



«Jeg tenkte at jo mindre jeg bevegde på meg, jo mindre av kroppen min synes»

Åtte transkjønnede elevers erfaringer med kroppsøving

«I thought the less I moved, the less visible my body would be»

Experiences of eight transgender students in physical education.

Runa Næss Korshavn

Universitetslektor i kroppsøving, Institutt for lærerutdanning, NTNU

runa.korshavn@ntnu.no

Stine Helena Bang Svendsen

Førsteamanuensis i pedagogikk, Institutt for lærerutdanning, NTNU

stine.helena.svendsen@ntnu.no

Jan Erik Ingebrigtsen

Amanuensis i idrettsvitenskap, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

jan.ingebrigtsen@ntnu.no

Emilie Skiphamn Holten

Kroppsøvingslærer, Ørnes skole

emis.holten@gmail.com

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan transungdom har opplevd kroppsøving i skolen. Vi søker å forstå hva barrierene i kroppsøvingsfaget består i, og hva som har skapt rom for deltakelse på tross av disse. Studien er basert på retrospektive intervju med 8 informanter mellom 17 og 25 år som på intervjuetidspunktet identifiserer seg som transkjønnede. I analysen av de tidligere elevenes fortellinger benytter vi kroppsfenomenologi og Judith Butlers begrep om heteronormativitet til å forstå hvordan faget oppleves. Alle har erfaringer med tilskrevet kjønn som strukturerende prinsipp i undervisning og som utgangspunkt for hvordan de forventes å opptre og prestere. Fortellingene synliggjør at eksponeringen i faget, det å være synlig, har betydning for deres opplevelse av og deltakelse i undervisningen. Dette former og begrenser deres deltakelse på ulike måter og fremstår som en risiko for å bli «avslørt». Fysisk berøring er også ubehagelig og oppleves som en ytterligere risiko. Til slutt fremstår garderoben som en særlig barriere og risikosone som bemerker seg i deres fortellinger. Med utgangspunkt i analysen blir artikkelen avsluttet med noen betraktninger knyttet til hvilke konsekvenser denne studien bør få for utformingen av kroppsøvingsfaget.

Nøkkelord

skole, kroppsøving, transkjønn, ekskludering, eksponering, cisnormativitet

Abstract

This study explores how transgender students experience participating in physical education classes in Norway. We seek to understand the barriers in physical education, and factors that enables participation in spite of these. The study draws upon eight retrospective interviews with participants aged 17 to 25, who identify as transgender at the time of the interviews. In this present analysis of the former students' narratives, we use a bodily phenomenological approach and Judith Butler's concept of heteronormativity to understand how the subject articulates the students' lived experiences. All participants have experiences with attributed gender as a structuring principle in education and as a basis for how they are expected to behave and perform in class. The narratives highlight how transgender students engage in physical classes and view themselves in the context of peers, body and gender. It becomes notable that perceiving oneself as dissimilar and set apart as a transgender person affects how one perceives participating in physical education. Hence, the feeling of «being on display» carries weight when transgender students negotiate their involvement in physical education classes. It also becomes apparent that participating in physical education classes is perceived as an arena where one's transgender identity is exposed and might be revealed. Additionally, physical touch is portrayed as uncomfortable and presents an additional risk of feeling exposed and at risk of unveiling one's transgender identity. Finally, the gendered changing rooms introduces an additional barrier and areis presented as unsettling among the transgender students.

In closing, this analysis uncovers the process in which the transgender students embody the expectations of others, leading them to adopt an external outlook regarding their own bodies in how they carry and perceive themselves during physical education classes. Finally, questions are raised about what consequences the study should have for inclusion in physical education.

Keywords

school, physical education, transgender, exclusion, exposure, cisnormativity

Innledning

Kroppsøvingfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede ut ifra elevens egne forutsetninger og motivere til fysisk aktivitet på en helsefremmende måte (Utdanningsdirektoratet 2019). Oppmøte og deltakelse er i seg selv ikke nok til å oppnå fordelene av fysisk aktivitet. Det psykologiske læringsmiljøet er avgjørende for elevenes trivsel, motivasjon og læringsutbytte (Ommundsen 2015). Som bindeleddet mellom styringsdokumenter og praksiser gjør kroppsøvingslærere en rekke valg med betydning for hvilke elever som havner innenfor og utenfor i faget (Standal og Rugseth 2021), hvem som finner sin plass og ikke.

Kroppsøvingfaget skiller seg fra andre undervisningsfag på den måten at kroppen og dens kjønnede markører eksponeres og blir synlige (Block 2014). Flere har tematisert faget som en ekskluderende læringsarena. Dette handler blant annet om at undervisningen «kjønnes» på den måten at praksiser, normer og språk reproducerer normative ideer om kjønn (Eng 2014; Säfvenbom, Haugen og Bulie 2015) og skaper en ekskluderende ramme for dem som ikke svarer til disse. Utfordringen er satt på den politiske dagsordenen. I februar 2023 presenterte Regjeringen en ny handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold med konkrete målsettinger på vegne av kroppsøvingfaget. Blant annet at «Kroppsøvingen skal fremme et godt selvbilde og en positiv kroppsidentitet» (Kultur- og likestillingsdepartementet 2023, 33). Formuleringen peker på et behov for kritisk engasjement knyttet til betydninger av kjønn og seksualitet i faget og i barn og unges liv. Et av tiltakene går ut på å øke kunnskapen og bevisstheten om kjønnsroller og kjønnsstereotyper, og i den forbindelse blir transpersoners egne erfaringer fra kroppsøving trukket frem som viktige. Foreløpig finnes det lite empirisk forskning som undersøker tematikken.

I denne artikkelen undersøker vi hvordan transungdom har opplevd kroppsøving i skolen. Vi søker å forstå hva barrierene i kroppsøvingfaget består i, og hva som har skapt rom for deltakelse på tross av disse. Studien tar utgangspunkt i retrospektive intervju med 8 unge transpersoner mellom 17 og 25 år. Deres fortellinger synliggjør hvordan egenskaper ved faget setter kjønnsidentitetsproblematikk på spissen og har gjort deltakelse i faget van-

skelig eller umulig for dem. Vi leser informantenes fortellinger i et kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på de kroppslige erfaringene informantene har fra kroppsøving. Både feministisk og antirasistisk fenomenologi bidrar til å forstå hvordan kroppen kan fremmedgjøres fra selvet eller motsatt når den utsettes for fiendtlighet (Beauvoir 1996; Fanon 1967; Young 1980). Dette er et sentralt tema i fortellingene. Det er imidlertid også tydelige fellestrekk når det kommer til barrierene informantene møter i faget. Disse forstår vi i lys av Judith Butlers (2020) heteronormativitetsbegrep, som primært handler om det som oftest kalles cisnormativitet. Før vi går nærmere inn på dette, vil vi gjøre rede for kroppsøving-faget i norsk skole, betydningen av kjønn i skole og ungdomstid og forskning knyttet til transkjønn i kroppsøving.

Kropp i kroppsøving-faget

Fra kroppsøving-faget ble etablert som obligatorisk fag i skolen, har kroppslig aktivitet stått i sentrum av fagets innhold. Fysisk trening, innsats og læring av ferdigheter har vært sentrale tema. Den faglige forståelsen av kroppsøving-faget er i sterk utvikling gjennom oppbygging av et akademisk kroppsøving-orientert fagfelt. I de senere år har det vært en klar økning i omfanget av empiriske studier knyttet til kroppsøving (Løndal mfl. 2021), og elevers refleksjon samt forståelse av kropp har fått større oppmerksomhet.

I læreplanen *Kunnskapsløftet* av 2006 (LK06) står det i kroppsøving-fagets formål at «Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenning» (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette formålet blir ikke sterkt fulgt opp i fagets kompetansemål, men det berøres. Eksempelvis står det i 1 av 15 kompetansemål etter 10. årstrinn at elevene skal «forklare korleis ulike kroppsideal og ulike rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse». Kroppsforståelse er videreført i læreplanen *Kunnskapsløftet* av 2020 (LK2020), hvor det i innledende kapittel står at «Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd», og kroppsøving skal fremme «kritisk tenking omkring kroppsideal som kan påverke sjølvkjensle, helse, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet 2019). Dette blir fulgt opp i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som i kroppsøving innebærer å «fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval». Kroppsforståelse som en del av faget blir fulgt opp i kompetansemålene, eksempelvis i to kompetansemål etter 10. årstrinn. Der skal elevene «reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbi-lete» og «anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader».

Kroppsforståelse og identitet har på ulike måter blitt inkludert i læreplanene av 2006 og 2020, men det kan argumenteres for at begge disse planene er dominert av et fysisk aktivitetsfokus. Det ligger for eksempel ingen føring for hvordan lærere skal arbeide med verdier og kompetansemål som omhandler kropp, identitet og likeverd. Som denne studien vil vise, er den fysiske aktive og presterende kroppen sentral i opplevelsen av undervisningen og henger sammen med tradisjonelle ideer om kjønn. Prestasjonsfokuset ser ut til å forsterke en følelse av å være annerledes og ikke passe inn. I fortsettelsen vil vi presentere aktuell forskningslitteratur om transkjønnede elevers opplevelse av kroppsøving i lys av perspektiver på kjønn.

