

Holten, Emilie Skiphamn

"Jeg var jo med, men jeg hadde det jo ikke noe bra"

En kvalitativ studie av fire unge transpersoners opplevelser i kroppsøvningsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap, IDR3921

Veileder: Korshavn, Runa Næss

Juni 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Holten, Emilie Skiphamn

"Jeg var jo med, men jeg hadde det jo ikke noe bra"

En kvalitativ studie av fire unge transpersoners opplevelser i kroppsøvingsfaget



Masteroppgave i idrettsvitenskap, IDR3921
Veileder: Korshavn, Runa Næss
Juni 2023

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan fire unge transpersoner har opplevd kroppsøvfingsfaget, og hvordan vi kan bruke disse erfaringene til å gjøre kroppsøvfingsfaget mer inkluderende. Data har blitt samlet inn ved bruk av semistrukturerte intervju, og er analysert og fremstilt med en fenomenologisk tilnærming, det vil si med fokus på informantene sine opplevde virkeligheter.

Funnene i studien viser at kroppsøvfingsfaget slik det har blitt erfart av mine informanter, fortsetter å være et fag med et heteronormativt grunnlag, gjennomført på (de idrettsaktive) guttenes premisser. Garderobesituasjonen og kjønnsdelt undervisning er det som oppleves som verst, og som påvirker opplevelsene i kroppsøvfingsfaget i stor grad. Informantene har brukt ulike strategier for å unngå å skifte og dusje sammen med medelever. Dette har fått ulike reaksjoner fra medelevene deres. Én av informantene har blitt utsatt for vold i garderoben på grunn av dette. Felles for alle er det at garderoben er noe av det som i størst grad synliggjør at det er noe annerledes med dem.

Kjønnsdelt undervisning er også noe som oppleves som spesielt problematisk ved kroppsøving. Her må elevene kategorisere seg selv som et kjønn, og risikerer å få negative reaksjoner fra både medelever og læreren. Dette har gjort informantene usikre på seg selv og sine medelever.

Informantene legger i tillegg vekt på fagdidaktiske og pedagogiske prinsipper som klassestørrelse, klasse miljø, relasjoner, variasjon av aktiviteter og elevmedvirkning. Dette synliggjør at det ikke er utelukkende kjønnete kontekster som avgjør informantenes opplevelser i kroppsøvfingsfaget. Oppgavens implikasjoner for bedre og mer inkluderende undervisningspraksis er derfor i tråd med prinsipper for god opplæring generelt og vil derfor gjøre kroppsøvfingsfaget mer inkluderende for alle elever.

Det finnes i dag for lite forskning på dette fagfeltet. Oppgaven er derfor et bidrag til å synliggjøre at vi trenger mer forskning på dette for å gjøre kroppsøving bedre og mer inkluderende for alle elever. Kjønn og kjønns mangfold bør også tas inn i lærerutdanningen i større grad, for å gi lærere kompetanse til å møte og inkludere alle elever.

Abstract

This study examines the experiences of four young transgender individuals in physical education classes and explores how these experiences can contribute to creating a more inclusive physical education curriculum. Data was collected through semi-structured interviews and analyzed using a phenomenological approach, focusing on the participants' lived realities.

The findings of the study indicate that physical education, as experienced by the participants, continues to be grounded in heteronormativity and caters predominantly to the interests and needs of boys who actively engage in sports. The most challenging aspects reported by the participants are the locker rooms and gender-segregated instruction, which significantly impact their experiences in physical education. The participants have employed various strategies to avoid changing and showering with their peers, which have elicited different reactions from their classmates. One of the participants even experienced violence in the locker room because of these circumstances. In all cases, the locker room serves as a space that most prominently highlights their differences.

Gender-segregated instruction is also perceived as problematic in physical education. Students are required to categorize themselves according to their gender, which exposes them to potential negative reactions from both peers and teachers.

Additionally, the participants emphasize the importance of didactic and pedagogical principles such as class size, classroom environment, relationships, activity variation, and student involvement. This highlights that gendered contexts alone do not determine the participants' experiences in physical education. The implications of this study for improved and more inclusive teaching practices align with the principles of effective education in general, thus making physical education more inclusive for all students.

This study contributes to the recognition that further research is needed to enhance physical education and make it more inclusive for all students. Gender and gender diversity should also be integrated more extensively into teacher education to equip educators with the competence to accommodate and include all students.

Forord

Da var jeg også ved veiens ende, og kan snart gå ut fra NTNU Dragvoll for siste gang etter 6,5 år med studier. Det har vært noen lange år, som likevel har gått fort. Studielivet har bydd på oppturer og nedturer, nye vennskap og kunnskap. Jeg er takknemlig for de erfaringene jeg har fått, og for å ha vokst som menneske. Det har ikke vært smertefritt, men det har vært verdt det. Nå ser jeg fremover mot å ta fatt på «voksenlivet» som venter på meg med nye utfordringer.

Så må jeg selvfølgelig takke de som skal takkes. Jeg vil først og fremst rette en takk til min veileder, Runa Næss Korshavn. Takk for tålmodighet i en periode med mye å gjøre, og for gode faglige samtaler og diskusjoner. Jeg vil også takke mamma, Ingjerd og dere rundt meg som har bidratt med diskusjoner og refleksjoner, og en god latter her og der.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til de som har latt meg intervju dem til denne oppgaven. Takk for at dere har delt av deres personlige historier og erfaringer, dere er sterke, modige og mer enn bra nok.

*

Jeg synes jo at alle skal få muligheten til å ha gym. Og at man kan få gleden av å bli kjent med kroppen sin og like det å være i aktivitet og bruke kroppen sin. Bare kanskje å få lov til å oppleve at oi jeg er faktisk ganske god til å løpe eller jeg er sterk, jeg er god til å løfte ting. Det å oppdage positive ting ved seg selv og sin egen kropp, synes jeg er viktig. (Mia, informant)

Trondheim, juni 2023

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1 PROBLEMSTILLING	2
1.2 BAKGRUNN FOR STUDIEN	3
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	4
2. TEORETISK GRUNNLAG.....	4
2.1 HVA ER KJØNN?	6
2.2 HETERONORMATIVITET	7
2.4 KJØNN OG KROPP I KROPPSØVING.....	9
2.5 TIDLIGERE FORSKNING OG KUNNSKAPSHULL.....	16
3. METODE	17
3.1 KVALITATIV METODE MED EN FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	17
3.2 UTVALG.....	20
3.3 KOLLEKTIV KVALITATIV ANALYSE	21
3.4 STUDIENS TROVERDIGHET	22
3.5 ETISKE REFLEKSJONER.....	26
4. HISTORIER FRA KROPPSØVINGSFAGET	28
4.1 MIA: «HAN VILLE JO IKKE HA NOE FORSTÅELSE, I HVERT FALL IKKE LYTTE TIL MEG. HAN MALTE MEG SOM EN STYGG EKKE SKURK»	28
4.2 HELENE: «AKTIVITETENE ER IKKE NØDVENDIGVIS DET SOM GJØR PERSONEN UKOMFORTABEL, DET ER MILJØET, DET ER STEMNINGEN, DET ER KULTUREN»	31
4.3 ISAK: «OG I MANGE TILFELLER SÅ DROPPA JEG JO OGSÅ TIMEN, FORDI JEG VAR REDD FOR FORDELINGA AV KJØNNSSROLLER OG BARE. ALTSÅ GYMTIMEN STARTER JO I GARDEROBEN, BOKSTAVELIG TALT.»	34
4.4 MAGNAR: «JEG VISSTE JO IKKE HVOR JEG SKULLE GÅ. FOR HVIS JEG GIKK PÅ LAGET MED JENTENE SÅ BLE JEG SETT RART PÅ AV DEM, OG HVIS JEG GIKK PÅ LAG MED GUTTENE SÅ BLE JEG SETT RART PÅ AV DEM.»	37
5. DISKUSJON	39
5.1 HETERONORMATIV PRAKSIS I KROPPSØVINGSFAGET.....	39
5.2 KROPPSØVINGSLÆRERENS BETYDNING FOR DELTAKERNES OPPLEVELSE AV FAGET	44
5.3 MEDELEVER SOM «KJØNNSPOLITI».....	48
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE	50
LITTERATURLISTE.....	53
VEDLEGG.....	57

1. Innledning

Målsettingen for kroppsøvingfaget er å være et tilbud for alle elever og bidra til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede, gi elevene kompetanse til å ta gode helsevalg for seg selv i fremtiden, og være kritisk i møte med ytre påvirkningskrefter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal få en opplæring som tar hensyn til deres forutsetninger og er tilpasset slik at de har mulighet til å nå kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette tilsier at tilbudet må være tilpasset ulike elever med varierende interesser, og behov for variasjon og individuell tilpasning (Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Standal, 2018).

Det er likevel ikke slik at kroppsøvingfaget er et tilbud som er tilpasset for alle, slik tradisjonell praksis har vært og er i dag (Eng, 2017; Engebretsen et al., 2020; Engelsrud, 2018; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Larsson et al., 2009; Ommundsen, 2015). Ulike studier peker på at det tradisjonelle kroppsøvingfaget er kjønnnet og heteronormativt i den forstand at det favoriserer hegemonisk maskuline egenskaper, ofte gjennomføres på (de idrettsaktive) guttenes premisser og opprettholder en «idrettens logikk» når det gjelder kjønnsroller (Eng, 2017; Engebretsen et al., 2020; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Klomsten, 2016; Lagestad, 2017; Ommundsen, 2015; Walseth & Hæhre, 2014). Det er ikke nok å bare møte opp og delta i kroppsøving for å oppnå fordelene av å være i fysisk aktivitet; det psykologiske læringsmiljøet er avgjørende for elevenes trivsel, motivasjon og læringsutbytte (Ommundsen, 2015).

Så hvordan kan man da som kroppsøvingslærer arbeide for at alle elever skal få oppleve aktivitet og bevegelse som noe meningsfullt, som de vil drive med både her og nå, og i fremtiden? Jeg tar, i likhet med Standal (2018), utgangspunkt i at det ikke er like utfordrende å lage god kroppsøvingundervisning for elever som allerede liker å være i aktivitet, som det er å møte elever som ikke liker faget, eller som av en eller annen grunn faller utenfor. Det finnes elever som er glade i kroppsøving eller ikke har problemer med å delta, og på den måten har sin selvsagte plass i timen. Men det finnes også elever som av ulike grunner ikke trives i kroppsøving, eller som melder seg ut av undervisningen på ulike måter.

Grensen som skiller mellom hvem som havner innenfor eller utenfor kan ikke defineres klart og entydig, mener Standal (2018). Den er flytende, fordi skolen, læreren og elevene har valg, og gjennom valgene som blir gjort er man med på å avgjøre hvilke elever som havner innenfor og utenfor. Som kroppsøvlingslærer påvirker man altså hvilke elever som får delta ut fra sine forutsetninger, og hvilke elever sine forutsetninger som ikke passer inn og dermed faller utenfor (Standal, 2018). Sagt med andre ord legger kroppsøvlingslæreren premisset for hvilke elever som mestrer og trives i kroppsøvlingsfaget, gjennom blant annet måten man organiserer faget på. Det bør derfor være av alle kroppsøvlingslæreres interesse å ha et bevisst forhold til hvilke faktorer som avgjør hvilken side av denne grensen elevene havner på, for å skape et inkluderende kroppsøvlingsfag med like muligheter for alle. Man må innse hvilken rolle man har når det gjelder hvor denne grensen går, og man bør ha kompetanse til å forstå og jobbe med den variasjon og det mangfold av elever som finnes (Standal, 2018).

I denne oppgaven ønsker jeg derfor å undersøke hvordan elever som er trans opplever kroppsøvlingsfaget. Å være trans vil si at man ikke identifiserer seg med det kjønnen man ble tildelt ved fødselen (Jessen, 2022c; Lescher-Nuland & van der Ros, 2021; Oslo Universitetssykehus, 2023; Wæhre, 2023). Transpersoner er derfor en kjønnsminoritet fordi de bryter med normen i samfunnet; at det finnes to kjønn, og at man identifiserer seg med det kjønnen man fikk tildelt ved fødselen. Det er derfor grunn til å anta at dette kan påvirke deres opplevelser i kroppsøvlingsfaget.

Personene som er intervjuet i denne masteroppgaven er to transkvinner og to transmenn. Oppgaven fokuserer derfor ikke på ikke-binære eller andre kjønnsminoriteter.

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i dette er min problemstilling: hvilke opplevelser og erfaringer har fire unge transpersoner i kroppsøvlingsfaget? Og hvordan kan vi bruke disse erfaringene til å gjøre kroppsøvlingsfaget mer inkluderende?

