

Jostein Sævik Litle

"Be weird, be gay, that's the way!"

Trans* og kjønnskreative unge sine erfaringer fra, og oppfordringer til skolen

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Stine Helena Bang Svendsen

Mai 2022

Jostein Sævik Litlere

"Be weird, be gay, that's the way!"

Trans* og kjønnskreative unge sine erfaringer fra, og oppfordringer til skolen

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Stine Helena Bang Svendsen
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan trans* og kjønnskreative barn og unge opplever skolen, og hvordan skolen kan gjøre endringer for å utnytte sitt potensial for inkludering. Formålet med oppgaven er å bidra med noen blikk på utfordringer som ligger i skolen, samt komme med noen betraktninger om hvordan lærere, skoleledelse og skolepolitikere bedre kan jobbe for å inkludere transpersoner. Jeg har da jobbet med å svare på problemstillingen om *hvordan skolen kan støtte trans* og kjønnskreative barn og unge i deres utforsking av egen kjønnsidentitet*.

For å svare på denne problemstillingen har jeg gjort to fokusgruppeintervju med trans* og kjønnskreative barn og unge. Første intervjuet var med elever fra mellomtrinnet og ungdomsskolen, og det andre intervjuet var med elever fra videregående skole og en student. Jeg gjorde en tematisk analyse av materialet, og kom frem til 4 overordnede temaer som jeg skrev om i to analysedeler: Først skrev jeg om transpersoners opplevelser fra skolen, og med den heteroseksuelle matrisen, og funnene knyttet til dette er at (1) det eksisterer kjønnssegregerende og marginaliserende faktorer i skolen, (2) trans* og kjønnskreative barn og unge opplever trakassering i hverdagen. Andre analysedelen handler om hva skolen og lærere kan gjøre bedre, ifølge transpersoner, og funnene knyttet til dette er at (3) skolen bør i større grad lytte til barnets stemme, og (4) representasjon av kjønns mangfold i undervisning, og på skolen generelt er viktig for at skolen skal kunne virke inkluderende. Etter hver analysedel har jeg skrevet en kort oppsummering som svarer på forskningsspørsmålene om hva som er skolens risikosoner, og hva som er skolens utviklingspotensial som et sted for inkludering. For å kunne drøfte disse funnene har jeg benyttet meg av Judith Butlers teori om kjønnsperformativitet, og den heteroseksuelle matrise, samt Paulo Freires kritiske pedagogikk.

Oppgaven konkluderer med at barn og unge opplever ulike former for vold på skolen, og at trans* og kjønnskreative barn og unge er spesielt utsatt. Dette betyr at lærere og skoleledelse må være kritisk bevisste i valg som tas, i alt fra skolens arkitektur til undervisning om seksualitet og kjønns mangfold.

Tittelen er et sitat hentet fra et intervju som jeg synes gir uttrykk for at det å være annerledes fra det folk kaller "normalen" ikke er noe man må skjule, men noe som bør feires ved at alle kan være som de er.

Abstract

In this master's thesis, I investigate how trans * and gender-creative children and young people experience school, and I look at how the school can make changes to utilize the potential as a place for inclusion. The purpose of the thesis is to contribute with some views on the challenges the school faces, as well as presenting some considerations about how teachers, school management and school politicians can work better to make school inclusive for transgender people. The main question I have been trying to answer is *how the school can support trans * and gender-creative children and young people in their exploration of their own gender identity.*

To answer this question, I have conducted two focus group interviews with trans * and gender-creative children and young people. The first interview was with students from middle school and middle school, and the second interview was with students from high school and a student. I did a thematic analysis of the material and came up with 4 main themes: First I wrote about transgender people's experiences from school, and with the heterosexual matrix, and the findings related to this where that (1) gender-segregating and marginalizing factors exists in schools, and (2) trans * and gender-creative children and young people experience harassment in everyday life. The second part of the discussion is about what the school and teachers can do better, according to transgender people, and the findings related to this are that (3) the school should to a greater extent listen to the child's voice, and (4) representation of gender diversity in teaching, and in school in general is important for the schools to act as a place for inclusion. After each analysis, I have written a short summary that answers the research questions about what the school's risk zones are, and what the school's development potential as a place for inclusion is. To be able to discuss these findings, I have used Judith Butler's theory of gender performativity, and the heterosexual matrix, as well as Paulo Freire's critical pedagogy.

The thesis concludes that children and young people experience different forms of violence at school, and that trans*- and gender-creative children and young people are particularly vulnerable to this violence. This means that teachers and school management must be critically aware of choices made, from school architecture to teaching about sexuality and gender diversity.

The title is a quote taken from an interview that I think says something about how being different from what people call "normal" is not something you have to hide, but something that should be celebrated through everyone being who they are.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en lang og krevende prosess, med oppturer og nedturer, så jeg ønsker nå å rette en stor takk til alle som har hjulpet meg i prosessen.

Først vil jeg si tusen takk til min veileder Stine Helena Bang Svendsen.

Tusen takk til kompetansesenter for kjønn og seksualitet i Trondheim kommune, for samarbeidsvilje og hjelp i gjennomføring av prosjektet.

Takk til familie som har hjulpet med rettskriving og støtte, og spesielt bestefar som har bidratt med mange gode tilbakemeldinger.

Takk til venner og medstudenter for oppløftende samtaler i pausene, med dagens vits og en god latter når man trenger å tenke på noe annet.

Viktigst av alt, takk til deltakerne av studien, som har delt fra sine liv og sine erfaringer. Deres bidrag er uvurderlig, og jeg er utrolig takknemlig for at dere tok dere tid til å snakke med meg, gi av dere selv, og dermed bidra til kunnskapsutvikling for en bedre skole i fremtiden. Tusen, tusen takk.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Barn og ungdom som deltaker i forskning om kjønn og seksualitet	3
1.4	Trans* og kjønnskreative personer	4
1.5	Studiens oppbygning	5
2	Transpersoner, kjønn og pedagogikk	6
2.1	Litteraturoversikt	6
2.2	Judith Butler, og kjønn	8
2.2.1	Heteroseksuell matrise	9
2.2.2	Kjønnsperformativitet	9
2.3	Pedagogikk i en sosial kontekst	11
2.3.1	Paulo Freire, og kritisk pedagogikk	11
2.3.2	Skolen som et sted for inkludering, og som en risikosone	12
3	Metode	15
3.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	15
3.2	Metode for datainnsamling	16
3.2.1	Rekruttering og utvalg	17
3.3	Analysestrategi	18
3.3.1	Tematisk analyse	18
3.3.2	Fremgangsmåte med kollektiv kvalitativ-, og tematisk analyse	19
3.4	Etiske vurderinger	20
4	Drøfting av erfaringer og forslag i lys av teori	22
4.1	Trans* og kjønnskreative unge sine opplevelser fra skolen, og med den heteroseksuelle matrisen	22
4.1.1	Kjønnssegregerende og marginaliserende faktorer i skolen	23
4.1.2	Trakassering	27
4.1.3	Oppsummering: Hva er skolens risikosoner	29
4.2	Hva kan skolen og lærere gjøre bedre, ifølge trans* og kjønnskreative unge? ..	30
4.2.1	Lytt til barnets stemme	30
4.2.2	Representasjon av kjønns mangfold i undervisning, og på skolen	34
4.2.3	Oppsummering: Hva er skolens utviklingspotensial som et sted for inkludering?	37
5	Konklusjon	39
5.1	Veien videre	40
6	Litteratur	42

Vedlegg45

1 Innledning

Du er ikkje deg

det du seier gjev oss inga

meining

Difor erklærer vi:

løgn

lukkar øyremuslingen

Det du seier kan ikkje seiast

Det du er kan ikkje vere

(Stein, 2008, s. 20)

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom handlinger, blick og ord har andre bekreftet hvem jeg er på en måte som i stor grad har vært forenelig med hvordan jeg ser på meg selv som heteroseksuell mann, sønn, storebror, venn og person med ulike interesser og personlighetstrekk. Jeg har kanskje tenkt at det er slik for de fleste, men slik er det nok ikke. Min lillebror hadde ikke den samme opplevelsen, og mange feilkjønnnet han ved å bruke feil pronomen. Jeg så hvordan han strittet imot de rammene som ble satt for det kjønnnet han var blitt tildelt ved fødsel, og skjønnte etter hvert at jeg bare hadde vært heldig. Ved å passe inn i det som samfunnet rundt meg har valgt å kalle "normalt", og ved å ikke utfordre de mange normene som hele tiden styrer hva som anses som "innenfor", har jeg ikke vært veldig bevisst på spørsmål rundt kjønn og seksualitet. Som en elleve år eldre storebror, og gjennom det båndet jeg har til min lillebror, har jeg fått et lite innblikk i livet til de av oss som ikke lever innenfor det normative, med normer som så strengt reguleres av dem rundt oss. Klær, hårsveis, væremåte, og til og med farge på tingene vi eier, gjør at vi blir plassert i båser, og man kan argumentere for at den mest fremtredende kategoriseringen som skjer er om man defineres som gutt eller jente. En av de første gangene jeg husker å ha tenkt over dette, var da et barn spurte sin mor "hvorfor sykler den gutten på en rosa sykkel?" da barnet så min bror komme syklende. Dette var før han byttet navn og pronomen. Dette gjorde inntrykk, og viste det jeg nå vil kalle heteronormativitet, med klare forventninger til kjønn og adferd.

I løpet av de siste årene har diskusjonen rundt kjønn og kjønns mangfold fått økende plass i mediebildet, med serier som "født i feil kropp", episode kalt "trans" i NRK's serie Folkeopplysningen, tematisering i Debatten, flere nyhetsoppslag, og mer (Finnset et al., 2022; Olsen, 2022; Slåen, 2021; Wangen, 2021). Det er mer åpenhet rundt denne tematikken, og begreper som cis-personer, trans-personer, og ikke-binære, er mer allment kjent enn tidligere. Samtidig ser vi i kvantitative undersøkelser, at transpersoner har dårligere levekår en andre jevnaldrende (Anderssen et al., /2021). I sin artikkel skriver

Jessen, Wæhre, et al. (2021) at kjønnsdysfori¹ er et ubehag som daglig må jobbes med for å unngå at det fremtrer i nye former. Relasjoner som åpner for nye måter å gjøre og snakke om kjønn på, og ikke fører til negativ sammenligning, er noe av det som kan hjelpe i det daglige arbeidet. Kanskje er det da i nettverket rundt transpersoner at endringen må skje, med relasjoner som støtter opp, og lar ungdom utforske sin kjønnsidentitet i trygge rom hvor det ikke formidles visse ideal for hvordan gjøre kjønn. En viktig del av barn og unges hverdagsliv er på skolen hvor de tilbringer store deler av tiden sin, så hva er skolens rolle i denne debatten, og hva er skolens forbedringspotensial?

I læreplanens overordnede del, står det at "skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). Dette er også lovfestet, gjennom paragraf 9a i Opplæringslova (1998), hvor nulltoleranse for krenkelser som vold og trakassering, bidrar til ansvarliggjøring av skolen, i møte med elever som ikke har et trygt og godt skolemiljø. Ifølge Anderssen et al. (2021) sin fremlegging av resultater etter en nasjonal levekårsundersøkelse blant lesbiske kvinner, homofile menn, og bifile kvinner og menn, som for første gang inkluderte "personer som bryter med normer for kjønn, altså transpersoner" (Anderssen et al., /2021, s. 3), rapporterer den siste gruppen om dårligere levekår, sammenlignet med resten av deltakerne i undersøkelsen. Den samme tendensen ser vi også i internasjonal sammenheng, hvor trans* og kjønnskreative personer har dårligere levevilkår, og er overrepresentert i selvmordsstatistikk sammenlignet med andre jevnaldrende (Grossman & D'Augelli, 2007; Strauss et al., 2020). Ifølge Bufdir (2020) oppdager de fleste kjønnsidentitet og seksuell orientering mens de går på skolen, noe som gjør skolen til et viktig sted for utforsking av egen kjønnsidentitet og seksuelle identitet. Samtidig som læreplaner i samfunnsfag, historie, naturfag, KRLE, norsk og engelsk alle tematiserer kjønns mangfold og seksualitet, er det ifølge Røthing og Svendsen (2009) en ubalanse mellom denne vektleggingen av tematikken i læreplaner, og forekomst av undervisning om tematikken i skolen. Det blir for lite snakket om, og når lærere tar det opp er det ofte på en måte som virker mer marginaliserende og andregjørende enn det virker inkluderende, for eksempel ved at enkelte underviser om homofile som "de andre" (Røthing & Svendsen, 2009, s. 63). Skolen har altså en viktig rolle i dette arbeidet, og som lærerstudent er jeg interessert i å se på hvordan heteronormativiteten utspiller seg i skolen, og hva som blir konsekvensene av å bryte med disse normene for kjønn. Jeg lurer også på hvordan skolen kan bli en motvekt til reguleringen av ikke-normativ adferd, og hvordan lærere kan være gode støttespillere i den utforskingen av kjønn og seksualitet som alle ungdommer gjør.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Skolen har etter paragraf 9A(Opplæringslova, 1998) plikt til å jobbe for et trygt og inkluderende miljø på skolen for alle som går der. Med grunnlag i det jeg nettopp har lagt frem om skolens ansvar for å bidra til bedre levevilkår for trans* og kjønnskreative barn og unge², samt bidra med et støttende nettverk rundt disse menneskene, ønsker jeg i denne oppgaven å se på følgende problemstilling.

¹ Kjønnsdysfori er et medisinsk begrep som refererer til ubehag knyttet til inkongruensen mellom kjønn, og kjønn tildelt ved fødsel.

² Trans* og kjønnskreative barn og unge er folk som har et annet kjønn enn det kjønn de ble tildelt ved fødsel. Stjernesymbolet bak trans* understreker mangfoldet av personer som identifiserer seg med dette begrepet.

Hvordan kan skolen støtte trans og kjønnskreative barn og unge, i deres utforsking av egen kjønnsidentitet?*

For å bedre kunne svare på problemstillingen ønsker jeg å konkretisere arbeidet med to forskningsspørsmål:

- Hva er skolens risikosoner for trans* og kjønnskreative barn og unge?
- Hva er skolens utviklingspotensial som et sted for inkludering av trans* og kjønnskreative barn og unge?

I arbeidet med å svare på disse spørsmålene, ønsker jeg å formidle til lærere, skoleledelse og lærerstudenter hvilket ansvar vi har, og hvilke muligheter som ligger i vårt arbeid. For å svare på problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg benytte meg av datamateriale innhentet ved to fokusgruppeintervju med trans* og kjønnskreative personer, mellom 12 og 21 år. Formålet med oppgaven er å skape bevissthet rundt skolens ansvar i møte med disse elevene, samt se på noen mulige endringer som kan bidra til en mer inkluderende skole. Arbeidet er sosialpedagogisk i den forstand at den undersøker pedagogiske implikasjoner av maktforhold i samfunnet og sosiale endringsprosesser.

1.3 Barn og ungdom som deltaker i forskning om kjønn og seksualitet

Veldig mye forskning handler om barn, deres utdanning, seksualitet, psykiske helse, osv, men i mange sammenhenger er det voksnes stemmer og erfaringer som blir hørt i forskning på slike felt. Et argument er gjerne at barn ikke er ansvarlig eller moden nok til å tas hensyn til i forskning eller diskusjoner rundt for eksempel kjønn og seksualitet. Som motsvar til dette argumenterer Robinson og Davies (2014) for at det ikke er et klart skille mellom barn og voksen, hvor barn er umoden og uansvarlig mens de voksne er moden og ansvarlig. De ser på det mer som en dynamisk prosess hvor man veksler mellom uavhengighet og ansvarliggjøring gjennom livet, uten at det trenger å være en lineær utvikling (Robinson & Davies, 2014, s. 252)

Ifølge (Nilsen, 2019, s. 78) er det å snakke med barn viktig for å bringe frem stemmen deres, anse dem som aktive aktører i egne liv og ikke passive objekt. Mange tenker kanskje at temaer som seksualitet, vold, fattigdom, død og mer er kunnskap som kun er relevant for voksne (Silin, 1995 & Robinson, 2013 referert i Robinson & Davies, 2014) og at barn må skjermes fra slike tema, ettersom vi må beskytte barnas uskyldighet. Kunnskap om barns seksualitet har derfor ofte basert seg på voksnes erfaringer og tanker, ikke barnas (Robinson & Davies, 2014). Etter barnekonvensjonens (2003) artikkel 12 har barn rett til å ytre sine synspunkt "i alle forhold som vedrører barnet", og ifølge Robinson og Davies (2014) gjelder dette også seksualitet: "Sexuality and access to sexual knowledge is relevant to children's and young people's awareness and understandings of their bodies, desires and sense of self, impacting on their health and well-being" (s. 251). Vi snakker her om seksualitet i vid forstand. Seksualiteten er i stor grad en del av barnas liv allerede fra fødsel, hvor man plasseres i en kjønnskategori som har stor definisjonsmakt over barnets oppvekst. Man kan vise til mange måter barn blir seksualisert på i dag, som for eksempel gjennom heteronormativitet, hvor man oppdras til å være heteroseksuelle cis-personer som gifter seg og får barn med en av motsatt kjønn, og hvor kjønnsroller er en form for streng kategorisering hvor man ikke bør skille seg for mye fra andre i samme kategori uten at det får konsekvenser. Likevel mener mange at vi ikke kan snakke om barns seksualitet, kanskje fordi heteronormativiteten i barns oppdragelse regnes som

'normalen', og er dermed ikke en overtredelse av barns uskyldighet (Robinson & Davies, 2014, s. 253).

Grunnet barns rett til å bli hørt i saker som berører dem (Barnekonvensjonen, 2003), og argumentasjonen jeg nettopp har gitt for barns involvering i spørsmål rundt kjønn og seksualitet har jeg valgt å invitere trans* og kjønnskreative barn og unge til å delta i studien gjennom gruppeintervju.

1.4 Trans* og kjønnskreative personer

Trans* og kjønnskreative personer er mennesker som ikke identifiserer seg med det kjønn de ble tildelt ved fødsel, eller som på andre måter bryter med de binære normene for hvordan gjøre kjønn. I litteraturen brukes begreper som trans- og ikke-kjønnsnormative personer, eller personer som "blir kalt eller kaller seg selv trans, og/eller omtaler sin historie eller situasjon som å ha blitt "født i feil kropp"" (Espseth, 2017, s. 2; Jessen, Wæhre, et al., 2021). Mine deltakere brukte begreper som trans, kjønnskreative, transfeminin/maskulin, ikke-binær med mer, for å beskrive sitt og andres kjønn. Da jeg begynte arbeidet med oppgaven tenkte jeg å benytte meg av begrepet kjønnsinkongruens, men nå som jeg ser hva deltakerne i studien faktisk bruker, vil jeg heller benytte meg av deres språk. Det som er viktig å poengtere, er at jeg med begrepet trans-, og kjønnskreative mennesker forsøker å romme mangfoldet av menneskene jeg har intervjuet, samt mennesker som er i liknende situasjoner. I likhet med tradisjoner fra skeiv litteratur ønsker jeg ikke å sette strenge grenser, og lage nye kategorier for hva kjønn er (Rosenberg, 2002), men heller la kjønn være performativt, og i konstant endring, som sosiale konstruksjoner (Butler, 1999). Jeg vil gå mer inn på dette med kjønn som performativt i min teoridel, men det bygger på en tanke om at kjønn er noe vi gjør, uten å ta utgangspunkt i at vi har et forutbestemt kjønn. For å beskrive personer som opplever samsvar mellom kjønn, og kjønn tildelt ved fødsel, bruker jeg begrepet cis-personer.

I denne oppgaven benytter jeg meg av begrepene *marginalisering* og *andregjøring*, som kan sees som presiseringer av indirekte diskriminering (Røthing & Svendsen, 2009, s. 58), eller indirekte forskjellsbehandling som defineres slik i nyere versjon av diskrimineringsloven:

Med indirekte forskjellsbehandling menes enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlattelse som vil stille personer dårligere enn andre (diskrimineringsloven, 2017, §8).