Kjønn i skole og ungdomstid

I kroppsøvningsfaget har cis- og heteronormativitet ikke bare vært en norm, men dannet grunnlaget for fagets historiske konstituering (Eng 2014). Heteronormativitet peker i hverdagspråklig betydning på forventningen om at alle er eller bør være heteroseksuelle. Cisnormativitet brukes gjerne i tospann med dette ordet for å beskrive forventningen om at alle har eller bør ha fysiske kroppstegn og en kjønnsidentitet som samsvarer med det kjønn de ble tildelt ved fødsel. I kjønnssteoretisk sammenheng er imidlertid både cisnormativitet og heteronormativitet komponenter i det Judith Butler har kalt «loven om heteroseksuell koherens». Den peker på hvordan normene, som krever samsvar mellom anatomisk kjønn, kjønnsidentitet og kroppsframføring, samtidig krever en seksuell orientering mot det «motsette» kjønn (Butler 2020, 46). I faglitteraturen brukes begrepet heteronormativitet ofte i Butlers seksualitetsinkluderende betydning også for å beskrive fagets cisnormativitet.

Ungdommene i studien beskriver sin kjønnsidentitet på ulike måter, men anser seg selv som transkjønnet. Det betyr at de har atferd, kjønnsuttrykk, kjønnsidentitet eller selvopplevd kjønn som avviker fra samfunnsnormer og forventninger forbundet med det kjønn de ble tildelt ved fødsel (Jessen 2021; Stryker 2017). Noen transkjønnede elever opplever å ha et godt forhold til kroppen sin og kjenner ikke noe ubehag med den. Det er imidlertid også vanlig at transkjønnede barn og unge opplever kjønnsdysfori, eller kjønnsinkongruens. Dette er diagnostiske betegnelser fra henholdsvis de amerikanske (kjønnsdysfori) og de internasjonale diagnosemanualene (kjønnsinkongruens), som begge beskriver opplevelsen av ubehag på grunn av manglende samsvar mellom kjønnsidentitet og tilskrevet kjønn (Jessen 2021). Kjønnsdysfori har mange uttrykk og grader av alvorlighet og kan naturligvis oppleves på svært ulike måter. Noen kan kjenne på et ubehag med å ha synlige kroppstegn for et kjønn de ikke identifiserer seg med, som skjeggvekst eller bryster. For noen kan dette avhjelpes med enkle tiltak som hårfjerning eller bruk av binder og p-piller. For andre kan dysforien utvikle seg til en dyp fremmedgjøring fra egen kropp som innebærer at en verken orker å se eller ta på den, og enda mindre at noen andre skal se eller ta på den (Jessen 2021).

Kjønnsinkongruens og kjønnsdysfori er imidlertid ikke lenger å regne som psykiske sykdommer, men som diagnostiske hjelpemidler for å fremme kjønnsminoriteters helse (Bostad 2019). Da kjønnsdysfori ble fjernet fra diagnosemanualen i 2021, var dette en anerkjennelse av at menneskers kjønnsidentitet ikke er en sykdom, men at det likevel er forbundet med helseproblemer å ha en kjønnsidentitet som bryter med samfunnets normer for kjønn. Det er ofte forbundet med opplevelser av marginalisering, diskriminering, vold og trakassering (Anderssen mfl. 2021).

Det er vanlig at kjønnsdysfori oppstår i ungdomstida. Studier av barn og unges egne opplevelser med kjønnsdysfori viser at kroppslige endringer i puberteten og endringer i det kjønnede sosiale spillet i ungdomstida er faktorer som spiller inn i utviklingen av kjønnsdysfori (Jessen 2021). Dette kan sees i sammenheng med Harriet Bjerrum Niensens (2014) karakteristikk av ungdomstida som en periode preget av «ekstremkjønn». Ungdomskjønnkultur kan ifølge Nielsen leses som en karikatur av voksenverdenens heteroseksualiserte og kjønnssegregerte organisering der ungdommene iscenesetter en kjønnatferd hvor seksuell trakassering og stereotyp kjønnatferd er viktige ingredienser (Nielsen 2014). For transungdom kan en slik karikert kjønnatferd i ungdomstid være en betydelig utfordring på den måten at en stadig får påminnelser om at en ikke hører hjemme verken blant jentene eller blant guttene. Skolen er barn og unges viktigste sosiale arena og kan ikke velges bort som oppholdssted på dagtid. Dens organisering og innhold har derfor stor betydning og former barn og unges livsbetingelser på avgjørende måter. Kroppsøvningsfaget følger dem gjennom hele grunnskolen, og den kroppslige eksponeringen gjør at faget skiller seg ut (Block 2014).

Her har kjønn lenge vært et viktig organiseringsprinsipp, og Heidi Eng (2014) har vist hvordan dette gjør seg gjeldende i så stor grad at faget framstår kjønnnet i seg selv.

Studier av transkjønn i kroppsøving

Det foreligger begrenset teoretisk og empirisk kunnskap om transkjønnede elevers opplevelser og erfaringer fra kroppsøvingsfaget. I norsk kontekst har vi få vitenskapelige bidrag, men enkelte masteroppgaver har undersøkt dette. Her blir faget skrevet frem som preget av en heteronormativ diskurs, og kjønnede praksiser og tradisjoner gjør det utfordrende å delta (Litlere 2022; Olsen 2020; Strømman 2022). Walseth og Hære (2014) har undersøkt lesbiske og homofile elevers erfaringer og har også vist hvordan en heteronormativ diskurs også rammer disse elevene. For elever med kjønnsdysfori er det også av betydning at faget preges av et mekanisk kroppssyn (Sæle og Hallås 2020), og at elevers arbeid med identitetskonstruksjon møter en etablert helse- og fitnessdiskurs (Walseth mfl. 2017).

Internasjonale studier som har løftet frem transkjønnede elevers erfaringer, enten som del av gruppen LHBTIQ+ eller gjennom studier av dem alene, har gjennomgående tematisert kroppsøving som ekskluderende arena (Müller og Böhlke 2021). Både i Finland, Sverige, Australia, Spania og England blir kroppsøving beskrevet som et heteronormativt fag der undervisning og rammefaktorer skaper utfordringer for elever som bryter med tradisjonelle normer for kjønn (Berg og Kokkonen 2022; Devís-Devís mfl. 2018; Jones mfl. 2016; Larsson mfl. 2011; Williamson og Sandford 2018). Beskrivelser av diskriminering, trakassering og marginalisering går igjen. Transkjønnede elever er bekymret for egen sikkerhet. Devís-Devís mfl. (2018) beskriver hvordan transkjønnede elever er redde for å bli ekskluderte og trakasserte dersom de ikke opptrer kjønnskonneformt. Dette finner også Williamson og Sandford (2018), som legger til at elevene ikke opplever det som trygt å være åpen om sin kjønnsidentitet. De er redde for å bli angrepet fysisk. Elling-Machartzki (2017) trekker også frem positive erfaringer med aktivitet, som likevel preges av at sports- og aktivitetsrom oppleves som utrygge.

Flere studier trekker frem hvordan kjønn benyttes for å organisere undervisningen. Jones mfl. (2016) finner at kroppsøving skiller seg fra de andre fagene når det kommer til bruk av kjønn som strukturerende prinsipp. Videre opplever elevene at innholdet i faget kjønnnes på den måten at øvelser, aktiviteter og teknikker kobles til kjønn (Devís-Devís mfl. 2018; Ferguson og Russell 2021; Lynch et al, upublisert manuskript, 2022). Williamson og Sandford (2018) beskriver inndeling etter kjønn som et hinder for deltakelse, og Devís-Devís mfl. (2018) viser hvordan transkjønnede ikke får velge aktiviteter i ønsket kjønnsgruppe. Disse praksisene gjør kroppsøving grunnleggende vanskelig. Kjønn som utgangspunkt for organisering og som sentralt i måten aktiviteter og øvelser forstås på, gjør at faget beskrives som preget av en heteronormativ diskurs (Berg og Kokkonen 2022; Devís-Devís mfl. 2018). I materiell forstand uttrykkes denne diskursen gjennom garderoben som en barriere og risikosone i møte med faget (Litlere 2022), og fremstår som særlig problematisk. Opplevelsen av å være synlig og eksponert kulminerer her (Berg og Kokkonen 2022; Devís-Devís mfl. 2018; Neary og McBride 2021; Sykes 2011; Walseth og Hære 2014). Et vanlig alternativ til garderoben er egne garderober eller toaletter, som elevene har ulike erfaringer med. For noen er dette en god løsning på den måten at de får et trygt rom å skifte i. Andre opplever det som stigmatiserende (Müller og Böhlke 2021; Neary og McBride 2021).

Studier har også undersøkt holdninger og kunnskaper lærere har om undervisning med transkjønnede elever. Drury mfl. (2022) viser hvordan undervisningen kan reprodusere, endre og transformere en binær kjønnsdiskurs. Flere studier viser hvordan lærere ønsker endring, men at de opplever å ha for lite kunnskap til å skape et trygt og inkluderende

læringsmiljø (Drury mfl. 2022; Jong 2015; Smith og Payne 2016). Berg og Kokkonen (2022) trekker frem hvordan lærere forsøker å ta hensyn gjennom både planlegging, praksis og tale i forsøk på å beskytte transkjønnede elever mot diskriminering. Samtidig kommer det frem at flertallet forsvarer eksisterende praksiser, som gjør intensjonene til paradokser.