1.2 Bakgrunn for studien

Tidligere studier viser at elever som er trans ofte opplever utestenging og marginalisering i forbindelse med kroppsøvningsfaget (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Greenspan et al., 2019). Mange forteller om følelsen av å bli utestengt fra aktiviteter på grunn av deres kjønnsidentitet og/eller kroppslige forhold. Garderobesituasjonen og kjønnsdelt undervisningspraksis er noe av det mest problematiske med kroppsøvningsfaget; det hindrer elever som er trans fra å være seg selv, og fører til at flere faller imellom og føler seg utstøtt eller isolert (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Foley et al., 2016; Greenspan et al., 2019; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021; Williamson & Sandford, 2018).

Flere av tiltakene som blir gjort for å inkludere elever som er trans, illustrerer et paradoks om toleranse som skaper transpersoner som «det andre» og noe som må bli tolerert av majoriteten (Berg & Kokkonen, 2022). Noen tiltak, som egen garderobe, er også i flere tilfeller med på å øke følelsen av utenforskap og stigmatisering. Trakassering av transpersoner forekommer oftest fra medelever, og kroppsøvningslærere mangler kompetanse til å identifisere og slå ned på mobbing som er knyttet til kjønnsidentitet og seksualitet (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Foley et al., 2016; Müller & Böhlke, 2021). Kroppsøving er et fag som har potensiale til å utfordre kjønnsstereotypiske mønstre, noe som også vil være i tråd med læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019). Men slik det praktiseres på nåværende tidspunkt ifølge litteraturen, er faget derimot med på å reproducere kjønnsnormer og -stereotyper.

Samfunnet generelt beveger seg mot mer åpenhet og aksept for at vi er ulike. Likevel viser studier at denne utviklingen henger etter når det gjelder transpersoner (Anderssen et al., 2021). Transpersoner er mer utsatt for diskriminering, trakassering, hets, mobbing og overgrep enn heterofile *cis*-personer og homofile. Cis-personer vil si personer som identifiserer seg med sitt fødselskjønn (Jessen, 2022a). I den siste tiden har det også skjedd flere utviklinger, både her i Norge og i utlandet, som påvirker de av oss som er trans. For eksempel ble Esben Esther Pirelli Benestad tidligere i år fratatt sin legeautorisasjon, noe som gjør at transpersoner kun har ett behandlingstilbud i Norge i dag (Farestvedt & Olsen, 2023). I USA blir det i disse dager innført lovforslag som vil gjøre det vanskeligere for transpersoner å

bruke offentlige toaletter eller motta medisinsk behandling (Barrón-López et al., 2023). Her i Norge har det nylig vekket sterke følelser at et treningssenter åpner opp for kjønnsnøytrale garderobes (Tørmoen, 2023). Disse eksemplene er med på å vise at vi som samfunn er svært opptatte av kjønn og kjønnsroller, og at det påvirker våre muligheter til å være og hvordan vi kan utfolde oss som mennesker (Torset et al., 2013).

Bakgrunnen for, og formålet med denne masteroppgaven, er altså delt. For det første ønsker jeg å bidra med innsikt som kan være med på å øke kvaliteten til kroppsøvingsfaget og gjøre det mer inkluderende for *alle* elever. I tillegg ønsker jeg å sette fokus på en gruppe mennesker som opplever å bli marginalisert, stigmatisert og diskriminert i samfunnet fordi de er annerledes. Jeg håper oppgaven kan bidra til økt forståelse og åpenhet rundt det å være annerledes, men også at vi kanskje er mindre annerledes enn hva vi tror.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp med et teorikapittel til å begynne med, der oppgavens teoretiske grunnlag vil bli gjort rede for. Dette er viktig for å kunne ha et felles kunnskapsgrunnlag og for å kunne føre en faglig forankret diskusjon av oppgavens funn. Videre kommer et kapittel om oppgavens metode for innsamling, analyse og presentasjon av data. Her vil også oppgavens kvalitet drøftes. Etter dette presenterer jeg fortellingene til de fire personene jeg har intervjuet i min studie om hvordan de har opplevd kroppsøvingsfaget. Her presenterer jeg erfaringene til én og én informant for å få frem deres historier. Alle informantene er gitt fiktive navn. Videre diskuterer jeg oppgavens funn sett i lys av det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning. Til slutt kommer oppgavens siste kapittel med avsluttende refleksjoner og implikasjoner for veien videre.

2. Teoretisk grunnlag

Denne oppgaven handler om hvordan transpersoner opplever kroppsøvingsfaget. I dag er *kjønnsinkongruens* den medisinske diagnosen for transpersoner, og den ble lagt til i ICD-11 i 2018 (Wæhre, 2023). Diagnosen *transseksualisme* i ICD-10 gikk ut på at de med diagnosen identifiserte seg som det motsatte kjønn av det de ble født som, og krevde i tillegg en opplevelse av *kjønnsdysfori*, altså et uttalt ubehag over det manglende samsvaret mellom sitt

biologiske kjønn og sin kjønnsidentitet. Den nye diagnosen, kjønnsinkongruens, inkluderer dermed også de som ikke identifiserer seg som verken mann eller kvinne, altså *ikke-binære* (Wæhre, 2023). Det vil derfor være sentralt å forstå hvilken rolle kjønn spiller i samfunnet, og hvordan kjønn gjøres og forstås, for å kunne sette seg inn i en transpersons situasjon og hvordan dette kan påvirke deres opplevelser i kroppsøving.

Det vil derfor være nødvendig å innlede med teori om hvordan vi forstår kjønn og hvordan det fungerer i samfunnet, for å kunne ha en faglig forankret diskusjon om temaet. En annen del av det å være transperson er at man kan oppleve *kjønns-* eller *kroppsdysfori*, som er ulike former for subjektivt ubehag og misnøye knyttet til egen kropp eller de sosiale og kulturelle forventningene knyttet til fødselskjønn (Jessen, 2022c; Wæhre, 2023). Det kan for eksempel være smertefullt for en transperson å oppleve at man utvikler pupper når man føler seg som en mann, eller at man får skjeggvekst og mørkere stemme, mens man føler seg som kvinne, i puberteten. Da blir forskjellen mellom kroppens kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet større. Det kan også være ubehag knyttet til å bli lest som et annet kjønn enn det man føler seg som. Både kjønnsinkongruens og kjønnsdysfori er lignende tilstander, og fører ofte til at transpersoner ønsker å gå gjennom behandling for å forandre på kroppen sin for å få økt samsvar mellom kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet (Jessen, 2022c; Moi, 2002; Wæhre, 2023). På grunn av dette vil det også være interessant å inkludere perspektiver på kropp for å forstå og diskutere hvordan kroppen kan oppleves i kroppsøving for elever som er trans.

Siden oppgaven handler om transpersoners opplevelser og erfaringer i kroppsøving, er det relevant å inkludere en gjennomgang av fagets innhold. Jeg vil derfor ta kort for meg de dokumentene som legger føringer for kroppsøvingfaget, som er overordnet del av læreplanen, den fagspesifikke delen av læreplanen og opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019; Opplæringslova, 1998). Dette forteller oss noe om hvilke muligheter og utfordringer som ligger i faget. Det er også sentralt for å kunne analysere og diskutere funn i oppgaven opp mot kroppsøvingfagets innhold.

Goodlad et al. (1979) har satt opp fem læreplannivå, som beskriver ulike måter som læreplanen blir forstått, operasjonalisert og erfart på. Her vil jeg legge fokus på det de kaller den *formelle* læreplan, som er de vedtatte dokumentene og teksten som står i disse og det

siste nivået som er den *erfarte* læreplanen, som handler om hvordan elevene opplever og erfarer faget (Goodlad et al., 1979). De andre nivåene er *ideenes* læreplan (interessegrupper sine ideologier og forslag forut for reformer), den *oppfattede* læreplan (hvordan lærere og andre tolker læreplanen) og den *operasjonaliserte* læreplan (den faktiske undervisningen) (Goodlad et al., 1979). Siden jeg har intervjuet elever om deres erfaringer med kroppsøvningsfaget, kan jeg ikke si noe om hvordan lærerne deres har tolket læreplanen eller hvordan den faktiske undervisningen har vært. Denne inndelingen av læreplanens nivåer synliggjør at det kan være forskjell på hvordan læreplanen blir tolket, og at dette ikke nødvendigvis samsvarer med det som er intensjonen med faget. Det er også med på å belyse at kroppsøvningsfaget kan oppleves og erfares ulikt av elever.

Etter en gjennomgang av det eksisterende fagfeltet som omhandler transpersoner sine erfaringer og opplevelser i kroppsøvningsfaget, har jeg identifisert garderobesituasjonen og inndeling av undervisningen basert på kjønn som spesielt problematisk og et hinder for deltakelse. Jeg inkluderer derfor kort noen teoretiske perspektiver på garderobesituasjonen og kjønnsdeling i kroppsøving.

2.1 Hva er kjønn?

For å kunne føre en faglig diskusjon om det denne oppgaven skal handle om, er det nødvendig å gå dypere inn i hva kjønn er, og hvordan kjønn oppfattes og gjøres i samfunnet. Antakelsen om at kjønn handler om å være mann eller kvinne, blir en for overfladisk og faglig svak forståelse (Engelsrud, 2018). Ifølge Jessen og Heiberg (2023) er kjønn «et sammensatt begrep som viser til ulike sosiale, biologiske og kulturelle aspekter ved menneskelivet som på ulike måter påvirker og er relatert til hverandre». Hvilket vitenskapelige perspektiv man legger til grunn for forståelsen av kjønn vil derfor påvirke hvilken kunnskap og hvilke faktorer som er relevante.

Innen et biologisk perspektiv på kjønn står reproduksjonen sentralt, og når to individer innenfor en art danner spesielle celler, kjønnsceller, som kan forene seg med et nytt individ, har de to individene ulike kjønn (Jessen & Heiberg, 2023). Det biologiske perspektivet tar for seg og fokuserer på det som biologisk og kroppslig skiller mellom menn og kvinner. For eksempel ut fra hvilke genitalier, kromosomer, kjønnsceller og -hormoner vi har (Jessen &

Heiberg, 2023). Et slikt syn på kjønn impliserer at kjønn er uavhengig av vår kategorisering av det (Engelsrud, 2018). På slutten av 1800-tallet mente biologiske determinister at biologisk kjønn er gjennomsyrende, og at biologi ligger til grunn for og rettferdiggjør sosiale normer og forskjeller (Moi, 2002, s. 33-40).

Innenfor et samfunnsvitenskapelig perspektiv er begreper som kjønnsroller, altså normer og forventninger knyttet til det å være mann eller kvinne, sentrale for å forstå kjønn (Jessen & Heiberg, 2023). Ut fra dette perspektivet kan man stille spørsmål ved om kjønn er en form for sosial norm, og at vi derfor kan skille mellom biologisk og sosialt kjønn (Moi, 2002). I et psykologisk perspektiv er man opptatt av kjønnsidentitet, som er en persons egen indre opplevelse av eget kjønn (Jessen & Heiberg, 2023). Med dette perspektivet er kjønn mer som et spekter, enn henholdsvis dikotome kategorier som i et biologisk og medisinsk perspektiv (Jessen & Heiberg, 2023; Moi, 2002).

Det engelskspråklige skillet mellom ordene *sex* (biologisk kjønn) og *gender* (sosialt kjønn) ble først utviklet på 1950- og 60-tallet av psykiatere og andre som arbeidet med transseksuelle og interseksuelle pasienter (Moi, 2002, s. 41). Allerede på denne tiden beskrev transpersoner en følelse av å ha «feil kjønn», og vi snakker fortsatt i dag om å være «født i feil kropp» (Moi, 2002). Det er imidlertid ikke alle som liker å bruke denne betegnelsen om seg selv eller mennesker med kjønnsidentitetstematikk, da det impliserer at det er noe feil med kroppen til den som opplever kjønnsdysfori. Å skille mellom kropp og sjel på denne måten impliserer også at kjønn som noe psykologisk og som noe kroppslig er helt adskilt fra hverandre (Moi, 2002).

2.2 Heteronormativitet

Den teoretiske rammen for denne oppgaven er *heteronormativitet*. Begrepet er sentralt innen *skeiv teori* (queer theory) og viser til heteroseksualitetens posisjon som normen i samfunnet, og dermed en marginalisering av andre seksualiteter (Almås et al., 2021; Berg & Kokkonen, 2022; Warner, 1991). Ordet *skeiv* er den norske oversettelsen av det engelske ordet *queer*, og brukes som identitetsbetegnelse av mennesker som ikke finner seg har til felles at de på ulike måter utfordrer normer for kjønn og/eller seksualitet (Kristiansen, 2023). Warner (1993) introduserte først heteronormativitetsbegrepet for å konseptualisere hvordan

samfunnet er organisert i et binært system der heteroseksualitet er normalen og homoseksualitet er marginalisert (Devís-Devís et al., 2018). Senere har begrepet utviklet seg til å inkludere andre kategorier relatert til biologisk kjønn, sosialt kjønn og seksualitet som blir strukturert etter en binær logikk.