Marginalisering er "en prosess der enkeltpersoner eller grupper blir skjøvet ut i ytterkantene av samfunnet" (Aanensen, 2020). *Andregjøring* bruker jeg på samme måte som Røthing og Svendsen (2009), hvor jeg sikter til "prosesser som gjør at noen mennesker forstås som grunnleggende forskjellige fra en hovedgruppe på måter som gjør at hovedgruppen framstår mer fordelaktig enn de andre" (s. 59). Dette er viktige begreper i min oppgave, som kan bidra med måter å snakke om prosesser som fører til at enkeltpersoner og grupper av mennesker ikke får ta del i fellesskapet på lik linje med andre. Dette er skjer altså gjennom bestemmelser som mange ser på som nøytrale, men som kan virke svært negativt på enkelte. Et annet begrep jeg bruker, er *kjønnssegregering*, som viser til segregering som det motsatte av integrering, altså at man skiller mennesker fra hverandre. Kjønnssegregering foregår når man skiller kjønn, og da gjerne etter en

binær tokjønnsmodell³. Et begrep som er viktig i forståelsen av hva som fører til marginalisering og andregjøring er *heteronormativitet*. Heteronormativitet beskriver forventningen om at mennesker er heteroseksuelle og cis-kjønnede, og er et begrep som henger tett sammen med Butlers (1999) heteroseksuelle matrise som jeg vil gå nærmere inn på i teoridelen.

Trakassering er "når en person blir utsatt for uønskede negative handlinger, unnlater eller ytringer som virker eller har til formål å virke krenkende, skremmende, fiendtlige, nedverdiggende eller ydmykende" (Likestillings- og diskrimineringsombudet, u.å.). Dette begrepet går gjerne under mobbing, men jeg bruker bevisst ikke mobbebegrepet, ettersom det ofte er et element av krenkende adferd over tid i dens definisjon, og man kan da risikere å ikke ta ulovlig trakassering alvorlig ettersom den ikke nødvendigvis skjer over tid i en bestemt relasjon, men ofte består av mange enkelthendelser som i sum er svært belastende for den som rammes.

1.5 Studiens oppbygning

I neste kapittel vil jeg presentere teorigrunnlaget for oppgaven. Jeg vil først vise til tidligere forskning på feltet, med litt mer innblikk i arbeidet gjort av Reidar Jessen, samt en del forskning gjort i internasjonal sammenheng, hvor koblingen til pedagogikk og skolekontekst er mer fremtredende. Videre vil jeg presentere teorier om kjønn og seksualitet, hvor jeg lener meg tungt på Judith Butlers arbeid med teori om kjønn som performativt, samt deres⁴ heteroseksuelle matrise, som gir grunnlag for å snakke om kjønn og kjønns mangfold, og om hvorfor enkelte blir straffet for å gjøre kjønn sitt slik de ønsker. I den tredje delen av mitt teorikapittel, presenterer jeg min forståelse av Freires kritiske pedagogikk, samt en videreutvikling av Arnesens begrep om skolen som risikosone.

Kapittel 3 er metodedelen av denne oppgaven, hvor jeg redegjør for mitt design av studien, og mine overveielser av metoder for innsamling av data, samt analysestrategier. Jeg bruker kvalitative metoder for å samle data ved fokusgruppeintervju, og har valgt å analysere datamaterialet tematisk, med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse.

I kapittel 4 presenterer jeg funn fra analysen parallelt med en teoriinformert drøfting av disse funnene. Jeg har strukturert denne delen med utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål, hvor jeg først ser på to funn fra den tematiske analysen om kjønnssegregerende og marginaliserende faktorer i skolen og trakassering, før jeg oppsummerer med et svar på forskningsspørsmålet om hvilke risikosoner som finnes i skolen. Deretter drøfter jeg de to neste funnene, nemlig viktigheten av å lytte til barnets stemme, og representasjon av kjønns mangfold i undervisning og på skolen, før jeg oppsummerer med et svar på forskningsspørsmålet om hva som er skolens utviklingspotensial som et sted for inkludering.

I det siste kapittelet vil jeg kort konkludere oppgaven med noen avsluttende tanker rundt det jeg har kommet frem til gjennom arbeidet med masteroppgaven.

³ Kjønn som noe binært, betyr at man mener mann og kvinne, med utgangspunkt i fysiske kroppstegn er de eneste kjønnene.

⁴ Jeg bruker pronomen som Judith Butler har uttalt å foretrekke, nemlig "dem", og "deres"

2 Transpersoner, kjønn og pedagogikk

I teoridelen vil jeg først vise til tidligere forskning gjort på feltet, før jeg presenterer min forståelse av noen teoretiske perspektiv som jeg vurderer som nyttig i mitt arbeid med kjønns mangfold i skolen. Jeg benytter da i hovedsak Judith Butlers teori om kjønnsperformativitet for å belyse temaet kjønn, og Paulo Freires teori om frigjørende pedagogikk for å belyse pedagogiske overveininger i møte med barn og unge i skolen som bryter med kjønnsnormer.

2.1 Litteraturoversikt

Det er gjort relativt lite forskning på feltet, og det som finnes er hovedsakelig kvantitative studier (Jessen, Haraldsen, et al., 2021). Antallet henvendelser til klinikker som gjør kjønnsbekreftende behandling har økt (Wæhre & Schorkopf, 2019; Zucker, 2017), men om det faktisk er en økning i personer som identifiserer seg som noe annet enn kjønn de ble tildelt ved fødsel, er umulig å vite. Det som er sikkert er at tematikken har fått større mediedekning (Finnset et al., 2022; Olsen, 2022; Slåen, 2021; Wangen, 2021), voksende interesse, og at det er et ønske om mer forskning på feltet (Jessen, Haraldsen, et al., 2021).

Ettersom det er lite forskning, vil jeg trekke frem forskning som ikke spesifikt ser på trans* og kjønnskreative personer i skolen, men også om LHBT-personer⁵ generelt, forskning fra psykologi og sosiologi feltet, samt internasjonal forskning. Svendsen et al. (2018) finner at "den økte bevisstheten og kunnskapen om likekjønnsseksualitet som homotoleransen har brakt med seg, ikke nødvendigvis strekker seg til spørsmål om kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet" (s. 177). De finner også at deltakerne ønsker at man skal bruke kjønnsnøytrale pronomen, og akseptere deres valg av pronomen, men at ikke alle gjør dette. For de skeive ungdommene som studien har vært i dialog med var det viktig at identiteten deres ikke skal bli oppsummert, slik at de kan fortsette samtalen rundt kjønn og seksualitet og "finne nye måter å fortsette å fortelle om seg selv" (Svendsen et al., 2018, s. 181). Man må fortsette å spørre "hvem er du?", slik at vi ikke reduserer personer til enkeltbegreper.

I norsk sammenheng er det også skrevet en doktoravhandling av Jessen (2021), som utforsker de subjektive opplevelsene unge har av kjønnsdysfori. I artikkelen *Negotiating Gender in Everyday Life* (Jessen, Wæhre, et al., 2021), konkluderes det med at kjønnsdysfori ikke er noe konstant som vi kan sette fingeren på og si hva er. Det endres over tid, i møte med andre mennesker, ved gjenopplevde minner fra fortiden, ved oppmerksomhet rundt egen kropp, og mer. Jessen og kolleger skriver at, "resultatene fra den herværende studien tilsier at kjønnsdysfori er et komplekst sosialt og kroppslig fenomen som må forhandles kontinuerlig"⁶ (Jessen, Wæhre, et al., 2021, s. 3498). Opplevelsen av kjønnsdysfori må jobbes med hele tiden, for at man skal "føle seg hel", og for å hindre utvikling av nye former for kjønnsdysfori (Jessen, Wæhre, et al., 2021). Funn fra studien indikerer at dette gjøres best i interaksjon med andre, ved å danne relasjoner

⁵ LHBT står for lesbiske, homofile, biseksuelle og transpersoner.

⁶ Min oversettelse fra engelsk

med mennesker som muliggjør andre måter å gjøre kjønn på i hverdagen (Jessen, Wæhre, et al., 2021, s. 3498).

I et forsøk på å nærme meg skolekonteksten ønsker jeg å trekke frem en masteroppgave skrevet av Marthe Gjerstad Hodneland (2019), hvor hun finner at transpersoner opplever klare forventninger til hvordan gjøre kjønn, og at reaksjonene fra dem rundt preget hvordan de selv ser på sin egen adferd som riktig eller gal, knyttet til kjønn de identifiserer seg med. Hodneland (2019) finner også at deltakerne ikke hadde et språk for å snakke om sine opplevelser av annerledeshet (s. 74), noe jeg tenker er interessant i diskusjonen rundt skolens rolle i møte med disse elvene.

For å finne forskning som mer konkret snakker om trans*og kjønnskreative personer i skolen har jeg blant annet valgt å se på Martino et al. (2020) sin artikkel, som diskuterer hvordan skolers individuelle tiltak for enkeltelever som kommer ut som trans, ikke er nok. I studien, hvor lærere og en rektor ble intervjuet, fant de at lærere synes det er utfordrende når en elev kommer ut som trans, ettersom de ikke føler de har kompetanse og ikke vet hva de skal gjøre, til tross for at skolen hadde klare retningslinjer for inkludering av transpersoner. At en elev kom ut som trans var for den ene læreren veldig overraskende, noe som tyder på at lærerne gjerne ikke tar høyde for at det kan være transpersoner i skolen som ikke er kommet ut enda (Martino et al., 2020, s. 8). Individuelle tiltak som først settes i gang når en elev kommer ut som trans, bidrar ikke til en strukturell endring som bedrer situasjonen for alle som sliter med spørsmål rundt kjønn og seksualitet. Denne tilnærmingen fører ikke til endring i et skolesystem som reproducerer heteronormative holdninger, og som ikke stiller kritiske spørsmål til hvordan skolen bidrar til utenforskap og usynliggjøring av transpersoner (Martino et al., 2020).

Tidligere forskning viser at kroppsøving er et fag som i større grad enn andre fag fører til vanskeligheter for trans* og kjønnskreative elever (Neary & McBride, 2021). Kroppsøving har, som idrett generelt, dyptliggende heteronormative strukturer, både med hensyn til kjønnssegregerende praksiser i undervisning, og cisnormativ arkitektur av toaletter og garderober. I studien gjort av Neary og McBride (2021) fant de at det er vondt for transpersoner når lærere deler inn undervisning etter kjønn, spesielt når læreren ikke snakker med personen på forhånd, for å avklare hvor det er best å gå. De fant også at garderobesituasjonen er utfordrende, og at selv om noen deltakere av studien forsøker å se positivt på det å kunne bytte alene og i fred på et handicap toalett, er det andre som føler det bidrar til enda større grad av andregjøring. Igjen kritiseres den individualistiske tilnærmingen til inkludering, og det rettes oppmerksomhet mot deltakernes opplevelse av å være heldig, ettersom inkludering fra lærere blir som en gave som elevene må være takknemlig for. Dette fører ikke til endring i de grunnleggende utfordringene som i utgangspunktet fører til vanskeligheter for disse elvene (Neary & McBride, 2021, s. 10).

Jeg vil nå kort vise til et arbeid gjort av Malatino (2019), som kan hjelpe å bedre forstå motsetningen til dette med elevens opplevelse av å være heldig, nemlig transpersoners sinne og raseri. Det å bli rasende er en naturlig og livsviktig respons for trans personers overlevelse og utfoldelse (Malatino, 2019). Sinne, og raseri kan ikke utelukkende sees på som noe negativt og noe man må stoppe eller håndtere, ettersom det kan virke som en nøkkel for minoriteters overlevelse. Sinne kan være rettferdig harme. Det kan gjøre det mulig å se alternative veier for en bedre fremtid, og kan være til hjelp for å bryte med negative relasjoner. Sinne er også en slags beskyttelse, eller rustning, som beskytter oss mot det som ønsker å skade (Malatino, 2019, s. 122).

Forskningen jeg har sett på peker på et stort kunnskapsbehov, spesielt med tanke på skolens arbeid. Med lite forskning internasjonalt, og svært lite i norsk sammenheng tenker jeg min studie kan bidra til forskningsfeltet ved å tilby perspektiver på skolens arbeid i møte med trans* og kjønnskreative unge.

2.2 Judith Butler, og kjønn

Som teoretisk grunnlag for oppgaven legger jeg stor vekt på Judith Butlers arbeid, og da spesifikt deres teori om kjønnsperformativitet (Butler, 1999). Denne teorien gir mulighet for å forstå dagens kompleksitet av kjønn og kjønnsuttrykk, gjennom å forstå kjønn som noe man gjør og ikke noe man er. Hvis kjønn er noe man gjør er det ingen grunn til å tenke at det kun finnes to kjønn (Butler, 1999).

Judith Butler (f. 1956) er en amerikansk filosof som har hatt stor innflytelse på skeiv teori, og bevegelser for kjønns- og seksualitetsmangfold (Svendsen, 2020). Butler ser ikke til "normalen" for å forstå det marginale, men ser heller til marginaliserte mennesker og viser hvordan "tenking som tar sikte på å skape levelige liv i marginene, kan vise vei til et bedre samfunn for alle" (Svendsen, 2020, s. 8). Et viktig poeng er nemlig at det er ikke bare personer som uttrykker kjønn på ikke-normative måter som gjør kjønn sitt. Alle gjør- og uttrykker kjønn sitt på ulike måter. Det er ikke slik at heterofile cis-personer ikke trenger å ta stilling til hvordan de gjør og uttrykker sitt kjønn, de får bare ikke like mange spørsmål og blikk som dem av oss som bryter med kjønnsnormer.

Butler (1999) diskuterer i forordet hvordan boken "gender trouble" fikk et mye større publikum, og har blitt tolket på mange flere måter enn hva Butler kunne forestilt seg da dem gav ut boken i 1990. Dem kom fra et kritisk ståsted, og ønsket å endre diskursen i den feministiske teorien på denne tiden, ofte kalt "second wave feminism", hvor likestilling og kvinners rettigheter var kampsakene (Brunell, 2021). En av tingene Butler (1999) var kritisk til og stilte spørsmål ved var, hva er det vi kaller kvinne? Hvem er det vi kjemper denne kampen for? Er det dem som kan bære frem barn, dem som har blitt undertrykket av menn, eller trenger vi en annen definisjon? I forordet til tiårs jubileumsutgaven av boken skriver (Butler, 1999) følgende:

It seemed to me, and continues to seem, that feminism ought to be careful not to idealize certain expressions of gender that, in turn, produce new forms of hierarchy and exclusion. In particular, I opposed those regimes of truth that stipulated that certain kinds of gendered expressions were found to be false or derivative, and others, true and original. (s. viii)

Butler skaper "gender trouble" ved å påstå at kjønn, både kroppslig og sosialt, ikke er like rigid og binært som man før har tenkt, og at man derfor ikke kan idealisere spesifikke kjønnsuttrykk som bedre enn andre og dermed skape nye former for ekskludering. Dette sees for mange som starten på det vi i dag kaller skeiv teori, eller third wave feminism. Queer, eller skeiv teori er et paraplybegrep for veldig mye. En viktig del av skeiv teori, er at den ikke skal defineres, eller rammes inn. Det er fordi den skal være i stadig endring og utvikling, og hele poenget med teorien er å bryte opp kategorier, ikke skape nye (Rosenberg, 2002). Skal man si noe veldig generelt, kan man argumentere for at man ikke kan operere innenfor skeiv teori uten å være kritisk til det normative (Rosenberg, 2002).

2.2.1 Heteroseksuell matrise

Butler (1999) argumenterer for at det eksisterer en generell forventning i vestlig kultur om at det er en bestemt sammenheng mellom kroppslig kjønn, kjønnsuttrykk og seksualitet. Hvis en person har visse fysiske kroppstegn, knyttes dette opp mot et gitt kjønn og det forventes da at denne personen skal uttrykke seg på en gitt måte, gjennom klær, hår osv. Det antas da også at personen tiltrekkes til personer med det motsatte kjønnsuttrykket, og motsatt fysisk kroppstegn. Når noen da bryter med disse rammene kan det medføre negative konsekvenser, og i enkelte tilfeller også trakassering og vold (Røthing & Svendsen, 2009). Man tenker altså at hvis et barn er født med en penis, da kommer denne personen til å uttrykke seg som en mann, med utgangspunkt i de kulturelle forventninger samfunnet man befinner seg i anser som det å være en mann, samt forelske seg i en kvinne (Morgenroth & Ryan, 2018). Dette problematiserer Butler, ettersom det fører til dårlige levekår for dem av oss som ikke oppfyller disse forventningene. Ved å bryte opp i slike forventede sammenhenger, og se på kjønn og seksualitet som kulturelt betinget, sosialt konstruerte begrep som får sin mening i sosiale sammenhenger og diskurser, kan flere leve slik de ønsker uten at det får negative konsekvenser.

Butler mener at negative reaksjoner til kjønnsfrihet, og ønske om binært kjønn, er et uttrykk for makt. Makten blir synlig gjennom et hierarki, der kjønn og seksualitet spiller en viktig rolle. I dette systemet ønsker de på toppen å reproducere disse maktstrukturene, hvor binært, heteronormativt kjønnsuttrykk er fordelaktig, mens en ikke-binær og alternativ kjønnsutfoldelse blir undertrykket (Morgenroth & Ryan, 2018).

I feministisk litteratur skiller man gjerne mellom "sex" som det biologiske, og "gender" som det kulturelle (Morgenroth & Ryan, 2018). Butler ønsker å oppheve dette skille, ettersom dem mener at sex, som selvsagt og binært, ikke kan sees som noe som kommer før diskursen. Dem argumenterer for at det ikke er noen grunn til å skille mellom de to, og poengterer dette med sitatet: "perhaps this construct called 'sex' is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was always already gender with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all" (Butler, 1999, s. 10-11). Butler avfeier ikke alt som har med biologi å gjøre, og sier ikke at den ikke har noe å si, men at konseptet "sex" eller kroppslig kjønn, er kulturelt konstruert, i like stor grad som "gender". Et eksempel på hvordan dette virker i praksis er hvis et nyfødt barn ikke har klare kjønnsstegn som gjør at vi kan kategorisere inn i enten mann eller kvinne, gjøres det operasjoner for å opprettholde samfunnets binære syn på kjønn (Morgenroth & Ryan, 2018). Personen blir da oppdratt som enten mann eller kvinne, med utgangspunkt i hvilken operasjon som ble gjort. Et binært syn på 'sex' blir derfor en forenkling, ettersom "kromosomer, kjønnsorgan og hormoner ikke alltid sammenfaller i forventede, binære måter" (Butler, 1990, i Morgenroth & Ryan, 2018), så hvorfor trenger vi da å skille mellom de to begrepene? I det norske språket har vi ikke innført ord som genus for å representere det sosiale kjønn slik svenskene har gjort (Svendsen, 2020), og kanskje er det en fordel. Jeg bruker derfor begrepet kjønn som både det kroppslige og det sosiale kjønn, fordi det er unødvendig å skille mellom dem (Butler, 1999). Begrepet kjønn kan fint brukes både om "kropper, diskurser og symboler, for å nevne noe" (Svendsen, 2020, s. 12).

2.2.2 Kjønnspersformativitet

Kjønn som performativt betyr at kjønn produseres ved en serie med effekter. Det handler om hvordan kjønn gjøres, og får mening gjennom handlingene vi gjør og hvordan disse handlingene tolkes i samfunnet vi lever i.

Å utrykke kjønn blir en overlevelsesstrategi, hvor man blir straffet for å ikke følge normer. Det er "de ulike kjønnede handlingene som skaper ideen om kjønn, og uten disse handlingene ville det ikke ha eksistert noe kjønn" (Butler, 2020, s. 50). Kjønn er en konstruksjon, og hva som er godkjente måter å uttrykke kjønn på er bare "kulturelle fiksjoner som er regulert gjennom straff" (Butler, 2020, s. 50). Problemet er at det "normale", eller idealet for kjønn er umulig å oppnå, ettersom det krever en kopi av det vi ser for oss er ideelt, og dermed er uoppnåelig for alle (Butler, 2020, s. 48). Ifølge Butler er det de kjønnede handlingene, som skaper ideen om kjønn, og "uten disse handlingene, ville det ikke vært noe kjønn i det hele tatt"⁷ (Butler, 1990, s. 190).