Både Foley mfl. (2016), Larsson, Redelius og Fagrell (2011) og Jones mfl. (2016) forsøker å rette blikket fremover ved å beskrive tiltak og verktøy som kan utfordre cis- og heteronormativitet. Konkret trekker Foley mfl. (2016) frem at en bør unngå kjønnsdeling, jobbe med å skape trygge læringsmiljø og arbeide sammen i team for å finne svar på praktiske spørsmål. Larsson, Quennerstedt og Öhman (2014) trekker frem at en kan skape situasjoner hvor det heteronormative er åpenbart, og herigjennom finne rom til samtaler og diskusjoner med elever for å sette søkelyset på praktiske konsekvenser av kjønnsstereotypiske situasjoner. Å ha kjennskap til heteronormativitet som begrep og de praktiske konsekvensene av det blir beskrevet som et verktøy både elever og lærere bør utrustes med for å skape et mer inkluderende undervisningsrom (Larsson, Quennerstedt og Öhman 2014).

Et kroppsfenomenologisk perspektiv

For å rette oppmerksomheten mot informantenes kroppslige erfaringer fra kroppsøvingssfaget benytter vi et kroppsfenomenologisk perspektiv til å beskrive hvordan faget oppleves for dem (Merleau-Ponty 1994). Enkelt sagt innebærer dette et fokus på hva elevene gjør med kroppen sin, og hvordan de snakker om egen kroppslige opplevelse av faget, garderoben og gymsalen. I Maurice Merleau-Pontys (1994) fortolkning handler kroppens fenomenologi om å søke sannhet i en levd, kroppslig erfart virkelighet som verken kan tenkes uavhengig av den kroppslige erfaringen eller universaliseres. Kroppsfenomenologien har vært mye brukt i transstudier nettopp fordi den har menneskers sansbevissthet og subjektive erfaring av virkeligheten i forgrunnen (Salamon 2014). Dette går godt sammen med en forståelse av kjønn som en performativ effekt av menneskers handlinger og uttrykk, i tråd med Judith Butlers teori om kjønnsperformativitet (2020; Salamon 2014). Kjønn som performativ effekt kan merkes umiddelbart som en konsekvens av en handling, men de kan også komme til uttrykk gjennom organisering av tid og rom. I denne studien kommer det for eksempel tydelig frem hvordan garderobeinndeling uttrykker kjønnsbinaritet og cismativitet.

Kroppens fenomenologi har også vært helt sentralt innenfor den feministiske fenomenologien, som har undersøkt hvordan kroppens kulturelle innramming har betydning for hvordan vi beveger oss, og dermed for hvordan vi opplever verden (Young 2005). Utenfrablikket på den egne kroppen er et sentralt tema i denne litteraturen. Simone de Beauvoir (1996) beskrev hvordan kvinner lærer å se den egne kroppen utenfra med et mannlig blikk, og hvordan dette resulterer i et forhold til selvet som både subjekt og objekt. Hun hevdet at denne situasjonen forhindrer kvinners livsutfoldelse. Iris Marion Young har utbrodert betydningene av objektivering av den egne kroppen for fysisk aktivitet. Hun bestemte seg for å undersøke den besynderlig store forskjellen mellom små jenters og gutters prestasjoner i kast med liten ball (Young 1980). Med utgangspunkt i ovennevnte Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi og Beauvoirs (1996) beskrivelser av kvinners internalisering av et mannlig blikk på sitt eget selv utviklet Young (1980) en teori om jentenes dårlige kasting. Hun foreslo at jentene kastet dårlig fordi de ikke var fullt og helt til stede i kroppen under kastet. Deres feminine sosialisering hadde trent dem i å se seg selv utenfra, og dette utenfrablikket var attpåtil kritisk og tvilende til deres egen kasteevne. I denne situasjonen ble de samtidig subjekt og objekt for sin egen bevissthet. Denne splittede bevisstheten ledet frem til en delt intensjonalitet som svekket den fysiske utførelsen av kastet.

Youngs forklaring har sterke forbindelser til Frantz Fanons (1967) forklaring av rasismens

virkning på selvets opplevelse av den egne kroppen (Svendsen 2021). Han beskrev hvordan den hvite kulturens kritiske blikk på den egne kroppen sammen med utsatthet for vilkårlig vold i et rasistisk samfunn skaper en eksistensiell varsomhet i selvet som rammes av rasisme. Fanon var opptatt av hvordan rasismen med sin allestedsværende voldstrussel gjør omgivelsene grunnleggende uforutsigbare. Dette påvirker intensjonaliteten, eller handlekraften, på en litt annen måte enn det Young beskrev. Trusselen om vold krever en omfattende undersøkelse av hvorvidt det er trygt å tre inn i rommet, i dette tilfellet garderoben eller gym salen. Det er nettopp Fanons fenomenologiske forståelse av rasisme som danner grunnlaget for Sara Ahmeds (2021) teori om «hvite rom» som ikke-hvite kropp er ikke kan tre umerket inn i.

Vi kombinerer disse perspektivene for å belyse hvordan informantene har opplevd kroppsøvingsfaget. Både voldsrisiko og det kritiske utenfrablikket på sin egen kropp er sentrale tema i fortellingene. Med utgangspunkt i den fenomenologiske forståelsen vi har lagt til grunn, kan vi forstå hvordan kroppsøvingsfaget utøves i et cisnormativt rom som oppleves som grunnleggende utrygt å tre inn i, samtidig som den faglige organiseringen forsterker det kritiske utenfrablikket på ens egen kropp når en først har kommet seg inn.

Metode

I tråd med den fenomenologiske inngangen er studien og det metodiske arbeidet inspirert av Dorothy Smiths (2005, 10) metodiske rammeverk og beskrivelser av hvordan sosiologi kan gjøres for å forstå menneskers ståsted i det sosiale liv. I denne studien handler det om å undersøke og ta tak i transkjønnede elevers opplevelser fra kroppsøvingsfaget og med utgangspunkt i disse komme frem til noen betraktninger om konsekvenser erfaringene bør få for utviklingen av faget. For å få kunnskap om deres ståsted i skole og kroppsøving har det vært viktig å la informantene påvirke intervjuform, møte dem med åpne spørsmål og god tid og i all hovedsak la samtalene dreie seg om det de har trukket frem som sentralt fra deltakelsen i faget. Med mål om å få innblikk i konkrete hverdags erfaringer var det et poeng at informantene skulle være i stand til å hente frem konkrete hendelser og opplevelser som har vært viktige for dem. Bare én informant deltok aktivt i faget på intervjutidspunktet, og de fleste måtte tenke noen år bakover i tid. Det var ikke et kriterium at de var åpne om sin kjønnsidentitet da de var elever. De kroppslige erfaringene anses for å være relevante uavhengig av dette. Alle informantene var åpne om sin kjønnsidentitet på intervjutidspunktet, og samtlige definerte seg som binær. Det vil si at de definerer seg som enten kvinne eller mann. Informantene ble rekruttert ved hjelp av snøballmetoden (Johannesen, Rafoss og Rasmussen 2018), der to bekjente fra tidligere undervisning i skolen og to som var åpne transkjønnede i sosiale medier, var startstedet for rekrutteringen.

For mennesker som har et særlig problematisk forhold til egen kropp, kan kroppen utgjøre en uønsket forstyrrelse i møte med andre (Skårderud 2003). Det talte også for å la informantene påvirke intervjuform. Det ble gjennomført 6 digitale, 1 fysisk og 1 skriftlig intervju. I lengde varierte intervjuene fra 56 minutter til 3 timer, og det skriftlige intervjuet utgjorde en skriftlig utveksling på tre A4-sider. Det var viktig å la informantene snakke mest mulig fritt, og intervjuguiden besto i all hovedsak av åpne spørsmål. Eksempler på spørsmål er «hvordan er ditt forhold til skole», «hvordan har det vært å delta i kroppsøvingsundervisning sammenliknet med andre fag», «kan du beskrive en god/dårlig kroppsøvingstime fra du går inn i garderoben, til du går ut igjen», og «er det aktiviteter eller måter å organisere undervisningen på du har likt godt / mindre godt». At informantene fikk påvirke intervjuform, ble møtt med åpne spørsmål der deres svar ledet an, har trolig holdt intervjuet innen-

for deres komfortsone. Dette har vært et viktig poeng hele veien, men flere utfordrende eller detaljerte spørsmål ville trolig gitt andre svar.

Transpersoner opplever oftere hets, mobbing, diskriminering, overgrep og stigmatisering enn cispersoner (Anderssen mfl. 2021). Derfor har det vært viktig å respektere informan-tenes grenser når det gjelder å dele historier som kan oppleves som private og vanskelige. Særlig viktig har det vært å ivareta deres anonymitet gjennom hele prosessen, men samti-dig gjengi deres stemme på en presis måte. Studien er godkjent av Sikt (u.å.), som vurderer forslag fra forskere ved norske universiteter. Det har ikke vært et mål å generalisere disse elevenes fortellinger til andre transkjønnede, men heller skrive frem erfaringer som andre elever kan kjenne seg igjen i. På den måten kan fortellingene være et bidrag til arbeidet med å utvikle hensiktsmessige praksiser i faget.

Analysearbeidet tok utgangspunkt i Eggebøs (2020) beskrivelse av kollektiv kvalitativ ana-lyse. Materialet ble først gjennomgått og hvert intervju komprimert til et sammendrag på én-to sider. Deretter ble hvert intervju markert med relevante tema og videre koblet sam-men i temagrupper. På bakgrunn av disse ble det utarbeidet en disposisjon som danner utgangspunktet for analysen.