I dag brukes begrepet til å karakterisere ulikheter og hierarkier som oppstår ut fra den dualistiske kjønnslogikken som krysser andre sosiale kategorier og ideologier (Almås et al., 2021; Sharma, 2009). I en slik kontekst blir heteroseksualitet og mannlighet (hegemonisk maskulinitet) privilegert (Devís-Devís et al., 2018). Heteronormativitet referer også til alle institusjoner, maktstrukturer og praksiser som legitimerer en binær logikk (Calley Jones, 2010; Devís-Devís et al., 2018). Innen et slikt binært system som mann/kvinne, cis-person/transperson og heteroseksualitet/homoseksualitet, blir kategoriene definert i motsetning til hverandre. De blir konstant fiksert og opprettholdt av en naturalistisk og essensialistisk karakter (Devís-Devís et al., 2018). For eksempel blir kvinner først og fremst definert som emosjonelle og sårbare mennesker, mens menn blir sosialt ansett som mer rasjonelle og aggressive. Men ifølge Butler (1990) er disse forskjellene forklart ut fra et naturlig eller biologisk perspektiv, og kan derfor ikke eksistere fordi de ikke kan skilles fra de sosiale og kulturelle normene som regulerer dem, spesielt kjønnsnormer (Butler, 1990; Butler et al., 2020; Devís-Devís et al., 2018).

Performativ kjønnsteori

Ifølge Butler (1990) er kjønn noe som konstrueres og opprettholdes gjennom det hun kaller *performativitet* (Butler et al., 2020; Jessen, 2022b). Kjønn er ikke noe man *er*, men noe man konstant gjenskaper gjennom ritualiserte handlinger og regler; «fornemmelsen av egen kjønnsidentitet oppstår ved at man kopierer ideer og forestillinger om hvordan kvinner og menn skal oppføre seg» (Jessen, 2022b). Det kan derfor være vanskelig å skille mellom å *gjøre* kjønn og det å opprettholde heteronormativitet (Westbrook & Schilt, 2014) siden de fleste mer eller mindre bevisst gjør kjønn i interaksjon med andre og ut fra det som er sosialt akseptert som mannlig eller kvinnelig (Butler, 1990; Devís-Devís et al., 2018; Westbrook & Schilt, 2014). Dette kan for eksempel være å kontrollere hvor feminin eller maskulin man fremstår for andre (Myers & Raymond, 2010).

Transpersoner i et heteronormativt system

Transpersoner blir ofte sosialt forkastet i den forstand at de ikke fremstår som «ordentlig» kjønnnet (Butler, 1990; Devís-Devís et al., 2018) og på den måten har det som blir sett på som utenkelige kropper i et heteronormativt perspektiv. Det vil si de bryter med det som er kjønnsnormene for hvordan menn eller kvinne skal oppføre seg eller se ut. De blir plassert i en kategori som avviker for dem som utøver symbolsk eller ekte vold over kroppene deres (Devís-Devís et al., 2018). Transmenn og transkvinner må likevel ikke ses på som heterogene grupper, siden cis-menn og -kvinner ikke har de samme privilegiene i et heteronormativt system. Transkvinner er for eksempel mer utsatt for trakassering enn transmenn (Devís-Devís et al., 2018; Devís-Devís et al., 2017; Factor & Rothblum, 2007) noe som synliggjør den hegemoniske maskulinitetens overordnede status. Personer av begge kjønn som uttrykker hegemonisk maskuline egenskaper blir favorisert, mens feminitet eller andre former for maskuliniteter har en lavere sosial status (Connell, 2000; Engelsrud, 2018; Røthing, 2007).

Det finnes imidlertid også en form for hegemonisk feminitet, og transkvinner som har det som regnes som mer feminine kropper blir akseptert i større grad enn de som har en androgyn kropp (Devís-Devís et al., 2018; Elling-Machartzki, 2017). Med andre ord blir transpersoner og andre som har kjønnsuttrykk som avviker fra det som blir sett på som feminint eller maskulint, sosialt forkastet kun for å bryte med kjønnsnormene, og blir på denne måten tvunget til å prøve å fremstå så «riktig» feminin eller maskulin som mulig for å unngå å bli behandlet dårlig. Dette kan videre forklare hvorfor det kan være vanskelig å skille mellom å gjøre kjønn og å opprettholde et heteronormativt system.

2.4 Kjønn og kropp i kroppsøving

Noen perspektiver på kropp i kroppsøving

Heteronormative diskurser regulerer også hvordan man ser på og bedømmer kropper, og kategoriserer noen som normale og andre som skeive eller uhyggelige (Alonso & Zurbriggen, 2014; Devís-Devís et al., 2018). Forestillingen om forkastelse eller avsky er essensiell for å forstå hvordan skeive kropper blir sosialt skapt og gjenskapt. Kristeva (1982) bruker begrepet «abjection» som refererer til noe som vekker avsky hos noen. For Butler (1990) faller avvisningens kroppslige selv utenfor det som er menneskelig, og konstituerer domenet der

det avhumaniserte og avskyelige konstituerer det menneskelige i seg selv (Devís-Devís et al., 2018). Begrepet fungerer også som en performativ mekanisme som fikserer grensene til kroppene og atferden som kan være sosialt akseptabel (Tyler, 2009).

De skeive kroppene blir gjenstand for både oppmerksomhet og fascinasjon, og innebærer dialektiske prosesser av tiltrekning og frastøting (Devís-Devís et al., 2018; Mavin & Grandy, 2016). Det innebærer at samfunnet samtidig kan utvise både interesse og avvisning mot disse kroppene, og at holdninger og aksept kan variere avhengig av den sosiale konteksten. Dialektiske prosesser forklarer dermed den paradoksale opplevelsen av at skeive kropper kan være både avskydd og fascinerende i ulike sammenhenger. Dette er også med på å forklare hvordan det heteronormative systemet har makt over (skeive) kropper og bestemmer hvilke kropper som er «riktig» kjønn. En riktig kjønn kropp blir altså en kropp som er maskulin eller feminin og samsvarer med personens kjønn. Det gjør at alle kropper som bryter med sosiale forventninger, blir gjort skeive og gjenstand for både fascinasjon og forkastelse.

Duesund (1995) tematiserer at kroppen er tilstedeværende og fraværende for oss selv på ulike måter. Hun illustrerer dette med å presentere tre kroppsdimensjoner: 1) Den ekstatiske kroppen, 2) den tilbaketrunkne kroppen og 3) den dys-fremtredende kroppen. Den ekstatiske kroppen beskrives som en «ut av seg selv»-opplevelse som gjør at man glemmer kroppen sin, noe som er nødvendig for å kunne utfolde seg og forholde seg til verden. Når man snakker om den tilbaketrunkne kroppen, tenker man på både den fysiske og fenomenale kroppen; vi skiller mellom hva vi kan gjøre av fri vilje, for eksempel å løfte en arm, og det vi må, for eksempel å spise på grunn av sult.

De ovennevnte dimensjonene viser hvordan kroppen ofte trekker seg tilbake fra oppmerksomheten vår og gjør at vi kan rette fokuset ut mot verden. Når man derimot opplever feil ved kroppen, ubehag eller smerte, vendes fokuset inn mot kroppen og den blir (dys)fremtredende. Når kroppen manifesterer seg som problematisk og disharmonisk, fremtrer den på en måte som vekker ubehag. Den fanger vår oppmerksomhet og blir problematisk for oss, og kan dermed fremtre som «den andre» i motsetning til «selvet». Eksempler på dette kan være når vi skader oss eller er syke. Smerten fremkaller en følelsespreget tilstand, som er ubehagelig og vond. Dette påvirker hvordan vi er til stede i

verden, vårt forhold til tid og rom, og om våre relasjoner til oss selv og andre (Duesund, 1995). Andres reaksjoner på vår tilstand kan i slike tilfeller gjøre at vi blir dobbelt påminnet vår egen kropp. Dette perspektivet på kropp kan være nyttig for å forstå hvordan transpersoner som opplever kjønnsdysfori kan oppleve egen kropp, og hvordan dette kan påvirke relasjoner mellom dem, læreren og medelever og fysisk aktivitet i kroppsøving.

Garderobesituasjonen i kroppsøving

Å skifte og dusje i garderoben i forbindelse med kroppsøving, er noe flertallet av norske elever tar for gitt at de skal (Moen et al., 2018; Moen et al., 2017). Mange elever rapporterer også at dette er noe skolen eller lærerne forventer av dem. Garderoben kan derfor ses på som en inngangsport til faget (O'Donovan & Kirk, 2007). Det står imidlertid ikke noe om garderoben, skifting eller dusjing i læreplanen eller opplæringsloven, og mange kroppsøvingslærere ser derfor ikke på garderobesituasjonen som en del av faget. Likevel står det skrevet at dusjing ikke er obligatorisk, og at læreren derfor ikke kan gripe inn på en måte som ikke fremmer helse, trivsel og læring dersom noen opplever dusjing som utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er altså ikke slik at alle elever *må* dusje, men det kan likevel oppleves for elevene som at de ikke har noe valg.

Det er riktignok viktig å peke på at mange elever ønsker å skifte og dusje, og at det negative bildet som har blitt malt i media ikke nødvendigvis er en sann refleksjon av situasjonen for alle (Moen et al., 2017). Det har blitt diskutert om garderobesituasjonen er en grunn til at noen elever misliker kroppsøving, men det trengs mer forskning for å undersøke dette, både internasjonalt og i Norge (Moen et al., 2017). Det har også blitt debattert om garderoben i tilknytning til kroppsøving er å anse som en del av kroppsøvingstimen eller ikke (Moen et al., 2017). Moen et al. (2018) støtter seg til en forståelse om at garderoben må anses som en del av skolen gjennom den overordnede delen av læreplanen og kroppsøvingsfaget, og at læreren har ansvaret for elevene når de er i garderoben. I tillegg kan aktivitetsplikten innebære tilsyn i garderoben, og læreren bør ha lav terskel for å bry seg om hva elevene driver med og finne ut om det er bestemte steder man bør være oppmerksom på (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette, og at litteratur om hvordan elever som er trans opplever kroppsøvingsfaget peker på garderoben som et traumatisk sted å være (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Foley et al., 2016; Greenspan et al., 2019; Müller &

Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021; Williamson & Sandford, 2018), gjør at jeg også i denne oppgaven velger å inkludere garderobesituasjonen som noe som har med kroppsøvningsfaget å gjøre.

Som jeg har vært inne på er garderobesituasjonen oftest nevnt som et hinder for deltakelse for elever som er trans (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Foley et al., 2016; Greenspan et al., 2019; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021; Williamson & Sandford, 2018). Det er flere grunner til at garderoben oppleves som problematisk, men det er først og fremst at garderoben synliggjør en binær tenking om kjønn, og viser at tokjønnsmodellen er spesielt effektiv i kroppsøvningskonteksten. På tvers av land er det en heteronormativ struktur i kroppsøving som resulterer i en implisitt antakelse om at elever er enten gutt eller jente, og at de begjærer hverandre seksuelt, og at det derfor er det nødvendig å skille dem fra hverandre i garderoben (Müller & Böhlke, 2021). Det kan i tillegg være til hinder for at elever kan være seg selv, eller tvinger dem til å gjøre et umulig valg når det kommer til valg av garderobe. Garderoben er også et sted der læreren sjelden er til stede, og elevene kan derfor være spesielt utsatt for mobbing her (Walseth & Hæhre, 2014).

Elever som er trans skal som hovedregel få bruke garderoben som samsvarer med det kjønn de identifiserer seg som (Foreningen fri, u.å.). Det finnes ingen lov som sier at man kun kan bruke garderoben som samsvarer med sitt biologiske kjønn. Det kan likevel oppleves som utrygt for elever som utfordrer kjønnsnormene å bruke den felles garderoben, og man bør i slike situasjoner vurdere andre tiltak som egen garderobe. Det viktigste er at man lytter til hver enkelt elev, siden de kan ha ulike ønsker og behov (Foreningen fri, u.å.). Skeiv ungdom (u.å., s. 4) viser til at «skoler ønsker et tydeligere regelverk knyttet til kjønnsdelte garderober og toaletter, der det i tilfeller med elever som bryter med normen for kjønn kan være utfordrende å finne gode løsninger når utgangspunktet er en binær og utelukkende biologisk forståelse av kjønn». Tydeligere rammer knyttet til garderobesituasjonen vil kunne sørge for at elever får lik behandling og at det ikke blir opp til hver enkelt kroppsøvningslærer eller skole å vurdere. En praksis uten tydelige retningslinjer vil også kreve at man møter på noen med kompetanse om kjønns mangfold og tematikk knyttet til dette, for å få tilretteleggingen man trenger.

