



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Vurdere(n)de Elevkroppe

Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen

Justenborg, Katrine Vraa

DOI (link to publication from Publisher):
[10.54337/aau644672236](https://doi.org/10.54337/aau644672236)

Publication date:
2023

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Justenborg, K. V. (2023). *Vurdere(n)de Elevkroppe: Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen*. Aalborg Universitetsforlag.
<https://doi.org/10.54337/aau644672236>

General rights

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

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

Take down policy

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

VURDERE(N)DE ELEVKROPPE

ET MIXED METHODS-STUDIE AF KROPPE
INTERRELATIONELLE BETYDNING FOR ELEVERS
SUNDHED OG TRIVSEL I FOLKESKOLEN

AF
KATRINE VRAA JUSTENBORG

PH.D. AFHANDLING 2023



AALBORG UNIVERSITET

VURDERE(N)DE ELEVKROPPE

**ET MIXED METHODS-STUDIE AF KROPPES INTER-
RELATIONELLE BETYDNING FOR ELEVERS SUNDHED
OG TRIVSEL I FOLKESKOLEN**

af

Katrine Vraa Justenborg



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Afhandling indleveret

Ph.d. indleveret: 29/09/2023

Ph.d. vejleder: Professor Niels Ulrik Sørensen
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejledere: Professor Kristian Larsen
Københavns Universitet
Docent Maria Christina Secher Schmidt
Københavns Professionshøjskole
Lektor Jan Thorhauge Frederiksen
Københavns Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Sune Qvotrup Jensen (formand)
Aalborg Universitet
Forsker Ingunn Marie Eriksen
OsloMet
Lektor Sine Lehn
RUC

Ph.d. serie: Det Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Fakultet,
Aalborg Universitet

Institut: Institut for Kultur og Læring

ISSN (online): 2794-2694
ISBN (online): 978-87-7573-617-1

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Katrine Vraa Justenborg

Trykt i Danmark af Stibo Complete, 2023

FORFATTERENS CV



Fotografi: Paw Gissel

Katrine Vraa Justenborg er uddannet BA i Psykologi fra Aarhus Universitet i 2015 og har en kandidatgrad i Læring og Forandringsprocesser fra Aalborg Universitet i 2018. Fra 2018-2019 har hun været ansat som videnskabelig assistent ved Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet, og som ekstern lektor ved Kandidatuddannelsen i Sundhedsfremme og Sundhedsstrategier på Roskilde Universitet. Fra 2017-2018 var hun praktikant og studentermedhjælper ved Institut for læring og Filosofi ved Aalborg Universitet.

ENGLISH SUMMARY

This dissertation consists of a main part (*kappe*) and four articles that together examine connections between students' bodies, health, and well-being in the Danish primary and secondary school, with a specific focus on three grade levels (fifth, seventh and ninth). Currently, politicians and professionals describe the health and well-being of students as experiencing a critical decline, and challenges in comprehending the root cause of the decline. Furthermore, this tendency is frequently described through quantitative data aimed at identifying health and well-being issues in the students' early years to facilitate preventive measures.

The main aim of this dissertation is to challenge and extend the existing knowledge in this area by exploring bodily and social dimensions of students' health and well-being. To achieve this, the dissertation focuses on four key areas that have been insufficiently addressed in the current knowledge: a) students' perspectives on health and well-being, b) the meaning of the body in relation to students' health and well-being, c) institutionalised logics of schools and their impact on students' bodies, health, and well-being, and d) the influence of grade levels and gender on students' bodies, health, and well-being.

Theoretically, this dissertation draws upon various perspectives on the body, with Bourdieu's sociology severing as the overarching framework. Additionally, I incorporate theoretical viewpoints from Butler, Larsen, Skeggs, Pink and other sociologists to enhance my comprehension of the body.

The dissertation employs a mixed methods design, comprising three sequential sub-studies that progressively inform this research. The first sub-study involves ethnographic fieldwork in two schools, with a total of 12 observations. The second sub-study is based on survey data (n = 1309), evenly disrupted among the three grade levels across 31 schools. In the third sub-study, 18 students from two schools participated in four focus group interviews.

Article 1, *Approaching responsibility: A sensory approach to reflexivity on researcher-participant relations*, is a methodological article that explores ethical responsibility within researcher-participant relations through reflexivity. To accomplish this, I adopt a sensory and feminist approach to reflexivity, enabling an examination of power dynamics and situational factors. Drawing on Skeggs' understanding of recognisability and Pink's sensory ethnography, I utilise the integrated concept of 'recognisable emplacement' as a reflexive theoretical lens for examining researcher-participant dynamics. By analysing the negotiations that occur between myself as a researcher and participants from seventh and ninth grade levels, I elucidate how reflexivity can enhance research responsibility.

Article 2, *"It's like they can't stop moving: Danish Students' Embodied Practices across Different Grade Levels"*, is an empirical article. In this, I investigate how students' bodily practices and interactions undergo changes as they transition from fifth to ninth grade. To accomplish this, I employ a three-part theoretical framework that encompasses hexis (body), classroom (space), and grade level (time) to identify patterns in the students' bodily activities and social involvement. The findings illuminate a transformation of the hexis as the students progress through the different grade levels. In fifth grade, the hexis is expressed by a collectively in-flux, while in seventh grade, it shifts toward individualisation and stillness. Finally, the hexis in ninth grade alternates between collective state of flux and individual stillness. Additionally, the results suggest that girls' hexis is notably influenced by higher levels of stillness and individualisations compared to that of boys.

Article 3, *The Social Space of Well-being in Danish State Schools: How Experiences With and Through the Body Create Differences in Well-being Among Students in Grade 5, 7, and 9.*, analyses students' perspectives on well-being in a school environment. In this article, I employ the exploratory method of *multiple correspondence analysis* using survey data collected from 1309 students spanning grade levels 5, 7, and 9 to construct a well-being concept defined by the students. The analysis uncovers that students' well-being is shaped by factors such as body appearance, social relationships within the classroom, and the use of social media. Gender differences are also evident, with girls reporting lower levels of well-being and expressing greater dissatisfaction with their bodies to a greater extent than boys.

Article 4, *Students' Negotiations of Norms of Health: An Empirical Study of How Class Belonging Shapes Norms of Health Among Ninth Grade Students*, investigates how students' social class affiliations shape their negotiations of health in school. Using a focus group interview (n = 5), the article demonstrates how students' health is moulded through relations between the interview topic, their individual differences, and their social interactions. The analysis also suggests that students' health is not solely determined by social class but rather influenced by various factors during negotiations of health.

In summary, the dissertation uncovers that bodies play a significant and differentiating role in students' health and well-being in schools. This is due to the fact that students' bodies do not exist neutrally within the school context; instead, the body is imbued with meaning that is negotiated in relation to social, cultural, and structural factors. These negotiations result in assessments of their bodies, both their own and others', which, over time, create experiences of health and well-being. Additionally, the dissertation concludes that students at different grade levels are influenced by bodily assessments, with gender, grade level, and social class all playing crucial roles in these dynamics.

DANSK RESUME

Denne afhandling består af en kappe og fire artikler, der samlet undersøger sammenhænge mellem elevers kroppe, sundhed og trivsel i den danske folkeskole på 5., 7. og 9. klassetrin. Aktuelt beskriver politikere og fagprofessionelle elevers sundhed og trivsel som kritisk nedadgående, og samtidig gives udtryk for udfordringer ved at forstå, hvad udviklingen skyldes. Udviklingen dokumenteres desuden ud fra kvantitative målinger, hvis primære formål er at opspore sundheds- og trivselsproblematikker tidligt i elevernes liv for at kunne fungere forebyggende.

Mit formål med denne afhandling er at udfordre og tilføje den eksisterende viden på området perspektiver om elevers sundhed og trivsel ved at udforske kropslige og sociale aspekter af problemstillingen. Jeg har i den forbindelse udvalgt fire fokusområder for afhandlingen, som er underrepræsenteret i den eksisterende forskning: a) elevernes egne perspektiver på sundhed og trivsel, b) kroppens betydning for elevers sundhed og trivsel, c) folkeskolens logikker og disses betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel og d) klassetrins og køns betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel.

Teoretisk baserer afhandlingen sig på en sammenkobling af forskellige forståelser af kroppen, hvor Bourdieus sociologi udgør en overordnet forståelsesramme. Perspektiver og begreber fra Butler, Larsen, Skeggs, Pink m.fl. integreres desuden for at nuancere kroppens teoretiske betydning. Afhandlingen har et mixed methods-design, der omfatter tre sekventielle delstudier, og som gradvist informerer projektets genstandsfelt. 1. delstudie består empirisk af etnografisk feltarbejde på to skoler med i alt 12 nedslag. 2. delstudie udgør spørgeskemadata (n = 1309) ligeligt fordelt mellem de tre klassetrin på 31 skoler, og i 3. delstudie medvirkede 18 elever fra to skoler i fire fokusgruppeinterviews.

Artikel 1, *Approaching responsibility: A sensory approach to reflexivity on researcher-participant relations*, er en metodisk artikel, der udforsker etisk ansvar i forsker-deltager-forholdet gennem refleksivitet. Til at undersøge dette anvender jeg en sensorisk og feministisk tilgang til refleksivitet, der gør mig i stand til at belyse magtforhold og situationelle aspekter. Artiklen tager analytisk afsæt i det sammensatte begreb 'recognisable emplacement', der gør mig i stand til at undersøge betydningen af de sociale kategorier, som kroppen repræsenterer, samt de sensoriske oplevelser i feltarbejdet. Gennem analyser af forhandlinger mellem mig selv som forsker og deltager fra 7. og 9. klasse udfolder jeg, hvordan refleksivitet kan øge forskningsansvar.

Artikel 2, *"It's like they can't stop moving". Danish Student's Embodied Practices across Different Grade Levels*, er ligeledes en empirisk artikel. Ved at tage afsæt i observationsnoter og skitsetegninger undersøger jeg i denne artikel, hvordan elevers kropslige praksisser og interaktioner ændrer sig når de går fra 5. til 9. klasse. Til

formålet anvender jeg en tredelt teoretisk ramme, der belyser disse kropslige ændringer. Denne består af 'hexis' (krop), 'klasseværelse' (rum) og 'klassesetning' (tid). Igennem denne identificerer jeg mønstre i elevernes kropslige aktivitet og sociale involvering, hvor kroppen går fra at være overvejende i konstant bevægelse og socialt orienteret i 5. klasse til at blive stilleliggjort og individualiseret i 7. klasse til at skifte mellem udtryk af stilleliggjort individualiseret karakter og socialt i bevægelse. Resultaterne viser også, hvordan pigerne i højere grad stilleliggøres og individualiseres end drengene.

Artikel 3, Folkeskolens sociale rum af trivsel: Hvordan er oplevelser af og med kroppen med til at skabe forskelle i adgang til trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse i den danske folkeskole, analyserer elevernes egne perspektiver på trivsel. Dette gøres gennem den eksplorative metode 'multipel korrespondanceanalyse', hvor spørgeskemadata fra 1309 elever fordelt på 5., 7. og 9. klasse anvendes til at konstruere et elevdefineret trivselsbegreb. Analysen viser, at kroppens udseende, sociale relationer i klassen og brugen af sociale medier er betydningsfulde for elevernes trivsel. Samtidig eksisterer der forskelle pigerne og drengene imellem, hvor pigerne i højere grad rapporterer om lavere trivsel og samtidig giver udtryk for at være mere utilfredse med egne kroppe.

Artikel 4, Elevers forhandlinger af normer for sundhed. En empirisk undersøgelse af hvordan klassetilhørsforhold former normer for sundhed hos elever i 9. klasse, viser, hvordan elevers sociale klassetilhørsforhold får betydning for deres forhandlinger af sundhed i skolen. Ved at tage udgangspunkt i et fokusgruppeinterview (n = 5) viser artiklen, hvordan elevernes sundhed formes i samspil med interviewemne, medbragte forskelle og de sociale samspil eleverne imellem. Samtidig viser artiklen, at elevers sundhed ikke er determineret af social klasse, idet andre forhold også former forhandlingerne.

Samlet viser afhandlingen, at kroppe har en afgørende og forskelsgørende betydning for elevers sundhed og trivsel i skolen. Dette skyldes, at elevernes kroppe ikke eksisterer neutralt i skolen, men er ladet med betydning, der forhandles i relation til sociale, kulturelle og strukturelle forhold. Forhandlinger, der leder til vurdering af egne og hinandens kroppe, og som over tid skaber oplevelser af at være (u)sund og i (mis)trivsel. Afhandlingen konkluderer også, at eleverne i forskellige grader påvirkes af kropslige vurderinger. Dette skyldes især tre forhold: køn, klassesetning og social klasse. For at starte med køn og klassesetning oplever pigerne generelt dårligere trivsel, i takt med at kropslige vurderinger tildeles større betydning (fra 5. til 9. klasse). Kropsligt internaliserer pigerne også i højere grad skolens forventninger til bevægelse fra 5. til 9. klasse, hvilket kan ses af de måder, pigernes kroppe individualiseres og stilleliggøres på. Drengene forholder sig også til kropslige vurderinger og institutionelle forventninger, men navigerer generelt i disse på måder, der giver dem et større kropsligt udfoldelsesrum, og som påvirker deres sundhed og trivsel i mindre grad. Social klasse spiller også en afgørende rolle for elevernes forhandlinger af sundhed i skolen, hvor

muligheder for at forhandle egen og generel sundhed påvirkes af, men ikke fuldstændig, medbragte kropslige ressourcer.

TAK(!) TIL

Jeg vil gerne starte med at takke projektets vejledere. Kristian, fordi du har været med mig hele vejen. Du ledte mig ind i forskningsverdenen, startede med at være projektets hovedvejleder, og bakker altid mig og mine idéer op. Det betyder alt sammen meget. Niels Ulrik, fordi du har holdt snor i mig, turde trykke, hvor det gjorde ondt, og været en kæmpe støtte. Jeg er taknemmelig over, at du er blevet så stor en del af projektet, som du er. Ikke mindst tak til jer begge, Kristian og Niels Ulrik, for vores fælles vejledninger. De har både været virkelig sjove og interessante. Maria Christina, fordi du har gjort alt, hvad du kunne for indføre mig i læreruddannelsen. Du har båret været der til at tale fortroligt og fagligt, og du turde give mig ansvar. Det er meget værdsat. Der skal også lyde en fælles tak til Kristian og Maria Christina for jeres værdifulde bidrag til udviklingen af projektidéen, som kun er blevet mere relevant siden projektets begyndelse. Jan, fordi du på en meget pædagogisk måde har indført mig i MCA, og har stillet din store ekspertise til rådighed.

Jeg vil også gerne takke en række personer rundt om mig. ASE-gruppen, Ida, Heidi, Julie og Majbritt, fordi I har været et online-pusterum i en COVID-tid, hvor det har været svært at være ph.d.-studerende. Tak for at give plads til deling af frustrationer, sårbarhed og gode idéer. Mine kollegaer fra CeFU, fordi jeres dejlige humør og energi smitter. I giver plads til både grin og alvor. Alle ansatte på UCSF, fordi I altid har lyttende ører og snacks i skabet. Enhedsgruppen, fordi I udgør det bedste og trykkest rum for refleksion og kritik. Mine kollegaer 'på den anden side af gangen', Hui, Ahrong, Hatice, Mira og Ida, fordi I altid overøser mig med gode råd. Nicoline, fordi du har været en fantastisk praktikant, der har muliggjort tæt dialog i en periode af projektet. Jakob, fordi du har bidraget med relevante og kritiske forbedringspunkter ved mit præforsvar. Gro, fordi du har bistået mig med ekspertviden om spørgeskemaer og tests. Tine, og ansatte ved Sex og Samfund, fordi I har hjulpet mig med at uddele spørgeskemaer. Mine kollegaer fra læreruddannelsen, fordi I har gjort mig klogere på folkeskolen, og fordi I har hjulpet mig med rekruttering. Jeg vil også gerne takke mine venner for stadig at være mine venner på den anden side af denne ph.d.-proces!

En dybfølt tak skal der også rettes til alle de skoler, lærere, elever og forældre, som har været en del af dette projekt. Selvom jeg ikke kan nævne jer ved navn, vil jeg gerne understrege, at projektet aldrig ville have taget sin form uden jeres uvurderlige bidrag.

Ikke mindst tak til Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning, fordi I har tildelt projektet økonomisk bevilling.

Sidst og ej at forglemme skal en stor tak lyde til min familie: Jakob, Baldrian og Valdemar. Denne afhandling er dedikeret til jer. Uden jeres opbakning og villighed til afsavn ville det ikke have været muligt for mig at udarbejde denne afhandling.

AFHANDLINGENS ARTIKLER

Artiklens referencer, udgivelsessted og udgivelsesstatus fremgår af listen nedenfor.

- Artikel 1:** Justenborg, K.V. & Nilsson, I.A. (2022): Approching responsibility: A sensory approach to reflexivity on researcher-participant relations. *Kvinder, Køn og Forskning* 34(2), 59-74. (Udgivet).
- Artikel 2:** Justenborg, K.V., Sørensen, N.U. & Larsen, K. (2023): "It's like they can't stop moving" Danish Students' Embodied Practices across Different Grade Levels. (Indsendt til tidsskrift).
- Artikel 3:** Justenborg, K.V., Sager, N., Larsen, K. & Frederiksen, J.T. (2021): Folkeskolens sociale rum af trivsel. Hvordan er oplevelser af og med kroppen med til at skabe forskelle i adgang til trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse i den danske folkeskole. *Praktiske grunde* (2), 15-40. (Udgivet).
- Artikel 4:** Justenborg, K.V. (2023): Elevers forhandlinger af normer for sundhed. En empirisk undersøgelse af hvordan klassetilhørsforhold former normer for sundhed hos elever i 9. klasse. *Unge pædagoger*. (Accepteret til udgivelse oktober 2023).

Note: Originalversionen af artikel 2 kan anskaffes på u-p.dk vol. 2, 2023, og er i afhandlingen genudgivet efter skriftlig aftale med Unge Pædagoger. Artikel 4 er ikke medtaget grundet reviewproces og ophavsret.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Prolog	1
Kapitel 1. Introduktion	3
1.1. Problemfelt	4
1.2. Forskningsspørgsmål	6
1.3. Afhandlingens fokusområder	7
1.3.1. Elevernes egne perspektiver på sundhed og trivsel – område a)	7
1.3.2. Kroppens betydning for elevers sundhed og trivsel – område b)	9
1.3.3. Folkeskolens logikker og disses betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel – område c)	11
1.3.4. Klassetrins og køns betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel – område d)	13
1.4. Forskningsmål	14
1.5. Læsevejledning	14
1.6. Overblik over afhandlingens artikler	15
1.7. Oversigt over tabeller og figurer	18
1.8. Kommentarer om valg af betegnelsen 'elever'	18
Kapitel 2. Relevant forskning på området	21
2.1. Diskurser af sundheds- og trivselsforståelser	21
2.2. Ulige adgang til sundhed	22
2.3. Sygdomsorienteret sundhed	22
2.4. Krop og Sundhed	23
2.5. Opsplitning mellem krop og sind	25
2.6. Definition af Trivsel?	25
2.7. Stigning i mistrivsel?	27
2.8. Uklare begreber	27
2.9. Sociologiske samtidsdiagnoser	28
2.10. Opsamlende kommentar	30
Kapitel 3. Teoretisk afsæt og bidrag	31
3.1. Med afsæt i Bourdieu	31
3.1.1. Felt	32

3.1.2. Habitus	32
3.1.3. Kapital.....	33
3.1.4. Social klasse.....	33
3.2. At tænke videre med Bourdieu.....	34
3.2.1. Sundhedskapital	36
3.3. Inspiration fra Butler	37
3.4. En teoretisk sammenkobling af Bourdieu og Butler	37
3.4.1. Bourdieu og Butler i et socialkonstruktivistisk perspektiv?.....	38
3.5. Eklektisk teoretisk orientering	40
3.6. Teoretisk bidrag	41
3.7. Opsamlende.....	43
Kapitel 4. Metodisk afsæt, proces og bidrag.....	45
4.1. etiske retningslinjer	45
4.2. Empirisk materiale	45
4.3. Metodisk design	48
4.4. Skolerne	49
4.5. Mixed methods.....	52
4.6. Refleksiv refleksivitet	54
4.7. Refleksioner forud for projektstart	55
4.8. Refleksioner under 1. delstudie	55
4.9. Refleksioner under 2. delstudie	58
4.10. Refleksioner under 3. delstudie.....	61
4.11. Metodisk bidrag	62
Kapitel 5. Konklusion	65
4.12. Hovedkonklusion 1	66
4.1. Hovedkonklusion 2	67
4.1. Hovedkonklusion 3	67
Epilog	69
Referencer.....	71
Bilag.....	90
Artikler.....	117

PROLOG

Stærkt motiveret af Édouard Louis og Glenn Bechs seneste skønlitterære værker¹, som claimer deres sociale opvækst, vil jeg gerne benytte denne anledning til kort at præsentere nogle af de selvbiografiske forhold, der har fungeret formende for mine egne habituelle dispositioner. Forhold, der har formet min forskningsinteresse i kroppe, og forhold, der har skabt en særlig optagethed af, hvordan kroppes medbragte ressourcer skaber ligheder og forskelle i sundhed og trivsel i skolen. Ligheder og forskelle, der ikke eksisterer neutralt, men som skabes i samspil mellem kroppe, normer og vurderinger.

Et forhold er, at jeg er vokset op med lesbiske forældre. Mine forældre levede sammen som par og boede på en gård i en lille by uden for Hillerød. Selvom de aldrig talte om det, vidste jeg, at de begge, på hver deres måde, følte sig forkerte i deres kroppe. Jeg tror, dette skyldtes, at de ofte mødte fordomme relateret til deres seksualitet og kropslige udtryk. Deres hår blev blandt andet kommenteret: hår på hovedet, hår under armene, hår på benene. Deres manglende brystholdere, manglende makeup og manglende kjoler blev kommenteret. Det var deres maskuline kropsudtryk, andre reagerede på. Deres fysiske tilnærmelser af hinanden i det offentlige rum blev ligeledes kommenteret – og derfor husker jeg, at jeg sjældent så mine forældre holde hinanden i hånden. Derudover var det en tid, hvor det var ulovligt for lesbiske at modtage fertilitetsbehandling. For at blive gravide gik mine forældre derfor uden om staten og fandt en privat sæddonor, de havde fået anbefalet af bekendte i det lesbiske miljø i København. Sæddonoren efterspurgte kun togbilletten tur/retur fra egen bopæl som betaling og leverede en sædprøve til mine forældre på Hillerød Station tilbage i 1989. I juni 1990 blev jeg født. Alt mit babytøj var blå. De troede, jeg blev en dreng.

Et andet forhold, der væver sig sammen med det første forhold, vedrører mine forældres udfordringer med at tilegne sig privileger i samfundet. Da jeg blev født, havde min biologiske mor ingen uddannelse, men i start-90'erne opnåede hun titlen som ortopædisk skomager. En titel, hun ikke fik mulighed for at gøre brug af, idet hun erhvervede sig en alvorlig arbejdsskade under sin uddannelse. Min anden mor arbejdede professionelt i militæret, før jeg blev født, og arbejdede, da jeg bliver født, som socialrådgiver. Senere fik hun tilkendt førtidspension. I 1993 gentog mine forældre fertilitetsprocessen, hvilket gjorde mig til storesøster. Min ikke-biologiske mor var nu omsorgsmæssigt forælder for to børn, men juridisk havde hun ingen rettigheder. Hun kunne ikke registreres som forælder. Da mine forældre gik fra hinanden i 1999, var det derfor muligt for min biologiske mor at flytte min søsters og min adresse til Aarhus uden forhandlinger med vores anden mor. Vi flyttede fra gården på landet til en lejlighed i byen. Samtidig skiftede jeg skole, hvor jeg flyttede fra en lille privatskole til

¹ Her refereres til *Forvandlingens metode* af Édouard Louis fra 2023 og *Jeg anerkender ikke længere jeres autoritet* – manifest af Glenn Bech fra 2022.

en stor folkeskole. Det var på mange måder anderledes og spændende. Vi havde nu adgang til offentlig transport, legepladser og supermarkeder. Men det betød også, at min biologiske mor havde adgang til socialt udfordrede fællesskaber, bodegaer og sin familie. Kort opsummeret resulterede dette i, at hun fik et mangeårigt alkoholmisbrug samt tildelt et utal af biologiske og mentale diagnoser. Jeg blev derfor placeret uden for hjemmet i en lejlighed af kommunen, da jeg var 17 år. Kommunens beslutninger blev baseret på en manglende systemisk anerkendelse af min anden mors eksistens. Beslutninger, der, måske, måske ikke, viste sig at være praktiske, eftersom min anden mor døde samme år. I 2011 blev min biologiske mor indlagt på den lukkede afdeling. Siden dengang har hun været ædru, og tidligere i år, 2023, opnåede hun en HF-eksamen.

Jeg husker tydeligt første gang, jeg overvejede, at min forståelse af 'normalitet' var anderledes fra dem omkring mig. Det var under min første skoledag på min nye skole tilbage i 1999. Jeg husker, at det var svært at få adgang til de lege, som jeg 'plejede' at lege med klassekammeraterne fra min gamle skole. I løbet af dagen gik det op for mig, at der eksisterede nogle usynlige 'regler' for, *hvem* der måtte lege *hvad*. At slås, klatre i træer og lege vildt, som var lege, jeg ellers deltog i, var forbeholdt drengene i klassen. Pigerne derimod sad tæt sammen, snakkede og flettede hinandens hår. Lege, som jeg ellers syntes var kedelige. Heldigvis var jeg god til at tegne, og jeg havde endda også lært at skrive sammenhængende skrift. Med disse kundskaber blev jeg fysisk i stand til at placere mig selv i pigegruppens fællesskab. Derfra kunne jeg imponere med det, jeg kunne, men jeg anså det også for nødvendigt at begynde et tilpasningsarbejde. Et arbejde, jeg ellers ikke tidligere havde vurderet nødvendigt.

Min bevidsthed og sensibilitet omkring dette tilpasningsarbejde har sidenhen ført mig ind i afhandlingens genstandsfelt og har været med til at tegne og åbne skoleområdet for mig på særlige måder. Med reference til Bourdieu og Wacquants arbejde fra 1992 skal de selvbiografiske forhold i denne fortælling ikke forstås som blot levede erfaringer, men som en objektivering af de kropslige dispositioner, der udspringer af mine erfaringer med skolen mere generelt, hvorfor disse repræsenterer nogle særlige måder og grænser for at anskue skolen på. Måder og grænser, der i første omgang ledte mig til teori om social klasse, sidenhen til teori om køn og seksualitet, og som aktuelt har frembragt en dybdegående og nuanceret viden om kroppes betydning for elever i 5., 7. og 9. klasses sundhed og trivsel i folkeskolen.

KAPITEL 1. INTRODUKTION

Hvis man er overvægtig, skal man nok tænke ekstra meget over, hvad man har på, så man ikke bliver ydmyget. Man skal også tænke over, hvad man spiser. Ellers kan man få det dårligt med sig selv. (Pige, 7. klasse, Agneshøj Skole)

Det [tøj], jeg havde på, da jeg var yngre, har jeg ikke på mere. Man kan godt blive dømt, hvis man har noget specielt tøj på. (Pige, 5. klasse, Baldervangsskolen)

Nej, vi skal sgu ikke se hinanden nøgne. Det er fucking akavet. Så nej, vi går ikke i bad efter idræt. Jeg har ikke lyst til, at de andre [dreng] kigger. (Dreng, 7. klasse, Agneshøj Skole)

Disse citater strammer fra mit feltarbejde på Agneshøj Skole og Baldervangsskolen. En general pointe på tværs af de tre citater er, at elevers kroppe, tøj og adfærd risikerer at blive vurderet af de andre elever i klassen. En pointe om klassifikationernes virkning, som blev beskrevet af Émile Durkheim og Marchel Mauss allerede i 1903. Første citat viser, at 'man' selv har ansvaret for at undgå andre klassekammeraters vurderende blikke, samt at dette bør undgås ved at overveje tøjvalg og madindtag. Hvis en elev ikke gør det, kan eleven få det dårligt med sig selv. Første citat indikerer derfor også, at eleverne forventer af sig selv og hinanden, at egne kroppe vurderes. Andet citat viser tegn på, at værdien af tøj er forbeholdt bestemte klassetrin. Tøj, der på et tidligere klassetrin blev vurderet legitimt, er det ikke nødvendigvis på et senere. Eleverne tilpasser derfor deres valg af tøj til de logikker, der eksisterer på de respektive klassetrin for at udsende passende signalværdi. Tid, alder og klassetrin former samtidig de tøjrelaterede vurderinger, eleverne forventer for sig selv og hinanden. I det sidste citat italesætter en dreng, hvordan det er 'fucking akavet', hvis drengene fra årgangen skal se hinandens nøgne kroppe under badesituationerne efter idrætstimerne. Det ikke at gå i bad er altså en bevidst handling, som alle drengene tager aktiv del i for at undgå hinandens vurderende blikke. Citatet tyder på, at særligt stedbestede situationer intensiverer kropslige vurderinger, hvorfor eleverne forsøger at undgå disse så vidt muligt. Vurderinger kan, med afsæt i disse tre citater, fortolkes som noget, elever forsøger at undgå, fordi der eksisterer en risiko for, at vurderingerne er negative.

De tre citater skal forstås som udtryk for elevernes inter-relationelt forhandlede oplevelser med at have en krop i folkeskolen. Dette frem for individuelle perspektiver herpå, idet citaterne er udvalgt for at gengive nogle af de mønstre, der findes på tværs af afhandlingens samlede empiriske materiale, når jeg i denne afhandling undersøger kroppens betydning for elevers (u)lige sundhed og trivsel inden for rammerne af den danske folkeskole. Nogle gange viser empirien, som de introducerede citater, hvordan

eleverne sammenkæder sundhed og trivsel med negative vurderinger af kroppens konkrete og symbolske materialitet. Andre gange fremstår vurderingerne i det empiriske materiale som værende af mere neutral eller positiv karakter. Samtidig varierer elevernes vurderinger fra skole til skole og fra klassetrin til klassetrin, men en fælles pointe er central: Elevers kroppe er i risiko for at blive vurderet. Harvey beskriver dette på følgende måde: “It is not just what you say but how your body says it that counts” (Harvey, 2022: 1424). Samtidig henviser førnævnte citater også til, at vurderinger ikke kommer fra et neutralt sted, fordi vurderinger repræsenterer forskellige normer for kroppe. Normer, der til dels forhandles i samspil med klassekammeraterne i skolen, men normer, der også er formet på forhånd. Bourdieu (1977) beskriver i denne sammenhæng, hvordan kroppe i skolen afslører sociale klasseforhold, hvor negative vurderinger ofte knytter sig til kroppe fra lavere sociale klasser. Dette, fordi skolen som intuition favoriserer middelklassens krop (Bourdieu, 1977). Butler (1993) forklarer desuden, hvordan diskursive normer af sprog, handlinger og køn indskrives i kroppens overflade gennem historiske magtstrukturer. For at opnå betydning (*matter*) tvinges kroppen derfor til at underkaste sig normerne, for hvis ikke den gør det, risikerer den at blive objektgjort (Butler, 1993). I forlængelse af denne pointe henviser titlen på denne afhandling, ‘Vurdere(n)de elevkroppe’, til bevægelser af tid, der rækker tilbage i tiden, og som samtidig foregriber elevernes aktuelle forhandlinger af kroppe i skolen, hvor det ‘vurderende’ og ‘vurderede’ er gensidigt konstituerende for kroppenes eksistens.

1.1. Problemfelt

På politisk niveau er elevers sundhed og trivsel i øjeblikket et af de mest omdiskuterede emner, hvor både politikere og fagprofessionelle anvender betegnelsen ‘krise’ til at beskrive situationen. Måling efter måling viser nemlig, at elevers sundhed og trivsel er faldende. Den nyeste Skolebørnsundersøgelse fra 2022 viser for eksempel, at det særligt er pigerne i 9. klasse, som ikke trives, hvor en større andel ofte føler sig stressede, hyppigt er kedede af det, har ondt i maven, hovedpine og udfordringer ved at sove (Madsen et al., 2022). Skolebørnsundersøgelsen måler elevers selvvaluerede sundhed ud fra kvantitative kategorier som fysisk aktivitet, søvn, spisevaner, rygning (tobak og hash), vægt, alkoholindtag mv. og bliver gennemført hvert fjerde år. Forskerne bag de sidste års undersøgelser beskriver et generelt fald i elevers helbred og sundhed i perioden 2011-2022 (jf. Madsen et al., 2022; Rasmussen et al., 2011; 2015; 2019). Den nationale trivselsmåling viser ligeledes, hvordan folkeskoleelevers skoletrivsel har været faldende siden 2015. Konkret viser målingerne, at elevers generelle trivsel i folkeskolen er faldet fra 92,9 % i skoleåret 2016/2017 til 87,4 % i skoleåret 2022/2023 (UVM 2023a). VIVE’s rapport ‘Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2022’ peger på, at den nedadgående tendens har været målbar siden 2009. Sammenlignes de ældste tal fra VIVE’s rapport med de nyeste, ses det største fald i skoleglæde hos de syvårige, hvor 82 % rapporterede, at de ‘virkelig godt’ kunne lide skolen tilbage i 2009, hvilket kun gælder for 63 % i 2021 (Ottosen et al., 2018; 2022). Ligesom i flere andre undersøgelser på området (jf. Andersen et al., 2020; Jeppesen

et al., 2020; Korsgaard, 2020; Madsen et al., 2022; Nielsen et al., 2016; Rasmussen et al., 2011; 2015; 2019; UVM 2023a) ses desuden, at mistrivlsen er højest blandt skolens ældste elever (Ottosen et al., 2022).

På sundhedsområdet har man ellers siden 1990'erne tænkt på den danske folkeskole som et sted, hvor sundhedstiltag skal indtænkes (Dræbel et al., 2021). Skolen betragtes nemlig som en optimal ramme for sundhedsfremmende indsatser, idet udviklingsmæssige aktiviteter kan integreres på et formelt niveau og dermed involvere alle skoleelever (Yager et al., 2013). Til trods for et mangeårigt politisk fokus på elevers sundhed er ulighed i sundhed stigende (jf. Lehn-Christiansen et al., 2016; Olsen et al., 2014). Undersøgelser på området har fortsat svært ved at forklare, hvorfor elevers sundhed og trivsel følger denne udvikling. COVID-19 synes at kunne tilskrives en del af forklaringen, grundet nedlukninger, stærkt reguleret undervisning og begrænset kontakt med lærere og kammerater (Wistoft, 2020), men pandemien kan ikke tilskrives hele forklaringen. Dette, fordi udviklingen var dokumenterbar før 2019, samt fordi nedlukningen også skabte positive forhold for nogle elever. En rapport fra Egmont Fonden og Rambøll (2020) viste for eksempel, at 12 % af eleverne i 8. klasse oplevede mere tilfredshed i deres liv under COVID-19, hvorimod 13 % oplevede en tilbagegang.

Forskere på det psykologiske område har de seneste tre årtier interesseret sig for sammenhænge mellem elevers kropsbilleder, sundhed og trivsel. Smolak (2011) forklarer eksempelvis, at utilfredshed med kroppen skabes i barndommen, og at knap halvdelen af de 6-12-årige rapporterer om utilfredshed med eget udseende, hvilket påvirker deres sundhed negativt. Samtidig bliver sundhed og trivsel i sammenhæng med kropsbilleder fortolket relativt bredt og omfavner både emner om fysisk aktivitetsniveau (jf. Neumark-Sztainer et al., 2006), spiseforstyrrelse (jf. Tasca & Balfour, 2014), kropsstørrelse (jf. Lawler & Nixton, 2011; Olvera et al., 2016), kognition/neuropatologi (jf. Fisher, 1990), medier (jf. Brown & Tiggemann, 2016; Daniels et al., 2016) og adfærd (jf. Smolak & Cash, 2011). Trods bredden i emnerne på dette område er kroppens betydning underrepræsenteret. Larsen et al. (2017; 2020a; 2020b) interesserer sig imidlertid for, hvordan kropslige investeringer i sundhed kan omsættes til sociale fordele. Ved at analysere sundhed som kapital viser forskerne bag studierne, hvordan kroppe, der opfattes som sunde, har adgang til ressourcer, hvilket ikke gælder for kroppe, der opfattes som usunde (Larsen et al., 2013; 2020a; 2020b). Disse resultater understreger behovet for at samtænke kropslige, kulturelle og sociale forhold i undersøgelser af sundheds- og trivselsproblematikker for at tilføre området viden, der ikke alene har patologisk, psykologiserende² og kvantitativ karakter.

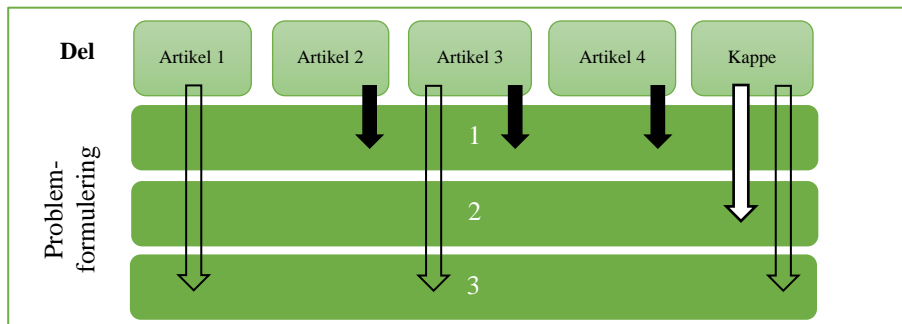
² Psykologisering beskrives i Den Danske Ordbog som: ”det at forklare eller beskrive noget ved at anvende en psykologisk synsvinkel”. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=psykologisering>.

1.2. Forskningsspørgsmål

Med denne afhandling peger jeg på det presserende forskningsbehov for at udforske kroppens betydning for elevernes (u)lige sundhed og trivsel, hvor inter-relationelle og institutionelle aspekter samtidig sættes i fokus. Et sådan inter-relationelt og institutionelt fokus rummer muligheder for at afsøge forskelle og ligheder elevkroppene imellem og vil bidrage med nuanceret viden om elevers oplevelser af sig selv som sunde og i trivsel. For at undersøge disse forhold mere dybdegående har jeg opstillet følgende tre forskningsspørgsmål:

- 1) På hvilke måder *har* og *får* kroppen betydning for elever i 5., 7. og 9. klasses (u)lige sundhed og trivsel inden for rammerne af den danske folkeskole?
- 2) Hvordan bidrager kombinationer af forskellige teoretiske perspektiver *på, om* og *med* kroppe til at forstå, forklare og nuancere elevers kroppe, sundhed og trivsel i skolen?
- 3) Hvordan kan samspil mellem metode og empiri fungere adgangsgivende for at opnå indsigter om elevers perspektiver på kroppe, sundhed og trivsel?

Spørgsmålene adresserer tre niveauer af svar: et empirisk (1), et teoretisk (2) og et metodisk (3). Heraf vil artikel 2-4 primært søge svar på det første spørgsmål, kappen søge svar på det andet og artikel 1, 3 og kappen på det tredje.



Model 1: Oversigt over, hvordan afhandlingens forskellige dele besvarer problemformuleringerne.

Mit valg om at anvende formuleringen 'forskellige teoretiske perspektiver' i andet spørgsmål og 'samspil mellem metode og empiri' i tredje henviser til, at jeg har gjort brug af en eklektisk (jf. Køppe, 2008; Husted & Pors, 2021) og abduktiv (jf. Timmermans & Tavory, 2012) tilgang til at udvælge teorier og metoder. En eklektisk tilgang muliggør, at jeg ikke har været bundet til at forfølge en bestemt teoretisk retning eller metode, men i stedet løbende har reflekteret over, hvordan forskellige tilgange kan

belyse mit genstandsfelt. Med abduktion refererer jeg til, at jeg har bevæget mig mellem teori og metode.

Afhandlingen tager sit empiriske udgangspunkt i tre sekventielle delstudier med elever fra 5., 7. og 9. klasse. 1. studies empiriske materiale blev foretaget i samarbejde med elever fra Agneshøj Skole og Baldervangskolen og består af etnografiske feltnoter og skitsetegninger på de tre klassetrin. Samlet udgør dette studie 12 empiriske nedslag. Empirien fra 2. studie består af spørgeskemadata indsamlet blandt 1309 elever (51 % piger, 49 % drenge) ligeligt fordelt mellem de tre klassetrin fra skoler i hele landet. I 3. studie deltog 18 elever (7 = piger, 11 = drenge) fra Clementsgade Skole og Skolen på Ditlevsvej i fire fokusgruppeinterviews. De tre klassetrin er valgt på baggrund af følgende tre indledende antagelser: at forskelle og ligheder i elevernes sundhed og trivsel vil fremstå tydeligere, hvis der er afstand imellem klassetrinnene (jf. Bourdieu, 1984), at det er muligt at sammenligne det empiriske materiale med andre studier på området, hvor en tilsvarende opdeling er valgt (se fx Madsen et al., 2022; Rasmussen et al., 2011; 2015; 2019), og til slut, at kroppens biologiske udvikling i den valgte periode har betydning for elevernes sundhed og trivsel (jf. Coffey, 2013a; 2013b; Danielsen, 2016; Dittmar et al., 2000).

1.3. Afhandlingens fokusområder

Selvom der findes omfattende datamængder om elevers sundhed og trivsel, og til dels kroppe, er forskningen begrænset i sine perspektiver på at forklare, hvilken betydning kroppen har for elevers sundhed og trivsel. For at belyse afhandlingens problemfelt er fire områder udvalgt til fokus: a) elevernes egne perspektiver på sundhed og trivsel, b) kroppens betydning for elevers sundhed og trivsel, c) folkeskolens logikker og disses betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel og d) klassetrins og køns betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel. Jeg vil nedenfor udfolde områderne selvstændigt for at tydeliggøre deres relevans. Under hvert område forklarer jeg desuden, hvordan afhandlingens artikler tilfører området viden.

1.3.1. ELEVERNES EGNE PERSPEKTIVER PÅ SUNDHED OG TRIVSEL – OMRÅDE A)

Der anvendes oftest kvantitative målemetoder, når elever, børn og unges sundhed og trivsel undersøges (Fattore & Watson, 2009; Hamilton & Redmond, 2010; Powell et al., 2018). De kvantitative målinger frembringer fænomenernes objektive dimension, hvilket kan bidrage til forbedring og forebyggelse af sundhed og trivsel på et mere generelt plan. Samtidig bibringer disse målemetoder ikke fyldestgørende viden på området, idet aktuelle udfordringer med elevers trivsel kræver dybdegående viden, som forholder sig til lokale forskelle. Kvantitativt definerede sundheds- og trivselsbegreber beskrives desuden som problematiske af en række internationale forskere (jf. Graham et al., 2015; Grue, 2016; Powell et al., 2018; Simmons et al., 2015; Soutter et al., 2014; Thomas et al., 2016). En problematik består, ifølge Powell et al. (2018), i,

at elevernes egne perspektiver ikke repræsenteres af de kvantificerede begreber. Dette medfører, at voksnes perspektiver får en dominerende position i forskning, der omhandler elever (Powell et al., 2018). Ud over at elevers sundhed og trivsel ofte er blevet defineret af voksne, er disse definitioner også frembragt gennem voksnes blikke og med brug af voksnes sprog. En konsekvens ved dette er, at elever ikke får en selvstændig stemme i diskussioner om, hvad sundhed og trivsel er for dem, samt hvad de vurderer betydningsfuldt i denne sammenhæng. Det betyder også, at de fratages muligheder for at udpege relevante problematikker og ligeledes for at tage del i eventuelle løsninger. De objektiviseres med andre ord for den forskning, der omhandler dem.

Omvendt bør elever alene ikke stilles til ansvar for eksisterende sundheds- og trivselsproblemer. Dette skyldes særligt to grunde: 1) at elevers sundhed og trivsel bør forstås som inter-relationelle forhandlinger og derfor ikke som løsrevet fra ikke-elevers eksistens, og 2) at forskere er nødt til at forholde sig etisk til, hvad elever kan og bør stilles til ansvar for. Førstnævnte grund uddybes under område c). Med hensyn til den anden grund er det bredt omdiskuteret, hvordan forskere forholder sig etisk til børn, unge og elevers deltagelse i forskning. Nogle forskere indtager en position, hvorfra de beskriver denne gruppe som sårbar og derfor som en gruppe, der kræver en særlig etisk opmærksomhed (se fx Alderson & Morroe, 2011; Graham et al., 2015; Punch, 2002). Denne position understøttes også af de danske formelle etiske retningslinjer i GDPR³. En position, der repræsenterer overvejelser, som er baseret på, at der eksisterer en magtrelation mellem voksne og børn/unge/elever (jf. Graham et al., 2015), og at denne gruppes samtykke til deltagelse i forskning skal gå gennem voksne gatekeepers (jf. Punch, 2002). For at modvirke magtforhold i forsker-deltager-relationen har forskere udviklet et væld af metoder, der frembringer børns stemmer i forskningsprocessen og samtidig styrker de etiske refleksioner (Hunleth, 2011). Den førstnævnte position kritiseres af andre forskere for, at når børn, unge og elever konstitueres som nogen, der har brug for en særlig omsorg, anerkendes de ikke som handlekraftige subjekter (jf. Wall, 2013). I stedet opstår der en risiko for at underkende deres bidrag (Yang, 2022) såvel som deres egne motiver for forskningsdeltagelse (Hunleth, 2011). Ved at antage at autoritet og handlekraft altid kun, eller primært, er forbeholdt den voksne forsker, reproduceres en binær forståelse af forholdet mellem børn/unge/elever og voksne (Faulkner, 2011; Yang, 2022). En mellemposition ses hos Bodén (2021), der argumenterer for, at forskning *med* børn ikke nødvendigvis er mere etisk end forskning *på* eller *om* børn.

For ikke blot at få indblik i elevernes aktuelle position, men også for at få blik for elevers disposition og rettethed er det samtidig nødvendigt at undersøge, hvordan elevers agens virker sammen med omkringliggende strukturer. Forskning om børn, unge og elevers agens viser nemlig, at de ikke passivt overtager viden om sundhed og trivsel, men også selv 'gør noget' ved denne viden (se fx Danielsen, 2016; Palmer, 2015).

³ GDPR er en forkortelse for *General Data Protection Regulation* og er den EU-indførte databeskyttelseslovgivning, alle forskere på danske universiteter skal følge.

Med afsæt i sine etnografiske analyser fra sin ph.d.-afhandling, 'Embodied Childhoods, an ethnographic study of how children come to know about the body', viser britiske Palmer (2015), hvordan børn er aktive sociale agenter, der selvstændigt tilskriver mening til erfaringer med at have en krop. I en dansk folkeskolekontekst viser Danielsen (2016), hvordan sundhed eksisterer som et samfundsfænomen, der sætter sig kropsligt igennem hos elever og bliver en del af deres hverdagsbevidsthed. Danielsen (2016: 13) konkluderer blandt andet, at "alle børn i en eller anden grad må forholde sig til sundhed", og "store skolebørns erfaringer med sundhed tales frem, tilskrives mening og internaliseres" (Danielsen, 2016: 13). Overordnet peger hendes konklusioner i retning af, at børn i skolen har holdninger til, hvad sundhed er og betyder for dem. Garratt, (2016: 78) argumenterer for, at børns agens kan anskues gennem kroppen som en kropslig kapacitet: "not through the transcendence of the body, but as a capacity of it".

Selvom det ikke er entydigt, hvordan elevers perspektiver skal inddrages i forskning om sundhed og trivsel, indikerer området et behov for inddragelse. Samtidig er der behov for at tilføje eksisterende definitioner af sundheds- og trivselsbegreberne perspektiver, der ikke udelukkende baserer sig på kvantitative målemetoder. Elevperspektivet er derfor indtænkt i alle afhandlingens artikler. I artikel 1 udforsker jeg, hvordan relationen mellem forsker og deltagere i høj grad formes af eleverne, og drager den konklusion, at eleverne faciliterer adgangen til det empiriske materiale. Elevers kropslige viden repræsenteres i artikel 2 gennem feltnoter og skitsetegninger. I artikel 3 anvender jeg en Multipel Korrespondanceanalyse (MCA) til at skabe et elevdefineret trivselsbegreb samt til at forstå dispositioner af elevers trivsel. Elevperspektivet er her todelt. Det består dels i, at spørgsmålene til spørgeskemaet til analysen er udvalgt med udgangspunkt i de perspektiver på sundhed og trivsel, eleverne gav udtryk for under 1. delstudie. Samtidig består elevperspektivet i, at en MCA er en eksplorativ analysemetode, hvori det sociale rum konstrueres på baggrund af elevernes vægtninger af svar. Elevperspektivet ses i artikel 4 af de måder, eleverne forhandler sundhed på under et fokusgruppeinterview.

1.3.2. KROPPENS BETYDNING FOR ELEVERS SUNDHED OG TRIVSEL – OMRÅDE B)

Som jeg lægger op til indledningsvis, tilskrives kroppen værdi igennem vurdering, hvilket ifølge Connor (1993: 1) gør sig gældende i alle aspekter af livet:

"Value orientations and value relations saturate our experience and life practices from the smallest established microstructures of feeling, tough and behaviour to the largest established macrostructures of organization and institutions".

Kroppen kan med andre ord ikke undgå vurdering. Dette er en pointe, som flere anerkendte sociologer støtter op om (jf. Bourdieu, 1984; 1988; Foucault, 1979; Skeggs,

1997; 2004; Bech, 1999; Butler, 1990; 1993; Shilling, 2005; 2012). De seneste år er sammenhænge mellem elevers forhold til kroppen og andre aspekter af livet blevet undersøgt. Her har der blandt andet været fokus på mental sundhed (jf. Eriksen, 2021; von Soest & Wichstrøm, 2014; Vitus, 2018; Danielsen, 2016), trivsel (jf. Katznelson et al., 2022; Madsen, 2022; Powell et al., 2018; Rasmussen et al., 2011; 2015; 2019), fysisk aktivitet (jf. Dilling & Petersen, 2021; Toftager & Brønd, 2019; Platat et al., 2006), kropsbilleder (jf. Halliwell et al., 2016; de Valle et al., 2021) og kropsidealer (jf. Coffey, 2013a; 2013b; Coffey & Watson, 2015). Overordnet set tegner nyere forskning på området et billede af, at dårlig mental sundhed, trivsel og sundhed er associeret med et negativt syn på egen krop og høje kropsidealer. Kroppen kan desuden afsløre inkorporerede ressourcer i form af kapital og kan derfor også indikere ulige adgang hertil. Broady (1983) beskriver med afsæt i Bourdieus arbejde, hvordan en persons kropslige praktikker kan forklares som strategier, der virker adgangsgivende til bestemte kapitaltyper. For Bourdieu (2000) er habitus et system af dispositioner, en person har erhvervet sig gennem sine kropslige erfaringer med verden, hvilke indlejres i kroppen som praktikker. En person overtager ifølge Broady (1983) ikke dominerende normer direkte fra omverdenen. Derimod tilegner og tilpasser personen sine kompetencer i relation til de habituelle erfaringer og logikker, personen har, hvilket former personens objektive livschancer (Broady, 1983). Butler (1993) beskriver på anden vis, hvordan kroppen materialiserer sig gennem gentagelser og i relation til eksisterende normer, og forsøger på den måde at forbinde diskursiv magt med krop. Hun beskæftiger sig i den forbindelse indgående med køn, når hun forklarer, hvordan biologi er konstrueret og konstruerende for, hvordan vi forstår køn, men hendes tanker gælder kroppe i mere generel forstand. Igenem repeterende praksisser performer kroppen 'krop' inden for kulturelt forståelige måder (Butler, 1993). Repetitionen kan samtidig ikke frit overskrides, påpeger Butler (1993), fordi det er gentagelsernes kulturelle karakter, der muliggør kroppens eksistens.

Kroppens betydning udgør grundlaget for denne afhandling. I artikel 1 analyserer jeg, hvordan forskerkroppen genkendes på bestemte måder af de medvirkende elever, og hvordan genkendelse skabes i relation til kroppens tegn, sensoriske oplevelser og de fysiske omgivelser. I artikel 2 undersøger jeg transformationer af elevers hexis. Ved at tage udgangspunkt i visuelle illustrationer og feltnoter ses, hvordan elevernes hexis moduleres og transformeres i samspil mellem klassetrin og klasserums doxa. I artikel 3 indgår spørgsmål om krop som en del af de kategorier, der bidrager til variansen af akse 1 og 2, og derfor som en del af det, der skaber elevernes trivsel. Slutteligt viser jeg i artikel 4, hvordan kroppen indgår som en del af elevernes forhandlinger og forståelser af sundhed, samt hvordan kroppens sociale klassetilhørsforhold fungerer som symbolske ressourcer, der har betydning for de enkelte elevers forhandling af sundhed.

1.3.3. FOLKESKOLENS LOGIKKER OG DISSES BETYDNING FOR ELEVERS KROPPE, SUNDHED OG TRIVSEL – OMRÅDE C)

I 1970'erne undersøgte Bourdieu (1977), hvordan det franske skolesystem tilgodeså de elever, som var i stand til at udtrykke sig i overensstemmelse med skolens institutionaliserede logikker. Når betydningen af skolens strukturerende principper undersøges i nyere studier, drages lignende konklusioner: Elevers sociale klassebaggrunde påvirker, hvorvidt skolens logikker forsøges efterlevet (se fx Calarco, 2014; 2018; Gilliam, 2016; Harvey, 2022; Nielsen, 2017). Calarco (2018) beskriver, hvordan det særligt er elever med middelklassebaggrunde, der formår at forhandle sig til fordele i skolen. Samtidig viser Nielsen (2017), at elever med privilegerede klassebaggrunde oftere opnår bedre skoleresultater sammenlignet med mindre privilegerede elever. Skolen kan i dag fortsat forstås som en sorteringsinstitution, ligesom den tidligere er blevet beskrevet af Bourdieu og Passeron (1977). I sociologisk henseende er det desuden veldokumenteret, at den danske folkeskole er en særlig betydningsfuld ramme at studere elever inden for (se fx Bach, 2020; Danielsen et al., 2017; Gilliam, 2008; Gilliam & Gulløv, 2016; Prieur et al., 2016).

I 1999 udpegede Sundhedsministeriet og Arbejdsministeriet folkeskolen som et sted, der skal skabe mere lighed i elevers sundhed igennem sundhedsindsatser. Forhåbningen var at udvikle sundhedspolitikker, ”som skal styrke sundhedsundervisningen i skolerne, og hvor eleverne skal opnå kompetencer med henblik på at handle sundhedsfremmende, både for sig selv og for andre” (jf. Sundhedsministeriet og Arbejdsministeriet, 1999). Selvom folkeskolen er en institution der oftest italesættes som et sted, hvori alle har lige muligheder, foregår der reelt set en selektionsproces (Staunæs, 2022). Baudelot og Establet (1974) beskriver, hvordan uddannelsessystemets vigtigste funktion er at sortere igennem reproduktion af magt og privilegier frem for at (ud)danne alle borgere i et samfund. Den danske folkeskole varetager, ifølge Berner et al. (1977: 9), den funktion, at ”den [skolen] skal videregive en bestemt ideologi til såvel interesserede som genstridige elever og sortere dem med henblik på forskellige placeringer i den samfundsmæssige arbejdsdeling”. På den måde repræsenterer folkeskolen staten og statens værdier, hvor skolen skal mediere bestemte værdier videre til eleverne. Samtidig eksisterer der et magtforhold mellem uddannelsessystemet og den enkelte elev forud for deres møde, fordi staten opretholder dette autoritetsforhold (Berner et al., 1977).