Analyse

Alle informantene er glade i å være aktive på fritida, og tre har drevet aktivt med idrett over lengre tid. Samtidig er det åpenbare fellestrekk når det gjelder å være aktiv i en kropps-øvingskontekst. Disse handler om å bli sett på, være i fysisk kontakt med medelever, oppleve kjønnsdelt og kjønnnet undervisning og å skulle håndtere garderoben. Dette gjør deltakelse i kroppsøving utrygt og vanskelig og fremstår som barrierer i møte med faget. Ungdomssko-len peker seg ut som en særlig krevende tid for alle informantene. I analysen vil vi pakke ut informantenes felles erfaringer, samtidig som forskjeller og nyanser blir skrevet frem. I ana-lysen har informantene fått navnene Emil, Oskar, Ivar, Morten, Ola, Kine, Mille og Siri.

«Å føle at folk glør på deg»

Som Merleau-Ponty (1994) beskriver, er vi vår kropp og fortolker alle sanseinntrykk den utsettes for. Vi er ikke i stand til å forholde oss objektivt til omgivelsene våre, og fenome-ner må derfor undersøkes slik de fremtrer for den enkelte. Et fellestrekk ved fortellingene er opplevelsen av at kroppsøvingundervisningen setter informantenes kropp på utstilling. Dette gjør minimering av eksponering og iscenesettelse av kroppen til en utfordring de må bruke tid og krefter på å håndtere. Det er en arena hvor kroppen og dens kjønnede markører eksponeres for blikk (Block 2014); den kan ikke skjules. Ola snakker om «den stirringa» som betydningsfull for hvordan han opplever å være til stede, og Oskar forteller at i kroppsøving, «der vises usikkerheten». Opplevelsen av kroppen og måten den blir synlig på, er sentral i fortellingene. For to av informantene veier aktivitet og bevegelse opp for ubehaget ekspo-neringen forårsaker, og reduserer ikke deltakelse og innsats. For øvrige informanter aktuali-serer opplevelsen av å bli sett tankevirksomhet knyttet til hvordan de skal delta, hvordan de skal kle seg, og hvorvidt de skal møte opp.

Flere av informantene beskriver hvordan bekledning fungerer som en strategi for å hånd-tere opplevelsen av å være synlig i faget. Siri forteller:

På ungdomsskolen gikk jeg bare med gigantiske klær. Helt sånn trippel-XL-t-skjorter, liksom. Og jeg gjorde også det i gym. Man tenker jo på hvordan kroppen din blir fremstilt i treningsklær, og sånt. Det gjør jeg jo også nå. Kroppen blir jo mer satt på utstilling i kroppsøving.

Siri opplever at kroppen er ekstra synlig i faget, og valg av klær er noe hun har et bevisst forhold til. Store klær skjuler, mens treningsklær viser frem. Også Kine beskriver at hun bruker klær som en strategi for å skjule kroppen, men at det bryter med forventningene i kroppsøving:

Det er jo veldig vanlig for unge transindivider å ha på seg så mange klær som mulig, så ingen kan se hvordan kropp du egentlig har. Eller liksom store løse klær og sånn, og det blir jo veldig veldig vanskelig i kroppsøving, for da skal du ha på deg shorts og t-skjorte, og da er liksom veldig mye av kroppen din ute og synes og sånn.

Kines sitat illustrerer hvordan arbeidet med å skjule kroppen blir viktig i et fag hvor den forventes eksponert med en viss bekleddning. Det gjør at en vanlig strategi, her forstått som store og løse klær, blir vanskelig. På den ene siden gjør store klær det mulig å gjemme seg, samtidig som det markerer kroppen deres som annerledes. Morten bruker også store klær i kroppsøving og viser tydelig hvordan bekleddning blir en strategi for å kunne delta: «Sånn for min del så var det jo å gå i hettegenser, da, uavhengig av hvor varm jeg ble. Fordi man vil skjule kroppen sin. (...) for å komme meg gjennom.» For han er det nødvendig å skjule kroppen, skjerme den fra omverdens vurdering av den, selv om han blir unødvendig varm. Sitatet synliggjør også at det aktive arbeidet med å skjule kroppen er nødvendig for å komme seg gjennom en kroppsøvingstime.

Fortellingene peker på en sammenheng mellom kroppsframføring og kjønnsframføring som kan leses i lys av Judith Butlers (2020) teori om kjønnsperformativitet. I en cis- og heteronormativ kulturell kontekst kan ikke kropp «leses» uten at de kodes som mannlige eller kvinnelige. I kroppsøving skal elevene framføre ulike ferdigheter med kroppen sin, men som informantene peker på, er denne aktiviteten uløselig forbundet med å rette oppmerksomheten mot kjønnets sitt. Kroppen kan ikke tre frem som annet enn en kjønnets kropp, og når ens eget kjønnsuttrykk oppleves som «feil» i den andres blikk, tyr flere til klærne for å gjemme seg.

Arbeidet med å minimere eksponeringen kommer også til uttrykk på andre måter. Flere av informantene regulerer innsatsen som en strategi. Ivar forteller at: «Siden jeg slet ganske mye med kroppen min, så påvirket det innsatsen min negativt. Jeg ga ikke 100 %, og det ble bare ekkelt å delta.» Han forklarer at han sliter med kroppen sin, som her kobles til utfordringer med å bruke den aktivt. Et utsagn fra Kine supplerer Ivars fortelling:

Og da, når man trener, så blir man veldig obs på sin egen kropp. Man blir veldig klar over hva den kan, og hva den ikke kan, og sånt (...). Jeg tror at det var såpass demotiverende, spesielt på ungdomsskolen, at jeg tenkte at jo mindre jeg bevegde på meg, jo mindre av kroppen min synes. Så da var det ofte veldig lav deltagelse, da, for jeg ville ikke vise meg frem noe mer enn det jeg allerede gjorde.

Kines sitat illustrerer at opplevelsen av å være eksponert forsterker ens eget kritiske blikk på kroppen. Følelsen av at hun hele tida kan bli sett av andre, gjør henne særlig bevisst på egen kropp. For Kine blir regulering av innsats og bevegelse en strategi for å gjøre seg minst mulig synlig. Dette gjør at Kine ikke opplever å ha reel mulighet til å yte full innsats.

Ungdommene forklarer hvordan de regulerer den kroppslige tilstedeværelsen på særlige måter slik at de skal klare å være til stede. Det kan se ut til at tilstedeværelse for flere av dem fordrer at det kroppslige bevegelsesutslaget minimeres. Bevegelse gir tilskueren flere perspektiver og selvet mindre kontroll over kroppsuttrykket som kommer til syne. Da Young

(1980) skrev om jenters begrensede kroppsbruk i kast med liten ball, påpekte hun hvordan det kritiske og tvilende utenfrablikket på sin egen kropp så ut til å begrense mobiliseringskapasiteten i kastet. I Kines fortelling er det noe annet i spill. Hun begrenser bevegelsesutslaget fordi hun opplever at det gjør henne mer synlig, og synlighet er forbundet med risiko. Utenfrablikket på hennes egen kropp framstår ikke primært som tvilende på egen kroppslige kapasitet, men heller som en trussel mot selvets eksistensberettigelse.

Internaliseringen av andres blikk på egen kropp innebærer også dimensjoner av sosial sammenlikning. De er bevisste på hvordan de fremstår foran andre, men også i forhold til andre. For Ivar er dette vesentlig for opplevelsen av faget:

Kroppsøving har vært ganske vanskelig for meg. Når man da skal bli bedømt på sine fysiske egenskaper og prestasjon, gruet jeg meg hver gang. Jeg sammenlignet meg selv med de andre guttene, de var høyere og mer vel trent enn det jeg var. I de andre fagene kunne man sitte stille, se på tavlen og late som man forstår, i gym vises det med en gang at man ikke er flink eller henger med.

Ivars sitat illustrerer hvordan kroppslige prestasjoner oppleves som viktige i faget, og at det har betydning for hvordan han opplever å bli verdsatt. Hans opplevelse er at prestasjonene vurderes med utgangspunkt i de andre guttenes prestasjoner, og det gir han en følelse av å ikke strekke til. For Ivar er det et problem at kroppsøvingfaget iscenesetter bestemte cis- og heteronormative kroppsideal på måter som skaper et tydelig hierarki innenfor de to kjønnsgruppene. Derfor oppleves ikke kroppen hans som mannlig på den beste måten. Gutter som opplever at de er lavere, mindre muskuløse eller tjukkere enn idealet, kan oppleve at maskuliniteten står på spill i gymsalen. For Ivar framstår dette som en ekstra sårbar situasjon, ettersom han har vært nødt til å kjempe for sin status som gutt i utgangspunktet. Dette får frem en ny dimensjon ved synligheten, da det knyttes til en følelse av at hans opplevde utilstrekkelighet også blir synlig.

Å eksponere kroppen i undervisningen er krevende på ulike måter, også for de to som opplevde å mestre undervisningen og til og med like den godt. Især på ungdomsskolen kostet det å være synlig. Dette kan henge sammen med puberteten og utvikling av kroppstegn informantene ikke ønsker (Jessen 2021), og fenomenet Nielsen (2014) beskriver som «ekstremkjønn». For Ivar, Morten, Ola, Siri, Mille og Kine var denne følelsen av å skulle eksponere kroppen såpass krevende at skulk var den eneste levelige utveien. Mille forteller:

Jeg skulket ekstremt mye gym. Og det var ikke fordi at jeg ikke var i god form, jeg likte jo å trene. Men det var det å føle at folk glør på deg og lure på hvordan alt er og ser ut. Nesten så de mer vil at du skal kle av deg istedenfor å ha gym, på en måte. Jeg var jo ikke meg selv, for jeg var jo ikke fornøyd med noe som var meg. Jeg hatet det over alt på jord. Modererte stemme, måten jeg gikk på, ansiktsmimikk. Alt.