Kjønnsdelt undervisning i kroppsøving

I gjennomgangen av empirien som omhandler hvordan transpersoner opplever eller har opplevd kroppsøvingsfaget, peker et flertall av informantene på at kjønnsdelt undervisning i kroppsøving har vært normal praksis. I Irland er dette blant annet tydelig gjennom at de har et skolesystem der det finnes skoler som er kun for jenter eller gutter (Neary & McBride, 2021). Det kommer også frem at elevene blir delt inn etter kjønn og dermed har ulike aktiviteter, ofte begrunnet med fysiske forskjeller eller forskjellige interesser. Dette har ført til at elever har blitt nektet adgang til ulike aktiviteter på grunn av sin kjønnsidentitet. Når elever deles inn i lag basert på kjønn fører dette ofte til et umulig valg for elever som er trans, eller at de må gå mot sin egen identitet og ønsker. For eksempel kan elever oppleve at de har et klart ønske om å delta sammen med en spesifikk kjønnsgruppe, men opplever enten at de vil bli utstøtt eller risikerer negative reaksjoner og trakassering dersom de gjør dette. Samtidig opplever de at å gå med den andre gruppen går mot egen identitet, samtidig som de heller ikke da kan vite hvordan andre kommer til å reagere på dette valget. Flere elever trekker også frem at læreren nekter dem å gå i samme grupper, lag eller delta på samme aktiviteter som de av det kjønn de identifiserer seg med. Dette bidrar til å skape en følelse av å bli motarbeidet av læreren eller andre som hindrer denne deltakelsen.

Et prinsipp i norsk skole er at opplæringen skal være likeverdig for gutter og jenter, og kjønnsblandet undervisning er regelen. I opplæringsloven §8-2 står det at elevene til vanlig *ikke* skal organiseres i grupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Denne hovedregelen skal tolkes strengt, men det er likevel mulig å dele inn i grupper etter kjønn dersom tungtveiende elevhensyn tilsier at det vil være hensiktsmessig (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Likevel skal hvert enkelt tilfelle vurderes konkret. Kunnskapsdepartementet trekker frem ulike situasjoner der kjønnsdelt undervisning kan vurderes, som i undervisning om kjønnsidentitet og seksualitet, svømmeundervisning eller kroppsøving. I forbindelse med kroppsøving peker de først og fremst på mangel på fasiliteter for å for eksempel kunne skifte adskilt. De trekker likevel også frem at andre tiltak bør vurderes før man velger å ta i bruk kjønnsdelt undervisning.

Skeiv ungdom (u.å.) etterspør i et høringsvar til den nye opplæringsloven at denne skal teksten oppdateres, og at det blir foretatt en revurdering av den tradisjonelle forståelsen om

at elever ikke trenger samme informasjon om andres kropper eller identiteter enn sin egen: «En fortsettelse av kjønnsdelt undervisning (om kjønnsidentitet eller seksualitet) vil reprodusere en forståelse om at gutter og jenter er så grunnleggende forskjellige fra hverandre at de trenger kjønnsdelt undervisning, og at de ikke trenger den samme type informasjon for å kunne forstå seg selv og andre på en god måte».

Med utgangspunkt i at vi i Norge har en lang tradisjon for at gutter og jenter har undervisning sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), og at undervisning som hovedregel ikke skal deles inn etter kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017c), kan det være naturlig å anta at kjønnsdelt undervisning forekommer sjeldent i kroppsøving. Dette er likevel ikke tilfellet, ifølge en studie utført av Klomsten (2016) som har undersøkt hvilke begrunnelser kroppsøvingslærere og skoleledere har for å drive med kjønnsdelt undervisning. Av de omkring 2000 skolene som har deltatt i hennes studie, praktiserer 455 av dem kjønnsdelt undervisning. Klomsten har delt skolenes begrunnelser inn i fem kategorier: interesser og behov, dominerende gutter, fysiske forskjeller, sårbart kroppsbilde, og jenter som «blomstrer». Felles for begrunnelsene for kjønnsdelt undervisning, er at ingen av skolene tolker lovverket i et likestillingsperspektiv eller gir en teoretisk begrunnelse for kjønnsdelt undervisning. Det blir i stor grad også lagt vekt på forskjeller mellom gutter og jenter, både med hensyn til prestasjonsnivå, interesser, kroppsbilde og hva elevene er komfortable med.

Studier indikerer imidlertid at kjønnsdelt undervisning er en anledning for mange gutter til å opptre enda mer «maskulint» enn i felles undervisning, spesielt dersom seksualitet står på dagsorden. Både gutter og mannlige lærere tillater seg å være mindre «politisk korrekt» og mer sexistiske nå de har undervisning atskilt fra jentene (Røthing, 2007). Dette tyder derfor på at kjønnsdelt undervisning sannsynligvis vil ha motsatt effekt av hva som er hensikten i mange tilfeller, og heller vil forsterke guttenes måte å opptre «maskulint» og dominerende på. Dannelseperspektivet i den overordnede læreplanen tilsier at man heller bør strebe etter å skape forståelse og respekt for de ulikhetene som finnes mellom gutter og jenter, og finne måter å ha undervisning sammen på som ivaretar alle elever uavhengig av kjønn.

Klomsten (2016) trekker også frem studier som viser til at gutter generelt trives bedre i kroppsøving enn jenter, og flere av begrunnelsene for å kjønnsdele undervisningen er blant annet at jentene er mer sårbare og har et skjørere selvbilde, og at de «blomstrer» når de er adskilt fra guttene. Engebretsen et al. (2020) tar opp lignende tematikk og utforsker hvordan en aktivistisk tilnærming i kroppsøving faget kan være med på å øke trivselen til alle elever. De trekker også frem at kroppsøving ofte skjer på guttenes premisser, og at dominerende gutter kan være til hinder for jentenes trivsel og deltagelse. Den aktivistiske tilnærmingen er en didaktisk modell som legger vekt på elevmedvirkning, elevenes kroppslige erfaringer, utforskende arbeidsmetoder og det å følge elever over tid. Resultatene fra studien var svært positive, og elevene fikk nye erfaringer med hvordan kroppsøving faget kunne være.

Noe som er interessant er at de ikke delte inn elevene etter kjønn i denne studien. De tar imidlertid opp at det som var problematisk atferd hos guttene, ikke ble gitt nok fokus og at den didaktiske metoden heller fungerte som «brannslukking». De peker videre på at dette er noe som bør jobbes aktivt med for å øke trivselen og deltagelsen til alle elever i kroppsøving. Noen studier viser at kjønnsdelte grupper er et sted der gutter opptrer enda mer «maskulint», mindre «politisk korrekt» og mer sexistisk enn i andre sammenhenger (Røthing, 2007). Dette gjelder både elever og mannlige lærere. Det kan derfor virke som at kjønnsdelt undervisning kan forsterke noe av den atferden som er del av begrunnelsen for nettopp kjønnsdelt undervisning.

Kroppsøving fagets innhold

Kroppsøving fagets formål er å stimulere til bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019). Dette skal elevene oppnå gjennom bevegelse og kroppslig læring, deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel, som er kjerneelementene i faget. Faget inkluderer også de tverrfaglige temaene som er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet og fremme god psykisk og fysisk helse. Innholdet i faget har beveget seg bort fra idrettsaktivitet og mot en utforskende tilnærming, med fokus på kroppslige erfaringer, prøving og feiling og å ha et mer bevisst forhold til egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019).

Relasjons- og klasseledelseskompetanse er noen av den viktigste kompetansene for (den fremtidige) kroppsøvingslæreren (Sivesind et al., 2008; Vinje et al., 2020). I tillegg kommer den tredje viktigste kompetansen; den fagdidaktiske kompetansen (Sivesind et al., 2008). Spurkeland (2012, s. 63) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Relasjonskompetanse har betydning for vår evne til å møte egne og andres følelser, tåle å være i konflikt og til å reflektere over egen rolle i ulike relasjoner (Lund, 2017). Spesifikt rettet mot lærerrollen handler det om å være bevisst på egne verdier, elevsyn, og holdninger til lærerrollen og hvordan man utøver den. Det innebærer også å være klar over egen atferd og følelsesuttrykk i møte med forskjellige elevers atferd og om ansvaret læreren har for relasjonens kvalitet. I tillegg handler det om kunnskap om relasjoners betydning for læring, psykisk helse og kognitiv sosial og emosjonell utvikling, og egne handlinger ut fra dette. Våre holdninger og verdier ligger til grunn for alle handlinger vi gjør, og kunnskap påvirker holdninger og handlinger vi gjør i møte med eleven (Lund, 2017).

2.5 Tidligere forskning og kunnskapshull

Jeg har allerede vært inne på en del av forskningen som finnes på feltet allerede, med hensyn til heteronormativ praksis med kjønnsdelte garderober og inndeling etter kjønn i kroppsøvingstimene (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Foley et al., 2016; Greenspan et al., 2019; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021; Williamson & Sandford, 2018). Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på det her. Andre deler av faget kan også være problematiske fordi de er med på å opprettholde en heteronormativ praksis, som for eksempel svømming og dans (Berg & Kokkonen, 2022). Her kommer det heteronormative til syne, elevene blir tvunget til å bruke garderobe og skifte nakne foran hverandre, og kroppene blir mer synlige. Tradisjonell dans har egne danseroller for menn og kvinner, som ofte er diskriminerende overfor transpersoner (Berg & Kokkonen, 2022). I tillegg kommer diskriminering fra medelever og fysisk og verbal trakassering. Lærerens (ofte mangel på) håndtering av dette, og språkbruk er med på å reproducere og opprettholde kjønnsstereotyper og -normer (Berg & Kokkonen, 2022; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021).

Forskningen som finnes om elever som er trans har blitt kritisert for å ha for sterkt fokus på negative erfaringer. Jeg har derfor gjort et poeng ut av å også finne frem til gode erfaringer og eksempler på ting som har fungert bra for informantene i min studie. Flere av studiene jeg har referert til ovenfor har i tillegg intervjuet informanter som er opp til 60 år gamle og noen av erfaringene til disse personene ligger derfor langt tilbake i tid (Müller & Böhlke, 2021). Man kan derfor anta at samfunnet og læreplanen var annerledes enn hva det er nå, og at disse erfaringene kanskje ikke er like gode til å fortelle oss noe om hvordan situasjonen er i dag. At det finnes lite forskning på hvordan transpersoner opplever kroppsøvningsfaget tilsier også at det er gjort i få land og få kulturer. Kjønn spiller ulik rolle i ulike kulturer, og det er derfor interessant å få et innblikk i hva slags konsekvenser det får i kroppsøvningsfaget. Det er mer spesifikt interessant å få innblikk i en norsk kontekst.

Denne masteroppgaven vil derfor være et bidrag til kunnskapsgrunnlaget på nåværende tidspunkt og synliggjøre hvorfor det er viktig at det blir gjort mer forskning innen dette feltet. Oppgaven kan på den måte fungere som en inngang til videre forskning ved å identifisere faktorer som påvirker elever som er trans sin trivsel og deltakelse i kroppsøvningsfaget.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metoden jeg har brukt for å samle inn, analysere og presentere data. Jeg gir en begrunnelse for valg av metode, og drøfter styrker og svakheter ved min studie. Til slutt gjennomgår jeg de etiske refleksjonene jeg har gjort.

3.1 Kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming

Metoden jeg har brukt for å samle inn og analysere data er kvalitativ. Det vil si at jeg først og fremst tar utgangspunkt i tekst, og det er ikke et mål å kvantifisere studien (Kvale & Brinkmann, 2021) eller å finne svar som er generaliserbare for hele populasjonen. Kvalitativ metode tar sikte på å undersøke nyanserte fremstillinger av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2021). Kvalitativ metode egner seg også for å undersøke temaer som det finnes lite forskning om; da er intervjuer en god måte å tilegne seg kunnskap om hva man bør forske på videre, og kan for eksempel brukes som en forløper til en kvantitativ studie eller mer kvalitativ forskning. I dette tilfellet finnes det per dags dato

ingen fagfellelevert forskning om hvordan elever som er trans opplever kroppsøvingfaget. Det er derfor interessant å undersøke hvilke faktorer som påvirker informantenes opplevelse av kroppsøving og hvordan. For å gjøre dette har jeg brukt semistrukturerte intervjuer med en fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Det vil altså si at jeg tar utgangspunkt i at det man opplever og erfarer er den ekte virkeligheten, og ønsker derfor å fokusere på og løfte frem fortellingene til mine informanter.