Skolen er en del af et større uddannelsesfelt, der igen indgår som en del af et større metamagtfelt (Bourdieu & Farage, 1994; Bourdieu & Passeron, 1977). Metamagtfeltet, som Bourdieu & Farage (1994) også betegner som staten, kontrollerer og regulerer de overordnede felter gennem en metakapital. Derfor kan politik, reformer og lovgivning på direkte og indirekte niveau regulere de normer for kroppe, sundhed og trivsel, der eksisterer og forhandles i skolen. Dette gælder i særdeleshed også internationale sundhedsinstitutioner som WHO. Larsen (2021) beskriver, hvordan staten fungerer som en dominerende socialisationsagent. Det betyder, at staten, og derfor også folkeskolen, former de kropslige muligheder, en elev har for at være i skolen og i verden

på. Staten eksisterer nemlig ikke blot uden for kroppen, men er en del af kroppen (Larsen, 2021). I *La reproduction* beskriver Bourdieu og Passeron (1977), hvordan skolens sorteringsmekanismer fungerer igennem symbolsk vold. Det betyder, at samfundets mindre privilegerede grupper på symbolsk vis bliver udsat for indirekte former for vold, der medvirker til, at den vold, de udsættes for, forekommer usynlig for dem (Bourdieu & Passeron, 1977). Udøvelse af symbolsk vold sikrer, at mere magtfulde grupper i samfundet, der af nyere forskning betegnes som middelklassen (jf. Aamann & Erlik, 2023; Calarco, 2018; Skeggs, 2004), opretholder deres magtposition, idet deres sandhed bliver anerkendt som sandhed^{en} (Berner et al., 1977).

Danielsen et al. (2017) trækker på Paulus (2005), når de empirisk udforsker, hvordan skolens institutionelle rationaler udfordrer udviklinger af mere demokratiske tilgange til sundhed i den danske folkeskole. De forklarer, hvordan skolens rationaler for sundhed er baseret på WHO's forståelser heraf, hvis overordnede formål er at sikre bedre folkesundhed i en traditionel medicinsk forstand (Danielsen et al., 2017). På den måde påvirkes folkeskolens normer for kroppe, sundhed og trivsel af en dominerende metakapital. Folkeskolereformen er desuden med til at normalisere bestemte logikker på et strukturelt niveau. I 2014 blev der for eksempel indført en paragraf om, at der i gennemsnit skal være 45 minutters daglig motion og bevægelse i undervisningen (UVM 2023b, § 15). Staten pålægger på den måde læreren ansvaret for elevernes motion og bevægelse. Det betyder, at lærerne repræsenterer institutionaliserede logikker, men de medierer også disse igennem institutionaliserede forventninger (jf. Li, 2021). Trivselsmålingen repræsenterer også et strukturelt niveau, idet det ved lov er besluttet, at skolen har ansvar for at måle trivsel på bestemte måder (jf. UVM 2023b, § 56 b), hvor det er obligatorisk at gøre brug af Styrelsen for It og Lærings trivselsredskab (jf. UVM 2023b, § 56 b, stk. 2).

Det er samtidig ikke nyt, at skolen stiller krav til elevernes kroppe og kropslige praksisser. Det har den altid gjort (Bourdieu & Passeron, 1977). Det gør sig dels gældende, når elever skal deltage i fagspecifik undervisning som fx idræt, sløjd og håndarbejde, men også når det gælder tilpasning, disciplinering og fysisk afstraffelse (Danielsen, 2016; Simpson, 2010). Med afsæt i et kvalitativt studie problematiserer Dræbel et al. (2021), at skolen gøres ansvarlig for elevernes sundhed, fordi skolen ikke er sundhedsfremmende i sig selv. Derimod kan den være med til at øge ulighed i sundhed (Dræbel et al., 2021). Aamann (2017) peger også på, at de normaliserede logikker, der er indlejret i skolen, kan virke moraliserende ud fra en logik om social klasse, hvor de lavere sociale klasser 'straffes' for ikke at være sunde på den rigtige måde.

Empirien til denne afhandling er indsamlet med en bevidsthed om, at empiri ikke eksisterer neutralt, og derfor er empirien til artiklerne præget af at have folkeskolen som ramme. Sammenhænge mellem skolens institutionaliserede logikker og elevers kroppe, sundhed og trivsel behandles i artikel 2, 3 og 4. Artikel 2 illustrerer, hvordan folkeskolens doxa og konkrete klassesettrin legitimerer bestemte typer af hexis. I artikel

3 analyserer jeg folkeskolens sociale rum af trivsel, hvor dette rum skal forstås i relation til et større uddannelsesfelt. Hvordan elever forhandler sundhed i relation til sociale klasseforhold inden for rammerne af skolen, undersøges i artikel 4.

1.3.4. KLASSETRINS OG KØNS BETYDNING FOR ELEVERS KROPPE, SUNDHED OG TRIVSEL – OMRÅDE D)

Når elever og børns sundhed og trivsel måles, er det ofte kategorien 'alder', der anvendes i undersøgelserne (se fx Madsen et al., 2022; Rasmussen et al., 2011; 2015; 2019; Ottosen, 2018; 2022). Alder anvendes i disse undersøgelser som beskrivende kategorier frem for forklarende. Dette er sig selv ikke problematisk, men det kan tilsløre kulturelle forklaringer på, hvorfor sundhed og trivsel kommer til udtryk hos en bestemt gruppe, som det gør. Merleau-Ponty (2012: 140) beskriver, hvordan kroppen ikke bare eksisterer i tid og rum, "it inhabits space and time". Det vil sige, at omgivelserne og de kontekstuelle forhold over tid har betydning for, hvordan kroppen eksisterer. Som beskrevet under område c) har disse forhold sammen med de institutionaliserede logikker, der er indlejret i folkeskolen, betydning for, hvordan elevernes kroppe, kropslige praktikker og forståelser af sig selv samt verden formes. Hvor område c) henviser til institutionaliserede forhold, refererer dette område d) til tidslige. Mere konkret tidslige overgange mellem klassetrin og til klassetrinnes inter-relationale status. De folkeskoler, jeg besøgte, fungerer for eksempel alle ud fra logikker om, at eleverne skal grupperes i klassetrin på baggrund af alder, og at eleverne 'rykker op' efter hvert skoleår. Det er logikker, der potentielt kunne være anderledes. Skolen har som institution samtidig forskellige forventninger til elevers kroppe og derfor også til, hvad der forventes af en elev i 5. klasse sammenlignet med en i 7. eller 9. klasse. Disse logikker bliver, beskriver Danielsen (2016), forstærket, i takt med at elever aldersmæssigt bevæger sig imod de krav, muligheder og forventninger, ungdomslivet fordrer. I Dittmar et al. (2000) fremføres også en pointe om, at den fysiologiske udvikling, børn og unge gennemgår i denne periode af deres liv, påvirker de måder, de forstår sig selv på. Med afsæt i Butlers forståelse af kroppen som repetitiv anvender jeg i afhandlingen betegnelsen klassetrin frem for alder for at tydeliggøre, at det ikke er alderen i sig selv og derfor ikke de biologiske forhold, der gør noget ved elevernes sundhed og trivsel. Det er snarere elevernes repetitioner af klassetrinsspecifikke praktikker og elevernes fortolkninger heraf, der former kroppenes eksistens på et specifikt klassetrin.

Køn er ligesom alder også en kategori, der oftest medtages i undersøgelser om elevers sundhed og trivsel, hvorfor det er dokumenteret, at piger synes at være hårdere ramt end drenge på en række områder (jf. Due et al., 2014; Korsgaard, 2020; Madsen et al., 2022; Ottosen, 2018; 2022; Rasmussen et al., 2011; 2015; 2019; Thastum & Svendsen, 2022). Uddannelses- og kønsforskere på området problematiser dog det at have et isoleret fokus på køn. Bakken (2008) peger for eksempel på, at det er nødvendigt at undersøge intersektioner mellem køn, klasse og etnicitet for at kunne få indblik i de

kønnede forskelle, skolen skaber. Nielsen (2017) forklarer ydermere, at sociale klasseforskelle har større betydning for elevernes skolegang end køn, og pointerer derved det formålsløse i at undersøge forskelle mellem køn isoleret fra andre sociale forhold.

Relationer mellem sociale kategorier behandles i samtlige fire artikler. I artikel 1 forholder jeg mig til køns- og aldersrelaterede forhandlinger af forsker-deltager-forholdet. Klassestrins og køns påvirkning af kroppens udfoldelse behandler jeg i artikel 2. I artikel 3 visualiserer jeg, hvordan klassestrin og køn har betydning for elevernes rejse i det sociale rum af trivsel, og i artikel 4 ses, hvordan normer i sundhed relaterer sig til drengekroppe på 9. klassestrin.

1.4. Forskningsmål

Mit primære mål med denne afhandling er at udfordre og udvide eksisterende viden om elevers kroppe, sundhed og trivsel. Jeg søger at generere viden om, hvordan kropslige og inter-relationelle aspekter kan berige og tilføre væsentlige perspektiver til et ellers overvejende patologisk, psykologiserende og kvantificerbart vidensområde. Når sociale og kropslige forklaringerne udebliver – til fordel for fokus på individuelle og kognitive – risikerer vi grundlæggende at misforstå, hvad kroppe, sundhed og trivsel er, hvordan disse fænomener (sam)eksisterer, og hvem de angår. Jeg ønsker med andre ord at sætte spørgsmålstejn ved, hvordan kroppe, sundhed og trivsel eksisterer inden for rammerne af folkeskolen. I den forbindelse sigter jeg mod at komme med forskningsmæssige bidrag på tre områder, der korresponderer med de tre niveauer af forskningsspørgsmålene: for det første at tilføre forskningen empirisk viden om, hvordan kroppen *har* og *får* betydning for elevers (u)lige sundhed og trivsel i 5., 7. og 9. klasse. For det andet at demonstrere, hvordan kombinationer af forskellige teoretiske perspektiver *på*, *om* og *med* kroppe kan belyse elevers kroppe, sundhed og trivsel i skolen. Endelig tilstræber jeg at opnå viden om, hvordan det metodiske design former samspil mellem metode og empiri på måder, der giver indsigt i elevernes perspektiver på kroppe, sundhed og trivsel.

1.5. Læsevejledning

Denne artikelbaserede afhandling består af en kappe samt fire artikler. Kappen består af fem kapitler, en prolog og epilog: I prologen fortæller jeg om min vej ind i afhandlingens problemstilling; i kapitel 1 introducerer jeg forskningsspørgsmålene og fokusområderne; i kapitel 2 giver jeg et overblik over relevant forskning på området; i kapitel 3 introducerer jeg den forskning, afhandlingen tager afsæt i, efterfulgt af overvejelser om, hvordan disse teorier relaterer sig til hinanden; i kapitel 4 fremlægger jeg afhandlingens metodiske design og de metodiske refleksioner, jeg har gjort mig undervejs i min proces; i kapitel 5 konkluderer jeg på den samlede afhandling; i epilogen forholder jeg mig til, hvilke andre områder der ville have været interessant at undersøge nærmere. Foruden kappen består afhandlingen af i alt fire artikler. Heraf er tre udgivet (artikel 1, 3 og 4) og en indsendt til et tidsskrift (artikel 2). Artikel 1 er en

metodisk artikel og kan derfor med fordel læses i forbindelse med kappens kapitel 4. De øvrige tre artikler (artikel 2-4) behandler det empiriske materiale og vil være fordelagtige at læse forud for afhandlingens kapitel 5 og epilogen. Jeg anbefaler derfor følgende rækkefølge til læsning frem for en kronologisk: prolog, kapitel 1-4, artikel 1-4 og til slut kapitel 5 og epilog.

1.6. Overblik over afhandlingens artikler

Artiklens referencer, udgivelsessted og udgivelsesstatus fremgår følgende liste:

- Artikel 1:** Justenborg, K.V. & Nilsson, I.A. (2022): Approching responsibility: A sensory approach to reflexivity on researcher-participant relations. *Kvinder, Køn og Forskning* 34(2), 59-74. (Udgivet).
- Artikel 2:** Justenborg, K.V., Sørensen, N.U. & Larsen, K. (2023): "It's like they can't stop moving" Danish Students' Embodied Practices across Different Grade Levels. (Indsendt til tidsskrift).
- Artikel 3:** Justenborg, K.V., Sager, N., Larsen, K. & Frederiksen, J.T. (2021): Folkeskolens sociale rum af trivsel. Hvordan er oplevelser af og med kroppen med til at skabe forskelle i adgang til trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse i den danske folkeskole. *Praktiske grunde* (2), 15-40. (Udgivet).
- Artikel 4:** Justenborg, K.V. (2023): Elevers forhandlinger af normer for sundhed. En empirisk undersøgelse af, hvordan klassetilhørsforhold former normer for sundhed hos elever i 9. klasse. *Unge pædagoger*. (Accepteret til udgivelse oktober 2023).

Note: Originalversionen af artikel 2 kan anskaffes på u-p.dk vol. 2, 2023, og er i afhandlingen genudgivet efter skriftlig aftale med Unge Pædagoger. Artikel 4 er ikke medtaget grundet reviewproces og ophavsret.

Artikel 1: Approaching responsibility: A sensory approach to reflexivity on researcher-participant relations.

I denne metodiske artikel udforsker jeg mit etiske ansvar for forsker-deltager-forholdet igennem refleksivitet. Refleksivitet er en anerkendt metode, der kan synliggøre magtforhold og fremhæve betydningen af situationelle omstændigheder. Samtidig er metoden blevet kritiseret for at forholde sig overfladisk til forsker-deltager-forholdet samt fremme forskningscentrerede fortællinger, der underminerer deltagerens betydning for vidensproduktionen. For at overkomme disse kritikpunkter anlægger jeg et

sensorisk og feministisk perspektiv på refleksivitet i artiklen, når jeg analyserer forhandlingerne mellem mig selv som forsker og deltagere fra 7. og 9. klasse under mit etnografiske feltarbejde på to folkeskoler. Til formålet har jeg sammensat et analytisk begreb, *recognisable emplacement*, hvor første del af begrebet er lånt fra Skeggs (1997) og anden del fra Pink (2015). *Recognisable* refererer til de sociale kategorier kroppen repræsenterer, hvor *emplacement* henviser til de sensoriske oplevelser af sammenspillet mellem kroppe, sind og omgivelsernes materialitet. For at frembringe det empiriske materiale i artiklen er jeg inspireret af en duo-etnografisk tilgang, hvor jeg sammen med artiklens medforfatter skaber et kollektivt og refleksivt rum for analyse. Med dette som afsæt analyserer jeg de dynamiske forhandlinger af forsker-deltager-forholdet. Baseret på en forståelse af, at ansvar er en mangfoldig og situationsbestemt praksis argumenterer jeg for, at en feministisk og sensorisk tilgang til refleksivitet øger forskerens evne til at tage ansvar, idet inter-subjektiviteten i forholdet mellem forsker og deltagere fremhæves.

Artikel 2: "It's like they can't stop moving". Danish Students' Embodied Practices across Different Grade Levels.

Denne artikel undersøger mønstre i transformationer af elevernes kropslige praksisser og interaktioner i skolen, når de bevæger sig fra 5. til 7. til 9. klasse. Til at gøre dette anvender jeg en tredelt teoretisk ramme: hexis (krop), klasseværelse (rum) og klassetrin (tid). Baseret på denne tredeling og på feltarbejde udført på to forskellige folkeskoler identificerer jeg to centrale analytiske akser, hvoraf den vertikale repræsenterer kropslig aktivitet (*in-flux* over for *still*), og den horisontale sociale interaktioner (*individual* over for *collective*). Jeg finder, at eleverne i 5. klasse udviser en kollektiv krop, der er i konstant forandring. I 7. klasse ses en differencering af hexis, hvor elevernes praksisser bliver stilleliggjorte, og kroppen udtrykkes som individuelt og kollektivt i ro. Desuden bliver det på dette klassetrin tydeligt, hvordan individuelle orienteringer af hexis primært udvises af pigerne i klassen. I 9. klasse opstår en yderligere differencering af mønsteret, hvor kollektive *in-flux*-orienteringer af hexis sameksisterer med orienteringer af individuel ro, men her er det igen pigerne, der overvejende udviser rolige og individuelle kropspraksisser. På tværs af de tre klassetrin ses samtidig et overordnet mønster, hvor pigernes hexis i højere grad end drengenes stilleliggøres og individualiseres i løbet af deres skoletid. Drengenes hexis bliver imidlertid stilleliggjort kortvarigt på 7. klassetrin for igen at vende tilbage til en kollektiv hexis i konstant bevægelse i 9. klasse. Med artiklen rejses spørgsmål om, hvordan skoletrivsel kobler sig ind i kropslig disciplin og fysiske udfoldelsesmuligheder, idet analysen indikerer sammenhænge mellem skolens kropslige forventninger og trivsel.

Artikel 3: Folkeskolens sociale rum af trivsel. Hvordan er oplevelser af og med kroppen med til at skabe forskelle i adgang til trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse i den danske folkeskole.

I denne artikel fremanalyserer jeg elever i 5., 7. og 9. klassens egne perspektiver på trivsel i folkeskolen ved brug af en multipel korrespondanceanalyse (MCA). Formålet med artiklen er at bruge en eksplorativ analysemetode til at konstruere et trivselsbegreb, der tager afsæt i elevernes perspektiver på krop, sundhed og trivsel og deres hverdag i skolen. Dette for at tilføje den eksisterende trivselsforskning et elevdefineret begreb om trivsel. Analysen er foretaget med afsæt i spørgeskemadata fra 1309 folkeskoleelever fordelt ligeligt mellem de tre klassetrin. Ved at gøre brug af en MCA konstruerer jeg multidimensionelle strukturer fordelt over to akser, der samlet forklarer 82,6 % af variansen. Her bidrager akse 1 med en forklaringsgrad på 69,1 %, og akse 2 med 13,5 %. Akse 1 viser overvejende, hvordan kroppens udseende og de sociale relationer i klassen har betydning for elevernes trivsel. Aksen demonstrerer desuden, at eleverne opfatter deres kroppe forskelligt, hvoraf nogen har et mere positivt kropssyn, og andre et mere negativt. Det negative kropssyn relaterer sig til en oplevelse af at være i høj risiko for at blive dømt på sit udseende. Akse 1 udtrykker også distinktioner i elevernes sociale relationer i klassen, hvor det at have stærke venskaber med sine klassekammerater associeres med trivsel. Akse 2 udtrykker distinktioner i elevernes brug af sociale medier, deres sociale relationer i klassen og adfærdrelateret sundhedskapital. Denne akse viser, at elever i trivsel foretager investeringer i kroppen (fx sport flere gange om ugen), anvender sociale medier og har stærke sociale relationer i klassen. Den samlede analyse viser desuden forskelle i pigers og drenge trivsel, hvor piger i højere grad er udfordret af den doxa om kroppen, der findes i skolen. Overordnet peger jeg med artiklen på, at elever, der ikke er i stand til at investere i kroppen på 'passende' måder, er i øget risiko for at opleve mistrivsel i folkeskolen.

Artikel 4. Elevers forhandlinger af normer for sundhed. En empirisk undersøgelse af, hvordan klassetilhørsforhold former normer for sundhed hos elever i 9. klasse.

I denne artikel undersøger jeg, hvordan elevers sociale klassetilhørsforhold får betydning for deres sundhed i folkeskolen. Teoretisk trækker jeg i artiklen overvejende på Skeggs og Bourdieu, og empirisk tages afsæt i et fokusgruppeinterview omhandlende sundhed med fem 9. klassedrenge fra Clementsgade Skole. Analysen viser, hvordan drengene hver især har forskellige muligheder for at forhandle egen sundhed samt påvirke de dominerende normer for sundhed under interviewsituationen på grund af deres medbragte sociale forskelle. Sammenhænge mellem drengenes forhandlingsmuligheder og deres sociale klasse kommer under interviewet til udtryk som et internt klassehierarki, men analysen indikerer også, at elevernes sundhed ikke er determineret af social klassebaggrund. Derimod rummer interviewsituationen forhandlingspotentialer, hvor drengenes sundhed bliver formet i et komplekst samspil mellem emne, erfaring og social klasse. Artiklen har sigte om at formidle de analytiske pointer til fag-

professionelle i praksis, hvorfor følgende to pointer er centrale: For det første er 'normal sundhed' formet af sociale og kulturelle forestillinger om sundhed og er ikke givet på forhånd. For det andet kommer elever med forskellige baggrunde og har derfor forskellige forudsætninger for at forhandle sundhed. Derfor bør fagprofessionelle overveje, på hvilke måder elever repræsenterer forskellige forståelser af sundhed for at øge potentialerne for forhandling.

1.7. Oversigt over tabeller og figurer

Tabel 1	Teoretiske forskelle på Bourdieu og Butler, samt hvordan disse informerer denne afhandling	Side 39
Tabel 2	Eklektisk tilgang til teori	Side 41
Tabel 3	Empirisk materiale for de tre delstudier	Side 46
Tabel 4	Data om de fire medvirkende skoler	Side 50
Model 1	Oversigt over, hvordan afhandlingens forskellige dele besvarer problemformulieringerne	Side 6
Model 2	Metodisk design	Side 48

Oversigt over tabeller og figurer i afhandlingen.

1.8. Kommentarer om valg af betegnelsen 'elever'

De medvirkende beskrives i afhandlingen som elever. Denne betegnelse er valgt til fordel for eksempelvis 'børn' eller 'unge' for at bryde med en psykologisering af de medvirkende. Med betegnelsen 'elever' fremhæves det inter-relationelle forhold mellem de medvirkende og den institutionelle ramme, hvori eleverne tilbringer store dele af deres hverdagsliv. Folkeskolen anses nemlig som særlig betydningsfuld for, hvordan de medvirkende elever forstår og forhandler sundhed og trivsel. Ved at anvende denne betegnelse forsøger jeg at omfavne flere dimensioner samt disse indbyrdes forhold: det individuelle, det sociale og det institutionelle. Det er nemlig ikke kun relationen mellem skolen og eleverne, der anses som særlig, men også forholdene eleverne

imellem. Samtidig er betegnelsen med til at synliggøre, at empirien vedrører enkeltstående tilfælde, men forholder sig til bredere perspektiver, der gør sig gældende for elever på tværs af den danske folkeskole. Min forståelse af de medvirkende elever har desuden udgangspunkt i Warmings (2011a; 2011b) pointe om at anerkende eleverne som aktører i eget liv. Det vil sige, at eleverne ikke ses som nogen, der passivt modtager og reproducerer dominerende normer for kroppe, sundhed og trivsel, men aktivt former fænomenerne. Det er særligt denne bevægelse af aktivitet, der forsøges at opnå konkret og symbolsk viden om. Ved at inddrage elevernes perspektiver på de undersøgte fænomener anerkendes eleverne som nogle, der har en helt særlig type viden (jf. Warming, 2011a; 2011b). En viden, som er anderledes fra, men påvirkes af, dominerende logikker af viden, og som forskningen kun kan få adgang til ved at inddrage eleverne. Jeg vil derudover fremhæve, at afhandlingen kun beskæftiger sig med de elever, der er i folkeskolen. Det har den konsekvens, at den viden, der opnås, ikke varetager perspektiver fra elever, der af forskellige årsager ikke er tilknyttet den danske folkeskole. Det kan for eksempel være elever, der modtager andre skoletilbud under de frie grundskoler, eller elever, der er på kanten af, eller helt uden for, skoletilbud.

I kapitel 2 anvender jeg flere forskellige betegnelser om de undersøgte målgrupper, når jeg gengiver relevant litteratur på området. Dette gør jeg for at være tro mod de betegnelser, forskere og andre fagprofessionelle har valgt til at beskrive den gruppe, de beskæftiger sig med. I afhandlingens engelsksprogede artikler anvender jeg selv betegnelsen 'students'. Dette gør jeg af de samme grunde som nævnt ovenfor. Samtidig dækker 'students' bredere end 'pupils' og er brugbart, når betegnelsen ikke er udvalgt til at markere biologisk alder men samspil mellem kontekst og krop.

KAPITEL 2. RELEVANT FORSKNING PÅ OMRÅDET

Krop, sundhed og trivsel er i afhandlingen fremstillet med et analytisk formål, der dels tager afsæt i elevernes egne perspektiver herpå, men som også er formet af, og formende for, de sammenvævede forståelser af fænomenerne, som omgiver eleverne i deres hverdag. Dette gælder for de forskellige forståelser, de møder i hverdagen, i institutionen og i samfundet som helhed. I dette kapitel skitserer jeg derfor brede linjer af studier og forskning inden for områderne krop, sundhed og trivsel. Skitseringen afslører samtidig videnshuller om sammenkoblinger mellem elevens kroppe, deres sundhed og trivsel, hvilket jeg vil tydeliggøre undervejs. De overordnede linjer i skitseringen skal ikke forstås som fuldstændig adskilte fra hinanden eller fra afhandlingens konstruktion af begreberne. Dette, fordi krop, sundhed og trivsel i praksis eksisterer som komplekse sammenvævede størrelser af hverdagsforståelser, institutionelle logikker, politiske visioner og begreber fra forskningen. Skitseringen skal i stedet forstås som epistemologiske afgrænsninger, der behandles i særskilte afsnit for at skabe overblik.

2.1. Diskurser af sundheds- og trivselsforståelser

Forskellige aspekter af sundhed og trivsel kan overordnet set simplificeres igennem et diskursivt blik, der forbinder og grupperer forskellige forståelser af disse to fænomener. For at starte med sundhed er dette begreb, ifølge ti sundhedssociologer bag bogen *Ulighed i sundhed* (2017), blevet koloniseret af en patologisk forståelse, hvor sundhed skal forstås som fravær af sygdom. Denne forståelse trækker tråde til en biomedicinsk og en klinisk-medicinsk forskningstradition og dominerer, til trods for at WHO i 1948 erklædede, at ”sundhed er mere end fraværet af sygdom” (Lehn-Christiansen et al., 2016: 12). Ikke desto mindre varetager den sociologiske forskning forståelser, der fremhæver andre dimensioner af begrebet. Disse inkluderer, ifølge Lehn-Christiansen et al. (2016), blandt andet fokus på balance, velbefindende og meningsfyldthed samt normer og værdier. I relation til trivselsforståelser giver Wistoft (2019) i sin bog *Børn og unges trivsel. Et tværprofessionelt ansvar* et bud på, hvordan disse kan opdeles i to overordnede diskurser: en *folkesundhedsdiskurs* og en *læringsorienteret diskurs*. Folkesundhedsdiskursen er, ifølge Wistoft (2019), formet af epidemiologi og forebyggelse, hvor indsatsen på området er karakteriseret af at øge trivsel ved at identificere risikoadfærd. Inden for den læringsorienterede diskurs er trivsel defineret i positive termer, hvor der er fokus på vellykkede aspekter af socialisering samt udvikling af kompetencer (Wistoft, 2019). Disse forståelser er, trods vægtningen af pædagogiske aspekter, relativt afkoblede fra kroppens betydning. Kroppen bliver i stedet reduceret til et middel til at opnå sundhed/trivsel eller fortolkes som et mentalt aspekt af kroppen (jf. Calarco, 2018; Harvey, 2022).

2.2. Ulige adgang til sundhed

Vægtningen af sociale og pædagogiske dimensioner af sundhedsbegrebet har imidlertid medført, at sundhedssociologer har beskæftiget sig indgående med sundhed og ulige adgang hertil. I dag er det relativt let at dokumentere ulighed imellem menneskers sundhed på et statistisk niveau (fx målt ud fra levestandard, livskvalitet, kronisk sygdom, multimorbiditet og dødelighed), men det er fortsat svært at forklare, hvorfor uligheden opstår (Larsen & Sodemann, 2023). I Danmark har vi relativt lav økonomisk ulighed, men dette medfører, advarer Grønbæk (2017), at stigninger i social ulighed i sundhed overses. Diderichsen et al. (2011) taler ligefrem om et skandinavisk velfærdsparadoks i sundhed (*the Scandinavian Welfare Paradox of Health*). Det er et paradoks, forklarer Diderichsen et al. (2011), fordi Danmark har en høj omfordeling af ressourcer og sundhedsydelse, men alligevel ikke lykkes med at løse de systematiske forskelle i dødelighed. Oftest ses derimod en positiv sammenhæng mellem økonomisk og sundhedsmæssig lighed, hvor samfund, der har en mere lige fordeling af økonomiske ressourcer, også har en mere ligelig forekomst af dødelighed (Diderichsen et al., 2011). Marmot og Wilkinson (2006) undersøger forholdet mellem livsstil og ulighed og finder, at det ikke nødvendigvis er den dårlige livsstil i sig selv, der er kilde til ulighed i sundhed. De peger derimod på, at 'problemet' bør forklares med afsæt i menneskers begrænsninger og adgang til ressourcer på et socialt, kulturelt og økonomisk niveau (Marmot & Wilkinson, 2006). I forlængelse heraf viser studier af Marmot og Wilkinson (2006) og Wilkinson og Pickett (2009), at alle personer bliver sundere, lever længere og oplever bedre liv, når der er en relativt lige adgang til resourcefordelingen blandt alle samfundsgrupper. Collyer et al. (2015) beskriver, hvordan sundhedsvalg er påvirket af personers habituelle dispositioner og oparbejdet kapital. Studiet viser, at personer overvejende træffer valg om sundhed i overensstemmelse med det felt, de er en del af, og derfor i mindre grad i relation til et overordnet felt af sundhed (Collyer et al., 2015). Sidstnævnte studie markerer derfor vigtigheden af, at sociologiske analyser interesserer sig for relationer mellem personer og kontekster for at kunne forstå, hvad der skaber individuelle sundhedsvalg og derfor også ulige adgang til sundhed. Samtidig peger studierne samlet på, at sundhedsstatus ikke er selvvalgt, men betinges af omkringliggende forhold.

2.3. Sygdomsorienteret sundhed

Det, at sundhedsforståelser domineres af patologi, gør, at der er kommet et stort fokus på sygdom – og herunder tidlig opsporing og diagnosticering af børn og unge. Ifølge Beddington et al. (2008) vurderes det som en vigtig samfundsmæssig opgave at understøtte børn og unges mentale sundhed. Dette for at sikre, at de har de bedste betingelser for at udvikle egne potentialer (Beddington et al., 2008), men også, fordi dette er betydningsfuldt for samfundsøkonomien (Campbell et al., 2014). Forskere inden for det medicinske forskningsområde har de sidste årtier derfor haft stor fokus på børn og unges psykiske sygdomme (Jønsson & Brodersen, 2023). Aktuelt bliver omkring 15 % af alle børn og unge diagnosticeret med en psykisk sygdom eller udviklingsforstyrrelse, inden de fylder 18 år, og store stigninger på området er registreret siden 1996

(Jeppesen et al., 2020). Samtidig er det ifølge Jeppesen et al. (2020) usikkert, hvorvidt stigningerne er udtryk for samfundsændringer, eller om de derimod beror på den øgede opmærksomhed, området har fået. Det medicinske forskningsområde baserer sig overordnet set på en ontologisk tanke om, at normalitet er udtryk for sundhed (Maslow & Mittelmann, 1981; Tishelman & Sachs, 1998). Det vil sige, at det opfattes som 'normalt' er at være symptomfri. Når normalitet associeres med sundhed, og sundhed defineres ud fra fraværet af sygdom, indsnævres normen, hvilket Brinkmann og Petersen (2015) beskriver som en sygdomsorienteret norm. Når en sygdomsorienteret norm dominerer forståelser af sundhed, medfører det, at mennesker, der egentlig ikke er syge, sygeliggøres (Brinkmann & Petersen, 2015). Samtidig fungerer diagnoser adgangsgivende til behandling i sundhedssystemet:

The diagnosis enables the social incorporation of the afflicted individual, with the allowance for, or tools to palliate and explain, what makes him or her different (deviant) from the norm. Diagnosis also provides a cultural expression of what society is prepared to accept as normal and what it feels should be treated. (Jutel, 2009: 279).

Af citatet ses, hvordan ikke blot det medicinske område, men hele samfundet domineres af sygdomsorienterede normer for sundhed, idet diagnoser er formet af, og formende for, samfundets kulturelle forventninger til sundhed. Hvorvidt et individ afkodes som 'sund', afhænger derfor af de kulturelle forståelser af normal, der omgiver individet på samfundsniveau. Samtidig kan det være væsentligt, hvornår en eventuel behandling af en diagnose indtræder. Et studie foretaget af Brown et al. (2009) viser nemlig, at grundlaget for at udvikle de hyppigste kroniske sygdomme allerede bliver dannet i barndommen, og pointerer derved, at denne periode kan være afgørende for personers individuelle sundhed senere i livet.

2.4. Krop og Sundhed

Selvom kroppen ikke er blevet tildelt en selvstændig position af interesse inden for sundhedsforskning af patologisk og pædagogisk karakter, udgør kroppen i sociologien i sig selv et genstandsfelt. Her har sociologer siden midten af det 20. århundrede beskæftiget sig med, hvordan kroppen på forskellige måder får betydning for distribuering af privilegier og ressourcer i samfundet (se fx Bourdieu, 1977; 1984; Butler, 1990; 1993; Collyer et al., 2015; Foucault, 1979; Larsen, 2009; Merleau-Ponty, 2012; Shilling, 2005; 2012; Skeggs, 1997; 2004; Wacquant, 2006). Samtidig har sociologernes interesse i kroppen været tiltagende, i takt med at kroppen er blevet tildelt en mere central rolle i populærkulturen og forbrugerkulturen (Featherstone & Turner, 1995). Disse forskningsperspektiver fra sociologien er med til at tydeliggøre de manglende koblinger mellem krop, sundhed og trivsel, som skitseringen hidtil har beskrevet. Shilling (2003) modsætter sig en patologisk forståelse af sundhed, der fremstiller kroppen som biologisk fuldstændiggjort ved fødslen, fordi han mener, at kroppens biologi formes i samspil med det sociale og kroppens omgivelser. Dette betyder, at

kroppen potentielt er i konstant forandring (Shilling, 2003). I tråd hermed er sundhed for Grue (2016) historisk og kulturelt betinget. Det vil sige, at det, der opfattes som sundt i en aktuelt dansk kontekst, ikke er naturgivet og derfor kunne være anderledes.

Eriksen (2017) problematiserer det snævre fokus på vægt og BMI, som dominerende sundhedsforståelser aktuelt indebærer, fordi disse medfører flere problemer, end de afhjælper. I sin ph.d.-afhandling, 'Tyk – populærkulturelle fortællinger om den tykke krop', forelægger Eriksen (2017) en fatteoretisk pointe om, at sundhed og tykthed bør adskilles. Hun trækker på Austin (1999), Bacon et al. (2005), Provencher et al. (2009) og Aphramor (2009), når hun foreslår, at sundhed skal forstås og måles gennem livsstilspraksisser frem for via kroppens biologi (Eriksen, 2017). Selvom det problematiske udtrykkes på individniveau, er det problematiske produceret strukturelt. I ph.d.-afhandlingen 'Sund og usund subjektivitet i velfærdsstaten' fra 2013 undersøger Schwartz Sundhedsstyrelsens og skønlitteraturens tematisering af subjektivitet og borgerskab i årene 1990-2012. Ved at anvende Foucaults begreb *governmentality* fremanalyserer Schwartz (2013) den magt, Sundhedsstyrelsen har. Sundhedsstyrelsens magt eksisterer "i kraft af sin funktion som øverste sundhedsfaglige myndighed i Danmark, fungerer som repræsentant for velfærdsborgeren" (Schwartz, 2013: 3). Med sine analyser viser Schwartz (2013) også, hvordan Sundhedsstyrelsen forfatter rapporter, der opretholder diskursive forståelser af den tykke borger som ulykkelig, men som kan få det bedre ved at opnå et vægttab. Studierne på dette område fremfører pointer om, hvordan kroppen vurderes igennem moralske bedømmelser om kropsstørrelse. De moralske bedømmelser består i, hvorvidt kroppen kan aflæses som 'sund', hvilket associeres med 'slank'. Denne pointe om moralisme forbundet med kroppens signalværdi er desuden at finde i andre studier af både nyere og ældre dato (se fx Aamann & Erlik, 2023; Crawford, 1980; Lupton, 2013; Skeggs, 1997).

Mens forholdet mellem krop og sundhed kan relateres til kropsstørrelse og moralske bedømmelser heraf, eksisterer der også andre kropslige forhold, som fører til ulige bedømmelser. Larsen (2009) beskriver, hvordan analyser af den konkrete krop kan afsløre dens adgang til ressourcer. Ifølge Larsen (2009) er et eksempel herpå en persons tandstatus, hvor dårlig tandstatus bevidner manglende adgang til kapital. I folkeskoleårene har kroppens fysiske forandring betydning for vurderingernes karakter. Dittmar et al. (2000) beskriver, hvordan det, at kroppen undergår store fysiske forandringer i 13- til 15-års alderen, fører til, at denne målgruppe forstår sig selv anderledes. Blandt en alderssvarende målgruppe undersøger Danielsen (2016) danske elevers perspektiver på sundhed. Hun finder, at eleverne eksplicit forsøgte at kontrollere og modulere deres kroppe i overensstemmelse med et vestligt krops- og sundhedsideal (Danielsen, 2016).

Internationalt er det desuden bredt påvist, at køn har betydning for, hvordan kroppe vurderes (se fx Ambrosi-Randic, 2000; Brookes & Kelly, 2009; Coffey, 2013a; 2013b; Danielsen, 2016; Dittmar et al., 2000; Halliwell et al., 2016; Hollingworth, 2015; Kagawa et al., 2007; Kehily, 2015; Knauss et al., 2007; Mennesson & Froté,

2018; Tatangelo & Ricciardelli, 2013). I relation til skolen peger Skeggs (2005) på, at maskulin adfærd og kropslige tegn belønnes i skolen, hvilket står i modsætning til feminin adfærd og kropstegn. Dette medvirker, at køn i skolen fungerer som en socialt ladet kategori. Det tidligere beskrevne studie af Dittmar et al. (2000) eksemplificerer desuden, hvordan den feminine krop gradvist bevæger sig væk fra et 'sundt' kropsideal i ungdomsårene, mens den maskuline krop bevæger sig tættere på. Det skyldes, at piger udvikler mere kropsfedt i denne periode, hvor drenge bliver mere muskulære (Dittmar et al., 2000).

Sammenfattende for dette afsnit viser sociologiske studier, hvordan kroppen bør tildeles en særlig analytisk opmærksomhed symbolsk og konkret i forskning, der omhandler sundhed og trivsel samt ulige adgang hertil. Samtidig er det relevant, at forskning på dette område ikke har en teoretisk opsplitning mellem krop og sind, krop og sundhed og krop og trivsel, men samtænker disse. Dette uddybes nedenfor.

2.5. Opsplitning mellem krop og sind

Merleau-Ponty forsøgte i 1962 at gøre op med den teoretiske spaltning mellem krop og sind, der hidtil havde domineret forskningen. Ved at beskrive, hvordan mennesket *er* sin krop og ikke bare *har* en krop, peger han på, at menneskets mentale og kognitive egenskaber ikke skal forstås uafhængigt af den fysiske og kødelige krop (Merleau-Ponty, 2012). En lignende pointe ses hos Butler (1993), som problematiserer den sproglige opdeling mellem 'sex' og 'gender', idet hun mener, at køns kulturelle og biologiske dimension eksisterer i kraft af hinanden, hvor kønnets materialitet reguleres igennem diskursive normer. Selvom kroppen i dag måles og vejes som aldrig før (Grue, 2016), er det nutidige sociologiske forskningsfelt alligevel blevet "undoubtedly less body blind" (Harvey, 2022: 1422). Forklaringen herpå ligger i, at kroppe i dag overvejende undersøges ud fra enten biomedicinske markører eller kognitive aspekter (Calarco, 2018; Harvey, 2022). Denne opsplitning skubber til en dikotomisk forståelse af krop og sind, hvor kroppen separeres fra det mentale. Trods nuancerne i ordlyden af forskellige begreber om trivsel, som jeg vil præsentere i det næstkommende afsnit (2.6.), er begreberne formet af en individualiseret trivselsskildring, der, ifølge Coffey (2020), forstærker neoliberale logikker. Desuden er den sociale sundhedsforskning (*social health research*) som forskningsfelt baseret på en ontologi om, at kroppen er afgrænset fra det rationelle subjekt (Coffey, 2022). Sådanne logikker, forklarer Coffey (2022), medvirker til, at sundhedsadfærd bliver anset som individuelle valg snarere end som noget, der skabes i samspil mellem strukturelle, sociale og institutionelle faktorer – og det er uagtet begrebernes forskellige fokus. Denne pointe vender jeg tilbage til.

2.6. Definition af Trivsel?

Selvom der aktuelt findes meget viden om trivsel, eksisterer der ikke nogen tydelige definitioner heraf. Som beskrevet i kapitel 1 indikerer studier, at elevers trivsel følger

en nedadgående udvikling. 18 % af eleverne i 9. klasse oplever svær mistrivsel (Korsgaard, 2020), og der har været en tiltagende stigning i børn og unges mistrivsel siden 2010. Her er det især teenageårene, der beskrives som svære (Ottosen et al., 2018; 2022). Forskere bag Skolebørnsundersøgelsen 2018 forventer en vedvarende stigning (jf. Rasmussen et al., 2019), hvilket er en forudsigelse, andre studier også giver udtryk for (se fx Andersen et al., 2020; Jeppesen et al., 2020; Nielsen et al., 2016). Til trods for forskeres og politikeres store bevågenhed på udviklingen det seneste årti findes der endnu ikke en klar definition af trivsel, hvilket derfor gør det svært at vurdere, hvad der måles. Det ses dog oftest, at trivsel defineres med afsæt i Sundhedsstyrelsens overbegreb af *mental sundhed* (se fx Jeppesen et al., 2020; Nielsen et al., 2016; Andersen et al., 2020), hvor trivsel defineres som:

Mental sundhed er en tilstand af trivsel, hvor det enkelte menneske kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress og indgå i fællesskaber med andre mennesker. Mental sundhed er altså ikke kun fraværet af psykisk sygdom, men består også af psykologiske ressourcer og evner, som er nødvendige for at kunne udvikle sig og klare de udfordringer, der dukker op i alle menneskers liv. (Sundhedsstyrelsen, 2021).

I tråd hermed peger Wistoft (2019) på, at trivselsmålingerne trækker rødder til folkesundhedsdiskursen, hvor formålet er at forhindre mistrivsel. Der eksisterer en del studier på området, der beskæftiger sig med lignende fænomener i termer af *psykisk trivsel* (se fx Ottosen et al., 2018; 2022), *mental trivsel* (se fx Brandseth & Håvarstein, 2018), *psykologisering* (se fx Katznelson et al., 2022; Madsen, 2018; 2019), *livstilfredshed* (se fx Thastum & Svendsen, 2022), *mentalt helbred* (se fx Andersen et al., 2020; Due et al., 2014; Jensen et al., 2018; 2022; Katznelson et al., 2022), *stress* (se fx Jeppesen et al., 2020; Lillejord et al., 2017; Östberg et al., 2015) og *pres* (se fx Coffey, 2013b; Korsgaard, 2020). Derudover findes der studier, hvor trivsels negative dimension vægtes, således at *mistrivsel* kommer i fokus (se fx Holstein et al., 2011; Rimpler et al., 2021). Inden for den engelsksprogede trivselsforskning (*wellbeing research*) skelnes der ifølge Camfield et al. (2010) mellem trivsel som en tilstand (*being*) og trivsel som et resultat (*outcome*). Ligesom det gør sig gældende på det danske område, findes der også andre engelske betegnelser, der nuancerer og forstærker forskellige forståelser af wellbeing. Foruden wellbeing kan *mental wellbeing*, *mental health* og *mental disorders* nævnes. De tre førstnævnte betegnelser anvendes bredt og optræder inden for flere forskningsfelter af social, medicinsk og uddannelsesmæssig karakter. Derudover bruges betegnelserne også i mere konventionelle studier og af politikere og praktikere inden for forskellige felter, og det er derfor ikke entydigt, hvad der menes med de forskellige begreber. Sidstnævnte betegnelse, *mental disorders*, er dog især anvendt inden for det medicinske forskningsområde og anses af WHO som værende væsentlig for den samlede internationale sygdomsbyrde (jf. WHO).

2.7. Stigning i mistrivsel?

Mange af de nævnte studier i denne skitsering fremlægger børn, unge og elevers sundhed og trivsel som nedadgående. I kontrast hertil udtrykker Jønsson og Brodersen (2022; 2023) en kritisk holdning over for påstanden om, at der er en øget forekomst af mistrivsel blandt denne målgruppe. I deres seneste samarbejde diskuterer de, hvorvidt der er tale om overdiagnosticering frem for en egentlig stigning (Jønsson & Brodersen, 2022; 2023). Med et teoretisk udgangspunkt, der undersøger det normale som et moralsk normativ, argumenterer Jønsson og Brodersen (2022; 2023) for, at der er sket en indsnævring af vores normalitetsforståelse, hvilket desuden er en konklusion, der ses på tværs af studier, der beskæftiger sig med normalitet (se fx Brinkmann & Petersen, 2015; Grue, 2016; Maslow & Mittelmann, 1981; Petersen, 2015; Tishelman & Sachs, 1998). Jønsson og Brodersen (2023: 9) begrundet, at normalitet er kulturelt defineret, og fremhæver i den forbindelse, hvordan "[a]lmindelige oplevelser og reaktioner på livet tolkes som tegn på sygdom: at føle sig utilstrækkelig når man er teenager, er så ofte forekommende, at det må regnes som almindelige opvækstbetingelser." Qvortrup (2023) forholder sig ligeledes kritisk til stigningen i børn og unges mistrivsel. Han begrundet dette ved at forklare, at børn og unges trivsel oftest beror på selvvurderinger, hvilket ikke er et måleforhold, som kan sammenlignes på tværs af generationer, idet der findes generationelle forskelle på, hvad det vil sige at trives (Qvortrup, 2023). Til trods for at billedet er, at der findes en stigning sted, konkluderer de nyeste Skolebørnsundersøgelser, at langt de fleste elever trives, og at de svære trivselsproblemer findes blandt det store mindretal (Madsen et al., 2022; Rasmussen et al., 2019). En lignende konklusion findes hos Katznelson et al. (2021; 2022), hvor forskerne bag studiet skelner mellem det, de kalder *klassisk udsathed* og *ny udsathed*. Denne skelen demonstrerer forskellige grader af mistrivsel, som spænder fra, at unges liv er præget af forbigående udfordringer, til, at unges liv er mærket af komplekse vedblivende udfordringer. Trods en vis demokratisering af mistrivsel er en af Katznelson et al.'s (2021; 2022) konklusioner, at mistrivsel stadig rammer de unge hårdest, der er udsatte i klassisk forstand (begrænset adgang til sociale, økonomiske og kulturelle ressourcer).

2.8. Uklare begreber

Selvom nogle stiller sig kritisk over for, om børn, unge og elevers sundhed og trivsel er nedadgående, er der fra politisk og forskningens side en stor interesse i at forstå, hvad udviklingen skyldes. Det er en svær øvelse, fordi der, som lige beskrevet, ikke findes nogen ensartede begreber for de fænomener, der konkret undersøges. Der eksisterer derimod store forskelle i, hvad studier på området beskæftiger sig med, når de undersøger sundhed og trivsel. Forskellene kan variere, alt efter *hvem* der taler om sundhed og trivsel, *hvorfra* der tales om sundhed og trivsel, og *hvis* sundhed og trivsel der tales om. På baggrund af Center for Ungdomsforskningens forskningsprojekt 'Ny udsathed' (jf. Katznelson et al., 2021; Katznelson et al., 2022) understreger forskerne bag nødvendigheden af at definere trivsel tydeligere. Med projektet peger de på, at *ny*

udsathed, der vedrører kulturelle og strukturelle krav om tempo, individuel præstation og psykologisering, potentielt kan ramme alle (Katznelson et al., 2022). Samtidig advares (Katznelson et al., 2022) om, at en manglende skelen mellem forbigående mistrivsel og en kompleks længerevarende mistrivsel kan føre til en diskursiv opretholdelse af unges mistrivsel.

For at fortsætte denne argumentation og samtidig vende tilbage til Coffeys pointe om, at den sociale sundhedsforsknings eksisterende definitioner af trivsels- og sundhedsbegreberne fremmer neoliberale logikker (jf. afsnit 2.5.), vil jeg her også advokere for, at der skabes tydeligere definitioner af de begreber, som der forskes i. I relation til afhandlingens problemfelt er der behov for at udvikle et begreb, der tager afsæt i den konkrete gruppe elever, der har folkeskolen som afsæt for sin definition. Samtidig er der behov for at udvikle et begreb, som gør op med opsplitningen mellem krop og sind ved at ligestille krop, sundhed og trivsel. Dette behov eksisterer, fordi nuværende politiske prioriteringer af børn, unge og elevers sundhed overvejende er indlejret i en patologisk diskurs, hvor et aktuelt eksempel på en politisk prioritering heraf er Reformkommissionens anbefalinger⁴ om at styrke Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) ved at tilføje området 150 millioner kroner årligt. Anbefalingerne lægger på den måde op til, at stadig flere børn skal behandles individuelt, hvilket er en løsning, der umiddelbart synes at styrke elevernes individuelle trivsel, frem for at forholde sig til inter-relationelle forhold.

2.9. Sociologiske samtidsdiagnoser

Hvor størstedelen af de præsenterede studier i denne skitsering tager afsæt i Sundhedsstyrelsens definition af trivsel og mental sundhed, findes der også teorier, der indfanger modernitetens udfordringer gennem teoretiske diagnoser. Her kan blandt andre nævnes Rosa, der med sine forståelser af det accelererende samfund teoretiserer de bevægelser i samfundet, der kan bruges til at forklare børn og unges mistrivsel⁵. Med sit begreb om acceleration kritiserer Rosa (2014) samfundets høje hastighed og retter sin kritik mod samfundets konkurrencelogikker, som han mener har negative konsekvenser for individets selvforståelse og sociale relationer. De negative konsekvenser består i, at individet bliver fremmedgjort for sig selv og omverdenen (Rosa, 2014). En anden indflydelsesrig og aktuel samfundsteori er skabt af Rose. I sin bog *Our Psychiatric Future* fra 2018 kritiserer han det, han omtaler som en samfundsepidemi af sindslidelser (*mental disorders*). Kritikken går på, at der i det vestlige samfund bliver lagt vægt på kognition og sindslidelser frem for de kontekstuelle omstændigheder og sociale relationer (Rose, 2018). En konsekvens ved dette er, at medbragte forskelle og sociale relationer negligeres. Rose (2018) forklarer, at det er samfundets neoliberale kapitalisme, hvor individet i høj grad stilles til ansvar for egen sundhed,

⁴ Reformkommissionens publikation 'Nye Reformveje 2' kan findes på følgende link: https://reformkommissionen.dk/media/27055/nye-reformveje-2_web.pdf.

⁵ Se anvendelse i en dansk kontekst hos Katznelson et al., 2022, og Krogh, 2022.

der er årsag til Vestens aktuelle stigende ulighed i sundhed. Petersen har beskæftiget sig med det, kan kaldte for præstationssamfundet, hvor individet altid skal præstere i alle aspekter af livet. Petersen (2016: 18) har depression som omdrejningspunkt for sin samtidsgenese:

I min optik fremstår depressionen imidlertid ikke alene som en modpol til nutidens socialiseringsnormer, den er også muliggjort af det stof, som de stressende samfundsmæssige forventninger væves af. Således er depressionens aktualitet i Danmark muliggjort af de samfundsmæssige forventninger, som samtidens individer underlægges.

I citatet beskriver han, hvordan samfundsmæssige forventninger til individet er stressende og kan udløse depressive tilstande på individniveau. Han kaster således 'skylden' for disse tilstande på de ydre strukturer, som individet er omgivet af. Madsen (2019) beskriver nogle af de samme patologiske tendenser i samtiden som de øvrige tre, men beskæftiger sig eksplicit med unge. Madsen (2019) beskriver i sin bog *Generasjon Prestasjon – Hva er det som feiler oss?*, hvordan unge må disiplinere sig selv for at kunne præstere optimalt i skolen, i privatlivet og på sociale medier. Med inspiration i Baumans arbejde henviser Madsen (2019) til et karakteristikum ved moderniteten, hvor den individuelle frihed har medført, at individuelle præstationer er blevet målestok for alt. Samtidig beskriver han, hvordan psykologien står centralt i vores samtidskultur, men forklarer, at løsningerne på problemerne ligger uden for den individuelle unge (Madsen, 2019). Derfor opfordrer Madsen (2019: 204) til, at ungdommen skal klædes på til at udfordre "de eksisterende medierepresentasjonerne av unge som «generasjon prestasjon» og «flink pike-syndrom»". Madsen (2019) forholder sig på den måde løsningsorienteret til de udfordringer, han teoretisk beskriver. Han foreslår, at problemet i første omgang skal afhjælpes ved at: "bevisstgjøre unge i hvordan disse kategoriseringene på ingen måte er nøytrale, men har sin unike tilbli-velshistorie (...) da mange ikke ser noen annen løsning enn at skolen må lære elevene å mestre stresset og presset." (Madsen, 2019: 204). Med citatet lægger han op til, at der er behov for en kulturændring, som skal igangsættes af de voksne, der omgiver de unge. Samtidig peger han i det førstnævnte citat på, at medierne er skyld i den måde, hvorpå unge forstår sig selv, når de reproducerer negative fortællinger om unge.

Fælles for disse samtidsgenese teoretiske teorier er, at de omfavner brede tendenser i samtiden frem for at forholde sig socialt differentierende til de samfundsgrupper, tendenserne gælder. Disse teorier mangler derfor blik for, hvordan lokale forskelle og forskellige grupperinger af børn/unge/elever kobler sig ind i, og præges af, den samtid, de lever i.