Milles sitat illustrerer kompleksiteten i fortellingene knyttet til eksponering i undervisningen. For det første at den dysforiske kroppen iscenesettes og kommer i søkelyset der. På den ene side handler det om at en hele tiden kan bli sett. På den annen side om hvordan både faktiske og tenkte blikk blir situert og fortolket av dem. Milles sitat viser at hun er grunnleggende kritisk til egen kropp. Informantene har med seg dette kritiske blikket i alt de tenker og gjør. Som Jessen (2021) beskriver, er det normalt for transungdom å oppleve kjønnsdysfori, og det er trolig særlig krevende i ungdomsårene. Kjønnsdysfori oppleves ulikt, men for noen kan det utvikle seg til en dyp fremmedgjøring til egen kropp. Det innebærer at det blir

krevenne å se på den selv og enda mer krevende å eksponere den for andre (Jessen 2021). En slik opplevelse av egen kropp kan forklare det aktive arbeidet som gjøres for å skjule den, og hvorfor dette er helt nødvendig for å gjennomføre undervisningen. Mille peker samtidig på de intime sammenhengene mellom kroppsframføring, kjønnsframføring og seksualisering som kroppsøvingsfaget aktualiserer. Å vise frem kroppens fysiske kapasitet oppleves også som å vise frem kjønnet. For Mille innebærer dette et opplevd krav om å «kle av seg», å eksponere kjønnet i bokstavelig forstand. Dette opplevde kravet er verken paranoid eller metaforisk. Det er nettopp det som kreves av transkjønnede idrettsutøvere som viser frem sin kroppslige kapasitet på idrettens scene (Travers 2014).

«Fysisk kontakt. Det synes jeg var kjempeubehagelig»

Kroppsøvingsfaget utgjør en arena som forsterker følelsen av at informantenes kropp blir sett, vurdert og sammenliknet med andres. Som en forlengelse av eksponeringen fremstår også berøring, det å skulle bli tatt på og å ta på andre, som krevende. Ikke alle har opplevd fysisk kontakt som en del av undervisningen, men for dem som forteller om det, har det vært utelukkende vanskelig. Om fysisk kontakt forteller Siri:

Når man blir paret opp eller skal være i fysisk kontakt med hverandre, så kan jeg fort bli sånn «uhh, ikke ta på meg», lissom. Når man skal, ja, være i fysisk kroppskontakt med andre medelever som man ikke er komfortabel med. Spesielt på ungdomsskolen, hvor man bare er så ekkel med kroppen sin og vil ikke at noen skal ha noen meninger om noen ting, liksom.

Siri snakker både om kroppskontakt som noe generelt, innforstått at det går begge veier, men at det å bli tatt på av andre peker seg ut som spesielt ubehagelig. Hun setter det i sammenheng med opplevelsen av egen kropp, som hun synes er ekkel, og ungdomstida i sin alminnelighet. Berøring som arbeidskrav i kroppsøvingsfaget blir derfor ekstra krevende, nærmest umulig for de av ungdommene som har sterk kjønnsdysfori. Mille beskriver hvordan den sterke dysforien gjør fysisk berøring skummelt:

Jeg var livredd for å bli tatt på. Det er liksom dette her med når du har så sterk dysfori at du ikke selv liker å se på deg selv eller ta på deg selv eller røre ved deg selv. Jeg likte ikke aktiviteter som innebar at jeg måtte ha fysisk kontakt, spesielt med andre gutter. Det synes jeg var helt forferdelig. Når man skulle bindes fast i hverandre. Når man måtte bære hverandre og sånne ting.

Det kan synes som at berøring oppleves enda mer krevende enn den visuelle eksponeringen. Som Jessen (2021) understreker, er transpersoners opplevelse av egen kropp forskjellig. Ubegaghet som blir beskrevet her, er dels noe som tilhører ungdomstida og de raske endringene som spesielt puberteten er forbundet med. Samtidig er det tydelig at informantene beskriver ubegaghet med kroppen som spesielt sterkt på en skala fra pinlig til noe en ikke kan tåle. Møter med fysisk kontakt i kroppsøving fester seg og har utvilsomt betydning for deres tanker om faget. Oskar, som «elsket» aktivitet i kroppsøving, tenkte på hvordan berøring kunne møte han i timene, og nyanserer opplevelsen av fysisk berøring. Han forteller:

Jeg er veldig glad i idrett og sport hvor du kan være litt borti hverandre, absolutt, har ikke noe problem med basketball eller bryting eller noe sånn. Men akkurat hvis det blir noe sånn at man skal, yoga eller noe, hvor du skal kjenne og ta på rygg, noe sånn rolig, det er helt pyton. (...) jeg har jo hatt stor glede av gym, så jeg ønsket ikke å droppe det, men da deltok man litt sånn i frykt ... sånn «åh, please, ikke vær det», «åh, må vi gjøre sånn», ja.

Det er interessant hvordan Oskar beskriver at aktivitet kan være noe positivt og utrygt på samme tid (Elling-Machartzki 2017). At det kan være noe uproblematisk i enkelte aktiviteter og mer krevende i andre. Her kan det synes som at formålet med aktiviteten og hvordan berøringen gjøres, har betydning. Når det er noe som skjer i forbifarten, er det greit, men når en får mulighet til å erfare og «ta inn» berøringen, blir det krevende. Oskar utdyper ytterligere:

Hvis det var en aktivitet som gjorde at man ikke kunne trekke seg tilbake. Hvor man ble pusha litt til at «okei, nå forventes det at man skal være intim og bli tatt på», da var det veldig mye tanker som gikk. Kjenner de at jeg har pupper nå, eller, kjenner de at jeg ikke bare har på meg t-skjorte, eller, ja. Intime aktiviteter, hvor en ikke får mulighet til å regulere kontakten, er krevende.

Han identifiserte seg tidlig som «født i feil kropp», og fra barneskolen av ønsket han å bli identifisert som gutt. For han innebærer en viss type fysisk kontakt en kontinuerlig risiko for å bli avslørt. Han nevner selv pupper som synlige kroppstegn, men viser også til binderen. Han bærer derfor på en kontinuerlig bekymring for hvorvidt og på hvilken måte fysisk berøring møter han i undervisningen.

Fortellingene om berøring har sterk gjenklang i fortellingene om visuell eksponering. Mille forklarte over hvordan hun opplevde at den visuelle eksponeringen av kroppen innebar en opplevelse av å bli avkledd med andres blikk. Det granskende utenfrablikket kan med Butler (2020) forstås som et krav om å fastslå kjønnet en gang for alle gjennom å inspirere kroppens kjønnsstegn. I fortellingene om berøring kommer trusselen om å bli avkledd nærmere; den rører faktisk ved kroppen. Oskar forklarer hvordan intensjon og varighet er avgjørende for opplevelsen av ubehag, og også nærhet til kjønnede kroppstegn. Yoga, dans og andre aktiviteter som kan kreve en dvelende berøring mellom kropper, oppleves å øke risikoen for at oppmerksomheten rettes mot kjønnet. Den andres berøring ser ut til å true opplevelsen av selvbestemmelse over egen identitet fordi berøring tilsynelatende kan brukes til å «bestemme» kjønnet på tvers av ens egen kjønnsidentitet. Dette er et tema som settes på spissen i romlig forstand med kroppsøvfagets inndeling i jente- og guttegarderober.

«Jeg visste aldri hvor jeg skulle gå, for jeg var så ukomfortabel med begge»

Bruk av en todelt og cisnormativ forståelse av kjønn preger informantenes opplevelser fra kroppsøvfagsundervisningen fra barneskolen av. Alle informantene i denne studien er binære og identifiserer seg som enten mann eller kvinne på intervjutidspunktet. Fortellingene om kjønnsdeling i kroppsøvfaget viser tydelig hvordan faget fremstår kjønnet (Eng 2014) på den måten at en todelt og binær forståelse av kjønn preger organiseringen av undervisningen, språket som benyttes, og forventningene elevene møter fra andre (og seg selv). Bruk av kjønnsdeling som organiseringsprinsipp er et av fagets grunnlagselementer, og for mange, om ikke de fleste, framstår det som en usynlig og tatt for gitt praksis. Morten forteller hvordan kjønn helt tilforlatelig blir brukt til å organisere undervisningen:

Nei, det var jo bare sånn, man ble stilt opp på en rekke. Noen ganger var det læreren sin idé, og noen ganger var det klassen. Men da var det ikke akkurat jeg som ropte høyest og ville ha det sånn. Læreren sa «nå skal vi deles inn i lag» og stilte oss opp på rekke og sa bare «nå er det jentene mot guttene».

I Mortens gjengivelse er det tydelig at denne pedagogiske praksisen er innarbeidet og legitim blant elever og lærere. Øvrige informanter har også opplevd organisering med utgangspunkt

i en todelt forståelse av kjønn, men i ulik grad og på forskjellige måter. Samtlige har opplevd det som problematisk. Morten opplevde at han ble plassert på lag med jentene på vg2 av læreren, opptil et år etter at han kom ut som transmann:

(...) jeg ble lei av den ene læreren som, ja, plasserte meg på et jentelag, da. Det synes jeg var veldig ubehagelig etter at jeg hadde kommet ut som det jeg hadde kommet ut med. Og jeg følte meg ikke akkurat sett for den jeg var. (...) Det var litt blanda følelser. Så da gikk jeg i styrkerommet istedenfor og var alene der.

