

Mia Mathilde Danielsen

Kjønns mangfold i kroppsøving

En kvalitativ studie om transpersoners
opplevelser og erfaringer fra kroppsøving faget
på ungdomsskolen og videregående skole

Masteroppgave i lektor i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Lucy Piggott

Juni 2023

Mia Mathilde Danielsen

Kjønns mangfold i kroppsøving

En kvalitativ studie om transpersoners opplevelser og erfaringer fra kroppsøving faget på ungdomsskolen og videregående skole

Masteroppgave i lektor i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Lucy Piggott
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Eksisterende internasjonal litteratur skisserer kroppsøvingfaget som en særlig sårbar arena for elever som befinner seg utenfor det tradisjonelle binære kjønnsystemet, og at kroppsøvingslærere i mange tilfeller mangler kunnskap på hvordan å imøtekomme transelever i faget (Müller & Bölkhe, 2021; Devís-Devís et al., 2018a; Neary & McBride, 2021; Fergusson & Russell, 2022; Drury et al., 2022; Fuentes-Miguel et al., 2022). I norsk kontekst er temaet fraværende i forskningslitteraturen. Samtidig understrekes det et behov for å innhente mer kunnskap på hvordan kroppsøvingen kan bli en mer inkluderende og støttende arena for alle kjønn, og bidra til å støtte og bygge elevenes identitet og selvbylde (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023; Müller & Bölkhe, 2021).

Denne studien omhandler transpersoners egne erfaringer fra kroppsøvingen på norsk ungdomsskole og videregående skole. Studiet har til hensikt å fremme transpersoners stemmer, å skaffe forståelse for kroppsøvingfagets begrensninger, muligheter og potensiale for inkludering og utvikling av transelever. Videre belyser studiet hvordan transpersonenes opplevelser fra faget påvirket deres selvbylde, (kjønns)identitet, og deres forhold til fysisk aktivitet i etterkant av endt skoleløp. Studiet baseres på et kvalitativt forskningsdesign, og tar utgangspunkt i kunnskap innhentet fra retrospektive dybdeintervju med syv transpersoner i alderen 18-26 år. De empiriske funnene diskuteres i lys av eksisterende forskningslitteratur, i tillegg til skeiv teori, med hovedfokus på konseptet om heteronormativitet, skeiv pedagogikk og Judith Butlers (1990) teori om kjønnsperformativitet.

Studiets hovedfunn viser at kroppsøvingfaget delvis reproduserte heteronormative strukturer og praksiser, gjennom en binær garderobeløsning, kjønnsdelte aktiviteter, forventninger tilknyttet kjønn og manglende kunnskap, aksept og imøtekommelse av transpersonene. Videre trigget fagets synlige og observerbare karakter transpersonenes kroppsdysfori, der særlig garderobesituasjonen skapte følelser av angst og frustrasjon, og ble en stadig påminnelse for informantene om følelse av annerledeshet og utenforskap. Ved flere tilfeller ble disse faktorer som ble avgjørende for informantene om manglende deltakelse i faget. Samtidig avslørte analysen evnen kroppsøvingfaget har til å utvikle transpersonenes selvbylde og (kjønns)identitet gjennom ulike faktorer. Dette synes også å ha hatt en positiv innvirkning på transpersonenes forhold til fysisk aktivitet i etterkant av endt skoletid. Til slutt tydeliggjør studiet behovet for å anerkjenne og ta hensyn til heterogeniteten blant transpersoner, ettersom informantene rapporterer om ulike behov og opplevelser.

Abstract

Existing international literature outlines the subject of physical education (PE) as a particularly vulnerable subject for students who are outside the traditional binary gender system, and that PE teachers in many cases lack knowledge of how to accommodate trans students in the subject (Müller & Bökhe, 2021; Devís-Devís et al., 2018a; Neary & McBride, 2021; Fergusson & Russell, 2022; Drury et al., 2022; Fuentes-Miguel et al., 2022). In the Norwegian context, the topic is absent from the research literature. At the same time, there is a need to obtain more knowledge on how physical education can become a more inclusive and supportive arena for all genders and contribute to supporting and building the students' identity and self-image (Ministry of Culture and Equality, 2023; Müller & Bökhe, 2021).

This study explores transgender people's experiences of physical education (PE) within the Norwegian secondary and upper secondary school. The study aims to promote transgender people's voices, and to gain an understanding of the subject's challenges, opportunities, and potential for the inclusion and development of gender diverse students. Furthermore, the study sheds light on how experiences from PE affect trans people's self-image, (gender) identity and attitudes towards physical activity after they have left school. The study is based on a qualitative research design and knowledge obtained from retrospective semi-structured in-depth interviews with seven trans people aged 18-26. The concept of heteronormativity, queer pedagogy, and Judith Butler's (1990) theory of gender performativity, in addition to existing research literature, are used to discuss the empirical findings.

The study's main findings shows that PE partially reproduced heteronormative structures through binary changing rooms, gender-segregated activities, gendered expectations and lack of knowledge, acceptance, and accommodation of trans people. Furthermore, the subject's visibility and focus on the body triggered body dysphoria amongst the trans people. In particular, the changing room situation was an arena that promoted feelings of anxiety and frustration and became a constant reminder for the participants' sense of outsidership. In several cases, these factors became decisive for the participants' lack of participation in the subject. At the same time the analysis revealed PE's ability to develop trans people's self-image and (gender) identity. This also seemed to have positively impacted trans people's attitudes towards physical activity after finishing school. Finally, the study clarifies the need to recognize heterogeneity among trans people, as the participants report different needs and experiences.

Forord

Prosessen med å skrive master har vært utfordrende og lærerik, og jeg kommer til å ha med meg erfaringene og kunnskapen videre inn i min fremtidige hverdag både personlig og som kroppsøvlingslærer. Å få muligheten til å gå i dybden på et tema jeg finner svært viktig og interessant har vært givende, og jeg håper at mitt arbeid kan bidra til å sette ytterligere søkelys på kjønnsmangfold i kroppsøving.

Med denne masteroppgaven markeres slutten på mine fem år på lektorutdanningen på NTNU i Trondheim, og jeg vil derfor takke til de som har vært med på veien, og til de som har bidratt med selve sluttproduktet.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Lucy Piggott. Tusen takk for din støtte, presise og konstruktive tilbakemeldinger og for at du har hatt troen på både meg og prosjektet mitt. Jeg vil også takke mine studievenner for mye sprell og moro, lange lunsjpauser og gode samtaler. Takk til mine største støttespillere, mamma og pappa, for gode råd, oppmuntring, korrekturlesing og motiverende ord. Det er også på sin plass og takke Sindre for å ha holdt ut med meg den siste perioden, og for å ha gjort hverdagen bedre.

Sist, men ikke minst vil jeg benytte anledningen til å rette stor takknemlighet mot mine informanter. Deres åpenhet er uvurderlig, og har både inspirert meg og bidratt til en større forståelse innenfor et komplekst tema. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer med meg!

Trondheim, juni 2023

Mia Mathilde Danielsen

Innhold

Sammendrag	I
Abstract	III
Forord	V
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn	1
1.2. Den norske kroppsøvingskonteksten	2
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4. Begrepsavklaring	4
1.5. Oppgavens struktur.....	6
2. Tidligere forskning.....	7
2.1. Tradisjonell binær praksis og diskurs	8
2.2. Synlighet og kroppslig eksponering	10
2.3. En transinkluderende kroppsøving	12
2.4. Kroppsøvingens betydning for fremtidig engasjement i fysisk aktivitet.....	13
3. Teoretisk perspektiv	15
3.1. Skeiv teori.....	15
3.2. Skeiv pedagogikk	16
3.3. Judith Butler og kjønnsperformativitet.....	18
4. Metode	21
4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	21
4.2. Forskningsdesign og metodisk tilnærming.....	21
4.3. Datagenerering.....	22
4.3.1. Utvalg og rekruttering av informanter	22
4.3.2. Oversikt over informanter.....	24
4.3.3. Utforming og gjennomføring av intervju	25

4.4.	Databehandling	27
4.4.1.	Transkribering	27
4.4.2.	Koding og tematisering	27
4.5.	Kvalitet	28
4.6.	Forskningsetiske betraktninger	30
5.	Analyse og diskusjon	32
5.1.	Deltakelse og trivsel i kroppsøving	32
5.2.	Kroppsøvingens synlige natur	39
5.2.1.	Garderobesituasjon	44
5.3.	En skeiv kroppsøving	47
5.4.	Kroppsøvingens påvirkning på påfølgende holdninger til fysisk aktivitet	51
6.	Konklusjon og veien videre	55
7.	Referanseliste	58
8.	Vedlegg	64
8.1.	Vedlegg 1: Intervjuguide	64
8.2.	Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema	65
8.3.	Vedlegg 3: NSD-godkjenning	68

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

De siste 20 årene har en større åpenhet tilknyttet kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk ført til at flere barn og unge står frem og hevder sin kjønnsidentitet (Cicero & Wesp, 2017). I tillegg har økt kunnskap om transkjønnede, og økt informasjon og tilgjengelighet til medisinske behandlinger for unge utenfor det binære kjønnsystemet, skapt fremgang i offentlig diskurs omkring transpersoner og utfordringene de står overfor i dagens samfunn (Cicero & Wesp, 2017). I forlengelsen av dette har det blitt en økende interesse for temaet kjønns mangfold i skolen (Vincent, 2017; Müller & Bölkhe, 2021). Skolene er en av de mest primære arenaene hvor sosiale interaksjoner finner sted, og er et miljø som samler elever med forskjellige bakgrunner, klasser, forutsetninger, personligheter og (kjønns)identiteter (Cicero & Wesp, 2017; Esser-Noethlichs & Midhaugen, 2015). Studier viser at elever som opplever manglende samsvar mellom kjønnsidentitet og biologisk kjønn, fremstår som en spesielt sårbar gruppe med høyere risiko for dårligere levekår, psykiske lidelser, marginalisering, diskriminering, psykisk og fysisk vold, sammenlignet med deres ciskjønnede medelever (Cicero & Wesp, 2017; Müller & Bölkhe, 2021). Skolene kan derfor bli et fiendtlig læringsmiljø og en kilde til stress for transelever, og som følgelig kan produsere livslange implikasjoner. Videre problematiseres kroppsøvfaget innen eksisterende internasjonal litteratur, der faget fremmes som en av de mest sårbare arenaene for transelever i skolen (Müller & Bölkhe, 2021; Drury et al., 2022).

Kroppsøvingen rapporteres som en kontekst som har begrensede muligheter å utvikle alternative kjønnsidentiteter, da det synes for at faget er preget av ganske stabile strukturer når det gjelder kjønn og kjønnsrelasjoner (Müller & Bölkhe, 2021; Larsson et al., 20011; Fuentes-Miguel et al, 2022). I tillegg skiller kroppsøvfaget seg fra de andre mer teoretiske fagene ved at kroppen, kroppens kjønnede markører, og andres reaksjoner til kroppen, blir svært synlig og eksponert både før, under og etter undervisningen (Block, 2014). I forlengelsen av dette kan elevene befinne seg i en posisjon hvor det er økt risiko for utseendemessige bedømmelser og sosial sammenligning (Kerner et al., 2018). Dette kan bidra til at kroppsøvingen oppleves som utfordrende for elever som ikke ser ut på, eller beveger seg på, en kjønns spesifikk og kjønnsnormativ måte (Block, 2014). Faktorer som garderobe, skift, dusjing, svømming og bruk av treningsklær omtales derfor som problematisk for transelever ved deltakelse i kroppsøving (Müller & Bölkhe, 2021).

Den eksisterende litteraturen understreker at det er et stort behov for mer forskning på feltet (Devís-Devís et al., 2018a; Drury et al., 2022; Müller & Bølkhe, 2021; Clarke, 2013), og i norsk kontekst er temaet kjønns mangfold i kroppsøving fraværende innen forskningslitteraturen. Studier avslører dog at kunnskap omkring, og undervisning om, kjønns- og seksualitets mangfold oppleves som mangelfull i det norske klasserommet. Til tross for at Norge har kommet langt når det gjelder mangfold, rapporterer likevel unge som utfordrer samfunnets heteronormative forståelse for kjønn og seksualitet ofte diskriminering, trakassering og mobbing (Thorsnes, 2019). Med dette som bakgrunn setter denne studien søkelys på den norske konteksten, og kjønns mangfold spesifikt i den norske kroppsøving undervisningen.

1.2. Den norske kroppsøving konteksten

Kropp og kjønn har lenge vært inndelt i to kjønn, og i norsk kontekst ga denne todelingen i lang tid et opphav til kroppsøving som et todelt fag (Engelsrud, 2015). Selv om kroppsøving undervisningen i dag foregår klassevis og med alle kjønn, tyder det på at forskjeller mellom kjønn er et særlig framtrædende premiss i diskusjoner om kroppsøving (Engelsrud, 2015). Eng (2014) argumenterer for at kroppsøvingen «får kjønn» gjennom hvordan aktiviteter, praksiser og språk som reproducerer det normative, og har en idrettslig logikk. Dette innebærer idrettens ideer om den binære kjønnsmodellen, som gjenspeiles iblant annet aktiviteter, regler, konkurranser, samt standarder og holdninger tilknyttet ulike ferdigheter (Block, 2014; Engelsrud, 2015; lisahunter, 2019). Når disse kjønnsbinære diskursene gjennomsyrrer så mange aspekter i undervisningen vil det kunne skape utfordringer for de elevene som opplever manglende samsvar mellom biologisk kjønn og kjønnsidentitet (Clarke, 2013).

I den norske læreplanen for kroppsøving har utvikling av identitet, positivt selvbilde, danning, personlig utvikling og samhandling stått sentralt både i fagfornyelsen i 2020 (LK20) og ved kunnskapsløftet i 2006 (LK06). Dette er de to siste læreplanene norsk skole har fulgt, og som er relevant for denne studien. I LK06 understrekes det i formålet med faget at kroppsøvingen skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelsen, en positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dette ble videre utviklet ved fagfornyelsen, hvor det understrekes at elevene skal få mulighet til å utforske og utvikle egen identitet og selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøving skal i tillegg gi utgangspunkt for, å inspirere til, en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2012; 2019). Studier viser at barn og unges vaner tilknyttet fysisk

aktivitet og bevegelse, påvirker i stor grad deres fremtidige vaner for fysisk aktivitet og bevegelse (Sierra-Díaz et al., 2019). Kroppsøvingen er derfor en sentral arena for å bygge bred kunnskap og gode vaner for fysisk aktivitet og bevegelse, som elevene kan dra nytte av på siden av og etter endt skoletid (Sierra-Díaz et al., 2019; Gea-García et al., 2020).

Regjeringen kom i februar 2023 ut med en ny handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold, der de fremmer mål som: «ingen barrierer for deltakelse i idretten», «økt kunnskap om skeives deltakelse i idrett», og at «kroppsøvingen skal fremme et godt selvbilde og en positiv kroppsidentitet» (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023, s.33). Blant tiltakene for å nå disse målene står økt kunnskap, åpenhet og bevissthet tilknyttet kjønnsroller, kjønnsstereotyper, og transpersoners egne erfaringer tilknyttet idretten. Studier viser også at transpersoner kan dra større fordeler ut av deltakelse i fysisk aktivitet enn cispersoner, grunnet deres høyere risiko for dårligere psykisk helse, samtidig som at deltakelsen i fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving synes å være lavere på internasjonal basis (Voss et al., 2023; Müller og Bölkhe, 2021).

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg med denne studien å bidra til fagfeltet med større innsikt i transpersoners opplevelser fra kroppsøvingen på ungdomsskolen og videregående skole. Dette for å kunne bidra til økt kunnskap, debatt og refleksjon i arbeidet med å skape en mer støttende og inkluderende kroppsøving for alle kjønn. Studiet er retrospektivt, og skal ta utgangspunkt i kunnskap innhentet fra dybdeintervju med syv transpersoner som har fullført kroppsøvingen på ungdomsskolen og videregående skole. Basert på skeiv teori skal oppgaven forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan opplevde transpersoner kroppsøvingsundervisningen på ungdomsskolen og videregående skole?

Problemstillingen blir så fordelt på to forskningsspørsmål:

- 1) *Hva er kroppsøvingens begrensninger, muligheter og potensiale for inkludering og utvikling av transelever?*
- 2) *Hvordan har kroppsøvingsfaget påvirket transpersonenes holdninger til og engasjement i fysisk aktivitet utenfor og i etterkant av skoletiden?*

1.4. Begrepsavklaring

Sentralt i oppgaven ligger ulike begreper tilknyttet kjønn og kjønns mangfold, og det vil derfor være nødvendig med en begrepsavklaring for å kunne skille terminologien som ofte er brukt innenfor dette temaet. Kjønn defineres ulikt i ulike sammenhenger og vi skiller blant annet mellom juridisk kjønn, biologisk kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. I Norge er det to juridiske kjønn – mann og kvinne, og dette er det kjønn man er registrert som i passet sitt (skeivungdom, u.å.). Biologisk kjønn er det kjønn et individ er tildelt ved fødselen som er basert på vurderingen av kromosomer, eksterne genitalier eller gonader (Cicero & Wesp, 2017). Videre er kjønnsidentitet hvilket eller hvilke kjønn et individ selv kjenner at en er (skeivungdom, u.å.). Dette er individets indre følelse av seg selv som mann, kvinne, begge, ingen, eller et sted midt imellom, og indikerer at det finnes flere kjønn enn det tradisjonelle binære systemet (skeivungdom, u.å.; Cicero & Wesp, 2017). Måten individer uttrykker og viser frem sin kjønnsidentitet kommer fram gjennom kjønnsuttrykket. Dette kan være for eksempel hvilke klær en går i, stil, frisyre, atferd, tale og kroppsholdning (skeivungdom, u.å.; Cicero & Wesp, 2017).

Butler argumenterte med boken «Gender trouble» (1990) for at kjønn er sosialt konstruert gjennom gjentakende normer og praksiser, og kjønn derfor er noe vi gjør gjennom handlinger og atferd. Siden har konseptualiseringen av kjønn fått større oppmerksomhet, og ulike tilnærminger til kjønn har i de siste tiårene vært under en stadig utvikling. Tidligere har det vært en overrepresentasjon av en tilnærming til kjønn som noe som er styrt av biologiske faktorer, slik som kromosomer og genitalier (Morgenroth & Ryan, 2018). Disse biologiske faktorene determinerer videre kjønn som noe binært hvor det ene kjønn står i motsetning til det andre, og defineres som en evolusjonær tilnærming til kjønn (Morgenroth & Ryan, 2018; Westbrook & Schilt, 2013). En slik tilnærming omtales ofte som tokjønnsnormen, og kritiseres for å være tilnærming til kjønn som assosieres med høyere nivå av stereotypier og fordommer, samtidig som det fremmer det patriarkalske systemet og heteroseksualitet (Westbrook & Schilt, 2013; Morgenroth & Ryan, 2018; Kubota, 2003). Identiteter som faller utenfor det binære, blir gjennom denne tilnærmingen oversett og invalidisert. Likevel synliggjøres denne tilnærmingen til kjønn fortsatt i forskningslitteraturen, i diskursen og i sosiale rom som segregerer kjønnene i for eksempel toalett- og garderobeområder (Westbrook & Schilt, 2013; Kubota, 2003). Denne dominerende antakelsen er dog under utvikling og kjønnsosologer legger ofte vekt på de sosiale dimensjonene av kjønn fremfor de biologiske. En slik tilnærming setter søkelys på det interaksjonelle nivået, som illustrerer hvordan

individer plasserer hverandre inn i (kjønns)kategorier som enten mann eller kvinne. Dette basert på visuelle informasjonssignaler som ansiktshår, lengde på hår eller kjønnede regler og normer (Westbrook & Schilt, 2013). Denne modellen reproducerer likevel også kjønn som noe binært, noe som kan utelukke flere kjønnsidentiteter.

Da denne studien bruker Butler som teoretisk rammeverk, blir tilnærmingen til kjønn basert på Butlers (1990) teori om kjønnsperformativitet, som blir ytterligere beskrevet i delkapittelet 3.3. En slik forståelse for kjønn vil være nødvendig i denne studien da jeg ser på kjønn utenfor det binære systemet. Konseptualiseringen av kjønn synliggjøres i analysen om hvordan informantene i ulike situasjoner fremfører kjønn, hva slags strategier de gjør i form av atferd, utseendemessige valg og bevegelser, samt hvordan de sosiale forventningene rundt dem har vært med å påvirke deres kjønnede atferd.

Denne tilnærmingen til kjønn åpner for kjønns mangfold, som handler om en forståelse av kjønn som understreker at det er mange ulike måter å «gjøre» kjønn på, og at vi har derfor flere kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk enn kun mannen og kvinnen (skeivungdom, u.å.). Termen kjønns mangfold blir videre et paraplybegrep som inkluderer flere kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk, slik som transpersoner.

Trans, eller transperson, blir i denne oppgaven et hovedbegrep, da kunnskapen i denne studien tar utgangspunkt i transpersoners opplevelser i kroppsøvingundervisningen. Transpersoner blir i denne studien brukt som et paraplybegrep for de individer som opplever helt eller delvis manglende samsvar mellom biologisk kjønn og kjønnsidentitet (skeivungdom, u.å.; Cicero & Wesp, 2017). Dette inkluderer begrepene transelev, transjente, transgutt og ikke-binær.

Transjente er en person som ble tilegnet gutt ved fødselen, og identifiserer seg som jente.

Videre er en transgutt en person som ble tilegnet jente ved fødselen, og identifiserer seg som gutt (Cicero & Wesp, 2017). Ikke-binær vil si en person som opplever manglende tilhørighet

med kategoriene mann eller kvinne (skeivungdom, u.å.). Ikke-binære personer kan

identifisere seg som noe midt imellom de binære kategoriene, der andre kan identifisere seg

som bare et menneske. Trans er også en del av akronymet LHBTI som også inkluderer

lesbiske, homofile, bifile og intersex (skeivungdom, u.å.). Individer som innehar en identitet som samsvarer med deres biologiske kjønn definert som ciskjønn (Cicero & Wesp, 2017).