2.10. Opsamlende kommentar

Som afslutning på dette kapitel vil jeg med afsæt i skitseringen pege på de forskningsområder af elevens kroppe, sundhed og trivsel, der fortsat er underbelyst. Overordnet set tydeliggør skitseringen, at der ikke eksisterer ensartede definitioner af fænomenerne, hvilket medfører, at der er variationer i, hvad studierne dækker. Med begrundelse heri, og i forlængelse af afhandlingens fokusområder, er inter-relationelle forhold mellem tid, sted og elever nødvendige både at medtage og præcisere. Dette for at anskueliggøre, hvordan kroppe, sundhed og trivsel optræder som relationelle størrelser af intern afhængighed, hvor det er samspillet mellem flere forhold, der udgør definitionernes grænser og indhold. Det betyder med andre ord, at begreberne skal tilpasses den specifikke målgruppe og kontekst. Ligeledes peger jeg med skitseringen på, at der fortsat eksisterer et behov for at integrere kroppens betydning i analyser af sundhed og trivsel, hvor kroppen udgør en central del af analysen på lige fod med sundhed og trivsel. Til slut vil jeg med skitseringen pege på, at der eksisterer et empirisk behov for at sammenkoble et bottom-up elevperspektiv med et top-down perspektiv på strukturelle rammer og betingelser for at få blik for ligheder og forskelle mellem elevens kroppe, sundhed og trivsel. Her refererer jeg med ordvalget 'sammenkobling' til, at disse perspektiver ikke blot frembringes sideløbende, men at disse integreres i hinanden for at skabe sammenhængende viden på flere niveauer.

KAPITEL 3. TEORETISK AFSÆT OG BIDRAG

I mit arbejde med at undersøge elevers kroppe, sundhed og trivsel har jeg hentet inspiration hos flere teoretikere, der på forskellige måder har betonet kroppens betydning for det sociale liv. Afhandlingen har hovedsageligt taget sin form med udgangspunkt i Bourdieus sociologi, men i dette kapitel vil jeg uddybe, hvordan også andre teorier har informeret min teoretiske forståelse af kroppen. Jeg lægger ud med en kort præsentation af Bourdieus teoretiske begrebsapparat og følger derefter op med en uddybning af, hvordan andre sociologers arbejde med Bourdieus begreber har medvirket til, at jeg har gentænkt min anvendelse af dem. I den forbindelse vil jeg introducere Larsens begreb om *sundhedskapital* (jf. Larsen, 2021; Larsen et al., 2013; Larsen et al., 2020a; 2020b) og herefter Butlers (1990; 1993) arbejde med kropslig performativitet. Butlers teoretiske arbejde med kroppen er i afhandlingen ikke så fremtrædende som Bourdieus. Alligevel har hendes teoretiske perspektiver, ud over at tilføje nuancer til min forståelse af kroppen, også inspireret mig til at udforske teoretiske idéer inden for en feministisk tradition, hvilket ses af artikel 1. Efter at have præsenteret mine teoretiske inspirationskilder forklarer jeg i dette kapitel, hvad det vil sige, at jeg har orienteret mig eklektisk i min udvælgelse af teori. Afslutningsvis vil jeg beskrive afhandlingens teoretiske bidrag.

3.1. Med afsæt i Bourdieu

Sammen med kollegaer har Bourdieu siden 1950'erne og frem til sin død i 2002 finjusteret og nuanceret en række sammenhængende begreber ud fra et empirisk fundament, der forener fænomenologiske og strukturelle perspektiver. Dette i et forsøg på at skabe en universel teori, der kan forklare og kritisere social ulighed og magt. Med sine begreber opfodrer Bourdieu til, at forskere foretager kritiske analyser, der frembringer sociale forandringer. Bourdieus egne analyser har blandt andet været baseret på en kritik af skolen, fordi skolen er en institution, der bidrager til opretholdelse af social ulighed og skæv omfordelingen af kulturel kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1998). I kapitlet 'Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field' fra *Practical Reasons* citerer Bourdieu (1998: 35) Bernhard for sin beskrivelse af skolen som en institution, hvori personer bliver forvandlet til (*turned into*) statspersoner:

Walking to school, I was walking into the state and, since the state destroys people, into the institution for the destruction of people... The state forced me, like everyone else, into myself, and made me compliant towards it, the state, and turned me into a state person, regulated and

registered and trained and finished and perverted and dejected, like everyone else.

I citatet understreges statens magt over samfundets borgere. Bourdieu peger med citatet på en bredere mangel på kritisk refleksion over staten. Han udtrykker i denne forbindelse selv: "when it comes to the state, one never doubts enough" (Bourdieu 1998: 36).

De mest centrale begreber fra Bourdieus teori er *felt*, *habitus*, *kapital* og *social klasse*. I begreberne er, ud over en underliggende kritik af eksisterende magtforhold, indlejret en inter-relational logik, der forsøger at indfange kontekstuelle såvel som sociale forhold. Det inter-relationalle består i, at han med sine begreber søger at overkomme dikotomiske forhold ved at skabe sammenhænge mellem subjektivitet og objektivitet, teori og empiri, aktør og struktur samt mellem mikro- og makroniveauer (jf. Bourdieu & Wacquant, 1992).

3.1.1. FELT

Det første centrale begreb er felt. Et felt eksisterer igennem et mikrokosmos af logikker og består af et system af relationer mellem positioner (Bourdieu & Wacquant, 1992). Positionerne kan være udfyldt af aktører eller institutioner, men fælles for disse er, beskriver Bourdieu og Wacquant (1992), at de kæmper om feltets magt for at opretholde, akkumulere eller udveksle kapitalværdi. Et felt distribuerer magt og er derfor "a field of forces, but it is also a field of struggles tending to transform or conserve this field of forces" (Bourdieu, 1983: 30). Magt og kampe herom er derfor centralt i Bourdieus feltforståelse, idet disse medvirker til at opretholde eller transformere feltet. Bourdieu og Wacquant (1992) fremhæver, at det at tænke i felter afstedkommer at tænke i inter-relationer. Med felttænkningen følger derfor nødvendigvis en forståelse for positionernes interne afhængighed, hvilket umuliggør, at en position kan eksistere i sig selv. Et felt udgør desuden et afgrænset socialt rum, hvori bestemte logikker virker dominerende og 'sande' (Bourdieu, 1998). Bourdieu (1998) begrebsætter denne dominerende logik som *doxa*. I relation til folkeskolen betyder det, som tidligere beskrevet, at denne er indlejret i et større felt af uddannelse, hvor feltets særlige logikker medfører, at nogle sandheder om krop, sundhed og trivsel dominerer andre.

3.1.2. HABITUS

Habitus er det andet centrale begreb. Objektive og subjektive forhold af den sociale verden kommer ifølge Bourdieu (1998) til udtryk igennem en aktørs habitus. Habitus' teoretiske funktion er således at frembringe aktørers særlige kropslige stile af praktikker og egenskaber (Bourdieu, 1998). Disse stile i habitus er formet af generative principper af distinktioner, hvilke skaber skemaer af klassifikationer, der virker formende for måder at være i verden på (Bourdieu, 2000). Det betyder med andre ord, at habitus både optræder plastisk og stabil på samme tid, hvor tid, tidligere erfaringer og bredere

strukturer i samfundet er betydningsfulde for de måder, habitus kommer til udtryk (Bourdieu, 1990). Habitus' udtryk tilskrives værdi i relation til det felt, den optræder i:

the same behavior or even the same good can appear distinguished to one person, pretentious to someone else, and cheap or showy to yet another. But the essential point is that, when perceived through these social categories of perception, these principles of vision and division, the differences in practices, in the goods, in the goods processed, or in the options expressed become symbolic differences and constitute a veritable *language*. (Bourdieu, 1998: 8, kursiv i originalen).

Habituelle udtryk repræsenterer symbolske forskelle, der i et felt giver adgang til forhandling af ressourcer, hvor det i et andet felt ikke gør. Habitus' teoretiske funktion er derfor at skabe indsigter i, hvordan habitus og felt gensidigt påvirker hinanden for at få øje på magtens formning af aktørers habituelle mulighedsbetingelser.

3.1.3. KAPITAL

Det tredje centrale begreb er kapital. Bourdieus kapitalbegreb er inspireret af en marxistisk tradition med vækst, hvor kapital anses som en økonomisk ressource, der kan anvendes på det økonomiske marked, og som samtidig giver anledning til at akkumulere kapitalværdi. For Bourdieu og Wacquant (1992) er kapitalbegrebet nuanceret yderligere og vedrører i princippet alle typer af ressourcer i et felt, som aktørerne i feltet tilskriver værdi. Analytisk inddeler Bourdieu og Wacquant (1992) kapitalbegrebet i følgende fire former: *økonomisk, kulturel, social og symbolsk kapital*. Hvor økonomisk kapital dækker over økonomiske ressourcer på lignende måder, som det ses hos Marx, refererer kulturel kapital til aktørers smagspræferencer, forbrugsmønstre og udtryksformer (Bourdieu & Wacquant, 1992). Social kapital beskriver Bourdieu og Wacquant (1992) som den samlede mængde af potentielle eller faktiske ressourcer relateret til en aktørs sociale netværk. Symbolsk kapital eksisterer på et mere overordnet niveau, idet den ikke knytter sig til materielle eller kropslige dispositioner, men i stedet kommer til udtryk gennem status eller værdier (Bourdieu & Wacquant, 1992). For at kunne forstå en aktørs position i et givent socialt rum, herunder en elevs position i klassen eller skolen, er det nødvendigt at undersøge, hvilke kapitaler der er tilgængelige i det pågældende rum, hvilke ressourcer den samlede mængde af aktører bringer med sig ind i rummet, samt hvilke ressourcer aktørerne vurderer værdifulde.

3.1.4. SOCIAL KLASSE

Det fjerde, og sidste, centrale begreb er social klasse og skal forstås med afsæt i kapital. For Bourdieu (1987) er social klasse indskrevet i kroppen som en social kategori, der bevidner adgang til ressourcer og position i det sociale rum. Begrebet, understre-

ger Bourdieu (1987), eksisterer ikke nødvendigvis i virkeligheden, men rammer virkeligt. På et videnskabeligt niveau muliggør konstruerede klasser, at en forsker kan opstille grundlæggende principper for differencering mellem positioner i det sociale rum og på den måde forstå og forklare sociale klasseforskelle (Bourdieu, 1987). Lignende positioner i det sociale rum afspejler ligheder i de forhold og ressourcer, som aktører har adgang til og benytter sig af, hvilket kropsligt kommer til udtryk som lignende praktikker (Bourdieu, 1984).

3.2. At tænke videre med Bourdieu

Bourdieus kapitalformer i *La Distinction* er siden 1979 blevet gjort til genstand for kritik, fordi begreberne ofte ikke kan overføres direkte til nutidige problemstillinger. En postmoderne kritik går blandet andet på, at Bourdieus begreber er for brede, at de er forældede⁶ (jf. Atkinson, 2020), samt at neoliberale reformer og individualiserende værdier i samfundet ikke kan indfanges med begreberne (jf. Skeggs, 2004). Trods kritikken indikerer den stadig hyppige anvendelse af begreberne, at analytisk inddragelse af disse fortsat er relevant – men at inddragelsen kræver justeringer. Bourdieu og Wacquant foregriber selv disse kritikpunkter, når de i 1992 beskriver, at begreberne ikke skal forstå som statiske, men som åbne. Med sine definitioner søger Bourdieu at gøre op med positivistiske lovmæssigheder og pointerer desuden, at de sociale klassifikationer udelukkende eksisterer på et teoretisk niveau og ikke på et praktisk (jf. Bourdieu & Wacquant, 1992).

Kapitalbegrebet er sidenhen fortolket ind i nyere kontekster og problemstillinger af en række sociologer. For eksempel skelner Prieur og Savage (2013) mellem en *absolut/fikseret* forståelse af kulturel kapital og en *relativ/flydende* forståelse. I overensstemmelse med tidligere fremførte argument fra Bourdieu og Wacquant (1992) argumenterer Prieur og Savage (2013: 26) for, at nutidige sociologer bør anvende en relativ/flydende forståelse af kulturel kapital, men understreger samtidig:

To be sure, the identification of distinguishing practices and preferences do not necessarily turn these attributes into cultural capital. For an asset to serve as a capital in a Bourdieusian sense, it should be linked to legitimacy, convertibility and domination, and this link has to be shown.

Med citatet pointerer forfatterne, at selvom forståelser af kapital bør tilpasses nutidige kontekster, kan ikke alt forstås som kapital. Praksisser og præferencer kan kun fortolkes som kapital, hvis disse er forbundet med legitimitet, konverterbarhed og dominans. Prieur (2021) stiller sig samtidig kritisk over for, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at forstå kropsliggjort kapital som en underkategori af kulturel kapital, således som Bourdieu (1986) selv gør det. Hun argumenterer derimod for, at der kan tales om

⁶ Analyser i *Distinction* er baseret på data indsamlet blandt den franske population mellem 1963 og 1973.

kropslige dimensioner af økonomisk kapital, hvilket derfor bør medføre, at en kropsliggjort økonomisk kapital sidestilles med en kropsliggjort kulturel kapital (Prieur, 2021).

I 1986 beskrev Bourdieu, hvordan kroppen som et socialt produkt er den mest håndgribelige manifestation af en person, hvor kroppens fremtræden, adfærd, færdigheder, smag og udtryk er formet af social klasse. Med afsæt i Bourdieus analyser af kapital beskriver Skeggs (1997: 102) følgende:

Just as we are born with access to different amounts of economic, social, cultural and symbolic capital we are also born with a physical body which defines what it is to be attractive. Physical attractiveness may work as a form of capital (corporeal capital) but as Bourdieu notes, this is often a class privilege: in France physical advantages are disproportionately allocated to the upper middle-class through selective breeding and healthy diet.

I citatet peger Skeggs på, at kroppens fysiske attraktivitet kan forstås som en privilegiegivende kapitalform. Skeggs (1997) reflekterer i samme værk over, hvorvidt heteroseksualitet kan forstås som en kapitaltype, der er sammenkædet med andre typer af kapitaler igennem sociale netværk og kulturel viden, men som også forfordeler de kroppe, der udtrykker heteronormativitet. Hun beskriver i henseende til dette, at genkendelse (*recognition*) af kroppens udtryk kan være forbundet med skam, fordi "[r]ecognition of othering produces shame", og tilføjer "a legacy which remains" (Skeggs, 1997: 123). Her henviser hun således til, at homoseksuel skam indeholder en historisk dimension, hvor afvigelse fra den historisk dominerende seksualitet, heteroseksualitet, producerer oplevelsen af skam. Af citatet kan også ledes, at nogle kroppe bliver anset som mere værdifulde end andre på baggrund af historiske gentagelser.

Ligesom Skeggs har flere forskere beskæftiget sig med kropsliggjorte kapitalformer og forsøgt at indfange disse med teoretiske begreber. Selv skærper Bourdieu i 1986 den kropslige dimension i sit begreb om kulturel kapital, hvor han inddeler begrebet i tre teoretiske underkategorier: en kropsliggjort, en institutionaliseret og en objektiviseret. Sidenhen har forskere udviklet variationer af kropsliggjort kulturel kapital og begrebsat dem som eksempelvis *cultural health capital* (Shim, 2010; Dubbin et al., 2013), *beauty capital* (Mateju & Anyzova, 2017) *erotic capital* (Hakim, 2010), *science capital* (Archer et al., 2015), *rehabilitation capital* (Guldager et al., 2018), *emotional capital* (Illouz, 2007; 2008; Prieur, 2021) samt begrebet om *sundhedskapital* (jf. Larsen, 2021; 2017; Larsen et al., 2013; Larsen et al., 2020a; 2020b). Generelt vidner den sociologiske forsknings videreudvikling af begrebet om et behov for at indfange kroppens forskelsgørende betydning på teoretisk andre måder, end Bourdieus begreb oprindeligt var tiltænkt.

Siden Bourdieus tid har sociologer gjort brug af feltspecifikke omstændigheder til at skærpe det teoretiske fokus på kroppen i kulturel kapital, hvilket der findes utallige eksempler på, da kulturel kapital er en af de mest anvendte begreber inden for sociologisk forskning (jf. Prieur & Savage, 2013). Eksempelvis har Jæger (2011) brugt kulturel kapital til at undersøge skønhed og fysisk attraktivitet, Bæck (2005) til at undersøge variationer af forældres kulturelle kapital i forbindelse med skolers forældreinvolvering, og Andersen og Hansen (2012) viser, hvordan gymnasieelevers kulturelle kapital både kommer til udtryk symbolsk igennem uddannelses-performances og som tekniske færdigheder (sprog, kognitive evner, vaner og viden). Garratt (2016) har fokus på kroppen som et medie for vurdering i skolen. Hun forklarer med afsæt i sit eget empiriske arbejde med skolebørn, at ”the body is both an object of value, which is assessed and denigrated, but also the site of habitual processes of misrecognition and apperception” (Garratt, 2016: 74). Hun peger med citatet på, at elevers fysiske kroppe ikke eksisterer og vurderes neutralt i skolen. Derimod vurderes kroppe af andre elever, af eleven selv og i relation til de eksisterende normer for kroppe i skolen. Garratt (2016) begrundes med afsæt i sine analyser, at elevers vurderinger af kroppe er rodfæstet i habituelle skemaer af perception, hvoraf disse vurderinger sætter sig i kroppen som somatisk og kropsliggjort (*embodied*) kulturel kapital. Vurderinger af kroppen har derfor betydning for kroppens aktuelle fremtræden samt de fremtidige vurderinger, kroppen vil møde. Det betyder, ifølge Garratt (2016), at kroppe, der allerede er blevet vurderet positivt af andre elever, har en fordel, når det kommer til at akkumulere yderligere somatisk kulturel kapital. Modsatte forhold gør sig ligeledes gældende (Garratt, 2016).

3.2.1. SUNDHEDSKAPITAL

En særlig inspiration for dette projekts arbejde med elevers kroppe, sundhed og trivsel er begrebet *sundhedskapital*. Begrebet er ifølge Larsen et al. (2013) en kapitalform på linje med Bourdieus øvrige kapitalformer og udspringer af en mangeårig og samfundsaktuel interesse i at forstå, hvordan ’den sunde krop’ samt bestemte investeringsformer i kroppen virker ulighedsskabende. Samtidig med at være ulighedsskabende kan ’sunde’ investeringer i kroppen fungere adgangsgivende. Larsen et al. (2013) frembringer fem typer af teoretiske investeringer, der har betydning for kroppens sundhedsværdi: *den kirurgiske krop, den kemiske krop, ernæringskroppen, den fysiske krop og den mentale krop*. Den kirurgiske krop vedrører reguleringer af kroppens æstetik igennem kirurgi eller kosmetiske indgreb (Larsen et al., 2020a). Investeringer i den kemiske krop foretages gennem anvendelse af biokemiske stoffer eller lægemidler, hvor ernæringskroppen berører madvaner, madvalg og madindtag (Larsen et al., 2013). Den fysiske krops investeringsmuligheder angår typer og mængde af bevægelse, hvor investeringer i den mentale krop foretages via stimuleringer af sindet (Larsen et al., 2020a). Den teoretiske femdeling af sundhedskapitalbegrebet, pointerer Larsen (2021), udspringer af nogle strukturelle ændringer i samfundet, hvilket har forment nogle særlige interesser i kroppen på andre måder end set tidligere.

3.3. Inspiration fra Butler

Butler har, ligesom Bourdieu, fokus på kroppen i sit teoretiske konstruktionsarbejde. Med sin teoriudvikling af kropslig performativitet (1990; 1993) tilbyder hun en teoretisk linse, hvorigennem kroppen kan anskues som en performativ handling, der udfolder og materialiserer sig igennem diskurser af magt. Denne materialisering og 'fasthed' af kroppens udtryk sker gennem repetitioner, der er relateret til normative idealer for kroppen (Butler, 1993). Det betyder, at kroppen ikke frit kan udtrykke sig, men at kroppen demonstrerer sig selv i relation til kulturelt forståelige koder i omverdenen, og først derigennem opnås subjektgørelse og – i relation til afhandlingen – legitime vurderinger. I sit arbejde med *Bodies that Matter* fra 1993 er Butler inspireret af Foucaults kritik af heteronormativitet, der knytter sig til en bredere biopolitisk dagsorden om reproduktiv seksualitet. Butler (1993) beskriver dette som den heteroseksuelle matrice (*heterosexual matrix*), hvorigennem normer for køn og (hetero)seksualitet reguleres via binære forståelser. Samtidig betragter hun ikke magt som handlende i sig selv, men som en reiterationshandling, hvilket indebærer, at magt eksisterer gennem performativitet som et vedligeholdende og skrøbeligt forhold (Butler, 1993). Magtens diskursive kraft består i, at repetition af kropslige handlinger, pointerer Butler (1993), ikke er nok til at opnå kropslig anerkendelse. En kropslig anerkendt materialiseringsproces stabiliseres derimod gennem repetition af normative handlinger:

Performativiteten er således ingen enkeltstående 'handling' for den er altid reiterationen af en norm eller en samling af normer, og i den udstrækning den får en handlingslignende status i nuet, skjuler eller dissimulerer den de konventioner, af hvilken den er gentagelse. (Butler, 2023: 40; enkelte anførselstegn erstatter anførselstegn i originalen).

Citatet tydeliggør, at for at kunne performe sin krop i overensstemmelse med diskursive normer, indebærer det nødvendigvis underkastelse af disse normer, hvorimod undvigelse eller overskridelse af disse fører til objektgørelse. At handle og udtrykke sin krop kulturelt 'forkert' kan med andre ord føre til negative bedømmelser.

3.4. En teoretisk sammenkobling af Bourdieu og Butler

Bourdieu og Butlers teoretiske forståelser af verden bliver ofte sammenlignet for at rejse kritik af deres respektive arbejde. Idet de hver især forsøger at overskride dualistisk tænkning ved at bygge bro mellem subjektive og objektive vidensformer, bliver de også begge kritiseret for ikke at leve op til dette. Butler kritiseres af Fraser (1995) for at lade diskussioner om køn være forbeholdt et lingvistisk niveau. Selv kritiserer Butler (2007) Bourdieu for at fastholde en subjektiv og objektiv dualisme i sin brug af habitus og felt, idet objektiviseret viden privilegeres i forhold til subjektiviseret. Derudover kritiserer andre feministiske forskere Bourdieu for at være så optaget af social klasse, at han overser kønnet ulighed (Adkins, 2004; Moi, 1991). Atkinson (2020: 1831) opsummerer denne kritik til at omhandle:

[A]n over-homogenisation of the respective experience of men and women, a depiction of women as always dominated and submissive, a portrayal of them as accumulators of capital for men rather than capital-bearing agents in their own right.

I forlængelse heraf kritiserer Skeggs (1997) Bourdieus manglende blik for, at kvinder også er kapitalbærende agenter. Butler har i modsætning hertil et stort fokus på køn og køns performativet, men kritiseres i den forbindelse for at tillægge subjektet 'for meget' agens ved at negligere sociale og historiske forhold i sin teori (McNay, 2000; Fraser, 1995). Hvor Bourdieus teori tager afsæt i de aspekter af den sociale verden, som Butlers teori kritiseres for at mangle, syntes Bourdieu-kritikere, at det handlende subjekt er fraværende i Bourdieus teori (jf. Atkinson, 2020), hvilket ellers synes at være styrken ved Butlers teori, selvom hun har modtaget en tilsvarende kritik (Søndergaard, 2006). I *Feminism after Bourdieu* fremhæver Adkins (2004), hvordan Bourdieus samfundsteori tilbyder nutidig feministisk teori fordelagtige måder at analysere social handling som kropslig (*embodied*). Selvom Butler i første omgang undlod at sammenligne Bourdieus arbejde med sit eget, anerkender hun også Bourdieus bidrag i slutningen af 1990'erne, hvor hun selv belyser sammenhænge mellem sin egen forståelse af performativitet og Bourdieus beskrivelse af social positionering (Adkins, 2004).

3.4.1. BOURDIEU OG BUTLER I ET SOCIALKONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV?

For at demonstrere hvordan de teoretiske forskelle mellem Bourdieus og Butlers teorier har informeret min forståelse af krop, sundhed og trivsel i afhandlingen, har jeg anskueliggjort disse ved hjælp af tabel 1. Samtidig vil jeg pointere, at disse forskelle er opstillet med et formål om simplificere, hvori de teoretiske forskelle kan siges at eksistere, hvilket gør dem ufuldstændige. Denne pointe er relevant, fordi både Bourdieu og Butler har udviklet deres respektive forståelser af verden i løbet af deres karrierer og derfor kan være svære at placere inden for én videnskabsteoretisk position.

	Bourdieu	Butler		Dette projekt
Viden- skabsteore- tisk posi- tion	Strukturalisme	Poststrukturalisme	→	Socialkonstruktivisme
Begreber	Felt, habitus, kapital og social klasse	Performativet, køn og seksualitet	→	Hexis, vurdering, krop, sundhed, trivsel, klassetrin, køn og social klasse
Magt	Forbeholdt dominerende positioner i det sociale rum	Eksisterer mellem aktører	→	Inter-relationelt distribueret, men eksisterer også som en mobil ressource
Genstands- felt	Empiriske analyser	(De)konstruktion af tekstlig karakter	→	Sammenkobling mellem empiri og teori
Kroppen eksisterer igennem	Habituelle dispositioner	Repetitioner	→	Fortiden, nutiden og fremtiden
Tiden i og omkring kroppen	Fortiden griber ind i kroppens aktuelle mulighedsbetingelser	Kroppens aktuelle repetitioner griber ind i fremtiden	→	Kroppen rækker både tilbage og frem i tid
Kroppen eksisterer som sund i kraft af	At den over tid tillærer sig relevante praktikker, der opfattes som sunde af den dominerende klasse, og som derfor kan veksles til kapitalværdi i overordnede sociale rum	At repetere performances, der kulturelt er i overensstemmelse med normative idealer og diskurser for sundhed	→	At den vurderes som sund af de elever, der udgør klasserummets afgrænsede sociale rum
Trivsel op- nås ved	Tilegnelse af relevante ressourcer	At blive genkendt som subjekt	→	At have en krop, der bliver genkendt i overensstemmelse med de normer for krop, sundhed og trivsel, der eksisterer i klasserummet

Tabel 1: Teoretiske forskelle på Bourdieu og Butler, samt hvordan disse informerer denne afhandling.

Gennem anvendelse af Bourdieus begrebsapparat søger jeg dels at forstå, hvordan overordnede sociale felters logikker virker sammen med elevernes kropslige dispositioner af sundhed og trivsel i klasserummet. Samtidig søger jeg at begribe, hvordan kroppen på særlige måder afslører ressourcer af sundhed og trivsel, der afstedkommer vurderinger af forskellig karakter, og herunder hvordan medbragte forskelle bliver en del af disse vurderinger. Med Butlers teori får jeg blik for, hvordan kønnede forskelle og ligheder mellem kroppe materialiserer sig gennem klasserummets diskurser og kulturelle normer for kroppe, sundhed og trivsel. For Bourdieu og Butler gælder det desuden, at subjektet aldrig eksisterer autonomt, men formes i samspil med omverdenen. For at sammenkoble de to teorier tager jeg videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen. Det vil sige, at frem for at forstå krop, sundhed og trivsel som noget, der *er* (strukturalisme), eller noget, der *gøres* (poststrukturalisme), anser jeg fænomenerne som socialt forhandlede i relation til tid og sted. Disse sociale forhandlinger skabes med afsæt i elevernes inter-relationelle bindinger, hvorfor klasserummet som afgrænset socialt rum får en særlig betydning. Klasserummet rummer nemlig potentialer for at forandre og fastholde kroppens betydning. Heraf bliver tiden *i* og *rundt om* kroppen også central, idet jeg med afsæt i Bourdieu og Butler forstår kroppe, sundhed og trivsel som rækkende både tilbage og frem i tid.

3.5. Eklektisk teoretisk orientering

For at sammenkoble Bourdieu og Butlers teorier har jeg forholdt mig eklektisk i min teoretiske orientering. Eklekticisme kan, ifølge Husted og Pors (2021), inddeles i to typer: *integration* og *friktion*. Forskellen mellem de to typer er, at forskeren med eklekticisme som integration tilpasser udvalgte teoretiske begreber hinanden, således at epistemologiske forskelle minimeres (Husted & Pors, 2021). Når forskeren anvender eklekticisme som friktion, fremhæver forskeren eksplicit de teoretiske forskelle i teorierne, hvilket, ifølge Husted og Pors (2021), muliggør tydeliggørelse af teoretiske mangler. Selv har jeg i starten af afhandlingen overvejende forsøgt at gøre teoretiske begreber kompatible frem for aktivt at søge friktioner og konflikt. Det betyder, at jeg overvejende har haft et bourdieusiansk udgangspunkt, men at jeg også har læst og forstået hans begreber som forenelige med Butlers teori. Min inspiration fra Butler har på den måde formet min læsning af Bourdieus begreber. Jeg har altså haft et fokus på teoretiske fællestræk, hvilket har gjort, at jeg har kunnet koble Bourdieus og Butlers begreber relativt ubekymret. Denne brug af eklekticisme som integration vil jeg samtidig argumentere for har skabt en kønsblindhed i min fortolkning af Bourdieus arbejde. Min fortolkning kan med Butlers ord anskues som at bedrive vold mod kønnene (jf. Butler, 1990; 1993). Jeg har derfor senere fundet det nødvendigt at inddrage andre teoretiske perspektiver i mit ph.d.-arbejde, som eksplicit forholder sig til Bourdieus behandling af køn for at anvende disse perspektiver i min læsning af Bourdieu. Min eklektiske tilgang til teori er derfor gået fra at være overvejende integreret til at have fokus på friktion. For at skærpe mit blik på køns betydning, uden at afskrive mit oprindelige teoretiske afsæt, har jeg især derfor søgt assistance i Skeggs arbejde. Skeggs (1997) forener på kritisk vis Bourdieus begreber om kapital, habitus og social

klasse med feministiske perspektiver, herunder Butler, og kan på den måde siges at arbejde med friktion i sit teoretiske analysearbejde.

Af tabel 2 ses, hvordan min teoretiske udvælgelsesproces og skift i min eklektiske tilgang kommer til udtryk i afhandlingens enkeltdele. Tabellen illustrerer, at jeg i mit arbejde med hver artikel har integreret udvalgte begreber med hinanden. Mit arbejde med kappen kombinerer både integration og friktion, idet jeg forsøger at forene forskellige teorier og begreber, samtidig med at jeg diskuterer dem i relation til hinanden.

Delstudie	Eklektisk tilgang til teori	Begreber	Forskningstradition(er)
1	Integration	Recognisable og emplacement	Feministisk og sensorisk etnografi
2	Integration	Hexis, klasserum og klassestrin	Bourdieuiansk og ungdomsforskning
3	Integration	MCA, sundhedskapital, smag, socialt rum og position	Bourdieuiansk
4	Integration	Normer og social klasse	Normkritisk, feministisk og sundhedssociologisk
Kappe	Friktion	Krop, sundhed og trivsel	Bourdieuiansk og butlersk

Tabel 2: Eklektisk tilgang til teori.

3.6. Teoretisk bidrag

Bourdieu's teori bliver ofte beskrevet som uforenelig med feministiske perspektiver, da disse tilgange ofte anses som modsætningsfyldte frem for at kunne fungere supplerende (jf. Adkins, 2004). McNay (2004) forklarer, hvordan det analytisk er muligt at synliggøre komplekse relationer mellem umiddelbare erfaringer med verden og mere abstrakte systemer af magt, når Bourdieus relationelle tilgang forenes med feministisk teori. Ved at forene disse undgår man at reducere køn til en abstrakt strukturel position, hvilket ellers er en tendens, der findes inden for feministisk strukturelle samt kulturelle analyser (McNay, 2004). Med denne afhandling vil jeg i forlængelse af heraf argumentere for det produktive i at lade disse forskellige teorier informere hinanden.

Der er flere forhold, der har gjort dette teoretiske supplement frugtbart. Hvor Bourdieus begreber hjælper mig til at kunne fastholde en forståelse for, at kroppe, sundhed og trivsels eksistensgrundlag afhænger af strukturelle forhold samt elevernes interrelationelle positioner i skolens sociale rum, hjælper Butlers teori mig til at få øje på, hvordan praktikker ikke blot eksisterer, men eksisterer som kropslige repetitioner af handlinger i henhold til normative idealer for krop, sundhed og trivsel. Det betyder, at de handlinger, der fører til (u)sundhed og (mis)trivsel, nødvendigvis skal repeteres for at kunne frembringe (u)sundhed og (mis)trivsel. Netop fordi magt kan være skrøbelig, kan (u)sundhed og (mis)trivsel ikke ledes tilbage til enkeltstående episoder. Derimod frembringes praktikker gennem vedligeholdende forhold. Denne teoretiske pointe er særlig relevant for dette projekt, fordi dets empiriske materiale ikke er frembragt over længere tid i de samme klasserum eller baseret på longitudinelle data⁷. Dette gør, at jeg empirisk ikke kan pege på krop, sundhed og trivsels gentagende karakter. Ved i stedet at lade mig inspirere af Butlers forståelse af performativitet bliver det alligevel muligt på et teoretisk niveau at trække disse perspektiver ind i de analytiske pointer.

Derudover har Butlers perspektiv om performativitet bevirket, at jeg er blevet i stand til empirisk at få øje på andre typer af normalitet og sociale kategorier end dem, Bourdieu behandler. Dette gælder dels, når jeg har interesseret mig for at få indsigt i elevernes perspektiver på krop, sundhed og trivsel i en skolekontekst, hvor det for mig har været vigtigt ikke blot at reproducere og fastholde biomedicinske eller institutionelle logikker herfor. Samtidig gælder det, når jeg har forsøgt at overskride og 'se ud over' dominerende logikker for kroppe relateret til heteronormativitet og maskulinitet under mine empiriske studier samt i mit analytiske arbejde med teori. I relation hertil beskriver Skeggs (2004), hvordan Butler med sit begreb om den heteroseksuelle matrice udfordrer måder, hvorpå køn og seksualitet tidligere er blevet teoretisk begrebsat. Hun forklarer:

For Bourdieu (2001) queers reproduce gender divisions, in which there is always (surprise . . .) a masculine dominant. This enables him to normalize any challenge to traditional gender roles; queer families become normal, for Bourdieu, because they always reproduce heterosexual gender roles. Yet, as queer theorists have shown, in the coming together of gender *and* sexuality in the figure of the femme, traditional relations of power and gender are brought into question; it is the masculine butch who has to fulfil the femme's needs: the masculine is no longer a position of dominance. The femme also complicates judgements of gender based on appearance, for the value of femininity becomes reworked in its enactment; femme appearance can have both negative and positive value, be legitimate or illegitimate, dominant or dominating depending on its instantiation. (Skeggs, 2004: 26).

⁷ Se kapitel 4 for en uddybning af afhandlingens empiriske materiale.

Det, jeg især vil fremhæve med citatet, er, at det feminine i Bourdieus arbejde står i modsætning til det maskuline, hvor det maskuline opretholder en dominerende position i dette forhold. Samtidig mener han, ifølge Skeggs, at queer familier blot reproducerer traditionelle familiefORMER frem for at frembringe deres egne. Med afsæt i performativitet er min egen refleksion herom, at elever ikke blot overtager traditionelle normer og kropsudtryk fra dominerende kroppe, da det at have en krop i skolen nødvendigvis forskubber eksisterende udtryk, og derigennem skaber eleverne sine egne udtryk for krop, sundhed og trivsel i skolen. Skeggs beskriver i citatet også, hvordan queer-teoretikere igennem tiden har påvist, hvordan sammensmeltninger af køn og seksualitet afstedkommer en opløsning af dominansforhold mellem det feminine og det maskuline. En opløsning, der betyder, at disse kategorier ikke nødvendigvis komplimenterer hinanden på traditionelle måder, men frembringer andre, mere diffuse måder at tilskrive kroppe værdi på.

3.7. Opsamlende

For at opnå en dybere forståelse for, belyse forskellige aspekter af og nuancere perspektiver på elevers kropslige praktikker og vurderinger af kroppe, sundhed og trivsel i skolen er det relevant at kombinere forskelligartede teoretiske perspektiver, der kaster forskelligt lys på kroppens betydning. Dette kan opnås igennem integration og friktion, hvoraf begge tilgange skærper lysets skær på forskellig vis. Fordelen ved aktivt at kombinere teorier er, at de udfordrer hinandens blinde punkter og frembringer potentialer for reflekteret tilpasning. Kombinationen af Bourdieus og Butlers teorier frembringer i dette projekt mere faste og mere formbare aspekter af kroppe, sundhed og trivsels betydning, der tidligt griber tilbage og fremad. Samtidig er kombinationen med til at udfordre eksisterende sundheds- og trivselsforståelser, fordi teoretiske aspekter af kroppen – hexis, vurdering, køn, klassetrin og social klasse – indtænkes som en del af problemfeltet.

KAPITEL 4. METODISK AFSÆT, PROCES OG BIDRAG

I dette kapitel vil jeg udfolde afhandlingens metodiske afsæt, proces og bidrag. Jeg vil starte med kort at præsentere de etiske retningslinjer, som juridisk skal være på plads, førend mere komplekse etiske problemstillinger skal overvejes. For mig handler etik nemlig ikke blot om at efterleve formelle standarder, men om kontinuerligt at tage aktivt stilling til, hvordan forskning er etisk forsvarlig. Etik og refleksion har på den måde været et fortløbende arbejde for mig, der har grebet ind i mine muligheder for at skabe, forme og påvirke de empiriske udfald. Dette behandles dels dybdegående i artikel 1, men refleksioner herom gennemsyrrer dette kapitel i en mere general forstand. Efter afsnittet om de etiske retningslinjer præsenterer jeg afhandlingens empiriske materiale, efterfulgt af dets metodiske design. Kapitlet vil dernæst beskæftige sig med forskellige etiske refleksioner, udfordringer og dilemmaer af mere kompleks karakter i relation til studiets tre delstudier. Til slut forklarer jeg, hvori det metodiske bidrag består.

4.1. etiske retningslinjer

Formelt følger studiet den europæiske lovgivning for databeskyttelse og etisk kodeks for forskningsintegritet General Data Protection Regulation (GDPR). Det betyder, at afhandlingens empiriske materiale har hjemmel i videnskabelige og statistiske undersøgelser (databeskyttelsesloven § 10) og er blevet behandlet fortroligt af mig. Idet langt de fleste medvirkende er under 16 år, har det været nødvendigt at indhente samtykke til deltagelse fra andre end blot eleverne selv. Skolerne har formelt givet tilsagn om deltagelse i de tilfælde, hvor empirien er blevet til ude på skolerne. I enkelte tilfælde er empirien blevet til uden for skolerne, hvorfor minimum én omsorgsperson over 18 år har givet skriftligt tilsagn om deltagelse. Elevernes deltagelse er desuden blevet anonymiseret, således at de enkelte elever eller skoler ikke kan genkendes. Af den grund er skolernes navne også anonymiseret og betegnes som Agneshøj Skole, Baldervangsskolen, Skolen på Ditlevsvej og Clementsgade Skole.

4.2. Empirisk materiale

Jeg vil her kort give et overblik over afhandlingens samlede empiriske materiale, der består af tre integrerede delstudier: 1. del: feltarbejde, 2. del: survey og 3. del: fokus-gruppeinterviews. Overvejelser og refleksioner inden for hvert delstudie udfoldes yderligere senere i kapitlet.

Delstudie	1	2	3
Metode(r)	Feltarbejde -observation -skitsetegninger -hverdagsinterviews	Survey (bilag 1) samt test af survey via kognitive inter- views	Fokusgruppeinter- views
Analytisk sigte	Eksplorativt	Afsæt i delstudie 1 og eksplorativt	Afsæt i delstudie 1 og 2 samt sikre yderli- gere viden om social klasse
Metodiske guides	Nej	Spørgeskema- guide fra Larsen et al. (2020a; 2020b)	Semistruktureret in- terviewguide (bilag 2)
Antal medvir- kende skoler	2	31 (3 i testdelen)	2
Antal elever	Ca. 150	1309 (3 i testdelen)	18
Antal klassetrin	3 (5., 7. og 9. klasse)	3 (5., 7. og 9. klasse)	1 (9. klasse)
Kønsfordeling	Ca. ligelig	51 % piger, 49 % dreng	Piger (n=7), drenge (n=11)
Eleverne optræ- der	I større og mindre grupper (hele klas- sen og dele af klas- sen)	Enkeltvis	I mindre grupper (4-5 elever)
Samtykke	Institutionel	Institutionel (sur- vey) og omsorgs- person (test)	Institutionel (Cle- mentsgade Skole) og omsorgsperson (Sko- len på Ditlevsvej)
Hvor lang tid	Besøg i hver klasse 2-4 timer ad 2 om- gange. Dvs. 12 em- piriske nedslag a ca. 36 timer	20 minutters besva- relsestid	1-1,5 time pr. inter- view. Dvs. 4 inter- views med et samlet materiale på 4 timer og 24 minutter
Hvornår	Forår 2019	Skoleåret 2019- 2020	Skoleåret 2021-2022
Analysetype	Tematisk analyse	Multipel korrespon- dance-analyse	Tematisk analyse
Behandles analy- tisk i artikel	1 + 2	3	1 + 4

Tabel 3: Empirisk materiale for de tre delstudier.

Som tabel 3 illustrerer, spænder det empiriske materiale bredt. Empirien fokuserer både dybdegående på elevernes egne perspektiver på kroppe, sundhed og trivsel og dækker samtidig mere overordnede mønstre.

1. delstudie bestod af etnografisk feltarbejde i seks klasser (2 x 5., 2 x 7. og 2 x 9. klasser) ligeligt fordelt mellem Agneshøj Skole og Baldervangsskolen. Feltarbejdets formål var at udforske brede perspektiver på elevers kroppe, sundhed og trivsel, og det havde en eksplorativ karakter. Empirien blev indsamlet gennem observationer, skitsetegninger og hverdagsinterviews. Under feltbesøgene havde jeg en notesblok og en kuglepen med til feltnoter. Efter hvert feltbesøg satte jeg mig på en café i nærheden og nedskrev alle observationer i detaljer på min computer. Herefter, med det formål at etablere et sammenligningsgrundlag de to skoler imellem og samtidig hjælpe mig selv til at huske flere informationer om besøgene, anvendte jeg syv teoretisk-inspirerede temaer som referenceramme til at skrive ud fra. Temaerne var: 1) Tid og sted, 2) Den fysiske krop, 3) Teknologier, 4) Smag/afsmag, 5) Positioneringer og grupperinger, 6) Rummets materialitet og 7) Stemninger og følelser. Heraf er temaerne inspireret af: 1) Merleau-Ponty (2012) og Bourdieu og Passeron (1977), 2) Bourdieu (1998; 2000), Butler (1993) og Larsen et al. (2017), 3) Barad (2003) og Latour (1992), 4) + 5), Bourdieu (1984), 6) Ahmed (2006), Barad (2003) og Latour (1992) og 7) Ahmed (2010). Feltbesøgene strakte sig over en periode på to måneder i foråret 2019, og jeg besøgte hver klasse to gange, hvoraf hvert besøg havde en varighed på mellem to og fire timer. Samlet set udgør de 12 empiriske nedslag et samlet materiale på omkring 36 timer. Analytisk behandles dette materiale i artikel 1 og 2.

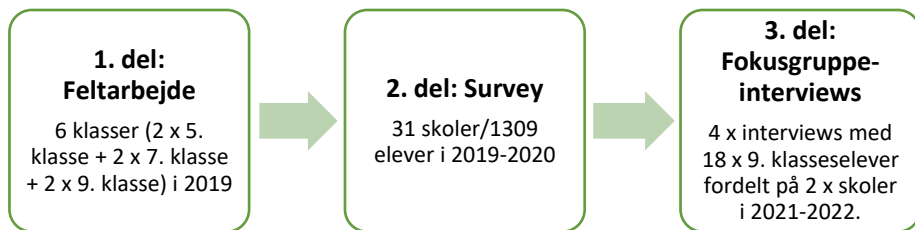
2. delstudie blev konstrueret ud fra 1. delstudies foreløbige mønstre af tematikker. Her blev kvalitative temaer 'oversat' til 50 kvantitative survey-spørgsmål, der rummer seks overordnede tematikker. Temaerne var: 1) Opfattelse af egen krop og udseende, 2) Egen sundhed, 3) Brug af skærme og sociale medier, 4) Egen trivsel, 5) Opfattelse af klassekammerater og klassen som helhed og 6) Baggrundsoplysninger. Formålet med 'oversættelsen' var at undersøge bredere mønstre af forskelle og ligheder i elevernes kroppe, sundhed og trivsel. Spørgeskemaet blev testet af tre elever (en fra hvert klassetrin 5., 7. og 9. klasse), før det blev sendt ud. Fra oktober 2019 til november 2020 besvarede 1408 elever det endelige spørgeskema. Heraf blev 74 besvarelser fra valgt til den endelige analyse, idet disse ikke opfyldte kravene⁸, hvilket medførte, at det endelige datasæt kom til at bestå af 1309 besvarelser (51 % = piger, 49 % = drenge). Eleverne fordelte sig nogenlunde ligeligt imellem de tre klassetrin og kom fra 33 forskellige skoler fordelt på 30 forskellige kommuner landet over. Materialet fra dette delstudie analyseres i artikel 3, hvor det metodiske vedrørende multipel korrespondanceanalysen også udfoldes.

3. metodiske delstudie blev designet ud fra overordnede analytiske temaer fra både 1. og 2. delstudie, hvoraf disse blev forsøgt indfanget i en interviewguide, der senere blev forkortet. I dette sidste delstudie medvirkede 14 elever fra Clementsgade Skole (5 = piger, 9 = drenge) og fire elever fra Skolen på Ditlevsvej (2 = piger, 2 = drenge) i fire fokusgruppinterviews. Samlet set udgør dette empiriske materiale fire timer og 24 minutter. Interviewet med eleverne fra Skolen på Ditlevsvej betragtes som et pilotinterview. Denne fases materiale behandles analytisk i artikel 1 og 4.

⁸ Se en uddybning af krav i Justenborg et al., 2021.

4.3. Metodisk design

For at kunne forstå, hvordan de tre delstudier relaterer sig til hinanden, præsenteres det metodiske design af model 2. Samtidig vil jeg understrege, at min forskningsproces ikke har fulgt en lineær procedure, men har taget både omveje og genveje, hvorfor model 2 visualiserer det endelige design.



Model 2: Metodisk design.

Model 2 illustrerer, hvordan jeg har kombineret og integreret flere forskelligartede metoder i sekventielt design (jf. Small, 2011), der samlet set består af tre empiriske delstudier. Fordelen ved et sekventielt design er, at jeg har kunnet tage indsigter fra hvert delstudie med videre til designet og udførelsen af de fortløbende studier. Et sekventielt design har samtidig muliggjort, at jeg løbende har kunnet justeret mine fortløbende hypoteser frem for at søge svar på én overordnet og gennemgående problemformulering. Aktinson (2020: 26-27) beskriver, hvordan justeringer er en nødvendig del af forskningsprocessen:

[T]he research process is never really a linear case of constructing the object, establishing hypotheses, and then confirming or confuting them and leaving it at that. Instead there is a constant *dialectic* between acts of construction and acts of confirmation or confutation, incorporating not just rectifying the model of the object to take account of new or contrary evidence (or errors, we might say) but also a thorough, reasoned, theoretically mined interrogation of why the evidence may have come out negatively.

I citatet fremhæves de vedvarende dialektiske bevægelser mellem handlinger af konstruktion og handlinger af beskæftigelse/afvisninger i forskningsprocessen. Jeg vil i forlængelse heraf betone, hvordan min egen forskningsproces ligeledes er blevet formet gennem dialektiske bevægelser mellem muligheder og begrænsninger. For eksempel har en dialektisk bevægelse sikret, at jeg har holdt mig inden for afhandlingens overordnede tidsramme – selvom det ikke var den planlagte ramme, men snarere den, der var mulig. De dialektiske bevægelser har været fordelagtige, når de empiriske tidsfrister blev udskudt ad flere omgange på grund af eksterne faktorer som samfundsforhold (COVID-19-pandemien), lokale begivenheder (nedlukninger) og personlige

omstændigheder (barselsorlov x 2). Disse udskydelser har særlig nødvendiggjort metodiske tilpasninger i forhold til 3. delstudie, hvilket jeg udfolder dybdegående senere i kapitlet.

4.4. Skolerne

Inden jeg om lidt uddyber mine metodiske overvejelser i forbindelse med udførelsen af det metodiske design, vil jeg her kort præsentere de medvirkende fire skoler. Skolerne beskrives ud fra en sammenfletning af nedslag bestående af feltnoter, elevernes egne udsagn, spørgeskemadata, data fra Børne- og Undervisningsministeriet samt de medvirkende læreres fortællinger om skolernes forældre- og elevgrupper. Udvælgelse af informationer til disse beskrivelser er foretaget med teoretisk afsæt i Bourdieus (1977; 1984; 1988) og Larsens (2017) beskrivelser af sociale klasseforskelle. Beskrivelserne antyder derfor de mere overordnede opdelinger mellem skolernes elevgrupper kulturelle og økonomiske ressourcer. Idet jeg har indsamlet empirisk materiale om Agneshøj Skole og Baldervangsskolen af mere dybdegående karakter, vil beskrivelserne af disse skoler muligvis være mere repræsentative, end det gør sig gældende for beskrivelserne af de to øvrige skoler. Skolen på Ditlevsvej har jeg ikke selv besøgt, hvilket betyder, at beskrivelsen af denne skole er baseret på elevernes egne udsagn herom og kvantitative data. Geografiske forhold er slørede, og detaljerede informationer om skolerne, lærerne og eleverne er udeladt for at sikre anonymitet.

	Agneshøj Skole	Baldervangs-skolen	Clementsgade Skole	Skolen på Ditlevsvej
Datakilde	-Feltarbejde -Survey	-Feltarbejde -Survey	-Survey -Fokusgruppe-interviews	-Survey -Fokusgruppe-interviews
Delstudie	1 + 2	1 + 2	2 + 3	3
Antal elever	900	750	850	1100
Geografisk placering	Nordvest for København	Østjylland	Storkøbenhavn	Nord for København
Karaktergennemsnit ved 9. klasses afgangseksamen i 2021	7	8	9	8
Gennemsnitligt elevfravær	6,7 %	3 %	3,5 %	8,1 %
Forældres medianindkomst i kr.	-	490.000	475.000	-

Tabel 4: Data om de fire medvirkende skoler. Dataene er trukket fra Børne- og Undervisningsministeriets statistik om uddannelse (uddannelsesstatistik.dk) den 31.08.23. Tallene i tabellen er desuden omregnet til cirka antal og procenter for at sikre elevernes anonymitet. '-' er udtryk for, at data ikke er tilgængelig.

Agneshøj Skole

Til daglig går ca. 900 elever på Agneshøj Skole, og geografisk er skolen placeret nordvest for København. Skolens elevgruppe er etnisk divers, hvilket for eksempel betyder, at der i en af 7. klasserne er 11 forskellige etniciteter repræsenteret. Eleverne repræsenterer flere religiøse overbevisninger, hvoraf følgende er noteret: ”ud af i alt 26 elever skal 3-5 konfirmeres om lidt [*et par uger efter feltbesøg*]” (observation, 7. klasse). En lærer fra 7. klassen fortæller mig, hvordan eleverne på skolen enten kommer fra ’blokkene’ eller fra ’husene’, hvilket for dem i lærergruppen er en indikator for, hvor mange penge forældrene har. Jeg besøger 9. klassen, få uger før de får læseferie, og bemærker i den forbindelse, at eleverne italesætter, hvad de skal efter 9. klasse. Af mine feltnoter fremgår følgende: ”Næsten alle eleverne skal enten i 10. klasse eller på en praktisk uddannelse” (observation, 9. klasse). Under mit feltarbejde noterer jeg også, at eleverne tager afstand fra ’ting som er kloge’, hvilket indikerer, at sådan er de ikke. Der er en pige, som gerne vil på gymnasiet, ”hvis hun altså kommer ind” (observation, 9. klasse). Den 5. klasseslærer jeg samarbejder med, fortæller, at ”her på skolen uddanner vi bandemedlemmer” (observation, 5. klasse), og henviser til, at nogle af skolens elever går kriminelle veje. En gruppe 9. klasses elever fortæller mig desuden, at ”det slet ikke er så slemt mere”, og uddyber: ”alle de kriminelle elever

er gået ud nu. De nåede aldrig til hertil [9. klasse], så nu er stemningen god” (observation, 9. klasse). Med afsæt i begrebet om social klasse, de fremhævede observationsnedslag og dataene fra tabel 4 vurderer jeg, at den samlede elevgruppe fra Agnes-høj Skole kan betragtes som *mindre privilegeret*, når det kommer til capitalsammensætning og volumen af økonomisk og kulturel kapital.

Baldervangsskolen

Baldervangsskolen ligger i Østjylland og rummer knap 750 elever. Skolens forældregruppe beskrives af en lærer fra 5. klasse som: ”de har ikke nødvendigvis lange uddannelser, men de har virkelig mange penge” (observation, 5. klasse). Flere af 7. klasseeleverne udviser en økonomisk bevidsthed og giver udtryk for, hvad der er legitimt at bruge penge på, og hvad der ikke er. De taler om at spare deres konfirmationspenge op og om størrelsen på deres børneopsparinger. En dreng fortæller, at han ”har 37.000 kr. stående lige nu” (observation, 7. klasse). 25 af klassens 27 elever skal konfirmeres et par uger efter mit besøg, og en dreng fortæller til sine klassekammerater, hvordan han: ”fandeme ikke skal bruge penge på blå mandag” (observation, 7. klasse). I forlængelse af dette udsagn taler drengegruppen om, hvorvidt forældrene vil betale for de sko, de gerne vil købe, eller om de selv skal betale. De fleste elever på skolen har aktive fritidsinteresser, og hvor størstedelen går til håndbold og fodbold, går lidt færre til aktiviteter som golf og violin (observationer og spørgeskemadata). På Baldervangsskolen observerer jeg, hvordan: ”[b]åde drenge og piger siger engelske sætninger ind imellem de danske.” For eksempel siger en dreng: ”I need my fix man” (observation, 9. klasse). I 9. klasse tager størstedelen af eleverne afstand fra deltagelse i realityprogrammer, fordi ”[d]e skal ikke kendes på at gøre pinlige ting på skærmen” (observation, 9. klasse). I 5. klasse fortæller flere elever, at de spiser økologisk, og at deres forældre går op i økologi. Baldervangsskolens samlede elevgruppe vurderer jeg som værende *privilegeret*, når det kommer til økonomisk kapital, hvor en høj økonomisk kapitalvolumen er formende for elevernes kulturelle præferencer.

Clementsgade Skole

På Clementsgade Skole går lidt mere end 850 elever, og skolen er placeret i Storkøbenhavn. Skolens elevsammensætning er socialt, kulturelt og etnisk divers, hvilket gør skolens elevgruppe til den mest heterogene gruppe af deltagere i afhandlingens 2. og 3. delstudie. Nogle elever bor i store villaer med mange etager (< 2 etager), hvor andre bor i mindre lejligheder (> 2 værelser). Eleverne dyrker forskelligartede fritidsaktiviteter som ridning, dans, fitness og boksning, og i kort afstand til skolen ligger flere kultur- og madtilbud, som eleverne benytter efter skoletid. Forældrene til eleverne varetager forskellige typer af jobs som repræsenterer variation i kulturelle og økonomiske ressourcer. Blandt forældregruppen kan nævnes titler som model, jurist, taxachauffør, marketing, forsker, psykolog, pædagog, arbejdsløs, fotograf og officer (fokusgruppeinterview, 9. klasse). Eleverne har forskellige forventninger til, hvad de

skal efter 9. klasse, hvor nogle forventer at skulle på gymnasiet, nogle på erhvervsuddannelse, og nogle 'ikke ved det' (fokusgruppeinterview, 9. klasse). Eleverne skelner desuden imellem to gymnasier i nærområdet, hvor det ene er "mere hippieagtigt", og det andet "ved, hvordan man skal køre business" (fokusgruppeinterview, 9. klasse). Nogle af eleverne skal på sidstnævnte gymnasium, men fortæller, at andre fra klassen skal starte på det førstnævnte. Eleverne fra Clementsgade Skole er svære at omtale som én samlet elevgruppe, idet elevernes kapitalsammensætning er relativt heterogen. Baseret på forældrenes jobtitler og elevernes egne forventninger til videre uddannelse antager jeg alligevel, at der er en overvægt af økonomisk *privilegerede* blandt de elever, jeg interviewede.