For Morten førte dette til at han i mange tilfeller droppa timen «fordi jeg var redd for fordelinga av kjønnsroller». Morten ønsker å bli identifisert som gutt, men opplever på ingen måte at det blir hensyntatt. Tvert imot opplever han å bli plassert i en kategori mot sin egen vilje. På slutten av videregående fikk han en lærer som anerkjente kjønnsidentiteten hans, og Morten beskriver det som et «feelgood moment». Han forklarer: «Skulle vi spille fotball, delte han meg sammen med guttene. Og det synes jeg var, ja, det ble jo egentlig bare bedre og bedre derfra. Jeg kjente veldig på det å være inkludert, og, ja, være en av dem.» En lærer endrer opplevelsen av faget for Morten. Han føler seg endelig inkludert. Dette illustrerer at en lærer påvirker opplevelsen av et rom, og at det å bli lyttet til og respektert skaper tilhørighet.

Oskar opplevde ofte at læreren grupperte etter kjønn på barneskolen, og hans måte å håndtere dette på skilte seg ut:

Jeg var jo såpass klar over at jeg var gutt, og hvis det var delt inn i gutter og jenter og noen sa «du skal på jente», så sa jeg «nei, jeg skal på gutt». Det var på en måte ikke et spørsmål, så for min del gikk jo det fint, jeg hadde ikke noe problem med det, fordi jeg var gutt. Men jeg tror kanskje at for de som følte seg som noe i midten og sånn, så skjønner jeg at det er veldig problematisk, og man blir jo testa på det gutt og jente såpass tidlig. Hvis man ikke føler seg som noe enten eller, så er det som om man er den største raringen i hele verden, på en måte.

Oskar har selv sørget for å bli plassert der han opplever at han hører hjemme, og på den måten utøvd motstand. Han beskriver at elever blir «testa» på kjønn, og at det trolig er ubehagelig for dem som ikke lever opp til normene for kjønn, eller som verken identifiserer seg som gutt eller jente. Både Morten og Oskar forteller at de har kommet med i ønsket kjønnsgruppe. Samtidig kan en slik markering av å havne innenfor tolkes som en manifestering av fagets todelt forståelse av kjønn (Berg og Kokkonen 2022; Devis-Devis mfl. 2018; Eng 2014). Arbeidet med å havne i riktig boks er fremfor alt et uttrykk for en snever ramme å uttrykke sitt kjønn innenfor og blir for disse elevene en altopplukende kamp. Ola beskriver at dette arbeidet er vanskelig, og at han ikke opplever å passe inn i noen av boksene:

Hvis vi skulle ha lag, så var det sånn «åh, kan vi ha jentene mot guttene?», liksom. Jeg visste aldri hvor jeg skulle gå, for jeg var så ukomfortabel med begge (...). For hvis jeg gikk på laget med jentene, så ble jeg sett rart på av dem, og hvis jeg gikk på lag med guttene, så ble jeg sett rart på av dem. Så, ja, jeg vet ikke.

Olas sitat viser hvordan andres respons har betydning for hvordan han opplever å være i de respektive gruppene. Han opplever seg som annerledes uansett. Slike erfaringer blir grunnleggende vanskelige og skaper trolig en usikkerhet knyttet til egen identitet. Beauvoir (1996) gjør et poeng ut av at også identiteten, individets subjektivitet, er vevd inn i og situert av de

betingelser som omgir den, og at det følgelig ikke er mulig å skille identiteten fra verden subjektet erfarer. Det er derfor grunn til å anta at forestillinger om kjønn og hvordan en opplever å passe inn i en todelt forståelse, også former informantenes forståelse og opplevelse av egen kjønnsidentitet. Satt på spissen kan det argumenteres for at kroppsøving skader informantenes identitetsprosess, da det ikke skaper rom for dem verken fysisk eller psykisk.

Både Kine og Siri forteller om en sterk frykt for kjønnsdeling i kroppsøvingstimene. Kine beskriver at «det gikk en krisealarm inni meg hver gang». Siri forklarer at i slike situasjoner «vil man bare krabbe inn i skjellet sitt. Ikke si noen ting eller ha noen meninger eller ha noen kommentarer, for det orker jeg ikke». For Kine og Siri utgjør kjønnsdelingen rett og slett en trussel mot selvet, og de beskriver på ulike måter hvordan kroppen blir satt i alarmberedskap når dette skjer. Deres opplevelse illustrerer hvordan kjønnsdelingen i kroppsøvingsfaget kan fortone seg som en institusjonell voldsutøvelse som gjør deltagelse både farlig og eksistensielt truende. Som Fanon (1967) har forklart, er det å leve i en situasjon der en når som helst kan bli rammet av fiendtlighet, en dypt desorienterende erfaring som kan føre til varig svekket handlingsevne. I dette perspektivet er elevenes uteblivelse fra faget den minst alvorlige konsekvensen. Det er langt mer alvorlig at kjønnsdelingspedagogikken kan være direkte ødeleggende for deres helse og kroppsfølelse.

Fortellingene synliggjør at betydningen kjønn gis i undervisningen, skaper en disiplinerende og ekskluderende ramme for deltagelse. For informantene blir et ytterligere arbeid med moderering, forming og tilpassing nødvendig, i den grad det er mulig for dem. Fortellingene synliggjør hvordan forventninger til kjønn blir en sparringspartner i deres identitetsprosess, og hvordan det tydelig begrenser dem. Spørsmål omkring kjønn og hvilken boks de skal i, eller hvilken type situps de skal ta, forsterker et fokus på kroppen deres og arbeidet med å svare til de normene og forventningene som disse boksene eller kategoriene krever. Kroppsøvingstimene blir gjennom kjønn organisering en disiplineringsarena der elevene må tilpasse seg en cisnormativ struktur, i den grad det er mulig for dem. Den kjønne organiseringen av faget illustrerer Butlers (2020) poeng om at en heteronormativ og dermed også cisnormativ kultur krever at en uttrykker seg kjønnsbinært for å få lov til å tre frem som menneske i felleskapet overhodet. For noen er dette imidlertid umulig. I praksis nektes de da å være til stede som seg selv. Deltagelse i skolefag er ikke frivillig, og voksen- og skolesamfunnet utøver betydelig makt overfor elever som forsøker å beskytte seg selv mot voldelige erfaringer i skolen. Samtidig viser fortellingene at lærere som representanter for skolens makt kan gjøre kroppsøving levelig og til og med gledelig for transelever når de gjør en innsats for å lage plass til dem i gymsalen. Handlingene må imidlertid være aktive og kreative, ettersom det institusjonelle rommet er cisnormativt i utgangspunktet. Dette blir om mulig enda mer synlig i møte med kroppsøvingsgarderoben.

«Det er jo nesten det som er tyngst. Det som skjer før gymtimen og etter gymtimen»

Garderoben er ikke å regne som en del av kroppsøvingsfaget som sådan, men den er sentral i alle informantenes fortellinger fra faget. Forskningen viser at den peker seg ut som særlig problematisk for transkjønnede elever (Berg og Kokkonen 2021; Devís-Devís mfl. 2018; Little 2022; Sykes 2011). Den cisnormative diskursen møter dem som noe materielt og konkret og gjør at opplevelsen av å være annerledes og ikke passe inn kulminerer her.

Mille beskriver at: «Det er jo nesten det som er tyngst. Det som skjer før gymtimen og etter gymtimen. Det er jo det veldig mange elever gruer seg mest til.» Sitatet illustrerer hvordan garderoben oppleves som en barriere en må komme seg forbi på vei til og fra undervisning. Arbeidet med å passe inn starter her. Det er interessant hvordan Mille antyder at dette ikke

er et problem forbeholdt transkjønnede elever. Garderoben kan være et vanskelig sted å være uavhengig av kjønn. For ungdommene i studien aktualiserer imidlertid garderoben grunnleggende spørsmål om deres forståelse av seg selv og egen sikkerhet. Hvilken garderobe skal de gå i, hvordan skal de oppføre seg der, og hvilke andre alternativ finnes?

Det er stor variasjon når det gjelder tidspunktet informantene begynte å bli bevisste på sin kjønnsidentitet. For noen var dette tidlig på barneskolen, for andre i løpet av ungdomsskolen. Dette medførte et sterkt ubehag knyttet til å være i garderoben. Morten forteller:

Det er jo veldig intimt når man skal skifte foran andre. Det begynte jeg å synes var bare mer og mer ubehagelig, og bare det å bli identifisert, eller, ja, med et hokjønn begynte å bli mer unaturlig for meg da.

Han viser her hvordan det føles mer og mer feil å være i jentegarderoben. Det er fordi det er ubehagelig å vise frem kroppen, og fordi det kobler han til et kjønn han etter hvert ikke identifiserer seg med. Alle informantene har brukt mye tid og krefter på å finne løsninger for å komme seg gjennom eller forbi garderoben. Dette arbeidet kommer tydelig til uttrykk i Oskars fortelling:

Hver gang jeg gikk til gym på barneskolen og ungdomsskolen, så var det liksom det der samme. Den der kneika man måtte komme over, den store «hvordan gjør jeg det?». Samtalen om garderoben, hvordan kommer jeg meg ut av køen nå, hvordan kommer jeg meg vekk fra de andre mens de går i garderoben, uten at de merker at jeg er borte. Det var veldig mye sånn, veldig mye overtenkning, veldig mye ekstra steg å gå bare for å kunne delta i gymtimen.