Et manglende samsvar mellom kjønnsidentitet og biologisk kjønn beskrives også i noen

tilfeller som opplevelsen av kjønnsinkongruens (skeivungdom, u.å.). Personer som opplever kjønnsinkongruens, opplever i mange tilfeller en følelse av kjønnsdysfori eller kropps dysfori,

som gjenspeiler følelsen av ubehag eller angst tilknyttet deres biologiske kjønn og eller kropp (Cicero & Wesp, 2017).

Diskursen omkring kjønn blir sentralt i dette fagfeltet, da graden av forståelse for de ulike begrepene nevnt ovenfor, samt distinksjonen blant dem, kan skape grunnlag for aksept eller manglende aksept for transpersoner (Morgenroth & Ryan, 2018; Buck, 2016). Kunnskap, anerkjennelse og aksept for at kjønnsidentitet involverer en definisjon av kjønn som noe unikt og personlig, som ikke er tilknyttet det biologiske aspektet av kjønn, er derfor et avgjørende aspekt for aksepten for transpersoner. Motsatt vil et snevert fokus på biologisk kjønn og kjønnsuttrykk som definerende faktorer for hva det betyr å være trans, derfor være tilknyttet tradisjonelle kjønnsnormer, som kan korrespondere til et økt nivå av fordommer mot transkjønnede personer (Buck, 2016).

1.5. Oppgavens struktur

I det følgende kapittelet vil tidligere forskning tilknyttet temaet kjønnsmangfold i kroppsøving bli presentert i en tematisk orden, relatert til oppgavens vinkling og forskningsspørsmål. Kapittel tre fremstiller det teoretiske rammeverket for oppgaven, hvor skeiv teori er den overordnede teorien. Innad i det skeiv teoretiske rammeverket blir heteronormativitet, skeiv pedagogikk og kjønnsperformativitet sentrale konsepter i dette studiet. Metodiske valg tilknyttet vitenskapsteoretisk utgangspunkt, forskningsdesign, datagenerering og databehandling vil bli diskutert i kapittel fire. Kapittel fem inkluderer en analyse og diskusjon av de empiriske funnene. Avslutningsvis oppsummeres de viktigste funnene og innsiktene i studiet, i tillegg til en diskusjon om mulighetene for videre forskning.

2. Tidligere forskning

Forskning omkring kjønns mangfold i kroppsøving opptar en marginal plass i forskningslitteraturen, spesielt i norsk kontekst. Internasjonal forskning tilknyttet kjønn og seksualitet i kroppsøvingsteksten startet i det små å utvikle seg mellom midten til slutten av 1900 tallet, ved Locke og Jensen (1970) sitt arbeid på heteroseksualitet blant fremtidige, kvinnelige kroppsøvingslærere (Landi et al., 2020). Dette ble starten på interessen omkring seksualitet i kroppsøvingsteksten og Linn Cobhan ble i 1982 den første til å adressere homoseksualitet eksplisitt (Landi et al., 2020). Cobhans arbeid omhandlet spesifikt lesbiske kroppsøvingslærere, da hun la merke til et stort antall lesbiske kroppsøvingslærere, der mange av de ble værende «i skapet» og unngikk tema knyttet til seksualitet. Dette ble også trenden av forskning tilknyttet LHBTI personer i kroppsøving (Landi et al., 2020). Disse funnene var særlig gjeldende i Storbritannia under praktiseringen av «seksjon 28» som var en del av et lovverk som forbød undervisning av aksept for homoseksualitet (Landi et al., 2020). I tråd med dette skisserte flere funn kroppsøvingens natur som diskriminerende, heteronormativt og homofobisk (Landi et al., 2020).

Forskning på elever i skolen tilknyttet LHBTI miljøet er på den andre siden manglende, noe som både kan ses i lys av tilgjengeligheten og sensitiviteten tilknyttet denne unge gruppen, samt holdninger og lovverk som bød imot denne gruppen mennesker (Landi et al., 2020). Likevel har noen studier blitt gjort på voksne mennesker som reflekterer tilbake på tiden da de var elever. Det var ikke før i 2019 at de første studiene på nåværende unge elever i LHBTI miljøet ble publisert (Landi et al., 2020). Dessuten er det en betydelig mangel på studier som spesifikt tar for seg transpersoner i kroppsøvingen (Vincent, 2017; Drury et al., 2022; Landi et al., 2020). I løpet av de siste årene har likevel dette gapet i forskningslitteraturen begynt og fylles, hvor særlig spanske studier har hatt søkelyset på transpersoners erfaringer og opplevelser fra kroppsøvingundervisningen (Fuentes-Miguel et al., 2022; Devís-Devís et al., 2018a).

Jeg vil i det følgende gå mer i dybden på fire kategorier som synes for å skape et mønster blant funnene i den eksisterende litteraturen på temaet, og som gjenspeiler denne studiens vinkling og forskningsspørsmål. Disse kategoriene er 1) tradisjonell binær praksis og diskurs, 2) synlighet og kroppslig eksponering, 3) en transinkluderende kroppsøving og 4) viktigheten av kroppsøving for fremtidig fysisk aktivitet.

2.1. Tradisjonell binær praksis og diskurs

Flere studier kaster lys over hvordan kroppsøvingen som arena fremmer en binær praksis og diskurs, hvor tradisjonelle idealer om mannen og kvinnen, maskulinitet og femininitet kan virke begrensende for elever som opplever manglende samsvar mellom kjønnsidentitet og biologisk kjønn (Devís-Devís et al., 2018a; Ferguson & Russell, 2021; Neary & McBride, 2021; Landi, 2018; Larsson et al., 2011; Larsson et al., 2014). Kroppsøvingen kritiseres for å forme dominante kjønnsnormer, som tenderer til å skape en snever ramme for hva det betyr og være gutt og hva det betyr å være jente (Landi, 2018; Drury et al., 2022, Clarke, 2013). Disse dominante kjønnsnormene kommer fram i tradisjonelle binære idealer om hvordan jenter skal være slanke, pene, rytmiske og smidige, og guttene skal være store, tøffe og sterke (Landi, 2018; Larsson et al., 2011; Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís et al., 2018a). I en slik kontekst opplever flere transelever å havne imellom de to kjønnene, der transjenter blir lest som gutter, men ikke gutt og maskulin nok, og transgutter blir lest som jenter, men for mye gutt til å være jente. I en slik situasjon blir deres indre følelse av den de er ugyldiggjort (Devís-Devís et al., 2018a; Lynch et al., 2022).

Kroppsøvingens praksis gjenspeiler disse binære idealene i hvordan undervisningen i mange tilfeller, særlig i England, praktiseres kjønnsdelt (Neary & McBride, 2021; Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís et al., 2018a). I forlengelsen av dette ser det ut som både lærere og elever er konforme til forestillingen om hva gutteidrett og jenteidrett er (Devís-Devís et al., 2018a; Lynch et al., 2022). Eksempelvis ble aktiviteter som fotball og rugby, eller aktiviteter som inneholdt utholdenhet og styrke, tilegnet guttene, og aktiviteter som dans, hoppe strikk og turn tilegnet jentene (Devís-Devís et al., 2018a; Larsson et al., 2011; Landi, 2018). Særlig aktiviteten dans blir fremhevet som en sårbar aktivitet for transelever i litteraturen (Berg & Kokkonen, 2022; Larsson et al., 2011;2011; Devís-Devís et al., 2018a;2018b). Tradisjonell pardans vektlegger ofte det heteroseksuelle, og når begreper som «jentesteg» og «guttsteg» ofte blir brukt i opplæringen, vil det kunne skape ubehag hos elever som ikke er innenfor det binære systemet, transelever som ikke er åpne om sin kjønnsidentitet og transelever som ikke blir lest eller anerkjent som det kjønn de identifiserer seg som. Eksempelvis beskriver en transgutt i Berg og Kokkonen (2022) at det å danse med en gutt, som et resultat av å bli lest som jente, fremhevet hans kroppsdyfori, ubehagelige følelser som kortpustethet og noe som frarøvet hans identitet.

I tillegg ser det ut for at det er de maskuline verdiene som oftest blir fremmet som verdifulle i kroppsøvingen og med det okkuperer en hegemonisk posisjon i faget. Dette henger tett

sammen med heteronormativitet, som er preget av en todelt kjønnslogikk, hvor jentene – eller de antatte feminine verdiene, i konteksten av kroppsøving okkuperer en underdanig posisjon (Larsson et al., 2011; Larsson et al., 2014; Devís-Devís et al., 2018a; Landi, 2018). Konseptet vil bli utdypet ytterligere i kapittel 3.1. Hegemonisk maskulinitet og heteronormativitet er derfor konsepter som blir anvendt ved flere tilfeller i den eksisterende litteraturen. Konsekvensen av en slik kroppsøvingkontekst diskuteres å være favoriseringen av utviklingen av antatte mannlige kvaliteter, og at kroppsøvingen derfor bidrar til å forme elevene etter binære kjønnede linjer (Devís-Devís et al., 2018a; Landi, 2018; Larsson et al., 2014). Eksempelvis ble det vist i Devís-Devís med kolleger (2018a) at kroppsøvingslærerne ofte ikke var til stede i jentegruppen i kroppsøvingen. Noe som forsterker tanken om at det er de mannlige, maskuline verdiene som blir oppfattet som mest verdifull. En slik kontekst kan følgelig redusere elevenes mulighet til å gjøre kjønn på til elevenes kapasitet, eller manglende kapasitet til, å produsere og reprodusere hegemonisk kjønnede prestasjoner (Devís-Devís et al., 2018a).

Likevel synes det for at den binære rammen hvor maskuline verdier blir verdsatt, virker positivt for noen transgutter. I en slik kroppsøvingkontekst vil transgutter kunne omfavne muligheten til å delta i (antatte) maskuline aktiviteter, og utvikle (antatte) maskuline kvaliteter som muskelmasse og styrke (Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís, et al., 2018a). Dette hadde motsatt effekt på transjentene, og det rapporteres om flest negative erfaringer blant dem (Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís, et al., 2018a). Ofte opplevde transjentene kroppsøvingen som ubehagelig, da faget fremmet verdier som assosieres med et kjønn de ikke ønsket og assosieres med. En konsekvens av dette var i noen tilfeller at transjentene droppet enkelte timer, og ønsket ikke å trene styrke (Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís, et al., 2018a).

Flere studier dokumenterer at en særlig utfordring ved kjønnsdelte praksiser kommer til syne i de tilfellene der transelevne ikke var åpne om deres kjønnsidentitet, eller i de tilfeller der kroppsøvingslæreren og eller medelever ikke var aksepterende til deres kjønnsidentitet (Neary & McBride, 2021; Ferguson & Russell, 2021; Lynch et al., 2022; Devís-Devís et al., 2022). I disse tilfellene ble de aktuelle elevene forhindret i å delta med den gruppen de assosierte seg med, i en kjønnsdelt praksis. Dersom de forsøkte å delta sammen med, eller gjøre aktiviteter som assosieres med deres kjønnsidentitet, kunne konsekvensene være at de ble stigmatisert, isolert eller mobbet (Devís-Devís et al., 2018a). I forlengelsen av dette ble deres sosiale relasjoner med deres medelever bli påvirket negativt, samtidig som det bidro til

invalidiseringen av transelevne, noe som kan ha en direkte påvirkning på elevenes utdanningsmuligheter, samt muligheter til å delta i kroppsøvingen på lik linje med ciskjønnede medelever (Neary & McBride, 2021; Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís et al., 2018a). Flere studier viste likevel at kroppsøvingslærerne forsøkte å inkludere transelevne, men det var dog i en mer begrenset forstand som var preget av hemmelige omstendigheter, der deriblant rugby ble utelukket for transguttene (Ferguson & Russell, 2021; Neary & McBride, 2021).

På bakgrunn av denne binære praksisen kan transelever bli lokalisert som fremmede i relasjon til deres ciskjønnede medelever, da de blir plassert imellom to kjønn. Dette kan på den ene siden hindre deres mulighet til å føle seg fri, og uttrykke seg som de ønsker, som kan danne grunnlag for ubehag, frustrasjon og angst (Devís-Devís et al., 2022; Larsson et al., 2011;2014). På den andre siden kan det gi elevene fruktbare verktøy til å gjøre kjønn på den måten de selv ønsker, slik som i tilfellet med transguttene som kunne bruke kroppsøvingen som en arena for å tilegne seg, og produsere, mannlige og maskuline kvaliteter. Med dette som utgangspunkt vil dette studiet undersøke om hvorvidt den binære strukturen har påvirket opplevelsene til de aktuelle informantene. Særlig vil det være interessant å se på eventuelle nyanser i opplevelsene blant de informantene som befinner seg utenfor det binære kjønnssystemet, informantene som var åpen om deres kjønnsidentitet i kroppsøvingen og de informantene som ikke var åpne om deres kjønnsidentitet.

2.2. Synlighet og kroppslig eksponering

Fysisk aktivitet, kroppsøving og idrett skaper et rom hvor den fysiske kroppen er synlig og eksponert. Tidligere studier viser at for transelever kan dette skape ubehag og utfordringer, da kroppslig eksponering gir færre muligheter til å skjule utseendemessige faktorer som betegner det biologiske kjønn (Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís et al., 2018a). Kjønnede markører som bryster, genitalier og former blir altså mer synlig i kroppsøving og ved fysisk aktivitet, og blir vist å være noe av årsaken til at transpersoner i noen tilfeller unngår å være fysisk aktive, da det bringer skam til egen kropp (Ferguson & Russell, 2021). Særlig svømming blir i flere studier karakterisert som spesielt utfordrende og sårbart for trans- og ikke-binære elever grunnet lite klær eller badetøy (Devís-Devís et al., 2018a; Ferguson & Russell, 2021; Berg & Kokkonen, 2021).

En årsak til at kroppslig eksponering oppleves utfordrende kan ligge i produksjonen og reproduksjonen av binære kroppsidealer. Disse idealene forsterker gjerne de kjønnsbinære

normene og ideene om maskulinitet og femininitet, som der igjen kan bidra til økt selvbevissthet til egen kropp (Ferguson & Russell, 2021). Selv om kroppsidealene er sosialt konstruert ønsker mange individer å følge disse normene, og føler et enormt ubehag og eventuelt kroppsdysfori i deres manglende tilpasning til normene. Da ciskjønnede fremfører mer eller mindre ubevisst en tradisjonell kjønnsidentitet, er det for transkjønnede ikke like lett, da de må ta mer bevisste og komplekse valg over deres atferd og kropp (Ferguson & Russell, 2021). For eksempel viser Berg og Kokkonen (2022) og Lynch med kolleger (2022) til transgutter som bruker stramme brystbindere for å skjule brystene.

Flere studier viste at transelevers negative opplevelser av kroppslig eksponering og synlighet kulminerte i garderobe- og dusjsituasjoner (Devís-Devís et al., 2018a; Neary & McBride, 2021; Berg & Kokkonen, 2022; Ferguson & Russell, 2021). Devís-Devís med kolleger (2018a) beskrev i sin studie at alt som hadde med kroppslig intimitet og nakenhet, ble et problem for transelever og ikke-binære elever. Måten transelevene så på sin egen kropp og egen verdi påvirket deres følelser tilknyttet garderoben – jo verre deres kroppsdysfori og selvbilde var, jo verre følelse fikk de ved garderobesituasjoner (Devís-Devís et al., 2018a). Garderoben blir derfor en påminnelse på at transpersonens kropp er feil, og påfører forstyrrende følelser dersom transelevene må dele garderober med medelevene (Devís-Devís et al., 2018a; Neary & McBride, 2021). Flere studier dokumenterer transelevers unngåelsesstrategier som å unngå å dusje, skape en egen, rask og «usynlig» skifteteknikk, unngå å delta i kroppsovingen, eller bruke toaletter til å skifte på (Devís-Devís et al., 2018a; Drury et al., 2022; Berg & Kokkonen, 2022; Neary & McBride, 2021).

En ofte brukt løsning synes å være at transelever får bruke handicap-toalett eller lærergarderober for å skifte og dusje på (Drury et al., 2022; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021). Dette er en løsning som har hatt varierende erfaringer. Noen kroppsovlingslærere problematiserer en slik praksis da den virker isolerende, og de finner det vanskelig å skulle inkludere transelevene i trygge omgivelser, uten å sette de i fare for negative responser fra medelever (Drury et al., 2022). I Neary og McBride (2021) forteller en elev at denne løsningen er uproblematisk og behagelig, mens en annen forteller at praksisen synliggjorde hans «annerledeshet» i enda større grad, og derfor skapte mer stress.

Kroppsovingen i norsk kontekst er i likhet med ovennevnte studier preget av synlighet og kroppslig eksponering, både i form av garderobesituasjon og i undervisningspraksis (Eng, 2014). Det vil derfor være relevant å bygge på disse funnene, og undersøke hvorvidt disse faktorene er gjeldende og eventuelt begrensende for transpersoner i den norske

kroppsøvingsteksten. Samtidig vil det være interessant å se på hvilke løsninger de aktuelle informantene ble tilbudt, hva som hjalp de, og hva de skulle ønske ble gjort annerledes. Dette for å kunne bidra til kunnskap, diskusjon og refleksjon til arbeidet om å skape en mer støttende og inkluderende kroppsøvingundervisning.

2.3. En transinkluderende kroppsøving

Flere studier fremmer kroppsøvingslæreren som en sentral rolle i arbeidet med å inkludere transelever, i tillegg til å tilskrive kroppsøvingen (Larsson et al., 2011; 2014; Drury et al., 2022; Fuentes-Miguel, 2022). Økt akademisk kunnskap om temaet og utfordringer trans- og ikke-binære elever opplever i kroppsøvingen blir fremmet som avgjørende (Drury et al., 2022; Fuentes-Miguel et al., 2022). Også transpersonenes egne fortellinger og synlighet kan være sentralt for kunnskapen til medelever og lærere, samt virke som et forbilde for andre elever (Fuentes-Miguel et al., 2022). Likevel understrekes det at en må anerkjenne heterogeniteten innad i kjønns mangfoldet, og ha en interseksjonell linse i arbeidet med å inkludere transelever (Drury et al., 2022). Transelever befinner seg i likhet med sine ciskjønnede medelever i en stadig prosess med identitetsutvikling, samtidig som de er plassert i et skjæringspunkt av identitetsmarkører. Dette krever en individuell, differensiert og inkluderende pedagogikk (Drury et al., 2022).

Noen artikler fremhever også pedagogiske og didaktiske metoder og tilnærminger for å i større grad kunne støtte og inkludere elever utenfor det binære kjønns systemet. Deriblant fremmes aktiviteter som er mer kjønnsnøytrale og mindre idrettsrettet, og som tillater elevene å utforske roller og kjønnsroller (Larsson et al., 2011; 2014; Devís-Devís et al., 2018a; 2018b). Når heteronormen er kroppsliggjort gjennom blant annet følelsen av bevegelse, kan vi også utfordre den gjennom bevegelse (Larsson et al., 2011). Kroppsøvingslærere kan derfor trene på å skape situasjoner hvor elevene kan bevisst eller ubevisst bevege seg på nye og ukjønnede måter, for eksempel gjennom skuespill eller «skeiv tango» - en aktivitet som tillater elevene å danse som det kjønnet de vil, sammen med de kjønnet de vil. I forlengelsen av dette er også diskursen avgjørende, hvor man kan bytte ut for eksempel «guttsteg» og «jentesteg» med «leder» og «følger» (Fuentes-Miguel et al., 2022; Larsson et al., 2014; Devís-Devís et al., 2018a). En slik situasjon utspilte seg i Larsson med kolleger (2014) og skapte i første omgang kaos, da elevene måtte lære seg nye steg, men likevel argumenterte forfatterne at en slik brytning kan bidra til kroppsliggjøringen av nye identiteter.

Da dette studiet søker å svare på kroppsøvingens potensiale for inkludering og utvikling av transpersoner, kan kunnskap fra informantene omkring hva de skulle ønske kunne vært gjort annerledes i undervisningen og hvorvidt og hvordan de ble inkludert og støttet, bygge på kunnskapen om hvordan en kan tilskrive kroppsøvingsspraksisen.

2.4. Kroppsøvingens betydning for fremtidig engasjement i fysisk aktivitet

Det er vidt dokumentert at nivået av fysisk aktivitet i barne- og ungdomsårene blir betegnet som en sterk prediksjon for nivået for fysisk aktivitet i voksen alder (Sierra-Díaz et al., 2019; Gea-García et al., 2020). Gode vaner for fysisk aktivitet som blir dannet i tidlig alder vil derfor kunne være et springbrett for gode vaner for fysisk aktivitet i voksen alder også. Kroppsøving blir sett på som en ideell arena for utviklingen av disse vanene. Herunder spiller læringsmiljøet i kroppsøvingen en sentral rolle, hvorav et motivasjonsklima basert på elevenes autonomi og indre motivasjon, samt sosiale og psykologiske faktorer er særlig viktig (Sierra-Díaz et al., 2019). Faktorer som trygghet og støtte i kroppsøvingen synes for å fremme transpersoners deltakelse i fysisk aktivitet utenfor kroppsøvingssarenaen. Eksempelvis er det noen transpersoner som ønsker å bruke brystbindere for å dempe kroppsdyshormon. Brystbindere er ofte stramme og kan gjøre fysisk aktivitet med høy puls utfordrende. Kunnskap om brystbindere og dets implikasjoner for de som bruker de er derfor sentralt, og kroppsøvingslærere kan vise støtte til de aktuelle elevene gjennom å være bevisst på aktivitetsvalg, eller gi elevene økt selvbestemmelse ved å la de gjøre alternative øvelser eller aktiviteter når brystbinderen gjør det vanskelig å delta (Voss et al., 2023).

Videre kan støtte og inklusjon fremmes gjennom aktiviteter og situasjoner som er inkluderende og ikke-kjønnet, og som fremmer elevenes selvbilde og kroppsbilde (Voss et al., 2023). Gjennom å fremme tilgang til, deltakelse i, og positive erfaringer fra fysisk aktivitet for transpersoner, vil det kunne bidra til økt deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolesammenheng. Dette er også sentralt da det er en sak tilknyttet sosial likhet og rettferdighet (Pérez-Samaniego, et al., 2018; Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023).