"Kjønn bør ikke konstrueres som en stabil identitet eller som handlingsevners sted som ulike handlinger følger fra. Kjønn er snarere en identitet som forsiktig blir konstituert i tiden, etablert i et ytre rom gjennom *stilisert gjentakelse av handlinger*" (Butler, 2020, s. 51). Dette henger sammen gjennom sosiale konvensjoner. De ulike stiliserte handlinger som gjentas over tid kan ha ulike betydninger i ulike sosiale kontekster, og alt er derfor avhengig av kulturen man befinner seg i. Hvordan vi går, snakker, kler oss, og så videre, konsoliderer et inntrykk av å være for eksempel en mann. En viktig forskjell vi må være klar over her, er at det handler ikke om et skuespill, ettersom man ikke kan "kle på seg" et kjønn på samme måte som man tar på seg et klesplagg. Men måten vi gjør kjønn, kan ikke skiller fra hvilket kjønn vi er, for når kjønn er performativt kan vi ikke skille et indre kjønn fra kjønn vi uttrykker. Butler sier for eksempel følgende i forordet til boken *Bodies that matter* fra 1993, som på mange måter var et forsøk på å forklare enkelte misoppfatninger fra deres første bok: "gender is not an artifice to be taken on or taken off at will and, hence not an effect of choice" (1993, s. x). Vi må benytte en definisjon på performativitet som ikke handler om et slags skuespill. Austins (1975) arbeid med det han kalte performative ytringer kan være til hjelp for å bedre forstå performativitet, hvor det er snakk om setninger som både beskriver virkeligheten, og endrer den sosiale virkeligheten den beskriver. Et eksempel på en slik uttalelse, er "jeg lover deg" som er både en handling ved å love noen noe, som er umulig å skille fra det å si ordene "jeg lover deg". Det er ikke bare en beskrivelse av virkeligheten, men det endrer virkeligheten, ettersom du nå gjør handlingen å love noen noe. Det er det samme med kjønn. Ikke at man kun er et kjønn ved å uttale en performativ uttalelse om hvilket kjønn man er, men ved at kjønn i seg selv er performativt. Altså: kjønn er som ordet "lover", og eksisterer kun gjennom ulike handlinger som måten vi går, snakker, kler oss og mer. Kjønn og handlingene vi gjør er umulige å skille, ettersom kjønn ikke eksisterer før handlingene, men blir til gjennom "stilisert gjentakelse av handlinger" (Butler, 2020, s. 51) over tid.

Kjønn som performativt skiller seg fra kjønnets uttrykk, ettersom 'uttrykk' henviser til en kroppsliggjøring av et indre kjønn, mens performativitet ikke tar utgangspunkt i et slikt internalisert kjønn. "Kjønnets egenskaper og handlinger, de ulike måtene kroppen viser eller produserer sin kulturelle betydning på, er performative, da finnes det ingen opprinnelig identitet som en handling eller egenskap kan måles ut fra" (Butler, 2020, s. 52). Hvis man tar dette synet på kjønn, vil det aldri være en feil måte å gjøre kjønn på, ettersom man ikke jobber mot et ideal, eller innenfor strenge binære rammer.

For å oppsummere ser jeg i denne teksten på kjønn som performativt, og åpner dermed opp for en forståelse av kjønn som ikke knyttes hvilke kroppstegn man er født med. Med denne teorien stiller jeg meg kritisk til heteronormative strukturer i samfunnet som eksisterer grunnet den heteroseksuelle matrisen, og tar på den måten avstand fra idealer

⁷ Min oversettelse fra engelsk

for hvordan gjøre kjønn, slik at flere kan leve slik de ønsker uten å bli straffet for den de er.

2.3 Pedagogikk i en sosial kontekst

I denne oppgaven står teori om kjønn og seksualitet sentralt, ettersom jeg ønsker å bidra til kunnskapsutvikling om hvordan hverdagen er for barn og unge som bryter med kjønnsnormer. Hverdagen til disse personene inneholder så mangt, men som lærerstudent og snart lærer er jeg spesielt interessert i hvordan skolen er for transpersoner både på godt og vondt, og på hvilke måter skolen da kan utvikle seg i en positiv retning. Jeg har i denne sammenheng valgt å se til teoretikeren Paulo Freire og hans kritiske tenking, frigjørende pedagogikk, og tanken om kjærlighet som grunnlag for undervisningen (Darder, 2017).

Videre vil jeg se på skolen som inkluderingsarena og risikosone, som er begreper hentet fra Arnesen (2020) sin bok "pedagogisk nærvær". Jeg har valgt å fjerne begrepet "arena" ettersom det bærer assosiasjoner til konkurranse og kamp, ved dens betydning som sandstrødde områder omgitt av tilskuere som så romere og gladiatorer slåss. Jeg sier derfor heller at skolen bør være et "sted for inkludering". Også i Arnesen (2020, s. 15) står kapasiteten til kjærlighet ovenfor "livet, kunnskapen og mennesket" sentralt i diskusjonen rundt hva som er god pedagogisk praksis. Boken diskuterer også risikosonene som kan oppstå i skolen, og dette er viktig for meg å se på, ettersom skolens potensial for inkludering ikke kan diskuteres uten også å se på skolen som risikosone, hvor ekskludering og marginalisering skjer (Arnesen, 2020).

2.3.1 Paulo Freire, og kritisk pedagogikk

Paulo Freire var en brasiliansk pedagog som har bidratt mye til utvikling av en kritisk pedagogikk hvor undervisning som dialog mellom likeverdige parter står sentralt. Denne dialogen kan ikke eksistere uten en grunnleggende "kjærlighet til verden og for mennesket" (Freire, 2009, s. 73). I en lærerkontekst handler det da om engasjement og en sterk vilje til å gjøre det arbeidet man er satt til å gjøre, samt vise kjærlighet til elever, kollegaer, og andre mennesker man er i kontakt med (Darder, 2017). En forutsetning for å behandle mennesker rundt seg med kjærlighet, og da spesifikt elever, er å behandle dem som hele mennesker, med kropp, sinn og følelser. Alle disse aspektene ved menneskeheten krever sine pedagogiske overveininger, og noe av det Freire kritiserer er hvordan skolen og lærere gjerne henvender seg til det intellektuelle i elevene, og bare det (Darder, 2017, s. 98). Læring krever mye, og kan berøre hele følelsesregisteret vårt, noe som lærere må være klar for å møte, og hjelpe elever gjennom, som hele mennesker. Hvis ikke kan elevene stå i fare for å mislykkes, noe læreren kanskje ikke selv tar ansvar for, men tenker at det er eleven sin feil ettersom man som lærer tenker det er det intellektuelle man har ansvar for (Darder, 2017, s. 100).

Pedagogikken hvor kun det intellektuelle blir tatt hensyn til, og hvor undervisning kan sees som å fylle på kunnskap i passivt mottakende elever, kaller Freire for *bankundervisning* (Freire, 2009). I denne typen undervisning fungerer læreren som et aktivt formidlende subjekt, mens elevene er passive, mottakende objekt. Ifølge Freire (2009) er dette noe vi må bort fra, og erstatte det med en frigjørende pedagogikk hvor eleven også er subjekt i undervisningen. Undervisningen å være et sted der elevene bidrar med sine erfaringer, sin kunnskap, og får mulighet til å være, og bidra som hele mennesker. Hensikten med slik frigjørende pedagogikk er at lærere hjelper elever med å tenke kritisk og problematisere sin egen realitet, for så å kunne sette spørsmålsteget ved denne realiteten. Noen ganger

vil elever da se at det finnes strukturer i samfunnet som fører til skeivfordeling av ressurser, mangel på muligheter for enkelte, og marginalisering og diskriminering av ulike grupper mennesker. Målet er å videre se kritisk på regler, skikker og sosiale strukturer som fører til ulikhet og diskriminering i samfunnet vi lever i, og forsøke å bidra til en endring, både for seg selv og verden (Darder, 2017, s. 101).

Freires beste verktøy for kritisk og frigjørende pedagogikk i klasserommet er dialogen. En dialog som bidrar til kritisk refleksjon og handling, ved å fremme nysgjerrighet og kritisk kapasitet ovenfor det som diskuteres, slik at ny kunnskap konstrueres (Darder, 2017, s. 102). Uten dialog har man ingen mulighet til å få innsikt i hva andre tenker, og man forvitrer i isolasjon (Darder, 2017, s. 103). Forutsetninger for en slik dialog som Freire beskriver, er kjærlighet, ydmykhet og tro på mennesket (Freire, 2009, s. 75). En dialog som bygger på disse verdiene, vil igjen føre til en tillit mellom deltakere i dialogen. En annen forutsetning for dialog er håp. En samtale hvor de deltakende parter ikke ser noe mål eller mening, eller ikke ser noe håp om endring, vil ikke være engasjerende eller gi noe resultat. Å oppdage at det skjer urett i verden, bør ikke føre til håpløshet hvor vi krysser armene og lener oss tilbake og venter. Når vi ser urett har vi mulighet til å handle. Dette er krevende, men kan også gi håp (Freire, 2009, s. 76). Denne måten å tenke på kan knyttes opp mot høy grad av aktivisme blant transpersoner, som ønsker å ta grep, og handle for å bedre sin egen og andres levevilkår (Anderssen et al., /2021). Også i engasjementet blandt deltakerne i min studie så jeg dette ønsket om endring, bevissthet om at ikke alt er som det skal, og håp om at endring er mulig. Ved relasjoner basert på dialog kan klasserommet bli et sted hvor man kan si hva man mener, og ytre sine ideer og tanker om hva de vet og hva de forsøker å forstå, i en kontekst av et større politisk frigjøringsprosjekt (Darder, 2017).

Ifølge Freire (2009) er pedagogikken han formidler et "instrument som fører til en kritisk oppvåkning" (s. 30). Målet er at undervisningen skal skape bevissthet om elevenes egne liv, og de samfunnsstrukturer som virker undertrykkende på dem. Kjønnskulturen er en del av dette, og undervisning og samtaler om kjønns mangfold i skolen kan derfor være en kilde til bevisstgjøring og dermed hjelpe barnas arbeid med egen kjønnsidentitet.

Det politiske landskapet som eksisterer i Norge i dag er svært ulik fra den polariserte politikken i Sør-Amerika på 1970-1990 tallet som var kontekst for Freires arbeid. Derfor kan det for noen være vanskelig å se relevans i Freires pedagogikk, med sitt kraftige språk om revolusjon og frigjøring, når konteksten er så ulik. Uten å måtte være enig i alt han sto for må vi anerkjenne disse politiske standpunktene, for videre å kunne dykke ned i det viktige bidraget Freire har gjort til læreres praksis i klasserommet (Lindvig, 2017, s. 98-99).

2.3.2 Skolen som et sted for inkludering, og som en risikosone

Vi har nå sett på Freires kritiske pedagogikk, og hvordan dialog bør stå sentralt i frigjøring av undertrykte og marginaliserte grupper. Vi har også sett hvordan skolen kan virke både frigjørende, og undertrykkende. Jeg vil nå se på noe av det samme, men med et begrepsapparat og argumentasjonsgrunnlag som er mer kjent i norsk sammenheng.

I Norge har vi over lengre tid sett en økende vektlegging av konkurranse, hvor begreper fra privat næringsliv og økonomi kommer inn i skolen (Arnesen, 2020), som målstyring, kartlegging, nytteverdi og mer. Dette påvirker hvordan lærere kan gjøre jobben sin, og det kan argumenteres for at økt vektlegging av utdanningens nytteverdi gjør at skolens mandat til danning, og "humanistiske verdier som menneskeverd, nestekjærlighet,

inkludering og sosial rettferdighet blir satt under press" (Arnesen, 2020, s. 40). Ifølge Arnesen (2020) kan man si at skolen kan virke både som et sted for inkludering, men og som en risikosone. Prioriteringen av nytteperspektivet i utdanningen gjør at skolens mulighet til å virke inkluderende blir innskrenket, og det blir i større grad en mulig risikosone for elever, enten ved å falle utenfor det faglige, eller ved å ikke bli inkludert i felleskapet.

Inkludering blir i stortingsmelding 6 (Meld. st. 6 (2019-2020)) definert på følgende måte:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever.

Inkluderingsbegrepet ble introdusert i Salamancaerklæringen i 1994, og har senere på mange måter tatt over for integreringsbegrepet. I likhet med Arnesen (2020) mener jeg at integreringsbegrepet fortsatt er nyttig, og kan brukes i sammenheng med inkluderingsbegrepet, ved dens betydning om "å gjøre hel". Samfunnet er ikke fullstendig, med mindre alle som er del av det bidrar med seg selv for å skape en helhet. Dette klinger fint i sammenheng med verdier som knyttes til inkluderingsbegrepet, som at alle skal ha lik tilgang på utdanning, føle seg viktig og verdsatt i et trygt fellesskap hvor de kan være den de er, og bidra gjennom medvirkning og deltakelse (Arnesen, 2020). Det er viktig å se inkludering som en kontinuerlig prosess, og noe vi alltid jobber for, ettersom vi må anerkjenne at ikke alle er inkludert, og at noen faller utenfor dette fellesskapet som vi alle ønsker å ta del i. Skolen er til for alle elever, og skolen må tilpasse seg i møte med elever, ikke motsatt.

Redefinering "skolen som risikosone"

Jeg ønsker å ta begrepet "skolen som risikosone" et hakk videre, ved å se mer på det som handler om livet på skolen, og risikoen som eksisterer der. Jeg trekker da inn perspektiver fra Freire om hvordan skolen kan både frigjøre, men også undertrykke (Freire, 2009), samt Butlers perspektiver på normbryting som en risikofaktor i sosiale sammenhenger hvor den heteroseksuelle matrisen er i spill (Butler, 1999). I Arnesens (2020) bok om pedagogisk nærvær, blir risikobegrepet brukt, men jeg ønsker altså å legge til perspektiver fra andre teoretikere for å styrke dette begrepet inn mot mitt datamateriale. Som tidligere nevnt handler det i Arnesen (2020) om hvordan måten vi vektlegger utdanning over danningsperspektivet, påvirker hvor mye tid vi har til å jobbe med ting som ikke handler om måloppnåelse, kartlegging og karaktersetning. Dette er viktig, også i min oppgave, men den marginaliserte gruppen jeg skriver om blir i mindre grad direkte påvirket av økt kompetansekrav, sammenlignet med de som har læringsrelaterte utfordringer. Jeg ønsker derfor å bruke risikobegrepet i den forstand at det å bryte med normer, uttrykke kjønn på ulike måter, og det å utfordre det binære to-kjønnede samfunnet vi lever i, innebærer risiko. Det innebærer en risiko for mobbing, vold, seksuell og verbal trakassering, og mer (Anderssen et al., /2021).

Ifølge Butler (1999); (Butler, 2020; Svendsen, 2020) er vi uløselig knyttet sammen med hverandre, og det å inngå i sosiale relasjoner medfører derfor en eksistensiell risiko. I skolen er denne eksistensielle risikoen ekstrem, ettersom man må være der, og ikke har den samme mulighet til å slutte, flytte eller liknende, slik vi voksne har mulighet til. Denne risikoen er gjeldene for alle, men for barn og unge som er utsatt for trakassering og vold på skolen, krever det å gå på skolen å sette seg selv på spill. Ser vi på selvmordsstatistikk,

og andel trans* og kjønnskreative personer som har tenkt på eller forsøkt å ta sitt eget liv (Grossman & D'Augelli, 2007; Strauss et al., 2020), skjønner vi at det her står om liv. Vi må akseptere at vold er en del av barn og unges liv, og at det ikke er uten risiko å gå på skolen, og da spesielt for transpersoner. Arnesen har et viktig poeng når hun skriver at skolepolitikken forhøyer risikoen ved å prioritere prestasjon, heller enn menneskelig utvikling som fordrer trygghet. Det fører til at man overlater unger til seg selv i de eksistensielle spørsmålene. Det finnes ikke en rent didaktisk løsning på disse utfordringene, ettersom det krever sosialpedagogisk arbeid, som har blitt nedprioritert i den skolepolitiske perioden fra Kunnskapsløftet og fremover.

Butler sier altså noe om livet generelt, og hvordan vi som mennesker er sårbar i møte med andre, og jeg argumenterer altså her for at dette i aller høyeste grad gjør seg gjeldende i skolen. Denne sårbarheten er ikke nødvendigvis negativ ettersom den er grunnlaget for all relasjon med, og gjensidig avhengighet av andre mennesker. Dessverre åpner den også opp for at andre kan utnytte dette primære båndet mellom oss, og dermed utføre vold (Svendsen, 2020, s. 15). Sårbarheten er noe enkelte ønsker å fjerne seg fra, ved å gjøre seg selv usårbar, og dermed fjerne seg fra det båndet til mennesker man undertrykker og som gjør at man har den posisjonen man har. Ved å uttale, og argumentere for sin usårbarhet, bekrefter man den uunngåelige sårbarheten alle mennesker erfarer, og som vi aldri kan fjerne oss fra (Butler, 2020). Vi må anerkjenne at alle er sårbare, og ikke benytte argumentet om at "fordi jeg er sårbar, kan ikke du være det" og dermed skape et skille mellom oss og dem (Svendsen, 2020, s. 22-23). Man kan ikke bruke det som argument for å utøve vold mot andre. Hvis en ciskvinne mener at det er en trussel med transkvinner i kvinnegarderoben kan hun ikke kaste transkvinnen ut av garderoben, ettersom vi vet at transkvinner står i mye høyere fare for trakassering, vold og urett enn hva ciskvinner gjør (Svendsen, 2020, s. 23). Sårbarhet danner grunnlag for en ikkevoldsetikk, hvor "den grunnleggende erkjennelsen av at vi lever i kraft av en relasjonell vev av bånd som vi ikke kan skade uten å samtidig gjøre skade på oss selv, er grunnlaget for mellommenneskelig ansvar og etikk" (Svendsen, 2020, s. 19).

Både grunnleggende menneskelige bånd, og skolepolitikk, fører altså til at skolen kan virke som en risikosone for alle som er der, men for noen innebærer det mer risiko en for andre. Et sosialpedagogisk arbeid må gjøres, for eksempel med utgangspunkt i Freire (2009), og hans syn på undertrykte og tause kulturer. Skolen har et potensial for frigjøring, men også undertrykking. Denne pedagogikken tar utgangspunkt i at det eksisterer undertrykte kulturer og grupper av mennesker, som ikke er klar over sin posisjon, og derfor godtar den. En kritisk bevisstgjøring, gjennom dialogen jeg tidligere har snakket om, er det som kreves for at disse personene skal kunne se de strukturene rundt seg som virker marginaliserende, andregjørende, eller som Freire sier, undertrykkende, for så å kunne gjøre noe med disse strukturene i samfunnet. I denne sammenheng har skolen mulighet til å være en frigjørende kraft, som bidrar til denne bevisstgjøringen, men i flere tilfeller bidrar skolen heller med reproduksjon av strukturene som undertrykker. Vi må ta skolens potensiale til å undertrykke på alvor, samtidig som vi prøver å utnytte muligheten vi har for å drive frigjørende pedagogikk. Reproduserer vi strukturer som undertrykker, eller bryter vi dem ned, og ser etter nye veier i felleskap med menneskene rundt oss?

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg jeg har gjort for å svare på oppgavens problemstilling. Hovedmålet med denne oppgaven er å kunne gi et innblikk i trans* og kjønnskreative menneskers liv på skolen, for med grunnlag i dette samt deres tanker om skolens utviklingspotensial, å kunne si noe om hvordan norsk skole bedre kan støtte denne gruppen elever i deres utforsking av kjønnsidentitet. Jeg vil først diskuterte mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for oppgaven før jeg viser til metode for datainnsamling, samt metoder for analyse av dette datamaterialet. Jeg har sett det som nyttig å gjøre et fokusgruppeintervju for å samle et kvalitativt datamateriale, som jeg deretter har transkribert og analysert ved en tematisk analyse. Deretter drøfter jeg noen etiske valg i prosessen med generering av data med barn og unge som deltakere i studien, og diskuterer til slutt studiens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Jeg vil nå kort gjøre rede for et vitenskapsteoretiske utgangspunkt for oppgaven i møte med ontologiske og epistemologiske spørsmål. Finnes det en objektiv virkelighet som vi mennesker kan forsøke å få tilgang til? Hva kan vi egentlig vite, og hvordan får vi i så fall vite dette?