Oskar viser her hvordan han aktivt arbeider med å finne løsninger. Han identifiserte seg som gutt tidlig på barneskolen og har siden da hatt et ønske om å passere som det. Han fikk tilbud om en egen garderobe allerede da, men forteller:

Å ta meg ut av garderoben løser jo ikke den sosiale biten, på en måte. (...). så det var ofte at jeg bare «nei, jeg gidder ikke å gå i garderoben, jeg går bare rett i gymsalen», så det endte jo egentlig bare med at jeg fikk masse kjeft for at jeg ikke dusja og ikke var i garderoben, på en måte.

Oskar er opptatt av hvordan han fortolkes av de andre elevene i klassen. Han ønsker å være en av gutta. Tilbudet om egen garderobe synes å være en bekreftelse på at han ikke er det.

Som tidligere forskning viser, opplever informantene tilbudet om egen garderobe forskjellig (Drury mfl. 2022; Müller og Böhlke 2021). For Oskar veier imidlertid mye av undervisningen opp for dette: «Hvis jeg ikke hadde hatt den sterke kjærligheten for aktivitet, så hadde jeg jo mest sannsynlig droppa faget (...), har hata garderoben, men elska gymsalen.» Morten og Ola synes også det var vanskelig å ha en garderobe for seg selv. Ola forteller:

For når jeg ble satt i min egen garderobe, så ble det veldig mye blikk og sånn. For alle var i samme gang, så dørene ut var også i den gangen. Så jeg prøvde å gå inn og ut når ingen så på, for at det ikke skulle bli så lagt merke til.

Oskar, Morten og Ola forteller på ulike måter hvordan de cisnormative garderoberommene gjør utenforskap til en unngåelig konsekvens. Garderoben fremstår som et rom de ikke er invitert inn i, som igjen skaper en opplevelse av å være ekskludert og avvist. Den egne garderoben framstår som et symptom på utenforskapet for dem. Dette illustrerer en kjent spesial-

pedagogisk problemstilling: Å lage en særordning for en elev innebærer med nødvendighet å bekrefte en forskjell som oftest oppleves som en belastning for eleven. Samtidig kan ordningen være nødvendig for at eleven skal kunne delta i felleskapet i neste omgang. I dette tilfellet og helt typisk i tilfeller som har med funksjonshindringer å gjøre, er imidlertid «problemet» skolens organisering av aktivitet, ikke elevens egenskaper.

Selv om alle informantene var bevisste på hvordan andre så på dem når de benyttet egen garderobe, er det viktig å trekke frem at det var et ønske og også redningen for flere av dem. Mange har opplevd å måtte bruke toaletter til å skifte i, uten tilgang til dusj. Ivar fikk beskjed om at han måtte skifte på toalettet da han gikk på videregående:

Jeg hadde ikke tilgang til dusj, så når jeg hadde matpause, så måtte jeg hjem for å dusje. Det ble så ekkelt å ha time etter gym uten å ha dusjet. Dette pågikk i to år, helt til jeg fikk nok. Vi kontaktet rektor og henviste til paragrafer i lovverket. Da fikk jeg egen garderobe. Det føltes veldig uverdig å måtte skifte på toalettet.

Ivar beskriver løsningen han hadde, som uverdig. Trolig gir det Ivar og flere med han en følelse av å være mindre verdt enn de andre elevene. Også Mille har traumer fra garderoben:

Det dårligste som skiller seg ut, er vel da jeg første gang ble oppdaget i jentegarderoben første gang på ungdomsskolen. Da var det jo en sånn demonstrerende måte, og det var at jeg ble tvunget inn i guttegarderoben. Da stod det en gymlærer der og passa på at jeg ikke kunne snike meg ut derfra. Også var den døen inne i garderoben, i guttegarderoben, den ble låst så jeg heller ikke skulle låse meg der inne.

Milles fortelling synliggjør hvordan makt på verst tenkelige vis utøves for at elever skal innordne seg den hetero- og cisnormative garderobestrukturen. Mille gikk i garderoben som føltes mest rett for henne gitt hennes kjønnsidentitet. Ifølge kjønnnet læreren tilskrev henne, var det ikke bare «feil» at hun gikk der, men et straffbart brudd på den hetero- og cisnormative kjønnskontrakten (Butler 2020). Flere av informantene har opplevd lignende hendelser der de har fått straff for å enten gå i «feil» garderobe eller for å ha unngått den helt. Noen har blitt utsatt for vold og trakassering av lærere og elever. Garderoben fremstår derfor som en risikosone. Å komme seg gjennom eller rundt den er et arbeid som krever høy innsats og er en stor påkjenning for informantenes fysiske og psykiske trygghet. I likhet med den cisnormative organiseringen utgjør den cisnormative garderobestrukturen et hinder for transelevenenes deltagelse og er samtidig et farlig sted å oppholde seg. Et annet fellestrekk mellom den cisnormative romlige og pedagogiske organiseringen er at informantene ikke kan unnsnippe kjønnsdisiplineringen, heller ikke i de tilfeller hvor skolen gjør unntak. Å få tildelt en egen garderobe omanppleves som å bli plassert på utsiden som et avvik. Et forsøk på inkludering skaper en opplevelse av ekskludering. En egen garderobe kan imidlertid beskytte dem mot de verste utslagene av nedverdiggelse og psykisk og fysisk vold. En opplevelse av å være inkludert, det vil si å være genuint ønsket og velkommen som den en er, er imidlertid bare mulig dersom skolens organisering forlater sitt cisnormative grunnlag.

Et inkluderende kroppsøvingsfag?

På spørsmålet om hvordan kroppsøvingsfaget kan bli mer inkluderende, svarer Siri:

En kroppsøvingslærer kan ikke ta ansvar for å lære ungdommen å være komfortabel i kroppen sin. Men man kan gjøre de tingene for å minimere eksponering til det å være ukomfortabel over kroppen sin, da, og velge aktiviteter som ikke setter kroppen i rampelyset, på en måte.

Siri peker på et fellestrekk i fortellingene. Kropp er ubehagelig og vanskelig, og eksponeringen de opplever i faget, er krevende. De arbeider aktivt med ulike strategier for å håndtere den og iscenesette kroppen på konforme måter. De har deltatt i undervisning som på ulike måter organiseres og kommuniseres med kjønn som referanse. De konfronteres kontinuerlig med egen identitetsprosess, samtidig som de er på utstilling. Fortellingene viser at kroppsøvningsrommet og åpenbart også garderoben ikke er rigget for dem. Å tre inn i rommet kjennes utrygt, risikabelt og farlig fordi de ikke har en selvsagt plass der. Det er sannsynlig at dette forsterker det vanskelige forholdet de har til kroppen sin, og begrenser muligheten de har til å uttrykke og utvikle seg fritt.

Morten fortalte at det ble et «feelgood moment» for han da læreren plasserte han i ønsket kjønnsgruppe. Det viser på den ene side at Morten og flere med han ikke ber om mye. På den annen siden viser det at noe så lite og selvsagt som å bli respektert og sett av læreren kan skape en trygg vei inn i det utrygge rommet. Det symboliserer et kjærkomment «velkommen» som gjør det mindre farlig. Det illustrerer hvordan lærerens valg og handlinger har betydning for hvem som havner innenfor og utenfor (Standal 2018). Å ha blick for disse elevene og være opptatt av hva de har behov for, utgjør en forskjell. En samtale i starten av et nytt skoleår kan være en god start; det kan bety mye. Samtidig vil ikke slik omtanke eller en slik samtale fjerne strukturer og barrierer som ligger i fagets praksiser og tradisjoner (Eng 2014; Säfvenbom, Haugen og Bulie 2015).

Som en av informantene i studien uttrykte: «Så lenge ting ikke er veldig sånn kjønnsdelt og kjønnsretta i timen, så er det godt tilrettelagt, når man bare liksom får lov å delta som elev i stedet for som gutt eller som jente.» Fysisk aktivitet trenger ikke og bør ikke ha noe med kjønn å gjøre. For å koble disse fra hverandre skriver Foley mfl. (2016) at en bør unngå kjønnsdeling. Informantene i studien er åpenbart enige. Vi bør også være forsiktige med å bruke kjønn som referanse når øvelser skal gjennomføres, og når vi skal kommunisere forventninger til elever.

Med språket kan vi skape både et inkluderende og et ekskluderende rom, og ordene vi velger, har betydning. Som Larsson, Quennerstedt og Öhman (2014) beskriver, bør både lærere og elever ha kjennskap til heteronormativitet som begrep og de praktiske konsekvensene av det. Å rette oppmerksomheten mot praksiser som gjør det heteronormative åpenbart, er et godt sted å starte for å sette søkelyset på de praktiske konsekvensene av kjønnsstereotypiske situasjoner (Larsson, Quennerstedt og Öhman 2014). En slik praksis kan eksempelvis være inndeling i lag etter kjønn eller forventninger til hva kjønnete kroppene kan eller vil gjøre. Men det krever kunnskap. Kommende lærere må gjøres bevisste på kjønn; de trenger mer kunnskap om det. Og kanskje kan også læreplanen tydeliggjøre hva det skal handle om i praksis?