I konteksten av transkjønnede elever i kroppsøving finnes det kun én studie som ser på sammenhengen mellom deres opplevelser og erfaringer i faget, og deres fremtidige engasjement i fysisk aktivitet og idrett (Ferguson & Russell, 2021). I Ferguson & Russell (2021) finner vi varierende erfaringer fra kroppsøvingen, som resulterer i varierende syn på, og deltakelse i fysisk aktivitet og idrett. I tilfellene der transelever ble ekskludert fra undervisningen, eller forhindret fra deltakelse sammen med det kjønnet de identifiserer seg

med, ble holdningene deres til fysisk aktivitet påvirket negativt (Ferguson & Russell, 2021). På den andre siden ble fysisk aktivitet for noen det som gjorde det mulig å utforske og komme i kontakt med kroppen sin, og ble en mulighet til å forme kroppen til det ønskelige (Ferguson & Russell, 2021). For transpersoner spilte medisinske forandringer gjennom kjønnsbekreftende kirurgi og hormonbehandling en rolle i hvordan de opplevde fysisk aktivitet. For noen ble disse behandlingene en motivasjon for å være fysisk aktive, og for andre ble det lettere og bedre å delta i fysisk aktivitet etter behandlingene. Særlig ble svømming lettere i etterkant av kjønnsbekreftende behandlinger (Ferguson & Russell, 2021).

Forskning som undersøker transpersoners i idretten, viser at fordommer og misforståelser begrenser deres mulighet til og deltakelse i ulike former for organisert fysisk aktivitet (Pérez-Samaniego et al., 2018). Mye av utfordringene opplevd i idretten viste seg å være like utfordringene tilknyttet kroppsøvingen. Deriblant oppleves binær diskurs, garderobesituasjon og kroppslig eksponering av mange som en stor barriere (Pérez-Samaniego et al., 2018). En konsekvens av dette er transpersonenes opplevelse av ubehag, isolering og abjeksjon. Flere strategier blir benyttet av transpersoner i idretten for å tilpasse seg en heteronormativ kontekst av fysisk aktivitet og idrett. Deriblant det å holde en lav profil, skifte til treningstøy hjemme, skjule kroppsdeler og trene hjemme (Pérez-Samaniego et al., 2018). På bakgrunn av dette er det viktig at transpersoner får tilgang til deltakelse og positive opplevelser på lik linje med sine ciskjønnede medelever i kroppsøvingen. Dette for å øke sannsynligheten til positive erfaringer med fysisk aktivitet i ung alder, som elevene videre kan ta med seg etter endt skolegang.

Da denne studien er retrospektiv, og et av forskningsspørsmålene rettes mot kroppsøvingens påvirkning på transpersonenes holdninger til fysisk aktivitet og bevegelse, vil kunnskap fra de aktuelle informantene kunne bygge på disse funnene. Samtidig vil det kunne bidra til flere nyanser tilknyttet årsaker til deltakelse i, eller manglende deltakelse i fysisk aktivitet og bevegelse på fritiden, etter endt skoletid, samt i hvilken grad kroppsøvingen har bidratt til det. Disse funnene vil bli diskutert i lys av konsepter innenfor det skeiv teori, som belyses i det påfølgende kapittelet.

3. Teoretisk perspektiv

Det overordnede teoretiske perspektivet i studien er skeiv teori. I tråd med skeiv teori blir også skeiv pedagogikk og Judith Butlers (1990) arbeid på kjønnsperformativitet og implikasjoner på heteronormativitet blitt tatt i bruk, da disse konseptene ble ansett som mest fruktbare perspektiver i etterkant av analysearbeidet.

3.1. Skeiv teori

Begrepet skeiv kan ha ulike betydninger, og for noen er det blitt brukt som et nedsettende begrep og som et skjellsord mot individer som ikke oppfattes som det normative (Ritzer & Stepnisky, 2014; lisahunter, 2019). For andre har begrepet blitt en re-appropriasjon, der «ikke-normative» individer tar eierskap til begrepet, hvor skeiv derfor blir et inkluderende paraplybegrep for blant annet homofile, lesbiske, bifile, transkjønnede, transseksuelle, interseksuelle, nysgjerrige og allierte individer (Ritzer & Stepnisky, 2014; lisahunter, 2019). Videre kan begrepet også brukes som et verb – «queering» eller tilskeiving, som innebærer konkret handling for å åpne opp og utfordre identitetskategorier, og bevege seg utover binære strukturer (lisahunter, 2018; Ritzer & Stepnisky, 2014).

Skeiv teori blir sett på som en reaksjon til identitetspolitikk, hvor det rettes kritikk mot tanken om at alle mennesker har essensielle, innebygde karaktertrekk, som kategoriseres i binære kategorier innen kjønn og seksualitet (Ritzer & Stepnisky, 2014; Ruffolo, 2012). Innen skeiv teori blir identitet sett på som noe som hviler på et stadig skiftende og ukjent grunnlag, fremfor noe som er stabilt og innen en forhåndsbestemt kategori (Ritzer & Stepnisky, 2014). Med andre ord forsøker teorien å rette søkelys mot, samt utfordre og forstyrre satte binære strukturer og kategorier i samfunnet. Teorien ønsker å fremme et perspektiv som inneholder en mer flytende diskurs knyttet til identitet og seksualitet, å gå utover kjønns- og seksualitetskategorier (Rodriguez, 2012; lisahunter, 2019). Dette innebærer et kritisk blikk mot likhet og sosial rettferdighet, og kan innebære arbeid med blant annet å utfordre normer, avsløre undertrykkelse assosiert med kategorisering, skape heterogene og flytende identiteter, fjerne «selvsagtheten» av kategorier og frakoble biologisk kjønn, kjønnsidentitet og seksualitet fra hverandre (Ruffolo, 2012; lisahunter, 2019).

Warner (1993) introduserte begrepet heteronormativitet, som omhandler avsløringen av urettferdigheten som tilskrives kroppslige minoriteter. I utgangspunktet konseptualiserte begrepet måten typiske samfunn ble organisert rundt det binære forholdet mellom heteroseksualitet og homoseksualitet, hvor heteroseksualitet ble definert som det normative,

overlegne og privilegerte. Begrepet har i ettertid blitt utvidet ytterligere og karakteriseres ifølge Sharma (2009) som et konsept som identifiserer ulikheter og hierarkier innen en dualistisk kjønnslogikk, som holder på plass patriarkatet og «obligatorisk» heteroseksualitet – som i tillegg krysser andre kategorier, slik som religion, kastesystem og klassesystem. Warner (1993) sitt begrep ble et skifte fra det å tolerere «den andre», til å utfordre praksisene som produserer «den andre», og kan derfor sees på som et bidrag til skeiv teori. Skeiv teori søker derfor ikke å lage nye identitetskategorier, men heller å forstyrre fikserte kategorier som ulike identiteter og kropper må assimilere til for å bli lest som normal (Ruffolo, 2012). Skeiv teori tilbyr derfor en kropp som er mindre fiksert og stabil, og heller mer mobil og flytende (Ruffolo, 2012).

Tidligere studier omkring kjønns mangfold i kroppsøving har ofte brukt skeiv teori og heteronormativitet som teoretisk rammeverk (Müller & Bölkhe, 2021; Devís-Devís et al., 2018a; Fergusson & Russell, 2022). Et skeivt teoretisk perspektiv på temaet vil kunne bidra til å fremme kjønns- og seksualitetsminoriteters stemmer og avsløre problematiske diskurser og praksiser i kroppsøvingen. I tillegg har skeiv teori blitt anvendt for å undersøke hvorvidt heteronormen er gjeldende i kroppsøvingskonteksten (Müller & Bölkhe, 2021). Som et resultat av dette har flere studier argumentert for at kroppsøvingen bærer preg av en heteronormativ praksis som begrenser elevenes muligheter til å delta og engasjere seg i ulike aktiviteter (Devís-Devís, et al., 2018a; Neary & McBride, 2021; Ferguson & Russell, 2021). I denne studien blir det derfor relevant å undersøke hvorvidt kroppsøvingen i norsk kontekst innebærer heteronormative diskurser og praksiser, og hvorvidt dette har påvirket transpersoners opplevelser i faget. Samtidig vil det å ha en skeiv teoretisk linse på hvordan kroppsøvingen blir opplevd av transpersoner kunne ha potensiale til å promotere inkluderende praksiser i kroppsøvingen (Drury et al., 2022). Dette gjennom kunnskap omkring transpersoners perspektiver på hvordan ting kunne vært gjort annerledes, eller hvordan de selv skulle ønske de ble ivaretatt, støttet og inkludert i kroppsøvingen. Dette linkes videre inn i skeiv pedagogikk.

3.2. Skeiv pedagogikk

Skeiv teori understreker viktigheten av pedagogikk, og behovet for å arbeide sammen med, og lære av transpersoner, for deres validering og myndiggjøring i koalisjonen med andre grupper og mennesker (Iisahunter, 2019; Fuentes-Miguel et al., 2022). Pedagogiske intervensjoner som tar sikte til å undergrave den binære kjønnslogikken og anerkjenne kjønnsovergangsprosesser krever sensitive, proaktive og kreative holdninger, og er

avgjørende for å gjøre transpersoners opplevelser i skolen bedre (Quinan, 2012). Skeiv pedagogikk blir følgelig en aktivistisk tilnærming til pedagogikken, for å adressere læringsstrategier informert av skeiv teori (Quinan, 2012). Pedagogikken tar derfor sikte til å undergrave normaliseringsprosesser, samtidig den innlemmer mål som inklusjon og representasjon av medlemmer, utfordringer og tema tilknyttet LHBTI miljøet (Rands, 2016). Innen skeiv pedagogikk har jeg identifisert tre konsepter av særlig relevans for denne studien: Transgenerøsitet, paradoksal undervisning, og en holistisk tilnærming til faget.

Transgenerøsitet defineres som kapasiteten identiteter utenfor det kjønnsbinære systemet har til å provosere frem nye former for kjønnede relasjoner når disse identitetene leves åpent, slik at de problematiserer det tradisjonelle, normative og avgrensede språket, logikken og den kjønnsbinære strukturen (Rodriguez, 2012). Skeiv pedagogikk informert av transgenerøsitet vil kunne bidra til å forstyrre historiske og kontekstuelle pregede kunnskaper som former forståelsen av det normative innen kjønn (Rodriguez, 2012). Transgenerøsiteten bidrar med andre ord til synlighet, og følgelig andre identiteters forestillinger omkring mulige kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk. I denne studien vil det være relevant å diskutere hvordan transpersonenes synlighet (og usynlighet) påvirker deres opplevelser i kroppsøvingen.

Larsson med kolleger (2014) (re)introduserte begrepet «teaching paradoxically» (paradoksal undervisning). Paradoksal undervisning handler om at (kroppsøvings)lærere bevisst kan skape skeive situasjoner i undervisningen – også kalt heterotopia. I slike situasjoner blir det binære, heteronormative kjønnssystemet synlig og tydelig utfordret, og kan deretter gi elevene rom til å diskutere og reflektere over situasjonen (Larsson et al., 2014). Når en kroppsøvlingslærer tilrettelegger for slike øyeblikk og vektlegger både kroppslig erfaring og etterfølgende diskusjon og refleksjon, vil det kunne øke elevenes bevissthet rundt heteronormen og hvilke konsekvenser dette kan ha for blant annet kjønnsmangfoldet (Larsson et al., 2014). I dette studiet vil disse konseptene diskuteres i lys av hvorvidt en slik eller lignende praksis ble gjort. I tillegg vil informantenes positive tanker og erfaringer omkring fysisk aktivitet kunne presentere et grunnlag for hvordan kroppsøvlingslærere kan skape heterotopia, og gjennomføre paradoksal undervisning.

En annen måte å gå utover det normative i kroppsøvlingskonteksten, kan gjenspeiles i en mer holistisk tilnærming til undervisningen, fremfor det tradisjonelle idrettslige, og hegemonisk maskuline fokuset som favoriserer vinnere og dominansen en gruppe individer har over noen andre (Block, 2014). En mer holistisk tilnærming i kroppsøvingen fremmer kontakt mellom individene, økt fokus på samarbeid, kroppslig beherskelse, selvbevissthet, selvaksept og

selvrealisering (Block, 2014). Blant annet kan perioder med dans, aerobic, bevegelsesimprovisasjon og yoga fremme dette (Block, 2014; Kerner et al., 2018; Cox et al., 2017). Som en forlengelse av dette kan fokuset på utseende og sosial sammenligning minskes, da det er aktiviteter som ikke promoterer et konkurrerende miljø (Kerner et al., 2018; Cox et al., 2017)

Tidligere studier på feltet som har brukt skeiv pedagogikk som rammeverk har i stor grad fokusert på hva kroppsøvingslærerne kan gjøre (Devís-Devís et al., 2018b; Larsson et al., 2011; 2014) og mindre på hvordan transelevne selv opplevde ulike tiltak, samt deres egne meninger på hva de skulle ønske ble gjort for å skape en mer støttende og inkluderende kroppsøvingsundervisning. I tråd med studiets problemstilling vil skeiv pedagogikk bli brukt som linse for å diskutere kroppsøvingens potensiale for inkludering av kjønns mangfoldet. Bruk av skeiv teori og skeiv pedagogikk kan på denne måten påvirke arbeidet, refleksjoner og diskusjoner om hvordan kroppsøvingslærere forstår ulike kropp og identiteter, bevegelser, læringsengasjement og relasjoner (Iisahunter, 2019). Et bidrag til hvordan ulike identiteter kan forstås kan sees i lys av Butler (1990) og hennes forståelse for hvordan kjønn ikke er noe naturlig, men heller noe som er sosialt konstruert og performativt.

3.3. Judith Butler og kjønnsperformativitet

Judith Butler er en sentral person innen skeiv teori, og boka hennes «gender trouble» (Butler, 1990) blir sett på som en forløper for heteronormativitetens konseptualisering i skeiv teoretisk diskurs (Marchia & Sommer, 2019). Butler (1990) ser på kjønn og seksualitet som ledet av et maktregime av heteroseksualitet og fallogosentrisme, eller «phallus», som konstruerer begreper om riktig kjønn og riktig seksualitet. Et slikt maktsystem konstruerer et hierarki hvor det mannlige (phallus) og heteroseksualitet får en hegemonisk eller overordnet posisjon sammenlignet med det kvinnelige og homoseksualitet. Individuer blir derfor tolket gjennom det Butler (1990) kaller en heteroseksuell matrise. Denne tolkningen innebærer et forenklet binært syn på kjønn og seksualitet, hvor heteroseksualiseringen av seksuell praksis og begjær, innfører forventninger og asymmetriske motsetninger mellom maskulinitet og femininitet (Ruffolo, 2012). Konsekvensen av dette er at dominante kulturer definerer bestemte kjønnsuttrykk som avvikende, eller uforståelige, og tilsier derfor at noen identiteter, slik som transpersoner eller personer som tiltrekkes av samme kjønn, ikke kan eksistere (Butler, 1990). Butler ser kritisk på tanken om at identitet er forsikret gjennom stabile og sammenhengende konsept av biologisk kjønn, kjønnsidentitet og seksualitet, slik det blir forespeilet i typiske

vestlige samfunn (Butler, 1990). Det er gjennom arbeidet på kjønnsperformativitet at Butler (1990) utviklet forståelsen på hvordan (kjønns)identitet er linket til historie, kultur og lingvistikk, fremfor noe som er medfødt, naturlig og iboende i kroppen (Butler, 1990; Ruffolo, 2012). Hun utfordrer altså antakelsen om at kjønn er naturlig, og fremmer en teori om at kjønn er sosialt konstruert (Butler, 1990). Kjønn blir derfor et produkt av gjentatte fremførelser – en serie av etterligninger av hva som forbindes med det å være mann og det å være kvinne (Butler et al., 2020). Disse fremføringene er preget av den kulturelle, sosiale og historiske konteksten individene lever i, og kan komme til syne bevisst eller ubevisst gjennom blant annet spesifikke strategier, atferd, utseende og tale (Ruffolo, 2012).

Kunnskap og normer omkring kjønn blir gjennom kontinuerlig, kjønnets praksis kroppsliggjort og dypt innskrevet i muskel- og skjelettsystemer, stillinger, gangarter og bevegelsesstiler. Kroppen er derfor essensiell til artikuleringen av personlige og sosiale dimensjoner av heteronormativitet (Krais, 2006; Garrett, 2004). Med andre ord blir den sosiale konstruksjonen av kjønn det som former kroppen, definerer hvordan kroppen blir oppfattet, former kroppens vaner og muligheter for uttrykkelse, og der igjen bestemmer individets identitet gjennom kroppen som enten maskulin eller feminin (Krais, 2006). Dette kommer fram i for eksempel hvordan kvinner blir definert som følsomme og sårbare mens menn er definert som rasjonelle, sterke og aggressive. Den binære fremføringen av kjønn blir videre forsterket av andres negative reaksjoner på de som ikke følger de kjønnede normene, slik som transpersoner, gjennom blant annet eksklusjon, mobbing, isolering eller marginalisering (Morgenroth & Ryan, 2018; Butler, 1990).

Når kjønn på denne måten blir konstruert, argumenterer Butler (1990) for at kjønn ikke er noe en er, men noe man gjør. Det å gjøre kjønn på «riktig» måte – innenfor en slik kontekst, inkluderer derfor å adlyde heteronormative idealer, ved å bruke i mer eller mindre grad bevisste strategier på for eksempel å kontrollere hvor feminin eller hvor maskulin en fremstår i relasjon til andre (Devís-Devís et al., 2018a). Derfor vil det å ha en kjønnsidentitet eller et kjønnsuttrykk, som ikke samsvarer med det biologiske kjønn ifølge Butler (1990) bli ansett som abjeksjon – det vil si noe fremmed, ekkelt eller truende – på den måten at disse identitetene ikke fremstår som «riktig» kjønn (Butler, 1990).

I tråd med tidligere studier med Butler som teoretisk rammeverk (Devís-Devís et al., 2018a; Neary & McBride, 2021), vil kjønnsperformativitet i denne oppgaven bli anvendt for å analysere hvordan informantene fremførte kjønn i kroppsøvingen, hvilke reaksjoner som oppsto og hvordan dette påvirket deres opplevelser i kroppsøvingen. Samtidig blir teorien

nyttig i utforskningen om hvorvidt og hvordan kroppsøvingen i norsk kontekst opprettholder tradisjonelle kjønnsidentiteter innenfor heteronormative rammer. Tanken om at individer kan fremvise kjønn gjennom bevegelse, strategier, atferd, handlinger og utseende, fremmer kroppsøvingens potensiale til å støtte og forme elevenes kjønnsidentitet. Dette gjennom fagets mangfoldige muligheter til å fremføre kjønn på, gjennom kroppslig læring, bevegelse alene og bevegelse sammen med andre (kjønns)identiteter.

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metodiske valg som har blitt gjort gjennomgående i forskningsprosessen. Valgene har blitt nøye dokumentert i en forskningsdagbok for å kunne fremvise fullstendig transparens. Under vil jeg først presentere studiets vitenskapsteoretiske grunnlag, å begrunne valg av metodisk design og tilnærming. Deretter vil jeg begrunne og redegjøre for fremgangsmetoden for datagenerering og databehandling. Til slutt vil en drøfting av forskningens kvalitet bli gjort før en gjennomgang av forskningsetiske betraktninger vil bli presentert.

4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Da temaet for forskningsprosjektet omhandler levde erfaringer og opplevelser blant transpersoner, befinner studiet seg innenfor det sosial konstruktivistiske paradigmet. Sosialkonstruktivister bygger på tanken om at det er individet selv som skaper subjektive meninger og oppfatninger omkring deres erfaringer (Creswell & Creswell, 2014). Dette stemmer overens med skeiv teori, som i sin natur sentraliserer stemmene til marginaliserte mennesker (Ritzer & Stepnisky, 2014). I dette studiet er det informantenes retrospektive fortellinger om erfaringer, opplevelser og tanker fra deres tid som kroppsøvingselever som danner grunnlag for analyse, og forskningsdesignet blir derfor linket til kvalitativ metode og intervju.

Innenfor det sosial konstruktivistiske paradigmet er det sentralt å anerkjenne at kunnskapen informantene sitter på er formet av kontekstuelle betingelser, som blant annet historiske og kulturelle normer og sosiale interaksjoner (Creswell & Creswell, 2014). Da studiet er retrospektivt, ble det derfor viktig for meg å etablere på hvilke tidspunkt informantene gikk på ungdomsskolen og videregående, om de på dette tidspunktet var åpne om deres kjønnsidentitet eller ikke, og om hvordan de opplevde ungdomstiden. Informantenes refleksjoner over disse spørsmålene vil bidra til å sette deres erfaringer og meninger i kontekst. Eksempelvis, hvis en person ikke hadde begynt overgangsprosessen, eller var åpne med de rundt om egen kjønnsidentitet, vil de kunne ha annerledes erfaringer og meninger sammenlignet med de som var åpne og i gang med overgangsprosessen.

4.2. Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Datainnsamlingen for dette studiet ble basert på kvalitativ metode. En slik tilnærming stemmer overens med metodologiske tradisjoner innenfor skeiv teori, da fokuset innenfor teorien er å formidle stemmer og erfaringer til individer som er, eller har blitt undertrykt

(Creswell & Creswell, 2014). Dette kan videre knyttes til fenomenologi da det innebærer en «forståelse for at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det medfører altså en interesse for å forstå og skape kunnskap om sosiale fenomener ut fra hvordan informantene beskriver fenomenet slik de selv opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse beskrivelsene kulminerer så i essensen av opplevelser for flere informanter, som alle har opplevd samme fenomen. Selv om informantene har opplevd samme fenomen, skilles de i denne studien likevel ved alder, hvilken tid de gikk på ungdomsskolen og videregående skole, kjønnsidentitet, hvorvidt de var åpne eller ikke om deres kjønnsidentitet, samt hvor i landet de gikk på skole. Det ble derfor sentralt å fange opp både nyansene blant informantene, samt se hvilke mønstre som gjentok seg. Valget for datagenerering falt derfor på dybdeintervju (Creswell & Creswell, 2014). Ved dybdeintervju og bruk av åpne spørsmål skapte jeg en friere samtale med informantene, noe som kunne lede til kunnskap, digresjoner eller momenter jeg som forsker ikke hadde tenkt ut på forhånd (Tjora, 2018). Dette var hensiktsmessig i dette studiet, særlig da kjønns mangfold i kroppspøving ikke er forsket på i norsk kontekst før. Dybdeintervjuet vil videre kunne skape innsikt i de mer «usynlige» faktorene, slik som tanker og følelser tilknyttet blant annet selvbilde og identitetsutvikling (Kusenbach, 2003).