Sosialpedagogikken vokste frem som et motsvar til positivistiske syn på opplæring på 1970-tallet, og fagfeltet som helhet preges i stor grad av sosialkonstruktivistiske perspektiver. I denne retningen sees sosiale virkeligheter som konstruksjoner i konstant endring, og kunnskap om disse sosiale virkelighetene er derfor svært tidsbegrenset. I denne tradisjonen er det heller ikke mulig å skille skarpt mellom forsker og virkelighet, ettersom det eneste man kan si som forsker er hvordan man selv oppfatter et fenomen med de redskapene en har brukt (Postholm et al., 2018, s. 49). Butler skriver innenfor den poststrukturalistiske tradisjonen, som kan sies å være en underkategori av sosialkonstruktivismen (Jørgens og Phillips, 1999, i Skrede, 2017, s. 76). I poststrukturalismen sees språket som "et fundament for sosialt liv" (Skrede, 2017, s. 75), og språket videreutvikles kontinuerlig. Dette er viktig, også i min oppgave, ettersom jeg baserer mye av mine forståelser om kjønn på Butlers performativitetsteori (Butler, 1999).

Jeg vil nå si noe om min posisjon som forsker i møte med deltakerne i studien, datamaterialet, og analysearbeidet. Utgangspunktet for den kvalitative forskningen med intervju som metode for datainnsamling er å "forstå verden sett fra intervjupersonens side" (Kvale et al., 2015, s. 20). Likevel er det viktig å anerkjenne at mitt utgangspunkt er med på å bestemme resultatet av forskningen, ved min involvering i intervjuprosessen, i de valg som kontinuerlig blir tatt, samt gjennom utvelgelser, tolkninger og formuleringer. I streben etter nøytralitet i møte med datamaterialet og analysearbeid kan man fort bli blind på egen posisjon, og dermed mangle bevisst refleksjon over hvordan man som forsker alltid vil påvirke resultatet av et forskningsarbeid. Jeg vil derfor forsøke å være tydelig på at det fra start til slutt i denne oppgaven blir gjort valg, avgrensninger og fortolkninger som er preget av min posisjon, og mitt utgangspunkt for å studere denne problematikken, både ved en personlig interesse og involvering, og ved familiære bånd til en transperson.

Ved å se virkeligheten som observasjoner som mennesker tolker, og at kunnskap er nettopp formuleringen av disse tolkningene i en sosial kontekst finnes det ingen objektiv sannhet, og kunnskapen konstrueres i interaksjon med andre mennesker (Postholm, 2010). I denne konstruksjonen er jeg en aktiv deltaker, i likhet med de som stilte til intervju.

Jeg vil videre argumentere for at denne oppgaven er en vitenskapelig tekst, med et datamateriale og en relevant litteratur som belyser datamaterialet, og et analysearbeid som bidrar til å svare på oppgavens problemstilling.

3.2 Metode for datainnsamling

I denne masteravhandlingen har jeg gjort to fokusgruppeintervju for å generere et datamateriale. Jeg valgte fokusgruppeintervju for å best mulig svare på min problemstilling, ettersom gruppeintervju fungerer bedre enn en-til-en intervju når målet er å få frem nye ideer, konstruert i en sosial kontekst (Breen, 2006). Breen (2006) anbefaler 4-6 deltakere, i homogene grupper.

Jeg hadde 4 deltakere i ene gruppen og 5 i den andre. Jeg forsøkte å la alle deltakerne bidra med det de hadde på hjertet, slik at det ikke bare var en eller to som snakket. Dette var en utfordring ettersom det i begge intervjuene var noen som tok ordet oftere enn andre, samtidig som jeg ikke ønsket å stille for mye spørsmål direkte til enkeltpersoner. Direkte spørsmål kan føles ubehagelig for enkelte, i hvert fall hvis man er litt tilbakeholden i utgangspunktet. Før intervjuet startet hadde vi spist pizza, og småpratet litt, så det jeg gjorde for å inkludere alle i samtalen var å forsøke å ta opp tråden fra tidligere samtaler vi hadde hatt, og på den måten få inn dem som ikke var like aktiv, uten at det ble ukomfortabelt for dem. I den ene gruppen stilte jeg også et spørsmål som jeg ønsket at de skulle diskutere sammen to og to, ettersom enkelte var lite med i samtalen. Da var det flere som bidro, og som tok ordet. Likevel tror jeg nok at noen av deltakerne satt inne med enkelte ting, eller kanskje ikke turte å si imot hvis de var uenig med noe som ble sagt. Jeg kan derfor ikke anta at det som ble sagt nødvendigvis var hele gruppens meninger, bortsett fra i de tilfellene hvor flesteparten faktisk tok del i samtalen og bekreftet hverandres utsagn. Erfaringen fra intervjuene var at deltakerne i stor grad var enig om hva som var utfordringene, og hva som kunne gjøres for å ta hånd om disse utfordringene.

Før jeg gjennomførte intervjuet, gjorde jeg en enkel pilotstudie med noen medstudenter for å teste ut spørsmålene, og hvordan det føltes å være i situasjonen som moderator i et fokusgruppeintervju. Dette gjorde at jeg ble mer bevisst på hvordan jeg stilte spørsmålene, og hvor mye kroppsspråket har å si for en god intervjusituasjon. Å stille spørsmål som er åpne og som ikke søker etter spesifikke svar, samtidig som formuleringen er enkel og forståelig var ikke lett. Intervju som metode for datainnsamling er et håndverk, ettersom det ikke finnes standardiserte måter å gå frem (Kvale et al., 2015). Siden dette er første gang jeg samler data ved intervju, tenker jeg at ting nok kunne blitt gjort annerledes, men jeg håper og tror at jeg gjennom gode forberedelser, og en viss sosial kompetanse gjennom mye erfaring i møte med ungdom, har klart å produsere verdifull kunnskap i dialog med intervjudeltakerne. Jeg forsøkte også å la deltakerne diskutere seg imellom uten at jeg styrte samtalen i for stor grad, noe jeg opplevde som virkningsfullt ved at jeg heller kunne bygge videre på det som ble sagt, og passe på at vi holdt oss på relevante tema, mens de diskuterte og pratet seg imellom. Jeg vil argumentere for at dette har hevet studiens reliabilitet, ettersom det i mindre grad var jeg som stilte spørsmål som potensielt kunne være ledende. Det kunne motvirke at svarene i for stor grad ble preget av mine spørsmål (Kvale et al., 2015).

Ifølge Barbour (2007) gjorde jeg i større grad en gruppediskusjon enn et intervju, ettersom jeg i liten grad fungerte som en intervjuer, men en moderator som holdt samtalen innenfor det gitte temaet. Det var gjerne slik at deltakerne snakket med hverandre, mens jeg tok ordet hvis samtalen gikk for langt utenfor tema, eller gruppen trengte mer å snakke om. Jeg kan kalle det en fokusgruppe (Barbour, 2007) ettersom gruppen var homogen, i den forstand at alle brøt med kjønnsnormer, og hadde en kjønnsidentitet som ikke sammenfalt med deres kjønn tildelt ved fødsel. Alle gikk også på grunnskolen og videregående skole, unntatt den eldste som studerte.

Jeg brukte da en semistrukturert intervjuguide⁸, ettersom man da er mer fleksible i den forstand at man ikke er låst til spørsmålene som står i intervjuguiden, og kan spille videre på det intervjuobjektene kommer med av interessante tema (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Når deltakerne føler de er delaktige i en mer eller mindre uformell samtale kan det kanskje bidra til at de åpner seg mer opp enn ved et mer strukturert intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

3.2.1 Rekruttering og utvalg

For å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt ønsket jeg å intervju barn og unge som går på skolen og som opplever manglende samsvar mellom kjønn, og kjønn tildelt ved fødsel. Jeg tenkte selv at dette kunne bli vanskelig å få til, så jeg var heldig som hadde en veileder som kunne hjelpe med å skaffe deltakere til studien, og gi meg troen på at den var gjennomførbar. Det er flere etiske hensyn å ta når man snakker med barn og unge om kjønn og seksualitet, men vi konkluderte med at det ville gi et mye rikere, og mer representativt datamateriale enn hvis vi skulle intervjuet lærere, foreldre, eller eldre transpersoner som da måtte se tilbake på tidligere skolegang. Vi ønsket å snakke med dem som kjenner problemstillingen på kroppen nå, og som er i skolen og kan reflektere over hva som fungerer og ikke fungerer, og hva som ville gjort deres hverdag bedre.

For å rekruttere var min veileder, Stine H. Bang Svendsen, i kontakt med en helsestasjon, hvor de hadde samtalegrupper med barn og unge med kjønnsinkongruens. Helsestasjonen bidro med å formidle informasjon om prosjektet til deltagerne, og stilte lokaler til rådighet. Samtykkeskjema⁹ ble formidlet av helsestasjonen til deltagerne. I de tilfellene deltagerne var under 16 år gav også foresatte skriftlig samtykke. Ved at de som allerede hadde kontakt med deltakerne fra før, og hadde kjennskap til dem og deres foresatte, førte til at jobben med å skaffe deltakere gikk smertefritt.

Det ble gjort to gruppeintervju med to etablerte samtalegruppen, en med hovedsakelig ungdomsskoleelever, og en med hovedsakelig videregående elever. I den yngste gruppen var det 5 deltakere som gikk på mellomtrinnet og ungdomsskolen. I den eldste gruppen var det en som var begynt å studere, mens resten gikk på videregående. Denne forskjellen i alder gjorde utslag i resultatene ved at den eldste gruppen hadde et mer utarbeidet språk for å snakke om temaet, spesielt på norsk. I den eldste gruppen ble datamaterialet også preget av at personer de omgås med er eldre og kanskje litt mer moden, og at de dermed opplevde mindre trakassering i det daglige sammenlignet med de yngste.

Det kan være ulemper med å bruke allerede eksisterende grupper til datainnsamling, som konfidensialitet (Barbour, 2007), men i mitt tilfelle handlet det ikke om at det var en gruppe som kjente hverandre godt fra sitt sosiale liv. De var derimot vant til å prate sammen gjennom samtalegruppen som de allerede var en del av, hvor kjønn og seksualitet også

⁸ Se vedlegg 2

⁹ Se vedlegg 3

var temaet. I fokusgruppeintervju hvor man snakker om sensitive tema kan det være godt for deltakerne å snakke med andre som er i liknende situasjoner. Ofte er deltakerne flinke til å støtte, og oppfordre de andre til å dele, på en måte som kanskje ikke ville vært mulig i en en-til-en intervjusituasjon (Barbour, 2007, s. 95). Jeg fikk en følelse av at deltakerne var relativt trygge på hverandre fra før, noe som var til hjelp i intervjusituasjonen. Det var viktig i intervjuet mitt at jeg tok meg god tid på slutten av intervjuet til å høre hvordan de synes det hadde gått, og la deltakerne stille spørsmål hvis det var noe de lurte på. De hadde også nummeret mitt, og Stine Svendsen sitt nummer, slik at de kunne ringe for mer debrifing, eller for å trekke seg fra forskningen. Dette var viktig ettersom tema for intervjuet er veldig nært deltakerne, og samtalen kunne bringe frem ulike følelser og tanker hos deltakerne (Barbour, 2007, s. 96-97).

Noen opplevde det som litt hemmende at det ble gjort lyd-opptak, mens andre ikke tenkte over det. Dette kan ha bidratt til at enkelte pratet mindre enn andre fordi enkelte var bekymret for å si noe feil.

Inetrvjuer: Tenkte dere mye over at det var en opptaker i rommet?

Leone: Ja

Luca: Nope! I was made to be a streamer

Leone: når det skjer i real time, hvis jeg streamer foran mange folk så kan det bli brukt mot meg. Det tenker jeg på. Har ikke lyst å gjøre det feil foran mange folk.

Kanskje kunne jeg vært mer tydelig på at jeg bare ville trekke ut det viktigste av det de sa, og at det ikke er slik at alt som tas opp på lydopptakeren kommer til å legges frem for leseren. Dette var utdrag fra intervjuet med de yngste deltakerne. Deres hverdag preges kanskje i større grad av at alt som filmes kan legges ut, og dermed bli brukt mot dem hvis de sier noe feil.

3.3 Analysestrategi

For å analysere datamaterialet mitt har jeg gjort en kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020), og en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), noe som til sammen ga meg gode steg for et konstruktivt og strukturert analysearbeid.

3.3.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en mye brukt metode for kvalitativ analyse, men før Braun og Clarke (2006) har den sjeldent vært anerkjent som en selvstående analysemetode. Dette er en grunnleggende metode for analyse av kvalitative data, og et godt startpunkt for dem som ikke har jobbet så mye med kvalitativ analyse tidligere. En av fordelene med denne metoden er dens fleksibilitet i møte med ulike teoretiske og epistemologiske utgangspunkt, i motsetning til metoder som samtale analyse, diskurs analyse og "interpretative phenomenological analysis" (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

"Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data" (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Med denne metoden kan man altså identifisere ulike mønster og tema som går igjen i datamaterialet, for så å analysere disse temaene. Et viktig poeng i Braun og Clarke (2006) sin artikkel er å sette noen retningslinjer for hvordan gjøre tematisk analyse, fordi at mange gjør det, uten å redegjøre for sin fremgangsmetode og sin aktive rolle som forsker i utarbeidingen av datamaterialets ulike

temaer. Som forsker må vi anerkjenne vårt teoretiske ståsted, og våre forforståelser av verden, ettersom vi aldri står nøytralt ovenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006), men vi kan bruke tematisk analyse for å "unpick and unravel the surface of reality" (Braun & Clarke, 2006, s. 81), med utgangspunkt i vår egen forståelse.

Det er noen viktige spørsmål man som forsker må stille seg før man gjør en tematisk analyse, hvor det første er; "hva kan anses som et tema"? Det jeg anser som et tema er et mønster i materialet, hvor noe gjentas, og tas opp av flere av deltakerne. Siden datamaterialet mitt består av to gruppeintervju vil ikke alle temaene dukke opp i begge datasettene, men jeg velger å fortsatt anse det som et tema så lenge flere av deltakerne i det gitte intervjuet trakk det frem. I noen tilfeller var det en deltaker som tok opp noe, og de andre var bekreftende i sin atferd uten selv å si noe utover det som var blitt sagt. Dette regner jeg da også som et tema i datasettet. Det viktigste i arbeidet med temaer er for meg å trekke frem det som er nyttig for å svare på min problemstilling, ikke nødvendigvis hva som forekommer oftest.

Temaet barn og unge med kjønnsinkongruens i skolen er lite forsket på, og Braun og Clarke (2006) argumenterer for at det da kan være lurt å få frem bredden i datamaterialet, da deltakernes tanker, syn og meninger gjerne ikke er kjent for leseren (s. 83). Jeg har derfor startet med en empirinær analyse, for å kunne presentere bredden av tematikker som ble diskutert i intervjuene. Den kollektive analysen ble gjort som en induktiv prosess, hvor vi i liten grad så etter spesifikke funn som ville bekreftet teorigrunnlaget for oppgaven. I den tematiske analysen jeg gjorde startet jeg også med en slik induktiv prosess, og skrev ut et analysekapittel uten teoretisk informert drøfting. Jeg gjorde deretter en ny tematisering hvor jeg tok i bruk begreper fra oppgavens teorigrunnlag, og gjorde en teoriinformert analyse. I denne prosessen med å analysere og kode i flere runder har jeg forsøkt å få frem bredden i materialet, samtidig som jeg kan løfte det ved å anvende nyttige teorier for å svare på problemstillingen

3.3.2 Fremgangsmåte med kollektiv kvalitativ-, og tematisk analyse

Før jeg gjorde den tematiske analysen, gjorde jeg en kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020) med en gruppe medstudenter og min veileder. Dette ble gjort for å få en god start på analysearbeidet i et kreativt samarbeid med andre som jobber med liknende tema innen kjønn og seksualitet i skolen. Ofte sees analysen som en individuell prosess, men fordi kollektiv kvalitativ analyse kan bidra til en "effektiv, grundig og pålitelig måte å starta analysearbeidet på" (Eggebø, 2020, s. 107) tenkte jeg det var verdt å prøve. Denne metoden er på mange måter lik på Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse, men skiller seg ved at flere av trinnene gjøres i fellesskap. Jeg tenker at de fint kan kombineres, da de begge er fleksible metoder for analyse, som kan brukes i kombinasjon med andre analysestrategier (Braun & Clarke, 2006; Eggebø, 2020). Veileder fungerte som prosessleder.

Før man kan begynne med kollektiv kvalitativ analyse må det gjøres et forarbeid som på mange måter er relativt likt på forberedelsen man gjør i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Jeg fulgte 3 trinn for forberedelse som (Eggebø, 2020) foreslo, som var å (1) skrive sammendrag av intervjuene, (2) gå gjennom datamaterialet ved å lese transkripsjoner og lytte til lydfilene, og (3) lese relevant forskning. Først skrev jeg et kort sammendrag rett etter intervjuene, hvor jeg skrev ned alt som skjedde rundt selve intervjuet, som hvor vi satt, hva vi spiste, hvordan stemningen var, hvordan rommet så ut, og mer. Jeg skrev også ned de enkelte temaer som jeg anså som viktige i øyeblikket. Videre skrev jeg et mye mer omfattende sammendrag med utgangspunkt i transkripsjoner og lydfile. Tidligere, og

parallelt med dette, har jeg lest teori som jeg har tenkt har vært relevant, som i ettertid også har vist seg å belyse datamaterialet på gode måter. Dette fungerte også som forarbeid inn mot den tematiske analysen.

Når vi begynte med kollektiv kvalitativ analyse, fulgte vi (Eggebø, 2020) sine 4 steg. Først hadde vi en felles gjennomgang av datamaterialet hvor jeg leste opp sammendragene jeg hadde skrevet, og en student skrev notater. Dette gjorde at datamaterialet ble enda mer konkretisert, og sammendraget ble mer kortfattet. Vi gikk deretter videre til å skrive ned alle tenkelige tema vi hadde sett og hørt i datamaterialet. Når alle følte de hadde skrevet ned det som var i materialet, begynte vi å gruppere i større temaer. Vi forsøkte da å se etter overordnede tema som vi kunne bruke til å gruppere det vi hadde notert oss. Vi jobbet oss da frem til fem overordnede tema, som var skolen/læreren, trakassering, kroppsving-toalett-garderober, representasjon/ skolens verden og barnets stemme. I den tematiske analysen var prosessen annerledes ved at jeg genererte koder med utgangspunkt i transkripsjon, som gjorde at bredden av datamaterialet ble bedre representert. Jeg tok først utgangspunkt i de overordnede temaene i den kollektive analysen, og forsøkte å plassere kodene fra den tematiske analysen under disse. Dette fungerte greit, men jeg måtte gjøre justeringer i temaene og organiseringen for å få frem bredden av datamaterialet på en god og oversiktlig måte. Vi lagde en struktur for oppgaven i det kollektive arbeidet, men jeg valgte å endre den. Først ser jeg på kjønnssegregerende og marginaliserende faktorer i skolen og trakassering, som svarer på mitt første forskningsspørsmål. Deretter skrev jeg om det å lytte til barnets stemme, og representasjon av kjønns mangfold i undervisning og på skolen som svarer på det andre forskningsspørsmålet. Siste steget i Braun og Clarke (2006) sin seks steg modell er utformingen av analysedelen i oppgaven, med gode eksempler og utdrag fra datamaterialet, og nyttige koblinger til teori og forskningsspørsmål. Dette var ikke en lineær prosess hvor jeg startet med forberedning og var ferdig å skrive ved steg 6. Jeg gikk frem og tilbake, gjorde endringer, og prøvde på nytt flere ganger. Å bruke disse to analysemetodene var nyttig, og bidro til å heve kvaliteten på analysen, ved at det nå er 5 personer som jobbet gjennom materialet, og diskuterte seg frem til hvilke temaer vi kan trekke ut av datamaterialet.