Fenomenologisk metode krever at man har satt seg inn i metoden og holder seg så nært det fenomenologiske aspektet ved selve intervjusituasjonen som mulig, noe som krever god forståelse og trening fra forskerens side (van Manen, 2016, 2023). På grunn av manglende erfaring og mulighet til å øve på metoden har jeg derfor en pragmatisk tilnærming til metoden og bruker den kun som et utgangspunkt. Derfor beskriver jeg min metode som en fenomenologisk tilnærming eller at jeg henter inspirasjon fra fenomenologien. I tillegg kan man beskrive intervjumetoden som semistrukturert, fordi det fokuserer på bestemte temaer, men ikke er helt stramt strukturert eller helt «ikke-styrende» (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg utarbeidet intervjuguiden i samarbeid med min veileder, med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget som er presentert tidligere i oppgaven og tidligere forskning.

Intervjusituasjonen

van Manen (2023) viser til at mennesker som befinner seg på et ledende sted er mer tilbøyelige til å huske erfaringer fra dette stedet, enn på et formelt sted som et kontorlandskap eller møterom. Det vil derfor være nærliggende å anta at det vil være enklere for informantene å huske detaljer og opplevelser fra kroppsøvingfaget av å for eksempel bli intervjuet i en gymsal. Siden jeg på forhånd så for meg at informantene kanskje kunne ha traumatiske eller negative opplevelser fra kroppsøvingfaget, så jeg derimot for meg at dette kunne by på utfordringer. Det var heller ikke praktisk mulig fordi jeg måtte gjennomføre tre av fire intervju digitalt.

Deltakerne kunne derfor delta i intervjuet fra et sted de selv ønsket, noe som jeg antar førte til at de oppholdt seg på et sted der de følte seg trygg og kunne ha så mye privatliv som de selv ønsket. Det åpnet også for at de kunne ha noen sammen med seg under intervjusituasjonen. I tillegg så jeg for meg at en gymsal kunne være et utsatt sted der vi ikke hadde hatt kontroll over omgivelsene, og jeg kunne ikke vite i hvilken grad informantene ønsker å være åpen om sin kjønnsidentitet i offentligheten. Det var et poeng for meg å være på et rolig sted, for å unngå unødvendig støy og forstyrrelser på opptaket som jeg skulle transkribere i ettertid. I intervjuet jeg gjennomførte fysisk, møttes vi på en rolig kafé, der det var mulig å sitte litt avskjermet slik at informanten kunne snakke fritt og avslappet, samtidig som stemningen var uformell. Det gjorde også at det ble minimalt med støy på opptaket.

van Manen (2023) peker på at det er viktig å skape tillit hos informanten før å få til et godt intervju. For å skape tillit er det lurt på prøve å lage en god relasjon til informanten og vise at man ønsker dem godt. Det kan være utfordrende å skape en relasjon når man har det første møtet i selve intervjusituasjonen. Jeg prøvde å skape tillit hos informantene ved at jeg tok kontakt med dem i forkant av intervjuet for å forsikre meg at de hadde forstått hva intervjuet gikk ut på og hva som var formålet med studien. De fikk et informasjonsskjema og en samtykkeerklæring de skulle skrive under på. De fikk også mulighet til å se gjennom intervjuguiden på forhånd dersom de ønsket det. Jeg så for meg at tydelig informasjon om hvordan intervjusituasjonen skulle foregå ville skape forutsigbarhet, og dermed også trygghet og tillit.

I forkant av intervjuene lot jeg informantene velge et tidspunkt for intervjuet som passet bra for dem, og tilpasset meg deretter. Det viktigste for meg var at intervjuene ble gjennomført og at det ikke var forstyrrende i hverdagen til informantene. van Manen (2023) peker på at det kan variere når på døgnet det passer best å gjennomføre intervjuet, men at det er viktig at man setter av god nok tid slik at verken den som intervjuer eller informanten opplever situasjonen som stressende og at man må forte seg med å bli ferdig. Jeg gjennomførte derfor ikke intervjuer sent på kvelden.

I selve gjennomføringen av intervjuet, innledet jeg med en liten uformell samtale for å skape en avslappet stemning. Jeg gikk så gjennom informasjonen de hadde fått i forkant av intervjuet, for å forsikre meg at de hadde forstått hva studien går ut på og at de dermed hadde gitt et reelt, informert samtykke. Under intervjuet fokuserte jeg på informanten og på å ha et åpent og vennlig kroppsspråk slik at de skulle føle seg lyttet til. Når intervjuet var ferdig, gjentok jeg informasjonen og at de kunne kontakte meg dersom de hadde noen spørsmål.

Etter dette transkriberte jeg lydopptakene og anonymiserte dem allerede i transkripsjonen, før jeg slettet lydopptaket. Jeg ga informantene fiktive, alminnelige navn med hensikt. For det første vil det være lettere å relatere til dem, og historiene vil oppleves mer personlige og levende dersom de får navn, sammenlignet med å for eksempel bli kalt «informant 1» osv. Jeg har også valgt vanlige navn fremfor mer kreative, for å unngå å forsterke et bilde av informantene som annerledes. Jeg har med andre ord brukt det som et virkemiddel for å understreke at de er helt vanlige mennesker.

3.2 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes blant annet av et mindre antall informanter (Thagaard, 2018). Hensikten med undersøkelsen er ikke å generalisere resultatene eller lage teorier, men å få innblikk i et utvalg mennesker sine opplevde virkeligheter. Det er derfor viktig å verken ha et for stort eller for lite utvalg (Kvale & Brinkmann, 2021). Antallet informanter må tilpasses ut fra det forskningsspørsmålet som stilles, og et gunstig antall informanter er derfor det antallet man trenger for å finne ut av det man ønsker å finne ut noe om. Ut fra min problemstilling mener jeg derfor mitt utvalg med fire informanter er tilstrekkelig. Informantene er to transkvinner og to transmenn. Denne fordelingen er tilfeldig, men likevel interessant. I en studie som har som formål å generalisere funnene til en større populasjon vil det være viktig å ha en jevn fordeling av kjønn. Det er derimot ikke viktig i min studie med et så begrenset utvalg og med hensyn til problemstillingen. Jeg ser likevel på det som en styrke at jeg i min studie får innblikk i opplevelsene til to transkvinner og to transmenn.

For å sikre at data og fenomenet (kroppspøving) jeg ønsker å undersøke stemmer overens, satte jeg noen kriterier for deltakelse i studien: informantene måtte identifisere seg med et

annet kjønn enn det de ble tildelt ved fødsel (eller verken gutt eller jente) og de måtte ha hatt kroppsøving. For å unngå at deres erfaringer skulle være for langt tilbake i tid, har det også vært et poeng å finne informanter som ikke er eldre enn 25 år gamle. Jeg ønsket i begynnelsen av studien å finne informanter som fortsatt går på skole og har kroppsøving nå, for å få et innblikk i hvordan de opplever kroppsøving som er nå, spesielt med tanke på innføringen av ny læreplan. Siden det var vanskelig å finne informanter var dette likevel ikke et kriterium for å delta i studien. Det kunne også være interessant å intervju transpersoner som har fått fritak fra kroppsøving, for å få innblikk i deres perspektiv. Det kan for eksempel være interessant i videre studier.

Det har som nevnt vært utfordrende å finne personer som kunne delta i studien min. Müller og Böhlke (2021) antar at en av grunnene til at det finnes få studier om temaet, er nettopp fordi det er vanskelig å rekruttere skeive personer. Det kan være flere grunner til at det er utfordrende. For eksempel kan noen oppleve at det er for sensitivt å snakke om, eller de ønsker ikke å være åpne om sin kjønnsidentitet. Av den grunn kan det være vanskelig å gå frem på en etisk forsvarlig måte for å finne informanter. Det kan også hende at de ikke synes det er relevant for dem, eller at andre utfordringer og saker knyttet til det å være trans er viktigere for dem å engasjere seg i.

For å finne informanter til min studie har jeg tatt kontakt med ulike organisasjoner for skeive personer som Foreningen Fri og Skeiv ungdom. Jeg har også spurt venner og bekjente om de kjenner til noen som kunne tenke seg å delta, og jeg har postet informasjon om studien i Facebook-grupper for skeive. Jeg kom i kontakt med én av informantene i min studie via en felles venn. Resten av dem tok kontakt med meg etter at de hadde sett posten min på Facebook, eller etter at venner av dem hadde sendt dem posten min. På denne måten kan utvalget mitt defineres som et bekvemmelighetsutvalg, fordi det var de det var enklest å få tilgang til (Jacobsen, 2005).

3.3 Kollektiv kvalitativ analyse

I gjennomgangen av datamaterialet har jeg hentet inspirasjon fra kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020). Dette er en måte å gå gjennom, analysere og tematisere et datamateriale sammen med andre på. I forbindelse med oppgaven har jeg gått gjennom denne prosessen

sammen med min mor, som er spesialpedagog og som har flere års erfaring som lærer i videregående skole. Målet var å kunne diskutere sammen med en «utenforstående» for å få et nytt blikk på datamaterialet, i tillegg til å dra nytte av hennes kunnskap og erfaring. Siden transkripsjonene av intervjuene var anonymiserte kunne jeg samarbeide med henne selv om hun ikke står oppført i prosjektet. Vi gjennomførte den kollektive analysen ved å gjennomgå to intervjuer hver. Vi lagde deretter sammendrag av disse intervjuene, før vi presenterte dem for hverandre. For hvert intervju vi gjennomgikk, tok vi notater av det vi mente var viktigst. Ut fra dette identifiserte vi temaer i datasettet.

Under arbeidet med analysen, ble vi imidlertid for ivrige. Vi gikk derfor fra å presentere sammendrag av hvert intervju, til å diskutere og analysere de ned til små detaljer. Dette brukte vi også for mye tid på, i forhold til hva som er hensikten med metoden (Eggebø, 2020). Det var også en utfordring å notere ned stikkord til hvert sammendrag, og ettertid av analysen innså jeg at vi hadde tematisert på et for høyt nivå. Eksempler på temaer vi hadde notert ned er: inkluderende fellesskap, samsvarer med prinsipper for god undervisning generelt, autoritativ lærer og læreren må forstå at man selv er en del av løsningen. Disse temaene er for langt fra empirien til å kunne gjøre en videre god analyse som får med seg essensen i alt som ligger i disse kategoriene. Jeg innså også at vi ubevisst har sett etter svar på problemstillingen, og da nærmere bestemt «hva i datasettet er det som svarer på hvordan undervisningen kan gjøres bedre for de informantene som har blitt intervjuet?».

På grunn av dette gjennomgikk jeg derfor hele analyseprosessen igjen på egenhånd og startet på et lavere nivå. Jeg gikk over til å bruke tematisk koding mer empirinært med bruke umiddelbare og korte koder (Kvale & Brinkmann, 2021). Et eksempel på en slik koding er at jeg kodet dette sitatet til «garderobesituasjonen»: «Nei, ikke for meg. Det var bare det å få det unna så kjapt som mulig, uten å prate med noen. Også gutter på ungdomsskolen er jo kjempeekle og skal prate og herje og sånt i garderobene, og det er jo ikke noe jeg ville være med på. Så det var liksom bare sånn «løp inn og løp ut». Ja.» (Helene).

3.4 Studiens troverdighet

Jeg vil nå diskutere de elementer som er med på å påvirke oppgavens troverdighet, og videre studiens kvalitet. En god studie er transparent og gir detaljerte beskrivelser av

forskningsprosessen slik at den kan bli etterprøvd og vurdert av andre (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2018). Begreper som *objektivitet*, *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* er derfor relevant og vil bli gjennomgått.

Objektivitet er et flertydig begrep, og kan blant annet ses på som *frihet fra ensidighet* (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette fenomenet refererer til pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlige holdninger og fordommer. I dagligtale brukes objektivitet ofte om noe som er nøytralt og upåvirket. I intervjuforskning er slik objektivitet vanskelig, og kanskje til og med umulig å oppnå, fordi intervjusituasjonen er en sosial situasjon der intervjuer og deltaker påvirker hverandre (Roer-Strier & Sands, 2015). Tolkingsprosessen skjer også ut fra forskerens egne forforståelser, holdninger og erfaringer. Ved å inkludere rike sitater fra datamaterialet kan derfor leseren av studien sette seg inn i tolkningsprosessen, eller gjøre sine egne tolkninger. Det vil også være en fordel for forfatteren å være åpen om egen rolle og påvirkning, samt at man er bevisst på denne under forskningsprosessen.