En faktor som måtte tas hensyn til i dette studiet var at temaet kunne for noen virke sårt og sensitivt. Det å skulle snakke om potensielt sårbare opplevelser med en fremmed kan oppleves som vanskelig, og av den grunn var det viktig å skape en trygg atmosfære, slik at informantene skulle føle seg komfortable med å gå i dybden av disse erfaringene. Jeg forsøkte å skape trygghet ved å la informantene bestemme hvor og når de ville gjennomføre intervjuet. Ved intervjuets start ønsket jeg å skape en mer avslappet stemning, ved å bli litt bedre kjent, snakke om hvordan dagen deres har vært, og om hvordan det kjentes å skulle prate om dette temaet. Jeg opplevde ved flere av intervjuene at dette virket ufarliggjørende for informantene, og at stemningen ble litt mindre anspent. Denne førsamtalen ga meg også en indikasjon på hvor trygge de var på å prate om temaet, og derfor la jeg et grunnlag for hvordan jeg kunne tilpasse meg informanten og intervjuguiden (Tjora, 2018).

4.3. Datagenerering

4.3.1. Utvalg og rekruttering av informanter

Datagenereringen startet med å identifisere hvilke informanter som best mulig vil kunne uttale seg om studiets tema og forskningsspørsmål (Creswell & Creswell, 2014). Ønsket var derfor å komme i kontakt med personer som hadde gjennomført videregående skole, og som

identifiserte seg som transperson. Studien blir derfor en retrospektiv studie, hvor deltakerne reflekterer over hendelser og erfaringer som har skjedd tidligere. Årsaken til at valget falt på informanter som var ferdig på videregående skole, var at da hadde alle informantene et likt utgangspunkt i forhold til antall mulige år med kroppsøvningsundervisning. Dessuten var dette også relevant for å kunne besvare forskningsspørsmålet om i hvilken grad kroppsøvningsundervisningen har påvirket deres forhold til fysisk aktivitet i etterkant av endt skoleløp. I tillegg var tanken at eldre informanter i større grad har et vokabular og en refleksjonsevne som egner seg til å gå i dybden på erfaringer og følelser tilknyttet situasjoner i kroppsøvningsundervisningen.

Det at studiet er retrospektivt kan virke begrensende form av manglende hukommelse, forfalskning av minner og at sinnstilstanden ved intervjuets tidspunkt kan påvirke kunnskapen som blir formidlet (Rivers, 2001; Hardt & Rutter, 2004; Atkinson, 2015). Studier understreker dog at retrospektive studier har en plass i forskningslitteraturen og at informanter er i stand til å huske nøkkelhendelser fra barndommen sin (Rivers, 2001; Hardt & Rutter, 2004). Likevel ble et ønske å begrense risikoen for manglende hukommelse ved å ha en øvre grense på ti år siden informantene gikk på videregående skole. Dette ble også satt for å sikre at alle informantene hadde vært gjennom samme læreplan.

Et av utvalgskriteriene var at informantene identifiserte seg som transpersoner på studiets tidspunkt. Det var altså ingen krav om at informantene var kjent med eller åpne om kjønnsidentiteten sin i skoletiden. Hensikten var å kunne fange opp eventuelle nyanser på opplevelsene og følelsene tilknyttet kroppsøvningsundervisningen. I tillegg vil det kunne bidra til viktige perspektiv på hvordan kroppsøvningsundervisningen kan gjøres mer støttende og inkluderende, uavhengig om elevene kjenner til eller er åpne om egen kjønnsidentitet. Til slutt var også et kriterium å inkludere et mangfoldig spekter av informanter. Ønsket var derfor å ha med både transgutter, transjenter og ikke-binære.

Da temaet kan oppleves som sensitivt for mange, var det viktig for meg å etablere et større kunnskapsgrunnlag på temaet i forkant av rekrutteringsprosessen, for og best mulig kunne imøtekomme informantene. Tidligere forskning, ulike teoretiske perspektiver, og artikler om forskning på minoritetsgrupper ble studert, og før rekrutteringen startet hadde jeg et klart formål og engasjement med prosjektet som jeg ønsket å formidle. På denne måten skapte jeg større troverdighet og tillit i rekrutteringsprosessen (Vincent, 2017). Rekrutteringen startet med en kartlegging av eget nettverk, og jeg begynte å snakke med venner, bekjente og kollegaer om prosjektet mitt. Prosjektet engasjerte, og flere tok kontakt med personer i deres

nettverk som falt inn under utvalgsriteriene mine. I første omgang fikk jeg derfor kontakt med tre informanter der særlig to av dem fungerte som nøkkelinformanter for videre rekruttering. Interessen og engasjementet til disse informantene førte til en samtale angående sensitiviteten rundt rekrutteringen, og alle tre ønsket å hjelpe med å ta kontakt med eget nettverk, i tillegg til at de ga meg tips til organisasjoner og grupper jeg kunne dele prosjektinformasjonen til. Rekrutteringsprosessen tok lang tid, og det var spesielt utfordrende å gå gjennom organisasjoner, da jeg opplevde manglende respons fra flere. Da jeg begynte intervjuprosessen hadde jeg fire informanter som var bekreftet, og i etterkant av intervjuet tok jeg opp utfordringene med rekrutteringen, og hørte igjen om de hadde noen tips. Snøballmetoden førte deretter til seks nye informanter, hvorav tre til slutt endte med å trekke seg fra prosjektet av ulike årsaker.

Basert på utfordringene med rekrutteringen, ble det ikke rom for å selektere en jevn fordeling blant de som ønsket å delta, og det ble derfor en undervekt av transjenter i utvalget. I tillegg ble det inkludert en informant under den nedre aldersgrensen. Han var 18 år, og ble ferdig på videregående ved prosjektslutt. Da denne personen fortalte at han ikke lengre deltok i kroppsovingen, ble han likevel tatt med i studien, da han fortsatt kan se tilbake på tiden han deltok i, og hvorvidt dette har påvirket han da – og i ettertid. Gruppen av informanter som deltok i studiet ble derfor syv individer som i dag identifiserer seg som transpersoner, mellom 18 og 26 år. Antallet informanter ble vurdert som høyt nok til å kunne innhente nok informasjon på temaet, da gruppen er en minoritet.

4.3.2. Oversikt over informanter

I tabellen under gis det en oversikt over de aktuelle informantene. Her kan vi se at de fleste var selv bevisste over egen kjønnsidentitet da de gikk på enten ungdomsskolen eller videregående, samtidig som det viser en tendens til at det gikk litt lengre tid før de kom ut sosialt som transpersoner.

Navn (fiktivt)	Kjønn, pronomen	Alder (ved intervjuet)	Tidspunkt for selvbevissthet over egen kjønnsidentitet	Alder ved sosial avsløring av kjønnsidentitet
Miriam	Transjente, hun	26 år	Tenkte på kjønn på ungdomsskolen, men visste ikke hva det betydde.	23 år
Alex	Ikke-binær, hen	23 år	15 år	16 år
Luke	Transgutt, han	18 år	Barneskolen	16 år
Max	Transgutt, han	21 år	11/12 år	14/15 år
Isak	Transgutt, han	19 år	Barneskolen	11/12 år
Frøy	Ikke-binær, hen	20 år	16 år	17 år
Ember	Ikke-binær, hen/hun	24 år	21 år	21 år

4.3.3. Utforming og gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide (Vedlegg 8.1). Før spørsmålene til intervjuet ble formulert var det viktig at det var samsvar mellom formålet til studiet, hva som skulle undersøkes og hvordan det skulle undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn ble det gjort et grundig forarbeid med litteratursøk på tidligere forskning på temaet, som dannet grunnlaget for formålet for studiet og forskningsspørsmålene. I etterkant av dette ble intervjuguiden delt opp i fire temaer: 1) innledende spørsmål, 2) opplevelser fra kroppsøvningsundervisningen, 3) påvirkning til i dag og 4) avsluttende spørsmål.

De innledende spørsmålene ble formulert for å bli litt mer kjent med informantene, og opplevelsene informantene hadde på skolen generelt. Eksempelvis stilte jeg spørsmålene: «Kan du fortelle litt om tiden på skolen?» og «Hvordan var ditt forhold til fysisk aktivitet og bevegelse på denne tiden?». Dette var også for å kunne få innsikt hvorvidt informantene var åpne om deres kjønnsidentitet, og hvor de selv befant seg i denne identitetsprosessen på denne tiden. Det andre og tredje temaet var direkte linket til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Eksempelvis var noen spørsmål: «Kan du fortelle litt om garderobesituasjonen på skolen(e)?» og «I hvilken grad har opplevelsene dine fra kroppsøvningsundervisningen påvirket ditt forhold til fysisk aktivitet i dag?». De avsluttende spørsmålene fungerte som en avrundning, og inkluderte spørsmål om det var noe vi ikke hadde tatt opp som de tenkte var viktig, eller om de ønsket å gå mer i dybden på noe vi allerede hadde snakket om.

Ettersom målet med dybdeintervjuet var å skape en relativt åpen og fri samtale, var det viktig å lage intervjuguide preget av åpne og få spørsmål, som ga rom for at informantene kunne gå i dybden. Eksempelvis bygde jeg opp flere spørsmål med: «Kan du fortelle om [situasjonen]?». Jeg noterte likevel ned noen oppfølgingsspørsmål ut fra mulige svar, for å i større grad kunne sikre at viktig informasjon ble fanget opp (Creswell & Creswell, 2014). Jeg var forberedt på at det kunne komme svar jeg på forhånd ikke hadde tenkt på. Det var derfor sentralt at intervjuguiden ble brukt som et hjelpemiddel, samtidig som det var rom for å oppklare uklarheter, ta avsporinger, og følge opp interessante responser (Creswell & Creswell, 2014). Denne fleksibiliteten bidro til å skape god flyt i intervjuet (Tjora, 2018). Oppfølgingsspørsmål som dukket opp ved flere anledninger var for eksempel: «Hva gjorde du i den situasjonen?» eller «Hvordan bedømmer du [situasjonen] i dag?». Intervjuet klassifiseres derfor som et semistrukturert intervju.

Atkinson (2015) og Silverman (2017) understreker at en risiko med intervjuet er at informantene i mange tilfeller ikke er trent på en slik intervjusituasjon, og kan derfor ønske å fremstille seg på en bra måte, eller på en måte de tenker intervjueren ønsker. Særlig i intervjusituasjoner der bakgrunnen til forsker og informant er svært forskjellig, kan en utfordring være at kunnskapen informantene sitter på ikke kommer tydelig fram, da de kan være bekymret for at for eksempel negative stereotypier mot transpersoner blir forsterket (Roer-Strier & Sands, 2014). Av den grunn forsøkte jeg tidlig i intervjuet å understreke at det er deres opplevelser og følelser som er relevant og valid (Roulston, 2010). Samtidig sørget jeg for en variasjon i spørsmålsformuleringene, inkludert åpne, positivt og negativt ladede spørsmål, for å i større grad sikre at informantene ikke følte at de måtte presenteres seg på en gitt måte (Hammersley, 2017).

Intervjuene ble gjennomført i perioden 20.02.23 – 22.03.23. Da utvalget av informanter befant seg forskjellige steder i landet ble de aller fleste intervjuene avholdt digitalt, men ett intervju ble også avholdt fysisk etter informantenes eget ønske. I dette tilfellet ble intervjuet avholdt på et lukket grupperom. Da fysisk intervju med alle informantene ikke var mulig ble det benyttet videosamtale med lydopptak, da dette representerer en digital intervjusituasjon nærmest det fysiske ansikt-til-ansikt intervjuet (Salmons, 2021)

Intervjuene tok mellom 25 og 73 minutter. I løpet av intervjuene opplevde jeg varierende grad av refleksjon blant informantene og noterte derfor ned i forskningsdagboken i etterkant av intervjuene om hvordan intervjuene ble opplevd. Eksempelvis opplevde jeg at det var de informantene som hadde et godt forhold til fysisk aktivitet og trivdes i kroppøvingen, som

hadde reflektert over temaet mer. Dette resulterte i en mer dybde på noen av svarene. Ved disse tilfellene opplevde jeg derfor intervjuet som mindre preget av intervjuguiden, og mer flytende. I tilfellene der informantene var litt mer tilbakeholdne, ble intervjuguiden med de forhåndsbestemte oppfølgingsspørsmålene svært nyttig for å innhente relevant kunnskap.

4.4. Databehandling

Databehandlingen i dette studiet inkluderte transkribering, induktiv-deduktiv analyse, koding og tematisk analyse basert på arbeidet til Creswell og Creswell (2014) og Braun og Clarke (2022).

4.4.1. Transkribering

All data ble samlet inn gjennom lydopptak via diktafon. I første omgang ble det derfor nødvendig å organisere all rådata, å preparere de for analyse (Creswell & Creswell, 2014). Lydfilene ble derfor gjort om til tekst gjennom transkribering. For å unngå og miste eventuell relevant data for analyse ble det gjennomført en fullstendig transkribering, som innebar å transkribere blant annet tenkelyder som: «eehm», pauser, latter og fyllord. Transkripsjonene ble så skrevet ut, og lest gjennom flere ganger for å skape refleksjon omkring, og en følelse av, hva innholdet handlet om (Braun & Clarke, 2022). Tanker, refleksjoner og diskusjonsmomenter som dukket opp ble notert ned underveis i marginen, og ble derfor starten på kodingsprosessen.

4.4.2. Koding og tematisering

En tematisk analyse ble benyttet for å skape mening ut av transkripsjonen. Tematisk analyse inkluderer å utvikle, analysere og tolke mønstre ut fra et kvalitativt datasett (Braun & Clarke, 2022). Prosessen innebærer å kode transkripsjoner, se etter mønster blant kodene og skape overordnede tema ut fra dette, og fordeler seg på seks steg som jeg har fulgt systematisk (Braun & Clarke, 2022). De seks stegene inkluderer å: 1) Bli kjent med datasettet, 2) koding, 3) utvikle innledende tema, 4) gjennomgå og utvikle temaene, 5) definere og navngi temaene og 6) skrive analysen. Fase én bestod derfor av å lese gjennom transkripsjonene nøye og flere ganger, samtidig som jeg noterte ned tanker og mulige koder i forskningsdagboken. Fase to innebar å utvikle mindre koder ut fra datasettet, som jeg formulerte i kommentarfunksjonen på Word-dokumentet. Alle kodene fikk et tall, som jeg i fase tre begynte å sortere inn i innledende tema i en tabell i et Word-dokument. Deretter ble alle temaene og de ulike kodene gjennomgått på nytt i fase fire, før temaene igjen ble kondensert til fire hovedtema. Disse fikk i fase fem navnene: 1) Deltakelse og trivsel i kroppsøvingfaget, 2) Kroppsøvingens synlige

natur, 3) En skeiv kroppsøving og 4) Kroppsøvingens påvirkning på påfølgende syn på fysisk aktivitet. Selv om analyse og tolkning av kvalitative data ikke kan regnes som fullstendig objektivt, kan analysen og tolkningen likevel anses som sterk, gjennom rike, dype og nyanserte koder og temaer (Braun & Clarke, 2022). Det ble derfor lagt ned mye tid på analyseprosessen, hvor kodene og temaene kontinuerlig ble sjekket og dobbeltsjekket underveis.

Analysen ble preget av en induktiv-deduktiv tilnærming. For å gjenspeile og fremme informantenes stemme i tråd med skeiv teori, ble størst vekt lagt på induktiv og empirinær koding, hvor kodene ble formet direkte ut fra informantenes sitat. Hovedvekten av kodene var derfor semantiske, altså ordrette deler av sitat: «Avhengig av fysisk aktivitet» og «Verre med individuelle øvelser». Likevel ble noen koder mer latente, altså mer abstrakt og fokusert på den dypere underliggende meningen, for eksempel i de tilfeller hvor informantenes kroppsspråk, latter eller avventning, tilsa mer enn det som ble uttrykt: «Binært språk», «Forventninger fra det sosiale» og «struktur og kultur».

I etterkant av analysen ble en deduktiv tilnærming benyttet da jeg så tilbake på temaene som forekom, og ut fra dette bestemte hvilke konsepter og teorier som kunne støtte og bygge på de valgte temaene (Braun & Clarke, 2022; Creswell & Creswell, 2014). Datainnsamlingen og analysen ble likevel informert av skeiv teori, som i sin natur fremmer informantenes stemmer og perspektiv som kunnskapskilde.

4.5. Kvalitet

Forskningens kvalitet måles i kvalitativ forskning i hvilken grad forskningen er valid og reliabel (Creswell & Creswell, 2014). Validitet blir identifisert med forskningens grad av sannhet eller troverdighet, og handler om hvorvidt intervjuet er egnet til å undersøke den aktuelle problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke forskningens validitet var det derfor viktig å opparbeide kunnskap på temaet i forkant av utforming av intervjuguide og forskningsspørsmål. Dette for å kunne stille presise, relevante og respektable spørsmål til informantene. Videre ga intervjuets egenart, ved den frie og fleksible samtalen, rom for å stoppe opp, gå tilbake til tidligere spørsmål, følge digresjoner, samt stille spørsmål ved uklarheter. Noe som kan bidra til å styrke samsvaret mellom forskerens og informantens tolkning av spørsmålene. Et annet tiltak som ble gjort for å styrke validiteten var å diskutere og få tilbakemeldinger på intervjuguide, tematisering og koding med veileder og medstudent som forsket på lignende tema (Creswell & Creswell, 2014).

Da denne studien regner kunnskap som subjektivt, er et viktig poeng at jeg som forsker også tolker informantenes erfaringer subjektivt, ut fra egen bakgrunn og forkunnskaper. Dette anses som et viktig poeng innenfor det konstruktivistiske paradigmet (Creswell & Creswell, 2014). I forlengelsen av dette er det sentralt å anerkjenne min posisjon som forsker i dette studiet, da det kan påvirke studiets funn, og det vil derfor være viktig for studiets troverdighet å diskutere min posisjonalitet (Creswell & Creswell, 2014). Min posisjon i intervjusituasjonen er preget av at jeg i utgangspunktet ikke er en del av en marginalisert gruppe på lik linje som informantene. I tråd med skeiv teori var ønsket derfor å understreke at de er eksperten på området, og fremme viktigheten av at deres stemme ble hørt. Hensikten med studiet ble derfor gjentatt, der jeg poengterte at deres kunnskap og erfaringer på området kunne bidra til debatt for videre utvikling av kroppsøvingfaget (Roer-Strier & Sands, 2014; Roulston, 2010).

Min posisjon inkluderer videre mine forkunnskaper på temaet, som var preget av manglende fokus på tematikken under lærerutdanningen, i tillegg til et stort engasjement tilknyttet tematikken selvfølelse, kroppsbylde, og at alle elever skal bli sett og inkludert i kroppsøvingen. I forkant av datainnsamlingen til denne studien, bidro arbeidet med et pilotprosjekt til økt innsikt og kunnskap tilknyttet kjønns mangfold og kroppsøvingslæreres erfaringer og opplevelser tilknyttet kjønns mangfold i kroppsøving. Opparbeidet kunnskap, engasjement og interesse omkring temaet kjønns mangfold i kroppsøving vil på den ene siden styrke validiteten i forskningen. På den andre siden kan det skape en forutinntatthet, å gjøre at jeg etterlyser eller trekker ut spesifikke elementer ved empirien ut ifra tidligere forskning, teori eller det jeg tenker kan være av relevans (Creswell & Creswell, 2014; Tjora, 2018). For eksempel viser eksisterende (internasjonal) forskning en stor overvekt av negative opplevelser blant transelever i kroppsøving, og jeg hadde derfor en predisposisjon i forkant av intervjuene at det var dette jeg også kom til å finne. Det ble derfor viktig for meg å være bevisst på dette, og jeg inkluderte følgelig både positivt og negativt ladede spørsmål, i tillegg til helt nøytrale spørsmål. En induktiv-deduktiv tilnærming til rådataen bidro også til å minske denne risikoen (Tjora, 2018).

Forskningens reliabilitet omhandler forskningsresultatene konsistens og troverdighet, og om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015; Creswell & Creswell, 2014). For å styrke reliabiliteten har jeg derfor ført en forskningsdagbok gjennom hele prosessen, som inkluderer en detaljert beskrivelse over ulike metodiske valg, resultatet av valgene og tankeprosesser tilknyttet prosessen (Creswell & Creswell, 2014). Som et resultat av forskningsdagboken kunne jeg være mest mulig

transparent i metodebeskrivelsene, slik at andre forskere kan gjennomføre samme metode ved lignende forskningsprosjekt. Dette i tillegg til at intervjuguiden er lagt til som vedlegg (8.1), som gjør det mulig å brukes om igjen ved senere anledninger.

Ved selve intervjuet og dataanalysen ble det gjort flere tiltak for å styrke reliabiliteten. Intervjuguiden ble diskutert i samråd med medstudent og veileder, og det ble gjort et omfattende arbeid med å gjøre spørsmålene så åpne, men presise som mulig, samt for å unngå ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015; Creswell & Creswell, 2014). Ved transkriberingen av intervjudataen ble reliabiliteten forsøkt styrket ved å være nøye, og dobbeltsjekke ord, setninger og uttrykk som var uklare. For å styrke reliabiliteten på kodingen var det nødvendig å ha klare definisjoner på kodene og kodegruppene, og alle kodene og kodegruppene ble kryssjekkert med rådataen for å sikre at definisjonene er konsistente med empirien (Creswell & Creswell, 2014).

Forskningens mulighet for generaliserbarhet, eller overførbarhet, er også en kvalitetsindikator (Nadim, 2015). I kvalitativ forskning er det imidlertid en begrenset form for overførbarhet, da utvalget stort sett er avgrenset og basert på informantenes subjektive fortellinger. Kvalitativ forskning gir dermed ikke universell generalisering, men heller kunnskap og innsikt i fenomener som kan bidra til for eksempel kontekstuell kunnskap og informert praksis i lignende tilfeller (Nadim, 2015; Tjora, 2018). I dette tilfellet vil rike beskrivelser av transpersonenes opplevelser fra kroppsøvfingsfaget, kunne bidra til videre refleksjon blant forskere og lærere, omkring hvordan å imøtekomme transelever bedre i kroppsøvfingskonteksten.