3.4 Etiske vurderinger

Forskning skal bidra med utvikling av kunnskap og utvidet kompetanse på det fagfeltet man jobber i. For at dette skal være mulig må forskningen være "fagleg relevant og utført på ein systematisk og truverdige måte" (Befring, 2007, s. 11). I dette inngår det jeg tidligere har presentert av metodevalg, men også etiske vurderinger som er blitt gjort. Som forsker har jeg måttet tenke gjennom hvor vidt metoden for datainnsamling har vært etisk forsvarlig, ved å se på potensielle konsekvenser, hvilke utgangspunkt jeg har for å ønske å gjøre forskningen og ansvaret jeg har ovenfor mine deltakere i den likeverdige avhengigheten som oppstår, og det maktforholdet som eksisterer (Befring, 2007, s. 55-60). Jeg vil i denne delen gjøre greie for de etiske overveielserne som jeg har gjort.

Som jeg argumenterte for i innledningen, mener jeg at det er viktig å inkludere barn og unge i forskning om kjønn og seksualitet. I møte med barn og unge, og spørsmål rundt sensitive tema er det viktige etiske hensyn å ta. Det stilles strenge krav til fremgangsmåter slik at ikke barn og unge skal utsettes for potensiell skade eller utnyttning. Et viktig argument for å kunne gjennomføre studien på en etisk forsvarlig måte var at jeg ønsket å få innsikt i hva skolen kan gjøre bedre, ikke deltakernes livshistorie. Jeg stilte derfor ikke

direkte spørsmål om deres historie eller kjønnsdysfori, men rettet oppmerksomheten mot skolekonteksten.

Alle deltakerne fikk tilsendt samtykkeskjema, i tillegg til at vi i oppstarten av intervjuet gikk gjennom noen viktige punkter, som at det er frivillig å delta, at dataene lagres trygt og blir slettet, at de kunne trekke seg fra studien når som helst og at deres rett til anonymitet opprettholdes (NESH, 2021). Deltakeren under 16 år hadde fått underskrift fra foresatte, mens de som var 16 eller eldre skrev under selv før vi startet intervjuet. Det var viktig å gjøre intervjuene et sted hvor deltakerne følte seg trygge, og hvor de var kjent, så vi hadde samtalen der de pleide å være. Alle hadde telefonnummeret til meg og min veileder, slik at de kunne stille spørsmål eller trekke seg fra studien hvis de ønsket det. Dataene ble lagret sikkert gjennom NICE lagring. Navnene jeg har brukt i denne teksten er fiktive for å bevare deltakernes anonymitet. Jeg har bevart sitatene slik de ble sagt, men vil informere om at Noel brukte "student" for å beskrive medelever.

4 Drøfting av erfaringer og forslag i lys av teori

I fremlegging av datamaterialet vil jeg strukturere teksten slik at jeg først presenterer det deltakerne har sagt om hvordan skolen oppleves for dem, før jeg går mer inn på hva deltakerne mente var skolens utviklingspotensial. Parallelt med fremlegging av funn vil jeg gjøre en teoriinformert drøfting. Jeg forsøker da å se funnene i lys av relevant teori, samt knytte det opp mot oppgavens problemstilling. I første del vil jeg se på hvordan skolen kan være en risikosone, og på hvilke måter det å være transperson i norsk skole kan være vanskelig. I den andre delen vil jeg se nærmere på skolens inkluderingspotensial, og hvordan vi kan lære av deltakernes opplevelser og forslag, slik at skolen bedre kan støtte trans*- og kjønnskreative barn og unge i deres utforsking av kjønnsidentitet.

4.1 Trans* og kjønnskreative unge sine opplevelser fra skolen, og med den heteroseksuelle matrisen

Før jeg presenterer de 4 hovedfunnene vil jeg vise til et funn som danner et viktig bakteppe for alt jeg senere legger frem. Det handler om deltakernes evne til å plukke opp all støtte, og alt som virker inkluderende, og hvordan dette gav dem følelsen av å være heldig.

Jeg stilte deltakerne tidlig spørsmål om hva de likte med å gå på skolen, og noe av det første de sa i begge intervjuene var at de følte seg heldig.

Ari: Jeg var veldig heldig med skolen jeg kom på, og rådgiveren jeg var med, så de tok det ganske bra.

Jeg spurte hva som hadde vært så bra, og Ari fortalte da at de hadde begynt å bruke navn og pronomen som han ønsket, og endret navn i systemer hvor det var mulig. Dette gikk igjen gjennom intervjuene når vi snakket om venner, klassen og undervisning, hvor de sa at de var heldig. I mange tilfeller handlet det om at personer rundt dem brukte pronomen og navn som de ønsket, men også i møte med seksual- og kjønnsundervisning hvor undervisning en gang i året og besøk av en helsesøster som kanskje kunne noe om kjønns mangfold ble ansett som veldig positivt.

Noel: På skolen min, de siste to årene så har det begynt å, en dag i året når vi har sånn helsedag, så har vi en helsesøster, og hvis vi er heldig så har vi en helsesøster som liksom snakker om trans greier, og seksualitet og sånt.

Jeg ønsker å trekke dette frem innledningsvis, ettersom det er viktig å se at disse barna og ungdommene ser og oppfatter det skolen gjør for å inkludere og skape trygge og åpne rom for dem. De ser det, og de føler seg heldig for hver minste ting.

Samtidig som deltakerne i studien sier de i mange tilfeller er heldig, legger de også merke til utfordringer i skolen, siden dette er noe de kjenner på kroppen hver dag. Dette vil jeg gå mer inn på i de to første overordnede temaene fra min tematiske analyse, med kjønnssegregerende og marginaliserende faktorer i skolen, og trakassering. Gjennom disse funnene vil jeg diskutere forskningsspørsmålet om hvor vidt skolen kan være en risikosone for dem av oss som bryter med kjønnsnormer.

4.1.1 Kjønnsegregerende og marginaliserende faktorer i skolen.

Deltakerne i studien fortalte mye om egne erfaringer fra skolen, og noe jeg ser er gjentakende er hvordan Butler (1999) sin heteroseksuelle matrise viser seg å være gjeldende i mange av de situasjonene som deltakerne trekker frem. Jeg vil i denne delen av analysen presentere noen funn som viser hvordan heteronormativitet tydelig formidles av skoleledelse, lærere og medelever, og hvordan dette påvirker transpersoner. Jeg mener det er viktig å se på dette for å bedre forstå skolens rolle og ansvar i møte med dem av oss som bryter med kjønnsnormer. Som nevnt sier deltakerne at de er heldig med lærere, skolen og klassekamerater, men det er flere ting de trekker frem som ikke er som det burde. Dette er barn og unge som vet veldig godt hva som virker marginaliserende på dem, og hva som gjør at de føler seg utenfor og usynliggjort.

Toalett og heteronormativitet

Det første jeg vil trekke frem er deltakerne sin opplevelse av at det er vanskelig å finne toaletter hvor man føler seg trygg, ettersom det er for få kjønnsnøytrale toaletter. Deltakerne går på skoler hvor toalettene i all hovedsak delt etter to kjønn, med herre- og dametoaletter, mens det er et fåtall kjønnsnøytrale toaletter som gjerne ligger langt unna.

Dina: Det som kanskje har vært største problemet for meg som student har vært toalettene.

Dina må gå langt for å finne et toalett hvor hun føler seg komfortabel. Andre forteller at det ikke finnes kjønnsnøytrale toaletter på skolen deres i det hele tatt. Det varierer litt hvor ukomfortabelt det er for deltakerne når det kommer til dette med toalett. For noen innebærer det risiko for trakassering hvis de går inn på et toalett som samsvarer med måten de identifiserer seg.

Noel: Jeg synes at man burde få lov til å gå på herretoalettet hvis du er komfortabel med det, men på skolen min så er det liksom, at studentene er mer eh, homofobisk og sånn enn lærerne. Så hvis man går inn på herretoalettene er det ganske stor sjans for at noen kommer til å rope noe på deg eller sier noe ukomfortabelt.

For andre er det ikke et like stort problem, men begynner å bli det, som for eksempel for Rakel som stort sett går på herretoalettene.

Rakel: Det er liksom ikke en ting jeg har tenkt så veldig mye på. Jeg merker at det har blitt litt mer rart over tid når liksom, ehm, på dager når jeg uttrykker meg litt mer feminint og så kommer det noen inn når jeg står og vasker hendene og de sier sånn "oi gikk jeg inn på feil".

Hvis vi skal se denne problematikken fra Butlers ståsted ser vi det at den heteroseksuelle matrisen, med dens klare forventninger mellom kroppslig kjønn, adferd, og seksualitet, tydelig er representert i både hvordan skolen er bygget, og hvordan elevene som går på skolen regulerer kjønn gjennom straff (Butler, 2020). Skolen er bygget etter en binær, tokjønnnet modell, med klare skiller mellom mann og kvinne. For dem av oss som beveger seg et sted mellom disse to rigide kategoriene, finnes det få alternativer til toaletter hvor man kan føle seg komfortabel. Vi ser også hvordan transpersoner som identifiserer seg innenfor det binære heller ikke føler seg velkommen på toalettene, ettersom enkelte elever tydelig sier ifra at "dette ikke er et toalett du hører hjemme på", hvis man ikke er cisperson. Heteronormativiteten, med dens underliggende cisnormativitet, fører til at toaletter blir et utrygt sted hvor man risikerer negative konsekvenser ved å bryte med

kjønnsnormer. Rakel som ganske nylig har "kommet ut" forteller om hvordan hun fortsatt går på herretoalettet, og at dette stort sett ikke er et problem. Likevel får det konsekvenser når Rakel går kledd mer feminint, og dermed bryter med den forventede sammenhengen mellom kjønn, adferd og seksualitet. Det innebærer derfor en risiko, noe Noel tydelig beskriver, da det å gå på toalettet ofte kan medføre ukomfortable situasjoner som gjør at man ikke føler seg trygg.

Garderobe og kjønnsdysfori

Videre snakket vi om garderobesituasjonen, som kanskje var enda vanskeligere. Kropp kan være vanskelig for mange barn og unge, men kanskje spesielt for transpersoner. Det å skulle bytte klær foran andre i klassen er derfor ikke lett. Vi vet fra forskning at kjønnsdysfori kommer frem i situasjoner hvor kroppen blir tema, samt i interaksjon med andre hvor man eksempelvis sammenlikner sin egen kropp med andres kropp (Jessen, Wæhre, et al., 2021). I tillegg kan det være et sted som preges av risiko, i likhet med toaletter, hvor man setter seg selv og sin sårbarhet på spill.

Luca forteller i denne sammenheng om hans erfaringer med garderobesituasjon i kroppsøving, som preges av at skolen ofte bruker offentlige tilbud i kroppsøving.

Luca: Jeg skal bare si det rett ut, jeg tror ikke, jeg personlig har ikke engang lyst til å gå inn på ehm, garderoben når vi skal svøm, som da responderer med måten jeg identifiserer, mest fordi at ehm, ja det er ukomfortabelt å gå på dametoalettet, men det er ekstremt mye mer ukomfortabelt å gå på herretoalettet når du skal svøm, for du skal skifte, og være naken foran folk du ikke kjenner,

Han får ikke lov å gå i herregarderoben, som er den garderoben som samsvarer med kjønnnet Luca identifiserer seg med, men han ønsker det egentlig ikke ettersom det er såpass ukomfortabelt å skulle skifte foran ukjente. Dette med garderober var også en utfordring for de andre deltakerne som hadde kroppsøvingstimer på skolen, og de hadde ulike måter å løse det på. Leone hadde som regel gymklær på fra starten av dagen, og gikk bare rundt garderoben når de skulle ha kroppsøving. Noel skiftet ofte på et toalett ment for lærerne, hvis det var ledig.

Dette med garderober er altså et vanskelig tema, og deltakerne må i stor grad selv ta ansvar for å finne en løsning som fungerer for dem. Ari mente at skolen burde ha private garderober til dem som trengte det, og påpekte da at det ikke nødvendigvis er kun transpersoner som kan ha behov for dette. Han anerkjenner at det kan være vanskelig rent praktisk hvis mange skal ha kroppsøving samtidig, men synes likevel det burde være et tilbud.

Igjen ser vi hvordan skoler, i tillegg til offentlige svømmehaller og liknende, bygges på en måte som gjør det vanskelig for enkelte å finne sitt sted hvor det er komfortabelt og trygt å være. De klare forventningene mellom kroppslig kjønn, hvordan man er som person, og da hvilken garderobe man skal gå på er så fremtredende at å bryte med disse forventningene assosieres med stor risiko, samt følelse av å være ukomfortabel. I Jessen, Wæhre, et al. (2021) diskuteres ulike grunner til at kjønnsdysfori kommer frem i transpersoners daglige liv, og dette med kropp er en viktig del av det. I det daglige er kroppslige opplevelser en påminnelse om kjønnsdysfori, og spesifikke situasjoner som for eksempel dusjing gjør situasjonen verre (Jessen, Wæhre, et al., 2021, s. 3492). I tillegg til at det å se og ta på sin egen kropp er vanskelig, må man da også ta stilling til dem rundt seg (Jessen, Wæhre, et al., 2021, s. 3494), og deres forestillinger om hvordan kjønn er. Disse

forestillingene kan føre til trakassering og vold, fordi man bryter med den heteroseksuelle matrisen (Butler, 1999). Samtidig peker Jessen, Wæhre, et al. (2021) på viktigheten av sosiale relasjoner, ettersom det ofte er gjennom gode relasjoner hvor det tillates å gjøre kjønn på ulike måter at kjønnsdysforien blir lettere å håndtere. Ser vi det fra denne vinkelen vil kanskje private garderobes fungerer mot sin hensikt, ved at man mister deler av det sosiale livet på skolen.

Et argument som ofte kommer frem i diskusjonen om garderobes og toalett er at det ikke er ønskelig med personer tildelt hankjønn ved fødsel i kvinnegarderobes og toalett. En deltaker argumenterer da for at dette ikke burde være et tema:

Luca: Men la oss si at du er AMAB, assigned male at birth, og du identifiserer deg som noe feminint eller jente, eller whatever else. Igjen, la folk bruke dametoalettet! Hvis, jeg tror ikke cis-menn kommer til å gå gjennom hele trøbbelen av å bli harrassed, and.. just going through so much pain through our society, ehm, også.. spesielt litt opp i alder når folk begynner å gå på blokkere, hormoner ehm, maybe even surgery. Yhea, that persen isnt cis. La dem gå på toalettet dem vil.

Å gå gjennom prosessen med kjønnsbekreftende behandling er ifølge Luca ikke noe man gjør bare for å kunne gå på dametoalettet. Det er såpass mye vondt og smertefullt som inngår i den prosessen, at cis-kvinner kan være ganske sikker på at det ikke er en cis-mann som går gjennom dette bare for å gå i damegarderobes. Her kan vi trekke inn Butlers (2020) teori om sårbarhet, hvor man anerkjenner at alle er sårbare i møte med andre, og at enkelte kan utnytte denne sårbarheten. Det er ikke slik at hvis man selv er sårbar, så har man rett til å utføre vold mot andre. I situasjonen som Luca skisserer er det ikke slik at cis-kvinner som anser seg som sårbare i møte med trans-kvinner i garderoben har rett til å utestenge disse personene, ettersom vi vet at transkvinner i større grad blir utsatt for trakassering, vold og voldtekt, enn hva cis-kvinner blir (Svendsen, 2020). Dette underbygger Luca sitt poeng, som mener at personer tildelt hankjønn ved fødsel som identifiserer seg som kvinne eller noe feminint bør få gå på dametoalett og damegarderobe hvis de ønsker det.

Dette med garderobes er ikke et enkelt tema med et entydig svar. Deltakerne foreslår at man får tildelt egne garderobes til dem som trenger det, og for noen fungerer dette veldig bra. For andre kan det føre til andregjøring, utenforskap, og enda større grad av sårbarhet enn hva man tidligere har opplevd (Neary & McBride, 2021, s. 8). Ifølge Neary og McBride (2021) må vi derfor stille kritiske spørsmål til hvordan vi bygger skolene våre, med hensyn til kjønn, og hvordan undervisningen bedre kan reflektere mangfoldet av elevenes kjønn (s. 11). Dette sammenfaller fint med det Jessen, Wæhre, et al. (2021) sier om viktigheten av relasjoner, og hvordan det ikke finnes et enkelt svar på hvordan forholde seg til kjønnsdysfori. Det vi vet er at deltakerne ønsker trygghet, og å være komfortabel i garderobesituasjoner, men for at dette skal bli en realitet må det gjøres noen endringer.

Jeg vil senere gå mer inn på det Luca sier om trakassering og smerte, men først vil jeg vise til noen andre todelingsmekanismer som fins i skolen, som ikke knyttes til fysiske og materielle faktorer i skolen, men hvordan undervisningen blir strukturert.

Kjønnssegregerende undervisning

Heteronormativiteten kommer ikke bare til uttrykk gjennom hvordan skolen er bygget, men også gjennom måter det blir undervist på.

Dina: ehm, egentlig så vil jeg generalisere hele den greien, for dette handler egentlig ikke bare om toaletter, men alt på skolen som har vært kjønnssegregerende, som for eksempel i gymmen når man skal ha sånn pardans sant. Skal guttene danse med jentene.

Dina syns altså at toaletter bare er en av tingene som virker segregerende, og trekker frem pardans i kroppsøvingstimene. Et annet eksempel hun trekker frem er fra seksualundervisning hvor hun på barneskolen hadde opplevd at man hadde adskilt undervisning med gutter i ett rom med en mannlig lærer, og jentene i et annet rom med en kvinnelig lærer. Dette anså hun som et problem. Ari var enig, men tenkte også at det for mange kan være mer komfortabelt å snakke om seksualitet i grupper delt etter kjønn, før man etter hvert blander gruppene for å dele hva man har lært med hverandre.

Dette med heteronormativitet i kroppsøving er kjent fra tidligere forskning, hvor kroppsøving er et fag hvor heteronormativiteten står sterkere enn i andre fag. Dette fører til vanskeligere forhold for barn og unge som bryter med kjønnsnormer (Neary & McBride, 2021). Elever som er hetero og cis får en slags fordel i undervisningen, ettersom den er bygget på visse forståelser av hva de vil si å være gutt, og hva det vil si å være jente, uten mye hensyn til andre forhold. Vi ser det igjen i seksualundervisningen, hvor det å være trans kan føre til at du ikke får den undervisningen du trenger, samtidig som undervisningen i seg selv fører til reproduksjon av heteronormative holdninger i skolen og blant elevene (Butler, 1999).

Rakel fortalte litt om hvordan elevens forhold til kropp kanskje ikke er så lett for en lærer å gjøre noe med, men at man i det minste kan passe på at undervisningen ikke bidrar til et sterkt og tydelig skille mellom gutt og jente.

Rakel: Selv om lærer ikke kan hjelpe så mye med forhold personer har til kroppen sin, så hjelper det jo veldig hvis man ikke trenger å tenke på om "kommer vi til å bli delt inn i gutter og jenter i dag?"

For Rakel ble det mulig å komme forbi garderoben fordi hun visste mer om hva som møtte henne i timen. En tidligere lærer hadde ofte delt etter kjønn uten å høre med Rakel om hvorfor hun ikke kom i kroppsøvingstimene. Når Rakel da fikk en ny lærer som tok henne på alvor og som ikke delte inn etter gutter og jenter ble det mulig å komme i kroppsøvingstimene. At garderobesituasjonen er vanskelig kan derfor være overkommelig hvis man har en inkluderende lærer. Som lærer kan man, som Rakel sier, derimot ikke gjøre så mye med forholdet en person har til kroppen sin, noe jeg tenker sammenfaller med funn fra Jessen, Wæhre, et al. (2021) sin artikkel om at kjønnsdysfori er noe som må jobbes med i hverdagen. Oppgaven for lærere blir derfor ikke å forsøke å hjelpe elevene å bli kvitt kjønnsdysforien, men heller bidra til at det blir lettere å leve med denne dysforien i hverdagen.

Deltakerne formidler et ønske om trygghet i garderobesituasjoner, på toalett, samt være trygg på at det ikke oppstår situasjoner i undervisningen hvor læreren deler mellom to kjønn. For dem jeg intervjuet virker det som at det kan være vanskelig å uttrykke seg slik de ønsker, og fortsatt passe inn i det skolesystemet de er i og den måten læreren legger opp undervisning. Undervisning blir derfor, i likhet med toaletter og garderober, en risikosone hvor det ikke er noen selvfølge at man kan føle seg trygg og anerkjent. Jeg vil videre se på noen mer spesifikke konsekvenser, og uttrykk for denne utryggheten som deltakerne formidler.