Regjeringen har som mål at kroppsøvningsfaget skal fremme et godt selvbylde og en positiv kroppsideitet (Kultur- og likestillingsdepartementet 2023, 33), og transpersoners erfaringer blir trukket frem som viktig i arbeidet med dette. Garderoben skriker i informantenes fortellinger. Alle elever skal ha en likeverdig og selvsagt garderobeløsning. Det er nødvendig for at de skal føle seg velkomne, og for at de skal kjenne seg inkluderte. Sammen med mer bevisste og opplyste lærere vil dette kunne være en god start. Men det er også nødvendig å tenke nytt om måten vi iscenesetter kroppene på i faget. Informanten Siri foreslår å minimere eksponeringen. Denne tvinger elevene til å se seg selv utenfra og gjør det vanskelig å være

deltakende, fullt og helt til stede (Young 1980). I forlengelsen av dette resonnementet må vi stille spørsmål ved om vi kan se for oss kroppsøvingstimer der aktivitet utføres uten at alle eller mange ser på, eller kroppsøvingstimer som lar eleven slippe å føle at andre glør. Kan vi se for oss kroppsøvingstimer med aktiviteter hvor elevene glemmer kroppen et øyeblikk, eller i det minste gjør kroppens prestasjoner mindre viktig? For noen vil det være helt avgjørende å slippe tilskuere for å i det hele tatt kunne få en reell mulighet til å konsentrere seg om oppgaven som gis, og yte full innsats. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig med tiltak som skaper unntak fra en cis- og heteronormativ organisering av faget. Hvis kroppsøving skal kunne skape mestring og aktivitetsglede for alle, er det nødvendig med endring av sentrale cisnormative grunnlagspraksiser i kroppsøvingsfaget.

Referanser

- Ahmed, Sara. 2021. *Gledesdrepende essays*. Oslo: Cappelen Damm.
- Anderssen, Norman, Helga Eggebø, Elisabeth Stubberud og Øystein Holmelid. 2021. «Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020.» Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.
- Berg, Päivi og Marja Kokkonen. 2022. «Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students.» *Physical Education and Sport Pedagogy* 27 (4): 368–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Beauvoir, Simone de. 1996. *Det annet kjønn*. Oversatt av Rønnaug Eliassen og Atle Kittang. Oslo: Bokklubben.
- Block, Betty Ann. 2014. «Supporting LGBTQ Students in Physical Education: Changing the Movement Landscape.» *Quest* 66 (1): 14–26. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.824904>
- Bolstad, Silje-Håvard. 2017. «ICD-11: Helse til alle kjønn.» *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/node/21123/pdf>
- Butler, Judith. 2020. *Kjønn, performativitet og sårbarhet*. Oversatt av Stine Bang Svendsen og Lars Holm-Hansen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Devís-Devís, José, Sofía Pereira-García, Elena López-Cañada, Víctor Pérez-Samaniego og Jorge Fuentes-Miguel. 2018. «Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts.» *Physical Education and Sport Pedagogy* 23 (1): 103–116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Drury, Scarlett, Annette Stride, Olivia Firth og Hayley Fitzgerald. 2022. «The transformative potential of trans*-inclusive PE: the experiences of PE teachers.» *Sport, Education and Society*: 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Eggebø, Helga. 2020. «Kollektiv kvalitativ analyse.» *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4 (2): 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Elling-Machartzki, Agnes. 2017. «Extraordinary body-self narratives: sport and physical activity in the lives of transgender people.» *Leisure Studies* 36 (2): 256–268. <https://doi.org/10.1080/02614367.2015.1128474>
- Eng, Heidi. 2014. «Når faget får kjønn: Kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen.» I *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*, redigert av Harriet B. Nielsen, 136–151. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fanon, Frantz. 1967. *The wretched of the earth. Les damnés de la terre*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ferguson, Lois og Kate Russell. 2021 «Gender Performance in the Sporting Lives of Young Trans People.» *J Homosex* 70 (4): 587–611. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1996099>

- Foley, John T., Court Pineiro, Dan Miller og Melissa L. Foley. 2016. «Including Transgender Students in School Physical Education.» *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 87 (3): 5–8. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1131544>.
- Jessen, Reidar Schei. 2021. «Inside out and outside in: Towards a clinical and dialectical model of gender dysphoria amongst transgender and gender non-conforming youth.» Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Jones, Tiffany, Elizabeth Smith, Roz Ward, Jennifer Dixon, Lynne Hillier og Anne Mitchell. 2016. «School experiences of transgender and gender diverse students in Australia.» *Sex Education* 16 (2): 156–171. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>
- Johannesen, Lars E. F., Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen. 2018. *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jong, Dirk. 2015. «'He Wears Pink Leggings Almost Every Day, and a Pink Sweatshirt...': How School Social Workers Understand and Respond to Gender Variance.» *Child and adolescent social work journal* 32 (3): 247–255. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0355-3>
- Kultur- og likestillingsdepartementet. 2023. «Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)». <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae838ecc4204787857a0499fd8b7c11/no/pdfs/regjeringens-handlingsplan.pdf>
- Larsson, Håkan, Karin Redelius og Birgitta Fagrell. 2011. «Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education.» *Physical Education and Sport Pedagogy* 16 (1): 67–81. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491819>
- Larsson, Håkan, Mikael Quennerstedt og Marie Öhman. 2014. «Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy?» *Gender and Education* 26 (2): 135–150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888403>
- Litlere, Jostein Sævik. 2022. «'Be weird, be gay, that's the way!' – Trans* og kjønnskreative unge sine erfaringer fra og oppfordringer til skolen.» Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. <https://hdl.handle.net/11250/3008966>
- Lynch, Shrehan, Laura Davies, D. Ahmed og Laura McBean. 2022. «Complicity, trauma, love: an exploration of the experiences of LGBTQIA+ members from physical education spaces.» *Sport, education and society ahead-of-print* 28 (9) 1–17. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2141216>
- Løndal, Knut, Jorunn Borgen, Kjersti Moen, Bjørg Oddrun Hallås og Egil Gjølme. 2021. «Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019.» *Journal for Research in Arts and Sports Education* 5 (3): 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Merleau-Ponty, Maurice. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag.
- Müller, Johannes og Nicola Böhlke. 2021. «Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies.» *Physical Education and Sport Pedagogy* 28 (6): 601–616. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Neary, Aoife og Ruari-Santiago McBride. 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>
- Nielsen, Harriet Bjerrum. 2014. «Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster.» I *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*, redigert av Harriet Bjerrum Nielsen, 94-115. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, Anne Lise. 2020. «En kvalitativ studie om lesbiske, homofile og transpersoners opplevelser i kroppsøvingfaget i den videregående skole.» Masteroppgave, Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/10642/9173>

- Ommundsen, Yngvar. 2015 «Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education.» *Journal of Applied Sport Psychology* 16 (2): 183–197. <https://doi.org/10.1080/10413200490437660>
- Salamon, Gayle. 2014. «Phenomenology.» *TSQ: Transgender Studies Quarterly* 1 (1–2): 153–155. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399884>
- Sikt. u.å. «Samfunnsoppdrag og mål». <https://sikt.no/om-sikt/samfunnsoppdrag-og-mal>
- Skårderud, Finn. 2003. «Sh@me in Cyberspace. Relationships without faces: the e-media and eating disorders.» *European Eating Disorders Review* 11 (3): 155–169. <https://doi.org/10.1002/erv.523>
- Smith, Dorothy Edith. 2005. *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: Alta Mira Press.
- Smith, Melissa J. og Elizabete Payne. 2016. «Binaries and Biology: Conversations With Elementary Education Professionals After Professional Development on Supporting Transgender Students.» *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)* 80 (1): 34–47. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1102367>.
- Standal, Øyvind Førland og Gro Rugseth. 2021. *Inkluderende kroppøving*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Stryker, Susan. 2017. *Transgender history: the roots of today's revolution*. New York: Seal Press.
- Strømman, Elise. 2022. «'Jeg var ikke gutt nok for gutta, og ikke jente nok for jentene, så hvor skal jeg liksom?': En fenomenologisk studie om kroppøvingserfaringene til fire transelever.» Masteroppgave, Norges idrettshøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/3007117>
- Svensen, Stine H. Bang. 2021. «Kroppslig læring i møte med kjønnsnormer og rasisme.» I *Kroppslig læring*, redigert av Tone P. Østern, Øyvind Bjerke, Gunn Engelsrud og Anne G. Sørsum, 97–110. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sykes, Jane Heather. 2011. *Queer Bodies: Sexualities, Genders, og Fatness in Physical Education*. Peter Lang.
- Sæle, Ove Olsen og Bjørg Oddrun Hallås. 2020. *Kroppøving i femårig lektorutdanning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Säfvenbom, Reidar, Tommy Haugen og Marte Bulie. 2015. «Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?» *Physical Education and Sport Pedagogy* 20 (6): 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Travers, Ann. 2014. «Sports.» *TSQ: Transgender Studies Quarterly* 1 (1–2): 194–196. <https://doi.org/10.1215/23289252-2400001>
- Utdanningsdirektoratet. 2006. «Læreplan i kroppøving (KRO1-04).» <https://data.udir.no/kl06/kro1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. 2019. «Læreplan i kroppøving (KRO01-05).» <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Walseth, Kristin, og Heidi Hæhre. 2014. «Heteronormativitet i kroppøvingfaget.» *Tidsskrift for ungdomsforskning* 14 (2). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1602>.
- Walseth, Kristin, Iselin Aartun og Gunn Engelsrud. 2017. «Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction.» *Sport, education and society* 22 (4): 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>.
- Williamson, Rachel og Rachel Sandford. 2018. «'School is already difficult enough...': Examining transgender issues in physical education.» *Physical Education Matters* 13 (3): 57–61. <https://hdl.handle.net/2134/35926>
- Young, Iris Marion. 1980. «Throwing like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality.» *Human studies* 3 (2): 137–156. <https://doi.org/10.1007/BF02331805>
- Young, Iris Marion. 2005. *On Female Body experience. Throwing Like a Girl and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.