Skolen på Ditlevsvej

Nord for København ligger Skolen på Ditlevsvej, hvor der er lidt over 1100 elever. Eleverne fortæller, at de i pauserne altid er "ude og spille fodbold eller ovre i hallen", og at de "især i 7. klasse gik rigtig meget til fodbold" (fokusgruppeinterview, 9. klasse). De fire elever beskriver, at der i deres klasse eksisterer en gensidig forventning om at få høje karakterer for at kunne "blive til noget" efter folkeskolen. En pige fortæller: "karakterkulturen, den var meget slem sådan, fordi der er mange, der får topkarakter", og senere i interviewet supplerer en dreng: "[n]ogle gange synes jeg nærmest, at det bliver et spørgsmål om liv og død" (fokusgruppeinterview, 9. klasse). Ud fra elevernes fortællinger om, at de dyrker meget fodbold, samt at der eksisterer høje forventninger til opnåede karakterer, antager jeg, at eleverne fra Skolen på Ditlevsvej er *økonomisk privilegerede*. De fire elever, jeg taler med, antages ikke at tilhøre en mindre privilegeret samfundsgruppe, idet deres præferencer inden for sundhed minder om dem, jeg har observeret hos elever på Baldervangsskolen. Ud over deres interesse i sport findes der ligheder mellem de fire elever fra Skolen på Ditlevsvej og eleverne på Baldervangsskolen, når det gælder valg af tøj, madbevidsthed og kropsidealer.

4.5. Mixed methods

Det kan være vanskeligt at indfange både nuancer og mønstre af den sociale verden med én metode. Oftest ses, at studier metodisk hviler på enten kvantitative eller kvalitative traditioner, hvilket medfører, at enten overblik eller dybde forsvinder. For at blive i stand til at forstå, forklare og nuancere elever i 5., 7. og 9. klassers kroppe, sundhed og trivsel har jeg derfor fundet det nødvendigt at kombinere forskellige metoder for at drage fordel af deres respektive forcer. Samtidig overvejede jeg, *hvordan* kombinationerne af de valgte metoder fungerede adgangsgivende for de typer af viden, jeg ønskede belyst.

Afhandlingens metodiske design er tænkt ind i rammerne for *mixed methods*. Det centrale ved mixed methods er, at det bliver muligt at forstå nuancer af bestemte fænome-

ner igennem brug af forskellige metoder (Small, 2011). Samtidig lægger mixed methods op til, at forskeren forholder sig eklektisk undervejs i udførelsen af sit metodiske design, idet der i mixed methods er indtænkt en fleksibilitet til at justere og tage ved lære af nyligt opdaget viden (jf. Bazeley, 2018; Small, 2011). Nogle mixed methods-forskere argumenterer for, at en særlig fordel ved at kombinere kvalitative og kvantitative metoder er, at man bliver i stand til at verificere fund fra en type data ved at sammenligne med andre typer (Small, 2011). Denne måde at tænke metodekombination på kan imidlertid, advarer Small (2011), godt forveksles med triangulering, hvor uafhængige metoder eller datakilder sammenlignes for at øge validiteten. Inden for traditionen mixed methods er det derimod essentielt, at forskellige metoder kombineres og integreres med afsæt i metodernes styrker for på den måde at opnå mere nuanceret viden om de fænomener, som undersøges (Small, 2011). Mixed methods skal derfor i højere grad understøtte forskeren i at få svar på komplekse og virkelighedsnære problemstillinger frem for at validere fund (Bazeley, 2018). ”They [mixed methods] go beyond laboratory-based experimentation in which single variables are manipulated under tightly controlled conditions, or studies that observe and describe some small facet of life or practice” (Bazeley, 2018: 4). Med citatet fremhæver Bazeley (2018) mixed methods’ potentialer til at opnå viden om en ikke-kontrolleret verden, men lægger også op til, at et sådant studie kræver en vis volumen, førend dette bliver muligt. En volumen, som et ph.d.-projekt i særdeleshed rummer.

Med udgangspunkt i Bazeley (2018) demonstrerer jeg med denne afhandling, at det ikke er metoderne i sig selv, men kombinationen af disse, der er betydningsfuld for at kunne opnå nye indsigter om forskningsgenstanden. Hun pointerer selv følgende:

[D]ata analysis in all behavioural and social research, regardless of the method(s) being used, requires a combination of empiricism and interpretation. Further, to deeply understand human experiences and human behaviour at any level, whether that be individual, groups, or societal, it is beneficial, if not essential, to employ a variety of approaches, components, data, and/or strategies for data collection and analysis. Integration of those elements is then needed to ensure coherence in results, to satisfy the purpose of the study and to answer the questions asked. (Bazeley, 2018: xi).

Bazeley (2018) peger her på, at det er helt essentielt at integrere variationer af metodiske tilgange og typer af empiri for at kunne foretage analyser, der svarer dybdegående og sammenhængende på forskningsspørgsmål. Foruden vigtigheden af at kombinere forskelligartede metoder peger hun i citatet også på, at selve udførelsen er vigtig. Det er med andre ord væsentligt, at en forsker har en strategi for udvælgelse af både metoder, empiri og teori.

4.6. Refleksiv refleksivitet

Som en nødvendig del af den metodiske praksis bør en forsker, ifølge Bourdieu (1999), netop ekspliciterer de intentioner og de processuelle principper i forskningsarbejdet, så refleksioner herom bliver tydelige. Dette samtidig for at sikre, at refleksionerne ikke blot følger formelle procedurer eller ureflekterede teoretiske principper. Han skriver følgende:

[I]t seems to me imperative to make explicit the intentions and the procedural principles that we put into our practice in the research project (...) The reader will thus be able to reproduce in the reading of the texts the work both construction and understanding that produced them. (Bourdieu, 1999: 607).

For at synliggøre forskningsmæssige intentioner og processuelle principper arbejder Bourdieu (1999: 608) med det, han kalder refleksiv refleksivitet (*reflex reflexivity*). Refleksiv refleksivitet henviser til det at kunne justere praksis forud for empiriindsamlingen og efter, men også særligt, 'on the spot' (Bourdieu, 1999: 608). Dette henviser til, at forskeren tillader sig selv at arbejde med teoretiske, metodiske og habituelle forforståelser af praksis *undervejs* i det empiriske arbejde. En metodisk refleksiv refleksivitet tillader desuden forskeren at foretage disse justeringer med afsæt i egne sociologiske erfaringer, sanser og fornemmelse for feltet (Bourdieu, 1999). Bourdieu opfordrer på den måde forskeren til at stole på sin praktiske sans i, under og efter det empiriske arbejde. For mig er det en sans, som er sværere at navigere efter som yngre forsker, idet mine erfaringer er relativt begrænsede sammenlignet med mere erfarne forskeres. Derfor er det også en sans, jeg har tilegnet mig og finjusteret, i takt med at jeg har gjort mig flere praktiske erfaringer med at indsamle empiri undervejs i mit ph.d.-forløb, under hvilket jeg løbende har haft mulighed for at sammenkoble til metoder og teorier, der yderligere har nuanceret min praktiske sans. En praktisk sans er med andre ord altid i forandring, hvis man vel at mærke er refleksiv i sin refleksivitet, hvilket for mig også betyder, at jeg har oplevet udfordringer, når jeg har skullet afslutte afhandlingens metodiske faser. Dette skyldes, at jeg kontinuerligt har opnået nye forudsætninger for at revurdere tidligere metodiske beslutninger og derfor hele tiden syntes, at noget kunne forbedres. Dette gør sig i særdeleshed gældende under 3. delstudie, hvor jeg oplevede et misforhold mellem mine ambitioner og de muligheder, jeg havde til rådighed. Det vender jeg tilbage til senere i dette kapitel.

Hvor Bourdieu (1999) i grove træk lægger metodisk vægt på forskerens refleksive refleksivitet undervejs i forskningsarbejdet, vægter Bazeley (2018) forskerens strategiske beslutninger forud for mødet med praksis, idet disse beslutninger rammesætter de potentielt bedst mulige empiriske udfald. Ved at have en særlig opmærksomhed på både min refleksive refleksivitet samt mine valg og kombination af metoder anser jeg mig selv som værende bedre i stand til at forstå og i en vis grad påvirke udfaldet af mit empiriske materiale.

4.7. Refleksioner forud for projektstart

Afhandlingens problemstilling har ændret sig løbende, i takt med at empirien er blevet indsamlet. De indledende hypoteser blev formuleret med afsæt i teoretiske overvejelser om social klasse (se fx Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1984; 1988), sundhedskapital (Larsen et al., 2013) og dengang nyere undersøgelser om elevers stigende mistrivsel (jf. Egelund et al., 2017; Arffmann et al., 2016). Formålet med de teoretisk formulerede hypoteser var at skabe et udgangspunkt for afhandlingen. På den måde fik jeg et overblik over, hvilke stemmer der var synlige i debatten om elevers kroppe, sundhed og trivsel, og blev samtidig i stand til at forholde mig kritisk og reflekterende til de dominerende stemmer i debatten. De teoretiske hypoteser hjalp mig med at overveje, hvordan ulige fordelinger af ressourcer kunne tænkes at være en del af problemstillingen. Samtidig forholdt jeg mig relativt ukritisk til, hvorvidt der var tale om en krise, og accepterede uden større eftertanke den diskurs om mistrivsel, der var ved at blive optegnet på daværende tidspunkt.

For at afprøve hypoteserne empirisk og afdække, hvordan social klasse påvirker elevers sundhed og trivsel, havde jeg til hensigt at samarbejde med to skoler, hvor jeg kunne forvente at observere distinktioner i elevernes økonomiske og kulturelle kaptalsammensætning på baggrund af deres forældres indkomst og uddannelsesniveaue (jf. Bourdieu, 1984). Disse distinktioner forventede jeg desuden også ville vise sig som forskelle i elevers akkumulerede sundhedskapital (jf. Larsen et al., 2013). Lærernes fortællinger om skolens forældregruppe blev derfor centrale for udvælgelsen. På en af de to skoler, som formelt gav tilsagn om deltagelse, beskrev en lærer skolens forældregruppe som veluddannede, i overvejende akademiske jobs og med interesser inden for kultur, kunst og musik. En lærer fra den anden skole (Baldervangsskolen) beskrev skolens forældregruppe som værende orienterede mod business-, bank- og modebranchen og som havende relativt korte uddannelser. Disse udtalelser gjorde, at jeg forventede at observere variationer af social klasse i relation til elevgruppens sundhed og trivsel under feltarbejdet. Tilsagn om deltagelse blev indhentet ti måneder før projektets opstart. Kort efter opstarten kontaktede jeg igen de to skoler. Det skulle vise sig, at jeg allerede dengang kunne drage fordel af, at jeg havde en eklektisk tilgang til det metodiske design, idet den ene af de to skoler trak sit tilsagn tilbage. For fortsat at bevare et teoretisk sammenligningsgrundlag og samtidig overholde min tidsplan, skulle jeg derfor hurtigt finde en ny samarbejdsskole. Dette krævede imidlertid, at jeg ændrede mine kriterier for, hvad sammenligningsgrundlaget skulle være. Heldigvis fik jeg kontakt med en lærer fra Agneshøj Skole, der hurtigt fik indhentet tilsagn om samarbejde fra skolens leder. Fra at samarbejde med skoler, der adskiller sig inden for kulturelle ressourcer, endte jeg med et samarbejde, hvor skolerne, Agneshøj Skole og Baldervangsskolen, adskiller sig på baggrund af økonomiske ressourcer.

4.8. Refleksioner under 1. delstudie

Fra at anvende deduktive principper i udformningen af problemstillingen er abduktive principper sidenhen anvendt, hvilket betyder, at jeg har bevæget mig mellem teori og

empiri i mit metodiske arbejde (jf. Morgan, 2007). Abduktion muliggør desuden, at forskeren kan veksle mellem deduktion og induktion. Denne vekselvirkning styrker de analytiske sammenhænge mellem teori og praksis (Timmermans & Tavory, 2012). Hensigten med dette skift var at bryde med en udelukkende teoretisk tilgang til problemstillingen samt at sikre, at de prædefinerede hypoteser blev udfordret relativt tidligt i afhandlingen. For at give plads til revurdering udviklede jeg 1. delstudie med udgangspunkt i eksplorative principper. Ved at bruge eksplorative principper i forskningsarbejdet bliver det muligt at inkludere mange, detaljerede og brede informationer i det empiriske materiale uden på forhånd at afgrænse sin opmærksomhed igennem teoretiske linser (Spradley, 1980). Disse eksplorative principper er desuden forsøgt indtænkt i starten af alle tre delstudier for ikke at drage konklusioner på baggrund af én metodes empiriadgang. Den eksplorative tilgang blev desuden anvendt for at sikre, at jeg fremhævede elevernes egne perspektiver på, hvilken rolle krop, sundhed og trivsel spillede for dem inden for folkeskolens rammer. Samtidig var jeg klar over, at udvælgelsen af skolerne på en eller anden måde ville fungere formende for de observationer, jeg ville gøre mig under feltarbejdet, og at jeg derfor ikke ville observere fra en neutral position. En position, der desuden er formet af mine tidligere erfaringer med, og forståelser af, at være i verden (jf. Bourdieu, 1999).

Under feltarbejdet trak jeg på Geertz' (1973) metodiske tilgang, som han refererer til som tykke, eller kraftige, beskrivelser (*thick descriptions*). Tykke beskrivelser henviser til at foretage omfattende og detaljerede beskrivelser af det, der studeres. Ved på den måde at inkludere detaljer om det, der ikke umiddelbart virker informationsfyldt, bliver det muligt senere at inddrage andre relevante teoretiske perspektiver. Beskrivelserne skal ikke blot omfatte faktisk information om adfærd og det sagte, men skal, ifølge Geertz (1973), også inkludere kontekst, bevægelser, kommentarer, fortolkninger samt forskerens egne fortolkninger. Jeg har fundet det brugbart at dokumentere mine egne fortolkninger undervejs i 1. delstudie, fordi det senere har muliggjort, at jeg har kunnet skelne mellem teoretisk deduktive pointer i feltnoterne og elevernes egne perspektiver på sundhed og trivsel. Dette er også i tråd med den tidligere fremlagte pointe fra Bourdieu (1999), hvor en refleksiv refleksivitet opnås ved at gøre egne forforståelser i forskningsarbejdet eksplicite.

For at blive klogere på hvordan eleverne forstår kroppe, sundhed og trivsel i en skolekontekst, spurgte jeg eleverne direkte om dette under 1. delstudie. I tråd med en pointe, som Bruselius-Jensen fremfører i sin ph.d.-afhandling fra 2011, fandt jeg også i mit eget feltarbejde, at denne målgruppe, direkte adspurgt, ofte forbinder sundhed med mad eller motion. Jeg fandt samtidig, at eleverne ofte opstillede dikotomiske forhold mellem sund og usund samt trivsel og mistrivsel (jf. artikel 4). Disse forståelser af sundhed og trivsel blev tydelige for mig under mit første besøg på skolerne. Jeg gjorde mig derfor overvejelser om, hvordan jeg kunne undersøge elevens sundhed og trivsel på andre måder, hvis jeg samtidig ønskede at forstå, hvad der lå bag disse forståelser. Overvejelser, som jeg ikke 'løste' under feltarbejdet, men som jeg gjorde mig for at kunne bruge teori til at reflektere herom.

Det var en udfordrende opgave at nedskrive alt det, jeg observerede. Min ambition om at foretage dybdegående beskrivelser af alt det, der foregik i klasserummene, var uopnåelig. Dette skyldtes, at alle de informationer, indtryk og fortolkning, jeg fik under feltarbejdet, syntes at have relevans. Derfor valgte jeg 'on the spot' at indfange elevernes kroppe i hurtige skitsetegninger på min notesblok allerede under første feltbesøg. På daværende tidspunkt vidste jeg ikke, hvad jeg skulle bruge disse tegninger til. Tegningerne er imidlertid endt med at udgøre nogle centrale elementer i afhandlingens forståelser af elevkroppen, som det fremgår af artikel 2.

Jeg vil desuden argumentere for, at mit eksplorative fokus, sammen med min ambition om at lave tykke beskrivelser, medvirkede til, at jeg noterede indtryk, som jeg ellers ikke ville have overvejet, hvis jeg undersøgte elevernes kroppe, sundhed og trivsel udelukkende med teoretisk afsæt i Bourdieu. Det gælder blandt andet mine noter om lugt. Her har jeg blandt andet noteret: "toiletterne på Baldervangsskolen lugter [dårligt]. Eleverne fortæller, at det gør badene i idræt også. Men de [eleverne] går i bad alligevel – ellers kommer man jo bare selv til at lugte" (observation og citat pige, 5. klasse Baldervangsskolen). Under mit første besøg på Agneshøj Skole skrev jeg: "Lokalet lugter kraftigt af parfume" (observation, 7. klasse Agneshøj Skole).

Selvom jeg havde opstillet et eksplorativt formål for 1. delstudie, var det alligevel svært for mig at undgå at reflektere over de hypoteser, der havde dannet grundlag for afhandlingen. Dette kan muligvis tilskrives min udfordring med at spørge til elevernes kroppe, sundhed og trivsel, som tidligere beskrevet. Jeg forestiller mig også, at det skyldes, at jeg allerede inden mit feltarbejde havde en hypotese om, at der var forskelle i elevernes kapitalsammensætning. Da jeg udførte feltarbejde på både Agneshøj Skole og Baldervangsskolen sideløbende, blev feltnoter relateret til social klasse og kapital nærmest uundgåelige. Jeg kan selvfølgelig ikke med sikkerhed fastslå, om disse noter er formet af mine tidligere hypoteser, eller om de faktisk skyldtes de betydelige kropslige forskelle, der eksisterede mellem eleverne på de to skoler. Selvom jeg ikke bevidst fokuserede på sundhedskapital, opdagede jeg efter feltarbejdet, hvordan observationer relateret til de fem underkategorier var at spore i empirien – dog uden at nævne kategorierne eksplicit. I mine noter fra 7. klasse på Agneshøj Skole beskriver en dreng for eksempel: "Det er også vigtigt, at man ikke er grim inden i, man skal ikke bagtale alle eller tage stoffer." En pige i 9. klasse fra samme skole fortæller: "Jeg ser ham aldrig, selvom vi bor i gård sammen. Han sælger ikke længere stoffer, men er begyndt at sælge tøj, som han har stjålet." I 5. klasse på samme skole har jeg noteret:

De nævner flere gange, at man ikke skal være på *drugs*. Til gengæld tager flere af eleverne *vitaminpiller* hver dag. Det er dumt at tage *stoffer*, fordi man har det dårligt med sig selv. Nogle af eleverne laver grin med, at en af drengene tager *drugs*. Da jeg spørger, om han gør, svarer han nej, og alligevel opstår der en usikkerhed i forhold til, om han tager *medicin* for nogle specielle behov, han har. De [andre elever] antyder, at han har ADHD. (Observation, 5. klasse, Agneshøj Skole).

Af observationsnoter fremgår det, hvordan emner relateret til den medicinske krop er til stede i materialet fra Agneshøj Skole på alle klassetrin. Jeg kan ikke finde eksempler på det samme i materialet fra Baldervangsskolen. Forskellene i materialet bidrog til at fastholde min forskningsinteresse i social klasse og kapitalsammensætning i (re)designet af de efterfølgende delstudier. Jeg vurderede, at elevernes viden om stoffer, eller fravær heraf, kunne fungere som indikatorer for elevernes sociale klassetilhørsforhold.

4.9. Refleksioner under 2. delstudie

Afhandlingens 2. delstudie omkredser konstruktionen af et spørgeskema og besvarelser heraf. Når et spørgeskema skal konstrueres, skal hverdagssprog omformuleres på måder, således at det gøres empirisk målbart (Clement, 2017). På baggrund af umiddelbare analyser af 1. delstudies empiri forsøgte jeg at transformere komplekse temaer til enkeltformulerede survey-spørgsmål. Det var udfordrende, fordi jeg oplevede, at nuancer og kontekst hurtigt forsvandt i formuleringen af spørgsmålene. Samtidig hjalp denne proces mig med at få klarhed over, hvilke hypoteser der var relevante at arbejde videre med. Fra tidligere at ville inkludere alt med 'tykke beskrivelser' (jf. Geertz, 1973) i 1. delstudie valgte jeg i 2. delstudie at udvælge temaer til spørgeskemaet, der gentog sig på tværs af 1. delstudies materiale. Udvælgelsen af disse temaer foretog jeg primært med afsæt i to overvejelser: Hvad betragtede eleverne under 1. delstudie som vigtigt for deres kroppe, sundhed og trivsel? Og hvordan kunne forskelle af sociale ressourcer indfanges i spørgsmålene? Hvor den første overvejelse var udledt af 1. delstudies empiri, var den anden baseret på teori (jf. Bourdieu, 1984; Larsen et al., 2017).

Efter at have udvalgt temaerne og formuleret udkast til spørgsmål på baggrund heraf forsøgte jeg at gennemføre kvantitative studier, der beskæftiger sig med lignende temaer (jf. Jensen et al., 2018; 2022; Katznelson et al., 2021; 2022; Larsen et al., 2020a; 2020b; Madsen et al., 2022; Nielsen et al., 2016; Rasmussen et al., 2011; 2015; 2019; Ringgaard et al., 2019; Smidt & Nebelong, 2017; UVM 2023a). Jeg gennemgik disse studiers formuleringer af spørgsmål samt deres formålsbeskrivelser for derefter at tage stilling til, hvorvidt spørgsmålene i surveyen skulle formuleres på samme måde eller på andre måder. Ifølge Clement (2017) er det vigtigt at tage stilling til, hvilket sprog der anvendes i de konkrete spørgsmål. Dette skyldes, at forskellige ord reflekterer forskellige forståelser, værdier og holdninger, og at ord er kulturelt og kontekstuel afhængige (Clement, 2017). Jeg fandt det især vigtigt, at spørgsmålene skulle være læsbare og forståelige for elever i både 5. og 9. klasse for at sikre, at surveyen opfyldte kognitive standarder. Kognitive standarder omhandler det, at respondenterne er i stand til at forstå og besvare spørgsmålene på en meningsfuld måde (Hermansen, 2017). Opfyldelse af kognitive standarder var desuden nødvendig, førend det blev muligt at sammenligne svar på tværs af klassetrin. Derudover pointerer Fowler (1992), at lange spørgeskemaer kan forekomme belastende. På dette tidspunkt planlagde jeg også, at

nogle af de kvantitative resultater skulle udforskes yderligere i afhandlingens 3. delstudie, og derfor var klarhed at foretrække over kompleksitet. Min hensyn lå med andre ord hos de yngste elever. Omtrent halvdelen af spørgsmålene formulerede jeg selv, anden halvdel blev formuleret med ordlyden fra andre studier, hvoraf jeg overtog et enkelt valideret spørgsmål omhandlende fysisk aktivitet direkte fra Jensen et al. (2018)⁹. Alle svarkategorier er desuden tilpasset ud fra 1. delstudies empiri. Det endelige spørgeskema fremgår af bilag 1.

Oprindeligt var tests ikke tænkt ind i designet af 2. delstudie, men da jeg skulle formulere et informationsbrev for at rekruttere skoler, blev jeg klar over, at jeg ganske enkelt ikke vidste, hvor lang tid det ville tage for en elev at udfylde skemaet. På den baggrund indså jeg behovet for at udføre en test af det udviklede skema. Samtidig erkendte jeg, at en test kunne forbedre læsbarheden, forståelsen af spørgsmålene og relevansen af svarmulighederne blandt andre faktorer. Jeg allierede mig derfor med Gro Lemcke Hansen, en professionel inden for udformning og test af spørgeskemaer, hvilket i dette tilfælde repræsenterede en ekspertvurdering (jf. Hermansen, 2017). Hansen indførte mig i en testmetode om kognitive interviews, som ifølge Hermansen (2017) fokuserer på svarprocessen, således at forskeren får indblik i de tanker, en respondent gør sig i forbindelse med udfyldelsen af skemaet. Da jeg ikke havde inkluderet denne testfase i min oprindelige plan og samtidig havde en fast tidsramme¹⁰, blev denne fase komprimeret. Jeg vurderede, at jeg som minimum skulle teste skemaet på én elev fra hvert klassetrin. Rekrutteringen foregik gennem mit eget netværk, forløb over en uge og resulterede i tre interviews. Interviewene blev gennemført i elevernes eget eller mit hjem, hvorfor en omsorgsperson skulle underskrive en samtykkeerklæring for deltagelse. Interviewene bestod af tre dele: Først skulle eleverne udfylde skemaet, dernæst gennemgik vi sammen hver enkelt spørgsmål i skemaet, hvor jeg spurgte til elevens forståelse og mening. Til slut talte vi overordnet om skemaet, hvilke spørgsmål der manglede, og spørgsmålenes karakter (jf. Hermansen, 2017). Første del af interviewet tog jeg tid på for at få en fornemmelse af, hvor længe eleverne ville være om at besvare skemaet. Eleven fra 5. klasse havde den længste besvarelses-tid (22 minutter), og eleven fra 9. klasse den korteste (13 minutter). Længden af de tre interviews varierede fra 50 minutter til ca. 1,5 time. Trods det begrænsede omfang af testen medførte interviewene relevante korrigeringer af skemaet.

For at rekruttere informanter anvendte jeg forskellige metoder: Jeg opsøgte konferencer og netværk, hvor jeg fortalte om mit projekt; jeg samarbejdede med frivillige organisationer, der kunne dele et informationsbrev om projektet ud; jeg opsøgte Københavns Professionshøjskoles samarbejdsskoler; jeg kontaktede skoleledere mere systematisk via kontaktformularer, e-mails og pr. telefon; og jeg gjorde brug af en snowball

⁹ Dette spørgsmål fremgår af bilag 1, s. 4, og lyder 'Vil du gerne være mere fysisk aktiv?' Svarkategorierne er: 'Ja', 'Nej' og 'Ved ikke'.

¹⁰ Min tidsplan var på dette tidspunkt bestemt ud fra min første barselsorlov og min intention om at færdiggøre skemaet, før jeg gik på orlov.

sampling (jf. Emerson, 2015). Det var primært sidstnævnte metode, der viste sig effektiv. I en snowball sampling rekrutterer forskeren deltagere og gatekeepers igennem sit eget netværk (Emerson, 2015). Jeg fandt, at en snowball sampling var en mere fordelagtig tilgang sammenlignet med en systematisk, idet projektet havde begrænsede ressourcer til frikøb af lærere. Samtidig kræver denne målgruppe en særlig etisk opmærksomhed, hvor indsamling af data udelukkende kan foretages gennem institutionel godkendelse, hvilket kan vanskeliggøre en rekrutteringsproces. Derudover havde jeg allerede planlagt, at survey-dataen skulle behandles med en multipel korrespondanceanalyse, en analysemetode, der ikke nødvendigvis påvirkes negativt af, at empirien er indsamlet med en snowball sampling.

Spørgeskemaet indeholdt også et spørgsmål om køn. Svarmulighederne konstruerede jeg ud fra overvejelser om repræsentation og antal, som skulle forekomme meningsfulde teoretisk, i praksis og analytisk. Hvis jeg medtog et højt antal valgmuligheder og på den måde imødekom bred repræsentation, var min overvejelse, at antallet af kategorier alene kunne afskrække nogle fra at besvare skemaet (Fowler, 1992). Samtidig indikerede det indledende 1. delstudie heller ikke et behov for at medtage et højt antal kategorier. Jeg valgte derfor følgende fire kategorier: 'Pige', 'Dreng', 'Transperson' og 'Andet'. Mindre end 1 % af de adspurgte elever angav, at de enten var 'transperson' eller 'andet', hvilket gjorde, at kategorien ikke kunne medtages i analysen (jf. Le Roux & Rouanet, 2010). Medtagelsen af disse kategorier i skemaet var derimod med til at fremhæve en kvalitativ pointe om elevers forståelser af køn. Lærerne besluttede, om eleverne skulle udfylde spørgeskemaet i papirformat eller digitalt, hvilket gjorde, at knap 300 besvarelser blev udfyldt i hånden af eleverne. Papirformatet gav eleverne mulighed for at gå i dialog med de spørgsmål og svarmuligheder, jeg havde stillet til rådighed. Her oplevede jeg, hvordan flere elever udviste tydelig modstand mod svarkategorierne 'transperson' og 'andet'. En elev havde for eksempel sat et stort kryds hen over spørgsmålet og skrevet i margenen "DER FINDES KUN TO KØN!!!!", mens en anden elev havde tegnet en sur smiley hen over spørgsmålet. Der var også flere tilfælde, hvor kategorierne 'transperson' og 'andet' var blevet streget ud. Selvom denne modstand mod kategorierne ikke er blevet analyseret i afhandlingen, antyder disse eksempler, at spørgeskemaets format har en indvirkning på, hvordan deltagerne responderer. Eksemplerne viser også, at en forskers hensigter ikke altid bliver modtaget som tilsigtet. Endelig indikerer elevernes modstand mod svarkategorierne 'transperson' og 'andet', at nogle emner overskrider nogle elevers normer i så høj grad, at der kan være tale om *symbolsk vold*¹¹ (jf. Bourdieu & Wacquant, 1992). En vold, som disse elever modsætter sig gennem deres skriftlige udsagn og symboler.

¹¹ Symbolsk vold er en vold, der fastholder dominans, og som ifølge Bourdieu og Wacquant (1992) kan sidestilles med politisk vold og fysisk undertrykkelse, dog med færre omkostninger til følge. I alle sproglige interaktioner ligger der muligheder for udøvelse af symbolsk vold, hvilket også gælder ved udfyldelse af et spørgeskema.

4.10. Refleksioner under 3. delstudie

COVID-19 udgjorde for alvor en pandemi, da jeg i efteråret 2020 vendte retur fra min første barselsorlov. Pandemien skabte forskydninger og forstyrrelser af, hvad der metodisk var muligt. Oprindeligt planlagde jeg, at 3. delstudie skulle bestå af seks fokusgruppeinterviews med elever fra hvert klassetrin fra Agneshøj Skole og Baldervangsskolen. Jeg havde valgt fokusgruppeinterview som metode for at få indblik i elevernes fælles forhandlinger om krop, sundhed og trivsel. Morgan (1997: 2) pointerer, at essensen ved et fokusgruppeinterview ligger i det sociale: ”The hallmark of focus groups is their explicit use of group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group.” For denne afhandling er det sociale ligeledes essentielt, netop fordi vurderinger er socialt betinget. På dette tidspunkt var folkeskolerne endnu ikke lukket ned, men jeg begyndte alligevel at støde på udfordringer i de etablerede samarbejder. Kort herefter ledte stigende smittetal til skærpede forhold, der igen ledte til en nedlukning af landet mellem den 25. december 2020 og den 3. januar 2021 (jf. STM). Dette bibragte refleksioner om en igangsættelse. Jeg sendte alligevel en mail til mine gatekeepers fra Agneshøj Skole og Baldervangsskolen, men modtog ikke svar på mine henvendelser. Jeg kunne imidlertid have valgt at kontakte mine gatekeepers igen og have henvist til den underskrevne samarbejdsaftale, men COVID-19-situationen skærpede mit etiske kodeks. Denne skærpelse førte til refleksioner om: Hvad kunne jeg tillade mig? Hvordan påvirkede pandemien lærerne? Hvordan ville et eventuelt ’påkrævet’ samarbejde påvirke det empiriske materiale? Med afsæt i mine refleksioner besluttede jeg, at hvis de lærere, der i forvejen kendte mig, ikke svarede på mine første henvendelser, var det udtryk for, at de ikke ønskede at fortsætte samarbejdet.

I januar 2021 gik jeg derfor i gang med at kontakte gatekeepers fra de 31 skoler, jeg havde samarbejdet med om spørgeskemabesvarelserne. I marts 2021 var det stadig ikke lykkedes mig at rekruttere skoler til 3. delstudie, og jeg valgte derfor at skifte strategi. I tiden op til sommerferien 2021 afsøgte jeg alternative muligheder for samarbejde ved at udforske mit netværk, bruge sociale medier og tage kontakt til tilfældige skoler. Dette også uden held. Denne gang modtog jeg konkrete svar om, at skolerne var pressede. Jeg overvejede derfor, om jeg skulle opgive dette delstudie. Slutmaj 2021 modtog jeg en e-mail fra en gruppe 9. klasseselever (2 = piger, 2 = drenge) fra Skolen på Ditlevsvej. De ønskede at interviewe mig om unges kropsidealer, og jeg stillede op til et onlineinterview. Da eleverne ville afrunde interviewet, spurgte jeg dem, om de ville medvirke i mit studie. Interviewet med de fire elever blev gennemført på Københavns Universitet, Center for Sundhedsfaglig Forskning, efter elevernes eget ønske. Eleverne medbragte alle tilsagn om deltagelse fra deres respektive omsorgspersoner, idet interviewet blev foretaget uden for skolens matrikel (jf. KP’s databeskyttelsespolitik).

Gennemførelsen af dette interview øgede min motivation og tro på, at det skulle lykkes mig at foretage flere interviews. Samtidig vurderede jeg, at jeg blev nødt til at ændre kriterierne for deltagelse. I første omgang ændrede jeg kriterierne for, *hvor* og

hvem der kunne interviewes. Fra at ville interviewe elever fra 5., 7. og 9. klasse på skolerne, blev min rekrutteringsindsats målrettet 9. klasseselever, der selv måtte bestemme, hvor de ville interviewes. I efteråret 2020 fik jeg kontakt til nogle elever igennem forældrekontakt, men da forældrene ad flere omgange ikke vendte tilbage på mine henvendelser, valgte jeg også at opgive denne mulighed. Jeg fik lidt tilfældigt kontakt med en lærer fra Clementsgade Skole. Læreren bistod mig med at facilitere to fokusgruppeinterviews (n=5) og tilbød, at jeg kunne genoptage kontakten, hvis jeg ønskede flere interviews. Jeg takkede i første omgang nej. Årsagen hertil var, at jeg fortsat havde håb om at bevare et socialt klasseperspektiv i dette delstudie, og samtidig vurderede, at Clementsgade Skole repræsenterede en relativt privilegeret elevgruppe. I november 2021 formåede jeg da også at indgå en konkret aftale med en skole, der omvendt repræsenterede en mindre privilegeret gruppe af elever. To dage før vores aftale meddelte skolen imidlertid, at interviewene måtte aflyses, da skolen lå i en kommune med udvidede nedlukningsforanstaltninger grundet pandemien. Jeg måtte erkende, at regeringens varslinger om flere mulige nedlukninger og skærpede retningslinjer kunne sætte en stopper for min ambition om flere interviews. Af denne grund tog jeg atter kontakt til læreren fra Clementsgade Skole og arrangerede yderligere to interviews, som skulle gennemføres i januar 2022. Det ene af disse interviews blev aflyst på grund af et smitteudbrud i den pågældende klasse, mens det andet blev gennemført. Samlet set endte 3. delstudie med at udgøre i alt fire fokusgruppeinterviews (n=18) a fire timer og 24 minutter, mange frustrationer, strategioplægninger og forbehold.

4.11. Metodisk bidrag

Som konklusion på dette kapitel vil jeg pege på afhandlingens tredelte metodiske bidrag til mit genstandsfelt. Sammen med artikel 1 viser jeg med denne afhandling, hvordan et metodisk bidrag består i at demonstrere, at ansvarlig etisk forskningspraksis indebærer refleksion før, under og efter udførelsen af det empiriske arbejde. Etisk ansvarlighed indebærer ikke kun opfyldelse af formelle standarder, men handler også om refleksion i alle aspekter af forskningsarbejdet. Dette for at undgå at etik eksisterer på et symbolsk niveau. I artikel 1 belyser jeg, hvordan etisk ansvarlighed involverer refleksion efter endt empiriindsamling, da intentioner om refleksivitet under feltarbejdet ikke garanterer dette. Samtidig giver refleksion efter praksis mulighed for at undgå gentagelser af utilsigtede metodiske udfald i fremtidige forskningsprocesser. Endnu vigtigere er det, at refleksion over egen metodeudførelse får forskeren til at påtage sig ansvar for den udførte forskning.

En anden del af det metodiske bidrag består i at vise, hvordan forskeren, når hun eller han personligt anvender metoderne, opnår en dybdegående forståelse af metodernes potentialer og begrænsninger. Ved eksempelvis selv at designe et spørgeskema, være ansvarlig for indsamling, omkodning og analyse har jeg opnået en mangefacetteret viden om, hvad der har formet de empiriske udfald. Oversættelsesarbejdet mellem

dybdegående analyser til overordnede mønstre (qual→quan) samt den omvendte bevægelse (quan→qual) har givet mig viden om, hvilke typer information der går tabt, og hvilke nye der opstår i oversættelserne. For at bruge Bourdieus (1999) terminologi styrkes forskerens praktiske sans, når forskeren selv anvender metoderne. Den praktiske sans styrkes både i relation til udvælgelse og kombination af metoder og styrker forskerens viden om empiriens udfald. Ved at anvende principper fra sensorisk etnografi (jf. artikel 1) og begrebet 'den praktiske sans' henviser jeg desuden til vigtigheden af at inddrage sociale forhold og kontekstuelle omstændigheder i refleksioner om og analyser af metodeudførelse. Principper, eller sanser, der desuden er personbunden, idet kroppen og afsenderen på kroppen aktivt påvirker metoderne og empirien. En pointe, som er veldokumenteret inden for en kvalitativ forskningstradition (se fx Bourdieu & Wacquant, 1992; O'Boyle, 2018; Pink, 2015; Willis & Siltanen, 2009), men som også er relevant i udførelsen af kvantitative metoder samt ved anvendelse af mixed methods.

Endelig omfatter det metodiske bidrag viden om, hvordan et sekventielt metodedesign nuancerer elevernes perspektiver på egne kroppe, sundhed og trivsel. Nuanceringen er dels opnået ved at integrere eksplorative elementer i 1. og 2. delstudie, ved at justeret metoderne undervejs samt ved at veksle mellem metoder, der afdækker viden på forskellige niveauer. Warming (2011a) opererer med en opdeling mellem forskerens *udefra-perspektiv* og forskerens *indefra-perspektiv* i forhold til de involverede deltagere. Hun forklarer, at der i begge perspektiver er indbygget en risiko for at overse noget af betydning, og argumenterer for, at begge perspektiver giver adgang til specifikke typer af viden (Warming, 2011a). I tråd med denne skelnen mener jeg, at metodedesignet for dette projekt kan betragtes som et forsøg på at kombinere disse to perspektiver, som samlet set styrker et overordnet elevperspektiv. Metodisk har jeg indtaget et *indefra-perspektiv*, når jeg har været tæt på elevernes skoleliv, hvor forhandlinger og forståelser af krop, sundhed og trivsel har udspillet sig under 1. og 3. delstudie. I 2. delstudie har jeg været mere på afstand af eleverne og har derfor haft et *udefra-perspektiv*. Samtidig bærer det empiriske arbejde fra 1. delstudie, hvor jeg observerede og skitserede elevernes kroppe, også præg af et *udefra-perspektiv*. Skiftene mellem de udvalgte metoder medvirker på den måde til at nuancere et elevperspektiv, der både varetager elevernes egne forståelser af kroppe, sundhed og trivsel samt indbefatter mere generelle mønstre.

KAPITEL 5. KONKLUSION

Denne afhandling adresserer sammenhænge mellem kroppe, sundhed og trivsel hos elever på 5., 7. og 9. klassetrin inden for rammerne af den danske folkeskole. Aktuelt beskrives elevers sundhed og trivsel som nedadgående, hvor kvantitative studier dokumenterer fald heri gennem de sidste 15 år. Samtidig beskriver politikere, fagprofessionelle og forskere udfordringer ved at forstå årsagerne til udviklingen, hvorfor dette fører til spørgsmål om, hvorvidt målemetoderne er korrekte, om der er behov for nye begreber, og om elever faktisk har dårligere sundhed og trivsel. Frem for at finde årsagen til udviklingen griber jeg det anderledes an ved at anfægte, at inter-relationale forhold og kroppens betydning nødvendigvis tænkes ind i problemstillingen. Elever eksisterer nemlig ikke neutralt, men er indhyllet i hinanden, i normer, i institutionelle logikker og i tid og sted. Foruden denne indhylning har eleverne også agens. En agens, der i skolen forhandles i samspil med kroppen, klassekammeraterne og klasserummet, og som samtidig skubber til strukturerende forhold. For at forstå elevers sundhed og trivsel i skolen kræver det, at kroppens betydning sættes i fokus, således at den ikke blot henstilles til kvantificerbare elementer af sundhed og trivsel og ligeledes for at undgå dikotomiske opdelinger mellem krop og sind. For at tilføre forskningen dybdegående viden om samspil mellem elevers kroppe, sundhed og trivsel har jeg derfor udvalgt fire fokusområder for afhandlingen. Disse er: a) elevernes egne perspektiver på sundhed og trivsel, b) kroppens betydning for elevers sundhed og trivsel, c) folkeskolens logikker og disses betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel og d) klassetrins og køns betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel.

På tværs af de fire artikler og kappen frembringer afhandlingen tre hovedkonklusioner, der belyser empiriske, teoretiske og metodiske niveauer af elevers kroppe, sundhed og trivsel, når jeg spørger:

- 1) På hvilke måder *har* og *får* kroppen betydning for elever i 5., 7. og 9. classes (u)lige sundhed og trivsel inden for rammerne af den danske folkeskole?
- 2) Hvordan bidrager kombinationer af forskellige teoretiske perspektiver *på*, *om* og *med* kroppe til at forstå, forklare og nuancere elevers kroppe, sundhed og trivsel i skolen?
- 3) Hvordan kan samspil mellem metode og empiri fungere adgangsgivende for at opnå indsigter om elevers perspektiver på kroppe, sundhed og trivsel?

4.12. Hovedkonklusion 1

Det første forskningsspørgsmål besvarer jeg gennem empiriske analyser i artikel 2-4, hvor forskellige typer af empiri (feltnoter, skitsetegninger, hverdagsinterviews, surveys og fokusgruppinterviews) tager afsæt for analyserne. En konklusion på tværs af de tre artikler er, at elevernes kropslige vurderinger af sig selv og hinanden får betydning for deres sundhed og trivsel i skolen. Artikel 3 dokumenterer, hvordan disse vurderinger både rettes indad og udad, hvor begge bevægelser bliver associeret med frembringelse eller begrænsning af oplevet trivsel. Her visualiseres det desuden, hvordan dispositioner af accepterende opfattelser af egen krop og lav risiko for at blive dømt på sit udseende sameksisterer med trivsel, hvorimod dispositioner af fordømmelse over for egen krop og høj risiko for at blive dømt på sit udseende kobles med det modsatte. Samtidig ses det, at elever i trivsel også investerer aktivt i kroppen på måder, der, af eleverne, tolkes som sunde.

Foruden at kropslige vurderinger får betydning for elevernes sundhed og trivsel, konkluderer afhandlingen, at kroppens medbragte og aktuelle ressourcer får betydning for (u)lige sundhed og trivsel i skolen. Her er der især tre forhold af forskelsgørende karakter, artiklerne empirisk dokumenterer. Det første forhold vedrører køn. I artikel 2 observeres et mønster af kropslig stilleliggørelse og individualisering hos pigerne, som dels bliver tydeligere fra 5. til 7. klasse og igen fra 7. til 9. klasse. Et lignende mønster ses i artikel 3, hvor piger på de samme klassetrin oplever en højere grad af mistriivsel, i takt med at kropslige vurderinger tildeles større betydning. Drengene i artikel 2 og 3 følger et andet mønster. De går fra at udtrykke deres kroppe gennem konstante sociale bevægelser i 5. klasse, til kropsligt at udtrykke sig gennem ro og individualitet i 7. klasse, for i 9. klasse at vende tilbage til kropslige udtryk af social og konstant karakter. I relation til trivsel følger drengene en social rejse fra 5. til 9. klasse, hvor de overvejende går fra at være i trivsel, til at opleve mindre trivsel, for til sidst igen at opleve øget trivsel.

Samlet set kan jeg derfor konkludere, at (u)lige sundhed og trivsel kan tilskrives kropslige dimensioner af betydning, hvilket i skolen får større betydning for pigerne end for drengene. Den sociale ulighed vedrører muligheder for kropslig udfoldelse i klasserummet, hvorvidt kroppen orienterer sig socialt eller individuelt, samt elevernes oplevede trivsel. Det andet forhold vedrører klassetrin, hvilket udforskes i artikel 2 og 3. Her konstateres sammenhænge mellem klassetrin og kroppens betydning, hvor særligt 7. klassesdrengene og 9. klassespigerne påvirkes negativt af begrænsninger for kropslig udfoldelse samt kropslige vurderinger. Det sidste forhold vedrører social klasse. I artikel 4 analyseres det frem, hvordan elevs medbragte sociale og kropslige forskelle tilskrives betydning i forhandlinger om sundhed i skolen. Her er det især elever med mindre privilegerede klassebaggrunde, der oplever udfordringer med at forhandle sundhed.

4.1. Hovedkonklusion 2

Ved at kombinere teoretiske indsigter fra Bourdieu og Buler gennem en proces af integration og friktion besvarer jeg afhandlingens andet forskningsspørgsmål. Jeg finder, at denne kombination af teorier er særlig frugtbar for at forstå, forklare og nuancere koblinger mellem elevernes kroppe, sundhed og trivsel i skolen. Dette skyldes, at jeg gennem kombinationen har integreret og udfordret strukturalistiske og post-strukturalistiske perspektiver på kroppen, hvilket har givet mig blik for trægheden i kroppens repetitioner og habituelle dispositioners formbarhed. Jeg har samtidig fået blik for, hvordan elevernes kropslige erfaringer og fortid griber ind i kroppens aktuelle muligheder for udfoldelse i skolen, samt hvordan kroppens aktuelle repetitioner fortsat griber ind i elevernes fremtid. Dette tidslige aspekt af kroppens eksistens medfører, at elevers oplevelse af (u)sundhed og (mis)trivsel er afhængig af vedligeholdende forhold, hvilket betyder, at oplevelse af fravær af sundhed og trivsel skabes over tid. De empiriske nedslag, der bevidner elevernes frygt for at blive vurderet kropsligt, har derfor afsat i processer af kropslig tilblivelse, der virker foregribende for elevernes aktuelle og fremtidige oplevelser af kroppe, sundhed og trivsel.

Kombinationen af Bourdieus og Butlers begreber har ligeledes vist sig fordelagtige, når jeg har søgt at identificere (u)lighedsskabende forhold i og omkring kroppen, som rækker ud over patologiske, psykologiserende og kvantitative forhold af elevers kroppe, sundhed og trivsel. Med Bourdieus begreber har jeg haft mulighed for at udforske vedligeholdende aspekter af elevers ligheder og forskelle i adgange til kroppe, sundhed og trivsel, hvor jeg med Butlers teori i højere grad har kunnet forholde mig kritisk til diskursive virkninger af heteronormativitet og maskulinitet.

4.1. Hovedkonklusion 3

Artikel 1, 3 og kappen besvarer det tredje forskningsspørgsmål. Elevernes egne perspektiver på kroppe, sundhed og trivsel er interessante af flere årsager. Dels fordi elevernes perspektiver er underrepræsenterede i forskning og studier på området. Samtidig sætter eksisterende normer af kroppe, sundhed og trivsel sig kropsligt igennem hos eleverne og får betydning for deres forståelse af sig selv og andre. Ved at anvende forskellige metoder til at indsamle empiri har jeg opnået forskellige indsigter i elevernes perspektiver på de undersøgte fænomener, hvor en overordnet konklusion er, at elevernes perspektiver adskiller sig fra de dominerende forståelser i den eksisterende viden på området, idet eleverne tillægger kroppen en central betydning for deres sundhed og trivsel.

I artikel 1 undersøger jeg forhandlinger af recognisable emplacement gennem forsker-deltager-forholdet eleverne og jeg selv imellem og konkluderer på den baggrund, at elever spiller en afgørende rolle for de empiriske udfald, hvor forskeren er afhængig af at blive genkendt som betydningsfuld af eleverne, før de kan se en grund til at

vidensdele. Forskeren kan med andre ord ikke metodisk designe sig til empirisk adgang, fordi eleverne har magten til at definere adgangen, men også repræsenterer nogle bestemte perspektiver af den viden, som undersøges.

Manglen på inddragelse af elevernes perspektiver i de eksisterende definitioner af sundhed og trivsel udgør ikke alene en udfordring, men der ligger også en udfordring i, at de eksisterende definitioner er uklare. For at præcisere trivsel i afhandlingen har jeg derfor konstrueret et elevdefineret trivselsbegreb i artikel 3 ved at anvende den eksplorative analysemetode 'multipel korrespondanceanalyse' og survey-data. Denne metode er velegnet til at fremme elevperspektivet, fordi den identificerer mønstre i dataene med afsæt i elevernes vægtninger af svar, hvilket konstruerer de flerdimensionelle analytiske dimensioner. På den måde frembringes inter-relational viden om elevernes dispositioner og positioner, når de forholder sig til spørgsmål om kroppe, sundhed og trivsel. Jeg konkluderer i den forbindelse, at kroppens udseende, kropslige vurderinger, de sociale relationer i klassen, brug af sociale medier og 'sunde' investeringer i kroppen virker skabende for elevers trivsel i skolen. Artiklen viser desuden, hvordan elever, der oplever lavere trivsel, ikke er i stand til at investere i kroppen på kulturelt 'passende' måder, hvilket sammenkøbes med frygten for at blive 'dømt' på sit udseende af klassekammeraterne.

I kappen demonstrerer jeg, hvordan afhandlingens sekventielle mixed methods-design medfører indsigter i elevperspektiver på forskellige niveauer. Perspektiver, der dels komplimenterer hinanden og tilsammen skaber et overordnet elevperspektiv. Med afsæt i Warmings (2011a) opdeling mellem et udefra-perspektiv og indefra-perspektiv på de involverede deltagere argumenterer jeg for, at jeg har indtaget førstnævnte perspektiv under mit 1. delstudie, når jeg har indfanget elevernes kroppe gennem ord og skitsetegninger, og under 2. delstudie, når jeg har indsamlet spørgeskemadata om eleverne. Sidstnævnte perspektiv indtager jeg derimod, når jeg under 1. og 3. delstudie har været tæt på elevernes hverdag i skolen, hvor jeg har interesseret mig dybdegående for lokalt forhandlede forståelser af kroppe, sundhed og trivsel.

EPILOG

Som afrunding på afhandlingen vil jeg fremhæve to områder, som min empiri antyder, ville have været interessante at udforske nærmere.

Dels kunne det have været relevant at forfølge et spor om teknologier og sociale medier. Begge dele optræder som en del af mit empiriske materiale fra 1. og 2. delstudie. I artikel 2 konkluderer jeg, at elevkroppen tager form af teknologiernes tilstedeværelse, uden at jeg forholder mig til indholdet af de skærme, eleverne anvender. Desuden rummer det empiriske materiale fra 2. delstudie viden om, hvordan brugen af sociale medier i undervisningen, 'streaks'¹² på Snapchat samt en begrænset anvendelse af sociale medier har betydning for elevernes trivsel, hvor eksempelvis et højt antal streaks (>26) sammen med et lavt antal (<2) markerer en lavere grad af trivsel. Samtidig beskriver en 9. klasseelev under et testinterview i 2. delstudie, at det er normalt at overvåge hinandens geografiske lokationer på Snap Map¹³, og at eleverne har strategier til at fremstille dem selv på kortet på meningsfulde måder. Nyere undersøgelser peger desuden på, at sociale medier både rummer potentialer for at understøtte og udfordre elevens trivsel, hvor det især er de selvfremskaffende aspekter af de sociale medier, der påvirker eleverne negativt (se fx Birkjær & Kaats, 2019; Krogh, 2023; Madsen, 2019).

Et andet spor, som ville have været interessant at forfølge, er diskrepanserne i mit empiriske materiale. Et eksempel på en diskrepans er forskelle mellem det, eleverne *siger*, der skal til for at opleve sundhed og trivsel, og det, de *gør*, for at være sunde og i trivsel. I mit feltarbejde og under fokusgruppeinterviewene så jeg eksempler på elever, der fremstillede sig selv som sunde og kropsligt tilfredse, og som ligeledes blev afkodet sådan af deres klassekammerater, men som samtidig fortalte, at de ikke var tilfredse med dem selv og deres udseende. Jeg har også set eksempler på elever, der ikke lod til eller fortalte direkte, at de ikke interesserede sig for deres krops udseende eller deres sundhed, og samtidig gav udtryk for, at de var i trivsel. Det giver anledning til at overveje, hvorvidt fravær af interesser er udtryk for privileger. Bjørn, en elev fra 9. klasse, beskriver eksempelvis, hvordan hans tilfredshed med egen krop er betinget af konstante investeringer i kroppen:

Personligt kan jeg også blive stresset for, åh nej, nu har jeg ikke været i fitness i to dage, og så skal jeg derved, fordi ellers bliver jeg sur på mig selv, fordi ellers så ved jeg, at nu ryger jeg tilbage i mine fremskridt, så. Der tror jeg også, at det virkelig ændrer noget der. For jeg

¹² 'Streak' anvendes om det antal dage to forbindelser på Snapchat har sendt hinanden billeder.

¹³ Snapchat har en kort-funktion (*Snap Map*) hvor ens geografiske lokation deles med resten af ens forbindelser. Funktionen kan vælges til eller fra.

skal hele tiden have fokus på at komme op og træne og ikke skal ryge bagud. (Bjørn, 9. klasse, Skolen på Ditlevsvej).

Bjørn beskriver her skrøbeligheden i sin tilfredshed med sin krop og forklarer, hvordan manglende vedligeholdelse fører til, at han føler sig 'stresset' og 'sur på [s]ig selv'. Hans forklaring antyder, at fraværet af kropslige repetitioner relateret til sundhed kan ledsage midlertidige fald i trivsel. Det interessante her er imidlertid, hvorfor Bjørn føler sig nødsaget til at repetere kropslige udtryk af 'sundhed' i højere grad end de elever, der ikke interesserer sig for sundhed, samt hvordan dette relaterer sig til trivsel.

REFERENCER

Aamann, I.C. (2017). *Kampen for det sociale renommé. – Forældreskab og forebyggelse i et klasseperspektiv*. Roskilde: Roskilde Universitet.