4.6. Forskningsetiske betraktninger

Etiske betraktninger ble gjort gjennomgående i prosessen, i forkant, ved rekruttering, datainnsamling, databehandling, rapportering av funn, og lagring av data (Creswell & Creswell, 2014). Slike betraktninger og refleksjoner er sentrale for å kunne utvikle et tillitsbånd mellom meg som forsker og informantene mine, og for å kunne innhente mest mulig autentisk kunnskap (Creswell & Creswell, 2014). Prosessen startet derfor med en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Gjennom søknaden ble det tydelig hvordan behandlingen av personvernopplysninger skulle utføres, som endte med en godkjenning av prosjektet mitt (vedlegg 8.3).

Behandling av informantenes personopplysninger gikk hovedsakelig på eksplisitt samtykke, anonymisering, friheten til å svare på det de ville og trekke seg om ønskelig. Disse

rettighetene ble skrevet detaljert i et informasjonsskriv (vedlegg 8.2) som ble tilsendt informantene i forkant av intervjuet. Rettighetene deres ble også gjentatt muntlig før intervjuet, for å øke tilliten til informantene (Creswell & Creswell, 2014). For å unngå at det byråkratiske tilknyttet NSD ble en begrensning for relasjonen mellom meg som forsker og informantene, ble det likevel lagt vekt på å skape en lett og trygg samtale med informantene (Detamore, 2010). I tillegg til den tidligere nevnte førsamtalen med informantene, understreket jeg også for informantene at de ikke møtte nøle med å ta kontakt med meg dersom de kom på noe, hadde noen spørsmål, ønsket å trekke fra noe de hadde sagt, eller lignende. Dette for å kunne ufarliggjøre meg som forsker, og forsøke å skape en mer autentisk og gjensidig relasjon (Detamore, 2010).

Da intervjuet ble tatt opp med diktafon, var det viktig å oppbevare rådataen trygt. Det ble derfor brukt en diktafonapp på mobilen, som var tilknyttet et passordbeskyttet nettsted. Ved transkribering ble det gjort flere tiltak for å anonymisere informantene. Dette innebar å transkribere om eventuelle dialekter til bokmål, gi informantene fiktive navn, og det å unngå og transkribere eventuelle stedsnavn, skolenavn, eller andre faktorer og egenskaper som kunne gjøre informantene gjenkjennelige. Ved å forsikre informantene anonymitet ville det kunne åpne for en mer autentisk representasjon av informantenes tanker, opplevelser og følelser omkring temaet.

5. Analyse og diskusjon

Informantene i dette studiet har beskrevet deres opplevelser fra kroppsøvfingsfaget, fra da de gikk på ungdomsskolen og videregående skole. Gjennom et tematisk, induktivt-deduktivt analysearbeid ble funnene fordelt på følgende hovedtematema: 1) Deltakelse og trivsel i kroppsøvfingsfaget, 2) Kroppsøvfingens synlige natur, 3) En skeiv kroppsøvfing og 4) Kroppsøvfingens påvirkning på påfølgende holdninger til fysisk aktivitet. Gjennomgående i diskusjonen skal jeg presentere funnene gjennom sitat fra intervjuene, å drøfte disse i lys av relevant teori og begreper, samt tidligere forskning.

5.1. Deltakelse og trivsel i kroppsøvfing

De fleste av de intervjuede transpersonene kunne fortelle at de ved enkelte aktiviteter, eller i enkelte perioder, skulket eller fikk fritak fra kroppsøvfingsundervisningen. Informantene var i tillegg selv bevisste på at mange i deres situasjon enten får eller søker om å få slippe og delta i faget. Dette kommer særlig fram i Isak sin formulering: «Hvis jeg hadde endt opp som "alle andre" (visualiserer hermetegn), eh, med å bare få fritak (...) så kanskje jeg går en tur når de andre hadde kroppsøvfing, da vet jeg ikke hvor jeg hadde vært i dag». Sitatet avslører en slags antatt sannhet om at mange transelever ikke deltar i kroppsøvfingsundervisningen. Denne tendensen gjenspeiles også i tidligere studier, hvor transelever ble ekskludert fra undervisningen, eller fikk fritak fra faget, som en konsekvens av blant annet manglende tilrettelegging, eller mulighet for å delta sammen med det kjønn de identifiserte seg med (Ferguson & Russell, 2022; Devís-Devís et al., 2018a; Müller & Bökhe, 2021). En slik praksis vil kunne skape ulikhet og virke ekskluderende, samtidig som det kan frata transelevne muligheten til å tilegne seg positive erfaringer med kroppslig læring og fysisk aktivitet (Lisahunter, 2019). Disse erfaringene kan ifølge tidligere forskning være sentrale for transelevnes psykiske helse og velvære – i tillegg til deres fremtidige engasjement i fysisk aktivitet (Sierra-Díaz et al., 2019; Gea-García et al., 2020; Voss, 2023).

Isak representerer dog den informanten som trivdes best i kroppsøvfingsundervisningen, og sitatet ovenfor fremhever også betydningen kroppsøvfingen etter hvert fikk for hans selvbylde, identitet og forhold til fysisk aktivitet. Isak uttrykte at han nå er avhengig av fysisk aktivitet, det fungerer som en form for «terapi». Kroppsøvfingsfaget spilte en viktig rolle ved å tilby mestringserfaringer og kunnskap omkring fysisk aktivitet og hvordan han gjennom trening kan «ha noenlunde styring over kroppen, å ha virkemidler som kan hjelpe å bygge muskler». På denne måten spilte kroppsøvfingen en sentral rolle i Isaks utvikling av egen

(kjønns)identitet, da han gjennom kunnskap og erfaringer han tilegnet seg i faget, kunne forme kroppen sin i samsvar med sine ønsker. I lys av kjønnsperformativitet kan det videre hevdes at faget ga Isak bedre forutsetninger til å gjøre kjønn mer maskulint, og dermed mer i tråd med det kjønnnet han identifiserer seg med (Butler, 1990; Fergusson & Russell, 2022). En videre antakelse kan være at Isak som transgutt av den grunn trivdes i faget, da det tilsynelatende fremmer verdier som et heteronormativt samfunn anser som maskuline verdier (Krais, 2006; Butler, 1990). På samme tid styrker sitatet den grunnleggende antakelsen omkring betydningen av positive erfaringer med fysisk aktivitet har på transelevers selvbilde og fremtidige holdninger til fysisk aktivitet (Sierra-Díaz et al., 2019; Gea-García et al., 2020; Voss, 2023).

Likevel opplevde Isak, i likhet med flere andre informanter situasjoner og praksiser i kroppsøvingen som endte i skulking, fritak fra enkelttimer eller fritak fra kroppsøvingen i sin helhet. Et særlig synlig mønster hvor et økende ubehag eller mistriivsel gjorde seg gjeldende var ved aktivitetene svømming, dans og turn:

«Svømming hadde jeg ikke i det hele tatt, ikke på ungdomsskolen eller videregående. Det kom ikke på tale» (Isak).

«For eksempel turn synes jeg var veldig ukomfortabelt å delta på, det samme gjaldt dans (...) men jeg fikk tilrettelagt, (...) det var for det meste slik at jeg gjennomførte spinning i stedet» (Isak).

«Det hendte at jeg droppet noen timer, særlig der vi hadde turn. Da ville jeg prøve å skulke ehm, hvis jeg kunne gå glipp av en slik gymtime så var uken min reddet» (Frøy).

«På ungdomsskolen så hadde vi svømming et par ganger og da er det også litt ekstra i forhold til kropp og dysfori og sånne ting da (...) men jeg deltok» (Alex).

Svømming og dans er aktiviteter som har blitt fremhevet som utfordrende for transelever i eksisterende litteratur, på grunn av aktivitetenes preg av eksponering og binære struktur (Berg & Kokkonen, 2022; Larsson et al., 2011; 2014; Devís-Devís et al., 2018a; 2018b). Turn derimot fremstår derfor her som et nytt funn. Årsakene ble også her identifisert med kroppslig eksponering, kroppsdyfori og utfordringer tilknyttet til heteronormative holdninger og forventninger. Dette blir diskutert ytterligere i det påfølgende kapittelet om synlighet (5.2).

I ovennevnte tilfeller synliggjøres også ulike strategier ved informantenes tilnærming til ubehagelige aktiviteter i kroppsøvingen. Ved hjelp av kroppsøvingslæreren får Isak tilrettelagt

de ubehagelige aktivitetene, Alex sto mer alene i ubehaget og deltok på tross av det, og Frøy unngikk de aktuelle øktene gjennom skulking.

I likhet med tidligere forskning (Lynch et al., 2022; Berg & Kokkonen, 2022), virket aktiviteter som inkluderte høy puls, særlig intervalltreninger, utfordrende og begrensende for deltakelsen til de informantene som brukte brystbinder:

«En gang [på videregående skole] husker jeg at jeg hadde lyst å delta på en sånn joggerunde, men jeg kjente at jeg kommer ikke til å klare å få all den lufta jeg trenger. Da lot jeg være» (Isak).

Alex derimot gjennomførte disse aktivitetene, men valgte å la være og bruke binder selv om hen hadde lyst å bruke den: «På dager hvor jeg hadde en del dysfori i forhold til det og hadde lyst å gå med [binderen], var det kjipt å ikke kunne bruke den når jeg hadde gym da».

Funnene ovenfor, inkludert aktivitetene, strategiene for å unngå de, samt bruken av brystbindere, synliggjør hvordan transelever i lys av Butler (1990) og tidligere forskning (Ferguson & Russell, 2021; Pérez-Samaniego et al., 2018; Devís-Devís et al., 2018), må ta mer komplekse og bevisste valg over deres kjønnede atferd og kropp. Dette for å i større grad kunne fremføre kjønn på den måten som samsvarer med deres kjønnsidentitet, eller for å skjule kjønnsidentiteten. Her blir det også tydelig hvordan informantenes atferd blir styrt av hvordan de tror andre oppfatter dem i et heteronormativt samfunn (Butler, 1990).

Konsekvensene av andres oppfatning ser ut for å være så vanskelig for informantene at de velger og ikke delta, eller deltar på en mer antatt akseptert måte. Videre, i de tilfellene der informantene ikke var åpne om sin kjønnsidentitet, var en vanlig strategi å adlyde mer kjønnsbinære normer for å unngå deltakelse i disse aktivitetene. Dette blir særlig synlig i Isak sin formulering om tiden før han kom ut som trans: «Jeg begynte å ha mensen mistenkelig ofte, for å slippe å ha svømming. Hadde også veldig mye skader, småsyk, og den slags type ting». På denne måten kan det hevdes at også transpersonene selv reproducerer heteronormen.

Særlig på videregående skole var det flere av informantene som ikke deltok i kroppsøvingundervisningen. Dette inkluderte Luke, Frøy og Max. Luke fortalte at garderobesituasjonen gjorde at han mislikte kroppsøvingen da han deltok på ungdomsskolen, noe som resulterte i hans søknad om fritak på videregående skole. På spørsmålet om hvorfor, svarte han: «Egentlig mest det der med trans, men jeg har også en sånn OCD diagnose, så jeg tenkte det var enklere å skylde på den». Frøy var vanligvis til stede under kroppsøvingstimene på ungdomsskolen, men fortalte at «gym var et hat-fag», på grunn av fagets

prestasjonsorienterte fokus. Dette resulterte i at Frøy valgte en linje på videregående skole som ikke hadde ordinær kroppsøving: «Delvis for at jeg skulle slippe [kroppsøvingen]». Både Frøy og Luke uttrykte hvordan de ulike faktorene i kroppsøvingen ble ett stressmoment som påvirket selvbildet negativt:

«Hvis du ikke gjør det ok i gym er det noe galt med deg, men jeg prøvde så godt jeg kunne, ehm, så var det liksom ikke bra nok» (Frøy).

«Jeg kommer jo ikke til å føle meg bra i garderobes (..) jeg blir kanskje dårligere humør, det føles litt nedsettende på en måte» (Luke).

Også her synliggjøres informantenes strategier for å unngå faget, uten å involvere de opprinnelige årsakene, eller en dialog med kroppsøvingslæreren. I lys av Butlers (1990) teori om kjønnsperformativitet kan det argumenteres for at Luke og Frøy på denne måten unngikk å synlig bryte med det kjønnsnormative, og heller benyttet seg av strategier som involverte mer antatt aksepterte årsaker for å unngå de ubehagelige følelsene faget medbragte. Disse tilfellene indikerer hvor sterkt heteronormen oppfattes, da informantene finner det tryggere å skylde på en diagnose, å ta valget om videregående utdanning basert på hvorvidt de må delta i kroppsøving eller ikke. Samtidig kaster Frøy og Lukes erfaringer lys over hvor sårbar kroppsøvingen kan oppleves av transpersoner, som understreker behovet for økt diskusjon i arbeidet med å skape en mer inkluderende og støttende kroppsøvingsarena for alle kjønn.

Max opplevde kroppsøvingen på videregående både inkluderende og ekskluderende, og deltakelsen i faget ble basert på hvilken grad kroppsøvingslærerne og medelevene imøtekom, aksepterte og tilrettela for han. På førsteåret gikk Max på en linje som ikke hadde ordinær kroppsøving, men «ergonomi og bevegelse». På andreåret gikk han en linje med ordinær kroppsøving. Mange av målene og elementene i ergonomi og bevegelse er lik de i kroppsøvingen, deriblant bevegelsesglede, mestringserfaring, og det å bygge et positivt selvbilde og en trygg identitetsfølelse. Faget skiller seg fra den ordinære kroppsøvingen ved at fokuset ligger mer i retning musikkfaget og arbeidsfysiologi (Utdanningsdirektoratet, 2021). I begge tilfellene var han åpen om hans kjønnsidentitet som transgutt, men åpenheten resulterte i to ulike reaksjoner og praksiser. I ergonomi og bevegelse beskriver Max at han ble akseptert av medelevene gjennom en uproblematisk deltakelse i garderoben og aktiviteter sammen med guttene. Videre understreker han at denne aksepten og inklusjonen påvirket selvbildet hans «veldig positivt», noe som samsvarer med tidligere forskning (Sierra-Díaz et al., 2019; Block, 2014; Kerner et al., 2018; Cox et al., 2017). I forlengelsen av dette kan positive reaksjoner, aksept og inklusjon på denne måten gi transelever en mer positiv opplevelse av

kroppsøvningsfaget. Samtidig kan det argumenteres for at dette kan være en faktor som støtter og bygger transelevenenes selvaksept, som kan tas med videre utenfor kroppsøvningskonteksten. I tråd med Butler (1990) kan en slik tilnærming til transpersoner bidra til å fremme en større åpenhet til å gjøre kjønn på flere måter.

Motsatt opplevde Max å få umiddelbart fritak fra den ordinære kroppsøvingen på andreåret av videregående skole:

«Lærerne var litt sånn, ja nei vi får liksom ikke til å tilrettelegge noe særlig for deg, så enten må du bare være med eller så må du ha fritak. Så da var det sånn okay, da tar jeg selvfølgelig fritak liksom» (Max).

Max kunne fortelle at det særlig oppsto utfordringer tilknyttet tilpasninger ved garderobesituasjonen, da han ikke fikk muligheten til å ha en egen garderobe og ikke følte seg trygg i de binære garderobene. Samtidig indikerte denne mer passive tilnærmingen til Max at det ikke vil bli tatt noen hensyn, eller bli gjort eventuelle tilpasninger for han, som resulterte i et relativt enkelt valg om fritak. I lys av skeiv teori kan det hevdes at dette synliggjør en inkorporert heteronormativ praksis, da det å skulle ta imot, inkludere og tilrettelegge for en elev som står utenfor det binære og heteronormative ikke var mulig (Warner, 1993; Sharma, 2009). I dette tilfellet synes det for at dersom Max skulle få delta i kroppsøvingen, var det et krav om at han måtte adlyde heteronormative idealer å gjøre kjønn «riktig», gjennom å tilpasse seg kroppsøvingen slik den var (Butler, 1990). I forlengelsen av dette forsterker kroppsøvningslærerens reaksjon på Max sin tilstedeværelse i kroppsøving den binære fremføringen av kjønn, da undervisningen tilsynelatende kun tilrettelegges de som adlyder de binære fremføringene av kjønn (Morgenroth & Ryan, 2018, Butler 1990). Konsekvensen av kroppsøvningslærerens reaksjon til Max kan gjenspeiles i konseptet abjeksjon, hvor Max i dette tilfellet blir sett på noe fremmed og truende til den satte kroppsøvningspraksisen (Butler, 1990). Dette kommer særlig fram i det Max beskriver som ekskluderende:

«Det at jeg på en måte ble ekskludert da, (...) sender jo et signal da – nei du er så sykt rar eller så spesiell at vi kan ikke hjelpe deg liksom. Det er jo ikke sånn sykt hyggelig å tenke på» (Max).

På motsatt side deltok Ember, Miriam, Isak og Alex som regel på det meste i kroppsøvingen. Her skilles informantene ved at Ember og Miriam opplevde kroppsøvingen som nøytral og i noen grad negativt, sammenlignet med Isak og Alex som oftest trivdes godt. Fellestrekket til Ember og Miriam var at begge var i en situasjon i skoletiden der de ikke var bevisste på egen

kjønnsidentitet. Begge fortalte at de generelt kjente på ubehag, usikkerhet og kroppsdyssfori, men undergravde disse følelsene:

«Jeg husker jeg tenkte på det med kjønn på ungdomsskolen, men ærlig talt tror jeg ikke jeg visste hva en transperson var. Da bare låste jeg meg selv inne og prøvde å glemme det. Jeg prøvde nok å slutte og føle på følelsene mine» (Miriam).

«På den tiden så føler jeg, med tanke på kjønnsidentitet, så var det gravd ned i guess, eller blokkert. Så for meg var [kroppsøvingen] kanskje sånn, veldig nøytral, eller mer mangel av følelse da enn noe annet» (Ember).

Det kan derfor antas at informantene på denne tiden ble lest som – og leste seg selv som – deres biologiske kjønn. I tråd med konseptet om heteronormativitet kan det være en mulig forklaring til at de ikke følte noen form for abjeksjon, eksklusjon eller andre negative responser på deres tilstedeværelse i kroppsøvingen (Warner, 1993; Butler, 1990). Det kan derfor være en antydning til at kroppsøvingsspraksisen bar preg av heteronormativitet (Ritzer & Stepnisky, 2014; Sharma, 2009). Begge fortalte også at deltakelsen i kroppsøvingundervisningen ikke påvirket deres selvbilde, hverken positivt eller negativt. Noe som kan tyde på at de som ikke selv er bevisste på egen kjønnsidentitet som transperson, erfarer heteronormative praksiser bedre, sammenlignet med de som er bevisste eller åpne om egen kjønnsidentitet som transpersoner.

På den andre siden opplevde hverken Ember eller Miriam trivsel og bevegelsesglede i faget. Miriam beskriver at det hun mistrivdes mest med i kroppsøvingen var et stort fokus på styrke, muskelvekst og styrketrening: «På videregående hadde vi veldig mye styrketrening, læreren vi hadde var veldig godt trent og ville ha mye styrketrening og faktisk muskelvekst da (...) jeg hadde aldri noe ønske om det». Til tross for at Miriam ikke selv var bevisst på egen kjønnsidentitet på denne tiden, kan sitatet i samsvar med tidligere forskning indikere at noe av kroppsdyssforien og mistrivselen ved kroppsøving og styrketrening var en konsekvens av en tilsynelatende hegemonisk maskulin kroppsøving (Butler, 1990; Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís et al., 2018a). Det kan derfor hevdes at Miriam som transjente opplevde faget som negativt, basert på et grunnleggende fokus på verdier hun ikke assosierte seg med, som i et heteronormativt samfunn beskrives som maskuline verdier (Butler, 1990).

Isak og Alex kunne fortelle at de likte å være i fysisk aktivitet og at de opplevde mye mestring i kroppsøvingen, noe som var mye av årsaken til at de trivdes ved deltakelsen i faget. Likevel skilles de to informantene ved deres åpenhet med kroppsøvingslæreren og hvordan de ble

imøtekommet og tilrettelagt for. Der Isak gjennomgående beskriver kroppsøvingslæreren sin som avgjørende for hans deltakelse og trivsel, forteller Alex om lite dialog, og dermed kun tilrettelegging ved garderobesituasjonen:

«Jeg hadde en fin dialog med kroppsøvingslæreren min hele veien, om hvordan vi skulle gjennomføre det for min skyld, for at jeg skulle kunne gjøre mest mulig, men likevel være mest komfortabel med det» (Isak).

«[Dusjsituasjonen] gikk fint i niende for da fikk vi ordnet det sånn at vi hadde gym på slutten av dagen, men det er noe som jeg vet at kroppsøvingslæreren måtte gå igjennom noen kamper for» (Isak).

«Jeg snakket ikke med gymlæreren før tredjeåret på videregående, om det å få bruke den kjønnsnøytrale doen (..) men, vi snakket ikke så veldig mye mer enn bare akkurat da» (Alex).

Som synliggjort tidligere hadde Alex og Isak ulike tilnærminger og strategier til ubehaget i kroppsøvingen, der Alex trosset ubehaget, og deltok på alt på bekostning av kroppsdysharmoni. Dette til motsetning av Isak, som sammen med sin kroppsøvingslærer tilrettela opplæringen der ubehaget ble for stort. I samsvar med tidligere forskning fremmes derfor her et tett samarbeid og dialog mellom transeleven og kroppsøvingslæreren som en sentral faktor for en tryggere opplevelse av kroppsøvingsfaget (Fuentes-Miguel et al., 2022; Voss et al., 2023). I tråd med skeiv pedagogikk kan dette understreke behovet for en mer proaktiv tilnærming til transpersoner i kroppsøvingen, for å kunne validere transeleven i større grad – og minske risikoen for ubehag tilknyttet deres kjønnsidentitet (Ishahunter, 2019). Samtidig synliggjør de ulike strategiene også nyansene blant informantene, og det kan tenkes at ikke alle ønsker å gå inn i denne dialogen med læreren sin, kanskje særlig hvis de som regel opplever glede og trivsel i kroppsøvingen slik som Alex i dette tilfellet. I likhet med tidligere forskning (Drury et al., 2022) synliggjøres det derfor et behov for en individuell og inkluderende pedagogikk, samtidig som det kan være fordelaktig med en generell tilnærming til kroppsøvingsfaget som er preget av skeiv teori. Dette for å i større grad skape en støttende og inkluderende kroppsøvingsarena som ikke er begrenset av en binær kjønnslogikk. En fylldigere diskusjon omkring dette vil bli presentert i kapittel 5.3.