4.1.2 Trakassering

Vi vet fra tidligere forskning gjort i både norsk og internasjonal sammenheng at transpersoner er mer utsatt for vold og trakassering en andre (Anderssen et al., /2021; Grossman & D'Augelli, 2007; Strauss et al., 2020). Det er vondt å høre deltakerne snakke om dette, men det er viktige erfaringer som vi må ta inn over oss som lærere, pedagoger, og skoleledere, for at vi skal kunne se hvor viktig det er at vi handler når vi ser urett. Vi må også være bevisst på vårt ansvar, og hvordan det vi gjør påvirker deres hverdag på godt og vondt. Vi må ta del i deres smerte, om så bare litt, for å bedre kunne forstå hvilken situasjon disse elevene står i, for så å kunne ta grep som kan gjøre skolen til et bedre sted for alle som går der.

På skolene til deltakerne, og spesielt i den yngre gruppen, er skjellsord som "homo" veldig vanlig. Flere av deltakerne møter jevnlig på situasjoner hvor venner som er skeiv, og deltakerne selv blir kalt homo eller andre ting.

Leone: på min barneskole så var det liksom normalt å bruke homo som et banneord, så hvis man gjorde noe som var feil, så "ey er du homo eller"?

Luca: ja det var en fyr på gamleskolen som sa at noe hørtes jævlig gay ut. Og så spurte jeg hvorfor. Fordi det var ingenting som hadde med noen kysse noen engang. Så sa han "because it is disgusting" and I went "that is homophobic" and he went "no it is not" and I went "do you know what the word "homophobic" means? You just used the word gay as a negative.

Her kommer Luca og Leone med noen eksempler fra deres skolehverdag, hvor "homo" og "gay" blir brukt som et skjellsord. Noel forteller senere om en situasjon fra klassen som skjedde dagen før, hvor en lærer hadde forsøkt å ta opp dette med bruken av homo som skjellsord uten særlig hell.

Noel: sånn, eh, det var i går tror jeg, på skolen (...) så kommer læreren og sier han har hørt mange folk bruke "homse" som et styggord, og brukte det på en negativ måte,

Noel: Men vi hadde den her praten om at man skulle stoppe å bruke det som et styggord, så liksom begynte han å bruke det mer, og gikk opp til liksom, mh, han gikk ikke opp til meg, men en gruppe med da vennene mine, som da er skeiv, og de som hadde tatt det opp faktisk, de som hadde turt å ta det opp, og i friminuttet da så gikk han bort til dem og begynte å kall dem ut.

De som tok opp temaet opplevde mer trakassering etter at læreren hadde tatt opp tematikken i klasserommet. Hva som gjorde at det ble slik var ikke Noel helt sikker på, men han trodde det var en kombinasjon av måten læreren hadde tatt det opp på, og det at denne eleven ikke tar til seg det lærerne sier. Det var nemlig enkelte elever i klassen, og da spesielt en som i større grad sa homofobiske og transfobiske ting, noe som da påvirket resten av klassen.

Jeg vil her trekke inn perspektiver fra Butlers (2020) teori om kjønn og seksualitet, og hvordan kjønn reguleres gjennom straff (s. 50). Det virker som at det i deltakernes skolehverdag foregår en kontinuerlig prosess hvor enkelte opprettholder strenge rammer for hvordan kjønn og seksualitet skal gjøres, gjennom å straffe adferd som ikke passer inn i kategoriene heteroseksualitet og binært kjønn. Slik deltakerne forteller det er det ikke alltid at skjellsordene rettes direkte mot dem, men det virker for meg som at det likevel fører til marginalisering og andregjøring, og i stor grad påvirker hvordan de uttrykker og

gjør kjønn i en skolehverdag preget av risiko for trakassering. Dette vil vi også se i det neste eksempelet hvor man ser konsekvensene av denne straffen som transpersoner blir utsatt for når de bryter med kjønnsnormer.

Noel: en transfobisk student, liksom for jeg spurte et spørsmål, det var temadag, litt om kjønn og klær og sånt, og vi ikke-binære studenter spurte liksom hva [som kjennetegner] ikke-binære studenter og greier. Og så kom denne studenten som var veldig un swag, og tegnet et gigantisk kryss over spørsmålet, og tegnet fullt av peniser over tavlen. Blir så irritert, for man får liksom lyst å flire over hvor dum de er, eh, men på samme tid blir man ganske bekymret. "oi der var det et veldig stort kryss, jeg er litt redd for å komme ut nå".

Noel ble redd for å komme ut til klassen etter å ha stilt et spørsmål til en lærer om noe som hadde med kjønnsmangfold og ikke-binære personer å gjøre, etter at en elev tegnet kryss og peniser over spørsmålet. Også Ari nevner at enkelte i klassen er ganske transfobiske, og at selv om han har kommet ut for ett år siden, så har han ikke lyst å komme ut til dem. Ari tror heller ikke dette vil endre seg, og at det er for sent å endre disse personenes transfobiske holdninger.

Vi ser her konkrete eksempler på hva som menes med skolen som risikosone, hvor det å være på skolen, stille spørsmål man lurer på, og ta opp ting i klassen fører til risiko for verbal trakassering. Det er noe alle risikerer, ettersom alle må ta valg når vi gjør kjønn ved å etterligne kulturelt betingede idealer for hva det er å være mann eller kvinne. For noen innebærer dette spillet en mye større risiko enn for andre (Butler, 1999). Tilfellet Noel beskriver kan tolkes som at andres opplevelse av hva som er "naturlig", noe de viser ved å tydelig markere motstand mot det de anser som "unaturlig", fører til at enkelte blir redde for å være den de ønsker å være. Noel og vennene må kanskje da skjule sider ved seg selv for å unngå ubehagelige situasjoner. Transpersoner generelt er altså mer utsatt for denne typen kjønnsregulerende straff, men videre vil jeg se på hvordan transkvinner kan være enda mer utsatt for denne formen for risiko.

Det virket som alle deltakerne opplevde trakassering i ulik grad, og at det var mer blant de yngre, men en viktig variabel var om man var trans-gutt eller trans-jente. Slik de så det, var trans-jenter, eller personer tildelt hankjønn ved fødsel med feminin adferd, mye mer utsatt for trakassering enn trans-gutter. Jeg trekker frem noen eksempler som ikke ble sagt i sammenheng:

Jean: når det er en gutt som går med kjole, da kommer folk til å gå mot dem, som er trist.

Luca: hvis en jente går kledd maskulint så er det at de er en Tom boy, men hvis en mann går kledd feminint da er de fucking fag etter hva de... so sad. Society. Fuck society.

Max: Altså, Jeg selv er jo veldig usynlig, så det går jo fint for meg. Mens andre folk dem holder seg stort sett innenfor det man ser på som det binære, men tidlig i år så hadde vi klassebilde hvor temaet var at man skulle bytte kjønn. Og alle guttene som da stilte opp i mer feminine klær, alle fliret, det var ikke av folk for de visste at de skulle gjøre det, det var med. men det var tydelig at de ikke tok det seriøst. Alle elevene og inntrykket du får av skolen er at hvis du går sånn på en daglig basis så blir du stemplet som rar, og da får du ha deg til helvete ut.

Dette var bare noen av erfaringene deltakerne hadde av hvordan personer tildelt hankjønn ved fødsel som går kledd feminint er forbundet med stor risiko. Dette gikk igjen i begge intervjuene. Det ble ikke sett på forskjeller i levekår blant transkvinner og transmenn i levekårsundersøkelsen fra 2020 (Anderssen et al., /2021), så her trengs det mer forskning. Vi kan likevel forsøke å forklare funnet empirisk ettersom vi vet at kvinner er mer utsatt for trakassering enn menn (With, 2018), og vi ser her at dette også gjør seg gjeldene for transkvinner.

Et sted hvor denne trakasseringen forekommer ofte, er på toalettene. Jeg viste tidligere til noe Noel fortalte, om hvordan det å gå på toalettet som samsvarer med kjønnsidentiteten din burde være helt greit, men at det er forbundet med høy risiko for trakassering. Luca bekrefter dette med å si at man kan bli redd.

Luca: Så hvis du er AFAB og identifiserer deg som mann så, ja, du burde få lov til å gå inn på herretoalettet, men det er en god del som ikke har lyst til det på nettopp på grunn av sånne ting som det der, for eksempel ... ehm eller veldig ofte at det blir ganske ukomfortabelt eller at man blir redd.

Både Noel og Luca skulle kanskje ønske de kunne gå på herretoalettet, og mener i hvert fall at de som ønsker det må få lov til det, men de føler seg verken trygg eller komfortabel med å sette seg i en slik situasjon. Dette er også tilfellet i garderobes, og da spesielt i offentlige garderobes som Luca må gå i, ettersom skolen noen ganger har gym i svømmehaller eller lignende.

Luca: og hvis det plutselig er en fyr da, som har slete med pedofile tanker hele livet, men som ikke har gjort noe noensinne, så er det bare sånn, en 13 år gammel assigned female at birth kropp kommer gående inn og bare "hei jeg er gutt jeg" så er det kanskje litt sånn, mhhh.. mhmh

Luca: jeg vil heller føle meg litt ukomfortabel på eh, damegarderoben, enn å føle meg veldig ukomfortabel og også sette meg selv i risiko av ehm, eh.. også straight up vold skjer. Ehm, eh, i herregarderoben.

For Luca, en ungdomsskoleelev, innebærer garderobes frykt for vold, trakassering og overgrep. Vestlig kultur og personers forståelse av sammenheng mellom kroppslige kjønnsstegn, kjønn, og seksualitet er så sterk at folk som ikke følger disse forventningene får nedsatt livskvalitet gjennom trakassering og redsel for vold og overgrep. Dette skjer i skolen, vel så mye som i det offentlige rom. Som fremtidig lærer og bror til en transgutt virker det for meg som en selvfølge at skolen her har et ansvar og et stort potensial for forbedring, både i møte med situasjoner som oppstår i skolen, men også for å ivareta skolens dannelsesmandat hvor verdier som nestekjærlighet og likeverd står sentralt. "Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskildes si overtydning", og "alle former for diskriminering skal motarbeidast" (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2020).

4.1.3 Oppsummering: Hva er skolens risikosoner

Jeg vil nå kort oppsummere funnene som svarer på forskningsspørsmålet om hvilke risikosoner som eksisterer på skolen for transpersoner, og hvordan de utspiller seg. Jeg har funnet at skolen er en risikosone for transpersoner, og at enkelte faktorer i skolens oppbygging og strukturering forverrer denne risikoen. Først diskuterte jeg hvordan fysiske faktorer som manglende kjønnsnøytrale toalett og for få garderobes hvor transpersoner kan føle seg trygg og komfortabel, fører til at skolen blir en risikosone. Dette utspiller seg

ved at disse sonene er steder hvor opplevelsen av andregjøring og marginalisering er ekstra sterk, samtidig som man i større grad er utsatt for trakassering i disse situasjonene. I tillegg til de fysiske forutsetningene knyttet til skolens heteronormative oppbygning er det i enkelte situasjoner slik at undervisningen virker kjønnssegregerende, og dermed fungerer som en risikosone på dem av oss som bryter med kjønnsnormer. Videre så jeg på hvordan livet på skolen innebærer risiko for verbal trakassering, hvor elever med ikke-hetero legning, og et ikke normativt kjønnsuttrykk får slengt stygge kommentarer etter seg. Å være på skolen innebærer for alle elever, men for disse elevene spesielt, en eksistensiell risiko som de ikke uten videre kan rømme fra ettersom skolen er obligatorisk, og de må være der. Skolen blir en risikosone gjennom brudd på de båndene som knyttes i alle relasjoner til dem vi har rundt oss, og som gjør oss sårbare ovenfor andre. Men hva må gjøres? For meg virker det tydelig at her er det et forbedringspotensial i den norske skolen, hvor en gruppe elever ikke kan gå på skolen uten en reell frykt for ukomfortable konfrontasjoner og trakassering.

4.2 Hva kan skolen og lærere gjøre bedre, ifølge trans* og kjønnskreative unge?

Jeg vil i denne delen presentere og diskutere funn som kan svare på spørsmålet om hva som er skolens utviklingspotensial i inkludering av trans* og kjønnskreative barn og unge. Som vi har sett er det flere ting som gjør det vanskelig å være transperson i norsk skole i dag, og dette er noe lærere, skoleledelse og andre ansatte på skolen må gjøre noe med. Jeg vil nå gå inn på to temaer fra analysen min, som sier noe om hvilke muligheter lærere har for å bidra til en inkluderende og god skole for dem som går der. Jeg vil da trekke frem deltakernes tanker rundt pronomen, og det å faktisk spørre barna det gjelder, samt hvordan representasjon av kjønns mangfold kan bety mye for enkelte.

4.2.1 Lytt til barnets stemme

Det første jeg vil ta opp i denne sammenhengen er et overordnet tema for analysen min, som jeg har valgt å kalle "lytt til barnets stemme". Ifølge Barnekonvensjonen (2003), artikkel 12, har barn rett til å ytre sine synspunkter i anliggende som berører dem, og at disse synspunktene skal bli hørt og tatt på alvor med utgangspunkt i barnets alder og modenhet. Barn mellom 6 og 16 år har, sammen med foreldre, rett til å søke om endring av juridisk kjønn, mens man etter fylte 16, kan søke selv (Helsedirektoratet, 2018). Barn har sterke rettigheter når det gjelder medbestemmelse, og de har rett på å bli hørt, samt få rom hvor de kan få ytre sine synspunkt. Dette vil jeg i denne delen tematisere, ettersom denne retten til medbestemmelse ikke alltid gjør seg gjeldende i deltakernes liv.

"Spør oss!"

Det første jeg vil trekke frem er viktigheten av å bruke riktig pronomen. Som sagt tidligere så blir deltakerne veldig takknemlig når personer rundt dem bruker navn og pronomen som de selv ønsker, men det er ikke alltid tilfellet.

Luca fortalte om hvordan lærere ofte glemmer seg litt, og må bli minnet på å bruke riktig pronomen flere ganger før de blir vant til det. Som Ari sa så kan det være "*vanskelig å bytte [pronomen] på dagen*" når det er snakk om en du har kjent lenge, men likevel oppleves det vondt når folk bruker feil pronomen. Leone påpeker da hvor viktig det er at lærere retter på seg selv hvis de sier feil.

Leone: Jeg synes det går bra, så lenge man retter på seg selv etterpå. Det gjør litt vondt, men man blir ikke uvenner.

Rett på deg selv når man sier feil, da er det ikke like ille. Slik jeg tolker det er det å rette på seg selv en måte å vise at man tar endring av pronomen seriøst, og at dette blir et tegn på anerkjennelse ovenfor den andre, selv om man i utgangspunktet sa feil. Videre sier Noel og Luca at det er belastende for transpersoner å måtte gå rundt å rette på andre hele tiden, og av og til kan det også være litt skummelt.

Noel: det er liksom, iblant, selv den, sånn læreren eh, noen ganger glemmer de seg, og det er liksom litt vanskelig å minne dem på det. Jeg har ikke lyst å irritere meg på, samtidig så liksom er det

Luca: så er det litt skummelt rett og slett.

Noe som deltakerne sier er enda verre, er når enkelte insisterer på hvilket pronomen man bør bruke.

Luca: Det er en god del folk hvor dem kan møte noen og så hvis det er en cis-mann og så sier de "hun", og så sier jo da den mannen "han" så sier jo de åja, unnskyld. Men hvis det er en trans-mann så sier de sånn "nei.. hun". Mhhhh!

Ikke bare glemmer man å bruke riktig pronomen, man anerkjenner ikke den andres rett til selvbestemmelse over eget kjønn, navn og pronomen.

Det deltakerne sa vi som lærer bør gjøre, er å spørre dem det gjelder. Elevene skal ikke trenge å rette på lærere flere ganger, og lærere kan ikke tenke at ønske om navnebytte går over, og at det derfor ikke noe poeng å ta hensyn til det. Det er sårende å ikke bli tatt seriøst når det kommer til dette med navn og pronomen. Som Luca sa: "*just ask, don't assume*". Det er ikke sånn at vi alltid kan anta pronomen med utgangspunkt i utseendet til en person, vi må spørre.

Ari: så føler jeg at skolen burde være litt mer, for at nå i skolesystemet så bare tenker man at "du ser ut som en gutt så da bruker du han pronomen" men jeg føler at skolene burde være mer åpen med pronomen, eksempel spør elevene man har, om det er navneskifte sånn som vi har gjort i gruppen, om hvilke navn de vil og hvilket pronomen de vil.

Ari sier han blir veldig glad hvis noen spør hvilket pronomen han bruker, og deltakerne ser dette som en enkel ting for lærere å gjøre noe med, og noe som kan bety mye for enkelte.

Det er tidligere avdekket liknende funn om at unge synes man burde bli flinkere å bruke kjønnsnøytrale pronomen, og akseptere barn og unges valg av pronomen, men at dette ikke alltid skjer (Svendsen et al., 2018). Jeg tenker det kan være nyttig å her trekke inn teorier fra Paulo Freire sitt arbeid, hvor kjærlighet er grunnlaget for en dialog som kan bidra til frigjørende pedagogikk (Darder, 2017). Hvis dialog mellom lærere og elever, og mellom elever er grunnlaget for en pedagogikk hvor skolen kan virke frigjørende på undertrykte grupper i samfunnet, og kjærlighet er byggesteinen for at denne dialogen skal kunne eksistere, da kan ikke lærere fortsette å si feil navn og pronomen på sine egne elever. Det deltakerne sier om at man bare må spørre tenker jeg er et godt tips, ettersom man på den måten anerkjenner elevenes rett til selvbestemmelse over eget kjønn, og viser at man tar deres synspunkter på alvor, i tråd med rettighetene til medbestemmelse som barn har. Det handler også om å ikke konkludere med hvem den andre er, men heller fortsette å spørre "hvem er du?" (Svendsen et al., 2018).

En annen ting som handler litt om dette med å spørre elevene istedenfor å bare anta, kom frem gjennom en samtale vi hadde om klær, og om det å gå kledd slik man ønsker. Som nevnt i delen om trakassering anses det som mer risikabelt for trans-kvinner å gå kledd feminint, og at det blir mer lagt merke til. Rakels erfaring var derimot at det ble godt tatt imot når hun gikk kledd mer feminint, og at folk syntes det var kult. Hun sa også at det kunne være fint med litt positiv respons fra læreren.

Rakel: Eller kanskje til og med liksom "nice" [Viser tommel opp].

Ari: "Fin kjole" eksempel da

Rakel: Men noen ganger kan det jo være at man ikke vil ha så mye oppmerksomhet da

Ari: Sånn si navnet "ja du har en fin kjole på deg"

Rakel: Selv om det er ment godt liksom

Dina: Eller sånn der veldig sånn overdrevet "åh, nå var du kjeeempe tøff!!" liksom sant, det er sånn, jaaa, men det er ikke noe mer forskjellig enn fra andre, liksom.

Som det kommer frem fra samtalen er det noen som ønsker positiv oppmerksomhet rundt det å uttrykke seg slik man ønsker, men ikke alle, og i hvert fall ikke på en overdrevet måte. En overdrevet reaksjon bygger kanskje mer på en heteronormativitet hvor det at Dina går kledd i kjole blir oppfattet som noe veldig spesielt, i forhold til hvordan man reagerer når andre jenter går med kjole. Blir det derimot gjort på riktig måte kan det virke støttende og bekreftende ved at man som lærer syns det er flott at elevene uttrykker seg slik de ønsker. Ettersom deltakerne hadde litt ulike syn på dette foreslår Ari at man bør snakke med den det gjelder, og høre hva personen syns er greit og ikke, istedenfor å anta hva som er best for personen. Gode intensjoner er ikke alltid nok. På samme måte som man i forskning kan dra stor nytte av barn og unges perspektiv istedenfor å bare snakke med voksne, kan man også dra nytte av disse perspektivene i skolen (Robinson & Davies, 2014).