Aamann & Erlik (2023). ‘Am I that bad?’: Middle-class moralism and weight stigma towards parents of children with higher weight. *Children & Society*, 00: 1-17. DOI: 10.1111/chso.12779.

Adkins, L. (2004). Introduction, Context and Background. In L. Adkins & B. Skeggs (eds.), *Feminism After Bourdieu* (pp. 3-18). Oxford: Blackwell Publishing.

Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke University Press.

Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press.

Alderson, P. & Morrow, V. (2011). Designing research: selection and participation. In P. Alderson & V. Morrow (eds.), *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (pp. 49-62). London: SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781446268377.

Ambrosi-Randic, N. (2000). Perception of Current and Ideal Body Size in Preschool Age Children. *Perceptual and Motor Skills*, 90(1): 885-889.

Andersen, S.H., Ladenburg, J. & Dyssegaard, P. D. (2020). *Danskernes mentale sundhed: Udvikling, baggrund og konsekvenser*. København: Rockwool Fonden. Tilgængeligt online d. 26.09.23 på: https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2020/11/RFF_Danskernes-mentale-sundhed-2020.pdf.

Andersen, P.L. & Hansen, M.N. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5): 607-621.

Aphramor, L. (2009). Disability and the anti-obesity offensive. *Disability & Society*, 24(7): 897-909.

Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A. & Wong, B. (2015). ”Science Capital”: A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7): 922-948.

- Arffmann, M., Petersen, M.L., Bak, P.L., Svendsen, K.K. & Obel, C. (2016). *Ungeprofilundersøgelsen 2015*, [elektronisk]. Komiteen for Sundhedsoplysning.
- Atkinson, W. (2020). *Bourdieu and After. A Guide to Relational Phenomenology*. New York: Routledge.
- Austin, S.B. (1999). Commodity knowledge in consumer culture. In J. Sobal & D. Maurer (eds.), *Weighty issues: Fatness and thinness as social problems* (pp. 159-181). New York: Walter de Gruyter.
- Bach, S.S. (2020). *De synligt usynlige. Skolens fortælling(er) om den stille mistrivsel*. København: Københavns Universitet.
- Bacon, L. et al. (2005). "Size Acceptance and Intuitive Eating Improve Health for Obese, Female Chronic Dieters". *Journal of the American Dietetic Association*, 105(6): 929-936.
- Bakken, A. (2008). Er kønnforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1): 85-93.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3): 801-831.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1974). L'école capitaliste en France. *Tiers-Monde*, 15(59): 892-893.
- Bazeley, P. (2018). *Integrating analyses in mixed methods research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bech, H. (1999). *Fritidsverden: Studier i modernitet, mandighed, homoseksualitet og senmodernitet*. SAGA Egmont.
- Beddington, J., Cooper, C.L., Field, J., Goswami, U., Huppert, F.A., Jenkins, R., Jones, H.S., Kirkwood, T.B., Sahakian, B.J. & Thomas, S.M. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, 455(7216): 1057-1060.
- Berner, B., Callewaert, S. & H. Silberbrandt, H. (1977). *Skole, ideologi og samfund*. København: Munksgaard.
- Birkjær, M. & Kaats, M. (2019). *Er sociale medier faktisk en trussel mod unges trivsel?* København: Nordisk Ministerråd. Tilgået online d. 20.09.23 på: <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320138/FULLTEXT03.pdf>.

- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research. *Children's Geographies* [elektronisk] DOI: 10.1080/14733285.2021.1891405.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital, In J.G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32: 1-17.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reasons, On the Theory of Action*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1999). Understanding. In P. Bourdieu, G. Balazs, S. Beaud, F. Bonvin, E. Bourdieu, P. Bourgois, S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin, J. Faguer, S. Garcia, R. Lenoir, F. Euvrard, M. Pialoux, L. Pinto, Podalydès, A. Sayad, C. Soulié & L.J.D. Wacquant (eds.). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society* (pp. 607-626). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu (2000). *Fieldwork in Culture*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. & Farage, S. (1994). Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field. *Sociological Theory*, 12: 1-18.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

- Brandseth, O.L. & Håvarstein, M.T. (2018). *Psykososialt klasse miljø og mental trivsel blant elever i videregående skole "I hvilken grad har psykososialt klasse miljø, målt ved lærerstøtte og klassetilørighet, sammenheng med mental trivsel blant elever i 1.klasse på videregående skole?"* Bergen: Universitetet i Bergen.
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (2015). Diagnoser i samtiden: En introduktion. I S. Brinkmann & A. Petersen (eds.). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion* (pp. 7-13). Aarhus: Klim.
- Broady, D. (1983). *Dispositioner och positioner, ett ledmotiv i Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet.
- Brookes, F. & Kelly, P. (2009). *Dolly girls: tweenies as artefacts of consumption*. *Journal of Youth Studies*, 12(6): 599-613. DOI: 10.1080/13676260902960745.
- Brown, D.W., Anda, R.F., Tiemeier, H., Felitti, V.J., Edwards, V.J. & Croft, J.B. (2009). Adverse childhood experiences and the risk of premature mortality. *American journal of preventive medicine*, 37(5): 389-396. DOI: 10.1016/j.amepre.2009.06.021.
- Brown, Z. & Tiggermann, M. (2016). Attractive celebrity and peer images on Instagram: Effect on women's mood and body image. *Body Image*, 19: 37-43.
- Bruselius-Jensen, M. (2011). *Poetiske perspektiver på det gode skolemåltid: børns muligheder som medskabere af skolens måltider*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Bulter, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Bulter, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2007). Judith Butler: Performativitetens sociale magi. In D.M. Søndergaard (eds). *Feministiske tænkere, en tekstsamling* (pp. 160-178). København: Hans Reitzels Forlag.
- Butler, J. (2023). *Kroppe af Betydning*. Aarhus: Klim.
- Bæck, U.K. (2005). School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogik*, 25: 217-228.
- Calarco, J.M. (2014). "Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities". *American Sociological Review*, 79(5): 1015-1037.

- Calarco, J.M. (2018). *Negotiating opportunities. How the Middle Class Secures Advantages in School*. New York: Oxford University Press.
- Camfield, L., Natalia, S. & Woodhead, M. (2010). Children's well-being in developing countries: A Conceptual and methodological review. *European Journal of Development Research*, 22(3): 398-416.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Pungello, E. & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science* 343(6178): 1478-1485.
- Clement, S.L. (2017). Fra teorier og begreber til konkrete spørgsmål. In M. Frederiksen, P. Gundelach & R.S. Nielsen (eds.). *Survey. Design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (pp. 91-100). København: Hans Reitzels Forlag.
- Coffey, J. (2013a). Bodies, body work and gender: Exploring a Deleuzian approach. *Journal of Gender Studies*, 22(1): 3-16.
- Coffey, J. (2013b). 'Body pressure' Negotiating gender through body work practices. *Youth Studies Australia*, 32(2): 39-48.
- Coffey, J. (2020). "Ugly Feelings: Gender, Neoliberalism and the Affective Relations of Body Concerns". *Journal of Gender Studies*, 29(6): 636-650.
- Coffey, J. (2022). Assembling wellbeing: bodies, affects and the 'conditions of possibility' for wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 25(1): 67-83. DOI: 10.1080/13676261.2020.1844171.
- Coffey, J. & Watson, J. (2015). Corporeality and Embodiment in Childhood and Youth Studies. In J. Wyn & H. Cahill (eds.). *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 185-200). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-4451-15-4_1.
- Collyer, F.M., Willis, K.F., Franklin, M., Harley, K. & Short, S.D. (2015). Healthcare choice: Bourdieu's capital, habitus and field. *Current Sociology*, 63(5): 685-699. DOI: 10.1177/0011392115590082.
- Connor, S. (1993). *Transformations: Recollective Imagination and Sexual Difference*. London: Routledge.
- Crawford, R. (1980). Healthism and the medicalization of everyday life. *International Journal of Health Services*, 10(3): 365-388.
- Daniels, E.A., Layh, M.C. & Pozelius, L.K. (2016). Grooming ten-years-old with gender stereotypes? A content analysis of preteen girl magazines. *Body Image*, 19: 56-67.

Danielsen, D. (2016). *“Jeg ved, at min krop er go’ nok. Det er bare mere udvendigt” – et studie i store skolebørns erfaringer med fænomenet sundhed*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.

Danielsen, D., Bruselius-Jensen, M. & Laitsch D. (2017). Reconceiving barriers for democratic health education in Danish schools: an analysis of institutional rationales. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(1): 81-96. DOI: 10.1080/18377122.2016.1277546.

Databeskyttelsesloven. Tilgået online d. 26.09.23 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2018/502>.

De Valle, M.K., Gallego-García, M., Williamson, P. & Wade, T.D. (2021). Social Media, body image, and the question of causation: Meta-analyses of experimental and longitudinal evidence. *Body Image*, 39: 1-17. DOI: 10.1016/j.bodyim.2021.10.001.

Diderichsen, F., Andersen I. & Manuel C. (2011). *Ulighed i sundhed – årsager og indsatser*. København: Sundhedsstyrelsen.

Dilling, J. & Petersen, A. (2021). Embodying the culture of achievement: Culture between illness and perfection is a ‘thin line’ – obtaining the ideal female body as an act of achievement. *Culture and Psychology*, 28(3): 375-394.

Dittmar, H., Lloyd, B., Dugan, S., Halliwell, E., Jacobs, N. & Cramer, H. (2000). The “Body Beautiful”: English Adolescents’ Image of Ideal Bodies. *Sex Roles*, 42(9/10): 887-915.

Dræbel, T.A., Andersen, S. & Sahner, K.S. (2021). Sideways: om ”kropumulige” drenges veje til identitet og relationer via sundhedsfremme i skolen. *Universitetsforlaget*, 6(2): 93-104. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2021-02-02>.

Dubbin, L.A., Chang, J.S. & Shim, J.K. (2013). Cultural health capital and the interactions of dynamics of patient-centred care. *Social Science & Medicine*, 93: 113-120.

Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M. & Obel, C. (2014). *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige opbyggelsesindsatser*. Tilgået d. 26.09.23 på: <https://doi.org/2014:1-184>.

Durkheim, É. & Mauss, M. (1963 [1903]). *Primitive Classification*. Chicago: The University of Chicago Press.

Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P.G. & Qvortrup., L. (2017). *Portræt af elever med særlige behov*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Emerson, R.W. (2015). Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of visual impairment & Blindness*, 109(2): 164-168.

Eriksen, I.M. (2017). Tøffe krav og tøffe jenter: Kjønn og etnisitet i videregående skole. I H.B. Nielsen (ed.). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (pp. 152-167) Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, I.M. (2021). Duty, discipline and mental health problems: young people's pursuit of educational achievement and body ideals. *Journal of Youth Studies*, 25(7): 931-945.

Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1): 57-77.

Faulkner, J. (2011). *The Importance of Being Innocent: Why we worry about children*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139010481.

Featherstone, M. & Turner, B.S. (1995). Body & Society: An Introduction. *Body & Society*, 1(1): 1-12. DOI: 10.1177/1357034x95001001001.

Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body. In: T.F. Cash & T. Pruzinsky (eds.). *Body images: Development, deviance and change* (pp. 3-20). New York: Guilford.

Foucault, M. (1979). *The History of Sexuality: Volume One, an Introduction*. London: Penguin.

Fowler, F.J. (2004). The Case for More Split-Sample Experiments in Developing Survey Instruments. In S. Presser, J.M. Rothgeb, M.P. Couper, J.T. Lesser, E. Martin, J. Martin & E. Singer (eds.). *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires* (pp. 173-189). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Fraser, N. (1995). False Antitheses, Pragmatism, Feminism, and the Linguistic Turn. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell & N. Fraser (eds.). *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*. London: Routledge.

Garratt, L. (2016). Using Bourdieusian scholarship to understand the body. Habitus, hexis and embodied cultural capital. In J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke & J. Abrahams (eds). *Bourdieu: The Next Generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (pp. 73-87). London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Gilliam, L. (2008). Svinekød, shorts og ballade. Børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen. *Tidsskrift for Islamforskning – Islam & Uddannelse*, 3: 44-65.

Gilliam, L. (2016). Social Children and Good Classes. Moulding civilised communities during the first year of school. In L. Gilliam & E. Gulløv (eds.). *Children of the Welfare State. Civilising Practises in Schools, Childcare and Families* (pp. 99-137). London: Pluto Press.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2016). Civilising Institutions: Cultural norms and social consequences. In L. Gilliam and E. Gulløv (eds.). *Children of the Welfare State. Civilising Practises in Schools, Childcare and Families* (pp. 235-267). London: Pluto Press.

Graham, A., Powell, M.A. & Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children & Society*, 29(5): 331-343. DOI: 10.1111/chso.12089.

Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønæk, M. (2017). Social ulighed i sundhed. Fra Vugge til Grav. In N. Ploug (ed.). *Social arv og social ulighed* (pp. 145-165). København: Hans Reitzels Forlag.

Guldager, R., Poulsen, I., Egerod, I. Mathiesen, L.L. & Larsen, K. (2018). Rehabilitation capital: a new form of capital to understand rehabilitation in a Nordic welfare state. *Health sociology review*, 27(2): 199-213.

Hakim, C. (2010). Erotic Capital. *European Sociological Review*, 26(5): 499-518. DOI:10.1093/esr/jcq014.

Halliwell, E., Yager, Z., Paraskeva, N., Diedrichs, Ph.C., Smith, H. & White, P. (2016). Body Image in Primary Schools: A pilot evaluation of a primary school intervention program designed by teachers to improve children's body satisfaction. *Body Image*, 19: 133-141.

Hamilton, M. & Redmond, G. (2010). *Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications*. Sydney: Social Policy Research Centre. Tilgået online d. 26.09.23 på: https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/91/filename/Conceptualisation_of_social_and_emotional_wellbeing_for_children_and_young_people,_and_policy_implications.pdf.

- Harvey, P.F. (2022). "Make Sure You Look Someone in the Eye": Socialization and Classed Comportment in Two Elementary Schools. *American Journal of Sociology*, 127(5): 1471-1454.
- Hermansen, J. (2017). Test af spørgeskema. In M. Frederiksen, P. Gundelach & R.S. Nielsen (eds.). *Survey. Design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (pp.137-166). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hollingworth, S. (2015). Performances of social class, race and gender through youth subculture: putting structure back in to youth subcultural studies. *Journal of Youth Studies*, 18(10): 1237-1256. DOI: 10.1080/13676261.2015.1039968.
- Holstein, B.E., Damsgaard, M.T., Henriksen, P.W., Kjær, C., Meilstrup, C., Nelausen, M.K., Nielsen, L., Rayce, S.B. & Due, P. (2011). *Psykisk mistroivsel blandt 11-15-årige*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in "child-oriented" research methodology. *Childhood*, 18(1): 81-93. DOI: 10.1177/0907568210371234.
- Husted, E. & Pors, J.G. (2021). *Eklektiske analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Illouz, E. (2007). *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Illouz, E. (2008). *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-help*. Berkeley: University of California Press.
- Jensen, H.A.R., Davidsen, M., Ekholm, O. & Christensen A.I. (2018). *Danskernes Sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. Tilgået online d. 26.09.23 på: <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2018/Nationale-Sundhedsprofil2017.ashx>.
- Jensen, H.A.R., Davidsen, M., Ekholm, O. & Christensen, A.I. (2018). *Danskernes Sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. København: Sundhedsstyrelsen. Tilgået online d. 26.09.23 på: <https://www.sst.dk/da/udgivelser/2018/~/-media/73EADC242CDB46BD8ABF9DE895A6132C.ashx>.
- Jensen, H.A.R., Davidsen, M., Møller, S.R., Romàn, J.E.I., Kragelund, K., Christensen, A.I. & Ekholm, O. (2022). *Danskernes sundhed – Den nationale Sundhedsprofil 2021*. København: Sundhedsstyrelsen. Tilgået online d. 26.09.23 på: https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2022/Sundhedsprofil/Sundhedsprofilen.ashx?sc_lang=da&hash/5C9A9A81483F6C987D5651976B72ECB2.

Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Madsen, K.B., Nielsen & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder*. København: Vidensråd for Forebyggelse.

Jutel, A. (2009). Sociology of diagnosis: a preliminary review. *Sociology of Health & Illness*, 31(2): 278-299. DOI: 10.1111/j.1467-9566.2008.01152.x.

Jæger, M.M. (2011). "A Thing of Beauty is a Joy Forever"? Returns to Physical Attractiveness over the Life Course. *Social Forces*, 89(3): 983-1003.

Jønsson, A.B.R. & Brodersen, J.B. (2022). *Snart er vi alle patienter*. København: Samfundslitteratur.

Jønsson, A.B.R. & Brodersen, J.B. (2023). Hvad blev der af 'normalen'? Hvordan overdiagnostik af psykiske sygdomme hos børn bringer pædagogikkens vilkår i forandring. *Pædagogik & diagnoser*, 7(1): 4-13. DOI: 10.7146/fppu.v7i1.136703.

Kagawa, M., Kuroiwa, C., Uenishi, K., Mori, M., Dhaliwal, S., Hills, A.P. & Binns C.W. (2007). A comparison of body perceptions in relation to measured body composition in young Japanese males and females. *Body Image*, 4: 372-380.

Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N.B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2: 83-103. DOI: 10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01.

Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering. Om ny udsathed i ungdomslivet*. Ungdomsliv (12). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kehily, M.J. (2015). Bodies In and Out of Place: Schooling and the Production of Gender Identities Through Embodied Experience. In J. Wyn & H. Cahill (eds.). *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 217-228). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-4451-15-4_5.

Knauss, C., Paxton, S.J. & Alsaker, F.D. (2007). Relationships amongst body dissatisfaction, internalisation of the media body ideal and perceived pressure from media in adolescent girls and boys. *Body Image*, 4: 353-360.

Korsgaard, S. (2020). *Pres og Stress. Skolen og det trygge klassemiljø. Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?* Børns Vilkår og TrykFonden. Tilgået online d. 16.05.23 på: <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/11/Pres-og-stress.-Skolen-og-det-trygge-klasse-miljoe..pdf>.

KP's databeskyttelsespolitik. Tilgået online d. 26.09.23 på: <https://www.kp.dk/data-beskyttelsespolitik/> Tilgået 31.08.23.

Krogh, S.C. (2022). *Et ungdomsliv under pres? Når udskolingselever skal navigere i præstationer, køn og sociale medier*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. DOI: 10.54337/auu495535869.

Krogh, S.C. (2023). 'You Can't Do Anything Right': How Adolescents Experience and Navigate the Achievement Imperative on Social Media. *Young*, 31(1): 5-21. DOI: 10.1177/11033088221111224.

Køppe, S. (2008). En moderat eklekticisme. *Psyke og Logos*, 29(1): 15-36.

Larsen, K. (2009). Kroppe: sundhed og social ulighed. In S. Glasdam (ed.). *Folkesundhed: i et kritisk perspektiv* (pp. 188-218). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Larsen K. (2021). *Sundhedskapital: Investeringer i kroppen*. København: Samfundslitteratur.

Larsen, K., Cutchin, M.P. & Harsløf, I. (2013). *Health Capital: New Health Risks and Personal Investments in the Body Context of Changing Nordic Welfare States*. In I. Harsløf, I. & R. Ulmestig (eds.). *Changing Social Risks and Social Policy Responses in the Nordic Welfare States* (pp.165-188). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Larsen, K., Hindhede, A.L., Larsen, M.H., Nicolaisen, M.H. & Henriksen, F.M. (2020a). Bodies need yoga? No plastic surgery! Naturalistic versus instrumental bodies among professions in the Danish healthcare field. *Social Theory & Health*, 20: 1-20. DOI: 10.1057/s41285-020-00151-z.

Larsen, K., Hindhede, A. & Henriksen, F.M. (2020b). Sundhedskapital blandt danske sundhedsprofessionelle: en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af kropsopfattelser og distinktion blandt forskere, klinikere og studerende i Danmark. *Praktiske grunde*, 1-2: 43-74.

Larsen, K. & Sodemann, M. (2023). *Ulighedens drejebog. Sådan gør sundhedsvæsnet de rige raskere og lader de fattige i stikken*. København: Samfundslitteratur. (In review).

Latour, B. (1992). Where are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In E. Bijker & J. Law (eds.). *Shaping Technology/Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge: The MIT Press.

Lawler, M. & Nixon, E. (2011). Body dissatisfaction among adolescent boys and girls: The effects of body mass, peer appearance culture and internalization of appearance ideals. *Journal of Youth Adolescence*, 40: 59-71. DOI: 10.1007/s10964-009-9500-2.

Le Roux, B. & Rouanet, H. (2010). *Multiple Correspondance Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

Lehn-Christiansen, S., Liveng, A., Dybbroe, B., Holen, M., Thualagant, N., Aamann, I.C. & Nordenhof, B. (2016). Indledning: Hvorfor en ny bog om ulighed i sundhed? Bogens fokuseringer og tilgange. In S. Lehn-Christiansen, A. Liveng, B. Dybbroe, M. Holen, N. Thualagant, I.C. Aamann & B. Nordenhof (eds.). *Ulighed i sundhed: Nye humanistiske og samfundsvidenskabelige perspektiver* (pp. 7-32). København: Frydenlund Academic.

Li, J.H. (2021). The lived class racialization - histories of 'foreign workers' children's' school experiences in Denmark. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3): 190-199.

Lillejord, S., Børte, K. Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenter for Utdanning*. Tilgået online d. 16.05.23 på: <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>.

Lupton, D. (2013). *Fat*. Abingdon: Routledge.

Madsen, O.J. (2018). *The psychologization of society: On the unfolding of the therapeutic in Norway*. Abingdon: Routledge.

Madsen, O.J. (2019). *Generasjon Prestasjon – hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.

Madsen, K.R., Román, J.E.I., Damsgaard, M.T., Holstein, B.E., Kristoffersen, M.J., Pedersen, T.P., Michelsen, S.I., Rasmussen, M. & Toftager, M. (2022): *Skolebørnsundersøgelsen 2022. Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt skoleelever i 5., 7. og 9. klasse i Danmark*. København: Statens Institut for Folkesundhed, SDU.

Marmot, M. & Wilkinson, R. (2006). *Social Determinants of Health*. Oxford: Oxford University Press.

Maslow, A. & Mittelmann, B. (1981). The meaning of "healthy" ("normal") and of "sick" ("abnormal"). In A. Caplan, H.T. Engelhardt & J. McCartney (eds.). *Concepts of health and disease: Interdisciplinary perspectives* (pp. 47-56). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Mateju, P. & Anyzova, P. (2017). Beauty Capital: The Role of Attractiveness in the Labour Market. *Czech Sociological Review*, 53(4): 503-531. DOI: 10.13060/00380288.2017.53.4.356.
- McNay, L. (2000). *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Oxford: Polity Press.
- Mennesson, C. & Froté, L. (2018). Gender Construction in Sports, Family Habitus and “Gender Regime”. *Society Register*, 2(1): 99-112. DOI: 10.14746/sr.2018.2.1.06.
- Merleau-Ponty, M. 2012. *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Moi, T. (1991). Appropriating Bourdieu: Feminist Theory and Pierre Bourdieu’s Sociology of Culture. *New Literary History*, 22(4): 1017-1049.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 48-76. DOI: 10.1177/2345678906292462.
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S.J., Hannan, P.J., Haines, J. & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. *Journal of Adolescent Health*, 39(2): 244-251. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2005.12.001.
- Nielsen, H.B. (2017): ‘. Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster. In H.B. Nielsen (ed.). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen L., Hinrichsen, C., Santini, Z.I. & Koushede, V. (2016). *Måling af mental sundhed. En baggrundsrapport for spørgeskemaundersøgelsen Danskernes Trivsel 2016*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- O’Boyle, A. (2018). Encounters with identity: reflexivity and positioning in an interdisciplinary research project. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3): 353-366. DOI: 10.1080/1743727X.2017.1310835.
- Olsen, L., Ploug, N., Andersen, L., Sabiers, S.E. & Andersen, J.G. (2014). *Klassekamp fra oven. Den danske samfundsmodel under pres*. København: Gyldendal.

- Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Hestbæk, A.D., Lausten, M. & Rayce, S.B. (2018). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2018*. København: VIVE. Tilgængeligt online d. 26.09.23 på: <https://www.vive.dk/media/pure/10762/2240313>.
- Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Lausten, M., Rayce, S.B. & Tagmose, B.B. (2022). *Børn og unge i Danmark – Vældfærd og trivsel 2022*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Olvera, N., Matthews-Ewald, M.R., McCarley, K., Scherer, R. & Posada, A. (2016). Hispanic maternal influences on daughters' unhealthy weight control behaviors: The role of maternal acculturation, adiposity and body image disturbances. *Body Image*, 19: 208-215.
- Palmer, A. (2015). *Embodied Childhoods, an ethnographic study of how children come to know about the body*. Sheffield: University of Sheffield.
- Paulus, P. (2005). From the health promoting school to the good and healthy school: New developments in Germany. In S. Clift & B.B. Jensen (eds.). *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice* (pp. 55-74). Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Petersen, A. (2015). Diagnoser som designet orden: Depression i præstationsamfundet. In S. Brinkmann & A. Petersen (eds.). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion* (pp. 59-82). Aarhus: Klim.
- Petersen, A. (2016). *Præstationsamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pillow, W.S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2): 175-196. DOI:10.1080/0951839032000060635.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. London: SAGE Publications Ltd.
- Platat, C., Perrin, A., Oujaa, M., Wagner, A., Hann, M., Schlienger, J. & Simon, C. (2006). Diet and physical activity profiles in French preadolescents. *British Journal of Nutrition*, 96: 501-507.
- Powell, M.A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. & White, N.E. (2018). Well-being in schools: what do students tell us? *The Australian Association for Research in Education*, 45: 515-531.
- Prieur, A. (2021). Ny nordisk kulturel kapital. *Praktiske Grunde*, 1: 17-26.

- Prieur, A., Jensen, S.Q. & Laursen, J. (2016). 'Social Skills': Following a Travelling Concept from American Academic Discourse to Contemporary Danish Welfare Institutions. *Minerva*, 54: 423-443. DOI: 10.1007/s11024-016-9307-8.
- Prieur, A. & Savage, M. (2013). Emerging forms of cultural capital. *European Societies*, 15(2): 246-267.
- Provencher, V., Bégin, C., Tremblay, A., Mongeau, L., Corneau, L., Dodin, S. & Lemieux, S. (2009). Health-at-every-size and eating behaviors: 1 year follow-up results of a size acceptance intervention. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(11): 1854-1861. DOI: 10.1016/j.jada.2009.08.017.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3): 321-341.
- Qvortrup, L. (2023). *Vi skal droppe fortællingen om, at mistrivlsen er værre end tidligere*. Tilgået online d. 15.05.23 på: <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/lars-qvortrup-trivlsen-blandt-boern-og-unge-er-ikke-vaerre-end-tidligere-den-er-anderledes>.
- Rambøll (2020). *Coronakrisen set fra et ungeperspektiv*. Tilgået online d. 26.09.23 på: https://www.egmontfonden.dk/sites/default/files/2020-08/Ramb%C3%B8ll%20-%20Coronakrisen%20set%20fra%20et%20ungeperspektiv_0.pdf.
- Rasmussen, M. & Due, P. (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Rasmussen, M., Pedersen, T.P. & Due, P. (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Rasmussen, M., Kierkegaard, L., Rosenwein, S.V., Holstein, B.E., Damsgaard, M.T. & Due, P. (2019). *Skolebørnsundersøgelsen 2018 - Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Rimpler, E., Kjeldahl, R., Mikkelsen, B., Mathiasen, E.S., Preuss, C., Vergo, S. & Hjortdal, C. (2021). *Sammen om at stoppe psykisk mistrivsel hos børn og unge. Anbefalinger til fælles handling fra Forum mod Psykisk Mistrivsel*. Tilgået d. 16.05.23 fra: <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2021/11/Forum-mod-Psykisk-Mistrivsel-Anbefalinger.pdf>.
- Ringgaard, L.W., Heinze, C., Andersen, N.B.S., Hansen, G.I.L., Hjort, A.V. & Klincker, C.D. (2020). *UNG19 – Sundhed og trivsel på erhvervsuddannelser 2019*. Tilgået

online d. 26.09.23 på: <https://www.sdcc.dk/presse-og-nyheder/nyheder/Documents/UNG19%20Rapport.pdf>.

Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rose, N. (2018). *Our Psychiatric Future*. Cambridge: Polity Press.

Schwartz, C. (2013). *Sund og usund subjektivitet i velfærdsstaten – en poststrukturalistisk undersøgelse af Sundhedsstyrelsens og skønlitteraturens tematisering af subjektivitet og borgerskab (1990-2012)*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Shilling, C. (2003). Foreword: Educating Bodies: Schooling and the Constitution of Society. In J. Evans, B. Davies & J. Wright (eds.). *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health* (pp. xv–xxii). London: Routledge.

Shilling, C. (2005). *The Body in Culture, Technology & Society*. London: SAGE Publications Ltd.

Shilling, C. (2012). *The Body & Social Theory*. London: SAGE Publications Ltd.

Shim, J.K. (2010). Cultural health capital: A theoretical approach to understanding health care interactions and the dynamics of unequal treatment. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1): 1-15.

Simmons, C., Graham, A. & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for well-being: Locating student voice. *J Educ Change*, 16: 129-144. DOI: 10.1007/s10833-014-9239-8.

Simpson, B. (2000). Regulation and Resistance: Children's Embodiment during the Primary-Secondary School Transition. In A. Prout & J. Campling (eds). *The Body, Childhood and Society* (pp. 60-78). London: Macmillan Press Ltd.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: SAGE publications Ltd.

Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. Abingdon, UK: Routledge.

Skeggs, B. (2005). The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formations. *Sociology*, 39(5): 965-982.

Small, M.L. (2011). How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature. *Annual Review of Sociology*, 37(1): 57-86.

Smidt, L. & Nebelong, S. (2017). *Unge syn på krop og kropsidealer. En undersøgelse fra Sex og Samfund*. København: Sex og Samfund. Tilgået online d. 27.09.23 på: https://sexogsamfund.dk/files/media/document/seksamfund_undersoegelse_krop-pen_final.pdf.

Smolak, L. (2011). Body image development in childhood. In: T.F. Cash & L. Smolak (eds.). *Body image: A handbook of science, practice and prevention* (pp. 67-75). New York: Guilford Press.

Smolak, L. & Cash, T.F. (2011). Future challenges for body image science, practice, and prevention. In T.F. Cash & L. Smolak (eds.). *Body image: A handbook of science, practice and prevention* (pp. 471-478). New York: Guilford Press.

Soutter, A.K., O'Steen, B. & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4): 496-520. DOI: 10.1080/02673843.2012.754362.

Spradley, J.P. (1980). *Participant Observations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Staubæs, D. (2022). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.

STM. *Pressemøde den 16. december 2020*. Tilgået online d. 14.08.23 på: <https://www.stm.dk/presse/pressemoedearkiv/pressemoede-den-16-december-2020/>.

Sundhedsministeriet & Arbejdsministeriet (1999). *Regeringens Folkesundhedsprogram 1999-2008: et handlingsprogram for sundere rammer i hverdagen*. København: Sundhedsministeriet.

Sundhedsstyrelsen (2021). *Mental sundhed*. Tilgået online d. 20.04.21 på: <https://www.sst.dk/da/viden/mental-sundhed>.

Søndergaard, D.M. (2006). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Tasca, G.A. & Balfour, L. (2014). Eating disorders and attachment: A contemporary psychodynamic perspective. *Psychodynamic Psychiatry*, 42: 255-274. DOI: 10.1521/pdps.2014.42.2.257.

Tatangelo, G.L. & Ricciardelli, L.A. (2013). A qualitative study of preadolescent boys' and girls' body image: Gendered ideals and sociocultural influences. *Body Image*, 10(4): 591-598. DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.07.006.

Thastum, R. & Svendsen, A.M.B. (2022). *Børn og unge kæmper for at passe ind*. Valby: Børns Vilkår.

Thomas, N., Graham, A., Powell, M.A. & Fitzgerald, R. (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: the contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4): 1-23. DOI: 10.1177/0907568215622802.

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3): 167-186. DOI: 10.1177/0735275112457914.

Tishelman, C. & Sachs, L. (1998). The Diagnostic Process and the Boundaries of Normality. *Qualitative Health Research*, 8(1): 48-60.

Toftager, M. & Brønd, J.C. (2019). *Fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd blandt 11-15-årige – Nationalt monitoring med objektive malinger*. København: Sundhedsstyrelsen.

UVMa. Tilgået online d. 14.08.23 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1792.aspx>.

UVMb. Tilgået online d. 14.08.23 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/test-evaluering-og-skoleudvikling/trivselsmaaling>.

Vitus, K. (2018). Students' health engagement and affective relations in Danish upper secondary school. *Journal of Youth Studies*, 21(9): 1250-1266.

Von Soest, T. & Wichstrøm, L. (2014). Secular Trends in Depressive Symptoms among Norwegian Adolescents from 1992 to 2010. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42 (3): 403-415.

Wacquant, L.J.D. (2006). *Body and Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*. Oxford: Oxford University Press.

Wall, J. (2013). Childism. The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities. In A.M. Duane (ed.). *The Children's Table. Childhood Studies and the Humanities* (pp. 68-84). Athens, GA: University of Georgia Press.

Warming, H. (2011a). *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Warming, H. (2011b). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18(1): 39-53. DOI: 10.1177/0907568210364666.

WHO (2022). *Mental Disorders*. Tilgået online d. 15.05.23 på: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>.

Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level – Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin Books Ltd.

Willis, A. & Siltanen, J. (2009). Restorying Work Inside and Outside the Academy: Practices of Reflexive Team Research. In W.S. Gershon (ed.). *The Collaborative Turn: Working Together in Qualitative Research* (pp. 105-125). Rotterdam: Sense Publishers.

Wistoft, K. (2019). Trivselsdiskurser. In M. Sederberg & M.N. Stolpe (eds.). *Børn og unges trivsel. Et tværprofessionelt ansvar* (pp. 21-42). København: Hans Reitzels Forlag.

Wistoft, K. (2020). Elevernes trivsel og mentale sundhed: Hvad har vi lært af nøddundervisningen under coronakrisen? *Learning Tech*, 5(7): 40-65. DOI: 10.7146/lt.v5i7.120865.

Yager, Z., Diedrichs, P.C., Ricciardelli, L.A. & Halliwell, E. (2013). What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. *Body Image*, 10(3): 271-281. DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.04.001.

Yang, A. (2022). *Child-Friendly Racism? An ethnographical study on children's racialized becoming in race-blind context*. Aalborg: Aalborg University Press.

Östberg, V., Almquist, Y.B., Folkesson, L., Låftman, S.B., Modin, B. & Lindfors, P. (2015). The Complexity of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys. Findings for the Multiple Methods School Stress and Support Study. *Child Indicators Research*, 8(2): 403-423.

BILAG

Bilag 1: Spørgeskemaet i papirformat¹⁴

Bilag 2: Interviewguide fokusgruppeinterviews

¹⁴ Der eksisterer også en elektronisk udgave af spørgeskemaet, som har et andet layout. Spørgsmålene er de samme.

Sundhed blandt folkeskoleelever i 5., 7. og 9. klasse

I dette spørgeskema spørges der ind til dine holdninger om:

- Din opfattelse af din krop og dit udseende
- Din sundhed
- Din brug af mobil/tablet/computer og sociale medier
- Din trivsel
- Din opfattelse af dine klassekammerater

Dine svar bliver behandlet fortrolig, og din deltagelse er anonym. Ved at underskrive denne samtykkeerklæring giver du tilladelse til, at dine svar må bruges i forskningsprojektet ”Sundhedssocialisering blandt folkeskoleelever i 5., 7. og 9. klasse”, som projektleder og ph.d.-studerende Katrine Vraa Justenborg har ansvaret for med hjemmel i videnskabelige og statistiske undersøgelser (§10 databeskyttelsesloven).

Du kan til enhver tid ændre eller trække dit samtykke tilbage, og du er altid velkomne til at kontakte Katrine.

Ønsker du at klage over behandlingen af personoplysninger til Datatilsynet, kan du gøre det på www.datatilsynet.dk/kontakt. Du kan læse mere om dine rettigheder i Datatilsynets vejledning på: www.datatilsynet.dk

Jeg giver hermed samtykke til følgende:

- At jeg har forstået, at det er frivilligt at deltage og at underskrive dette samtykke.
- At jeg ved, at jeg altid kan trække mit samtykke tilbage, og at jeg har fået kontaktoplysninger på dataansvarlig oplyst.
- At jeg er informeret om undersøgelsen og dens formål via ovenstående informationsbrev, som jeg har fået en kopi af, og også fået gennemgået mundtligt.
- At mine oplysninger kun vil blive anvendt til forskning og statistik.

Dato	Underskrift
------	-------------

Dit navn: _____

Med venlig hilsen

Katrine Vraa Justenborg

Projektleder og ph.d.-studerende,

Københavns Professionshøjskole

E-mail: kaju@kp.dk

Del 1: De første spørgsmål handler om din opfattelse af din krop og dit udseende, når du er sammen med din klasse.

På en skala fra 1 til 10, hvor tilfreds er du med din krop?

- (1) 1 (Meget utilfreds)
- (2) 2
- (3) 3
- (4) 4
- (5) 5
- (6) 6
- (7) 7
- (8) 8
- (9) 9
- (10) 10 (Meget tilfreds)

Synes du, at du er...?

- (1) Alt for tynd
- (2) Lidt for tynd
- (3) Passende
- (4) Lidt for tyk
- (5) Alt for tyk

Synes du, at du er...?

- (1) Alt for lav
- (2) Lidt for lav
- (3) Passende
- (4) Lidt for høj
- (5) Alt for høj

Synes du, at du er...?

- (1) Alt for lys i huden
- (2) Lidt for lys i huden
- (3) Passende hudfarve
- (4) Lidt for mørk i huden
- (5) Alt for mørk i huden

Har du nogle handicap?

- (1) Ja
- (4) Nej
- (5) Ved ikke

Hvilket udsagn er du mest enig med:

- (1) Hvis man er utilfreds med noget ved sin krop, skal man lave det om.
- (2) Hvis man er utilfreds med noget ved sin krop, skal man forsøge at acceptere det, som det er.

Når jeg vælger tøj om morgenen, betyder følgende noget (vælg maks. 2):

- (1) At mit tøj er mærkevarer
- (2) At mit tøj skiller sig ud
- (3) At mit tøj er i samme stil, som mine klassekammeraters
- (4) At mit tøj er vintage/genbrug
- (5) At mit tøj er nyt
- (6) Jeg tænker ikke over mit tøj
- (7) Mine forældre vælger mit tøj for mig
- (8) At mit tøj dækker størstedelen af min krop

Jeg er bange for, at mine klassekammerater dømmes mit udsende negativt

- (1) I meget høj grad
- (2) I nogen grad
- (3) I lav grad
- (4) Slet ikke
- (5) Ved ikke

Jeg har det fint med, at gå i bad efter idræt

- (1) I meget høj grad
- (2) I nogen grad
- (3) I lav grad
- (4) Slet ikke
- (5) Ved ikke

Del 2: De næste spørgsmål handler om din sundhed.

Føler du dig sund?

- (1) Ja
- (2) Nej
- (3) Ved ikke

Hvilken type sport kunne du forestille dig, at gå til (vælg maks. 2)?

- (1) Fodbold/håndbold
- (2) Fitness/styrketræning
- (3) Yoga
- (4) Dans/gymnastik
- (5) Boksning/taekwondo
- (6) Badminton/Tennis
- (7) E-sport
- (8) Skateboard/rulleskøjter
- (9) Ridning
- (10) Svømning
- (11) Jeg kunne ikke forestille mig, at gå til sport

Hvilken type mad spiser du oftest?

- (2) Hjemmelavet mad med kød
- (7) Hjemmelavet mad med kød og vegetar
- (3) Hjemmelavet vegetarisk mad
- (1) Fast food (fx burger, pizza, kebab)
- (5) Snacks købt i supermarkeder/på tanken (fx pølsehorn, chips, chokolade, kage)
- (4) Mad købt på restaurant
- (6) Mad købt i kantinen

Vil du gerne spise sundere?

- (1) Ja
- (2) Nej
- (3) Ved ikke

Hvor mange timer om ugen er du fysisk aktiv (fx gå, cykle, dyrke motion)?

- (1) 0-4 timer
- (2) 5-8 timer
- (3) 9 timer eller derover

Vil du gerne være mere fysisk aktiv?

- (1) Ja
- (2) Nej
- (3) Ved ikke

Jeg kan godt lide, at dyrke sport/træne sammen med min klasse

- (1) Ja
- (2) Nej
- (3) Ved ikke

Del 3: De næste spørgsmål handler om din brug af mobil/tablet/computer og sociale medier, når du er sammen med din klasse.

Skal I aflevere jeres mobiltelefoner på din skole?

- (1) Ja
- (2) Nej
- (3) Ved ikke

Sociale medier er en vigtig del af mit liv

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Jeg vil gerne bruge mindre tid på sociale medier i skoletiden

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Hvor ofte lægger du billeder ud af dig selv på sociale medier?

- (3) Aldrig
- (7) 0-1 gang om ugen
- (4) 2-6 gange om ugen
- (5) Hver dag
- (6) Flere gange om dagen

Hvad er vigtigt for dig, når du lægger billeder ud af dig selv på sociale medier (vælg maks. 2)?

- (1) At billedet får mange likes
- (2) At jeg ser pæn ud på billedet
- (7) At jeg kan bruge filtre på billedet
- (3) At billedet er sjovt
- (5) At billedet får mange kommentarer
- (8) At billedet ligner mig
- (10) At jeg er sammen med mennesker på billedet, som jeg godt kan lide
- (6) At billedet bliver delt af andre
- (9) At billedet har en flot baggrund
- (4) Jeg lægger ikke billeder ud af mig selv på sociale medier

Jeg har det godt med, at mine klassekammerater tager billeder af mig

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Hvor mange personer har du streakes med på Snapchat?

- (1) Jeg har ikke Snapchat
- (2) 0-1
- (3) 2-10
- (4) 11-25
- (5) 26-50
- (6) Over 50

Det bedste ved en mobil/tablet/computer er (vælg maks. 2):

- (1) Det er nemt at komme i kontakt med mine venner
- (7) Det er nemt at komme i kontakt med min familie
- (2) Det er nemmere at lave skolearbejde
- (3) Jeg kan spille spil/game
- (4) At få likes/kommentarer på sociale medier
- (6) Jeg bliver glad af at bruge dem
- (5) Andet

Det værste ved en mobil/tablet/computer er (vælg maks. 2):

- (1) De forstyrrer/ødelægger min koncentration
- (2) Jeg bliver i dårligt humør af at bruge dem
- (3) De stresser mig
- (4) Jeg er bange for, at blive mobbet på sociale medier/sms
- (6) Jeg er mindre social med mine klassekammerater
- (5) Andet

Del 4: De næste spørgsmål handler om din trivsel, når du er sammen med din klasse.

Er du glad for din klasse?

- (1) I meget høj grad
- (2) I nogen grad
- (3) I lav grad
- (4) Slet ikke
- (5) Ved ikke

Jeg føler mig som en del af en tæt gruppe

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Føler du dig ensom?

- (1) I meget høj grad
- (2) I nogen grad
- (3) I lav grad
- (4) Slet ikke
- (5) Ved ikke

Mine klassekammerater accepterer mig, som jeg er

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Har du været i behandling for psykiske problemer?

- (1) Nej
- (2) Ja, og forløbet er afsluttet
- (3) Ja, og er i behandling nu

Del 5: De næste spørgsmål handler om din opfattelse af dine klassekammerater og din klasse.

De fleste synes, at klassen har det godt sammen

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Der er ingen, som føler sig udenfor

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

De fleste taler åbent om deres seksualitet

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

De fleste bruger sociale medier/gamer i timerne

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

De fleste dyrker meget sport

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

De fleste spiser meget sundt

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

De fleste går op i mærketøj

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

De fleste går i bad efter idræt

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Der er ingen, der taler grimt om andres udseende

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

De fleste har et afslappet forhold til deres udseende

- (1) Helt enig
- (2) Enig
- (3) Hverken enig eller uenig
- (4) Uenig
- (5) Helt uenig

Del 6: De sidste spørgsmål handler om dine baggrundsoplysninger.

Hvilken skole går du på?

Hvilken klasse går du i?

- (1) 5. klasse
(2) 7. klasse
(3) 9. klasse

Hvad er dit køn?

- (1) Pige
(2) Dreng
(4) Transperson
(3) Andet

Hvilket postnummer bor du i?

Bor du i...?

- (1) Ejerbolig
(2) Andelsbolig
(3) Lejebolig
(4) Ved ikke

Hvilke transportmidler bruger dine forældre oftest (vælg maks. 2)?

- (1) Egen bil
(2) Låner bil
(3) Offentlig transport (bus/tog/metro)
(4) Går
(5) Cykler
(6) Scooter/Knallert
(7) Motorcykel

Har din mor (/din ene forælder) et arbejde?

- (1) Ja
(2) Nej
(3) Ved ikke
(4) Jeg ser ikke min mor/ene forælder

Har din far (/din anden forælder) et arbejde?

- (1) Ja
(2) Nej
(3) Ved ikke
(4) Jeg ser ikke min far/anden forælder

Hvilke(t) land(e) er dine forældre født i (skriv fx Danmark, Kina, Tyrkiet, Italien)?

Hvilket land oplever du, at du kommer fra (skriv fx Danmark, Kina, Tyrkiet, Italien)?

Tak for din hjælp!

Interviewguide til 9. klasses elever

Tilstede er:

Introduktion

- Introducere mig selv, tavshedspligt, rettigheder, optager

Post its-øvelse

- Beskriv dig selv med tre ord
- Kort runde

Til Pilot-interviewet:

Del 1) Elevernes eget skoleprojekt (til pilot)

Hvad fandt I ud af, I jeres skoleprojekt?

Hvad syntes jeres klassekammerater var det allermest spændende?

Hvad overraskede jer mest?

Hvad synes I vil være spændende at arbejde videre med?

Del 2) Præsentation af resultater fra fase 1 og 2

Vise eleverne udvalgt surveydata (se side 3-4), rekonstruerede tegninger af fase 1 (se side 5) og udvalgte observationsnoter (se side 6)

Baggrund

- Hvilken type bolig bor du i? (ejer, leje, lejlighed, hus)
- Hvad tror du andre tænker om dit hjem?
- Ved du, hvad dine forældre er uddannet som og hvilke uddannelser de har?
- Har dine forældre arbejde, og hvad arbejder de med?
- **Hvilket land vil du sige, at du kommer fra?**
- **Hvilket land vil du sige, at dine forældre kommer fra?**
- Hvad kunne I godt tænke jer at lave efter folkeskolen (uddannelse, arbejde mm.)

Sundhed

- Hvordan vil du beskrive din sundhed?
- Hvad er vigtigt for dig og din sundhed?
- Hvor fysisk aktiv, vil du sige, at du er?
- Hvor meget vil du sige, at du slapper af?
- Hvad har indflydelse på din sundhed?
- Hvad er vigtigt for andre og deres sundhed, som du ikke synes er vigtigt?
- Hvad kunne du aldrig selv finde på at gøre, men som andre gør, for at holde sig sunde?
- Er der langt mellem de idealer I har for sundhed, og jeres sundhed?
- Hvad eller hvem er et godt eksempel på en sund person?
- Hvad eller hvem er et godt eksempel på en usund person?

Krop

- Hvordan synes du, at man kan se på en krop, om den er sund?
- Synes du, at din egen krop er sund?
- Hvad er det værste, man kan gøre ved sin krop?
- Hvad er det bedste, man kan gøre ved sin krop?
- Synes du, at man skal acceptere sin krop, som den er, eller lave den om, hvis man er utilfreds?
- Kunne du finde på at lave din krop om?
- Kunne du finde på at lave din krop om med medicin/kirurgiske indgreb?
- Kender du nogen, der har fået lavet kirurgiske indgreb?
Hvad synes du om det?

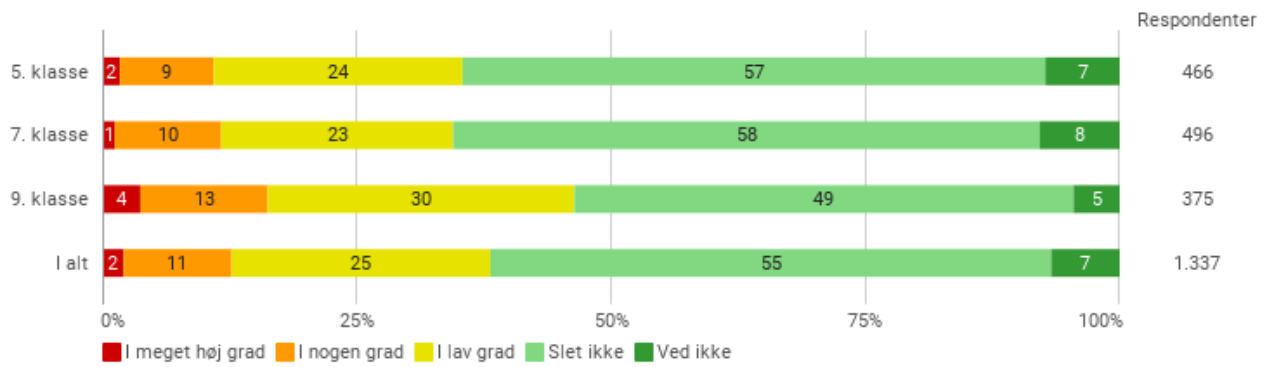
Kost

- **Hvordan vil I beskrive jeres madvaner?**
- **Hvad kunne I aldrig drømme om at spise?**

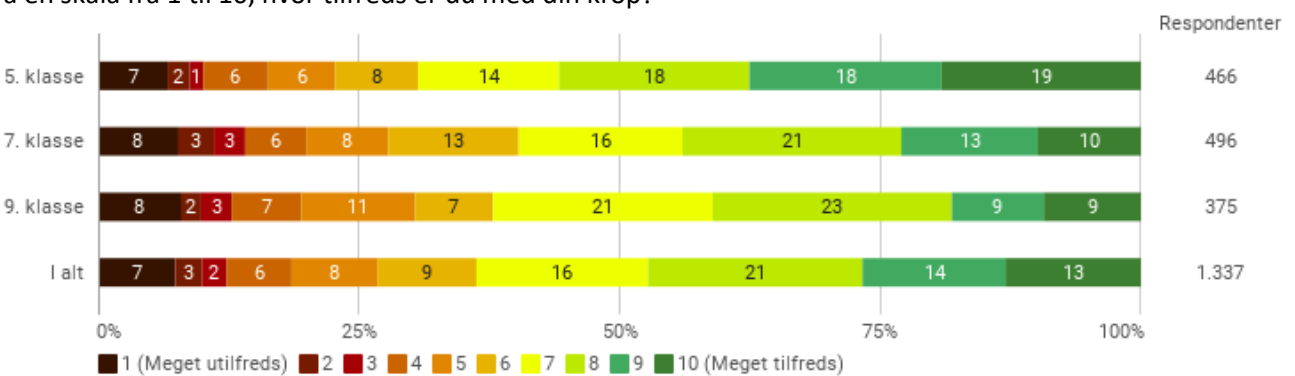
Sociale medier

- Hvilke medier bruger I?
- Hvilke billeder lægger I ud?
- Hvilke billeder lægger I ikke ud?
- Hvilke billeder lægger andre ud, som I aldrig kunne finde på at lægge ud?
- Hvad tænker du om likes og kommentarer? Er de vigtige?

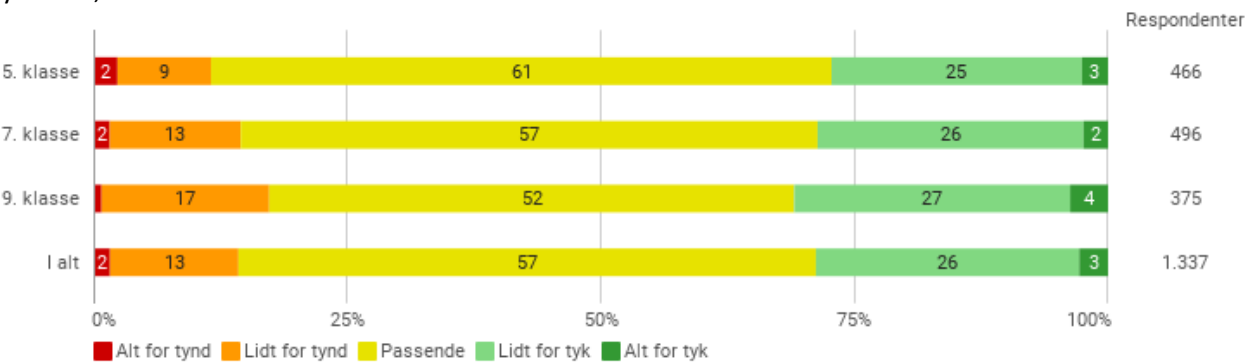
Føler du dig ensom?



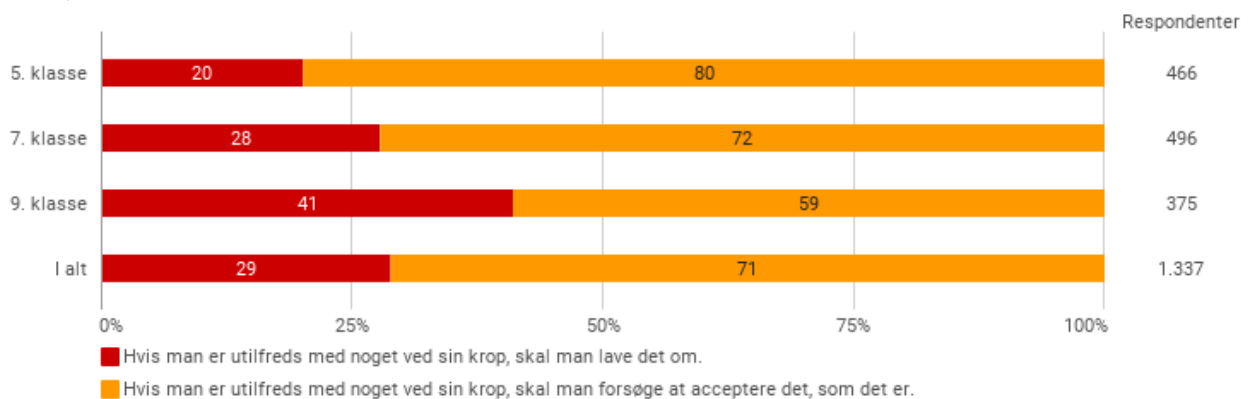
På en skala fra 1 til 10, hvor tilfreds er du med din krop?