Intervjuene avslører en tendens til fritak, unntak fra enkelttimer og ubehag i kroppsøvingstimene blant informantene, særlig blant de som var bevisste på egen kjønnsidentitet uoverensstemmelse mellom biologisk kjønn og kjønnsidentitet. Årsaken til

mistrivsel og manglende deltakelse lå mye i manglende tilrettelegging fra kroppsøvingslæreren og begrensede elementer som brystbindere, men også faktorer som garderober, økt synlighet og kroppslig eksponering. Sistnevnte faktorer ble nevnt i en så stor grad, at de blir grundigere drøftet i det følgende underkapittelet (5.2).

5.2. Kroppsøvingens synlige natur

Analysen avslørte hvor avgjørende kroppen, kroppslig eksponering, prestasjoner og fravær av mestring, var for informantenes opplevelser i kroppsøvingen. Da kjønn i tråd med Butler (1990) i stor grad er noe som synliggjøres gjennom bevegelse, strategier, atferd og utseendemessige valg, kan kroppens sentralitet i kroppsøvingsfaget gjøre det utfordrende for transelever å gjøre kjønn. Det blir spesielt utfordrende i en heteronormativ kontekst, hvor det å gjøre kjønn «riktig» innebærer å adlyde heteronormative, binære forventninger og idealer (Butler, 1990). Det å gjøre kjønn feil vil derfor kunne bli spesielt synlig i et fag hvor kroppen er eksponert, og en er tilbøyelig for medelevers og læreres reaksjoner til egen kropp (Block, 2014). Dette gjenspeiles i det Frøy forteller om de kjønnede forventningene tilknyttet klesvalg i kroppsøvingen:

«Jeg brukte stort sett tights og singlet, det var det alle [jentene] gjorde og det var det som var forventet. Jeg hadde foretrukket løsere klær, fordi det føltes så sårbart at folk kunne se så mye av former og kropp jeg egentlig ikke ville ha i utgangspunktet» (Frøy).

Her synliggjøres kroppsøvingen som en kontekst hvor det er tydelige kjønns spesifikke forventninger tilknyttet bruken av treningsklær. Gjennom valg av treningsklær underkaster Frøy seg heteronormen, og dermed gjør kjønn «riktig» ved å kontrollere hvor feminin hen fremstår (Butler, 1990; Ruffolo, 2012). På denne måten synliggjøres hvordan den sosiale konteksten Frøy levde i, formet hens vaner og muligheter for å uttrykke seg (Krais, 2006; Garrett, 2004; Ruffolo, 2012).

Samtlige informanter fortalte at de i skoletiden opplevde en viss grad av kroppsdysfori: «Jeg likte aldri å være naken» (Ember), «Jeg ville jo bare skjule kroppen» (Max), og «Jeg hadde noe kroppsdysfori som jeg ikke hadde identifisert» (Alex). Kroppens sentralitet i kroppsøvingsfaget ble derfor en trigger for mange av informantene, noe som resulterte i flere negative opplevelser. En av utfordringene tilknyttet eksponeringen var i situasjoner der prestasjon sto i fokus. Dette gjenspeiles i disse refleksjonene:

«Jeg følte jeg ble stirra på så mye, jeg var så langt bak de andre i klassen særlig i turn fordi jeg klarte ikke, og på det tidspunktet visste jeg heller ikke hvorfor, om det var noe med meg som de andre ikke slet med» (Frøy).

«Spesielt turn, der skal en demonstrere, resten skal se på, vi venter på tur. Og da blir det veldig mye fokus på den sin tur det er (...) det var veldig ekkelt når folk så på meg og bare meg» (Isak).

«Hvis det var fotball eller basketball hadde jeg ikke sjans. Det likte jeg ikke. Jeg hadde ikke evner til å skåre mål» (Luke).

«Det var alltid tydelig hvilke av ungene som var flinke. Vi spilte mye fotball, det var veldig populært på skolen. Noen var alltid bedre enn de andre og det var jo ofte de populære ungene som var flinke i fotball» (Frøy).

Sitatene avslører hvordan manglende mestring og følelsen av å være dårligere enn medelevene, ble grobunn for usikkerhet blant informantene. Særlig økte sårbarheten når de følte de fikk individuell oppmerksomhet, i situasjoner hvor de ikke presterte eller fikk til i øvelsene, slik som turn. I tråd med Block (2014) ser det ut til at fokuset på konkurranseaspektet med vinnere og tapere – om de er «flinke» eller ikke, kan ha en negativ påvirkning på selvbildet og kroppsbildet til transelever. En overvekt på disse elementene vil ifølge vil kunne forsterke en gruppes makt og dominans, og driver noen elever til å underprestere (Block, 2014). Følgelig kan en konsekvens av dette være økt sosial sammenligning og utseenderelatert fokus (Block, 2014; Voss et al., 2023).

På den andre siden gjaldt ikke dette i alle tilfeller og idretter, da idretter som innebandy og volleyball blir beskrevet av noen informanter i mer positive termer: «Da ble det mer lagfokus enn individuelt fokus, der jeg måtte vise min individuelle kropp, (...) vi fikk liksom ting til sammen» (Alex). En kan derfor argumentere for at det er den individuelle eksponeringen og avsløringen av kropp, manglende prestasjon og mestring, som er mest sårbar. Særlig for transelever, som allerede er i en posisjon der de føler på kroppsdysfori og skam til egen kropp, i tillegg til at det i en heteronormativ kontekst blir enda mer synlig at de fremfører kjønn feil (Butler, 1990; Block, 2014). Her blir derfor aktiviteter der elevene spiller på lag, og vinner og taper sammen, opplevd som bedre for transelevne, da deres egen kropp og fremføring av kjønn ikke står i sentrum. I forlengelsen av dette kan funnene indikere at et større fokus på samarbeid og lagånd, fremfor de individuelle ferdighetsprestasjonene innad i

lagidretten, kan bidra til en mer holistisk tilnærming til kroppsøvingen, som følgelig kan være en positiv faktor for selvbildet til transelever (Block, 2014).

Som nevnt tidligere opplevdes også dans som triggende for noen informanter. Årsaken var at dans ofte ble praktisert som pardans, hvor heteronormen ble synlig i form av at paret skulle bestå av en gutt og en jente. Heteronormen ble videre forsterket i det Alex beskriver pardansen som «flørtende». Ikke-binære elever blir i slike tilfeller tvunget til å fremføre kjønn som enten gutt eller jente, noe som kan virke invalidiserende. Som åpen transgutt opplevde Isak likevel at han ble lest som jente i pardansen og synes derfor det ble ubehagelig å delta i pardans, til tross for at han aldri måtte danse med en gutt:

«Noen ganger prøvde jeg meg på dans, men det resulterte ofte i at jeg opplevde mye angst (...) Jeg ble aldri satt med en gutt, men jeg tror det handlet mer om at i mitt hode så gikk det masse tanker om at nei nå tenker de andre guttene at, sånn, haha nå har de satt opp to jenter sammen» (Isak).

Selv om Isak beskriver at dette var tanker han hadde, og ikke noe som faktisk ble sagt, opplevde han ikke alltid bekreftelse på at han var Isak fra de rundt han. Han beskrev hvordan hverdagen på skolen i noen grad var preget av feilkjønn, og ved ett tilfelle ble Isak stemt frem som representant for jentene ved elevrådsvalget. I lys av den heteroseksuelle matrisen kan det synes for at flere rundt Isak tolket ham som uforståelig (Butler, 1990). Slike reaksjoner på Isaks tilstedeværelse som transperson kan produsere transpersoner som «de andre» eller noen som ikke kan eksistere, og videre reprodusere en sannhet om at det kun finnes to, biologiske kjønn (Butler, 1990). Disse opplevelsene kan ha vært med på å skape dette ubehaget Isak føler på i pardansen i kroppsøvingen. I tråd med Butler (1990) kan dette ubehaget derfor være et symptom på en inngrodd heteroseksuell matrise, slik at Isak selv føler han bryter sosiale regler gjennom å danse sammen med en jente. Dette kan være en konsekvens av at transelever også sosialiseres og stadig engasjerer seg i heteronormative budskap og forventninger, som der igjen styrer deres følelser og kjønnede atferd (Krais, 2006; Butler, 1990).

Med andre ord kan altså pardans virke truende for transelevenes identitet, dersom de opplever manglende støtte og bekreftelse av medelever og kroppsøvingslærere. Dette bekreftes også i eksisterende litteratur (Sierra-Diaz et al., 2019; Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís, et al., 2018a; 2018b), men i dette studiet ser vi at ubehaget i dansen kan skje til tross for transpersonens åpenhet om egen kjønnsidentitet. Her understrekes derfor behovet for et godt

og trygt læringsmiljø som er støttende og aksepterende, for å kunne bygge en trygg identitet blant transelevne (Block, 2014; Sierra-Diaz et al., 2019). Samtidig forsterkes behovet for at arbeidet med å utfordre og bryte ned heteronormative og kjønnsbinære normer og praksiser, også må gå utover kroppsøvingsarenaen.

En annen utfordring for informantene ble synliggjort i de tilfeller kroppsøvlingslærerne delte opp lag og aktiviteter etter en binær kjønnslogikk. I slike tilfeller ble informantene tvunget til å velge en binær-kjønn side, hvor deres kjønnede fremføring ble eksponert for både dem selv og medelevene. Særlig for de informantene som identifiserte seg som ikke-binær, og de som var selvbevisst, men ikke åpen om egen kjønnsidentitet, opplevde en slik inndeling som forstyrrende og ekskluderende:

«Jeg stilte meg bare midt i jeg da, det føltes ekskluderende og litt usynliggjørende liksom. Den delen av meg blir ikke sett av folk rundt meg og jeg må kjempe for å få den delen av meg sett og husket på og anerkjent da» (Alex).

En slik oppdeling av kjønn i kroppsøvingen reproducerer og forsterker en heteronormativ kroppsøvlingspraksis, som visualiserer kjønn gjenspeilet av den evolusjonære tilnærmingen til kjønn – der biologi er avgjørende for kjønnsforskjeller og grunnlag til kjønnsdeling (Morgenroth & Ryan, 2018; Ritzer & Stepnisky, 2014). I tråd med tidligere forskning (Neary & McBride, 2021; Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís et al., 2018a) viser Alex sin formulering ovenfor hvordan kjønnsdelingen på denne måten kan virke invalidiserende, fremmedgjørende (Butler, 1990). Videre beskriver Max en slik praksis som «unødvendig» og «latskap fra lærerne», noe som kan indikere hvordan den evolusjonære tilnærmingen til kjønn har blitt så dypt forankret i kroppen at denne løsningen har blitt normalisert og oppfattet som naturlig. Derfor blir dette ofte den umiddelbare tanken når det gjelder inndeling av grupper i ulike aktiviteter (Krais, 2006; Garrett, 2004). I forlengelsen av dette vil en kjønnsdelt praksis kunne forsterke binær-kjønnede forventninger og stereotypier, og derfor videreføre en snever ramme for hva det betyr å være gutt og hva det betyr å være jente (Clarke, 2013; Landi, 2018; Drury et al., 2022; Morgenroth & Ryan, 2018). En slik kjønnsdeling kan videre begrense (trans)elevens muligheter til å utforske og fremføre ulike kjønnsuttrykk.

På den andre siden virket denne kjønnsdelingen positivt for informantenes selvbilde og identitet, dersom de ble lest som det kjønn de identifiserer seg med. Isak beskriver for eksempel hvordan dialog med kroppsøvlingslæreren gjorde at de unngikk kjønnsdeling de to

første årene på ungdomsskolen, men etter hvert utfordret læreren han til å delta på guttelaget. På spørsmålet om hvordan dette følte svarte han:

«Mmhm det var godt. Også var det litt sånn, det var spesielt godt i forhold til de som stilte spørsmålsteget til meg med å bare være litt sånn, ta den, jeg vet hvor jeg står, jeg vet hvem jeg er» (Isak).

Sitatet indikerer at ved trygge omgivelser, forutsigbarhet og gjennom dialog, kan kjønnsdelt praksis bidra til å støtte og bygge en trygg identitetsfølelse. Dette gjenspeiles også i Luke og Max sine formuleringer:

«Når folk aksepterer meg, så har jeg akseptert meg selv mer også samtidig. (...) Sånn hvis andre folk ser meg da som det kjønnen jeg identifiserer meg som, så vil jeg også akseptere meg selv på den måten» (Luke).

«Når det var delt gutter og jenter så deltok jeg jo med guttene, så alt det var jo problemfritt. På den tiden følte det veldig godt» (Max).

Dette samsvarer også med tidligere forskning som indikerer at kjønnsdelingen kan gi elevene fruktbare verktøy til å gjøre kjønn på den måten de selv ønsker (Butler, 1990; Devís-Devís et al., 2018a). En kan derfor argumentere for at en binær kjønnsdeling kan virke identitetsutviklende for de transelevne som var sikker og åpen om sin kjønnsidentitet, men dog på sine premisser. Samtidig kan praksisen fremmedgjøre og invalidisere tilstedeværelsen til ikke-binære elever, eller de elevene som ikke er sosialt åpen om sin kjønnsidentitet.

For Miriam derimot, som ikke selv var bevisst på egen kjønnsidentitet, opplevde hun kjønnsdelingen som «helt grei» og forsvarte praksisen ved uttalelsen:

«Siden jeg ikke var ute, så føler jeg ikke at jeg hadde vondt av det sånn det var da. Hvis jeg ønsket å komme ut som trans på ungdomsskolen eller videregående, vet jeg ikke om, altså det hadde jo ikke vært noen apparater for det, jeg tror de er mye bedre på det i dag enn for ti år siden» (Miriam).

Miriam er den eldste av informantene, og sitatet antyder en tanke om at det i dag er lettere å komme ut sosialt som transperson sammenlignet med da hun gikk på skolen for ti år siden. Det kan derfor hevdes at hun ved intervjuets tidspunkt forsvarer en slik måte å inndele grupper på den tiden, da hun i ettertid vurderer konsekvensene av å skulle bryte med det normative som større enn konsekvensene av å skjule eller skyve bort hennes egen kjønnsidentitet som transkvinne. I tråd med kjønnsperformativitet kan det tenkes at Miriam på

denne tiden gjorde kjønn «riktig» i en heteronormativ kontekst (Butler, 1990). Dette viser hvordan kunnskap og normer omkring kjønn er dypt innskrevet og kroppsliggjort hos Miriam. Det kan videre hevdes at Miriams egen kropp, ved å undertrykke følelsene tilknyttet hennes kjønnsidentitet, derfor artikulerer aspekter ved heteronormativitet, og reproducerer og forsterker disse maktforskjellene som en slags overlevelsesstrategi eller konsekvens av presset om å passe inn (Krais, 2006; Garrett, 2004).

5.2.1. Garderobesituasjon

I likhet med eksisterende litteratur utmerket garderobesituasjonen seg som en utfordrende og sårbar arena som påvirket de fleste informantenes selvbylde og identitet negativt (Devís-Devís et al., 2018a; Neary & McBride, 2021; Berg & Kokkonen, 2022; Ferguson & Russell, 2021). Samtlige av informantene beskrev garderobesituasjonen på skolene som «helt normale» (Luke), «selvfølgelig kjønnen» (Frøy) og «kjønnsdelte garderober som de fleste steder» (Alex). Dette tyder på at skolenes praksis med en «selvfølgelighet» opererte med en evolusjonær tilnærming til kjønn ved inndelingen av garderober (Morgenroth & Ryan, 2018). En binær garderobep praksis vil ifølge skeiv teori tilby fikserte kjønnskategorier som ulike identiteter og kroppar må assimilere til for å bli lest som normal (Ruffolo, 2012). Informantene i dette studiet måtte derfor enten tilpasse seg kjønnsforventningene og stå i følelser som angst, ubehag og kroppsdysfori i en garderobe de ikke hørte hjemme i, eller søke tilpassede løsninger. Sistnevnte gjaldt for flere av informantene, hvor Isak, Max og Alex fikk tilbud om å bruke handicap toalett, enkeltgarderober eller lærergarderober. Informantene hadde blandede følelser tilknyttet disse løsningene:

«Det å ha den [enkeltegarderoben] selv fungerte egentlig ganske greit (...) men på [VGS] var jeg i en situasjon der jeg ikke ville at folk skulle vite at jeg var født i feil kropp, men da var alle sånn, hvorfor har du ikke garderobe sammen med oss?» (Isak).

«Jeg var ikke sykt gira på å være i guttegarderoben heller, med tanke på dusjing, så det var på en måte et enkelt valg, med egen garderobe. Det var greit» (Max).

«Jeg fikk HC-do til å skifte på (...) det var fint altså, det var bedre enn å måtte gå i en kjønnsdelt garderobe, men det var fortsatt en litt sånn utenfor følelse» (Alex).

Her ser vi altså hvordan informantene opplevde det å få en egen garderobeløsning som helt grei, men ikke ideell, da det i Isak og Alex sitt tilfelle også skapte en følelse av eksklusjon og

annerledeshet. Slike tilfeller ble derfor en påminnelse om at deres kropp er «feil» eller utenfor det normative.

Alle informantene i studiet deltok likevel enten i en kortere periode, eller hele skoletiden, sammen med sitt biologiske kjønn i garderoben. I disse tilfellene avslørte intervjuene hvordan ulike strategier ble tatt i bruk av informantene for å unngå større ubehag i forbindelse med kroppslig eksponering ved skift og dusjing: «Ehm jeg gikk på en måte, lengst mulig unna resten» (Max), «jeg prøvde bare å skifte på do inne i garderoben, slik at ingen kunne se meg» (Ember), «jeg måtte velge mellom to alternativer der begge var feil og da måtte jeg velge [jentegarderoben] som var relativt trygt, siden det var der jeg var forventet» (Frøy). I disse tilfellene avsløres hvordan transkjønnede elever i likhet med tidligere forskning må ta mer bevisste og komplekse valg over deres atferd og kropp (Ferguson & Russell, 2021; Berg & Kokkonen, 2022; Lynch et al., 2022). Atferden deres preges av forventningene til samfunnet, som er kjennetegnet av en binær kjønnslogikk der alternative kjønnsidentiteter ikke lar seg gjennomføre. Konsekvensen av dette blir derfor å gjøre det som oppfattes som mest trygt – å adlyde heteronormen, og følgelig minske ubehaget det medfører gjennom strategier for å skjule seg selv for medelevene.

Luke fortalte som nevnt tidligere hvordan garderobesituasjonen ble årsaken til at han søkte om fritak fra kroppsøving da ubehaget ble for stort i jentegarderoben:

«Det påvirket meg også på en måte hverdagslig da, det virket på selvbildet og det ble verre med garderoben. Helt siden jeg sluttet med gym har jeg bare opplevd forbedring egentlig, jeg måtte ikke grue meg til garderoben og følelsen av at man ikke blir akseptert» (Luke).

Sitatene avslører hvordan deltakelse i garderoben skapte ubehagelige følelser og unngåelsesstrategier. Et unntak fra dette var Miriam, som kunne fortelle at også deltakelsen i guttegarderoben opplevdes helt greit, da hun selv ikke var klar over, og gravde ned følelsene tilknyttet egen kjønnsidentitet. Det kan derfor hevdes at egen bevissthet omkring kjønnsidentitet, og i hvilken grad følelsene tilknyttet kropp og kjønn var tilstedeværende, kan ha en påvirkning for opplevelsen av binære kjønnsdelte garderober. Dette står i stil med tidligere forskning, som understreker at jo verre kroppsdyforien var tilknyttet kjønnsinkongruens, jo verre var garderobeopplevelsen (Devís-Devís et al., 2018a).

Max var den eneste av informantene som på et tidspunkt deltok sammen med guttene – det kjønnnet han identifiserer seg som. Dette var i forbindelse med faget ergonomi og bevegelse og

han beskrev det som «null stress» da medelevene hans så på hans deltakelse sammen med guttene som en selvfølge. Max forteller likevel at deltakelsen i ergonomi og bevegelse ikke krevde dusjing, og kun skift, og det var derfor enklere å delta sammen med guttene da «det er definitivt dusjing som er verst». Likevel synliggjøres hvor avgjørende støtte og aksept rundt transeleven er sentral for deres utvikling av en trygg identitet. I Max sitt tilfelle ble han lest som gutt av de rundt han og det ville derfor være mer rart om han skulle delta sammen med jentene, eller i en egen garderobe. Det kan derfor argumenteres for at bekreftelse her blir avgjørende for å støtte å bygge transelevers identitetsfølelse.

Flere av skolene informantene beskrev hadde en garderobekonstruksjon hvor elevene måtte gå gjennom de binære garderobene for å komme seg inn i til enkeltgarderober eller selve kroppsøvingssalen. Selv om informantene var kommet ut som trans måtte de ved noen tilfeller gå i en av de binære garderobene:

«Jeg fikk ikke lov på ungdomsskolen å gå på [enkeltegarderoben] som var i guttegarderoben, og måtte bruke den i jentegarderoben. Det var naturligvis ubehagelig for meg og det var ubehagelig for jentene også. Det var et bilde som ble tatt av meg inne i garderoben som sirkulerte litt en periode, der jeg ble kalt creep» (Isak).

«Jeg skulle ønske at det hadde vært en inngang til gymsalen som ikke var automatisk kjønnnet, at jeg ikke hadde blitt stemplet i en kjønnnet boks allerede før jeg hadde kommet inn» (Frøy).

«Noen ganger glemte læreren å la den store døren til gymsalen være åpen, og da måtte jeg gå gjennom en av de kjønnsdelte garderobene, det var irriterende» (Alex).