Når jeg skrev om kjønnssegregerende undervisning, viste jeg til Rakels erfaringer med at god dialog med læreren kan være forskjellen mellom å komme i undervisning, og å ikke gjøre det. I det tilfellet var det snakk om kroppsøving, men jeg tror det kan være gjeldene i alle fag. Det å vite at lærere tar deg seriøst, hører hva du sier, og gjør nødvendige endringer for at skolehverdagen skal være så bra som mulig kan være avgjørende for om en elev møter opp eller ikke.

Rakel: Så lenge læreren er grei å snakke med dem om de har liksom, det ble mye enklere for meg etter at jeg fikk gymlærere som jeg kunne snakke med da.

For å kunne behandle elever med kjærlighet må man som lærere se dem som hele mennesker, med kropp, sinn og følelser, og ikke bare henvende seg til det intellektuelle (Darder, 2017). En dialog som bygger på disse forutsetningene kan føre til en forståelse av barn og unge hvor man i større grad lytter, istedenfor å ta avgjørelser man selv mener er best for dem. Lærere antar kanskje hva som er lurt, men noen ganger er det bedre å høre med eleven selv og få vite hva de tenker. Alle er ulike, og alle har ulike behov. For at barns stemme skal bli hørt uten at barnet selv føler at de må trenge seg på, bør det åpnes opp for å stille spørsmål som inkluderer elevene i anliggende som har med dem å gjøre. I tillegg til å stille spørsmål bør det også skapes rom for elevene å ta opp det de

mener er viktig, og på denne måten inkludere gjennom medvirkning og verdsettelse (Arnesen, 2020).

Ta sinne seriøst

For å gå litt videre på dette sporet med å høre på barns stemme og gi dem mulighet til å ytre sine synspunkt, vil jeg se på en spesifikk form for ytringer som i mange tilfeller blir hysjet ned, og sett på som en uting, nemlig sinne (Malatino, 2019). Som diskutert tidligere opplever transpersoner trakassering. Skolegangen kan by på utfordringer med dens mange risikosoner, og en måte enkelte håndterer dette på er gjennom sinne og raseri. Dette ble tematisert i intervjuet med de yngste deltakerne, mens det i intervjuet med de eldste ikke ble snakket noe særlig om. Jeg vil nå presentere noen sitat hvor deltakerne formidler sitt sinne overfor dem som trakasserer.

Noel: ja sant, for eksempel på skolen min, hvis, eller når for eksempel en student kommer opp til meg og sier, kaller meg for en jævla homse, eller jævla trans, eller noe sånt.. når de har gjort det så mange ganger, man får, man blir så sint at man ser ikke helt klart, og man får nesten lyst til å slå til dem, men når man slår til dem kommer det ikke til å bli noe som helst bedre, og det er du som er demonen i det her senarioet, og liksom, når de da kommer seg på føttene igjen så kommer de til å gå enda hardere på deg resten av skolegangen din.

Luca: yea, you give them more ammunition

Det virker som at det rett og slett koker litt over, og deltakerne får lyst å ta igjen på dem som trakasserer. De gjør det ikke, ettersom de tenker det da bare vil bli verre. Istedenfor å slå tilbake, virker det som de heller vitser innad i sine miljøer. Ifølge Luca er det ofte at personer i skeive miljø vitser om hvordan det er synd på cis-personer, fordi de ikke er trans.

Luca: i queer community, så er det en god del vitser, men også en del bare sånn, spesifikt hvis noen da ikke er cis så er det en god del folk som bare sånn, ah, jeg syns synd på folk som er cis, eller "det er ikke deres feil" og da plasserer du mer distance and everything

Han gjør det også selv, men mener at det ikke er lurt, da skillet mellom cis-, og transpersoner blir større. Som han sa må man da bygge en enda større bro mellom cis-, og transpersoner. Noe som virker viktig i denne sammenhengen er å ikke skape et oss/dem forhold hvor det skapes et stort skille, som igjen fører til at kommunikasjon mellom cis- og transpersoner blir utfordrende. Likevel kan vi ikke bare se på denne adferden med vitser og ytring av sinne som noe som må ta slutt, siden vi vet at det i mye større grad er majoriteten som fører til at minoriteten blir andregjort og usynliggjort. Derfor tenker jeg at det ikke er transpersoners ansvar alene å skulle skape dette rommet for dialog og forståelse. Istedenfor bør vi lytte, for jeg tror disse vitsene om cispersoner er et uttrykk for det sinne og raseriet transpersoner føler på i møte med marginalisering og andregjøring fra majoriteten. Sinnet blir et uttrykk for den urettferdighet disse personene utsettes for, og det kan fungere som en overlevingsmekanisme for dem det gjelder (Malatino, 2019). Et brudd med etablerte strukturer i samfunnet, kan gjøre at et mer "levelig liv kan bli realisert" (Malatino, 2019, s. 125). Samtidig bør vel da også utsagnene fra dem som trakasserer bli tatt på alvor. Hvor kommer det fra, og hva legger de i det? Det kan virke som strategien til lærerne er å hysje det ned, uten å se alvoret i det som blir sagt. Et problem som deltakerne trekker frem er læreres respons på transfobiske ytringer, og

hvordan det ikke får noen konsekvenser. Noel sier at det ikke blir tatt opp på en ordentlig måte, og at lærere bare sier at elevene må stoppe med adferden, men at det ikke hjelper. Sett fra Freires (2009) teori om en frigjørende pedagogikk kan man si at disse uttrykkene for sinne bør være grunnlaget for å ta opp tematikken i en likeverdig dialog mellom lærer og elever, hvor man tar det som blir sagt på alvor. Dette er utfordrende ettersom man tematiserer svært personlige ting, men som Freire (2009) skriver bør undervisning og skole handle om hele mennesket, og da også det som er vondt og berører følelsene våre.

4.2.2 Representasjon av kjønns mangfold i undervisning, og på skolen

Deltakerne opplever at det er svært lite undervisning om kjønns mangfold på skolene der de går, og tidligere skoler de har gått på. Flere nevner at seksualundervisningen stort sett handler om pubertet, prevensjonsmidler, og litt om seksualitet, men da gjerne om hetero sex, og litt om homofile.

Luca: ah, skolen min har ikke noe som helst, eh, kjønn og seksualitets undervisning i det hele tatt

Leone: jeg har hatt litt, jeg har heller ikke hatt veldig mye, det liksom har ikke blitt lagt så mye vekt på det. Jeg har hatt sånn 3-4 timer om det, og det var ikke noe, det var liksom å forklare homofile folk, og lesbiske folk. Det var ikke noen andre seksualiteter enn det.

Luca: ikke noe om kjønn heller?

Leone: jeg var glad for å ha noe om seksualitet i det hele tatt, men det er jo fortsatt ikke nok

Også i intervjuet med de eldste var tendensen den samme:

Dina: for meg så har det egentlig, det her med sånn kjønnskreative mennesker og ikke-binære personer og, ja de som er homofile det har de nevnt, men det å være trans eller ikke-binær har nesten aldri vært et tema. Har liksom vært mer på prevensjon og andre seksuelle ting liksom.

Igjen ser vi en viss takknemlighet, spesielt hos Leone som var glad for de få timene hun fikk med seksualundervisning, selv om den undervisningen bare tar opp noen få elementer av det seksualundervisningen bør inneholde. Det virket heller ikke som undervisningen bidro noe særlig til videre åpenhet rundt det å være trans. Dette bekrefter det Røthing og Svendsen (2009) skriver, at tross stor vektlegging av seksualitet og kjønn i læreplaner er det for lite undervisning i skolen.

Ikke bare opplever de manglende undervisning, men de syns også at den kommer altfor sent. Flere av deltakerne sa at den kom så sent at det ikke var noe til nytte, ettersom enkelte i klassen var så homofobiske og transfobiske at det ikke var mulig å gjøre noe med det.

Max: Altså for mange så må de ha det inn med skje, og jo gamlere du blir jo større skje må du ha, og til slutt må du ha en spade inn i der.

ja, til slutt så har du ikke plass i tankene dine til at det er mulig at folk ikke identifiser seg med det kjønn de ble født med, eller, ja.

Også i intervjuet med de eldre ble det nevnt at uvitenhet kan føre til transfobi, og at undervisningen må komme tidligere. Det som ble nevnt som et mulig hinder for å begynne

tidlig var at lærere er redd for å undervise om kjønns mangfold. Ari tror at enkelte lærere tenker at hvis de underviser om transpersoner, så kommer elevene deres til å bli trans. Ari tror ikke dette er realiteten, men at barn bare blir nysgjerrig og kanskje sier de er trans, men finner ut senere at de ikke er det. Målet må, ifølge Ari, være å skape mer åpenhet rundt temaet. Butler (Heartland-future-talks, 2019) tematiserer dette i et intervju under Heartland festival 2019, hvor dem trekker frem hvordan denne debatten tidligere var aktuell, men bare i debatten om homofili. Det handler ikke om å undervise hvordan bli trans, eller hvordan bli homofil, men å hindre negative holdninger og heller se og anerkjenne hvor variert kjønn og legning er i dag. Butler (1999) argumenterer for at barn allerede er seksualiserte vesen gjennom oppdragelse innenfor heteronormativitetens rammer, men ettersom dette anses som det "normale" reagerer man ikke like mye på dette som undervisning om kjønn og seksualitet.

Etter å ha diskutert litt frem og tilbake rundt dette med at undervisningen kommer for sent, og at det er vanskelig å endre transfobiske holdninger, sier deltakerne at det aldri er for sent, men at det krever mer innsats jo eldre elevene blir.

Noel: det er ikke for sent, men det er liksom...

Luca: det er for sent til at noen kan snakke med den personen en gang, og så skal den forstå det, høres det hvertfall ut som for meg.

Noel: liksom når noen prøver å ta det opp så, før så var han liksom mye mer still, eller hvertfall, han hørte mer etter på lærerne. Men nå liksom, det de sier har ikke noe betydning for han. Når de sier han skal gjøre noe så gjør han liksom det motsatte. Og det er liksom det som, ja.

I dette eksempelet tas det utgangspunkt i en person på Noel sin skole som sier mye som sårer, og som ikke hører etter når lærerne forsøker å lære elevene at man ikke kan bruke for eksempel "homo" som skjellsord. De mener at det hadde vært lettere hvis man hadde startet undervisningen om kjønn og seksualitet mye tidligere, slik at man for eksempel blir introdusert for ord som homofili i en læringskontekst, og ikke som et skjellsord i friminuttene.

Noel: når lærerne snakker om det her da, så sier de bare "stopp å gjøre det" uten at det fikk noen konsekvenser eller noe sånt. Så da fortsetter det, og det blir bare verre når man prøver å si ifra. Det er liksom da man føler det er blitt for sent, å lære han fyren at "hei, kanskje ikke gjør det her greiene".

Om større konsekvenser er løsningen vet jeg ikke, men skal vi tro Freire (2009) må vi ta det som blir sagt på alvor, og forsøke å vekke en kritisk bevissthet hos elevene. Dette gjelder ikke bare for dem som blir trakassert, ettersom denne bevisstgjøringen må være målet for alle. Slik jeg ser det er det tydelig at denne eleven som trakasserer, også jobber med spørsmål rundt kjønn og seksualitet uten noe støtte i dette arbeidet. Alle elever trenger kunnskap og kjærlighet i arbeidet med egen kjønnsidentitet. Dette peker på funn fra tidligere forskning som viser at individuelle tiltak for å inkludere transpersoner, ikke er nok (Martino et al., 2020; Neary & McBride, 2021; Omercajic & Martino, 2020). Det må gjøres et arbeid på tvers av fag og i møte med alle elever, ikke bare som inkluderende tiltak når en elev kommer ut som trans.

Når jeg spør om når man bør begynne å ha om kjønn og seksualitet svarer de yngste deltakerne følgende:

Max: På barneskolen definitivt

Noel: Barnehagen

Noel: Ja, la de forstå at det er naturlig det her

Luca: snakk mer om det, spør mer, for frick sakte.

Noel: ikke vent til at man går i 8. klasse.

Grunnen til å lære om det tidligere er som nevnt for å hindre homofobiske og transfobiske holdninger å utvikle seg, men også andre grunner blir nevnt. Noel sier at undervisning om kjønn gjør at man som transperson føler seg mer sett, og at det hjelper cis-personer å forstå. Ari mente det også var viktig for at transpersoner, eller personer som er usikker på om de er trans, da det kan være vanskelig å vite hvor man skal søke for å få informasjon, eller hvem man skal gå til hvis det er noe man lurer på eller har noe man vil snakke om. Dette var det altså Ari som sa, som var på intervjuet med de eldste. Disse deltakerne hadde i stor grad et språk for å snakke om temaene vi tok opp under intervjuet, men situasjonen var ikke helt den samme på intervjuet med de yngste. Her var det nemlig mye av terminologien innenfor skeiv diskurs som foregikk på engelsk. Flere av dem hadde et mye større ordforråd på engelsk når det var snakk om kjønn og seksualitet. Et eksempel er Luca, som skulle si noe om en person som ble tildelt hunkjønn ved fødsel og identifiserer seg som mann.

Luca: ja la oss si at man eh, identifiserer seg som mann, men var, eh.. kan jeg bare si "AFAB" som betyr assigned female at birth?

Det at de da bruker engelsk kan tyde på at det er for lite undervisning om kjønns mangfold, og at de selv må ta ansvar for å få tilgang til kunnskap om temaet. Denne tilgangen oppnår de da gjennom engelsk språk, ettersom det er det som er mest tilgjengelig. Dette sammenfaller med funn fra Hodneland (2019) sin studie, som viser at unge transpersoner mangler språk for å snakke om deres opplevelse av å være annerledes (s. 74). Dette er urovekkende, blant annet fordi barn og unge da vil ha vanskelig for å ytre sine tanker og meninger i saker som angår dem, noe de har rett til (Barnekonvensjonen, 2003).

For deltakerne er det viktig at det snakkes om kjønns mangfold i undervisningen, og som nevnt handler det om å hindre transfobiske og homofobiske holdninger, samt få et bedre språk for å snakke om temaet. En annen grunn som trekkes frem er hvordan undervisning om kjønns mangfold, i tillegg til fysiske tegn på støtte kan bidra til at deltakerne opplever å bli sett, og vite at de er akseptert i skolen sånn som de er.

Rakel: Så liksom en ting jeg har følt på helt siden 9. trinn på ungdomskolen frem til i fjor var jo liksom å, selv om jeg ikke hadde kommet ut selv enda, men den følelsen av å ikke bli sett, og ikke se så veldig mange.. være veldig usikker på hva folk tenker om det da.

Slik jeg tolker det følte ikke rakel seg sett med de spørsmålene hun hadde til kjønn, og det manglende samsvaret mellom kjønn og kjønn tildelt ved fødsel som hun har følt på. Det gjordet henne usikker på hva folk tenkte, og gjorde det kanskje vanskeligere å komme ut som trans. Kanskje kan man da gjennom representasjon av transpersoner i undervisning, oppgaver, tekster, og mer, gjøre at det blir lettere å komme ut. En annen måte å gi denne støtten på er gjennom fysiske tegn, som for eksempel regnbueflagg.

Rakel: Såå men liksom hver gang jeg har sett noe synlig støtte, det trenger ikke være trans engang, men bare liksom sånn et regnbueflagg eller sticker eller hva som helst, ehm. Da føler man liksom, da ser man noe som signaliserer at du er velkommen, du passer inn. Så sånne ting, liksom, enten at man sier til klassen at jeg føler liksom at det og det er helt greit, eller vise det med noe man har, eller noe man henger opp på en vegg eller noe sånt, det hjelper veldig.

Ari: jeg føler litt sånn "åh her føler jeg meg velkommen, her har de pride-flagg da"

Intervjuer: Det er en veldig enkel ting.

Ari: mhm, det er så lite, og kan bety så mye for enkelte personer.

Rakel var usikker på hva folk kom til å tenke, og om det kom til å bli kleint når hun kom ut som trans. Før hun kom ut la hun derfor merke til alle slike synlige tegn på støtte, både verbale og fysiske. Som Ari sier gjør det at man føler seg velkommen, og for enkelte kan dette ha veldig mye å si. Når deres opplevelse fra skolen er preget av trakassering, marginalisering og andregjøring, i en skole som på mange områder formidler heteronormative holdninger, er det ikke vanskelig å forstå at man ønsker noen bekræftende tegn på at skolen er åpen og inkluderende i møte med trans* og kjønnskreative personer.

Avslutningsvis i denne analyse- og drøftingsdelen vil jeg trekke frem et sitat av Luca, hvor han snakker om en hendelse hvor en gutt i klassen først har sagt noe homofobisk, deretter sier noe transfobisk, og så ender det med at en lærer stopper diskusjonen.

Luca: Han trodde han forsto hva homofobisk betyr, men tydeligvis ikke. Then we had an argument, and we said some more stuff, and I went "that's very transphobic" and he went "no its not" and I explained to him what transphobic was. Og ja, også læreren våres ehm, stepped in and was like "okey but enough about this now" fordi det var i lunsjen. Ehm, and I just want to say one thing. If you're not doing anything, then your part of the problem.

Disse elevene opplever trakassering, andregjøring og marginalisering i det daglige, og de roper etter mer forståelse og undervisning rundt kjønn og seksualitet. Luca peker da på læreres ansvar, og sier at lærere ikke kan stille seg nøytral. Lærere kan ikke la være å ta opp problematiske situasjoner som oppstår i lunsjen. For hvis du ikke gjør noe med problemet, da er du selv en del av problemet.

4.2.3 Oppsummering: Hva er skolens utviklingspotensial som et sted for inkludering?

Jeg vil nå kort oppsummere funnene som svarer på forskningsspørsmålet om hva som er skolens utviklingspotensial som et sted for inkludering. Det informantene mener skolen kan gjøre bedre er å bli flinkere til å lytte til barnets stemme, og representere kjønns mangfold i undervisning og på skolen generelt. Deltakerne mente det var viktig å bruke riktig pronomen på elevene sine, og at lærere bør bli flinkere til å spørre om pronomen. Det handler om å anerkjenne og vise kjærlighet til elever som hele mennesker, og ikke anta eller konkludere med hvem de er. Dette gjelder også når barnets stemme uttrykkes som sinne og raseri. Det neste jeg så på var representasjon av kjønns mangfold i undervisning og på skolen, og det som går igjen er at det er ønske om mer

representasjon. Mer undervisning om kjønn og seksualitet, og en dialog med mål om bevisstgjøring. Lærere trenger ikke være redd for å undervise om kjønn, og elever blir ikke trans hvis man snakker om disse temaene. Undervisningen bør også komme tidligere, slik at den kan hindre transfobiske og homofobiske holdninger å utvikle seg. Undervisning tidligere i løpet kan også bidra til at elever får et bedre språk for å kunne snakke om kjønn og seksualitet, og dermed få muligheten til å undersøke og utforske egen kjønnsidentitet. Både undervisning, men også representasjon gjennom fysiske ting som regnbueflagg eller transflagg, bidrar til at transpersoner føler seg sett, og at skolen er et trygt rom hvor man kan uttrykke seg slik man ønsker. Det gjør det lettere å være åpen, ettersom man kan regne med å bli godt tatt imot av skolen og de som jobber der.

5 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan skolen kan støtte trans* og kjønnskreative barn og unge, i deres utforskning av kjønn. Med utgangspunkt i datamateriale frambrakt gjennom to fokusgruppeintervjuer med trans* og kjønnskreative barn og unge har jeg skissert 4 ulike overordnede funn fra min analyse. Jeg har funnet at transpersoner opplever kjønnssegregerende og marginaliserende faktorer i skolen, og at de jevnlig blir trakassert av medelever. Videre har jeg funnet at det i skolesammenheng er viktig å lytte til barnets stemme, og representere kjønns mangfold i undervisning, og på skolen generelt.