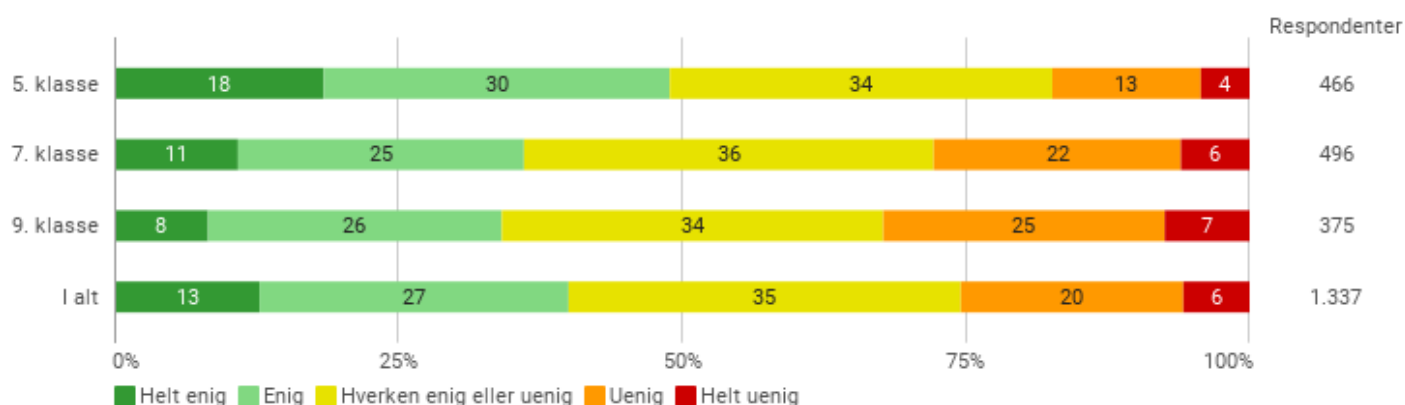
Synes du, at du er...?



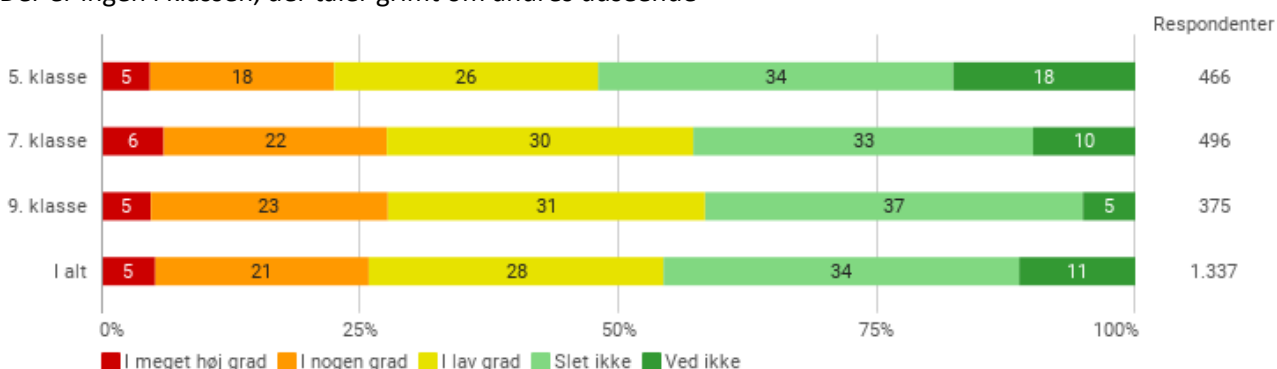
Utilfreds/tilfreds



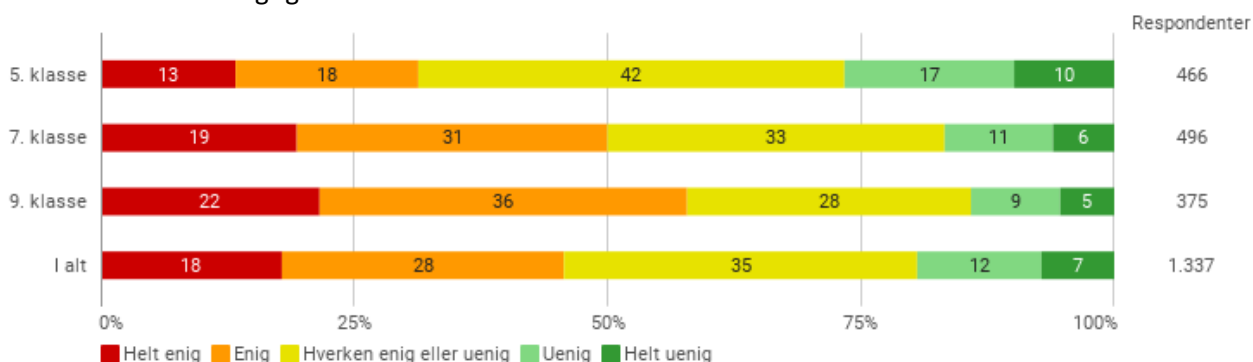
Jeg er bange for, at mine klassekammerater dømmes mit udseende negativt



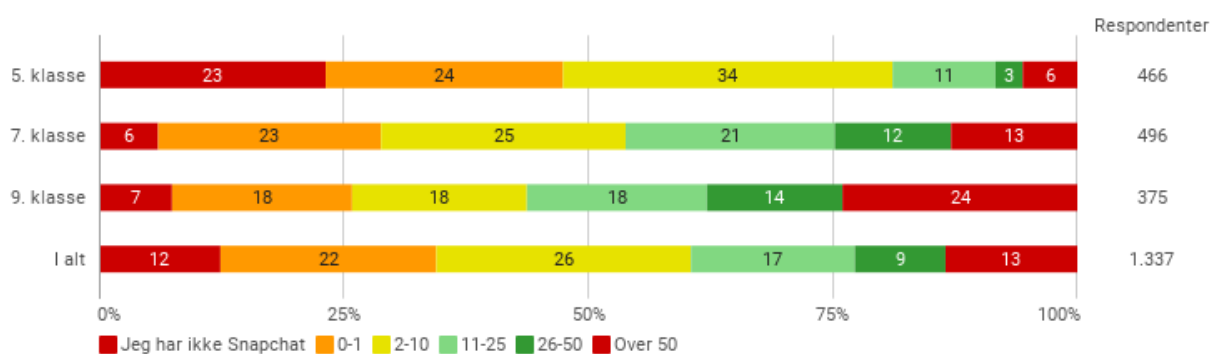
Der er ingen i klassen, der taler grimt om andres udseende



Sociale medier er en vigtig del af mit liv



Hvor mange streaks har du på Snapchat





Hvis man er overvægtig, skal man nok tænke ekstra meget over, hvad man har på, så man ikke bliver ydmyget. Man skal også tænke over, hvad man spiser. Ellers kan man få det dårligt med sig selv.

Flere af pigerne siger, at man ikke vil dømmes. Man kan godt blive dømt, hvis man tager noget specielt tøj på.

Tre drenge fortæller mig, at de ikke kan lide, at der bliver taget billeder af dem, "for så bliver de bare lagt ud til alle mulige".

"Nu skal vi snart til at gå mere op i mærker."

"Bøsser er klamme, for de opfører sig som piger. Jeg vil stoppe kontakten med min drengeven, hvis han springer ud som bøsse"
Tre andre piger siger, at det forstår de ikke, for de vil vildt gerne have en bøsseven, for bøsser er altid glade.

"Nej, vi skal sgu ikke se hinanden nøgne. Det er fucking akavet. Så nej, vi går ikke i bad efter idræt. Jeg har ikke lyst til, at de andre [drenge] kigger."

"Det mest ubehagelige ved at være ved sundhedsplejerske er, at få målt sin krop, og få tal på den."

Approaching responsibility: A sensory approach to reflexivity on researcher-participant relations

By Katrine Vraa Justenborg & Ida Andrea Nilsson

Katrine Vraa Justenborg, The Danish Centre for Youth Research, Aalborg University and Department of Teacher Education, University College Copenhagen

Ida Andrea Nilsson, Department of Culture and Learning, Aalborg University and Center for School and Learning, University College Absalon

Abstract

Feminist researchers have long argued that reflexivity is key to a responsible research practice. As a method, reflexivity has the capacity to reveal power relations and highlight situated perspectives. Consequently, it has become a mainstream tool in qualitative research. Yet it has also been criticised for producing tick-the-box reflections and promoting a researcher-centric narrative that undermines participants' contributions to knowledge production. This article takes a sensory approach to reflexivity and considers its methodological implications. Borrowing our interpretation of recognisability from Skeggs (1997), and that of emplacement from Pink's (2015) conceptualisation of sensory ethnography, we use the compound concept of 'recognisable emplacement' as a reflexive theoretical lens with which to analyse the researcher-participant relationship. We are furthermore methodologically inspired by duo-ethnography in that we as co-authors create a collective and reflexive space for analysis. The analysis therefore enables us to illustrate the dynamic negotiations between participants, environment, and researcher, and to shed light on the sensory cues that form these negotiations. Based on an understanding of responsibility as a multifaceted and situated practice we suggest that a sensory approach to reflexivity increases the researcher's capacity to take responsibility by foregrounding the intersubjectivity of researcher-participant relations.

KEYWORDS: Responsibility, reflexivity, sensory ethnography, recognition, emplacement, researcher-participant relationship

The idea for this article came from a wish to engage more profoundly with the practice of reflexivity to address researcher-participant relationships in our field of educational research. As PhD students and thus relatively new to the research profession, we often find ourselves getting involved in discussions about how to understand the concept of the 'responsible researcher' (cf., Haraway 1991; Riach 2009; Skeggs 2002). How do we balance our personal and professional identities while striving to achieve a good rapport with children and youth? How can we be respectful of the knowledge and experience of the participants in our studies, while taking on the role of interpreting and analysing them? We struggled to incorporate a practice of reflexivity that could address these and similar questions while avoiding the shallowness of the endless 'etc.' that comes with merely accounting for the identity categorisations to which one belongs. As Butler (1999, 182) has noted, such identity predicates "strive to encompass a situated subject but invariably fail to be complete". We therefore imagine this article as a methodological exploration that illustrates the practice of reflexivity in motion. We set out to examine researcher-participant relationships and discuss how reflexivity enables a responsible feminist research practice – specifically in educational research involving children and youth. By doing so, we do not presume to demonstrate a 'best practice'. We rather want to contribute to the literature on what reflexivity can look like and what (and how) we learn from practicing it as early career researchers in the educational field. In short, we wanted to write the article we ourselves needed to read, while hopefully becoming more responsible researchers along the way.

Reflexivity was originally conceptualised as an approach to the examination of researcher subjectivity with the aim of producing transparent accounts of the position from which the researcher views the world (O'Boyle 2018; Willis & Siltanen 2009). Its inception came about as critical researchers had argued that discursively produced categories of social identity are silent co-producers of knowledge in any research endeavour, and thus questioned the concept of

objectivity (Haraway 1988; Davies & Harré 1990; Rose 1997). Pierre Bourdieu famously developed his concept of reflexive sociology to highlight the importance of critical examinations of the researcher role to avoid taking and reproducing an objectifying gaze (Bourdieu & Wacquant 1992). Researchers must therefore acknowledge how they are embedded in theoretical and methodological frames for interpretation and should question what it means to do research within certain traditions of thought. Feminist ethnography arguably presupposes critical reflexivity, as it has traditionally accentuated the problematisation of power relations in the researcher-participant relationship and highlighted an intersubjective approach to knowledge production (Davids & Willemse 2014; Pedersen & Gunnarsson 2004; Pillow 2003; Riach 2009). As Pillow (2003, 178) states: "Reflexivity under feminism is not only about investigating the power embedded in one's research but is also about doing research differently". Nowadays, reflexively exploring the researcher-participant relationship is central to qualitative inquiries (Berger 2015; Davids 2014; Harrington 2003; Pillow 2003; O'Boyle 2018), and is an important tenet of responsible research, where the researcher is committed to continuous ethical reflections as well as methodological adjustments throughout the research process (e.g., Davids 2014; Davids & Willemse 2014; Haraway 1988; Mies 1993; Nencel 2014; Skeggs 1997; 2002; van Stapele 2014).

The lack (and impossibility) of a clear-cut script for how to perform a qualitative, feminist reflexivity has produced a large span of techniques to approach the matter. Critiques have been directed towards two interconnected trends. The first addresses a reflexivity practice that is too shallow, meaning that it only incorporates symbolic and empty *pro forma* statements of identity, without allowing reflexivity to contribute in terms of epistemological, ethical, or analytical aspects of research (Pillow 2003). Secondly, if a reflexivity practice becomes too centred on the identity, actions, and inner life of the researcher, it results in the overshadowing of the participants as competent actors in knowledge production (O'Boyle

2018; Skeggs 2002). The main challenge for reflexivity as a research practice is thus to avoid it becoming a tool for self-indulgent navel-gazing and tick-the-box accounts of researcher identities rather than being a means to conduct more responsible research (O'Boyle 2018; Pillow 2003; Riach 2009). Drawing on empirical data from a PhD project focusing on students in Danish secondary schools, this article approaches reflexivity within the framework of sensory ethnography. In the latter, the encounter between researcher and participant is understood as a process of negotiation where subjectivities are constantly resituated and remade in relation to each other. According to Pink (2015, 38), sensory ethnography is a reflexive project as it:

[...] invokes the inevitable question of how researchers themselves are entangled in, participate in the production of and are co-present in the ethnographic places they share with research participants, their materialities and power relations.

In a sensory ethnography it is thus implicit that the researcher is always speaking from a certain place and trying to understand the emplacement of others, which leads to a constant questioning of how such knowledge can become available to us. Our understanding of 'emplacement' will be unfolded in an upcoming section. For our analysis, we will use three empirical examples to explore how sensory subjectivities are negotiated on the basis of value-laden categorisations. We also explore how they shift through situated entanglement with other subjectivities. We will argue that engaging in a reflexive practice with a sensory outlook makes new ethnographic knowledge possible while allowing the researcher to explore the intersubjectivity of the researcher-participant relationship, thus strengthening the capacity to conduct responsible research.

Reflexivity and the researcher-participant relationship

As was mentioned above, reflexivity is a much-used tool in the exploration of researcher-participant relationships in ethnographic research. One central issue addressed by researchers through reflexive practices is the so-called *involvement paradox*. The latter concept refers to the constant and intricate balance that qualitative researchers must navigate between being an active participant in the lives and contexts of participants and keeping a professional distance (Anteby 2013; Langley & Klag 2017). The underlying assumption is that an overly involved researcher will develop blind spots that hinder a nuanced analysis. Meanwhile, the conceptualisation of the paradox builds on the idea that distance equals more neutrality and objectivity, a contention that has consistently been challenged by feminist ethnographers (Haraway 1988; Lather 2006; Mies 1993). As noted by Langley & Klag (2017), there is a broad consensus that representation of lived experience in academic research is only made possible by 'being there' to some extent. It is equally clear that 'being there' influences both the 'being' and the 'there' in significant ways (Cunliffe & Karunanayake 2013; Haraway 1988). These discussions are echoed in the literature on insider/outsider positions, which highlights the different dynamics that the presence or absence of shared lived experiences impose on a research situation (Berger 2015; Dwyer & Buckle 2009; Alderson & Morrow 2011). Having insider status implies having personal knowledge about the field from a participant standpoint and thereby an intimacy with the norms and rationales to which participants are subjected. Being an insider can significantly help with issues of access and the establishment of trust and rapport but can also subject the researcher to complex ethical dilemmas (Harrington 2003; Merriam et al. 2001; Spanger 2012). An outsider perspective can in turn have its own benefits, including a naïve curiosity that elicits fuller explanations from participants than they would give to somebody assumed to be in the know (Merriam et al. 2001). Importantly, thinking about insider/outsider in terms

of an 'either or' rather than a spectrum makes for a blunt reflection tool, which has been addressed by several authors (e.g., Dwyer & Buckle 2009; Li 2018; Merriam et al. 2001; Spanger 2012; O'Boyle 2018).

Besides addressing the fluidity of researcher emplacements, previous literature has demonstrated how reflexivity can highlight the important role that participants themselves play as co-producers of knowledge. Analysing researcher-participant relationships as an interplay between intersecting social positions, Qvortrup (2012) uses the concepts of disidentification and counter power to address antagonistic situations that were played out in his fieldwork. In so doing, he explores the ways in which the minoritised men in his study perceived him as a symbol of mainstream society, which enabled them to express their antagonistic relationship to society in general by challenging his researcher position. In her ethnographic study in a psychiatric ward in Denmark, Ringer (2013) has furthermore explored how the researcher positions made available to her by the staff and patients in her study became a source of knowledge about norms in the mental health services. Taking this as her point of departure for reflexive practice, Ringer (2013) uncovered several ways in which patients resisted objectifying practices they were subjected to by the institutions they were in – but also by her as a researcher. The researcher-participant relationship is thus never merely the meeting of two people and their personal motivations, but is also a negotiation between contexts, norms, and materiality, where participants affect knowledge production in significant ways.

As was seen above, addressing the researcher-participant relationship reflexively is by no means an under-theorised matter. Our contribution is to portray reflexivity in motion, using a sensory approach to learn more about the dynamics of researcher-participant relationships and develop our capacity for responsible research. In the following section, we outline our theoretical approach to reflexivity by introducing a compound concept called 'recognisable emplacement'.

Recognisable emplacement

In this paper, we analyse the researcher-participant relationship as an ongoing 'recognisable emplacement' in order to inform our practice of a responsible feminist reflexivity. 'Recognisability' is a term we borrow from Beverly Skeggs (1997), whereas emplacement derives from Sarah Pink (2015).

Skeggs (1997) describes the first part of the concept, *recognisable*, as the ways in which social categories are represented by and through our bodies. Embodied actions like language choices, tone of voice, and bodily gestures work together with material attributes like clothing, jewellery, and hairstyle to emit signals of our place in the world, and in so doing make our bodies inescapably available for evaluation by others (Skeggs 1997). Recognition is thus the act of placing these expressions in a larger socio-cultural context while assigning value to them. When we enter an educational setting as researchers, we are walking into a pre-existing cultural context where our bodies and bodily expressions become recognisable to the students and teachers in certain ways – and vice versa (cf. Harrington 2003; Li 2018; Ringer 2013; Skeggs 1997). During a recent visit in a school, the co-author experienced how a teacher who himself had an academic background eagerly¹ shared details of his thesis work to establish common ground with her. This teacher was excited about her observing his class as he himself had experience with using that method. Negotiation of recognition is in this way central when it comes to establishing relationships between us as researchers and the participants in our studies.

We will furthermore draw on the concept of emplacement as an alternative to concepts like position, identity, or role. Our understanding of *emplacement* is interpreted from Pink (2015, 28), who argues that emplaced ethnography "attends to the question of experience by accounting for the relationships between bodies, minds, and the materiality and sensoriality of the environment." According to this description, emplacement supersedes embodiment by placing larger emphasis on contextual factors in the environment as well

foregrounding sensory experiences. Sensoriality, according to Pink (2015), entails the researchers' embodied and historically informed experiences, which are central to how they understand the past, interact with the present, and imagine the future. A sensory approach is therefore more than just a registration of smells or the lighting in a room – it includes the experience of social tensions, moods, and atmospheres as well as knowledge about the norms that create them. Sensoriality is implicit and often silenced bodily knowledge that is co-produced in an interplay between participants and the research environment. Sensory ethnography thus emphasises the whole body – conscious and subconscious – as an instrument to navigate sociocultural practices during fieldwork and is thereby inherently reflexive in its practice. In its emphasis on the socio-material context of surroundings, the concept of emplacement therefore gives voice and place to implicit, sensed knowledge (Pink 2015).

We will use 'recognition' or 'recognisable' to refer to the process whereby the researcher is given value and emplacement as the physical and sociocultural position that is being spoken from – a position that is negotiated by recognisable bodily signs and actions expressing relations to norms and social hierarchies. By conjoining recognisable and emplacement as one analytical concept, we can analyse *how* the researcher is recognised and from *where* the researcher is emplaced when engaging with participants. Recognisable emplacement is a tool for reflexivity as it enables the analysis of how a specific relationship is negotiated between researcher and participant. Importantly, we view the emplacement in terms of researcher-participant relationships as fluid and non-linear because of its ability to be renegotiated in different forms. Thus, a specific emplacement can lead to a negotiation resulting in new recognitions, and a specific recognition can trigger the negotiation of a new emplacement.

Analysing the researcher-participant relationship in terms of recognisable emplacement, we tap into the critique concerning researchers' ability to establish a role in the field and remain bound to it throughout the research process (e.g.,

Harrington 2003; Ringer 2013). By doing so, researchers ignore how participants actively negotiate emplacement and recognisability in implicit ways and how emplacement and recognisability are thereby constantly malleable. With our conceptualisation of recognisable emplacement, we therefore want to acknowledge the participants as active, and sometimes dominant, parties in the negotiation of researcher-participant relationships.

Method

The authors of this article both work with educational research in Denmark and conduct fieldwork in schools. We also share some methodological and theoretical perspectives, mainly in terms of being inspired by feminist, queer, and intersectional approaches. Our research foci are however different, as we work respectively with students' conceptions of health and well-being, and teachers' understanding of dis/ability in inclusive education. Working on this article has thus been a way for us to learn from each other's experiences of fieldwork in a school setting. It has involved a cooperative and mutual effort to deepen our understanding of the participant-researcher dynamic and strengthen our capacity to take responsibility for future research processes. In this article we make use of Justenborg's empirical data, as she is further along in her PhD and has more extensive material. However, we use our different researcher emplacements actively, performing a joint analysis incorporating both insider (as data producer) and outsider (as discussant) perspectives. Even though our method falls short of being a duo-ethnographic analysis, it does borrow some of the elements from this approach, e.g., viewing differences between authors as a strength, taking on the dual role of researcher and researched in the analytical process, a reflexive focus, and the use of memory prompts to unfold narratives (cf. Sawyer & Norris 2009). The analysis is, however, not written in the characteristic, duo-ethnographic style of a dialogue. Instead, the dialogue took place behind the scenes, and the resulting joint

analytical understanding and reflection will be unfolded here.

The initial style of Justenborg's fieldwork was explorative, which in practice meant that she noted as many details about the environment of the school and her interactions with participants as possible. It also meant that her style of note-taking was not informed by a sensory ethnography approach at the time, but rather inspired by Geertz's (1973) principles of thick descriptions and Bourdieu's reflexive sociology (Bourdieu & Wacquant 1992). When we decided to pursue a sensory-focused path to our analysis in this article, we therefore spent significant time tending to the empirical examples. Although most of the information was present in Justenborg's original field notes, there were contextual cues and details of sensory experience missing due to the lack of a structurally applied sensory approach. A central component of our co-authorship has therefore been the reconstruction of the empirical examples through lengthy discussion, where Nilsson facilitated the recollection of additional sensory details. Justenborg had initially brought six extracts from her fieldnotes that described situations where researcher-participant roles were being negotiated. Each example was then discussed at length with Nilsson asking questions about what preceded the interaction, what Justenborg was feeling in the situation and why, what the atmosphere was like, what tone of voice was used in an exchange, what facial movements or small gestures were made and how were they received. Questions were also raised regarding later relationships and interactions with the same students, including anything and everything that could contribute to a more nuanced description with a special focus on sensory details. Based on these conversations Nilsson then rewrote the example in her own words, prompting new discussions and additions from Justenborg. At the end we were left with the version of the material that is included here, which represents a joint reconstruction of Justenborg's original fieldnotes. If Justenborg was unsure about an aspect of the situation (body language, tone of voice, or other details) this was left out. Half of the original examples were discarded mainly because the

recollection process could not contribute enough sensory details to support the intended analysis.

Justenborg conducted fieldwork observations in six classes (two classes each in the fifth, seventh, and ninth grades) in two schools from May to June of 2019 and performed four focus group interviews with a total of 18 ninth-graders from two other schools between August 2021 and January 2022. The participating students came from four Danish public primary and secondary schools and were between 11 and 15 years old. Two of the three examples presented below derive from fieldwork observations with seventh-graders, and the last example comes from a focus group interview with ninth-graders.

As noted by Davis (2014, 22), locating yourself as a researcher is key to enabling a "production of feminist knowledge that is accountable, reflexive and admittedly partial". However, as previously mentioned, one of our aims with the explorative approach to reflexivity that we exemplify in this paper is to avoid stagnating our reflexive practice in a listing of fixed social categories. Situating oneself should only be a small part of the practice of reflexivity – the important part is letting those categories go to work analytically and inform ethical considerations (Davis 2014; Skeggs 2002). The purpose of presenting Justenborg is thus to provide a contextualisation of our upcoming analysis, in which these categorisations become pieces of the analytical puzzle. Furthermore, social categories are plentiful, and are therefore necessarily subject to a selection process to make the analysis meaningful (Phoenix 2006; Delgado 2011). That said, Justenborg is a cis-gendered white woman who at the time of the research was in her late twenties and early thirties. She is Danish, grew up in Denmark, and attended Danish state school institutions.

A common assumption is that the more alike the researcher and participants in a study are, the easier the access to their authentic opinions and experiences will be, which in turn is assumed to strengthen the validity of the research (Merriam et al. 2001; Aiello & Nero 2019; Ringer 2013). Pink (2015) moreover describes how researchers, by aligning their and participants' bodies, can create

correspondence between experiences and move towards a similar emplacement. As the subject of her research contains sensitive elements about personal health, well-being, and body image, making the establishment of rapport important, Justenborg intuitively approached her fieldwork with the intention of creating trust and relatability with the students by emphasising similarities. Akin to Ringer's (2013) approach, she decided to align herself visibly with the participants of her study, the students. She did not want to be recognised as a teacher, as that comes with connotations of authority that might make students more inclined to say what they thought she wanted to hear, rather than their actual views. Before embarking on her fieldwork, she therefore observed the style of clothing of girls in the age group that she was researching and adapted her own style to resemble theirs. In this way, she attempted to signal a closer belonging to the students than to the teachers, a more peer-like figure, reminiscent of Mandell's (1988) 'least-adult'. However, she always answered their questions honestly and the details she shared about her own experiences in their conversations were genuine. We also wish to emphasise that the fieldwork went on for a longer period of time. Thus, even though it is not part of the data conveyed here, informed consent was given by all participants, and the researcher role and aims were explained in age-appropriate language.

Analysing (with) sensoriality

All three of the empirical examples selected for the following analysis illustrate a shift in the relationship between researcher and participant. This shift was experienced sensorially by Justenborg as a change in the atmosphere of the room and in the flow of the conversation. It was not something that she initially had language to describe but was very present in her memories of these situations. As argued by Pink (2015), sensory aspects of fieldwork are always present and a part of the general experience that the researcher has but putting sensory aspects into academic texts is a complex and difficult task. However, from the perspective

of a sensory ethnography, sensory experiences are valuable data, as they are a response to and reflections of the situated sociocultural norms under negotiation. This approach is supported by research arguing that methodological dilemmas are not solely issues of method but can instead become points of departure for analysis (cf. O'Boyle 2018; Ringer 2013; Qvortrup 2012). The sensory framework of our analysis has two main components. The first entails extra attention to the inclusion of sensory details in the empirical examples themselves. The second is the use of these details as springboards into analysis guided by our analytical concept of recognisable emplacement, which foregrounds embodied sensory experience.

Come with us to the canteen

The first empirical example stems from Justenborg's fieldwork in a seventh-grade classroom. This interaction takes place on her first day in the class, so the students do not know her at this point. The teacher introduces Justenborg to the class as a researcher with a focus on health and well-being and then assigns a task that the students work on independently using their computers. The room is quiet except for the occasional whisper between students, the sound of chairs scraping and fingertips tapping on keyboards. Justenborg notes that the students in the class are generally wearing clothes from designer brands, in neutral colours and styles. The group of boys in the following interaction are sitting together around the same computer and are seemingly deeply engaged in schoolwork.

I am sitting in the back of the classroom writing observation notes during the lesson. From my position, I notice that a group of boys in front of me are looking at shoes on a website instead of doing their schoolwork. Suddenly one of the boys turns around and sees me looking at them. He flinches, opens his eyes a little wider with surprise but holds my gaze, seemingly waiting for my reaction. "I think those ones look cool", I say, while

leaning my body forward in my chair and smiling. He nods, looks up at the teacher in front of the class and then keeps on scrolling the website (Seventh grade, School 1).

In this very brief interaction, an initial contact is established between Justenborg and a student in the class, which is significant for shedding light on their subsequent interactions. When one of the boys suddenly becomes aware of Justenborg's presence, he awaits her reaction. He knows of course that he is not doing what he is supposed to be doing, but as her presence is new, he seems unsure of what to expect from her. Justenborg responds with an inviting body language and a comment that signals approval of the activity. By showing an interest in the shoes and expressing her own opinion she is invoking recognition as someone not invested in whether he is following the teacher's instructions or not. Not only is she not condemning the fact that the boy and his friends drifted away from schoolwork, but she is also actively participating in the rogue activity by commenting appreciatively on a specific pair of shoes. She thereby becomes emplaced, by herself and the students, as other-than-a-teacher, which is further underlined by her physical position in the room as she sits with the students. She is negotiating a recognition of herself as open to interaction on their terms. The negotiation of the researcher-participant relationship continues in the following interaction:

I am writing observation notes in my notebook after class and the boy from before comes over. "Wow you are writing a lot", he says sarcastically and takes a few steps back. "There are many interesting things going on here", I say a little ironically while I smile and nod. "Really? What are you writing about me?" he answers, looking at me and smiling a little while raising his eyebrows. "Are you sure you want to know?" I smile again, raising my eyebrows too. "Can I see?" He steps in a little closer and leans his body forward towards my notebook. "Yes". He takes a quick look, so quick that it would be

difficult to read anything. His friend comes over and I ask them what they are going to do during the break. They suggest that I go to the canteen with them. As we walk to the canteen along an empty hallway, the boys include me in their banter. Jokes fly back and forth between us, and we laugh together. The canteen is full of students standing in line or talking in smaller groups. When we come into the canteen area, I start asking them questions about what the food in the canteen is like and what their lunch habits are. The atmosphere quickly changes. The boys are not laughing or smiling anymore, and I notice that the physical distance between us increases. They reply hesitantly to my questions and look down at the floor or towards the hallway. "We have to go", one of the boys suddenly says, and they almost run back towards the classroom (Seventh grade, School 1).

In approaching Justenborg outside of the classroom, the boy is showing interest in her notetaking while at the same time, with his sarcastic tone of voice, maintaining a distance between them. As they are talking, he also keeps changing the physical distance between them, moving in closer to say something and then taking a few steps back again. The ambivalence in his bodily expressions implies that he does not want to be recognised as invested in his interaction with her, but he is still initiating its continuation. Justenborg responds by smiling, answering tongue-in-cheek, and thereby inviting the recognition of her as fun, approachable, and relatable. When commenting on her writing, the boy immediately asks about his own presence in her notes, implying that she might have a special interest in *him*. The almost flirtatious undertones of this insinuation highlights their gendered emplacement as presumably heterosexual individuals in the negotiation of what type of interaction is possible and appropriate. The boy then asks to see her notes, and when she agrees he only symbolically glances at them. His curiosity about her notes is also part of the negotiation process – what will

she allow him to do, where are the boundaries of their interactions? Letting him look at her notes reemphasises her emplacement as a non-authoritative figure in the context, as she is not putting up boundaries and enforcing rules. As the boy and his friend invite her to walk to the canteen with them, their recognition of her seemingly reflects her emplacement as socially available and of equal status. She treats them as equals, mirroring their tone of voice and conversation style, laughing at their jokes, and replying in kind as they walk together towards the canteen, reinforcing her emplacement as a peer-like figure.

When they arrive at the crowded canteen, however, several things change, which affects their recognition of Justenborg and thus her emplacement. Justenborg starts asking questions about food and the canteen from an outsider perspective, which breaks the script of their social interaction thus far. Their shared physical surroundings have also changed. Their interaction started outside of the classroom with the rest of the class, who knew who Justenborg was. They then walked together through mostly empty corridors. The canteen, however, is crowded with their peers, to whom Justenborg is an unknown adult – probably recognised as an educator. The boys' recognition of Justenborg's emplacement therefore shifts. Their awkward and rapid escape from the situation indicates that they can no longer see value in interacting with her – she has become a social burden. The emplacement that she has had as socially available and peer-like is built on her playing along with their modes of communication, mirroring their banter and style. It does not allow for her to bring herself as a researcher into the interaction, and their relationship therefore becomes fragile. The rapport that their previous conversation had built immediately disappears when confronted with onlookers in the canteen, and she becomes a 'researcher', who through her questions proves to be less like them than they had previously recognised.

And then your body becomes the number

The following example stems from fieldwork observations in a different seventh-grade classroom. It is again Justenborg's first meeting with the class. She arrives for an English lesson and is introduced by the teacher. The students in the class are talking over the teacher, making noise, and distracting themselves and each other during the introduction. Some are facing away from the front of the classroom, with their feet on the tables, looking at their phones and generally ignoring both Justenborg and the teacher. Justenborg experiences the atmosphere in the class as tense and unwelcoming. Her first impression is therefore that establishing relationships with students in this class will be difficult. In this empirical excerpt, she approaches a group of students after the teacher has given them an assignment to work on independently. The students are dressed in feminine clothes and are all wearing visible make up. They smell of perfume and are wearing notably shiny jewellery, rings, earrings, and necklaces.

During a group work session, I approach a group of girls. They are talking to each other about something not school related. One girl is looking at her phone and one of the others is combing her fingers through another girl's hair. When I sit down next to them, they stop what they are doing and look at me. "This is boring", one of them says while leaning back in her chair with a tired expression on her face, crossing her arms over her chest. "I totally understand", I smile and shrug my shoulders. "I also hated English class when I was in school", I add while maintaining eye contact with her. "Why are you here?" one of the other girls asks quizzically in a demanding tone, frowning. "I would like to have your perspectives on well-being and health in school", I answer sincerely. "Fine. Then we do not have to do this [the assignment]", she says with a resigned sigh. "What do you want to know?" (Seventh grade, School 2).

As Justenborg sits down at the table, her presence causes the group to stop their ongoing conversation. They were visibly, almost demonstratively, not paying attention during her introduction, which means that at this moment she is probably emplaced as an educator. One of the students initiates the negotiation of recognition by exclaiming that 'this' (presumably referring to the content of the coursework expected of them) is 'boring'. Her statement is an open defiance of norms surrounding 'good' student behaviour in the classroom from an institutional perspective, which would mean students accepting the teacher's authority and working on assigned tasks. The comment, together with her defiant body language, is thereby part of negotiating the student's own recognisability in this context as someone in opposition to what she recognises Justenborg's emplacement to be – a representative of the school. Justenborg experiences the comment as directed at her and as an invitation to emplace herself in relation to the girls' expressed sentiment. Instead of scolding them for not working or even encouraging them to do so, Justenborg takes the girls' sentiment even further by expressing her own dislike of the subject they are supposed to be studying. The content and style of her answer make her recognisable as an adult presence different from the teacher and allows for a subsequent informal conversation and more peer-like emplacement. The girls agree to talk to her under the auspices of getting out of doing their assignments, which is another statement that contributes to their own emplacement in opposition to institutional expectations. Justenborg recognises their way of agreeing to participate in a conversation with her as a marker of distance from her. They are making it clear that it is not because they *want* to talk about the topics introduced by Justenborg that they agree to do so – it is only because the alternative is worse. Her emplacement is thereby recognised as valuable to some extent, but still under negotiation. The following interaction takes place after their conversation in the classroom, during the break:

I am standing with one of girls outside the classroom when two of the other girls from

the group walk up to us. One of them hands me a flower. "This is for you". She assumes an exaggeratedly girlish pose, crossing her legs and arms over her body, and looks down at the floor, giggling. "Wow, that's so nice of you"! I respond ironically and laugh, as do the other girls. We continue our conversation from the classroom and the girls tell me that they feel like the worst thing in the world is going to the school nurse, because you have to get on the scale and talk about your weight. I tell them that I remember having that same feeling about going there. "If you are not around the average weight, you feel like something is wrong. But what does that number even tell us?" I ask, rhetorically. The girls enthusiastically agree. "Exactly!" one of the girls says. "And then your body becomes that number" (Seventh grade, School 2).

After their conversation during English, members of the group of girls approach Justenborg outside the classroom on their own initiative. The need to recognise Justenborg's emplacement as a way out of doing schoolwork is now gone and the physical space of the hallway is more informal than the classroom. One of the girls hand Justenborg a flower, and in doing so she is in a playful manner emplacing Justenborg as part of their group again. Justenborg recognises the flower and the parodic way in which it is handed to her as an invitation to assume an emplacement on a more peer-like premise. Justenborg is a cis-gendered woman who has herself attended school in a similar overarching cultural and normative setting as that of these girls. She thereby has embodied, gendered knowledge of the unfolding social scripts, which allows her to act in a recognisable manner. She unconsciously plays along with the joke appropriately, which strengthens her recognisable emplacement as a peer. Their previous interaction in the classroom and the commonalities that were highlighted there allow for the girls to recognise Justenborg as someone whom they can approach in this way, allowing her to be emplaced as a trustworthy and peer-like actor in this context. Their conversation circles back to her research topic

and lands on the experience of being evaluated in the school nurse's office. Justenborg relates a personal memory of school nurse visits as a way to mirror and affirm the students' narratives and find common ground, thereby encouraging their recognition of her emplacement. By participating in the conversation with her own genuine experience rather than asking pre-scripted questions, the conversational tone is maintained, which allows the interaction to proceed in a relaxed way.

Even though Justenborg's age is twice that of the students, the practices of schools have remained similar enough for her to have had comparable experiences, including having been held to related gendered body norms. Her embodied experience of the school nurse increases recognisability of similarity and familiarity between her and the students and creates the conditions for an honest and intimate conversation about her research topic. The fact that her research explicitly deals with issues related to the body and is carried out in the physical space of the school calls attention to their similarities in a way that further strengthens Justenborg's emplacement as peer-like in this context. Their commonalities are constantly re-emphasised by the content of their conversations, which makes differences between them in other social categories, like age, less present and determining of their interaction. Hence, a recognisable emplacement from a dual perspective of peer-like and researcher becomes possible.

Researcher authority

The last empirical example illustrates a situation from a focus-group interview with four ninth-grade students. The students reached out to Justenborg because they were doing a school project about body ideals and were interested in an interview with a researcher specialised in the topic. Justenborg agreed to meet with them and subsequently asked if the students were willing to participate in a focus-group interview to discuss the preliminary findings of her PhD project. The following empirical example derives from that focus-group interview and takes place a week after their expert interview

with her. They reconvene in a meeting room at the university where Justenborg works. Justenborg notes that the students are all dressed in neutral colours. When asked during the interview, they describe their own style of clothing as 'basic'. They are polite, listen attentively, and respond willingly to all her questions. Justenborg puts out several bowls of snacks that the students never touch.

*I introduce the students to the practicalities of the interview process and finish by asking if there is anything else they would like to know before we get started. One of the students says yes and looks at me expectantly. "Well okay..." I say hesitantly, thinking about what to tell them. I suddenly feel unprepared and end up saying the first thing that pops into my head: "My name is Katrine; I work with well-being and health in schools as you know. I am married to my husband Jakob, and we have a baby boy together. Would you like to know more?" I ask with a short, uneasy laugh. "No", the same student answers, with a blank look on his face, leaning back in his chair. Silence follows. I immediately feel like I have said the wrong things because the mood in the room seems more tense. During the interview, I notice that the students repeatedly look at me as if they are awaiting my approval. They repeatedly phrase their statements as questions or finish their sentences with "...or at least that's what I think". I try to engage them by using myself and my own experiences as examples, but instead of stimulating the conversation it just leads to it fading out. I feel like attempting to create relatability makes the distance between us larger
(Focus-group interview, ninth-grade students).*

In this excerpt from Justenborg's research notes, the point of departure for negotiating the researcher-participant relationship is a different emplacement than in the two empirical examples. The moniker 'researcher' is assumed to be initially vague and new to the students in the

previous examples, making Justenborg's recognisability thoroughly negotiable. The students in the current example, however, presumably have a good idea about the meaning of the term, due to the premise of their previous interaction – their expert interview with her. Moreover, the interview takes place in a meeting room at the university. The physical emplacement and the interview format thus work together to create a coherent emplacement of Justenborg as a researcher and authority figure in this context. As the interview is starting, Justenborg relates personal information about herself and is immediately struck by the feeling that her response does not meet the students' expectations. Justenborg's comment about her family situation furthermore counteracts her usual approach to fieldwork, to blend in and be recognised as relatable, as it highlights their different lived experiences. In the moment, she interprets her sensory experience of the room immediately following her statement as a shift in the atmosphere and creation of more tension. However, considering this experience through the lens of recognisable emplacement, her emplacement does not shift as a consequence of this exchange – rather it is emphasised. She is already speaking from an emplacement that the students recognise as fundamentally different than their own. It is her own sought-after emplacement as peer-like that is unavailable to her. As the interview continues, Justenborg's instinct still is to perform the interview as she usually does, which means that she attempts to make the interview situation less formal by actively involving herself and her own experiences in the conversation. The students do not seem to recognise these aspects of Justenborg's emplacement as relevant to their relationship, and thereby do not respond as she anticipated. The insecure and hesitant manner in which the students answer her questions can from this perspective be seen as a reflection of her recognisability as an authority. Looking young or sharing school experiences similar to theirs is not enough for them to recognise Justenborg as relatable and to allow her to assume a peer-like emplacement in this situation.

Reflecting on a reflexive practice

Using the compound concept of 'recognisable emplacement' invites us to analyse the participants' valuations of the researcher's bodily expression and to become aware of how these valuations depend on the current environment, norms, and expectations. Drawing on this concept, we have been able to conduct an analysis that highlights an embodied knowing often dismissed as too subjective or made invisible due to the difficulty of expressing it in academic texts. In our analysis of empirical examples from Justenborg's fieldwork, we have thus made the sensed experience of interactions between her and the participants our point of departure rather than allowing them to figure as unfulfilling sidenotes. Furthermore, our collaborative approach has enabled a reflexive dialogue that has helped us see the empirical material from diverse, situated perspectives, and has also highlighted the partiality of our specific interpretations (cf. Willis & Siltanen 2009). In the following we will summarise our analysis and expand on some issues regarding responsible research practice that our approach has provoked.

In our analysis, we have exemplified how Justenborg becomes recognisable and emplaced in different ways in her interactions with students. The circumstances and details of the three situations are very different, yet Justenborg's interaction pattern follows the same script. In the first example, the quest to establish social relatability comes to overshadow her emplacement as a researcher and the clash created by trying to align a peer-like and researcher emplacement results in her emplacement as a social burden. The emplacement that Justenborg had negotiated in relation to the boys was dependent on their interaction remaining informal, jovial, and purely social, as well as on maintaining the material surroundings in which this was established. The attempt to negotiate a peer-like emplacement thus took over and made it difficult to use the social recognition she had achieved to pursue her wider research aims. In the second empirical example, the negotiation for recognition plays out differently. In this case, Justenborg is able to become recognisable

as valuable to the students in her emplacement as a researcher because it allows them to avoid tasks that they do not want to do. She becomes relatable by mirroring their affective stance towards schoolwork, grounding her recognisability in their similar sentiments towards a school subject. Still, she maintains her emplacement as researcher in their interactions, as the themes of her research and her questions are drivers for the conversation. As their interaction progresses, their recognition of Justenborg as similar and relatable is enhanced by their shared gendered experiences of the school nurse. The research topic of health and well-being allows for similarities between her and the girls to be constantly highlighted, thereby reinforcing her recognisable value to them. Although we can only speculate what a different researcher would have meant for the outcome of these specific situations, it seems like the emplacement of peer-like researcher contributes positively to the knowledge production in this situation, as Justenborg's shared embodied experiences enable her to have a relevant and genuine discussion about her research topic. Age, gender, and cultural background play together here to make her both approachable and relatable enough for the girls to abandon their initial scepticism and become engaged in the conversation. In the third example, Justenborg's recognisable emplacement as an expert has been pre-negotiated in the expert interview when the focus group begins. Justenborg then shares details of her personal life of being a wife and a mother, which serves to emphasise a very different emplacement than the students have. When Justenborg attempts to re-negotiate recognition of herself and become emplaced as more similar and relatable to the students the attempt falls flat. The fact that the focus group session takes place in Justenborg's workplace contributes to the emplacement of Justenborg as an authority. Her go-to strategy of using her own experiences to make the interview situation less formal and more relaxed therefore becomes unworkable here.

We would like to conclude by reflecting further on how our work with this article has inspired and expanded our conception of responsible

research. The first empirical example shows that there is a balance to be struck between building relatability and staying within the boundaries of a researcher emplacement. Justenborg fails to achieve this balance and the relationship with her participants suffers from it. Example three is the only example where there is a pre-existing relationship between researcher and participants within which negotiations of emplacement are initiated. Our analysis indicates that even though negotiations are ongoing, emplacements do become harder to change with time – especially when contextual cues overwhelmingly contradict the emplacement that the researcher strives for. It is therefore significant that the two first examples are from situations where Justenborg's role was still new to the participants. A quick conclusion could be that a peer-like emplacement *can* be constructive but has limitations as a general approach. Digging deeper, we might think about how we can know when our approach to building safe and constructive researcher-participant relationships is failing. A sensory ethnography allows the researcher to use the body as an instrument of knowledge production by taking its conscious and unconscious cues about the social and material environment seriously. We would therefore argue that a sensory focus is helpful in terms of evaluating the relationship approach continuously. Such a focus is especially helpful, perhaps, for early career researchers wanting to reflect on and learn about the relational dynamics in specific research situations. In relation to our future fieldwork, we are curious to explore what adapting your approach to building trust on the basis of contextual cues in an ongoing interaction might look like and how it would be received by participants.

We would furthermore like to highlight how a collective, duo-ethnographically inspired method allowed us to create a conjoint reflexive space that made a re-imagining of the empirical material possible. Actively engaging with our different emplacements as insider and outsider in relation to the empirical data as well as with our other theoretical, methodological, and social differences has added new depth to our co-authorship. Instead of

simply critiquing and attempting to align our gaze, our cooperation has implicated a truly iterative process of re-negotiating the empirical examples that created a new common foundation from which our analysis could grow. This foundation was built by constantly challenging preconceptions and assumptions in our understanding that were invisible to us both individually. As a result, our process has not only supported Justenborg, as the producer of the data, in taking responsibility. Rather it enabled a shared responsibility for the research to emerge from our mutual reflexive space.

Lastly, we acknowledge that this paper does not necessarily succeed in accommodating the critique of reflexivity as a narcissistic and self-indulgent endeavour. While our analysis unmistakably shows the influential role that participants play in the negotiation of researcher emplacement, the participants' own perspectives on the relationship are lacking. Inclusion of participants' voices is arguably especially important when working with young participants, as they are often described as vulnerable and as a group in need of specific ethical attention in research (Alderson & Morrow 2011; Graham et al. 2015). This description fails to recognise them as subjects with agency, which increases the risk of overlooking

their contributions and the many intricate ways in which they can control and gain from participation in research (Yang 2022). Skeggs (2002, 363) furthermore criticises the notion that a researcher's epistemological authority leads to an inequality of worth in researcher-participant relations as she encourages us "not to confuse positioning with morality or we become complicit in the reproduction of passive pathologies." The question then becomes: do their voices need to be incorporated more directly for research to be responsible? We have not asked them about our representation of their recognisable emplacements and we do not consider that to be a reasonable request. After all, there are limits to what they can be expected to contribute – not because they would not be able to, but because it is an abstract reflection that has little to do with their everyday lives. As argued by Bodén (2021), research *with* children is not inherently more ethical than research *on* or *about* children. Ethics, rather, are situational and multifaceted, which is also how we have come to view the practice of a responsible, feminist research. A key recognition here is that researchers do not know *more* about the participants in our studies, than they know about us – our knowledge just comes from different places.

Notes

- ¹ In Denmark, teacher education is managed by university colleges with strong relations to practice and leads to a 'professional bachelor' degree, in contrast to the academic bachelor degree achieved at a university.

References:

- Aiello, J. and Nero S. J. 2019. Discursive Dances: Narratives of Insider/Outsider Researcher Tensions. *Journal of Language, Identity & Education*. **18**(4). doi:10.1080/15348458.2019.1623035
- Alderson, P. and Morrow, V. 2011. Designing research: selection and participation. In *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage, 49-63. doi:10.4135/9781446268377

- Anteby, M. 2013. PERSPECTIVE – Relaxing the taboo on telling our own stories: Upholding professional distance and personal involvement. *Organization Science*. **24**(4), 1277-1290. doi:10.1287/orsc.1120.0777
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*. **15**(2), 219-234. doi:10.1177/1468794112468475
- Bodén, L. 2021: On, to, with, for, by: ethics and children in research. *Children's Geographies*. [Online]. doi: 10.1080/14733285.2021.1891405
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. J. D. 1992. *An invitation to Reflexive Sociology*. Oxford: Polity Press
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London, New York: Routledge
- Cunliffe, A. L. and Karunanayake, G. 2013. Working Within Hyphen-Spaces in Ethnographic Research: Implication for Research Identities and Practice. *Organizational Research Methods*. **16**(3), 364-392. doi: 10.1177/1094428113489353
- Davies, B., and Harré, R. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. **20**(1), 43–63. doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.
- Davis, K. 2014. Intersectionality as Critical Methodology. In Lykke, N. (Ed.). *Writing Academic Texts Differently: Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818566>
- Davids, T. 2014. Trying to be a vulnerable observer: Matters of agency, solNilssonrity and hospitality in feminist ethnography. *Women's Studies International Forum*. **43**(1), 50-58. doi:10.1016/j.wsif.2014.02.006
- Davids, T. and Willemse, K. 2014. Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation – An introduction. *Women's Studies International Forum*. **43**(1), 1-4. doi:10.1016/j.wsif.2014.02.001
- Delgado, R. 2011. Rodrigo's reconsideration: Intersectionality and the future of critical race theory. *Iowa Law Review*. **96**(1), 1247-1288.
- Dwyer, S. C., and Buckle, J. L. 2009. The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*. **8**(1), 54-63. doi:10.1177/160940690900800105
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Graham, A., Powell, M. A., and Taylor, N. 2015. Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children & Society*. **29**(5), 331–343. doi:10.1111/chso.12089
- Haraway, D. 1988. Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*. **14**(3), 575-599. doi:10.2307/3178066
- Haraway, D. J. 1991. *Simians, cyborgs, and women : the reinvention of nature*. [Online]. New York: Routledge.
- Harrington, B. 2003. The Social Psychology of Access in Ethnographic Research. *Journal of Contemporary Ethnography*. **32**(5), 592-625. doi:10.1177/0891241603255677
- Langley, A. and Klag, M. 2017. Being Where? Navigating the Involvement Paradox in Qualitative Research Accounts. *Organizational Research Methods*. **22**(4), 1-24. doi:10.1177/1094428117741967
- Lather, P., 2006. Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, **19**(1), 35-57, doi: 10.1080/09518390500450144
- Li, J. H. 2018. *Shaping ideals of future citizenry in transnational higher education – An analysis of the formation of student subjectivities in a new transnational institutional environment*. PhD dissertation, Aalborg: Aalborg University Press.

- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M., Kee, Y., Ntseane, G. and Muhamad, M. 2001. Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*. **20**(5), 405-416. doi:10.1080/02601370120490
- Mies, M. 1993. Feminist Research: Science, Violence and Responsibility. In: Mies, M. and Shiva V. eds. *Ecofeminism*. London: Zed Books Ltd. doi:10.5040/9781350219786.ch-003
- Nencel, L. 2014. Situating reflexivity: Voices, positionalities and representations in feminist ethnographic texts. *Women's Studies International Forum*. **43**(1), 75-83. doi:10.1016/j.wsif.2013.07.018
- O'Boyle, A. 2018. Encounters with identity: reflexivity and positioning in an interdisciplinary research project. *International Journal of Research & Method in Education*. **41**(3), 353-366. doi:10.1080/1743727X.2017.1310835
- Pedersen, C. H. and Gunnarsson, E. 2004. Hovedbrud – mens vi gør feministiske forskningsstrategier i organisationer. *Kvinder, Køn & Forskning*. **4**(1), 26-45. doi:10.7146/kkf.v0i4.28208
- Phoenix, A. 2006. Interrogating intersectionality: Productive ways of theorizing multiple positioning. *Kvinder, Køn & Forskning*. **2-3**(1), 21-30. doi:10.7146/kkf.v0i2-3.28082
- Pillow, W. S. 2003. Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. **16**(2), 175-196. doi:10.1080/0951839032000060635
- Pink, S. 2015. *Doing Sensory Ethnography*. 2nd edn. London: Sage.
- Qvotrup, S. J. 2012. "So, it is about how negative it is?!" Understanding researcher/researched interactions as relations between intersectional social positions. *Qualitative Studies*. **3**(2), 115-132. doi:10.7146/qs.v3i2.7304
- Riach, K. 2009. Exploring Participant-centred Reflexivity in the Research Interview. *Sociology*. **43**(2), 356-370. doi:10.1177/0038038508101170
- Ringer, A. 2013. Researcher-participant positioning and the discursive work of categories: Experiences from fieldwork in the mental health service. *Qualitative Studies*. **4**(1), 1-20. doi:10.7146/qs.v4i1.8126
- Rose, G. 1997. Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in Human Geography*. **21**(3), 305-320. doi:10.1191/030913297673302122
- Sawyer, R. D. and Norris, J. 2009. Duoethnography: Articulations/(Re)Creation of Meaning in the making. In Gershon, W. S. *The Collaborative Turn: Working Together in Qualitative Research*. Rotterdam: Sense Publishers
- Skeggs, B. 1997. *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: Sage. doi:10.4135/9781446217597
- Skeggs, B. 2002. Techniques for Telling the Reflexive Self. In May, T. ed. *Qualitative Research in Action*. 349-375.
- Spanger, M. 2012. "You see how good-looking Lee Ann is!" Establishing field relations through gendered and racialised body practices. *Qualitative studies*. **3**(2), 150-162.
- Van Stapele, N. 2014. Intersubjectivity, self-reflectivity and agency: Narrating about 'self' and 'other' in feminist reseach. *Women's Studies International Forum*. **43**(1), 13-21. doi:10.1016/j.wsif.2013.06.010
- Willis, A. and Siltanen, J. 2009. Restorying Work Inside and Outside the Academy: Practices of Reflexive Team Research. In Gershon, W. S. *The Collaborative Turn: Working Together in Qualitative Research*. Rotterdam: Sense Publishers
- Yang, A. 2022. *Child-Friendly Racism? An ethnographical study on children's racialized becoming in a race-blind context*. PhD dissertation, Aalborg: Aalborg University Press.

Folkeskolens sociale rum af trivsel

Hvordan er oplevelser *af* og *med* kroppen med til at skabe forskelle i adgang til trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse i den danske folkeskole?

*Katrine Vraa Justenborg, Nicoline Sager, Kristian Larsen
& Jan Thorhauge Frederiksen*

Abstract

In this article, we construct the social space of well-being based on survey data from 1309 pupils in the fifth, seventh and ninth grade in the Danish elementary school. We aim to uncover the main dimensions in the social space of well-being by using a Multiple Correspondence Analysis (MCA). The analysis shows that two most important dimensions account for 82.6% of the total variance. The first dimension is divided into categories about accepting body perception and strong social relations on one side and judgmental body perception and weak social relations on the other. The second dimension explains variance in the use of social media in terms of social relations in the classroom and behavioural health capital. Furthermore, our analysis shows that grade level and gender is closely related to how the pupils travel within the social space of well-being and that, surprisingly, social class does not structure the social space.