I Isak sitt tilfelle ser vi hvordan han blir plassert mellom de binære kjønnene – han blir lest som for mye gutt til å gå gjennom jentegarderoben, samtidig som for lite gutt til å få lov til å gå gjennom guttegarderoben. Det kan her argumenteres for at Isak gjør kjønn mannlig og maskulint gjennom for eksempel utseende, bevegelser og atferd, noe som forsterker de negative reaksjonene fra jentene i garderoben (Butler, 1990). Samtidig står skoleledelsen i dette tilfellets fast i at den biologiske og da evolusjonære tilnærmingen til kjønn skal bestemme hvilken garderobe han skal bruke som en passasje til egen garderobe (Krais, 2006; Garrett, 2004; Morgenroth & Ryan, 2018). I dette eksemplet synliggjøres det i lys av Butler (1990) hvordan Isak ikke får muligheten til å gjøre kjønn «riktig», og derfor blir oppfattet som noe fremmed, ekkelt eller truende i jentegarderoben – da han blir kalt for «creep». I tråd med Frøy sin formulering blir slike tradisjonelle binære konstruksjoner en slags kjønnnet portal som

elevene blir tvunget igjennom. Dette gjør at allerede før undervisningen starter blir elevene karakterisert som et av de to binære kjønnene, noe som kan begrense elevenes utforskning og variasjon i kjønnsuttrykk. Dette indikerer et behov for en alternativ garderobekonstruksjon i byggingen av nye kroppsøvings- og idrettshaller.

Når det kommer til kroppsøvingen som arena avslører også dette studiet at synlighet, kroppslig eksponering og intimitet kan skape utfordringer for transelevene, særlig ved individuelle aktiviteter hvor elevenes kropp og ferdigheter blir eksponert for granskning og sosial sammenligning. Utfordringene kulminerer ved garderobesituasjonen, og funnene avslører ulike tilnærminger og løsninger som resulterte i varierte opplevelser. Gjennomgående i samtlige av intervjuene nevnte informantene både erfaringer fra tiltak som hadde gjort opplevelsene deres i kroppsøvingen bedre, og forslag til hva som kan gjøres for å skape en mer støttende og inkluderende kroppsøvingsundervisning for alle kjønn. Disse funnene vil bli diskutert i påfølgende diskusjonstema, hvor det vil bli drøftet hvorvidt informantene i seg selv bidro til å tilskeive kroppsøvingen, samt hvilket utviklingspotensial og muligheter kroppsøvingen har til å fremme et skeivt-inkluderende rom.

5.3. En skeiv kroppsøving

I henhold til skeiv teori og kjønnsperformativitet, kan det hevdes at kroppsøvingen representerer en gunstig arena for å utfordre kroppsliggjorte, heteronormative normer gjennom kroppen, bevegelse og bevegelsesformer (Ritzer & Stepnisky, 2014; Butler, 1990). I denne studien opplevde informantene imidlertid at kroppsøvingen var preget av en begrenset forståelse knyttet til kjønn. Da de ble spurt om de opplevde at det var rom for variasjon eller utforskning av ulike kjønnsuttrykk og identitet i kroppsøving, svarte samtlige nei, eller i svært liten grad:

«Jeg vet ikke om det var så mye fokus på det, vi gjorde trening og bevegelse» (Alex).

«Det kunne vært fint og hatt mer fokus på at kropper er forskjellige og det er ikke noe feil med det, men det var mer: her er en ball, spark den» (Frøy).

«Du ville jo liksom passe inn, noe annet var ikke aktuelt» (Miriam).

Dette reflekterer også det flere av informantene oppfattet som hovedfokuset i kroppsøvingen, som var en vektlegging på idrettslige ferdigheter og konkurranser. I samsvar med eksisterende litteratur kan sitatene forsterke antakelsen om at kroppsøvingsfaget har en idrettslig logikk (Eng, 2014; Engelsrud, 2015). Det kan derfor hevdes at en slik tilnærming fortsetter å reproducere normative idealer og ideer tilknyttet kjønn, noe som kan virke fremmedgjørende

for transelever i faget (Block, 2014). Tidligere forskning fremmer derfor kjønnsnøytrale og mindre idrettsrettede aktiviteter for å tilskrive kroppsøvingsfaget, og gjøre det mer inkluderende for kjønns mangfoldet (Larsson et al., 2011; 2014; Devís-Devís et al., 2018a; 2018b). Dette kommer også til uttrykk i dette studiet, i Frøy og Max sine uttalelser om deres positive erfaringer fra videregående skole:

«Du måtte ha fysisk aktivitet på den linjen, men det var ikke organisert fra skolen. Jeg var for eksempel med i en bokseklubb på førsteåret, og drev med yoga på andreåret. Det synes jeg var gøy, det var mer befriende og ikke så mye press» (Frøy).

«Ergonomi og bevegelse var litt mindre gym gym, der er det litt sånn yoga, linedans, ligge på gulvet å finne sin indre sol og sånn. Der likte jeg alt, det var liksom kos, men i den ordinære kroppsøvingen likte jeg kanskje bare judo, det var litt nytt for alle» (Max).

I tråd med Block (2014) kan det argumenteres for at disse «alternative» aktivitetene i større grad minsket fokuset på sosial sammenligning, og derfor kan virke positivt på informantenes opplevelser i kroppsøvingen – særlig for Frøy som opplevde at hen alltid ble sett på som en av de «dårligere i klassen». Dette harmonerer med tidligere forskning som fremmer en mer holistisk tilnærming til kroppsøvingen, med blant annet yoga som en gunstig aktivitet for å bli kjent med, og komme i kontakt med seg selv og egen kropp (Block 2014; Kerner et al., 2018; Cox et al., 2017). I tillegg synliggjøres også hvordan informantene opplever judo og boksing som mer positiv, sammenlignet med mer «tradisjonelle» idretter. Dette styrker tanken om at idretter som oppleves mer ny eller ukjent for klassen, kan bidra til å bryte med de kjønnsbetingede aspektene og forventningene i idretten – slik som at guttene skal prestere i fotball og rugby, og jentene skal prestere i dans og turn (Larsson et al., 2011;2014; Devís-Devís et al., 2018a; 2018b). I lys av teorien om kjønnsperformativitet kan det synes for at en holistisk tilnærming til kroppsøvingsundervisningen øker mulighetene elevene har til å utforske ulike kroppslige måter fremføre kjønn på (Butler, 1990). Dette sammenlignet med en mer idrettsrettet tilnærming til undervisningen, som potensielt begrenser elevenes muligheter til å fremføre kjønn i henhold til deres kapasitet eller manglende kapasitet til å vinne, prestere på samme nivå eller overgå medelever i en bestemt idrett eller aktivitet (Butler, 1990).

I tråd med funnene ovenfor kan det argumenteres for at mønsteret i informantenes opplevelser fra kroppsøvingen tilsier en mer passiv tilnærming til kjønns mangfoldet og læreplanens formål om en positiv og trygg selv- og identitetsfølelse. En mulig årsak til dette kan gjenspeiles i manglende kunnskap om hvordan å imøtekomme, støtte og inkludere transelever,

da samtlige informanter uttrykte et behov for økt kunnskap på temaet. Noen av informantene beskrev også behovet for økt kunnskap som avgjørende for deres deltakelse i studiet. Dette gjenspeiles i Alex sin formulering: «Det burde generelt være mer forståelse for [kjønns mangfold], og mer inkludering for det (...) at man ikke bare antar at alle har et binært kjønn og at det er det eneste som finnes liksom». En slik antakelse vil forsterke og reproducere det heteronormative aspektet i kroppsøvingsfaget.

Samtidig avslørte intervjuene hvordan en av informantenes tilstedeværelse og åpenhet omkring sin kjønnsidentitet nettopp førte til økt læring og påfølgende forandring – og dermed bidro til en tilskeiving av kroppsøvingsarenaen:

«Det skulle bygges en ny kroppsøvingshall, på samme tidspunkt som jeg satt i elevrådet. Da ga jeg tilbakemeldinger på at det var alt for få enkeltgarderober, det var jo bare to. Til slutt endte det faktisk opp med syv enkeltgarderober» (Isak).

Sitatet synliggjør hvilken påvirkning det kan ha å gi transelever en stemme ved avgjørelser som påvirker deres hverdag, noe som understreker behovet for å fremme marginaliserte gruppers stemmer (Ritzer & Stepnisky, 2014). Videre ser vi i lys av skeiv pedagogikk hvordan Isaks transgenerøsitet bidro til å problematisere den tradisjonelle, binære kjønnsdelingen ved garderobesituasjonen, og med det ta høyde for, og legge til rette for et mangfold av kjønnsidentiteter (Rodriguez, 2012). I forlengelsen av dette kan det hevdes at utvidelsen av garderobekonstruksjonene ikke bare kan bidra til å håndtere hverdagslige, fysiske utfordringer som transelever står overfor. Det kan i tillegg påvirke de sosiale normene og forventningene tilknyttet eksistensen av andre kjønnsidentiteter, noe som kan bidra til å utvide også ciselevers kunnskap og forståelse for mangfoldet av kjønn (Butler, 1990; Ruffolo, 2012).

I tråd med skeiv pedagogikk fremmes derfor behovet for å arbeide sammen med og lære av transpersoner (Iisahunter, 2019; Fuentes-Miguel et al., 2022). Likevel er det avgjørende at også kroppsøvingslærerne selv inntar en mer proaktiv tilnærming til pedagogikken, for å kunne forsøke og tilskeive kroppsøvingen, å gjøre faget mer inkluderende for transelever (Quinan, 2012). Dette gjenspeiles i det Isak beskriver som de negative sidene med hans transgenerøsitet:

«Jeg har jo egentlig, dessverre, vært mange av mine læreres sine, hva skal jeg si, læringsplattformer (...) man skulle jo ønske at lærerne generelt hadde bedre informasjon, og at man unngår at elevene selv blir et leksikon» (Isak).

I lys av eksisterende litteratur understreker sitatet derfor nødvendigheten av økt akademisk kunnskap omkring kjønns mangfoldet og utfordringer transelever opplever i kroppsøvingen blant kroppsøvingslærerne selv (Drury et al., 2022; Fuentes-Miguel et al., 2022). Dette er et område som for eksempel kan ta mer plass i (kroppsøvings)lærerutdanningen, da det kan være avgjørende for å skape en mer støttende og inkluderende arena for alle kjønn – også for transelevene som ikke har kommet ut sosialt enda, og for elever som er usikre på egen identitet. Eksempelvis kan kroppsøvingslæreres kunnskap om transelevers hjelpemidler, deriblant brystbindere, føre til en mer proaktiv dialog med de aktuelle transelevene omkring en eventuell tilrettelegging ved utfordrende aktiviteter (Voss et al., 2023). Dette kan være med på å skape en tryggere atmosfære, der transelevene opplever å bli anerkjent og respektert.

Flere av informantene kom gjennomgående i intervjuene med konkrete aktiviteter og løsninger som kunne være med på å tilskeive kroppsøvingsfaget – og dermed bidra til å utfordre heteronormative praksiser. Isak, som understreket at kroppsøvingslæreren spilte en viktig rolle for hans positive opplevelser i faget, vektla nødvendigheten av individuelle samtaler mellom kroppsøvingslæreren og alle elever i starten av hvert skoleår. Her kan potensielle utfordringer med kroppsøvingen bli tatt opp, samt gi rom for temaet kjønn og kropp. Videre var noen spesielt fremhevede poeng å unngå kjønnsdeling i faget generelt, og at pardans ikke nødvendigvis trenger å definere kjønn: «Kanskje man kan ta det etter høyde, at de lave danser sammen og de høye danser sammen?» (Isak). Dette harmonerer med tidligere studier som undersøkte «skeiv tango» som mulighet for å inkludere kjønns mangfoldet og utfordre heteronormativiteten (Devís-Devís et al., 2018b; Larsson et al., 2011; 2014).

Også Alex kunne fortelle hvordan dansen swing kan brukes i kroppsøvingen for tilskeive kroppsøvingen, gjennom å gi elever muligheten til å utforske ulike kjønnsroller og kjønnsuttrykk. Swing var en aktivitet hen i etterkant av endt skoletid har oppdaget og trives godt i, og hen beskriver dansen som mindre preget av heteronormativitet:

«Vi danser rockeswing, det er liksom ikke noe flørtende, litt mer casual, der du har en som fører og en som følger (...) jeg liker best å føre nå, jeg synes det er veldig gøy, og det gir meg positive følelser å kunne danse, ehm, mer, gutterelaterte roller, ehm, å få utforske det gjennom dansen» (Alex).

Sitatet indikerer at det er det flørtende elementet i pardansen som skaper et heteronormativt syn på den, slik at når det elementet fjernes, kan det bli lettere for elever utenfor det kjønnsnormative systemet å delta på aktiviteten. Følgelig kan swing skape nye former for kjønnede relasjoner, samt gi både transelever og ciselever muligheten til å utforske flere roller

(Ruffolo, 2012). I lys av kjønnsperformativitet kan det å bytte roller på denne måten bidra til å utfordre de sosiale konstruksjonene av kvinnen og mannen, og hvordan de skal bevege seg og se ut (Butler, 1990). Kroppsøvingslæreren kan med dette bruke swing for å undervise paradoksalt, eller skape heterotopia, gjennom å utfordre elevene til å nettopp teste ut ulike kjønnsroller og kjønnsuttrykk (Larsson et al., 2011; 2014). Swing-aktiviteten kan følgelig skape grunnlag for samtale og refleksjon i etterkant om heteronormativitet, kjønns mangfold og mangfoldet av kropper, noe Frøy som tidligere nevnt savnet i kroppsøvingen. Dette kan videre bidra til økt kunnskap blant elevene, som tidligere nevnt kan være avgjørende for aksept og forståelse både i og utenfor kroppsøvingens arenaen (Larsson et al., 2011; 2014; Devís-Devís et al., 2018b).

Funnene indikerer et stort potensiale og flere muligheter til å tilskeive kroppsøvingfaget, og med det utfordre satte heteronormative og binære strukturer. Gjennom økt kunnskap om kjønns mangfold på generell basis, trygg dialog mellom transelever og kroppsøvingslærer, og konkrete handlinger for å utforske egen identitet og selv bilde kan kroppsøvingen bli en mer inkluderende arena for transpersoner ifølge informantene. Dette kan skape bedre opplevelser i kroppsøvingen, og kan derfor skape bedre forutsetninger for transselevers livslange bevegelsesglede (Sierra-Díaz et al., 2019; Gea-García et al., 2020). Dette skal diskuteres nærmere i påfølgende diskusjonskapittel, hvor informantens holdninger til fysisk aktivitet og bevegelse på intervjuets tidspunkt analyseres.

5.4. Kroppsøvingens påvirkning på påfølgende holdninger til fysisk aktivitet

Intervjuene kunne avsløre at informantenes opplevelser fra kroppsøvingen har påvirket i ulik og varierende grad på deres forhold til fysisk aktivitet og bevegelse utenfor og i etterkant av skoletiden. Noen mønstre ble likevel synlig, og særlig de informantene som opplevde trivsel i kroppsøvingen kunne fortelle om bevegelsesglede og utforsking av ulike organiserte former for fysisk aktivitet i etterkant av endt skoletid. Eksempelvis kunne Alex fortelle at kroppsøvingen påvirket positivt gjennom: «Det å få utforske og prøve ut ulike aktiviteter hjalp meg å finne ut hva jeg synes var gøy og ikke». For Isak var det følelsen av mestring som gav han mersmak:

«På videregående klarte jeg å komme meg på høy måloppnåelse og jeg hadde toppkarakter hele veien, det gjorde at jeg følte at herregud dette her får jeg jo til, det ga meg mestringsfølelse som at dette vil jeg fortsette med» (Isak).

I lys av ovennevnte diskusjon kan det hevdes at særlig Isak opplevde støtte og trygghet gjennom dialog med kroppsøvingslæreren sin, som i tillegg økte hans autonomi i faget. Dette er noe tidligere forskning understreker som avgjørende for transelevers deltakelse og positive erfaring i kroppsøving, som der igjen er betydningsfull for fremtidig engasjement i fysisk aktivitet og bevegelse (Sierra-Díaz et al., 2019; Pérez-Samaniego et al., 2018). Samtidig kan det i tråd med kjønnsperformativitet hevdes at Isak fikk tid og rom til å gjøre kjønn slik han ønsket, slik at han etter hvert ble trygg nok i seg selv til å utfolde seg i kroppsøvingen og ved fysisk aktivitet (Butler, 1990). Likevel ser vi i Alex sitt tilfelle at nøye oppfølging, støtte og trygghet ikke nødvendigvis trenger å være til stede for å oppleve trivsel i kroppsøving og påfølgende positivt syn på fysisk aktivitet og bevegelse.

På motsatt side avslørte intervjuene at et ensidig fokus på konkurranse og idrett, manglende mestring og eksklusjon fra undervisningen ble sentrale faktorer som resulterte i negative holdninger og manglende ønske om deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden:

«Jeg følte at jeg ble stemplet som noen som ikke fikk det til, det var en ordentlig ubehagelig opplevelse, og jeg brukte lang tid på å bli komfortabel med å trene sammen med folk igjen uten å føle på skam, tenke på hvordan jeg ser ut, gjør jeg dette riktig» (Frøy).

«Kroppsøving var enten fotball eller håndball, ting jeg ikke liker eller får til, så jeg assosierer på en måte fysisk aktivitet med ting jeg ikke liker» (Luke).

«Det at jeg fikk et signal om at det ikke gikk an å hjelpe meg i kroppsøving, at jeg ikke fikk være med, det gjør nok kanskje at jeg synes [fysisk aktivitet] er rart nå også» (Max).

Sitatene avslører hvordan informantene basert på erfaringer fra kroppsøvingen assosierer det å være fysisk aktiv med et begrenset utvalg av aktiviteter som de ikke får til, eller som ikke er ment for transpersoner. I likhet med tidligere forskning påvirket dette deres påfølgende holdninger til fysisk aktivitet i en negativ grad (Ferguson & Russell, 2021; Pérez-Samaniego et al., 2018).

Funnene ovenfor synliggjør og styrker behovet for mestring, inkludering og et variert spekter av aktiviteter i kroppsøvingsfaget. Dersom disse faktorene ikke er til stede kan konsekvensene være et begrenset syn på fysisk aktivitet som noe som fremprovoserer ubehagelige følelser. Samtidig kunne noen av informantene rapportere om en positiv holdning til, og et ønske om å være mer fysisk aktive i etterkant av endt skoletid, til tross for manglende trivsel i

kroppsøvfaget. Særlig Ember kunne fortelle at på grunn av at hen i dag har blitt mer sikker på egen identitet og hvem hen er, har hen fått en økt interesse i egen kropp og helse:

«Jeg bryr meg litt mer om kroppen og jeg har lyst å holde meg frisk, men også trene for å se litt mer slik som jeg ønsker. Det er liksom noe som har endret seg for meg da, men jeg er litt dårlig på å komme i gang. Jeg må nok finne litt ut hva jeg liker å drive med» (Ember).

Sitatet kan indikere at dette med kropp og fysisk aktivitet har blitt enklere å forholde seg til i etterkant av oppnådd selvbevissthet omkring egen kjønnsidentitet. Det kan derfor forsterke nødvendigheten av arbeidet med selvbylde og identitet i kroppsøvfaget. Igjen fremmes det et behov for å tilby elevene et stort og variert spekter av aktiviteter – også slik at elevene får muligheten til å finne den eller de bevegelsesmåtene de selv trives i, og kan ta med seg videre utover skolesammenheng (Pérez-Samaniego et al., 2018).

Også tilgjengelighet, støtte og inklusjon i deltakelsen i organisert fysisk aktivitet i ungdomstiden utenfor skolen, spilte en rolle for informantenes holdninger til fysisk aktivitet ved intervjuets tidspunkt. Flere av informantene forklarte hvordan det opplevdes «helt feil» å delta på idrettslag sammen med deres biologiske kjønn, samtidig som de ikke turte eller likte å delta sammen med de med samme kjønnsidentitet som dem selv. Dette synliggjøres særlig i Isak sin situasjon, hvor han tidligere ved gjentatte anledninger har forsøkt å delta på håndball:

«Det var tungt, jeg følte meg ikke velkommen. Treneren visste heller ikke hvordan å forholde seg til meg, som gjorde at ingen helt tok initiativ for at jeg skulle være en del av laget. Jeg opplevde veldig mye at hvis jeg ble pratet til, av noen av lagspillerne, så var det ikke ett hei eller ha det, det var kjeft» (Isak).

I dette tilfellet ser det ut for at Isak har blitt inkludert på guttelaget, samtidig som inklusjonen var begrenset til det rent fysiske. Konsekvensene av denne begrensede inklusjonen samsvarer med tidligere forskning, som avslørte stigmatisering, isolasjon eller mobbing ved deltakelse, eller forsøk på deltakelse i aktiviteter sammen med deres kjønnsidentitet (Neary & McBride, 2021; Ferguson & Russell, 2021; Devís-Devís et al., 2018a). I tråd med skeiv teori synliggjøres og opprettholdes heteronormen her gjennom negative reaksjoner og undertrykkelsen av Isak som en identitet som ikke adlyder de tradisjonelle kjønnsbinære normene, og han får derfor en underdanig posisjon i laget (Butler, 1990; Warner, 1993; Morgenroth & Ryan, 2018; Butler, 1990).

For Isak ble kroppsøvingen derfor avgjørende for å finne gleden igjen med fysisk aktivitet, noe som løfter kroppsøvingens rolle og nødvendighet for å fremme positive erfaringer med fysisk aktivitet for transelever. I forlengelsen av dette og i tråd med ovennevnte diskusjon kan kroppsøvingen skape et trygt rom for fysisk aktivitet, der heteronormen blir utfordret. Et mulig utfall av transgenerøsitet, proaktive holdninger, økt kunnskap og større vektlegging av kroppsøvingsfagets mål om å støtte og bygge elevers positive selvbylde og en trygg identitet, kan være at også ciskjønnete elever oppnår en dypere forståelse av, og respekt for kjønns mangfoldet. På denne måten kan kroppsøvingen som en arena bidra til synliggjøringen og normaliseringen av flere måter å gjøre kjønn på, noe som kan positivt påvirke transfobiske idrettskulturer lik den Isak erfarte (Buck, 2016).