Min rolle som forsker i denne oppgaven, vil for eksempel være påvirket av mine egne erfaringer og opplevelser. Jeg har selv opplevd å bli utestengt og følt meg utenfor i sammenheng med skole, kroppsøving og idrett da jeg selv gikk på skole. Jeg har i tillegg hatt venner som av ulike grunner har falt utenfor kroppsøvingfaget og den organiserte idretten. Det har derfor blitt viktig for meg å undersøke hvordan man kan forhindre at dette skjer med andre, og gjør at jeg har kjent på kroppen hvor viktig inkludering er for å trives. Dette vil derfor påvirke hva jeg som forsker leter etter, hva jeg finner og hvordan jeg tolker disse funnene. Mine egne erfaringer, holdninger og verdier er i tillegg det som gjorde at jeg valgte nettopp dette temaet for min masteroppgave.

Reliabilitet (pålitelighet) dreier seg i kvalitativ forskning om intern logikk og sammenheng i prosjektet (Creswell & Poth, 2016; Thagaard, 2018; Tjora, 2012). Det handler om hvorvidt andre kan gjenta samme forskningsprosess og få de samme resultatene. Å gi en detaljert beskrivelse av analysemetoden og ha en transparent forskningsprosess vil derfor kunne øke reliabiliteten til prosjektet og åpne for at andre kan etterprøve studien. Dette vil også øke troverdigheten til studien.

Validitet (gyldighet) refererer i kvalitativ forskning til om forskeren har kommet frem til resultater som er gyldige i forhold til det som blir forsket på (Creswell & Poth, 2016; Kvale & Brinkmann, 2021). Det handler altså om sammenheng i hele forskningsprosessen, og at metodologiske valg samsvarer med det man ønsker å finne ut noe om. Tjora (2012, s. 234) mener at vi kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene vi stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og etablert kunnskap om disse i relevant forskning. Formålet med dette kapittelet er nettopp å gi leseren et innblikk i de valgene som er tatt i forbindelse med å samle inn data og teoretiske innspill til analysen, og på den måten også bli i stand til å ta stilling til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2012).

Generaliserbarhet handler om hvorvidt de resultatene man finner frem til i studien, er overførbare til andre situasjoner, intervjupersoner eller kontekster (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289). Intervjuforskning har blitt kritisert fordi det er for få intervjupersoner til å kunne generalisere funnene. Men Kvale og Brinkmann (2021) stiller spørsmålet «*hvorfor generalisere?*». Det finnes flere måter å generalisere på i kvalitativ forskning, og det i hvilken grad man ønsker å kunne generalisere funnene handler om hva man vil finne ut av. Jeg har vært inne på at målet med min studie ikke er å kunne overføre resultatene til resten av populasjonen. Det vil si at jeg ikke vil kunne si noe om hvordan situasjonene beskrevet i denne oppgaven, eller kroppsøvfingsfaget, vil oppleves for *alle* elever som er trans. Jeg vil isteden satse på en naturalistisk og moderat generalisering. En naturalistisk generalisering vil si at man i rapporteringen av forskningen har redegjort godt nok for detaljene i det som er studert at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet (Tjora, 2012). Moderat generalisering refererer til en mer strukturell forstand, hvor det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige (Tjora, 2012). I denne sammenhengen gjelder det altså kroppsøvfingsfaget som kontekst, og jeg vil gå grundigere igjennom på hvilken måte resultatene vil kunne være gyldige i kroppsøvfingsfaget i diskusjonen senere i oppgaven.

I denne studien undersøker jeg hvordan fire unge transpersoner har opplevd kroppsøvfingsfaget. Selv om utvalget er så lite at man ikke kan si noe om den statistiske gyldigheten til resultatene, eller generalisere det til hele populasjonen, vil jeg argumentere

for at det gir innsikt og kunnskap som forteller oss noe om hvordan situasjonene *kan* oppleves for andre i samme situasjon. Jeg vil derfor også si at funnene i denne oppgaven ikke bare begrenser seg til disse personene sine opplevelser, men at funnene heller ikke kan brukes til å si noe om hvordan det *er* for alle i samme situasjon.

Andre refleksjoner rundt forskningsprosessen

Jeg har møtt på flere utfordringer i forskningsprosessen som jeg har reflektert over nå når jeg gjennomgår oppgaven som helhet, som jeg vil adressere her. For det første tok det lang tid mellom hver gang jeg fikk kontakt med en informant og gjennomført intervjuet. Det vil si at jeg over en lengre periode har gått frem og tilbake i trinnene i forskningsprosessen, mellom teori, metode og resultater. Mine metodologiske valg har blitt gjort med tanke på antall informanter, noe som har endret seg gjennom studien. Dette har også påvirket hvor mye tid jeg har hatt til å gjennomføre analysen og ferdigstille oppgaven som helhet etter at jeg fullførte det siste intervjuet.

Etter flere analyser av intervjuene, har jeg også tenkt gjennom flere og bedre oppfølgingsspørsmål jeg kunne stilt under intervjuet. Jeg tror blant annet dette skyldes min manglende erfaring med å gjennomføre intervjuer, og at jeg var opptatt av å ha mange tanker i hodet på én gang i intervjusituasjonene. Jeg merker også at det var enklest for meg å få til de gode oppfølgingsspørsmålene i det fysiske intervjuet enn de digitale, noe som kan ha påvirket hvor utfyllende informasjon jeg har fått ut av hvert intervju. Jeg vil likevel ikke si at datamaterialet jeg har fått ut av intervjuene har vært for snevert til å brukes, men at det med bedre tid og ressurser kunne vært interessant å gå mer i dybden av noen av informantenes erfaringer.

En annen utfordring jeg har møtt på i det datamaterialet jeg har, er å skrive en analyse som går dypt nok i dybden, samtidig som jeg har nok bredde og får inkludert alt det som er viktig å få med i oppgaven. Det er mye jeg ser på som viktig og relevant i mitt datamateriale, så det har vært en tid- og energikrevende prosess å få til det jeg håper har blitt en god analyse og drøfting. Det har også vært vanskelig å gjøre en god tematisk koding, siden mange av temaene overlapper hverandre. For eksempel kan jeg kode sitatet «Jeg føler det er en del av det, fordi hvis jeg går i en annen garderobe så er det folk, folk begynner allerede der og bare

«hva skal du?»» (Isak) som en del av garderobesituasjonen, heteronormativitet eller reaksjoner fra medelever. Jeg har likevel etter mye prøving og feiling fått gjennomført en analyse som jeg er fornøyd med, og som jeg håper rettferdiggjør oppgaven for de som har deltatt i studien. Siden jeg synes oppgavens tema er så viktig, stiller jeg høye krav til meg selv og kvaliteten på oppgaven.

3.5 Etske refleksjoner

Transpersoner opplever oftere hets, mobbing, diskriminering, overgrep og stigmatisering enn heterofile cis-personer. Én av tre transpersoner har blitt utsatt for seksuelle overgrep (Støren & Rønning, 2021) og nesten halvparten av anmeldelsene i måneden etter Oslo-skytingen på et utested for skeive i fjor dreide seg om hat mot skeive (Haug, 2022). Studier indikerer også at skeive personer blir mer utsatt for mobbing og trakassering på skolen enn i andre sosiale kontekster (Müller & Böhlke, 2021). Dette kommer i tillegg til den psykiske belastningen det kan være i seg selv å ha kjønnsinkongruens og/eller kjønnsdysfori. Transpersoner er derfor å regne som en sårbar gruppe. Forskning på sårbare grupper reiser flere viktige problemstillinger for personvernet, og det blir derfor stilt skjerpede krav til forskningsprosessen (Sikt, u.å.). «Det gjelder blant annet hvordan rekruttering og førstegangskontakt skal foregå, taushetsplikt og konfidensialitet, og vurdering av samtykkekompetanse og frivillighet» (Sikt, u.å.). Dette er derfor faktorer jeg har vært svært bevisst på gjennom hele forskningsprosessen.

Sikt (u.å.) anbefaler i slike tilfeller at forespørselen om rekruttering formidles av noen som har naturlig tilgang til kontaktopplysninger om den potensielle informanten, men som ikke står i et direkte behandlingsforhold til vedkommende. Dette er først og fremst rettet mot pasienter på sykehus eller andre institusjoner. I mitt tilfelle kan det kanskje overføres til å gjelde en lærer som har en elev som er trans. Jeg har derfor ikke prøvd å rekruttere informanter på denne måten, for å ivareta deres personvern og for at de ikke skulle oppleve det som et overtramp eller påvirke deres relasjonen til læreren. Som jeg har vært inne på rekrutterte jeg én Mia gjennom en felles venn. Vennen min tok kontakt med henne og fortalte om studien, og opprettet kontakt mellom oss etter samtykke fra Mia. De andre informantene ble rekruttert via en post på Facebook. Det var derfor fullstendig frivillig for

dem å ta kontakt med meg, og jeg var ikke i en posisjon der jeg kunne bryte deres personvern.

Et annet viktig forskningsetisk prinsipp er at informantene har frivillig informert samtykke. «Samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Dette prinsippet har jeg ivaretatt ved å gi informantene skriftlig og muntlig informasjon om studien, deres rett til konfidensialitet, anonymitet og til å trekke seg når som helst. Jeg gjentok informasjonen både ved første kontakt, og før og etter intervjuet. Jeg gikk gjennom informasjonen muntlig slik at jeg kunne få tilbakemelding på at de hadde forstått hva å delta i studien innebærer. De måtte også skrive under på en samtykkeerklæring der de bekreftet at de hadde fått og forstått informasjonen, før vi gjennomførte intervjuet. I samtykkeerklæringen har de også godtatt at data fra intervjuet vil bli delt med min veileder og andre i forbindelse med en artikkel som skal publiseres senere. De har derfor godtatt at andre enn meg kan lese de transkriberte, anonymiserte intervjuene.

I samtale med informantene fikk jeg inntrykk av at de har et ønske om å dele av sine personlige opplevelser for å være med på å sette søkelys på transtematikk, og at de derfor har hatt en positiv opplevelse av å delta i studien. Dette tyder på at de opplever studien som å ha gode konsekvenser for dem og andre, som også er et viktig forskningsetisk prinsipp (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Forskning på sårbare grupper innebærer at man bør vurdere belastningen av å delta, og at den må stå i et rimelig forhold til den samfunnsmessige og vitenskapelige nytten av den aktuelle studien (Sikt, u.å.).

Det er også viktig at den som står for datainnsamlingen har kompetanse for å gjøre det på en slik måte at belastningen på deltakeren blir minst mulig, og man bør være forberedt på å håndtere eventuelle problemer som kan oppstå, både underveis og etter datainnsamlingen (Sikt, u.å.). Dette er vurderinger som jeg gjorde før jeg begynte datainnsamlingen. Jeg inkluderte derfor et utvalg av organisasjoner som informantene kunne ta kontakt med dersom de hadde behov for å snakke med noen i forbindelse med den eventuelle belastningen av å delta i studien. Strømman (2022) ga i tillegg sine informanter mulighet til å ha en helsesykepleier til stede under intervjuet. Jeg gjorde den vurderingen at å gi informantene tilstrekkelig med informasjon i forkant av intervjuet, og dermed forutsigbarhet

i intervjusituasjonen, ga dem mulighet til å selv vurdere belastningen av å delta. Derfor inkluderte jeg ikke et slik tilbud i forbindelse med min oppgave. Kvale og Brinkmann (2021) peker på at et velfungerende intervju kan oppleves både som en berikende og fin opplevelse av intervjupersonen. Dette fikk jeg bekreftet i flere av mine intervju og jeg opplevde at informantene mine var takknemlige for at jeg ville lytte til dem.

Konfidensialitet er et annet viktig forskningsetisk prinsipp (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019) og konfidensialitet i forskning innebærer oftest at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette prinsippet har jeg ivaretatt gjennom å anonymisere intervjuene og slette lydopptakene umiddelbart etterpå. Jeg har altså ikke lagret noe som kan være med på å identifisere deltakerne i studien. Lydopptaket ble gjort gjennom Nettskjema som jeg har hatt tilgang til gjennom NTNU, og lydfilen og de transkriberte intervjuene har blitt lagret etter NTNU sine prinsipper for sikker lagring. Konfidensialitet refererer også til enighet med deltakerne om hva som skal skje med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har gjennomgått dette med deltakerne i studien før og etter intervjuet, og de har samtykket til at data fra intervjuet lagres og blir brukt i en artikkel i samarbeid med min veileder. Etter dette slettes datamaterialet permanent.

4. Historier fra kroppsøvfingsfaget

I denne delen av oppgaven presenterer jeg fortellingene til mine fire informanter. Siden datamaterialet mitt kun består av intervjuer med fire informanter, ser jeg på det som hensiktsmessig å først presentere de enkeltes opplevelser hver for seg, før jeg samler dem tematisk i analysen. Jeg prøver å gjøre informantenes opplevelser levende, for at leseren skal få et godt innblikk i de opplevde situasjonene.