Keywords

Well-being; health capital; multiple correspondence analysis; Danish elementary school; social space; body perception; social media

Acknowledgements

Tak til de medvirkende skoler for deltagelse og bidrag af data.

I denne artikel undersøger vi, hvordan elevers oplevelser *af* og *med* kroppen skaber forskelle i adgang til trivsel i den danske folkeskole. Skolen er som institution defineret af

juridiske, moralske og kulturelle grænser, som legitimerer bestemte aktiviteter, når elever er i skole (Scott 2001, 50). På den måde er folkeskolen med til at legitimere bestemte kropspraksisser og sætter grænser for elevernes oplevelser af og med kroppen i skolen. Kroppe eksisterer ikke i sig selv men i relation til andre kroppe (Larsen 2021, 95). I artiklen undersøger vi derfor elevkroppe relationelt for at få viden om, hvordan elever tilskriver forskellige kroppe værdi i skolen. For at styrke elevperspektivet tilgår vi vores data eksplorativt. Dette gøres ved at konstruere folkeskolens sociale rum af trivsel med en multipel korrespondanceanalyse (MCA). Formålet med artiklen bliver herved at forstå trivsel relationelt, og vise hvordan (elev)oplevelser *af* og *med* kroppen viser sig som distinktioner i trivsel. Artiklen vil fokusere på elever i 5., 7. og 9. klasse for at vise rejser af trivsel, som er knyttet til en krop, der er i fysisk og mental udvikling.

Artiklen er opdelt i fire overordnede dele. I første del præsenteres trivsel som et flerdimensionelt begreb efterfulgt af forskning, der tidligere har anvendt MCA til at undersøge trivsel, livsstile og sundhed blandt børn og unge. Herefter beskrives artiklens teoretiske udgangspunkt samt det datasæt, som vi analyserer. I artiklens anden del introduceres korrespondanceanalysen og hernæst vores analytiske konstruktion af folkeskolens sociale rum af trivsel. Herunder de to akser, som beskriver 82,6 % af den samlede varians. I tredje del af artiklen visualiseres, hvordan supplerende variable om klassetrin og køn relaterer sig til elevens rejse i det sociale rum. I denne del af artiklen vises også, hvordan supplerende variable om social klasse ikke relaterer sig til trivsel i analysen. I artiklens afsluttende del diskuterer vi udvalgte analysefund.

Et flerdimensionelt trivsels-begreb

Aktuelt viser flere konventionelle studier en stigning i mistrivsel blandt børn og unge i skolen. Her kan blandt andet nævnes *'Psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige – Bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed fra 2011'*, *'Ungeprofilundersøgelsen 2015'*, *'Skolebørnsundersøgelsen 2018'*, *'Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – Forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder'* fra 2020 og *'Pres og stress: Skolen og det trygge klasse miljø: Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?'* også fra år 2020. Sidstnævnte studie viser, at 18 % af eleverne i 9. klasse er i svær mistrivsel (Børns vilkår og TrygFonden 2020). Statens Institut for Folkesundhed påpegede i 2018 at mistrivselsproblematikken ser ud til at være vedvarende (Statens Institut for Folkesundhed 2018, 136), og dette er til trods for, at et af hovedformålene med skolereformen fra 2014 var at øge elevens trivsel i folkeskolen (Arnfred og Langager 2015, 264-65). Skolebørnsundersøgelsen fra 2018 konkluderer dog, at de fleste børn og unge trives, og at det er det store mindretal, der oplever svære trivselsproblemer (Statens Institut for Folkesundhed 2018). Ifølge Nielsen (2020) findes der ikke en entydig begrebsdefinition af trivsel. Samtidig findes der en række beslægtede begreber, som nuancerer og forstærker bestemte elementer i studier omkring trivsel (Nielsen 2020, 7). Et problem ved trivselsbegrebet er derfor, at det tillægges forskellige forståelser i relation til konteksten, hvor politikere, forskere, lærere og elever kan have forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at trives. Flere af de nævnte trivselsstudier ovenfor beskæftiger sig med trivsel ud fra Sundhedsstyrelsens definition af mental sundhed, der defineres således:

Mental sundhed er en tilstand af trivsel, hvor det enkelte menneske kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress og indgå i fællesskaber med andre mennesker. Mental sundhed er altså ikke kun fraværet af psykisk sygdom, men består også af psykologiske ressourcer og evner, som er nødvendige for at kunne udvikle sig og klare de udfordringer, der dukker op i alle menneskers liv (Sundhedsstyrelsen 2021).

Trivsel bliver ifølge Sundhedsstyrelsen målet for mental sundhed, og skal forstås ud fra den enkeltes oplevelse af trivsel. Herved bliver Sundhedsstyrelsens trivselsforståelse individfokuseret. Camfield et al. (2010) beskriver konceptuelle forskelle i trivselsforskningen (*wellbeing research*) og skelner mellem trivsel som en tilstand (*being*) og trivsel som et resultat (*outcome*). Trivselsbegrebet kan desuden defineres ud fra forskellige diskurser, der kan være bestemmende for, hvordan trivsel undersøges og måles (Wistoft 2019). Wistoft omtaler to centrale diskurser inden for trivsel: en *folkesundhedsdiskurs* og en *læringsorienteret diskurs*. Førstnævnte diskurs omhandler forebyggelse af trivsel, hvor sidstnævnte har fokus på trivselsfremme (Wistoft 2019, 22-25). Sundhedsstyrelsens forståelse af trivsel er primært placeret inden for folkesundhedsdiskursen, hvor det altså er centralt at forebygge individets trivsel. Ifølge Fattore et al. (2007) og Hamilton og Redmond (2010) er trivselsforskning omhandlende børn primært indsamlet med kvantitative metoder, der søger at måle børns trivsel objektivt, og hvor indikatorerne for trivsel er udviklet af voksne. Et objektivt defineret trivselsbegreb er problematisk ifølge en række internationale forskere (Soutter et al. 2014; Simmons et al. 2015; Graham et al. 2016; Thomas et al. 2016; Powell et al. 2018). Problematikken består blandt andet i, at elevers egne perspektiver på trivsel forbliver fraværende i forskningen, og at voksnes forståelser af børns trivsel dominerer den politiske dagsorden (Powell et al. 2018, 517).

I denne artikel søger vi ikke en objektiv definition af trivsel, men konstruerer i stedet et begreb ud fra elevers egne oplevelser af og med kroppen i skolen. Vi forsøger på den måde at supplere objektive og kvantitative trivselsbegreber med et elevdefineret trivselsbegreb. I flere trivselsstudier repræsenteres kroppen kvantitativt ud fra spørgsmål om vægt, hash, alkohol, cigaretter/e-cigaretter, kost, motion, søvn, seksuel aktivitet og somatiske symptomer (fx hovedpine, mavepine, ondt i ryggen mm.), men de kulturelle betydninger knyttet til kroppen undersøges ikke. Kroppens kulturelle betydninger kobles til skoleelevers subjektive erfaringer med kroppen i Danielsens ph.d.-afhandling fra 2016, der undersøger ikke trivsel men sundhed, og viser, hvordan sundhed som fænomen sættes igennem kropsligt hos elever. Det kropslige består i, at elever forsøger at leve op til særlige kropsidealer og kontrollerer sig selv gennem træning og kost (Danielsen 2016, 12). Danielsens kropslige elevperspektiv overlapper til dels med de måder, vi arbejder med trivsel på i denne artikel.

Til at forstå sammenhænge mellem krop og trivsel ud fra et elevperspektiv, anvender vi en multipel korrespondanceanalyse (MCA). Det betyder, at trivsel i artiklen bliver konstrueret som et flerdimensionelt rum, der udspringes af en række variable om elevers oplevelser af og med kroppen i folkeskolen. MCA'en tillader således at mange forskellige aspekter af trivsel kan analyseres samtidig. Fordi MCA også bevarer relationen mellem individ og analytiske fund, bliver det muligt at iagttage elevkroppenes interrelationelle

status i folkeskolens sociale rum af trivsel. I artiklen afgrænser vi trivsel til at vedrører skoletrivsel, forstået på den måde, at vi ikke beskæftiger os med trivsel *uden for* skolen, men *i* skolen. For at opsummere vil vores trivselsbegreb varetage et elevperspektiv og indfange interrelationelle og flerdimensionelle sammenhænge i folkeskolens 5., 7. og 9. klasser.

Tidligere forskning med MCA og børn/unge

MCA er tidligere blevet anvendt til at analysere mønstre af trivsel, livsstile og sundhed hos børn og unge, men er endnu ikke anvendt i en dansk folkeskolekontekst. I det følgende afsnit vil vi introducere til studier, der har anvendt MCA til at vise mønstre af sammenhænge mellem børn og unges trivsel, sundhed og livsstile. I 2000 undersøgte Batista-Foguet et al. livsstile blandt spanske elever på 11, 13 og 15 år. MCA'en blev konstrueret af spørgeskemadata fra tre perioder: i 1986, 1990 og 1994. Forskerne bag undersøgelsen fandt en generelt positiv udvikling af elevernes sundhed frem mod år 1994, men de fandt også kønnede og aldersbestemte forskelle i elevernes sundhed. Deres analyse viste, at drenge og piger bevæger sig parallelt igennem det sociale rum forskudt i relation til alder. Batista-Foguet et al. (2000) konkluderer, at drenge og piger er eksponeret for miljømæssige sundhedsrisici og udviklingen af en usund livsstil i samme grad, men at de to køn eksponeres på forskellige tidspunkter i livet (Batista-Foguet et al. 2000, 203). Et fransk studie fra 2006 anvendte MCA til at undersøge mønstre i 12-årige franske elevers livsstile (Platat et al. 2006, 501). Sundhedsforskningen har tidligere dokumenteret fordele ved at børn og unge er fysisk aktive og har sunde kostvaner, men Platat et al. (2006) var blandt de første forskere, der forsøgte at finde mønstre i elevers adfærd relateret til kost og fysisk aktivitet. Foruden at undersøge mønstre i elevers vaner om kost og motion, så forskerne også på, hvordan disse mønstre var fordelt i forhold til socioøkonomiske baggrundsfaktorer (Platat et al. 2006, 501). De identificerede to forskellige grupper af elever. Den ene gruppe blev defineret af fysisk aktivitet og indtag af frugt, grønt og juice, hvor den anden gruppe blev defineret af indtag af pommes frites eller chips, søde drikkevarer som det primære væskeindtag og indtag af mellemmåltider (*nibbling*) i forbindelse med at se fjernsyn (Platat et al. 2006, 504). Begge grupper er associeret med to socioøkonomiske baggrundsfaktorer: familie indkomst og forældres uddannelse. Jo lavere indkomst og uddannelse, des større chance for at eleverne var placeret i den inaktive gruppe (Platat et al. 2006, 504).

Et dansk studie fra 2011, foretaget af Järvinen & Østergaard, benyttede en MCA til at undersøge relationerne mellem 17-19-årige unge danskeres holdninger til stoffer og alkohol, forbrug af stoffer og alkohol samt venners forbrug af stoffer. I analyserne anvendte de spørgeskemadata efterfulgt af fokusgruppeinterviews (Järvinen and Østergaard 2011, 333). De fandt fire forskellige grupper af holdninger: *the anti-drug-position*; *the ambivalent position*; *the transitory position* og *the pro-drug position* (Järvinen and Østergaard 2011, 346). MCA er også anvendt til at vise sammenhænge mellem minoritetskategorier og trivsel. I 2016 analyserede Rodrigues mønstre i måder homofobisk mobning finder sted i en portugisisk skolekontekst. Rodrigues (2016) fandt fire mønstre af homofobisk mobning: maskulin vold (*masculine violence*), feminin vold (*feminine violence*), vold med mindre

oplevet indflydelse (*violence with less perceived impact*) og vold med større oplevet indflydelse (*violence with greater perceived impact*). En af hovedkonklusionerne var, at mænd blev ofre for vold i en tidligere alder end kvinder, hvor en anden hovedkonklusion var, at ingen af ofrene rapporterede volden til deres familier af frygt for at miste familiestøtte, når de afslørede en ikke-heteroseksuel orientering (Rodrigues et al. 2016, 191). Et andet studie, som anvender MCA til at se, hvordan minoritetskategorier kobles til sundhed, er Thitasan et al. (2019), der viste sammenhænge mellem seksuel orientering og sundhed. I dette studie blev MCA'en konstrueret ud fra data med thailandske og svenske studerende i alderen 16-18 år, og viste, at det at være en seksuel minoritet var associeret med det, der i artiklen beskrives som dårlig sundhed. Studerende, der kom fra dårligere socioøkonomiske kår, var desuden i øget risiko for at have dårlig sundhed (Thitasan et al. 2019, 67).

Resultaterne fra den introducerede forskning ovenfor viser, hvordan MCA kan anvendes til at undersøge trivsel, livsstile og sundhed eksplorativt, og kan vise mønstre af sammenhænge mellem kategorier. En styrke ved studierne er, at MCA anvendes til at få blik for trivsel, livsstile og sundheds interrelationelle status. En fælles udfordring ved de introducerede MCA-studier er imidlertid som nævnt at børne- og ungeperspektivet forbliver fraværende til fordel for de forståelser af begreberne forskerne selv varetager. Dette ses ved, at begreberne defineres kvantitativt forud for indsamlingen af data. Vi vil forsøge at overkomme denne udfordring ved at konstruere kategorier på baggrund af et indledende etnografisk studie. På den måde varetager vi et elevperspektiv på trivsel og reducerer indflydelse fra dominerende trivselsforståelser. Dette uddybes i artiklens dataafsnit.

Teoretisk afsæt

I konstruktionen af folkeskolens sociale rum af trivsel trækker vi i artiklen på Pierre Bourdieus (1984) relationelle perspektiv og forståelse af kulturelt forbrug. Som institutionel ramme udgør skolen en strukturerende struktur (Bourdieu 1977), som virker strukturerende for de elever, som er en del af skolen. Derfor antager vi, at når elever over tid deler en hverdag inden for de samme skolerammer, vil de socialiseres til at dele et sæt af *perceptual schemes*. Det betyder, at eleverne oparbejder ensartede måder at klassificere på. Elevernes klassifikationer skabes og genskabes i skolekonteksten, og kommer til udtryk som et kulturelt forbrug. Det kulturelle forbrug sætter sig i kroppen som en praktisk forbevidst viden: "The practical knowledge of the social world that is presupposed by 'reasonable' behaviour within it implements classification schemes (...) which function below the level of consciousness and discourse" (Bourdieu 1984, 470). Elevernes praktiske erfaringer af og med kroppen kan vi derfor anskue som et kulturelt forbrug, der delvist og over tid ensrettes i skolen. Elevernes kulturelle forbrug er interessant at få viden om, idet kulturelt forbrug, ifølge Batista-Foguet et al. 2000, har konsekvenser på kort og lang sigt når det kommer til sundhed, specifikke fysiske og intellektuelle færdigheder, tilknytning til skolen og senere arbejdslivet samt sociale relationer (Batista-Foguet et al. 2000, 174). Det kulturelle forbrug kan på den måde kobles til flere aspekter af elevers aktuelle og fremtidige hverdagsliv. Ifølge Bourdieu kommer en aktørs kulturelle forbrug til udtryk gennem smag (Bourdieu 1984, 46). Når en aktør udtrykker en bestemt smag, er det tegn på, at aktøren er skrevet ind i et socialt rum, hvor denne præference for smag får en symbolsk betydning. "Taste is a

practical mastery of distributions which makes it possible to sense or intuit what is likely (or unlikely) to befall – and therefore to befit – an individual occupying a given position in social space” (Bourdieu 1984, 468). Aktøren har på den måde tillært sig relevante opfattelseskategorier i relation til de sociale rum som aktøren er en del af, hvor forskelle i smag er et resultat af smagens objektive indskrivning i kroppen (Bourdieu 1997, 25). På samme måde vil elever, som er en del af en bestemt skolekontekst, give udtryk for smagskategorier, som er relevante for den hverdag de deler og de kroppe, de har. Elevers smag er udtryk for et relationelt kulturelt forbrug, som også konstituerer afsmag. Dette beskriver Bourdieu (1984) således:

In matters of taste, more than anywhere else, all determination is negation; and tastes are perhaps first and foremost distastes, disgust provoked by horror or visceral intolerance (‘sick-making’) of the tastes of others (...) because each taste fells itself to be natural – and so it almost is, being a habitus – which amounts to rejecting others as unnatural and therefore vicious (Bourdieu 1984, 49).

Med afsæt i Bourdieus forståelser af smag og afsmag, undersøger vi hvordan elevers smag og afsmag for kroppen viser sig som kropsligt kulturelt forbrug, der skaber forskelle i adgang til trivsel i folkeskolen.

Vores konstruktion af det sociale rum har afsæt i Bourdieus feltanalytiske principper. Bourdieu og Wacquant (1996) definerer felt som: ”(...) et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne” (Bourdieu and Wacquant 1996, 84). Af citatet fremgår det, at en position ikke kan eksistere i sig selv, og på samme måder eksisterer elevernes kroppe i relation til de andre kroppe i skolen. I forsøget på at opnå et elevperspektiv på trivsel, afdækker vi empirisk kun elevernes kulturelle forbrug. Derfor er artiklens analyse en kortlægning af et afgrænset socialt rum i et større felt af uddannelse. I sin analyse af kulturelt forbrug, *Distinction* (1984), viser Bourdieu, hvordan en aktørs sociale position er relateret til det kulturelle forbrug, den samme aktør er disponeret for. Disse forbrugspraktikker er således associeret med både volumen af den kapital aktøren besidder og kompositionen af denne kapital. Denne association, når den betragtes for hele det sociale rum, betegner Bourdieu som en strukturel homologi, hvormed han mener, at hhv. strukturen i kapitalbesiddelse og strukturen i kulturel konsumtion minder om hinanden (Bourdieu and De Saint Martin 1976). Dette homologe princip er centralt for denne artikels analyse, da vi med afsæt heri kan undersøge om sådan en homologi eksisterer. Dette gøres ved at konstruere først den ene af disse strukturer (som aktive spørgsmål i MCA’en) og dernæst se, hvorledes dispositionerne fordeler sig inden for denne struktur (som supplerende spørgsmål i MCA’en). Ved at gøre brug af det homologe princip undgår vi at reducere trivsel til enten at eksistere symbolsk eller materielt, fordi vi kan analysere både strukturer af positioner og positionerne i folkeskolens sociale rum af trivsel. Dette skyldes, at det symbolske rum af positioner afspejler de identificerede positioner i det sociale rum (Warczok and Beyer 2021, 3). En kapital er en ressource i et felt og defineres af, hvad der har værdi i feltet, hvor det er

aktørerne inden for et givent felt, der afgør, hvad der betragtes som værdifuldt (Bourdieu 1990, 122). Dette er et teoretisk argument for at varetage et elevperspektiv i forskning om elevtrivsel, idet eleverne selv er med til at afgøre, hvad der har værdi i det sociale rum, som undersøges.

Som allerede beskrevet, er trivselsbegrebet ikke en fast størrelse. Vi lader os derfor inspirere af teoretiske begreber, som kan hjælpe os til at forstå trivsel multidimensionelt. For at undersøge sammenhænge mellem trivsel, krop og elevers kulturelle forbrug er vi inspireret af begrebet sundhedskapital (Larsen et al. 2020). Sundhedskapital henviser til måder at investere i kroppen på, som kan veksles til sociale goder i et afgrænset socialt rum (Larsen et al. 2020, 2; Larsen 2021, 36). Det er således ikke 'sundt' at trække på sundhedskapital, men den som besidder kapitalen kan nyde godt af den sociale opdrift som knytter sig til sundhed. Det vil sige, at kroppen ser ud og performer på særlige måder, som gives social anerkendelse. Med begrebet undersøges således ikke hvad der objektivt og biomedicinsk er sundt, men begrebet anvendes til at få særlige indsigter i aspekter af folkeskoleelevers trivsel. Kroppen har muligvis altid været objekt for investeringer, men feltransformationer medvirker til, at kroppe i stigende grad er blevet statsligt frisatte (Larsen 2021, 102-103). Det vil sige, at kroppe er gjort fri af statens beskyttelse og sikkerhed, men ikke af dens kontrol. Staten er både tilbagetrukket, men også fremskudt (Lehn-Christiansen et al. 2016). Staten har kodet sin overvågning ind i kroppene, og aktører må i højere grad tage vare på sig selv. Kroppen skal løbende monitoreres og ikke længere blot med spejl og vægt men med en række teknologier (Lupton 2016). Nikolas Rose (2009) beskriver det som, at alle i stadig større grad må være opmærksomme og holde regnskab med egne kroppe og være det han kalder sin egen sundhedsøkonom (Rose 2009). Sundhedskapitalbegrebet er tidligere opdelt i fem underkategorier – kirurgisk krop, kemisk krop, mental krop, fysisk krop og ernæringskrop – og blev udviklet med afsæt i en række teoretiske og empiriske studier med unge og voksne fra Danmark og Norge (Larsen et al. 2007; Larsen and Morrow 2009; Larsen, Cutchin, and Harsløf 2013; Larsen og Hansen 2013; Larsen, Hindhede og Henriksen 2020; Larsen et al. 2020; Larsen 2021). MCA har ikke tidligere været anvendt til at undersøge børn og unges sundhedskapital. Femdelingen af sundhedskapitalbegrebet er teoretisk og metodisk designet til at forstå sundhedsprofessionelles sundhed, og kan ikke umiddelbart overføres til at undersøge folkeskoleelevers trivsel. For at varetage et elevperspektiv og samtidig reducere dominerende sundhedsforståelser har vi derfor valgt ikke at anvende den femdeling af sundhedskapitalbegrebet, som tidligere studier har gjort brug af. Desuden involverer femdelingen brugen af kirurgi, medicinering og diæter som måder at investere i kroppen på. Måder som i mindre eller ingen udstrækning har direkte relevans for danske folkeskoleelevers trivsel. Vores inspiration fra begrebet vedrører derfor investeringer i kroppen, som eleverne giver udtryk for at være optagede af i det indledende etnografiske studie. Vi undersøger med andre ord, hvad der tæller blandt eleverne i folkeskolen.

Data

Dette datasæt er indsamlet på baggrund af et indledende etnografisk studie på to offentlige folkeskoler med forskelle i elevsammensætning og forældrebaggrund. I det indledende studie blev der foretaget feltarbejde i seks klasser ligeligt fordelt mellem 5., 7. og 9. klasse.

Førsteforfatteren bag denne artikel besøgte hver klasse to gange inden for en periode på otte uger i foråret 2019. De tre klassetrin er valgt af tre grunde: først ud fra en formodning om, at forskelle og ligheder mellem elever fremstår tydeligere hvis der er afstand mellem klassetrinnene. Dernæst ud fra en antagelse om, at kroppens fysiske udvikling påvirker elevernes oplevelser af og med kroppen. Til sidst for at kunne sammenligne det indledende studies empiriske materiale med studier, der har lignende opdelinger (fx Skolebørnsundersøgelsen). Det empiriske materiale fra feltarbejdet består af observationsnoter, hverdagsinterviews og tegninger, og er primært inspireret af metodiske greb fra Bourdieus feltarbejde.

Det indledende studie blev gennemført forud for indsamlingen af denne artikels datasæt, for at sikre et elevperspektiv i konstruktionen af det spørgeskema, som er blevet sendt ud og efterfølgende analyseret. På den måde blev fund fra det indledende studie afgørende for udformningen af spørgeskemaet, formuleringen af spørgsmål og vægtningen af spørgsmål. Eksempelvis viste det indledende studie, at emner om krop, sociale medier og sundhed optog eleverne imens de var i skole samt når de blev interviewet om trivsel. Spørgeskemaet til denne artikels analyse bestod af 50 spørgsmål, og blev uddelt til 1408 elever i 5., 7. og 9. klasse på 33 forskellige skoler fra oktober 2019 til november 2020. De medvirkende elever blev rekrutteret ud fra principper om tilknytning til en offentlig folkeskole, geografisk spredning, repræsentation af små og store folkeskoler, forskelle i elevsammensætning og forskelle i elevbaggrunde. Skolerne er placeret i 30 forskellige kommuner, hvoraf størstedelen er placeret i Storkøbenhavn samt Aarhus og omegn. I slutningen af indsamlingsprocessen målrettede vi rekruttering efter områder, der var mindre repræsenteret, for at opnå en større geografisk spredning. Indsamlingen af data har været underlagt forskellige begrænsninger, og er derfor ikke foretaget systematisk. Dette skyldes blandt andet begrænsede ressourcer til frikøb af lærere samt en særlig etisk opmærksomhed på denne elevgruppe, hvor deltagelse kræver en institutionel godkendelse. Dataene er derfor indsamlet ved, at vi har henvendt os direkte til skoleledere, sekretærer og skolelærere samt til eget netværk. Lærerne valgte, om skemaet skulle uddeles i papirformat eller online, og eleverne blev bedt om at udfylde spørgeskemaet i deres egne klasseværelser. I introduktionen til spørgeskemaet stod, at eleverne skulle svare på spørgsmålene, som hvis de var sammen med deres klassekammerater. Otte besvarelser blev udfyldt hjemme hos eleverne selv under Corona-nedlukning i foråret 2020, og her fik eleverne samme introduktion. Denne indsamlingsstrategi betyder imidlertid også, at elevgrupper med særlig lav økonomisk, kulturel og social kapital kan være ekskluderet fra vores data. Dette tog vi forbehold for ved at fokusere rekrutteringen mod skoler med lavere socioøkonomisk reference i sidste del af indsamlingsperioden.²

Det endelige datasæt består af 1309 spørgeskemabesvarelser fra 31 offentlige folkeskoler, med 12 aktive variable og 38 aktive kategorier. 74 besvarelser blev valgt fra til den endelige analyse, idet de ikke var fuldt besvaret, og 25 besvarelser blev ekskluderet, fordi de var udfyldt af elever, som ikke var tilknyttet en offentlig folkeskole. Kønsfordelingen i datasættet er 51 % piger og 49 % drenge. Det har ikke været muligt for os at medtage flere køn i undersøgelsen, idet mindre end 1 % af de adspurgte havde markeret '*transperson*' eller '*andet*'. På indsamlingstidspunktet gik 463 af eleverne i 5. klasse, 493 i 7. klasse og 353 i 9. klasse. Eleverne blev både stillet spørgsmål om egne oplevelser (intrasubjektivitet)

og klassekammeraternes oplevelser (intersubjektivitet) med krop og trivsel, for at styrke det relationelle blik.

Sundhedskapital repræsenteres i spørgeskemaets variable om krops- og højdeopfattelse, lyst til ændring af udseende i relation til at blive dømt af andre, bad efter idræt samt fysisk aktivitet. De øvrige aktive variable er grupperet ud fra temaer om sociale medier, sociale tilhørsforhold og forestillinger om klassekammeraters meninger om mærketøj samt krop-pens udseende. Til sidst i skemaet fremgår elevernes baggrundsvariable. De aktive variable fremgår af Tabel 1. For at få yderligere indsigt i variablene henviser vi til artiklens bilag 1. Variablene i analysen behandles som nominalskalaer, men var designet som nominale, ordinale, Likert-skalaer samt en enkelt intervallskala. Ved forberedelse af data har vi fulgt de gængse forskrifter for MCA: ensartet variabelstruktur og ingen lavfrekvente kategorier (Hjellbrekke 2019, 94; Frederiksen 2010, 143; Le Roux and Rauanet 2010, 62). Vi har derfor krydskodet enkelte variable og tilpasset antal af svarkategorier samt omkodet Likert-variable fra fem til tre kategorier for at undgå Guttman-effekter. Vi har desuden søgt at eliminere endogen varians, ved gennem X^2 -test at fjerne den ene af stærkt korrelerede (og derfor redundante) variable. En række variabelpar har en signifikant indbyrdes korrelation, og i disse tilfælde er kun den mest bidragende variabel aktiv i konstruktionen af skyen. Da vi er interesseret i at analysere elevernes dispositioner af sundhedskapital i relation til trivsel, har vi sat elevernes oplevede sundhedskapital til at være aktive.

Variable om sundhedskapital	Variable	Kategorier	N	Bidrag akse 1	Bidrag akse 2
Vurdering af egenkroppen	Kropsopfattelse	For tyk	382	8,5	0,2
		For tynd	185	0,1	2,0
		Passende	742	5,1	0,1
	Højdeopfattelse	For høj	174	1,9	0,6
		For lav	391	0,3	1,2
		Passende	744	1,1	1,3
	Dømmer udseende & lav krop om eller accepter krop	Accepter & dømmer: høj grad	223	6,1	0,1
		Accepter & dømmer: lav grad	602	4,7	0,3
		Lav om & dømmer: høj grad	218	6,3	0,3
		Lav om og dømmer: lav grad	117	0,4	2,1
	Har det okay med at gå i bad efter idræt	Meget høj grad	330	4,7	0,0
		I nogen grad	451	0,1	0,4
		I lav grad	197	0,8	0,0
		Slet ikke	217	5,9	0,9
Timer fysisk aktiv	0-4 timer	378	2,3	0,4	
	5-8 timer	614	0,3	1,3	
	9 timer eller derover	317	0,9	5,0	
Sociale medier vigtigt	Sociale medier er	Enig	592	1,5	13,3
		Hverken/eller	458	0,0	9,7

		Uenig	259	2,6	1,9
	Det er okay at andre tager billeder af mig	Enig	466	0,7	15,0
		Hverken/eller	557	0,0	3,7
		Enig	286	1,2	5,0
	Bruger for mange timer på sociale medier i timerne	Enig	425	2,6	6,5
		Hverken/eller	382	0,0	0,3
		Uenig	502	2,2	3,7
Socialt tilhørsforhold	Føler sig som en del af en tættgruppe	Enig	933	2,5	3,5
		Hverken/eller	271	1,6	6,4
		Uenig	105	7,2	2,3
	Føler sig udenfor	Enig	370	6,2	2,0
		Hverken/eller	599	0,0	1,2
		Uenig	340	6,1	0,0
Hvordan andre i klassen opfattes	De fleste i klassen går op i mærketøj	Enig	551	0,8	3,9
		Hverken/eller	181	0,7	2,7
		Uenig	577	0,0	0,3
	De fleste i klassen har et afslappet forhold til sit udseende	Enig	631	6,5	0,6
		Hverken/eller	543	2,4	1,4
		Uenig	135	5,7	0,5

Tabel 1, Aktive variable, kategorier og bidrag. Fed: Kategorier der bidrager over gennemsnittet (100/38 = 2,6).

Korrespondanceanalysen

Korrespondanceanalysen (CA) var en af Bourdieus mest anvendte analysemetoder, idet den er i stand til at komplettere distinktioner og positioner i det sociale rum (Le Roux and Rouanet 2010, 4–5). Analysemetoden blev især brugt i hans analyser af kulturel og økonomisk kapital i *Distinction* (1984). Bourdieu udviklede CA, der kan analysere to variable, til en multipel korrespondanceanalyse (MCA), som kan analysere et ubegrænset antal af variable (Le Roux and Rouanet 2010, 5). Bourdieu benyttede sig blandt andet af MCA i sine værker *Homo Academicus* (1988), *La Noblesse d'Etat* (1989) og *Structures Sociales de l'Économie* (2000) (Le Roux and Rouanet 2010, 5). Mange forskere har senere været inspireret af Bourdieus multidimensionelle tilgang, når relationer mellem social klasse, kulturel smag og kapital skulle undersøges (Flemmen et al. 2017; Savage et al. 2013; Warczok and Beyer 2021; Börjesson et al. 2016; Frederiksen 2018).

MCA er en eksplorativ analysemetode, der er velegnet til at opsummere komplekse mønstre blandt et stort antal kategoriske variable og visualisere disse mønstre i et geometrisk socialt rum (Le Roux and Rouanet 2010, 2 og 12). Ved at anvende MCA konstrueres to multidimensionelle skyer, en individualsky og en kategorisky, som visualiseres grafisk i et geometrisk rum (Le Roux and Rouanet 2010, 2). I individualskyen vil aktørers position placeres i relation til hinanden ud fra deres svarmønstre. Derfor vil to aktørers position i et geometrisk rum være ens, hvis de har svaret det samme i et spørgeskema, og omvendt være i modsætning, hvis deres svarmønstre afviger fra hinanden (Le Roux and Rouanet 2010, 6). I kategoriskyen bliver svarkategoriernes position bestemt af, hvor ofte de optræder i aktørers svarprofiler. Derfor vil svarkategorier, der ofte optræder i samme svarprofiler være

placeret tæt på hinanden. Omvendt vil svarkategoriernes position være langt fra hinanden, hvis de sjældent optræder i de samme aktørers svarprofiler (Frederiksen 2010, 136). Således udtrykkes korrelation som afstand i en MCA. Til artiklens analyse anvendes en specifik multipel korrespondanceanalyse (sMCA), hvilket indebærer, at analysen begrænses til de teoretisk fortolkelige kategorier (Le Roux and Rouanet 2010, 61; Le Roux and Rouanet 2004, 203–13). Ifølge opfinderen af korrespondanceanalysen, Jean-Paul Benzécri, skal modellen følge dataen og ikke det modsatte. I 1973 beskrev han det således: “Le modèle doit suivre les données, non l’inverse . . . ce dont nous avons besoin, c’est d’une méthode rigoureuse qui extraie des structures à partir des données.” (Benzécri 1973, 6). På samme måde anvender vi sMCA til at få indsigt i de strukturer, som omfordeler trivsel blandt elever i den danske folkeskoles 5., 7. og 9. klasser.

Opdelinger i folkeskolens sociale rum af trivsel

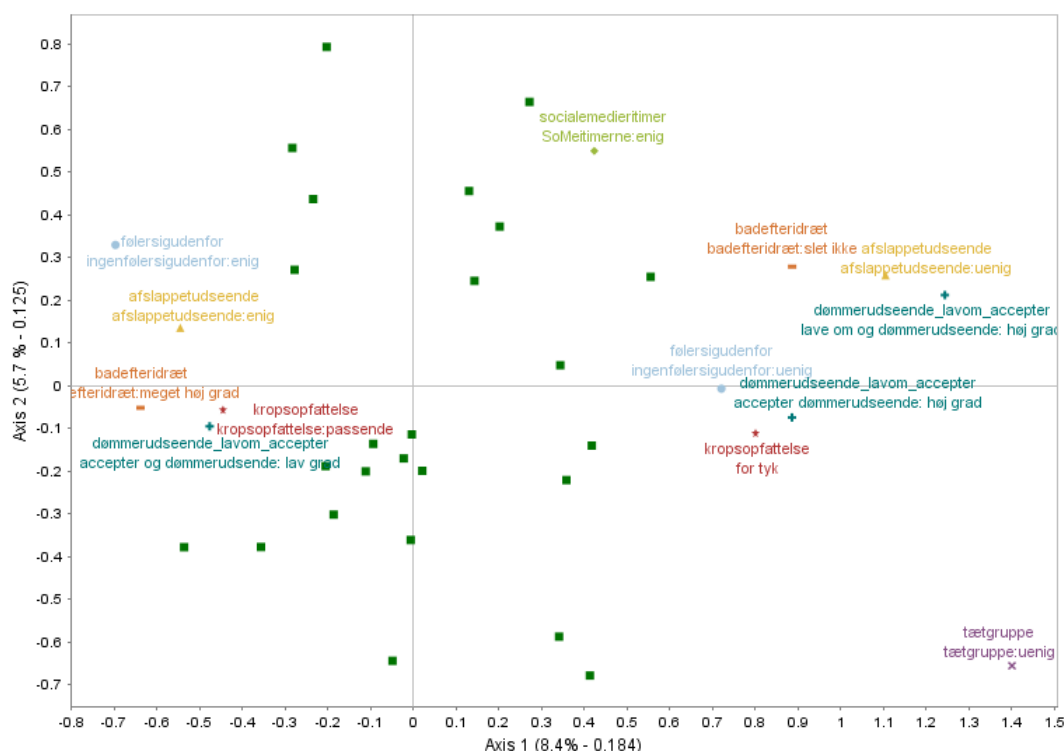
Den gennemførte sMCA genererer en sky af dimensionalitet på 28. Nedenfor i Tabel 2 ses egenværdier af disse akser (dvs. forklarende variansandel for hver enkelt akse). Vi følger i beregningen af den forklarede varians Benzécri's modificerede variansrater (Le Roux and Rouanet 2010, 39). I overensstemmelse med Kaisers kriterie tilstræber vi at analysere akser, så vi opnår en andel af forklaret varians på 80 % (Le Roux and Rouanet 2010, 25–26; Hjellbrekke 2019, 18 og 37; Frederiksen 2010, 146). I denne analyse er første akse modificerede bidrag på 69,1 % og anden akse modificerede bidrag på 13,5 %. Samlet bidrager de to første akser med 82,6 % til forklaringen af den samlede varians, og vi kan derfor nøjes med at fortolke disse akser.

Akse	Aksens variation (egenværdi)	Benzécri's modifice- rede variansrater (%)
1	0,184	69,1
2	0,125	13,5
3	0,113	7,7
4	0,100	3,1
...

Tabel 2: Egenværdier x akser.

Egenværdierne i Tabel 2 antyder, at vi kunne beholde tredje akse, idet den bidrager med 7,7 % af forklaringen til den samlede varians, og plottet først ’knækker’ efter denne akse (Hjellbrekke 2019, 18 og 100). I en kontrolanalyse af den tredje akse fandt vi, at de variable der bidrog til forklaringen af variansen på tredjeaksen, ikke var teoretisk meningsfulde i forbindelse med at undersøge trivsel. Vi vælger derfor at beholde akse 1 og akse 2 til den endelige analyse, med udgangspunkt i Benzécri's fremhævelse af, at fortolkningen af en MCA ikke kan reduceres til statistiske overvejelser, men må være teoretisk informeret: ”interpretation is the best kind of validation” (Hjellbrekke 2019, 100). I den følgende anden del af artiklen vil vi fortolke henholdsvis de kategorier, som bidrager til variansen på akse 1 og efterfølgende de kategorier, som bidrager til variansen på akse 2.

Første akse: Kropsopfattelse og sociale relationer



Figur 1, Oversigt over akse 1 og 2. Der vises kun kategorier, som bidrager til variansen på akse 1. En uddybende forklaring af variable fremgår af bilag 1.

I Figur 1 illustreres det hvordan kategorier der bidrager til variansen på førsteaksen, fordeles sig over akse 1 og 2. Akse 1 forklarer 69,1 % af den samlede varians, og i en overordnet fortolkning af akse 1 ses, at variable om kropsopfattelse og sociale relationer bidrager mest til forklaringen af variansen. I fortolkningen af akse 1 forstår vi variable om kropsopfattelse som en type sundhedskapital, idet disse variable antyder en særlig doxa om kroppen i skolen. Yderst på den negative side af origo finder vi svar som *'ingenfølersigudenfor: enig'*, *'badeferidræt: meget høj grad'*, *'afslappetudseende: enig'*, *'accepter krop og dømmerudseende: lav grad'* samt *'kropsopfattelse: passende'*. Samlet set udtrykker kombinationen af disse svarkategorier en accepterende kropsopfattelse og en positiv vurdering af fællesskabet i klassen (ingen føler sig uden for). Elever der har svaret med denne kombination af kategorier investerer i kroppen på måder, der kan skabe stærke sociale relationer til de andre i klassen. Kategorierne demonstrerer ikke, hvilke typer af investeringer eleverne gør, men antyder, at investeringerne følger det sociale rums logikker for passende investeringer.

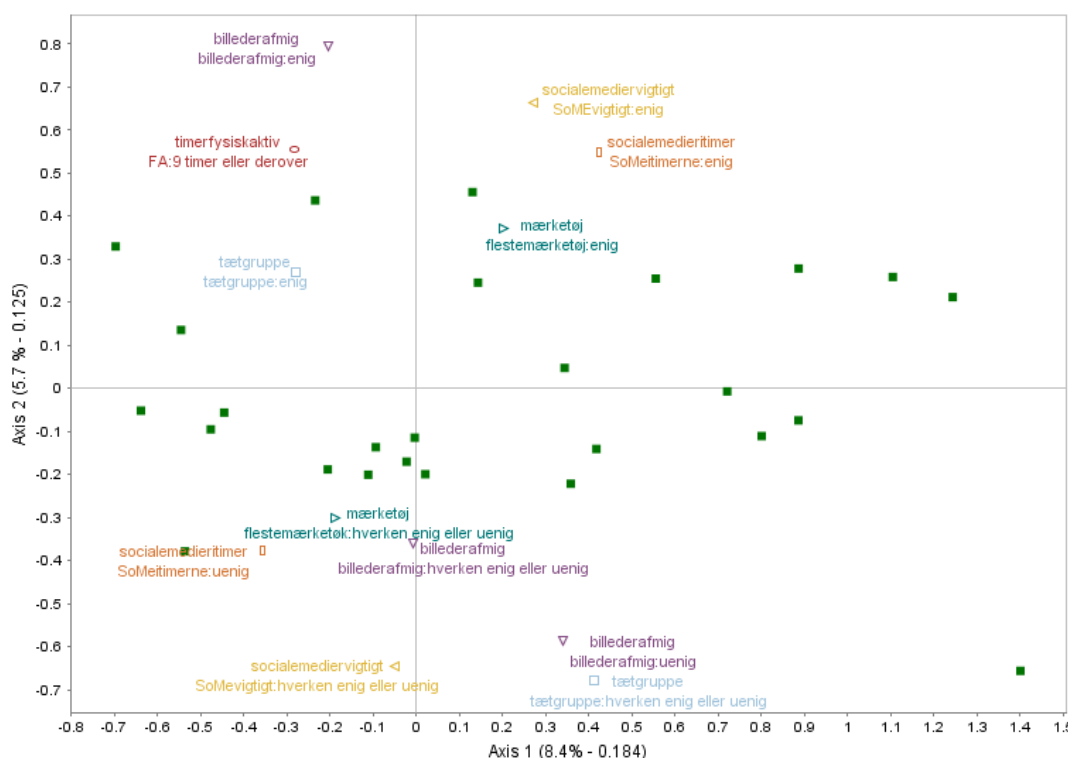
De accepterende vurderinger af kroppen og klassens stærke fællesskab skal fortolkes i modsætning til de vurderinger, som ses positivt for origo på akse 1. Svarkategorien om at være *'for tyk'* er placeret negativt for origo på akse 1, og viser at en *'passende'* krop står i modsætning til en *'for tyk'* krop. På den positive side er svarkategorien *'tætgruppe: uenig'* positioneret yderst på akse 1. På den positive side af origo ses også svarkategorierne *'lav-kropom og dømmerudseende i høj grad'*, *'afslappetudseende: uenig'*, *'badeferidræt: slet*

ikke', 'accepterkrop og dømmesudseende i høj grad' og 'kropsopfattelse: for tyk'. Kombinationen af disse svarkategorier på den positive side udtrykker en fordømmende kropsopfattelse og en oplevelse af ikke at være en del af en tæt gruppe i klassen. Samtidig viser disse aktørers placering, at de kun begrænset, eller slet ikke, er i stand til at oparbejde sundhedskapital. Begrænset adgang til sundhedskapital kan derfor kobles til frygten for at blive dømt på sit udseende. Svarkategorien 'socialemedieritimerne: enig' er også placeret på den positive side af origo, og viser en sammenhæng mellem et ønske om at anvende sociale medier mindre i timerne og en fordømmende vurdering af egen krop. Dette kan indikere, at en begrænset sundhedskapital medvirker til, at elever sætter højere krav til sig selv om at oparbejde kulturel kapital i form af faglig viden. Variable om 'lavkropom og dømmesudseende' og 'accepterkrop og dømmesudseende' bidrager også til variansen på akse 1. Vi fortolker variabelenes placering som udtryk for, at en fordømmende vurdering af egen krop hænger sammen med en generel frygt for at blive fordømt på sit udseende. Elever på den positive side af akse 1 er derfor begrænset i at leve op til det sociale rums doxa. Opsummerende viser fortolkningen af akse 1, at aksens beskriver en modsætning mellem fordømmende og accepterende kropsopfattelser, samt forskelle i måder at håndtere fordømmende kropsopfattelser på. På den positive side af førsteaksen ses to måder hvorpå eleverne håndterer frygten for ikke at leve op til det sociale rums doxa; den ene vedrører et ønske om at acceptere kroppen, som den er, og den anden vedrører et ønske om, at lave kroppen om. På den negative side af akse 1 ses, i modsætning til den positive side, at en accepterende kropsopfattelse hænger sammen med et fravær af frygt for at blive fordømt på sit udseende samt et ønske om at acceptere kroppen, som den er.

Anden akse: Sociale medier, sociale relationer og adfærdsrelateret sundhedskapital

Figur 2 (næste side) viser de kategorier, som bidrager til variansen på andenaksen fordelt over akse 1 og 2. Akse 2 forklarer 13,5 % af den samlede varians, hvoraf variable om sociale medier bidrager mest til forklaringen af denne akse. Ligesom på akse 1, bidrager variable om sociale relationer højt på akse 2. Variable om adfærdsrelateret sundhedskapital bidrager også til andenaksens konstruktion. Med adfærdsrelateret sundhedskapital menes kategorier, som beskriver sundhedsadfærd (fx fysisk aktivitetsniveau). Dermed er akse 2 udtryk for sociale medier, sociale relationer og adfærdsrelateret sundhedskapital. Den yderste svarkategori på den negative side af origo er 'tætgruppe: hverken enig eller uenig'. Heraf kan vi udlede, at elever som placeres tæt på denne kategori i folkeskolens sociale rum af trivsel, ikke oplever at have stærke sociale relationer til andre elever i klassen. Den næstyderste svarkategori på den negative side af origo er 'socialemediervigtigt: hverken enig eller uenig'. Denne kategori viser, kombineret med kategorien 'socialemedieritimerne: uenig', at den negative side af akse 2 beskriver et fravær af at tage aktivt stilling til sociale medier eller aktivt at have valgt sociale medier fra. Desuden findes svarkategorierne 'billeder af mig: uenig', 'billeder af mig: hverken enig eller uenig' og 'flestemærketøj: hverken enig eller uenig' på den negative side af akse 2. Kombinationen af disse kategorier beskriver et fravær af lyst til at blive taget billeder af, samt at mærketøj ikke opleves at have en særlig status blandt klassens elever. Samlet set fortolker vi kombinationen af disse

variable som et fravær af adfærdsrelateret sundhedskapital, idet de står i modsætning til variable på den positive side af origo.



Figur 2, Oversigt over akse 1 og 2. Der vises kun kategorier, som bidrager til variansen på akse 2. En uddybende forklaring af variable fremgår af bilag 1.

Når vi undersøger distinktioner i de aktive kategorier, som vedrører adfærdsrelateret sundhedskapital på akse 2, kan vi se mønstre som relaterer sig til det sociale rums doxa. Adfærdsrelateret sundhedskapital repræsenteres i svarkategorier om højt fysisk aktivitetsniveau (*'timer fysisk aktiv FA: 9 timer eller derover'*) og værdien af mærketøj (*'flestemærketøj: enig'*). Placeringen af svarkategorierne betyder, at adfærdsrelateret sundhedskapital kan indløses ved at dyrke fysisk aktivitet i minimum ni timer om ugen og ved at investere i mærketøj. Adfærdsrelateret sundhedskapital kan i nogle tilfælde hænge sammen med et aktivt forbrug af sociale medier, idet svarkategorier vedrørende adfærdsrelateret sundhedskapital optræder samme sted i det sociale rum som svarkategorier om tilvalg af sociale medier. Med andre ord beskæftiger akse 2 sig med adfærdsrelateret sundhedskapital i et fysisk og et virtuelt klasserum. I modsætning til svarkategorien *'tætgruppe: hverken enig eller uenig'*, på den negative side af origo, findes kategorien *'tætgruppe: enig'* på den positive side. Dette modsætningsforhold illustrerer, at elever som er placeret positivt for origo, oplever at indgå i tættere sociale relationer med sine klassekammerater, sammenlignet med de elever som er placeret negativt. Svarkategorierne *'socialemedieritimerne: enig'* og *'socialemediervigtigt: enig'* på den positive side af origo viser, at eleverne i denne del af det sociale rum aktivt tager stilling til sociale medier. Med den aktive stillingtagen følger, at sociale medier er vigtige for eleverne, samt at eleverne gerne vil bruge medierne mindre

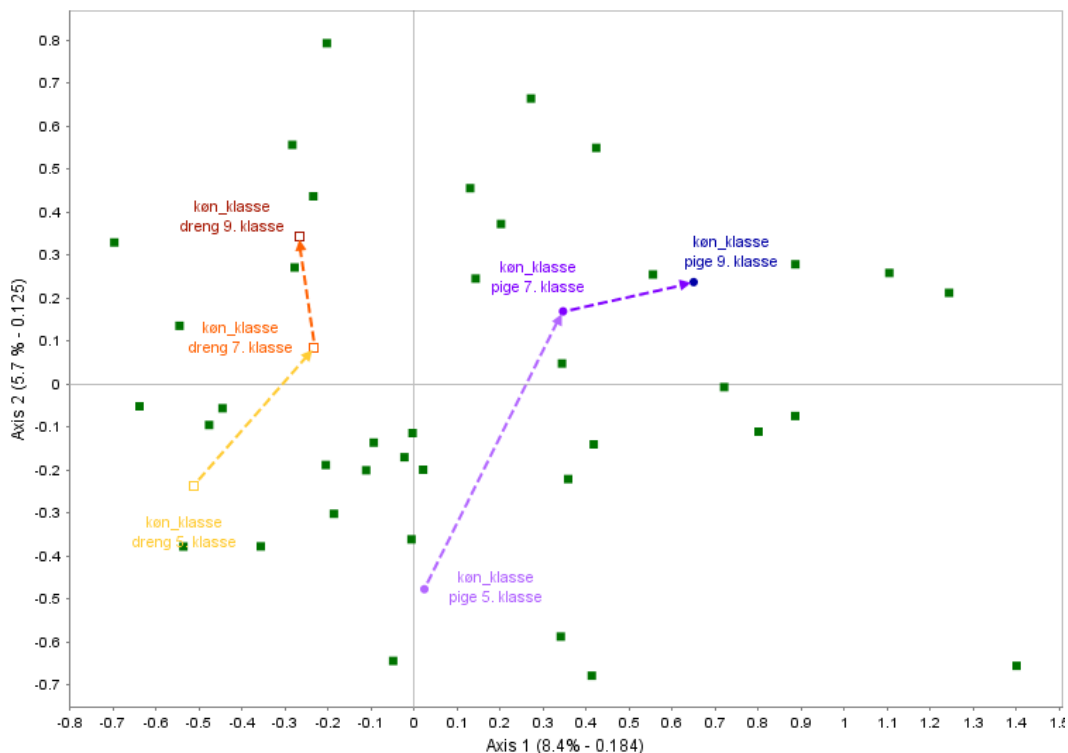
i timerne. På den måde hænger et aktivt forbrug af sociale medier sammen med elevernes bevidsthed om sociale mediers muligheder og begrænsninger i en skolekontekst. Derudover er svarkategorien *'billeder af mig: enig'* placeret tæt på kategorier om adfærd relateret sundhedskapital. Ud fra disse kategoriers placeringer tolker vi, at aktører på den positive side af andenaksen investerer i kroppen på måder, som er værdifuld for folkeskolens sociale rum af trivsel. Det opleves derfor ikke problematisk, når en aktørs klassekammerater dokumenterer hendes/hans krop igennem billeder, da kroppen efterlever det sociale rums doxa. Investeringer i kroppen og dokumentation heraf kan akkumulere kapital i det sociale rum af trivsel. Disse typer af investeringer kan ses i modsætning til de investeringer, som gøres på den negative side af andenaksen, hvor investeringer i kroppen, sociale medier og sociale relationer er fraværende eller ikke-mulige. MCA'en forklarer imidlertid ikke, om investeringer i kroppen og sociale medier akkumulerer sociale relationer eller omvendt.

For at opsummere forskellene i folkeskolens sociale rum af trivsel, viser Akse 1 distinktioner i kropsovfattelser og sociale relationer, hvor en accepterende kropsovfattelse hænger sammen med en oplevelse af, at klassen har et stærkt socialt fællesskab samt et fravær af at blive dømt på sit udseende. Omvendt hænger en fordømmende kropsovfattelse sammen med en oplevelse af, at de sociale relationer i klassen er svage samt en frygt for at blive fordømt på sit udseende. Akse 2 viser distinktioner i måder at anvende sociale medier på, adgang til sociale relationer i klassen og adfærd relateret sundhedskapital. Her ses, at investeringer i sociale medier, fysisk aktivitet og mærketøj hænger sammen med en oplevelse af, at de sociale relationer i klassen er stærke, hvorimod et fravær af disse investeringer begrænser adgang til at vurdere de sociale relationer i klassen som stærke.

Supplerende variable: Køn og klassetrin

I denne del af artiklen undersøger vi, hvordan folkeskolens sociale rum af trivsel struktureres af supplerende variable om køn og klassetrin, for at forstå det sociale rums struktur samt sammenhænge mellem elevernes positioner og dispositioner. Herved viser vi, hvordan der foreligger en homologi mellem de aktive variable og de supplerende variable i folkeskolens sociale rum af trivsel. I det følgende afsnit vil vi vise de to køns rejse i det sociale rum. Til at gøre dette projiceres alle gennemsnitlige punkter for variable om køn og klassetrin ind i skyen af individer.

På akse 1 i Figur 3 (næste side) ses, at de tre svarkategorier *'dreng 5. klasse'*, *'dreng 7. klasse'* og *'dreng 9. klasse'* er placeret på den negative side af origo. Dette indikerer, at drengene overordnet set har en mere accepterende kropsovfattelse, og vurderer at der er stærke sociale relationer i klassen sammenlignet med pigerne, idet de tre svarkategorier *'pige 5. klasse'*, *'pige 7. klasse'*, og *'pige 9. klasse'* er placeret på den positive side af origo på akse 1. Af Figur 3 ses også, hvordan svarkategorierne er placeret i forhold til hinanden, og hvordan klassetrin virker ind på udviklingen af kropsovfattelse og sociale relationer. På akse 1 bevæger drengene sig fra at have en accepterende kropsovfattelse i 5. klasse, til en mindre accepterende kropsovfattelse i 7. klasse. I 9. klasse bliver drengenes kropsovfattelse igen mere accepterende, men er dog mindre accepterende end i 5. klasse.