6. Konklusjon og veien videre

Denne studien har undersøkt transpersoners opplevelser fra kroppsøvfaget på ungdomsskolen og videregående skole. Gjennom retrospektive dybdeintervju med syv transpersoner har studien forsøkt å svare på følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva er kroppsøvingens begrensninger, muligheter og potensiale for inkludering og utvikling av transelever?
- 2) Hvordan har kroppsøvfaget påvirket transpersonenes holdninger til og engasjement i fysisk aktivitet utenfor og i etterkant av skoletiden?

Med skeiv teori som bakteppe for analysen eksemplifiserer informantenes erfaringer hvordan en heteronormativ kroppsøvingsspraksis kan generere flere former for eksklusjon, undertrykkelse og avvisning. En slik praksis har vist seg å begrense informantenes selvbylde og identitetsutvikling, og særlig de som var sosialt ute som transperson opplevde følelser av abjeksjon i kroppsøvingundervisningen (Butler, 1990). Fra samtlige informanternes perspektiv ble heteronormative praksiser og strukturer i noen grad reproduisert i kroppsøvingen. Dette gjennom begrensede garderobemuligheter, kjønnsbinær gruppeinndeling, sosiale forventninger tilknyttet kjønn og manglende kunnskap, aksept og imøtekommelse av transpersonene. I flere tilfeller resulterte slike praksiser i informantenes fravær av deltakelse, enten i enkelttimer eller i form av fritak fra faget i sin helhet. Videre avslører analysen hvordan kroppsøvfagets synlige og observerbare karakter, med kropp og prestasjon i sentrum, hadde en negativ innvirkning på flere av informantenes selvbylde, identitet og opplevelse av faget. Disse utfordringene synes å ha sitt opphav i informantenes forhold til egen kropp, ettersom samtlige kunne rapportere om en viss grad av kroppsdyfori. Særlig garderobesituasjonen skapte følelser av angst og frustrasjon, og ble en stadig påminnelse for informantenes følelse av annerledeshet og utenforskap.

Det er likevel tydelig at det ikke eksisterer én ensartet opplevelse eller erfaring blant informantene når det gjelder kroppsøving. Funnene synliggjorde informantenes gode erfaringer med blant annet kjønnsnøytral swing, yoga, eller mer utradisjonelle aktiviteter som fremsto som ny for kroppsøvingsskolen. I tillegg avslører analysen hvordan særlig to av informantene opplevde høy trivsel i faget, basert på varierte mestringserfaringer, erfaring og kunnskap tilknyttet det å forme kroppen, samtidig som de kunne oppdage nye sider ved seg selv. Dette til tross for deres kroppsøvingslæreres ulike tilnærminger til dem. Likevel understreker Isaks overordnede positive opplevelse i kroppsøvingen, behovet for en tett dialog

og godt samarbeid mellom kroppsøvingslærer og transelev, for å kunne i større grad støtte og inkludere alle kjønn i kroppsøvingen.

Videre synes det for at informantene som ikke var bevisst på egen kjønnsidentitet under kroppsøvingstiden, opplevde mindre negativ påvirkning av heteronormative praksiser sammenlignet med de som var bevisste på sin kjønnsidentitet. Dette kan være et resultat av at de ble lest som, og leste seg selv som, deres biologiske kjønn. Et sentralt funn har derfor sentralisert seg rundt hvordan transpersoner selv, gjennom deres kontinuerlige involvering i heteronormative strukturer, har internalisert og inkorporert normative ideer og idealer knyttet til kjønn. På denne måten kan også transpersoner delta i reproduksjonen av heteronormative strukturer ved å benytte seg av (overlevelses)strategier i situasjoner de oppfatter som svært risikabelt å bryte med heteronormen. Som et resultat velger de heller å unngå å utfordre den, ved å benytte seg av mer antatt aksepterte strategier og unnskyldninger som adlyder heteronormative idealer.

Når det gjelder transpersonenes forhold til fysisk aktivitet i dag, synliggjøres en tendens til at de informantene som opplevde kroppsøvingen positivt, også ved intervjuets tidspunkt engasjerer seg i, og trives med å være i fysisk aktivitet. De informantene som opplevde få positive erfaringer, fikk fritak fra undervisningen eller opplevde lite tilrettelegging så ut til å ha et mer begrenset forhold til fysisk aktivitet den dag i dag.

Samlet sett identifiserer funnene i denne studien barrierer og utfordringer som transpersoner møter i kroppsøvingfaget. Studien kan derfor bidra til å fremme spesifikke områder som trenger utvikling og forbedring, hvor garderobestruktur, kunnskap, en binær kjønnslogikk, en tradisjonell idrettslig tilnærming og fokus på selvbilde og identitetsutvikling, er særlig fremtredende i dette studiet. Gjennom studiets identifisering av transpersonenes positive erfaringer fra faget, kan funnene bidra til en tilskjeiving av kroppsøvingfaget. Det er et klart behov for å bedre imøtekomme transelever i og utvide forståelsen av fagets potensial til å utfordre dypt forankrede heteronormative praksiser. Dette fremstår som et viktig utviklingsområde for kroppsøvingfaget, basert på studiets funn om fagets evne til å styrke transelevenes positive selvbilde, bidra til utviklingen av deres (kjønns)identitet, og påvirke deres holdninger og forhold til fysisk aktivitet og bevegelse utenfor kroppsøvingen. Dette er spesielt viktig for transpersoner, særlig da de rapporterer om et negativt kropps- og selvbilde fra kroppsøvingstiden.

Studien tydeliggjør videre behovet for å anerkjenne og ta hensyn til de individuelle nyansene blant transpersoner, ettersom de rapporterer om ulike behov og opplevelser – noe som også

synes og påvirkes av hvor i prosessen de er i forhold til bevissthet og åpenhet om egen kjønnsidentitet. I likhet med tidligere forskning fremmes derfor en individuell differensiert pedagogikk (Drury et al., 2022). Som kroppsøvlingslærer kan det derfor være sentralt å være lydhør overfor transelevenenes individuelle behov. I tillegg er det sentralt å fremme økt kunnskap omkring temaet blant kroppsøvlingslærerne, samt en åpenhet om at det kan eksistere flere kjønnsidentiteter i gymsalen annet enn de tradisjonelle binære kjønnene. Følgelig kan det være avgjørende å ha en mer holistisk tilnærming til faget og skape et læringsmiljø av aksept og respekt, gjennom for eksempel bruk av swing som utgangspunkt for å skape paradoksal undervisning og heterotopia. På denne måten kan kroppsøvingen bli et rom for økt dialog, refleksjon og kunnskap omkring tema som kropp, kjønn og identitet. Dette kan videre være med på å skape et idretts- og bevegelsesrom hvor også ciskjønnede elever oppnår en dypere forståelse og respekt av kjønns mangfoldet, som kan positivt påvirke transfobiske kulturer i andre arenaer både på og utenfor skolen.

Videre forskning og samarbeid mellom forskere, pedagoger, beslutningstakere – i tillegg til transpersoner, vil være sentral for å sikre en utvikling mot et mer inkluderende og mangfoldig kroppsøvlingsfag. I tråd med regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023) vil det være nødvendig med økt forskning på transpersoners opplevelser og erfaringer fra kroppsøvingen og hvordan man kan jobbe med selvbilde og identitet i kroppsøvingen. Følgelig er det nødvendig med mer forskning på kjønns mangfold i kroppsøving i norsk kontekst. Det vil være særlig interessant å se på hvordan transpersoner med erfaringer fra den nye læreplanen opplever kroppsøvlingsfaget.

En tilnærming til denne studiens forskningsspørsmål med andre forskningsmetoder vil også kunne være av relevans. For eksempel kan bruk av observasjon eller etnografi være nyttig for å observere hvordan aktiviteter, inndeling av grupper og diskurs utartes, og se dette i sammenheng med transpersonenes egne opplevelser. Til slutt vil det være interessant å teste ut proaktive pedagogiske intervensjoner på kroppsøvlingsklasser. Her kan bruk av casestudier være relevant, hvor en kan se på hvordan for eksempel perioder med kjønnsnøytral swingdans eller yoga påvirker elevers syn på seg selv, sin kropp og deres identitet.

7. Referanseliste

- Berg, P. & Kokkonen, M. (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>
- Block, B. (2014). Supporting LGBTQ+ students in physical education: Changing the movement landscape. *Quest*, 66(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.824904>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Buck, D. (2016). Defining Transgender: What Do Lay Definitions Say About Prejudice? *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 465–472. <https://doi.org/10.1037/sgd0000191>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J., Holm-Hansen, L., & Svendsen, S. H. B. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet*. Cappelen Damm akademisk
- Cicero, E. C. & Wesp, L. M. (2017). Supporting the Health and Well-Being of Transgender Students. *The Journal of School Nursing*, 33(2), 95–108. <https://doi.org/10.1177/1059840516689705>
- Clarke, G. (2013). Challenging heterosexism, homophobia and transphobia in physical education. I G. Stidder & S. Hayes (Red.), *Equity and inclusion in physical education and sport* (2.utg., s. 87-101). Routledge.
- Cox, A., Ullrich-French, S., Howe, H., & Cole, A. (2017). A pilot yoga physical education curriculum to promote positive body image. *Body Image*, 23, ss. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.07.007>
- Creswell, J. & Creswell, J. D. (2014). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (4utg.). Sage.
- Detamore, M. (2010). Queer(y)ing the Ethics of Research Methods: Toward a Politics of Intimacy in Researcher/Researched Relations. I C. Nash & K. Browne (red.). *Queer Methods and Methodologies* (s. 167-182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315603223>

- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Fuentes Miguel, J. (2018a). 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>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Pérez-Samaniego, V. (2018b). Opening up to trans persons in Physical Education-Sport Tertiary Education: two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623–635. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485142>
- Drury, S., Stride, A., Firth, O., & Fitzgerald, H. (2022). The transformative potential of trans inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen; nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 136-152). Universitetsforlaget.
- Esser-Noethlics, M. & Mitdhaugen P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske refleksjoner I G. Rugseth, & Ø. Standal (Red.), *Inkluderende Kroppsøving* (s. 44-57). Cappelen Damm Akademisk.
- Ferguson, L. & Russell, K. (2021). Gender Performance in the Sporting Lives of Young Trans People. *Journal of Homosexuality*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1996099>
- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S., & Devís-Devís, J. (2022). From inclusion to queer-trans pedagogy in school and physical education: a narrative ethnography of trans generosity. *Sport, Education and Society*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>
- Hammersley, M. (2017). Interview data: a qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research: QR*, 17(2), 173–186. <https://doi.org/10.1177/1468794116671988>

- Garrett, R. (2004). Gendered bodies and physical identities. I J. Evans, J. Wright & B. Davies (Red.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (s. 140-156). Routledge.
- Gea-García, G. M., González-Gálvez, N., Espeso-García, A., Marcos-Pardo, P. J., González-Fernández, F. T., & Martínez-Aranda, L. M. (2020). Relationship Between the Practice of Physical Activity and Physical Fitness in Physical Education Students: The Integrated Regulation As a Mediating Variable. *Frontiers in Psychology, 11*, 1910–1910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01910>
- Hardt, J., & Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: review of the evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(2), 260–273. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00218.x>
- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Body Dissatisfaction, Perceptions of Competence, and Lesson Content in Physical Education. *The Journal of School Health (88)*8, 576-582. <https://doi.org/10.1111/josh.12644>
- Kubota, R. (2003). New approaches to gender, class, and race in second language writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(1), 31–47. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00125-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00125-X)
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023). Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026). <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae838ecc4204787857a0499fd8b7c11/no/pdfs/regjeringens-handlingsplan.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO1-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner- lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Læreplan i kroppsøving (KRO1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2012. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf>
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography, 4*(3), 455-485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal akademisk.

- Landi, D, Flory, S. B., Safron, C., & Marttinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: a rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259–273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Larsson, H., Redelius, K., & Fagrell, B. (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, H., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888403>
- Lisahunter. (2019). *What a queer space is HPE, or is it yet?* *Queer theory, sexualities and pedagogy*. *Sport, Education and Society*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- Lynch, S., L., Ahmed, D., & McBean, L. (2022). Complicity, trauma, love: an exploration of the experiences of LGBTQIA+ members from physical education spaces. *Sport, Education and Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2141216>
- Marchia, J., & Sommer, J. M. (2019). (Re)defining heteronormativity. *Sexualities*, 22(3), 267–295. <https://doi.org/10.1177/1363460717741801>
- Müller, J. & Böhlke, N. (2021). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>.
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129–148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- 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*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2017272>
- Quinan, C. (2012). Safe Space. I J. Laundreau, & N. Rodriguez (red). *Queer masculinities* (21.utg., s. 361-368). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2552-2>

- Rands, K. (2016), Mathematical Inquiry. I N. Rodriguez, W. Martino, J. Ingrey, & E. Brockenbrough. *Critical Concepts in Queer Studies and Education*. (s. 183-192). Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55425-3>
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2014). *Sociological Theory* (9.utg.). McGraw-Hill Education.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 129–41. <https://doi.org/10.1348/026151001166001>
- Rodriguez, N. (2012). Queer imaginative bodies and the politics and pedagogy of trans generosity: the case of gender rebel. I J. Landreau, & N. Rodriguez (red). *Queer masculinities* (21.utg., s. 267-288). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2552-2>
- Roer-Strier, D., & Sands, R. G. (2015). Moving beyond the ‘official story’: when ‘others’ meet in a qualitative interview. *Qualitative Research: QR*, 15(2), 251–268. <https://doi.org/10.1177/1468794114548944>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research: QR*, 10(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Ruffolo, D. (2012). Education-Bodies: dialogism, speech genres and utterances as the body. I J. Landreau, & N. Rodriguez (red). *Queer masculinities* (21.utg., s. 289-306). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2552-2>
- Salmons, J. (2021). *Doing Qualitative Research Online*. SAGE publishing.
- Sharma, J. (2009). Reflections on the construction of heteronormativity. *Development (Society for international Development)*, 52(1), 52–55. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.72>
- Sierra-Díaz, M, J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 2115–2115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>

- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative research: QR*, 17(2), 144-158. <https://doi.org/10.1177/1468794116668231>
- Skeivungdom. (u.å.). *Skeiv fra A-Å*. Skeiv Ungdom. Hentet 16.02.23 fra <https://skeivungdom.no/skeiv-a-a/>
- Thorsnes, I. (2019). Sexual Orientation, Gender Identity and Sex Development. I M. Kivenes, M. Langford, & K. Søvig (Red.), *Children's Rights in Norway* (s. 387-414). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031415-2019-14>
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2021). Læreplan i ergonomi og bevegelse (MUS04-02). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MUS04-02.pdf?lang=nob>
- Vincent, C. (2018). Studying trans: recommendations for ethical recruitment and collaboration with transgender participants in academic research. *Psychology and Sexuality*, 9(2), 102–116. <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1434558>
- Voss, R., Kuhns, L. M., Phillips, G., Wang, X., Wolf, S. F., Garofalo, R., Reisner, S., & Beach, L. B. (2023). Physical Inactivity and the Role of Bullying Among Gender Minority Youth Participating in the 2017 and 2019 Youth Risk Behavior Survey. *Journal of Adolescent Health*, 72(2), 197–206. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.08.020>
- Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. University of Minnesota Press.
- Westbrook, L., & Schilt, K. (2014). Doing gender, determining gender: Transgender People, Gender Panics, and the Maintenance of the Sex/Gender/Sexuality System. *Gender & Society*, 28(1), 32–57. <https://doi.org/10.1177/0891243213503203>

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – kjønns mangfold og identitetsutvikling i kroppsøving

Del 1: Innledende spørsmål

- **Kan du fortelle litt om tiden på ungdomsskolen og videregående skole?**
- **Kan du fortelle litt om hvor du var i prosessen med din kjønnsidentitet?**
- **Hva var ditt forhold til fysisk aktivitet/bevegelse generelt på denne tiden?**
- **Hvordan vil du beskrive selvbildet ditt på denne tiden?**

Del 2: Opplevelser fra kroppsøvingsundervisningen

- **Kan du fortelle om din deltakelse i kroppsøvingsundervisningen på ungdomsskolen og videregående?**
- **Kan du fortelle litt om hva dere pleide å gjøre i kroppsøvingen? Hvilke situasjoner/aktiviteter?**
- **Kan du huske et (eller flere) tilfelle/situasjon du synes var spesielt vanskelig/utfordrende i kroppsøvingsundervisningen?**
- **Kroppsøvingen som arena er en arena hvor kroppen er synlig og eksponert, læring skjer jo gjennom at man beveger seg – hvordan opplevde du dette?**
- **Kan du fortelle litt om garderobesituasjonen på skolene?**
- **I hvilken grad var det rom for variasjon og utforskning av ulike kjønnsuttrykk?**
- **Hvordan var relasjonen din med din(e) kroppsøvingslærer(e)?**

Del 3: Påvirkning til deg i dag

- **Hvordan er ditt forhold til fysisk aktivitet/bevegelse i dag?**
- **I hvilken grad har dine opplevelser fra kroppsøvingsundervisningen påvirket ditt forhold til fysisk aktivitet/idrett/bevegelse?**
- **Når du tenker tilbake til kroppsøvingstiden:**
 - **Hva skulle du ønske ble gjort annerledes for at du skulle oppleve kroppsøvingen som bedre (støttende/inkluderende)?**

Avrundning:

- **Er det noen områder innen denne tematikken du føler vi ikke har kommet inn på?**
- **Er det noe du ønsker å gå mer i dybden på av det vi har snakket om?**

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Kjønns mangfold i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i erfaringer og opplevelser tilknyttet kjønnsidentitet i kroppsøvingundervisningen på ungdomsskolen og videregående skole. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å fremme transpersoners stemmer, og få innsikt deres opplevelser fra kroppsøvingundervisningen på ungdomsskolen og videregående skole. Hensikten er å få forståelse for kroppsøvingundervisningens mulige begrensninger og utviklingspotensial, og for hvordan opplevelsene fra kroppsøvingen eventuelt har påvirket trans- og ikke-binære personers identitet, selvbilde og holdninger til fysisk aktivitet. Sistnevnte i tråd med kroppsøvingens mål om livslang bevegelsesglede, og det å gi elevene muligheten til å utforske og utvikle en trygg identitet og et positivt selvbilde. Til slutt er derfor et ønske å avdekke eventuelle behov og fremme eventuelle gode praksiser som kan bidra til å utvikle kroppsøvingundervisningen til en mer støttende og inkluderende arena for alle kjønn.

Følgende forskningsspørsmål blir derfor relevant å undersøke:

- 1) Hva er kroppsøvingens begrensninger, muligheter og potensiale for inkludering og utvikling av transelever?
- 2) Hvordan har kroppsøvingfaget påvirket transpersonenes holdninger til og engasjement i fysisk aktivitet utenfor og i etterkant av skoletiden?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er NTNU – institusjon for sosiologi og statsvitenskap, med Lucy Piggott.

Mail: Lucy.piggott@ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i forskningsprosjektet fordi du har vist interesse for prosjektet ved en tidligere og mer uformell anledning, og du passer inn i utvalgsriteriet: person mellom 19 og 26 år som tidligere har gått på ungdomsskolen og videregående skole, og som (i dag) opplever manglende samsvar mellom kjønnsidentitet og biologisk kjønn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet innebærer det å delta i et kvalitativt dybdeintervju som omhandler dine erfaringer og opplevelser fra kroppsøvingundervisningen på ungdomsskolen og videregående skole. Du deler kun de erfaringene du selv ønsker, og en grundig jobb med anonymisering vil bli gjennomført. Intervjuet vil ta mellom 30-60 minutter.

Jeg vil ta lydopptak av intervjuet ved bruk av diktafon. Dette vil bli slettet i etterkant av transkribering og anonymisering.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg, Mia Danielsen og veileder Lucy Piggott som vil ha tilgang til den informasjonen du deler med oss. Navnet ditt og annen informasjon som kan gjøre deg gjenkjennelig vil bli erstattet med en kode, og du vil forbli anonym i all formidling av forskningen. Kodene lagres på en egen liste adskilt fra øvrige data. Selv om du selv vil kunne gjenkjenne egne utsagn og egne ord i sitater, vil det ikke ville være mulig å identifisere deg for andre lesere.

Du har mulighet og rett til når som helst å be om å få innsyn i transkripsjoner, lydfiler og ferdigstilt prosjekt. Med det kan du korrigere, slette eller legge til opplysninger før prosjektet sendes inn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved masterprosjektets slutt 01.07.2023. Da vil alt skriftlig datamateriale være anonymisert og lydfiler og personopplysninger slettet. Anonymisert datamateriale vil ikke bli slettet, men presentert i masteroppgaven, og kunne bli gjenbrukt i forskning ved eventuell publisering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På bakgrunn av en avtale med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernlovgivningen.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU, institutt for sosiologi og statsvitenskap, med Lucy Piggott
 - Lucy.piggott@ntnu.no

- Mia Danielsen
 - miamd@stud.ntnu.no
- NSD sitt personvernombud:
 - E-post: personverntjenester@sikt.no
 - Telefon: +47 53 21 15 00
- NTNU sitt personvernombud
 - E-post: personvernombud@ntnu.no
 - Telefon: +47 930 79 038

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

- NSD sitt personvernombud:
 - E-post: personverntjenester@sikt.no
 - Telefon: +47 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Lucy Piggott

Student

Mia Danielsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kjønns mangfold i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg bekrefter og samtykker til:

- Jeg bekrefter at jeg har lest og forstått informasjonen som er gitt for ovennevnte studie. Jeg har hatt mulighet til å vurdere informasjonen, stille spørsmål og fått disse besvart tilfredsstillende.
- Jeg forstår at min deltakelse er frivillig og at jeg står fritt til å trekke med når som helst, uten å oppgi en grunn, og at dette ikke vil påvirke mine juridiske rettigheter.
- Jeg forstår at all personlig informasjon som samles inn under studien vil bli anonymisert og forbli konfidensiell.
- Jeg godtar å delta i ovennevnte studie og delta i et dybdeintervju.
- Jeg forstår at intervjuet vil tatt opp i form av lydopptak.
- Jeg forstår at deler av samtalen vår kan brukes ordrett i fremtidige publikasjoner, men at slike sitater vil bli anonymisert.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3. Vedlegg 3: NSD-godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

887535

Vurderingstype

Standard

Dato

31.01.2023

Prosjektittel

Kjønnsmangfold i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lucy Piggott

Student

Mia Mathilde Danielsen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse. **DATABEHANDLER** Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