4.1 Mia: «Han ville jo ikke ha noe forståelse, i hvert fall ikke lytte til meg. Han malte meg som en stygg ekkel skurk»

Mia beskriver mange negative opplevelser og erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Hun kjente på det å være et annet kjønn enn sitt fødselskjønn allerede da hun var 5-6 år gammel, men visste ikke hva det ville si å være trans. Hun hadde derfor hadde sterke negative følelser

knyttet til egen kropp, samtidig som hun synes det var vondt og vanskelig, og følte seg gal som hadde disse følelsene. Hun prøvde å snakke med helsesøster om dette, men hun visste heller ikke hva det var og sa at hun trodde at det var noe som kom til å gå over av seg selv. Mia fortsatte derfor å undertrykke følelsene sine og hvem hun var. Hun var derfor ikke åpen om sin kjønnsidentitet mens hun hadde kroppsøving.

På grunn av dette delte Mia garderobe med guttene på ungdomsskolen. Dette opplevde hun som svært problematisk, og hun hadde mange negative opplevelser i garderoben. Hun brukte ulike strategier for å slippe å dusje sammen med de andre, som for eksempel å møte opp på skolen ferdig skiftet og gå i de samme klærne resten av dagen. Når hun derimot brukte guttegarderoben, ble hun kalt homse og homofil av guttene. Hun opplevde også å bli mobbet i garderoben:

Det var tre spesifikke gutter som jeg gikk med hele barneskolen og ungdomsskolen, og han ene var jeg veldig god venn med når vi var alene. Men når andre var til stede så mobba han meg jo. For å sikre sin egen status og sin egen rang i hierarkiet. Og så husker jeg at han brakte det opp på banen og folk fikk et sånn oppheng i det, spesielt gutta i klassen, hvor de synes at jeg hadde en sånn veldig feminin kropp.

Mia forteller også at hun til tider gjemte seg i garderoben og ventet til alle guttene hadde gått, slik at hun kunne dusje alene. Det hendte at hun ofret lunsjpausen for å kunne dusje i fred. Hun forteller likevel om at noen av guttene fant ut at hun gjorde dette, og at de da banket henne opp i dusjen for å ydmyke henne. Etter hvert holdt hun ikke ut å bruke denne garderoben lenger, og hun begynte derfor å skifte på et handicaptaolett ute i hallen der de hadde kroppsøving. Det var heller ingen særlig god løsning for henne, og hun følte seg veldig ensom.

Kroppsøvingslæreren til Mia var ikke særlig forståelsesfull mot henne. En gang var det noen av jentene som så at Mia var ukomfortabel med å være i guttegarderoben, og de tok henne med inn i jentegarderoben. Da kroppsøvingslæreren fant ut av det, dro han Mia ut av garderoben og tvang henne til å bruke guttegarderoben, samtidig som han låste toalettet

inne i garderoben slik at hun ikke kunne gjemme seg der. Hendelsen spredte seg raskt og førte til at Mia også ble mobbet på skoleveien. Hun forteller at:

Da stod det en gymlærer der og passa på at jeg ikke kunne snike meg ut derfra. Også var den doen inne i garderoben, i guttegarderoben, den ble låst så jeg heller ikke skulle låse meg der inne. Og da kom jo alle guttene og all humoren og kommentarene, og de prøvde egentlig bare å trykke meg så langt ned som det gikk an og at jeg var desperat som bare hang rundt jentene og at jeg kom til å bli en sånn ekkel creep. Aldri kommer til å bli noen ting og i fengselet dreper de sånne som deg og. Og det var jo egentlig da retta til kjønnsbiten, men også det at folk trodde at jeg var en pervers jævel fordi jeg var i jentegarderoben.

Etter denne hendelsen forteller Mia at hun har følelsen av å bli behandlet med «disrespect» i kroppsøvingstimene og at læreren ikke er interessert i å lytte til henne eller prøve å forstå. Læreren har ifølge henne dannet seg et bilde av at hun er stygg, ekkel skurk og viser ikke interesse for å hjelpe henne. Ut ifra det Mia har fortalt virket det heller ikke som om skolen eller læreren gjorde noe for å stoppe mobbingen og trakasseringen hun ble utsatt for. Men slik jeg tolker disse situasjonene, kan lærerens handlinger heller ha vært med på å forsterke dem.

Andre hendelser som skilte seg negativt ut i forbindelse med kroppsøvingfaget var inndeling av grupper. Mia opplevde ofte at læreren delte dem inn i grupper etter kjønn, og at hun ikke fikk velge selv: «Det er nesten det fæleste, ja. Med, ja, «jentene går dit og guttene går dit», også gikk jeg alltid mot jentene. Fordi jeg følte at jeg var det. Også var det bare sånn «nei, nei, du skal dit!». Hun opplevde også at det var flere elever som protesterte høyt dersom de ble satt på lag med henne eller «sånne som henne». Slik jeg har forstått Mia ble generelt de som var annerledes utestengt eller dårlig behandlet, bare av å være annerledes på ulike måter. Når noen nektet å være på lag med henne eller andre følte hun at de ikke ble sett på som gode nok.

Selv om Mia har hatt mange negative erfaringer i kroppsøving, har hun også hatt noen positive opplevelser. Hun var glad i å drive med idrett og aktivitet på fritiden, og likte blant annet turn, dans, løping, idrettsdager og lange turer. Hun beskriver hvordan det å få til ting var med på å motbevise de negative følelsene hun hadde knyttet til egen kropp:

Jeg var glad i når vi hadde idrettsdager og gikk lange turer. Da synes jeg det var gøy å være hun som ikke gikk og klagde og søt og kom på toppen før alle andre og presterte mer. Til tross for de motsetningene jeg hadde enn andre hadde. Hadde alvorlige komplekser for kroppen og dysfori. Både mentalt og fysisk. Og det å se at folk bare «åå jeg har vondt i leggen min» og være sånn «ja, jeg har vondt i velvilja mi sjæl jeg ass», men jeg gjør fortsatt det jeg skal.

På videregående skulket hun imidlertid ofte på grunn av de traumatiske opplevelsene hun hadde i kroppsøving på ungdomsskolen, men hun deltok likevel ofte nok til å få karakter. Noe av det hun opplevde som utfordrende da, var å få granskende blikk og kommentarer fra medelevene sine. Hun hadde på det tidspunktet begynt å leve som jente, og opplevde da at medelevene hennes var svært nysgjerrige og var mer opptatt av å stirre enn å gjøre det de skulle.

4.2 Helene: «Aktivitetene er ikke nødvendigvis det som gjør personen ukomfortabel, det er miljøet, det er stemningen, det er kulturen»

Helene har gått musikk, dans og drama på videregående, og har derfor hatt bevegelse istedenfor kroppsøving. Det er likevel interessant se på hennes opplevelser i dette faget og sammenligne det med hvordan hun opplevde kroppsøving på ungdomsskolen. I motsetning til Mia som har hatt veldig vonde tanker og følelser knyttet til kroppen sin og det å være trans, beskriver Helene en «smooth» prosess med å innse selv at hun er trans og at de rundt henne har vært støttende. Hun har heller ikke hatt det ubehaget knyttet til sin egen kropp, men peker på at hun opplever at man som transperson er forventet å hate seg selv og kroppen sin.

Helene trivdes likevel ikke i kroppsøving på ungdomsskolen. Garderoben er det første hun trekker frem som grunnen til at hun ikke hadde noen positive opplevelser der. Helene var, i likhet med Mia, ikke åpen om å være trans mens hun hadde kroppsøving, og hun kom ikke ut før etter hun var ferdig på videregående. Hun brukte derfor også garderobe sammen med guttene. Strategien hun brukte i garderoben var å skifte på toalettet inne i garderoben og unngå å dusje, mens hun noen ganger skiftet ute i garderoben med de andre. På spørsmål om hva som kunne gjort garderobesituasjonen bedre for henne, svarer hun:

Jeg tror det ikke hadde vært ille hvis for eksempel en lærer fanget opp det eller at jeg sa ifra om at jeg var skikkelig ukomfortabel, jeg sa sikkert ifra også, nå som jeg tenker på det. Og det å kunne få mulighet til å skifte privat eller noe. Kanskje det ville ha hjulpet. Men samtidig så hadde det kanskje oppfordret folk til å være sånn «hvorfor må du skifte alene?» og «hva er galt med deg?» og sånt. Men det kan hende at det ville ha hjulpet.

Andre grunner til at Helene ikke trivdes i kroppsøving på ungdomsskolen var at det var overdrevent fokus på prestasjoner, og hun opplevde at kroppsøving var et fag der man bare måtte møte opp for å vise hva man kunne. Når hun sammenligner kroppsøving med andre fag trekker hun frem at kroppsøving handler om fysiske prestasjoner, mens annen undervisning handler om hva man kan lære og hvordan man forstår ting. Det er enklere å skjule seg i annen undervisning, og kroppen er mer på utstilling i kroppsøving. Derfor kledde hun seg i alt for store klær, for å kunne skjule seg selv mer og unngå blikk.

Helene forteller også at hun ikke hadde en fast kroppsøvlingslærer på ungdomsskolen, men at de hadde mange forskjellige vikarer. Hun opplevde at det gjorde at kroppsøvlingsundervisningen fikk lite sammenheng, og at de ikke jobbet med et tema over tid. Det ble brukt mye av de samme aktivitetene, som fotball, håndball eller løping, og lærerne virket ikke å bry seg om elevene deltok eller ikke. Dette gjorde at timene føltes som leketimer, og at det ikke ble tatt seriøst av verken elevene eller lærerne.

Helene har i likhet med Mia opplevd at lærerne delte inn i grupper basert på kjønn ofte, og dette er noe hun beskriver som ukomfortabelt.

Man blir lissom litt sånn, man vil bare krabbe inn i skjellet og «ingen si noen ting eller ha noen meninger eller ha noen kommentarer for det orker jeg ikke lissom.

Hun forteller videre at hun forstår at for eksempel jenter kan være mer komfortable med å være i rene jentegrupper, men at det samtidig er med på å sette elever som henne i bås og kategorisere dem som et kjønn de ikke identifiserer seg med. Hun trekker i tillegg frem likestilling som begrunnelse for å ikke dele inn etter kjønn, men at det blir en helt annen samtale.

Helene sammenligner kroppsøving og bevegelse, og har hatt en helt annen opplevelse av bevegelsesfaget. I bevegelse var hun del av en mindre klasse, med et mer åpent og personlig miljø. Elevene i klassen og lærerne deres hadde et mer personlig forhold, og derfor ble det bedre å delta. Hun forteller også om engasjerte og dyktige lærere som brenner for aktivitetene de har, som f.eks. ulike former for teatersport eller kampsport. Hun beskriver undervisningen som mer «hensiktsmessig» i den forstand at det er meningen at de skal lære noe som er relevant for dem, og at det har en progresjon og utvikling over tid. Sammenlignet med i kroppsøving, som hun også kaller «typisk generell gym» eller «allmenn kroppsøving», har de i bevegelse varierte aktiviteter og de er der for å lære noe, i motsetning til i kroppsøving, der hun opplevde at de bare møtte opp for å prestere og vise frem hva de kunne. Det var derfor en helt annen verden for henne å delta i bevegelse.

Helene reflekterer over hvordan man kan gjøre kroppsøvingsfaget mer inkluderende for elever som bryter med kjønnsnormen:

Nei, det er skikkelig vanskelig. For det er sånn, på én hånd så er det utrolig mye kjønnsfordeling i sport. Men på en annen hånd så er bevegelse av kroppen helt likestilt. Altså hvem som helst kan bevege på seg, hvem som helst kan løpe, det har ikke noe å si hva kjønn det er på en måte. Så fysisk aktivitet er jo sånn på tvers av alle kjønn lissom. Jeg tror det handler mer om sånn kulturen og miljøet i kroppsøvingstimene, mer enn selve aktivitetene. Det er dét det er. Aktivitetene er ikke nødvendigvis det som gjør personen ukomfortabel, det er miljøet, det er stemningen, det er

kulturen. Det at det skal være veldig guttestemning, og veldig testosterondrevet og veldig sånn konkurranse da. Det er det som kan gjøre en person litt ukomfortabel tror jeg. Fordi aktivitetene er jo som sagt, du må bare bevege på kroppen din og gjøre det du kan på en måte. Ja, det er vanskelig. Ja hvordan kan man finne en aktivitet som tar til betraktning kjønnsidentitet, det vet jeg ikke.