De to første overordnede temaene svarer på forskningsspørsmålet om hvilke risikosoner som eksisterer i skolen for trans* og kjønnskreative barn og unge. Jeg brukte da det videreutviklede begrepet risikosoner, og gjennom et teoretisk arbeid med Butler, Freire og Arnesen gav det verdifull innsikt i hvordan skolen er for transpersoner, og hvorfor lærere, skoleledere og skolepolitikere har et ansvar i møte med disse elevene. Det jeg fant var at skolen er en risikosone generelt, ved den eksistensielle risikoen man står i bare ved å være på skolen med de relasjoner og bånd man knytter til andre. Mer konkret fant jeg at toalett og garderobes er spesielt risikofylt, i likhet med kjønnssegregert seksualundervisning og kroppsøvingstimer. I underkapittelet om trakassering skrev jeg om den verbale volden som deltakeren av studien er utsatt for, og andre typer vold som de er redd for skal ramme dem grunnet deres kjønn. For å kunne se på hva man kan gjøre for å bedre støtte disse elevene, og gjøre skolen til et sted for inkludering var det viktig for meg å se på hvordan situasjonen er nå, og hva denne gruppen elever står i daglig. Først ved å erkjenne at vold er en del av barns liv på skolen kan vi virkelig begynne å se på hvordan skolen kan realisere sitt potensiale for inkludering.

I den andre delen av analysen, og gjennom de to neste overordnede temaene fra analysen, forsøkte jeg å svare på forskningsspørsmålet om hva som er skolens utviklingspotensial som et sted for inkludering i møte med trans* og kjønnskreative barn og unge. Det første overordnede temaet kalte jeg for "lytt til barnets stemme", og jeg ser i denne delen på hvor viktig det er å ta barn og unges stemme seriøst, både når det kommer til ønske om pronomen og navn, og i sinneutbrudd. Videre så jeg på hvordan representasjon av kjønns mangfold i undervisning, og på skolen generelt, kan være viktig for at skolen skal kunne virke inkluderende. Det kan bidra til at færre elever får homofobiske og transfobiske holdninger, og at elever lærer et språk for å snakke om et tema som er viktig for dem. I tillegg kan det føre til at transpersoner føler seg sett og akseptert, og føler seg trygg i møte med spørsmål rundt kjønn i seksualitet i skolen.

I første del av analyse- og drøftingskapittelet, skrev jeg om hvordan deltakerne i mange tilfeller følte seg heldig i møte med skolen, lærere og medelever. Som vi har sett gjennom hovedfunnene i studien er det kanskje flere grunner til å tenke at trans* og kjønnskreative mennesker ikke er så heldig i møte med skolen, men heller blir marginalisert og andregjort gjennom en dyptliggende heteronormativitet som eksisterer i skolen. Ved å bruke begreper tatt fra Freires arbeid, vil jeg argumentere for at disse vennlighetene som deltakerne opplever, ikke er noe som bidrar til reell endring av de mer dyptliggende strukturer av heteronormativitet. De som undertrykker kan ikke frigjøre de undertrykte, ettersom de undertrykte må frigjøre seg selv (Freire, 2009). Undertrykte ser ikke seg selv som undertrykte, og undertrykkerne gjør dem heller ikke oppmerksom på det. Gavmildhet fra

undertrykkere blir tatt imot med takk fra de undertrykte, uten at denne gavmildheten nødvendigvis bedrer situasjonen de undertrykte står i. Individuelle inkluderingsstiltak blir derfor tatt imot med takk, men er det egentlig dette transpersoner trenger? Ifølge Freire er det en vekking av den kritiske bevisstheten som må til for at man skal se sin egen posisjon i et system som systematisk undertrykker, for så å kunne gjøre noe med dette systemet. Hvordan kan da skolen støtte transpersoner i utforskning av kjønn? Et viktig poeng er altså at elevene selv gjør denne utforskningen, og at kjønn og seksualitet er store spørsmål i alle barns liv. Et funn viser imidlertid at disse barna ikke har et språk for å snakke om disse spørsmålene, og at de må ty til det engelske språk for å finne måter å uttrykke sine tanker og meninger. Støtten handler om å se situasjonene de står i, ta disse på alvor, og forsøke å gjøre holdningsbyggende arbeid ved å representere kjønns mangfold, drive undervisning gjennom dialog, og vise kjærlighet til hele mennesket. Et mål bør være å vekke en kritisk bevissthet, som kan hjelpe barn og unge videre i livet, som et verktøy for å forstå situasjoner rundt seg, og hvordan strukturer i samfunnet kan virke undertrykkende, marginaliserende og andregjørende på dem.

Som Luca sier, så er de som ikke gjør noe med problemet, en del av problemet. Som ansatte i den norske skole som er pliktig til å drive en inkluderende skole hvor alle opplever trygghet, kan ikke lærere stille seg nøytralt. Skolens bygg er ikke nøytral, undervisningen er ikke nøytral, og måten vi snakker på er ikke nøytral. Man må stille seg kritisk til hvordan skolens praksiser kan føre til at elever blir marginalisert, andregjort, og noen ganger også trakassert. Vold er en del av barns hverdag, og det kan man ikke overse ved å stille seg nøytral. Tanker om "nøytral" undervisning og arkitektur bygger på en formening om hva som er "normalen". Den heteroseksuelle matrisen er i spill på norske skoler, og klare forventinger til kjønn eksisterer. Man bør derfor kontinuerlig stille spørsmål om hvordan man kan endre sin praksis for å optimalisere skolens inkluderingspotensial. Skolens oppgaver er omfattende, og økt press på det faglige, samt en tanke om læreres viktige rolle i danning av en mangfoldig gruppe elever fører til høyt stress for lærere. Et viktig poeng er derfor at lærere ikke trenger å komme med løsninger som gjør at transpersoner ikke lenger opplever kjønnsdysfori. Det er ikke det det handler om. Det handler om å ikke skape strukturer som verdsetter enkelte måter å gjøre kjønn høyre enn andre. På samme måte som feminismen ikke kan idealisere visse måter å gjøre kjønn på (Butler, 1999), kan heller ikke norsk skole gjøre det. Skolen og lærere bør være kritisk til egen praksis, og på samme tid vekke en kritisk bevissthet hos elevene. Lærere trenger ikke komme med alle svarene, men heller stille de gode spørsmålene.

5.1 Veien videre

Dette er et forskningsfelt som roper etter mer kunnskap, og på mange måter har arbeidet med masteroppgaven ført til flere spørsmål enn svar. Studiet mitt var begrenset av å kun være en 30 poengs mastergrad, som gjorde at jeg ikke kunne gå like dypt inn i de ulike temaene som jeg kanskje kunne ønsket. Jeg ser også i ettertid at jeg i intervjusituasjonen kunne vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål og gravd litt i de mange interessante temaene som ble tatt opp, for eksempel dette med representasjon av kjønns mangfold på skolen generelt.

Noen av spørsmålene jeg stiller meg, og som peker videre på mulige forskningsprosjekt er blant annet dette med levekår for transkvinner sammenliknet med transmenn. Er det slik at transkvinner er mer utsatt for trakassering, og hvorfor er det slik? For en forståelse med utgangspunkt i Butler kan det være interessant å lese om kjønns melankoli, og hvordan det å bli en "mann" innebærer å avvise sin egen femininitet (Butler, 2004). Videre lurer

jeg på hvor mye det egentlig blir undervist om kjønnsmangfold i norsk skole, og om lærebøker på noen måte representerer mangfoldet av kjønn som eksisterer i samfunnet. Et tema jeg har berørt, men som har et stort potensial for videre kunnskapsutvikling er hvordan kjønnete praksiser gjør seg gjeldene i skolen. Jeg lurer da også på hvordan lærere begrunner disse kjønnete praksisene?

Helt avslutningsvis vil jeg skrive et svar til Tarald Stein (2008) sitt dikt.

Du er deg

og om det du seier ikkje gjer meining

for meg

Då skal eg

lytte

Eg skal opne øyremuslingen

For det du seier må seiast

Den du er må vere

6 Litteratur

- Anderssen, N. E., Helga, Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. Univeristet i Bergen.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955* (2nd. utg.). Clarendon Press.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE Publications Ltd.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. B.-o. familiedepartementet. Barne-og familiedepartementet
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breen, R. L. (2006). A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475. <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- Brunell, L. (2021). *Feminism*. Britannica. Hentet 17.02 fra <https://www.britannica.com/topic/feminism/The-second-wave-of-feminism>
- Bufdir. (2020). *LHBT+skole=sant*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet 25.04. fra https://bufdir.no/lhbt/Inkluderende_praksis_Tips_og_rad/LHBT__skole__sant/
- Butler, J. (1990). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter : on the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble : Tenth Anniversary Edition* [Book]. Routledge.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=70541&site=ehost-live>
- Butler, J. (2004). *The Judith Butler reader*. Blackwell.
- Butler, J. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (L. H. Hansen, Overs.). Cappelen Damm.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781315560779>
- diskrimineringsloven, L.-o. (2017,). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51#KAPITTEL_4
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Collective qualitative analysis*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Espseth, L. D. (2017). *Kjønn og "andre" kjønn. Et forslag til lesing: Offentlige diskursers konsekvenser for u/muligheter i folks liv* [University of Oslo]. Oslo.
- Finnset, K. A., Hanssen, H. I. & Rostad, I. L. (2022, 7. April). Mille og Alina vil ha inkluderende toaletter på skolen: – Det er en «no-brainer» for oss. *NRK*.
<https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/vil-ha-kjonnsnoytrale-unisex-toaletter-for-ikke-binaere-kjonn-pa-skolen-1.15923883>
- Freire, P. (2009). *De undertryktes pedagogikk* (M. B. Ramos, Overs.; Bd. 2. utgave, 6. opplag). Gyldendal Akademisk

- Grossman, A. H. & D'Augelli, A. R. (2007). Transgender youth and life-threatening behaviors. *Suicide Life Threat Behav*, 37(5), 527-537.
<https://doi.org/10.1521/suli.2007.37.5.527>
- Heartland-future-talks. (2019). *Judith butler* [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=QHLSYN_clxs
- HelseDirektoratet. (2018). *Barn og unges rett til medbestemmelse og selvbestemmelse*. https://0-24-samarbeidet.no/wp-content/uploads/2019/01/Sluttrapport_Barn-og-unges-rett-til-medbestemmelse.pdf
- Hodneland, M. G. (2019). *Transpersoners tanker om kjønn. En kvalitativ studie av transpersoners opplevelser og erfaringer rundt forventninger til kjønn*. [Universitetet i Bergen]. Bergen.
- Jessen, R. S., Haraldsen, I. R. H. & Stänicke, E. (2021). Navigating in the dark: Meta-synthesis of subjective experiences of gender dysphoria amongst transgender and gender non-conforming youth. *Social Science & Medicine*, 281, 114094.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114094>
- Jessen, R. S., Wæhre, A., David, L. & Stänicke, E. (2021). Negotiating Gender in Everyday Life: Toward a Conceptual Model of Gender Dysphoria in Adolescents. *Archives of Sexual Behavior*, 50(8), 3489-3503. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02024-6>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (u.å.). *Trakassering*
<https://www.ldo.no/diskriminert/pa-jobb/trakassering-og-seksuell-trakassering/trakassering2/>
- Lindvig, E. E. F. (2017). *Den senere Paulo Freire - tilbake i klasserommet. En litteraturstudie av utvalgte tekster av freire fra 1990-tallet* [University of Oslo]. Oslo
- Malatino, H. (2019). Tough Breaks: Trans Rage and the Cultivation of Resilience. *Hypatia*, 34(1), 121-140. <https://doi.org/10.1111/hypa.12446>
- Martino, W., Kassen, J. & Omercajic, K. (2020). Supporting transgender students in schools: beyond an individualist approach to trans inclusion in the education system. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1829559>
- Meld. st. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnhage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Morgenroth, T. & Ryan, M. K. (2018). Gender Trouble in Social Psychology: How Can Butler's Work Inform Experimental Social Psychologists' Conceptualization of Gender? *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01320>
- Neary, A. & McBride, R.-S. (2021). Beyond inclusion: trans and gender diverse young people's experiences of PE and school sport. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2017272>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskap og humaniora. I. De nasjonale forskningsetiske komiteene
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv - en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap? : et faghistorisk bidrag. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Olsen, T. E. (2022, 17. mars). Trans [Episode i TV-program]. I A. Haabie, *Folkeopplysningen* <https://tv.nrk.no/serie/folkeopplysningen>

- Omercajic, K. & Martino, W. (2020). Supporting Transgender Inclusion and Gender Diversity in Schools: A Critical Policy Analysis. *Frontiers in Sociology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00027>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2021-06-11-81)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, K. H. & Davies, C. (2014). Doing Sexuality Research with Children: Ethics, Theory, Methods and Practice. *Global Studies of Childhood*, 4(4), 250-263. <https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.4.250>
- Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Atlas.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen akademisk forlag
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Slåen, Å. (2021, 21. november). Emre er ikkje mann eller kvinne – ny minister ser på eit tredje kjønn. *NRK*.
- Stein, T. (2008). *Framandkar*. Tiden. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012110106091
- Strauss, P., Cook, A., Winter, S., Watson, V., Wright Toussaint, D. & Lin, A. (2020). Associations between negative life experiences and the mental health of trans and gender diverse young people in australia: Findings from Trans Pathways. *Psychol Med*, 50(5), 808-817. <https://doi.org/10.1017/S0033291719000643>
- Svendsen, S. H. B. (2020). Forord. I J. Butler (Red.), *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (s. 7-26). CAPPELEN DAMM.
- Svendsen, S. H. B., Stubberud, E. & Djupedal, E. F. (2018). Skeive ungdommers identitetsarbeid: SKAM etter homotoleransen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(3), 162-183. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2018-03-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. I. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfId=150459>
- Wangen, K. (2021, 27. januar). 27. jan. - Hun, han, hen og hva mer? [Episode i et TV-program]. I K. M. Berge, *Debatten*. <https://tv.nrk.no/serie/debatten/202201/NNFA51012722/avspiller>
- With, M. L. (2018). Kvinner og menn i helseyrker møter mest vold og trusler <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/kvinner-og-menn-i-helseyrker-moter-mest-vold-og-trusler>
- Wæhre, A. & Schorkopf, M. (2019). Kjønnsvariasjon, medisinsk behandling og vårt ansvar. *Tidsskrift for Den norske legeförening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.19.0178>
- Zucker, K. J. (2017). Epidemiology of gender dysphoria and transgender identity. *Sexual Health*, 14(5), 404-411.
- Aanensen, K. H. (2020). *Hva er marginalisering*. <https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:e47486fd-1c96-4e58-a0a2-d520d3950013/topic:1:a35a4b4a-e971-4277-a114-7bc4de332a0a/resource:10e6b9d7-6dfc-45d9-8d67-f5c7ceefb5d1>

Vedlegg

Vedlegg 1:

16.05.2022, 16:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

452748

Prosjektittel

Kjønnsvariasjon i skolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stine H. Bang Svendsen , stine.helena.svendsen@ntnu.no, tlf: 93459825

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jostein Sævik Litlere, Jostein.litlere@gmail.com, tlf: 41397437

Prosjektperiode

24.01.2022 - 20.06.2022

Vurdering (1)

15.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR PERSONER UNDER 16 år

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/01a889c1-2f7d-40cd-ba5a-0b6011015aca>

1/3

som den registrerte kan trekke tilbake.

LOVLIG GRUNNLAG FOR PERSONER OVER 16 ÅR

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

18.05.2022, 16:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/81a889c1-2f7d-40cd-ba5a-0b5011615aca>

3/3

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Hvilket pronomen foretrekker du?
- Hvilket klassetrinn går dere i?
- Hva gjør dere på fritiden?

Hovedspørsmål

- Hva liker dere best på skolen?
 - o Spesifikke fag?
 - o Friminutt?
 - o Venner?
- Er det noe dere synes er vanskelig med å gå på skolen?
 - o Hva kan skolen/lærerene/skoleledelsen gjøre for dette blir mindre vanskelig?
- Hvordan er garderobe/toalettløsningen på skolen deres?
 - o Hvordan oppleves det?
 - o Noe som kunne blitt gjort annerledes?
- Har dere hatt undervisning om seksualitet og kjønn på skolen?
 - o Hvordan var det?
 - o Kunne det blitt gjort bedre på noen måte?
- Føler dere at dere blir godt behandlet av lærerne?
 - o På hvilke måte/måter?
 - o Hva kan lærerne gjøre for å bli flinkere til å møte dere?
- Er det rom for variasjon i kjønnsuttrykk (måten man kler seg, hvordan man har håret osv.) der dere går på skole, eller blir man sett rart på hvis man bryter med tradisjonelle måter å uttrykke kjønn på?
 - o Hvordan har dette vært for dere?
 - o Er det noe skolen kunne gjort for skape større rom for variasjon i kjønnsuttrykk?
 - o Har dette påvirket mulighet til å "være seg selv", på skolen?
- Andre ting dere ønsker å ta opp?

Vedlegg 3:

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kjønnsvariasjon i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få kunnskap om hvordan skolen ivareta barn og unge som bryter med kjønnsnormer*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Skoler og lærere trenger mer kunnskap om hvordan de best kan legge til rette for alle barn og unges kjønnsfrihet. Barn og unge som bryter med kjønnsnormer har viktig erfaringsbasert kunnskap om hvilke problemer skolen kan skape for dem, og hvilke praksiser i skolen som kan bidra til inkludering. Vi ønsker å vite hva du og andre som bryter med kjønnsnormer tenker om skolens arbeid med kjønn. Hva oppleves inkluderende på skolen? Hva oppleves ekskluderende. Vi vil bruke denne kunnskapen til å formidle til skoler og lærerstudenter hvordan de kan ivareta alle barns kjønnsfrihet i skolen.

Prosjektet gjennomføres av masterstudent Jostein Litlere og førsteamanuensis Stine H. Bang Svendsen. Opplysningene vi samler inn vil bli brukt i anonymisert form i Litlere sin masteroppgave og Svendsen sin forskning på skolers arbeid for kjønnsfrihet for alle barn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norge Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet, Institutt for lærerutdanning ved førsteamanuensis Stine H. Bang Svendsen er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Helsestasjonen for kjønn og seksualitet i Trondheim Kommune.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har vist interesse for helsestasjonen for kjønn og seksualitet sitt tilbud for barn og unge som bryter med kjønnsnormer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på en samtale sammen med inntil 4 andre om skolens arbeid med kjønn. Det vil ta deg ca. 1,5 timer. Samtalen vil handle om hva skoler og lærere kan gjøre for å bidra til kjønnsfrihet og inkludering av elever som bryter med kjønnsnormer. Vi kommer ikke til å stille deg noen personlige spørsmål, og du deler bare de erfaringene du selv ønsker. Vi er interessert i den kunnskapen du som elev har om skolen sitt arbeid på dette feltet. Vi kommer til å ta opp samtalen i en lydfil, og ta notater.

Du eller foreldrene dine kan få tilsendt spørsmålene vi bruker på forhånd ved å ta kontakt med stine.helena.svendsen@ntnu.no

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Du er ikke forpliktet til å delta i dette forskningsprosjektet fordi du deltar i Helsestasjonen for kjønn og seksualitet sitt samtaletilbud. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller helsestasjonen om du deltar eller ikke.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Jostein Litlere og Stine H. Bang Svendsen vil ha tilgang til den informasjonen du deler med oss.*
- *Navnet ditt og annen informasjon som kan identifisere deg vil vi erstatte med en kode som lagres på egen kryptert navneliste adskilt fra øvrige data på NTNU sin server.*
- *Du vil være anonym i all formidling fra forskningen. Du kan kanskje gjenkjenne dine egne ord i sitater, men det vil ikke være mulig å identifisere deg.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er. *Prosjektet avsluttes 20.06.2022. Da vil alt skriftlig datamateriale være anonymisert og lydfiler og fil med kobling mellom navn og kode slettes.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [NTNU, Institutt for lærerutdanning](#) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- [NTNU, Institutt for lærerutdanning](#) ved [Stine H. Bang Svendsen](#) stine.helena.svendsen@ntnu.no, tlf 93459825
- Vårt personvernombud: [Thomas Helgesen](#) thomas.helgesen@ntnu.no tlf 93079038.

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

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

Med vennlig hilsen

Stine H. Bang Svendsen

Jostein Litle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kjønnsvariasjon i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju*
- at barn jeg er foresatt for deltar i fokusgruppeintervju.

Barnets navn er _____

Jeg samtykker til at mine eller barn jeg er foresatt for sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