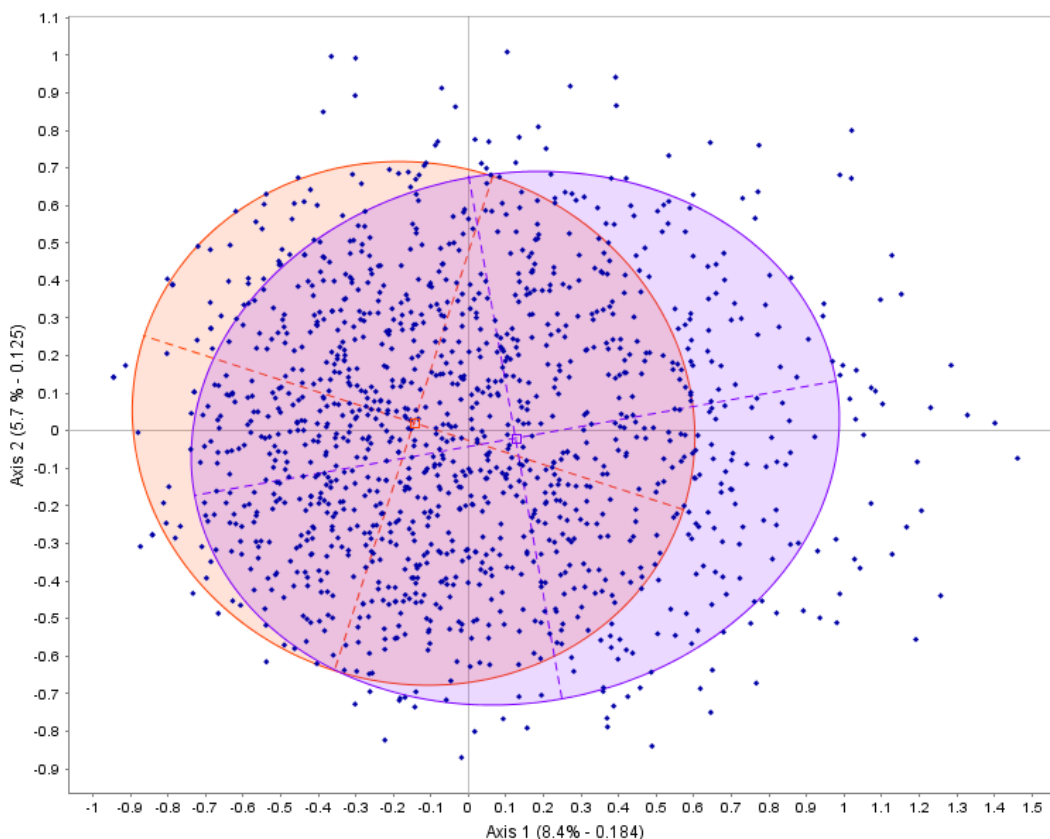


Figur 3, Køn og classes (supplerende variable) rejse i folkeskolens sociale rum af trivsel fordelt over akse 1 og 2.

Samme bevægelse gør sig gældende i forhold til drengenes sociale relationer i klassen. Når vi undersøger drengenes rejse på akse 2 i Figur 3 ses, at drengene bevæger sig fra at mene, at sociale medier er en mindre vigtig del af deres hverdag i 5. klasse, til at have en mere neutral holdning i 7. klasse, og til at vurdere sociale medier som værende mere vigtige i 9. klasse. Drengenes opadgående rejse langs akse 2 er også et udtryk for, at de investerer mere i kroppen, når de bliver ældre. Hvis vi ser på pigernes rejse i folkeskolens sociale rum af trivsel, kan vi langs akse 1 se, at de går fra at have en mere neutral kropsopfattelse i 5. klasse, til en mere fordømmende kropsopfattelse i 7. klasse og ender ud med en mere fordømmende kropsopfattelse i 9. klasse. Pigernes rejse langs akse 1 illustrerer også, at stigning i klassetrin hænger sammen med en øget vurdering af, at de sociale relationer i klassen er svage, og hvor risikoen for at være uden for klassens fællesskab øges. Pigernes rejse på akse 2 er, ligesom drengenes, opadgående, og illustrerer, at adgang til trivsel skabes ved at øge investeringer i kroppen, forhøje aktivitet på sociale medier samt skabe tætte relationer i klassen. En forskel på de to køns rejser i det sociale rum består i, at pigernes rejse er længere, og at de bevæger sig længere i det sociale rum fra 5. til 7. klasse, end drengene gør. Derimod er pigernes rejse fra 7. til 9. klasse på akse 2 relativt kort og drengenes længere. Det betyder, at pigerne generelt set er yngre end drengene, når de orienterer sig mod kropslige investeringer og sociale medier.

Figur 4 visualiserer distinktioner i kønnenes positioner ved brug af en koncentrations-ellipse. En ellipse indfanger en svarkategori samlede varians, og viser, hvordan 95 % af

de aktører, der har valgt denne svarkategori, er placeret, hvis de var jævnt distribueret (Le Roux & Rouanet, 2010, 69; Frederiksen 2010, 186).



Figur 4, Koncentrationsellipser af subskyer fordelt over akse 1 og 2. Drengene (orange) og piger (lilla).

Ud fra figur 4 kan vi konkludere, at den orange ellipses interne polarisering er stærkere end den lillas, når vi kigger på ellipsens form langs akse 1. Dette betyder, at drengene svarer mere ensartet, når det kommer til spørgsmål om kropsopfattelse og sociale relationer i klassen sammenlignet med pigerne. Dog er forskellen relativt lille. Samtidig er den orange ellipses origo koncentreret om venstre side af førsteaksen, og den lilla ellipses origo koncentreret om højre. Figur 4 viser dermed, i overensstemmelse med figur 3, at drengene har en mere accepterende kropsopfattelse og vurderer, at de sociale relationer i klassen er stærke. Dette er til forskel fra pigernes mere fordømmende kropsopfattelse og oplevelse af, at de sociale relationer i klassen er svage. Ellipsernes form langs akse 2 er tilsvarende, og vi kan derfor konkludere, at klassetrin relaterer sig til de to køns rejse i folkeskolens sociale rum af trivsel på lignende måder, når det kommer til brug af sociale medier, adgang til sociale relationer og investeringer i adfærdsrelateret sundhedskapital.

Supplerende variable om social klasse

Med analysen i *Distinction* (1984) viste Bourdieu distinktioner i social klasse. Han beskrev senere, hvordan et felts reproduktionsmekanisme medvirker til, at en aktør der allerede er

i besiddelse af en bestemt mængde kapital, har nemmere ved at tilegne sig yderligere kapital (Bourdieu 1997, 37). Det betyder, at klasseforskelle reproducerer sig selv. Med afsæt heri kan vi forvente, at elever som har oparbejdet kapital *før* folkeskolen, har en social fordel i folkeskolen. Samtidig skaber det en forventning om, at elever der har oparbejdet sociale fordele i 5. klasse, også vil være i stand til at akkumulere disse fordele i henholdsvis 7. og 9. klasse. I vores forsøg på at undersøge distinktioner i elevers trivsel i relation til social klasse kan vi imidlertid ikke konkludere en meningsfuld sammenhæng. Vi har undersøgt to supplerende variable om social klasse, hvoraf den ene er repræsenteret ud fra Undervisningsministeriets socioøkonomiske reference² og den anden ud fra Danmarks Statistiks opdeling af kommuner.³ Den socioøkonomiske reference giver et estimat på, hvilken karakter en 9. klasses elev forventes at få i gennemsnit på en given skole, og er udregnet med viden om forældres uddannelse, stilling, indkomst og etniske baggrund. Med udgangspunkt i den socioøkonomiske reference har vi inddelt vores data i tre kategorier: *'under middel'* hvis gennemsnitskarakteren for skolen er mindre end 7 på karakterskalaen, *'middel'* hvis gennemsnitskarakteren er mellem 7 og 7,9 og *'over middel'* hvis gennemsnitskarakteren er 8 eller derover. Danmarks Statistik har opdelt kommuner på baggrund af indbyggertal og ledighed i kommunen. Vi har omkodet kommunerne⁴ og opdelt dem i fire svarkategorier: *'hovedstadskommune'*, *'storbykommune'*, *'provinskommune'* og *'landkommune'*. Samlet set må vi konkludere, at vi ikke på baggrund af vores empiriske konstruktionsarbejde kan iagttage strukturelle forskelle i elevers trivsel, når det kommer til sociale klasseforskelle repræsenteret som socioøkonomisk reference eller kommuneopdeling.

Diskussion

Artikels analysefund indikerer, at elevernes oplevelser af og med kroppen kan kobles til trivsel i folkeskolen. Samtidig ses, at sundhedskapital er konverterbar i folkeskolen, og kan fungere på lignende måder som andre kapitaltyper. Analysen af udvalgte supplerende variable i artiklen viser distinktioner mellem drenge og pigers adgang til trivsel i folkeskolen, hvor piger generelt har dårligere adgang til trivsel sammenlignet med drenge. Distinktionen mellem de to køn tyder på, at drenge har nemmere ved at akkumulere sundhedskapital end piger. Samtidig tyder det på, at sundhedskapital er vigtigere at have adgang til som pige end som dreng for at trives i folkeskolen. Dette har ligheder med Bourdieus analyse af hvordan den kvindeskønnede krop er dobbelt objekt for opmærksomhed både fra sig selv og fra omverdenen (Bourdieu 1999).

Med MCA visualiseres trivsels multidimensionalitet, men analysemetoden forklarer ikke, hvorfor rummet er struktureret, som det er. Artiklens analysefund giver derfor anledning til at generere nye hypoteser om skoleelevers trivsel. En hypotese kan eksempelvis lyde: ”hvordan påvirker social klasse elevers trivsel?”. Inden for sociologien har der været debat om, hvorvidt social klasse overhovedet eksisterer i Danmark grundet statens omfordeling af ressourcer. I 2008 demonstrer Stine Faber med sin ph.d.-afhandling at sociale klasseforskelle findes i Danmark og påpeger, at social klasse skal undersøges på nye måder. Med afsæt i Beverley Skeggs (1997) kritiserer Faber, at forskere har en tilbøjelighed til at undersøge social klasse inden for en akademisk ramme, og derfor ikke indfanger klasseforskellene imellem forskellige aktørgrupper (Faber 2008, 6–7). I sin ph.d.-afhandling fra

2017 viser Iben Charlotte Aamann, hvordan social klasse eksisterer i folkeskolen. Aamann (2017) argumenterer for, at livsstilsfaktorer er formet af middelklassens normer for sundhed, og kritiserer den forklaringskraft livsstilsfaktorer ofte får tildelt i forbindelse med forskning om ulighed i sundhed (Aamann 2017, 18). Aamanns kritik af livsstilsfaktorer er blandt andet formet af Michael Gideon Marmot (2006) og Jon Ivar Elstads (2013) argumenter om, at strukturelle forhold har større betydning for aktører i de lavere klassers overfyldelse og overdødelighed, end individuelle livstile har (Aamann 2017, 79). Tidligere i år blev der desuden udgivet et studie, som viste, at universitetsstuderendes der mistrives socialt og har en negativ oplevelse af egen krop, oftere kommer fra hjem med lav socioøkonomisk baggrund (Romani et al. 2021, 1). Aktuell forskning giver derfor anledning til at antage, at der stadig er sociale klasseforskelle i skolen i dag, men at kategorier om social klasse skal tilpasses konteksten.

Vi vurderer, at der kan være mindst tre årsager til, at vi ikke har kunne dokumentere sammenhænge mellem social klasse og elevers trivsel. En årsag er, at der er en sandsynlighed for, at social klasse ikke indfanges tilstrækkeligt i surveydataen grundet vores metodiske fremgangsmåde. For at have sikret bred repræsentation af social klasse kunne vi med fordel have indsamlet surveydataen systematisk og samkørt besvarelsene med elevernes registerdata. En anden årsag kan være, at der er risiko for, at de udvalgte variable for social klasse ikke er valide i forhold til det undersøgte. Vores omkodning af data resulterede i analysens udfald, og kunne derfor have set anderledes ud. Idet vi ikke selv har konstrueret kategorierne om social klasse, kan der samtidig være en risiko for, at de udvalgte kategorier ikke matcher vores data. En tredje årsag kan være, at elevsammensætningen på de medvirkende skoler er relativt homogen, og derfor bliver social klasse ikke strukturerende for elevernes oplevede trivsel. I 2009 analyserede forskere bag et svensk studie, hvordan social klasse kan måles blandt en relativt homogen gruppe studerende ved at tilpasse kategorier om social klasse til den gruppe, som undersøges (Hultqvist & Palme 2009). I det svenske studie viste indikatorerne på social klasse sig som bestemte krops- og kulturpraktikker med hensyn til investering i kunst, teater og fysisk træning. For eksempel investerer arkitekt- og kulturvidenskabsstuderende især i kunstmuseer, mens lærer-, læge- og sygeplejerskestuderende i højere grad investerer i *'friskis & svettis'* (fysisk træning) og løb. I relation til det spørgeskema som vi har konstrueret, kan en udfordring være, at spørgsmålene har været formuleret for ensartet, når det kommer til investeringer i kroppen. Spørgeskemaet har indfanget klassetrinsforskelle, men det kan antages at have været på bekostning af manglende dokumentation af forskelle i social klasse. I 2002 viste Kuno et al., at elevers socioøkonomiske baggrund korrelerer svagt med elevers oplevede trivsel. Studiet viste også, at skolens kontekst er den faktor, der har størst betydning for elevers oplevede trivsel (Kuno et al. 2002, 155). I forlængelse heraf vil en hypotese lyde: "vurderer elever egen trivsel i relation til de sociale klasser, som de møder i deres hverdag?" Samtidig kan man forestille sig, at sociale medier påvirker elevers sammenligningsgrundlag, når det kommer til trivsel. "Sammenligner elever sig i dag med elever fra andre sociale klasser igennem sociale medier?" eller er det stadig skolens kontekst, som det vises i Kuno et al. (2002), der er vigtigst for elevers trivsel? Nyere forskning har desuden vist, hvordan et intenst brug af elektronisk

mediekommunikation (*electronic media communication*) er positivt relateret til unges trivsel, men at denne sammenhæng er betinget af elevers oplevelse af egen krop (Krogh 2021). I tråd med artiklens fund, genererer dette derfor hypoteser om hvordan sociale medier og trivsel påvirker hinanden gensidigt.

Konklusion

I denne artikel har vi anvendt en specifik multipel korrespondanceanalyse til at konstruere folkeskolens sociale rum af trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse. Artiklens formål er at tilføre trivselsforskningen et trivselsbegreb, der varetager elevers egne perspektiver på trivsel og som indfanger interrelationelle og flerdimensionelle sammenhænge mellem krop og trivsel i folkeskolen. Artiklens analyse er baseret på spørgeskemadata fra 1309 danske folkeskoleelever fordelt i 5., 7. og 9. klasse. Med analysemetoden har vi visualiseret multidimensionelle strukturer fordelt over to akser, hvor de to akser forklarer 82,6 % af den samlede varians.

Akse 1 bidrager med den største forklaringsgrad på 69,1 % og udtrykker distinktioner i elevernes opfattelser af egne kroppe og deres sociale relationer i klassen. Den negative side af førsteaksens origo repræsenterer en accepterende opfattelse af egen krop, stærke sociale relationer i klassen og lav risiko for at blive dømt på sit udseende. Den positive side af førsteaksens origo repræsenterer derimod en fordømmende opfattelse af egen krop, svage sociale relationer i klassen og en oplevelse af at være i høj risiko for at blive dømt på sit udseende. I fortolkningen af akse 1 ses variable om kropsopfattelse som en type sundhedskapital, der kan skabe trivselsfordele i folkeskolen.

Akse 2 forklarer 13,5 % af den samlede varians og viser distinktioner i elevernes anvendelse af sociale medier, adgang til sociale relationer i klassen og adfærdsrelateret sundhedskapital. I fortolkningen af akse 2 tolkes, at investeringer i kroppen og sociale medier medvirker til, at øge oplevet trivsel og er associeret med en vurdering af stærke sociale relationer i klassen.

I anden del af artiklen har vi dokumenteret sammenhænge mellem supplerende variable om køn og klasstrin og det sociale rums overordnede struktur. Drengene placeres overordnet til venstre for origo og piger til højre, hvilket betyder, at drenge har en mere accepterende vurdering af egen krop og deres sociale relationer i klassen sammenlignet med piger. Modalitetspunkterne for de to ellipser der repræsenterer køn, ligger ikke langt fra origo i det sociale rum, men afstanden kan indikere, at pigernes trivsel i højere grad udfordres af folkeskolens doxa om kroppen. De to køns rejse i det konstruerede rum minder om hinanden. Begge køns rejse er opadgående langs akse 2, og viser, at eleverne øger kropslige investeringer og brug af sociale medier i takt med, at de stiger i klasstrin. De kropslige investeringer ser vi som udtryk for, at folkeskolen kalder på investeringer, der involverer sundhedskapital, for at elever trives. Konsekvensen af dette er, at elever som ikke er i stand til at investere i kroppen på passende måder, er i risiko for at mistrives i skolen. Vi ser også, hvordan kategorien om den for tykke krop er placeret tæt på kategorier om at være bange for at blive dømt på sit udseende på førsteaksen. I modsætning hertil ses, at kategorien om den passende krop er tæt placeret på kategorien om i lav grad at være bange for at blive

dømt på sit udseende. Det betyder, at en elev trives, hvis hun/han oplever at have en passende krop, og ikke frygter at blive dømt på sit udseende. Artiklen kan ikke dokumentere sammenhænge mellem social klasse og elevers trivsel, selvom social klasse blev analyseret ud fra to forskellige variable. Vi vurderer ikke, at det betyder, at der ikke findes en sammenhæng. I stedet afføder disse resultater overvejelser om, hvorfor sammenhængene ikke kan dokumenteres ud fra de valgte variable.

Katrine Vraa Justenborg, ph.d.-studerende; Center for Ungdomsforskning (CeFU), Aalborg Universitet og Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole. E-mail: kvju@hum.aau.dk / kaju@kp.dk

Nicoline Sager, sociologistuderende; Sociologi på Københavns Universitet. E-mail: nicoline.sager@gmail.com

Kristian Larsen, ph.d., professor, forskningsleder; Universitetshospitalernes Center for Sundhedsfaglig Forskning (UCSF) & Institut for Folkesundhed, Københavns Universitet. E-mail: kristian.larsen@regionh.dk

Jan Thorhauge Frederiksen, ph.d., lektor; Institut for Kommunikation, Københavns Universitet. E-mail: janjaf@hum.ku.dk

Noter

- ¹ Se blandt andet Ungeprofilundersøgelsen 2015 eller Skolebørnsundersøgelsen 2018.
- ² <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/karakterer-og-test/sociooekonomisk-referance-for-grundskolekarakterer>
- ³ <https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturer/kommunegrupper>
- ⁴ Danmarks Statistik har opstillet følgende kriterier for opdelingen af kommuner: En kommune kategoriseres som hovedstedskommune, hvis der er en jobtilgængelighed på minimum 200.000. Kommuner med lavere jobtilgængelighed opdeles i 4 grupper. Det kategoriseres som en storbykommune, hvis der er minimum 100.000 indbyggere i største by, det kategoriseres som en provinskommune, hvis der bor minimum 30.000 indbyggere i største by. Det kategoriseres som en oplandskommune, hvis jobtilgængeligheden er på minimum 40.000 og en landkommune, hvis der er mindre jobtilgængelighed. Vi har valgt at gruppere landkommune og oplandskommune i samme kategori (landkommune), da de begge skal have færre end 30.000 indbyggere i største by.

Referencer

- Aamann, Iben Charlotte. 2017. "Kampen for det sociale renommé. – Forældreskab og forebyggelse i et klasseperspektiv" Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Arnfred, Jon og Langager, Søren. 2015. "Diagnoser i skolen - elevkarakteristikker og inklusionspolitikker" i *Diagnoser: Perspektiver, kritik og diskussion*. red Brinkmann, Svend og Petersen, Anders, 249-270. Forlaget Klim.
- Batista-Foguet, Joan Manuel, Mendoza, Ramón, Pérez-Perdigón, Mintserrat and Rius, Roser. 2000. "Life-styles of Spanish school-aged children: Their evolution over time. Use of multiple correspondence analysis to determine overall trends over time in a sequential, cross-sectional study." i *New Approaches in Applied Statistics 16 (August)*: 173–210.

- Benzécri, Jean-Paul. 1973. *L'Analyse Des Données: II L'Analyse Des Correspondances*. Paris, Dunod.
- Börjesson, Mikael, Broady, Donald, Le Roux, Brigitte, Lidegran, Ida and Palme, Mikael. 2016. "Cultural capital in the elite subfield of Swedish higher education." i *Poetics* 56 (June): 15–34.
- Børns vilkår og TrygFonden. 2020. "Pres og stress: Skolen og det trygge klasse miljø: Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?" Tilgået april, 2021. <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/11/Pres-og-stress.-Skolen-og-det-trygge-klassemiljoe.-Enkeltidet..pdf>.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction*. Routledge Classics. London: Taylor and Francis.
- . 1990. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- . 1997. *Af Praktiske Grunde*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- . 1999. *Den maskuline dominans*. København: Tiderne skifter.
- Bourdieu, Pierre and De Saint Martin, Monique. 1976. "Anatomie du gout." *Actes de la recherche en sciences sociales* 2 (5): 2–81.
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc. 1996. *Refleksiv sociologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels forlag.
- Camfield, Laura, Streuli, Natalia, & Woodhead, Martin. 2010. "Children's well-being in developing countries: A conceptual and methodological review." *European Journal of Development Research*, 22(3), 398–416.
- Danielsen, Dina. 2016. *Jeg ved, at min krop er go' nok. Det er bare mere udvendigt - et studie i store skolebørns erfaringer med fænomenet sundhed*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Faber, Stine Thidemann. 2008. *På jagt efter klasse*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.
- Flemmen, Magne Paalgard, Toft, Maren, Andersen, Patrick Lie, Hansen, Marianne Nordli and Ljunggren, Jørn. 2017. "Forms of capital and modes of closure in upper class reproduction." *Sociology* 51 (6): 1277–98.
- Frederiksen, Jan Thorhauge. 2010. *Between Practice and Profession. The Relationship between Students' Social Biographies, Educational Strategies, and the Demands of the Specially Structured Program for Social Educator Training*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- . 2018. "Transformations of the Danish Field of Welfare Work: Shifting Forms of Dominated Capital." In *Bourdieu's Field Theory and the Social Sciences*, 81–97. Springer Singapore.
- Grahan, Anne, Powell, Mary Ann & Truscott, Julia. 2016. "Facilitating student well-being: relationship do matter." *Educational Research* 58(4), 366-383.
- Hjellbrekke, Johs. 2019. *Multiple Correspondence Analysis for the Social Sciences*. London; Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hultqvist, Elisabeth & Palme, Mikael. 2009. "Stå vid rodret eller tappa bort sig. En sociologisk studie av rekryteringen till lärutbildningen och dess följder." *Praktiske Grunde* 4: 77-94.
- Järvinen, Margaretha and Østergaard, Jeanette. 2011. "Dangers and pleasures: Drug attitudes and experiences among young people." *Acta Sociologica* 54 (4): 333–50.

- Jensen, Bente, Larsen, Kristian, Koudahl, Peter og Andsager, Gry. 2007. *Ulighed i børn og unges sundhed - set i lyset af social kapital*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jeppesen, Pia, Obel, Carsten, Lund, Lisbeth, Madsen, Kathrine Bang, Nielsen, Line and Nordentoft, Merete. 2020. "Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 År - Forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder." Tilgået april, 2021. http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/boern_unge_mentale_digi_01_0.pdf.
- Krogh, Søren Christian. 2021. "The Beautiful and the Fit Reap the Spoils: Body Image as a Condition for the Positive Effects of Electronic Media Communication on Well-being Among Early Adolescents." *Young*, 1-19.
- Kuno, Anne, Lintonen, Tomi & Rimpelä, Matti. 2002. "Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being." *Health Education Research* 17(2): 155-165.
- Larsen, Kristian. 2021. *Sundhedskapital*. København: Samfundslitteratur.
- Larsen, Kristian, Cutchin, Malcolm and Harsløf, Ivan. 2013. "Health capital: New health risks and personal investments in the body in the context of changing nordic welfare states." In *Changing Social Risks and Social Policy Responses in the Nordic Welfare States*, 165–88. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Larsen, Kristian and Hansen, Gro. 2013. "Social ulighed i sundhed - Mere vilkår end valg: Indsigter og forklaring på norske forhold." I Nasjonal kunnskapsinnsamling om sosial ulikhet og helse. Oslo: HIOA.
- Larsen, Kristian, Hindhede, Anette Lykke og Henriksen, Frederik Møller. 2020. "Sundhedskapital blandt danske sundhedsprofessionelle." *Praktiske Grunde* 1-2: 43–74.
- Larsen, Kristian, Hindhede, Anette Lykke, Larsen, Mikkel Haderup, Nicolaisen, Mathias Holst and Henriksen, Frederik Møller. 2020. "Bodies need yoga? No plastic surgery! Naturalistic versus instrumental bodies among professions in the Danish healthcare field." *Social Theory and Health*.
- Larsen, Kristian and Morrow, Virginia. 2009. "Social positions and young people's health: A Bourdieu'ian critique of dominant conceptualisations of social capital." *Praktiske Grunde* 3: 7-30.
- Le Roux, Brigitte and Rouanet, Henry. 2004. *Geometric data analysis: From correspondence analysis to structured data analysis*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Le Roux, Brigitte and Rouanet, Henry. 2010. *Multiple Correspondance Analysis*. Sage London.
- Lehn-Christiansen, Sine, Liveng, Anne, Dybbroe, Betina, Holen, Mari, Thualagant, Nicole, Aamann, Iben Charlotte, & Nordenhof, Birgitta. 2016. *Ulighed i sundhed: Nye humanistiske og samfundsvidenskabelige perspektiver*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Lupton, Deborah. 2016. *The Quantified Self: A Sociology of Self-Tracking*. Cambridge: Polity Press.
- Nielsen, Jens Christian. 2020. "Elevtrivsel i gymnasieskolen." *Pædagogisk indblik*. 06.

- Partnerskabet bag Ungeprofilundersøgelsen. 2015. "Ungeprofilundersøgelsen 2015; Pilotrapport om danske unges sundhed og trivsel, social kapital, brug af rusmidler samt kriminalitet og risikoadfærd. Tilgået april, 2021.
<https://viden.sl.dk/media/8722/ungeprofilundersogelsen-2015.pdf>.
- Platat, Carine, Perrin, Anne-Elisabeth, Oujaa, Mohamed, Wagner, Aline, Haan, Marie-Christine, Schlienger, Jean-Louis and Simon, Chantal. 2006. "Diet and physical activity profiles in French preadolescents." *The British Journal of Nutrition* 96 (3): 501–7.
- Powell, Mary Ann, Graham, Anne, Fitzgerald, Robyn, Thomas, Nigel & White, Nadine Elizabeth. 2018. "Wellbeing in schools: what do students tell us?" *The Australian Educational Researcher* 45(4), 515-531.
- Rasmussen, Mette, Damsgaard, Mogens, Holstein, Bjørn, Poulsen, Lis and Due, Pernille. 2005. "School connectedness and daily smoking among boys and girls: The influence of parental smoking norms." *European Journal of Public Health* 15 (6): 607–12.
- Rodrigues, Liliana, Grave, Rita, de Oliveira, João Manuel and Nogueira, Conceição. 2016. "Study on homophobic bullying in Portugal using multiple correspondence analysis (MCA)." *Revista Latinoamericana de Psicología* 48 (3): 191–200.
- Romani, Anette Quinton, Brandão, Maria Piedade, Sudzina, Frantisek, Bo, Inger Glavind and Mikkelsen, Bent Egberg. 2021. "Does parental socioeconomic background influence body image and attachment style among university students? Evidence from a European cross-sectional study." *Current Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01422-2>.
- Rose, Nikolas. 2009. *Livets politik: Biomedicin, magt og subjektivitet i det 21. århundrede*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Savage, Mike, Devine, Fiona, Cunningham, Niall, Taylor, Mark, Li, Yaojun, Hjellbrekke, Johs, Le Roux, Brigitte, Friedman, Sam and Miles, Andrew. 2013. "A new model of social class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment." *Sociology* 47 (2): 219–50.
- Scott, Richard.W. 2001. *Institutions and Organizations*. London: Sage Publications.
- Simmons, Catharine, Graham, Anne & Thomas, Nigel. 2014. "Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice." *Journal of Educational Change*. 16(2), 129-144.
- Soutter, Anne Kathryn, O'Steen, Billy & Gilmore, Alison. 2014. "The Student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators." *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 19, No. 4: 496–520.
<http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>.
- Statens Institut for Folkesundhed. 2018. "Skolebørnsundersøgelsen 2018." Tilgået april, 2021.
<http://www.hbsc.dk/rapport.php?file=HBSC-Rapport-2018.pdf>.
- Sundhedsstyrelsen. 2021. "Mental sundhed" Tilgået april, 2021.
<https://www.sst.dk/da/viden/mental-sundhed>.
- Thitasan, Anchalee, Aytar, Osman, Annerbäck, Eva-Maria and Velandia, Marianne. 2019. "Young People's health and risk behaviours in relation to their sexual orientation: A cross-sectional study of Thailand and Sweden." *Sexual and Reproductive Healthcare*

21 (May): 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2019.05.004>.

Thomas, Nigel, Graham, Anne, Powell, Mary Ann & Fitzgerald, Robyn. 2016: Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood* 23(4), 506-520.

Warczok, Tomasz, and Beyer, Stephanie. 2021. "The logic of knowledge production: Power structures and symbolic divisions in the elite field of american sociology." *Poetics*, January: 101531. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101531>.

Wistoft, Karen. (2019). Trivselsdiskurser. I *Børn og unges trivsel. Et tværprofessionelt ansvar*, red. Mathilde Sederberg & Malene Norup Stolpe, 21-42. København: Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1. Spørgsmål og variabelnavne

Status på variable	Spørgsmål	Variabelnavn
Aktive variabel	Synes du, at du er...? Alt for tynd; Lidt for tynd; Passende; Lidt for tyk; Alt for tyk	kropsopfattelse
	Synes du, at du er...? Alt for lav; Lidt for lav; Passende; Lidt for høj; Alt for høj	højdeopfattelse
	Hvilket udsagn er du mest enig med: Hvis man er utilfreds med noget ved sin krop, skal man lave det om; Hvis man er utilfreds med noget ved sin krop, skal man forsøge at acceptere det, som det er Jeg er bange for, at mine klassekammerater dømmer mit udseende negativt I meget høj grad; I nogen grad; I lav grad; Slet ikke; Ved ikke	dømmerudseende_ lavom_accepter
	Jeg har det fint med at gå i bad efter idræt I meget høj grad; I nogen grad; I lav grad; Slet ikke; Ved ikke	badefteridræt
	Hvor mange timer om ugen er du fysisk aktiv (fx gå, cykle, dyrke motion)? 0-4 timer; 5-8 timer; 9 timer eller derover	timerfysiskaktiv
	Sociale medier er en vigtig del af mit liv Helt enig; Enig; Hverken enig eller uenig; Uenig; Helt uenig	socialemediervigtigt
	Jeg har det godt med, at mine klassekammerater tager billeder af mig Helt enig; Enig; Hverken enig eller uenig; Uenig; Helt uenig	billederafmig
	Jeg føler mig som en del af en tæt gruppe Helt enig; Enig; Hverken enig eller uenig; Uenig; Helt uenig	tætgruppe

	Der er ingen, som føler sig udenfor Helt enig; Enig; Hverken enig eller uenig; Uenig; Helt uenig	følersigudenfor
	Jeg vil gerne bruge mindre tid på sociale medier i skoletiden Helt enig; Enig; Hverken enig eller uenig; Uenig; Helt uenig	socialemedieritimer
	De fleste går op i mærketøj Helt enig; Enig; Hverken enig eller uenig; Uenig; Helt uenig	mærketøj
	De fleste har et afslappet forhold til deres udseende Helt enig; Enig; Hverken enig eller uenig; Uenig; Helt uenig	afslappetudseende
Supplerende variable	Hvad er dit køn? Pige; Dreng; Transperson; Andet	Køn
	Hvilken klasse går du i? 5. klasse; 7. klasse; 9. klasse	Klasse
	Hvilken skole går du på? Fritekst	Skole
	Hvilket postnummer bor du i? Fritekst	Kommune

Kursiv: spørgsmålenes svarkategori som de blev stillet i spørgeskemaet, før de blev omkodet.

Elevers forhandlinger af normer for sundhed

En empirisk undersøgelse af hvordan
klassetilhørsforhold former normer for
sundhed hos elever i 9. klasse

Af **Katrine Vraa Justenborg**

Artiklen er peer reviewed

Abstract

I denne artikel viser forfatteren, hvordan elevers sociale klassetilhørsforhold får betydning for deres forhandlinger af sundhed i skolen. Ud fra et fokusgruppeinterview med fem drenge fra 9. klasse, viser artiklens analyse, hvordan medbragte sociale forskelle giver forskellige betingelser for at forhandle egen og generel sundhed drengene imellem. Formålet med artiklen er ikke at vise, hvad der er sundt eller usundt, men at hjælpe fagprofessionelle med at kunne forholde sig kritisk over for de normer for sundhed, der dominerer i skolen.

Indledning:

"Sund, så tænker jeg forholdsvis slank, fordi man skal jo ikke vise overvægt, fordi det har lidt en forbindelse til at være usund." (Dreng, 9. klasse). Således lyder et svar fra en 9. klasses elev, da jeg interviewer fire elever om, hvad sundhed er for dem. Under mit feltarbejde i en 7. klasse fortæller en pige-gruppe mig om en pige fra klassen: "alle synes, hun er sygt sund. Hun er vegetar og spiser ikke slik i hverdagen. Hun spiser salat og vist også økologisk" (Pige-gruppe, 7. klasse). I en 9. klasse fortæller en drengegruppe: "de fleste træner i centeret. Det er blevet en social ting. Eller altså, der er også nogen, der hellere vil spille computer derhjemme." (Drengegruppe, 9. klasse). I mit empiriske materiale fra mit ph.d.-projekt, der består af en kombination af feltarbejde, spørgeskemadata og interviews, møder jeg mange relativt ensartede fortællinger fra elever om, hvad sundhed er for dem. Sundhed beskrives af eleverne i dikotomiske termer, der er relateret til kroppens størrelse (slank – tyk), kroppens madindtag (hjemmelavet mad – fastfood) og kroppens aktivitetsniveau (aktiv – inaktiv). Elevernes sundhedsforståelser er på den måde implicit indlejret i de normer for sundhed, der eksisterer og forhandles i skolen. Ifølge Grue (2016) eksisterer normer som orga-

niserende principper, der skal normalisere det unormale. Normers effekt består i, at de tager udgangspunkt i én gruppes erfaringer og viden, men at de gælder for alle befolkningsgrupper (Skeggs 1997). Hvis en krops funktioner, udseende eller kendetegn ikke efterlever dominerende normer for sundhed, kan en konsekvens være, at kroppen ikke anerkendes som værdifuld – den bør derfor behandles og normaliseres (Grue 2016).

I en pædagogisk sammenhæng kan snævre normer fungere undertrykkende og begrænsende for de børn og unge, der ikke er i stand til at efterleve de dominerende normer (Madsen 2022). Dette skyldes, at elever forstår egne kroppe i relation til andre elevers kroppe (James 2000) og derfor også i relation til de dominerende normer i skolen, som de fælles kroppe navigerer efter. Men hvordan definerer og forhandler elever normer for sundhed i skolen? Det vil jeg forsøge at svare på i denne artikel, når jeg undersøger, hvordan elevers medbragte klasseforskelle får betydning for deres interne forhandlinger af normer for sundhed. Til at undersøge dette, tages empirisk udgangspunkt i et fokusgruppeinterview med fem drenge fra en 9. klasse. Artiklens formål er ikke at dokumentere,

hvad der er sundt eller usundt, men snarere at vise, hvordan normer for sundhed defineres, forhandles og reproduceres af elever i skolen, og på den måde hjælpe fagprofessionelle til at kunne forholde sig kritisk overfor disse normer.

Social klasse:

Det er veldokumenteret, at elevers sociale klassebaggrund påvirker deres skolegang i både danske og internationale studier (jf. Bourdieu & Passeron 1990; Calarco 2018; Holm 2008; Aamann 2017). Det er særligt elever med middelklassebaggrund, der er i stand til at efterleve skolens institutionaliserede normer, og på den måde forhandle sig til fordele i skolen (Calarco 2018). Ifølge Bourdieu (1977) skyldes det dels, at grundskolen som institution favoriserer middelklassens idealer, samt at social klassebaggrund er indskrevet i kroppen, og tages med ind i skolens forhandlingsrum. Dette medvirker bl.a. til, at elever med mere privilegerede klassebaggrunde oftere opnår bedre skoleresultater sammenlignet med elever fra mindre privilegerede klassebaggrunde (Nielsen 2017). Folkeskolen fungerer på den måde som en sorteringsinstitution, hvor elevers sociale mobilitet udfordres af skolens usynlige organiserende strukturer (Bourdieu & Passeron 1990). Det usynlige består i, at skolen ofte omtales som en institution, hvori alle har lige muligheder (Staunæs 2022). Samtidig overses stigninger i social ulighed i sundhed, fordi vi i Danmark har relativ lav økonomisk ulighed (Grønæk 2017). Ifølge Danielsen (2016) medfører de dominerende sundhedsnormer i skolen kropslig ulighed blandt store skolebørn, og begrænser børn fra lavere sociale klasser i at føle sig sunde på den 'rigtige' måde. De præsenterede studier aktualiserer nødvendigheden af at undersøge sammenhænge mellem normer, sundhed og elevers klassetilhørsforhold.

Ifølge den feministiske sociolog Beverly Skeggs (1997, 5) defineres klasse på følgende måde:

"Class is a discursive, historically specific construction, a product of middle-class political consolidation, which includes elements of fantasy and projection. The historical generation of classed categorizations provide discursive frameworks which enable, legitimate and map onto material inequalities. Class conceptualizations are tautological in that positioning by categorizations and representation influence access to economic and cultural resources."

Klasse er altså et historisk produkt af middelklassens måder at klassificere på og er med til at opretholde økonomisk og kulturel ulighed, idet middelklassen kan drage fordel af egne ressourcer, modsat personer fra lavere sociale klasser. Bourdieu (1984) beskriver, hvordan klasse kan aflæses på kroppens udseende og adfærd, hvor den 'afvigende' krop oftest er forbeholdt personer fra lavere sociale klasser. Det betyder ikke, at den afvigende krop er mere usund, men den værdisættes som sådan af middelklassen (Grue 2016). Kroppens klassetilhørsforhold indskrives som symbolske ressourcer, der tilegnes over tid (Skeggs 2004). I forhold til den konkrete interview-situation præsenteret i denne artikel betyder det, at elevernes klassetilhørsforhold og forståelser af sundhed er indskrevet i deres kroppe forud for interviewet og kommer til udtryk under interviewet. Når en elev vurderer adfærd og kropslige egenskaber som værdifulde – som sunde – gør de det altså ud fra de kulturelle systemer af inskriptioner for sundhed, de selv kender til.

Elevernes udtalelser i interviewet vil symbolisere værdi, der øger eller begrænser egne muligheder for at forhandle sundhed. Selvom en elevs sundhed potentielt

kan forhandles under interviewet, og i skolen generelt, holdes den i praksis oftest fast og reproduceres (jf. Bourdieu 1984). På et strukturelt niveau favoriserer statslige institutioner, herunder skolen, også middelklassens normative og moralske idealer (Skeggs 1997; Bourdieu 1977). Samtidig findes der en række sundhedsinstitutioner, der sammen med sundhedsprofessioner, aktiviteter og teknologier, strukturelt fastholder bestemte normer for sundhed (Larsen 2021). I Folkeskolereformen fra 2014 findes et eksempel på, hvordan folkeskolen favoriserer bestemte normer for sundhed på et strukturelt niveau. Her blev der nemlig indført en paragraf om, at 45 minutters gennemsnitlig motion og bevægelse skal tilrettelægges i undervisningen hver dag (UVM, §15, 2016). På den måde normaliseres forventninger om elevers motion og bevægelse i skolen.

Idet klasse er en historisk variabel, eksisterer klasse ikke som en fastfrosset kategori. Jeg kan derfor ikke nødvendigvis trække på tidligere kategoriseringer af klasse i denne artikel. Derimod skal klasse tilpasses den empiriske kontekst for at bevare sin relevans, idet klasse træder frem på forskellige måder afhængigt af empiriens deltagere, kontekst og emne (Skeggs 1997). Samtidig er klasse et teoretisk greb, der eksisterer som fiktive grupperinger (Bourdieu 1997), og er derfor ikke udtryk for elevernes egenskaber eller holdninger. I artiklens analyse vil jeg følge Skeggs' (1997) anvisning om, at klasse tydeligst afsløres igennem eksklusion. Analytisk forfølger jeg dette ved at udfolde de situationer, hvor empirien indikerer, at nogle elever ikke har mulighed for at leve op til, eller forhandle, de normer for sundhed, der dominerer interviewet.

Metode:

Empirien til denne artikel er indsamlet i forbindelse med mit ph.d.-projekt, hvor

jeg undersøger elever fra 5., 7. og 9. klasses sundhed og trivsel i skolen med forskellige metoder ud fra et sekventielt design (jf. Creswell & Clark 1997). Dette studies interviewguide er semistruktureret og udviklet på baggrund af ph.d.-projektets indledende studier. De indledende studier består dels af feltarbejde samt et spørgeskemadatasæt besvaret af 1309 elever. Hvor empirien til denne artikel søger at skabe en relationel, kontekstuel og foranderlig viden om elevers forhandlinger om sundhed igennem fokusgruppeinterviews (jf. Barbour 2007), har de forudgående undersøgelser haft fokus på elevers egne perspektiver på sundhed og trivsel. Fra august 2021 til januar 2022 medvirkede 18 9. klasses elever (7 piger og 11 drenge) fra to forskellige folkeskoler i fire fokusgruppeinterviews, og skabte et interviewmateriale på fire timer og 24 minutter. De to skoler er placeret i relativt velhavende områder, hvor forældrene har en indkomst over landsgennemsnittet, hvilket giver en indikation for de økonomiske ressourcer i hjemmet. For at opnå viden om de enkelte medvirkende elevers klassetilhørsforhold, udfyldte de hver især det spørgeskema, som blev anvendt af Justenborg et al. (2021) forud for interviewet. Her besvarede de spørgsmål, der kan fortolkes som kapitalsammensætning. Viden herom er blevet anvendt til at spejle analytiske pointer fra artiklen med anden forskning om klasse.

I denne artikel analyseres ét ud af fire mulige interviews. Det skyldes, at elevernes klassebaggrunde i det udvalgte interview i højere grad afviger fra hinanden, sammenlignet med de øvrige tre interviews, og medvirker til, at elevernes forhandlinger om sundhed tydeliggøres (jf. Bloor et al. 2001). Det udvalgte interview differerer ikke inden for køn. Ifølge kønsforskeren Harriet Bjerrum Nielsen (2017) er det ikke meningsfuldt at undersøge forskelle mellem køn isoleret set, da social

klasse har større betydning for elevernes skolegang. Derudover har jeg valgt at dybdeanalysere ét interview, frem for at dokumentere generelle tendenser, for at vise, hvordan klasse på forskellige tidspunkter aktualiseres og får værdi inden for den samme sociale kontekst. Orupabo (2014) argumenterer for, at empirien skal forme de analytiske valg, for at en forsker kan opnå viden om, hvordan lokale kategoriseringer opstår. I tråd hermed, og for at sikre at klasse ikke ukritisk tilskrives betydning, har jeg gjort brug af en abduktiv analytisk tilgang (jf. Timmermans & Tavory 2012). Konkret betyder det, at jeg har vekslet mellem et empirisk og et teoretisk fokus i udvælgelsen af artiklens analytiske tematik.

Forhandlinger af sundhed:

Den følgende analyse viser, hvordan Aaron, Villads, Malthe, Jozsef og Lucas forhandler sundhed i relation til deres sociale klassetilhørsforhold under et fokusgruppeinterview omhandlende sundhed. Indledningsvis informerer jeg drengene om interviewets formål samt dets formelle rammer. Under interviewet spørger jeg specifikt ind til drengenes sundhed. Malthe tager ordet først og forklarer:

M: Min mor laver mad tit. Det er hun meget god til. Det er meget sundt. Og så går jeg til sådan sport. Ret mange gange om ugen. Jeg ved ikke lige hvor mange gange. Øhm, og jeg tænker selv, at jeg er meget sund. Jeg spiser i hvert fald ikke usundt.

KVJ: Okay. Og hvad er usundt for dig?

M: Øh. Sådan fastfood. Eller sådan alt for meget sukker og sodavand og sådan noget. Det er ikke fordi jeg sådan vil det, det er bare en vane, jeg ikke har.

Med sine svar viser Malthe, at han er i stand til at praktisere de dominerende normer for sundhed, der blev introduceret først i artiklen. Dette fremgår af hans udtalelse om, at 'jeg er meget sund', samt når han aktivt tager afstand til det 'usunde' og forklarer det med, at han spiser hjemmelavet mad. Derved opstiller han et modsætningsforhold mellem 'hjemmelavet mad' på den ene side og 'fastfood, for meget sukker og sodavand' på den anden. Denne udlægning af sundhed minder om den, Rasmussen & Due (2011) skildrer i Skolebørnsundersøgelsen 2010, der viser sammenhænge mellem elevens sociale klassetilhørsforhold og et hyppigt indtag af fastfood (2+ dage ugentligt). Elever fra højere sociale klasser indtager oftest hjemmelavet mad, hvorimod et hyppigt indtag af fastfood er forbeholdt elever fra lavere sociale klasser (Rasmussen & Due 2011). Samtidig begrundede Malthe sin sundhed med, at 'det er bare en vane, jeg ikke har'. Malthe demonstrerer på den måde, at han kropsligt har tillært sig legitime normer for sundhed, idet han ikke behøver at anstrenge sig for at efterleve 'det sunde'. At spise sundt er en symbolsk ressource, som kulturelt er indlejret i Malthes krop som en selvfølgelighed – et klassespecifikt privilegie.

Senere i interviewet definerer de øvrige fire drenge deres egen sundhed ud fra de to temaer om mad og motion, Malthe fremhævede indledningsvis. Malthes sundhedsforståelser udfordres derfor ikke af de øvrige drenge. De forhandler derimod deres egen sundhed i relation til de to temaer, hvilket symbolsk bekræfter Malthes sundhedsforståelse som værdifuld. Hvor Aarons og Villads' mad- og motionsvaner minder om Malthes, afviger Jozsefs og Lucas', idet de spiser aftensmad ude:

J: Og til aftensmad, jeg er altid ude, så jeg ender altid med at købe en durum.

L: Jeg, hvis jeg spiser aftensmad, så spiser jeg enten hjemme, eller så spiser jeg hjemme hos andre. Eller også, hvis jeg skal spise udenfor, det er ikke sådan junkfood, vil jeg sige. Jeg prøver at finde noget, som er lidt sundere. Og så spiser jeg mest vegetarisk.

J: Gay.

L: Go fuck yourself Jozsef.

KVJ: Spiser I andre kød?

A: Jaja.

M: Ja, men min mor, hun er meget til sådan, oh, vi skal have en masse grøntsager.

A: Same.

KVJ: Ja, og du spiser også meget kød, eller hvordan [til JJ]?

J: Ja.

L: Kig på ham mand, han spiser ikke andet.

J: Aaarh.

L: Ej, jeg har ikke spist kød i en måned.

KVJ: Er det dit eget valg?

L: Ja. Og det er også fordi at mig og en af mine venner, vi begyndte at træne rigtig meget og så har vi fundet ud af, at hvis det er du træner, og du spiser rigtig meget kød, det sådan, hvordan skal man sige det? Det gør din udvikling langsommere. Fordi det gør alle mulige ting ved din krop i forhold til hvis du bare sådan spiser vegetarisk eller vegansk. Fordi det renser din krop mere.

I denne del af interviewet foregår der flere interessante forhandlinger. Først distancerer Jozsef sin madadfærd fra de øvrige drenge ved at fortælle, at han 'altid' spiser aftensmad ude. For de øvrige drenge er 'en durum' ladet negativt. Dette understreger Lucas, når han forklarer, at han spiser 'lidt sundere', 'ikke sådan junkfood', når han 'spiser ude'. Ved at anvende begrebet *junkfood* frem for *fastfood* eller at *spise ude*, delegitimerer Lucas Jozsefs madvalg og forhandler sin egen sundhed som sundere end Jozsefs, selvom han også 'spiser ude'. Samtidig forhandler Lucas sin måde at spise ude på som værdifuld, når han fortæller, at han spiser 'hjemme' hos andre. Kategorien 'spise hjemme' bliver herved en positiv modsætning til at 'spise ude'. Lucas fortæller også, at han primært spiser vegetarisk, hvorefter Jozsef udbryder 'gay'. Jozsef forsøger på den måde at kapitalisere på Lucas fravalg af kød, ved at tillægge vegetarisk kost feminine træk, underforstået at denne kost er mindre værd (jf. Holm 2008). Dette perspektiv udfordres af både Aaron og Malthe, der begge tillægger grøntsager værdi, når de fortæller, at deres mødre synes, at 'vi skal have en masse grøntsager'. Aaron og Malthes udtalelser giver Lucas muligheden for at genforhandle værdien af vegetarisk kost, hvilket han symbolsk imødekommer ved at sammenkoble sine træningsresultater med sin kost. Derved tillægger Lucas vegetarisk kost maskulin værdi og udgør en forhandling, der er forenelig med de normer for sundhed, som Malthe tidligere har fremlagt. Det særligt interessante i denne sammenhæng er, hvorfor Jozsefs forhandlinger af egen sundhed udfordres af Aaron, Malthe og Lucas, hvorimod Lucas' forhandlinger kun udfordres af Jozsef. Forhandlingerne antages at være udtryk for et klassehierarki, hvor Aaron, Malthe og Villads er i stand til at forhandle egne holdninger som sunde og kapitaliserer herpå. Jozsefs har derimod begrænsede muligheder for at omsætte sine holdninger til

symbolsk værdi. Lucas' indtager en form for midterposition, hvor han må kæmpe for at kapitalisere på sine forståelser af sundhed.

Jeg efterspørger senere, hvad drengene selv tænker, har indflydelse på deres sundhed. Igen lægger Malthe ud, og understreger, at "fastfood er dårligt for sundheden". Derefter tager Villads ordet:

V: Og psykologisk.

KVJ: Du siger også psykologisk. Hvad mener du, når du siger det?

V: Sådan... Personen skal være glad, og spiser sundt måske. Sådan en del af sundheden...

KVJ: Ja. Hvad tænker I andre, når Villads siger det?

M: Det er vigtigt at være mental sund.

A: Ja. Min søster, hun er lige stoppet på gymnasiet, og hun stressede meget over, hvad hun skal vælge ikke? Og nu spiser hun ikke så meget længere.

KVJ: Okay. Og hvad får det dig til at tænke, når hun har sådan en adfærd?

A: At når du sådan er stresset, så spiser man ikke lige så meget. Så får man mindre energi. Og så bliver man mere stresset.

KVJ: Så bliver man mere stresset? Ja.

M: Jeg bliver sulten, hvis jeg ikke spiser i sådan der, to timer. Så jeg kan ikke relatere til det.

KVJ: Nej, du kan ikke relatere. Men du kan måske relatere til det med stress, eller hvordan?

M: Tjah, hvis jeg bliver frustreret, så bliver jeg bare ligeglad med det, og så giver jeg op.

Villads frembringer et tema om 'psykologisk sundhed'. Han forhandler dets symbolske betydning, når han forklarer, at 'personen skal være glad'. Malthe bekræfter dette med sin udtalelse 'det er vigtigt at være mental sund'. Begge udsagn er forhandlet ud fra en positiv værdisætning. Villads sammenkæder desuden psykologisk sundhed med det 'at spise sundt' og forhandler derved sin forståelse af fænomenet i overensstemmelse med Malthes indledende beskrivelse. Ved at anerkende Malthes beskrivelse som 'sund' og ikke udfordrer den dominerende norm for sundhed, gør han sig selv i stand til at kapitalisere på egne udsagn. Aaron eksemplificerer sammenhænge mellem 'psykologisk sundhed' og 'mad' ved at fortælle om sin søsters situation. Ved at bruge sin søsters situation som eksempel indikerer han, at denne er anderledes fra hans egen. På den måde forhandler Aron sin sundhed i en positiv retning, fordi det kun er søsterens sundhed, der udfordrer den dominerende norm. Malthe forhandler sin egen sundhed som anderledes fra Arons søsters. Det uddyber han med sin udtalelse om, at han ikke kan relatere til hendes sparsomme madindtag, samt når han oversætter 'stress' til 'frustreret'. Malthes symbolske ressourcer gør ham i stand til at påvirke disse forhandlinger til egen fordel. Med sine udsagn positionerer han ikke blot sin sundhed som forskellig fra søsterens, men udsagnene gør ham også i stand til at forhandle værdien af hendes reaktioner. Søsterens reaktioner feminiseres, hvorimod det at være 'ligeglad' og 'giver op' bliver udtryk for maskuline reaktioner på 'frustration'. Når Villads, Malthe og Aron samtidig beskriver, at det at spise sundt, har indflydelse på deres sundhed, bliver søsterens reaktion forhandlet som afvigende til drengenes forståelse af at være sund.

Samtidig viser Malthes udsagn 'Jeg bliver sulten, hvis jeg ikke spiser i sådan der, to timer', at sult for ham imødekommes ved at spise. Dette gør han uden bevidst stillingtagen, hvilket indikerer, at spisning kan eksistere som en symbolsk ressource.

Konklusion:

Denne artikel viser, hvordan fem drenge fra 9. klasse får forskellige muligheder for at forhandle egen sundhed og påvirke dominerende normer for sundhed. I analysen ses, hvordan disse muligheder er formet af elevernes sociale klassetilhørsforhold, hvilket skaber et internt klassehierarki de fem drenge imellem. Drengenes placering i hierarkiet påvirker deres mulighed for at værdisætte, hvad der er sundt, og hvad der ikke er. Analysen eksemplificer, hvordan Malthe, Aaron og Villads kapitaliserer på egen sundhed, når deres holdninger følger dominerende normer. Derimod har Jozsef og Lucas sværere ved at gøre det samme. Hvor Jozsef ofte ikke lykkedes med at forhandle sin adfærd som sund, lykkedes det Lucas at forhandle sin adfærd som sundere end Jozsefs. Dette skyldes, at Lucas sætter sin sundhed i relation til Jozsefs, og derigennem delegitimerer Jozsefs sundhed.

Overordnet viser analysen, at der er klasseprivilegier på spil, når sundhed forhandles elever imellem. Analysen indikerer også, at elevernes sundhed ikke er determineret af klassebaggrund, men at sundhed rummer forhandlingspotentialer. Hvis analysens resultater skal forstås i relation til praksis, bliver en vigtig pointe, at det vi opfatter som normal sundhed, er socialt formet og kulturelt forhandlet. En anden pointe er, at alle har forskellige forudsætninger for at forhandle egen sundhed. Vi bør derfor overveje, hvordan elever repræsenterer forskellige forståelser af sundhed, og forsøge at forholde os kritisk til de forståelser, der får lov til at dominere 'normal' sundhed. Dette for at begrænse, at bestemte elevers sundhed delegitimeres, og andre elever tilegner sig utilsigtede fordele.

Katrine Vraa Justenborg er Ph.d.-studerende ved Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet og Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole.

ISSN (online): 2794-2694
ISBN (online): 978-87-7573-617-1

AALBORG UNIVERSITY PRESS