Sitatet ovenfor illustrerer flere poeng. For det første peker Helene på at sport ofte er delt inn etter kjønn, noe som er med på å begrense elevenes muligheter til å delta. Hun sier også at hun forstår at det er sånn, men at hun likevel mener det bør være annerledes. Hun trekker frem viktige poeng om at bevegelse og aktivitet ikke bør begrenses av kjønn, og synliggjør dermed en heteronormativ tankegang om hva man kan og ikke kan ut fra om man er gutt eller jente. Hun trekker også frem hvilken påvirkning det sosiale miljøet i klassen har på hvordan hun trives i faget, og peker på en kultur som favoriserer hegemonisk maskulinitet. Altså at guttene tar over og dominerer, og at fokuset blir på konkurranse mellom elevene fremfor å lære og å være i aktivitet.

4.3 Isak: «Og i mange tilfeller så droppa jeg jo også timen, fordi jeg var redd for fordelinga av kjønnsroller og bare. Altså gymtimen starter jo i garderoben, bokstavelig talt.»

Isak kjente først på det å være et annet kjønn en han ble tildelt ved fødselen rundt ungdomsskolealder. Han trekker frem at det var i garderoben i forbindelse med kroppsøving at han kjente på at det var noe som var annerledes med han. Han synes det var flaut og intimt å bruke garderobe sammen med jentene, og det følte mer og mer unaturlig siden han ikke identifiserte seg med det kjønn. På videregående kom han ut som trans, og var åpen om det både til sine lærere og medelever.

Isak har hatt blandede opplevelser i kroppsøvingfaget. Han beskriver to lærere, som har møtt han på helt forskjellige måter, og påvirket hans erfaringer og trivsel i stor grad. Den ene læreren beskriver han som forståelsesfull, og at han gjorde kroppsøvingfaget mye enklere for han.

[...] den læreren som jeg snakket om som var veldig flink til å ta imot det at jeg var født i feil kropp. Det tror jeg må ha vært den beste timen, fordi på den tida så forventa jeg så mye dømming. Jeg fikk jo ganske negative reaksjoner fra utsida da. Og det for meg ble jo liksom «wow», skjønner du? Det var et sånn skikkelig sånn feelgood moment for meg, for da han automatisk liksom bare sa «bli med meg» og smilte og liksom og bare, det var liksom ikke noe problem. Og når vi skulle spille fotball delte han meg jo sammen med guttene. Og det synes jeg var, ja, det ble jo egentlig bare bedre og bedre derfra. Jeg kjente veldig på det å være inkludert og ja. Være en av dem.

Her beskriver Isak flere ting som var med på å gjøre kroppsøvingen bedre for han. For det første opplevde han en støttende lærer, som respekterte han og behandlet han som den han var. Læreren gjorde ikke noe problem ut av situasjonen, men behandlet han som alle andre. Slik jeg forstår det Isak fortalte, tok læreren det bare som en selvfølge og på den måten var han med på å bekrefte Isak og hans identitet. Han kjente på følelsen av å bli inkludert både av læreren og av sine medelever.

Den andre læreren Isak hadde i kroppsøving, var ikke like forståelsesfull. Han beskriver det som at han «ikke skjønnte helt greia» og at han følte seg motarbeidet av denne læreren. For eksempel fortsatte læreren å sette han på lag sammen med jentene, selv et år etter at Isak hadde levd åpent med sin kjønnsidentitet. Isak forteller at læreren påvirker i stor grad om man kan være seg selv i kroppsøving:

Fordi jeg føler liksom, mange har jo respekt for læreren sin. Og hvis for eksempel, ta meg som eksempel da, jeg blir liksom plassert med jentene så føler jeg ikke at det hjelper rundt den situasjonen der. Da vil jo kanskje guttene, eller jeg vet ikke, kanskje noen, tenke at «åja, men da er det ikke noe seriøst». Jeg føler jo liksom at det har veldig mye med læreren å gjøre.

Isak viser til at hvordan læreren håndterer situasjonen også påvirker hvordan elevene kan gjøre det. Han var derfor redd for at dersom læreren ikke tok hans kjønnsidentitet på alvor,

så ville heller ikke medelevene hans gjøre det, og at guttene derfor ikke kom til å se på han som en av dem. Siden han følte at læreren motarbeidet hans identitet og ønsker om hvem han skulle være på lag med, hadde Isak høyere fravær i kroppsøving når han hadde denne læreren.

Når det kommer til garderobesituasjonen, hadde Isak et sterkt ønske om å få bruke guttegarderoben. Han spurte derfor lærer nummer to som er beskrevet ovenfor om å få bruke den garderoben.

For det var jo den læreren jeg spurte først. Og det var jo da det falt litt ut med den læreren, fordi den sa at «det er ingenting jeg kan gjøre noe med, du kan ikke gå der, dessverre det er bare sånn det er». Det var liksom sånne kalde svar, hvis du skjønner. Og det hendte ikke at den læreren prøvde å forstå det eller prøvde å gjøre noe med det, det var mer bare sånn «sånn er det, det må du takle selv».

Isak opplevde altså å få lite støtte og at læreren ikke var interessert i å finne gode løsninger for han. Garderobesituasjonen tok derfor mye energi fra Isak og gjorde at han gruet seg til kroppsøvingstimene. Han opplever at «gymtimen starter jo i garderoben, bokstavelig talt» og at det påvirker hvordan han føler seg resten av timen. Han føler at det å måtte få en helt egen, adskilt garderobe var med på å forsterke at han var annerledes eller føle at han ikke fikk være en av guttene.

Når Isak forteller om aktiviteter som han likte å drive med i kroppsøving, nevner han fotball, innebandy og basketball. Han sier at han hadde selvtillit i fotball siden han også spilte det på fritiden. Da jeg spurte om det var noen spesiell grunn til at han først og fremst trakk frem lagspill som aktiviteter som han likte, svarte han at det var viktig for han å være på lag med og føle seg som en del av guttene. Dersom det var individuelle aktiviteter eller han selv kunne velge hvem han skulle være med, ble det vanskelig for han å velge, og han følte at han falt mellom gruppene.

4.4 Magnar: «Jeg visste jo ikke hvor jeg skulle gå. For hvis jeg gikk på laget med jentene så ble jeg sett rart på av dem, og hvis jeg gikk på lag med guttene så ble jeg sett rart på av dem.»

Magnar kjente for første gang på det å være et annet kjønn enn det han ble tildelt ved fødselen da han gikk på barneskolen, men slo det litt fra seg da andre sa at han bare var en «tomboy». Dette kan oversettes til «guttejente» på norsk, og brukes om jenter som har maskuline trekk, og oppfører og kler seg som en gutt (Cambridge Dictionary, u.å.). Da en annen elev på samme skole kom ut som trans, brukte han mye tid på å gjøre research for å kunne støtte denne personen. Han kjente seg igjen i mye av det han leste, og det ble derfor altopplukende. Han synes imidlertid det var skummelt, siden han så at klassekameratene ikke var spesielt støttende overfor den eleven som kom ut.

Magnar kom likevel ut til læreren sin mot slutten av ungdomsskolen. Læreren mente at det ikke var noe å legge skjul på, og fortalte derfor resten av klassen om Magnar sin kjønnsidentitet. Magnar sier at han synes at det var litt greit, fordi det da var enklere for han å bli trygg på det selv. Samtidig førte det til en del baksnakking blant medelever og at han ikke lenger trivdes i kroppsøvfaget. Dette var delvis på grunn av garderobesituasjonen; Magnar skulle få bruke en egen garderobe som egentlig var en lærergarderobe, noe som førte til at medelever ga han blikk og snakket bak ryggen hans. Han opplevde også at garderoben ofte var låst da han skulle bruke den:

[...] så jeg ble jo veldig ofte sittende utenfor fordi han glemte å låse opp garderoben. Og da ble jeg sittende lenge utenfor, eller så måtte jeg gå til døra foran alle sammen utenfor og si «kan du låse opp garderoben?» og da ble det jo enda tydeligere at det liksom, ja.

Han opplevde i tillegg at elever banket på døren og prøvde å komme inn mens han var der, eller at de fant på unnskyldninger i kroppsøvingstimene for å gå inn i garderoben hans og finne på tull mens han ikke var der. Han forteller at det ble mer synlig å være annerledes når han hadde en egen garderobe, og at medelevene hans derfor ble mer oppmerksom på det i forbindelse med kroppsøving enn i andre situasjoner.

Magnar opplevde at det var dårlig klassemiljø på ungdomsskolen. Det gjorde det spesielt vanskelig for han når læreren delte inn i grupper etter kjønn, og han visste ikke hvor han skulle gå: «Jeg visste jo ikke hvor jeg skulle gå. For hvis jeg gikk på laget med jentene så ble jeg sett rart på av dem, og hvis jeg gikk på lag med guttene så ble jeg sett rart på av dem». De andre guttene i klassen maste ofte om å få dele inn gruppene etter kjønn, og da ga læreren etter for det. Magnar forteller at han tror at å dele inn i grupper etter kjønn kan gjøre folk usikre på seg selv, og trekker spesielt frem hvor vanskelig disse situasjonene kan være for de som verken identifiserer seg som gutt eller jente. Han peker også på at det kan påvirke klassemiljøet og hvordan elevene ser på hverandre, spesielt når noen blir usikre. I tillegg trekker han frem at elevene ikke får være seg selv, når læreren bestemmer hvilken kjønnsgruppe de tilhører.

Kroppsøvingundervisningen Magnar husker fra ungdomsskolen gikk oftest ut på styrketrening, fotball og «typisk sport», og løpedelen av friidrett. Han opplevde at aktivitetene de hadde var det kroppsøvingslæreren interesserte seg for. Han trivdes ikke med disse aktivitetene, selv om han likte å bevege seg på fritiden. Han ønsket seg mer variasjon i innholdet i kroppsøvingstimene og at læreren kunne lyttet mer til hvilke aktiviteter elevene ønsket seg. På spørsmål om hvordan kroppsøvingstimene kunne vært bedre for han, svarer han at han kunne ønske seg en oppvarming med noe annet enn å bare løpe rundt i salen, varierte aktiviteter og tøying til slutt. Slik jeg tolket dette svaret, ønsket han en tydeligere struktur på timene, mer medbestemmelse og variasjon når det gjelder aktivitet, og en tydeligere avslutning med tøying. Han skulle også ønske at garderoben ikke lå så tilgjengelig til for de andre elevene slik at han kunne få være mer i fred der, og at garderoben skulle være låst opp slik at han faktisk kunne bruke den. I tillegg peker han på at lærerne bør tilegne seg kunnskap for å kunne ta opp og snakke om kjønns mangfold med elevene, holde seg til riktig navn og pronomen, og unngå å dele inn grupper etter kjønn.

Magnar beskriver derimot mer positive opplevelser med bevegelse på videregående, og sier han gleder seg til timene fremfor å grue seg. Her trekker han først og fremst frem klassemiljøet som en av grunnene til det, og beskriver at de i klassen er komfortable med hverandre. Han opplever at bevegelsestimene er mildere enn kroppsøvingstimene på ungdomsskolen. I tillegg bruker de en felles garderobe for alle, og slipper derfor unna

problematikken tilknyttet å eventuelt måtte ha en egen garderobe: «Men når vi skifter på skolen så skifter jo alle i samme garderobe, og alle er egentlig ganske komfortable med hverandre. Så jeg synes jo det er en mye bedre opplevelse enn å gå og gjemme meg hele tiden».

Magnar opplever med andre ord at han nå kan være seg selv, og slipper å gjemme seg unna for å unngå å få negative reaksjoner fra medelever. På ungdomsskolen derimot, opplevde ikke Magnar at han kunne være seg selv. Han forteller blant annet at han følte på at han ikke fikk til det samme som de andre guttene i klassen gjorde, og at han sammenlignet seg med dem. Slik jeg tolker det virker det som at Magnar opplevde at han ikke kunne være seg selv på grunn av forventninger til gutter sin fysiske styrke.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven samler jeg funn fra fortellingene til mine fire informanter, og ser dem i sammenheng med teorien.

5.1 Heteronormativ praksis i kroppsøvfingsfaget

Garderoben

Garderoben er en av de mest sentrale grunnene til at kroppsøvfingsfaget kan sies å være heteronormativt. Det synliggjør en binær inndeling av kjønn, og elevene må selv kategorisere seg som gutt eller jente for å passe inn i dette systemet (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Foley et al., 2016; Greenspan et al., 2019; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021; Williamson & Sandford, 2018). Informantene i min studie har alle negative erfaringer forbundet med garderobesituasjonen, men på ulike måter. Felles for alle er det at opplevelsene og følelsene knyttet til garderobesituasjonen i stor grad har påvirket deres opplevelser i faget.

I likhet med tidligere studier (Moen et al., 2018; Moen et al., 2017) opplever informantene at å skifte og dusje i fellesgarderoben er forventet av dem, både av læreren og deres medelever. Å ikke håndtere denne situasjonen, og derfor være nødt til å skifte på et eget sted oppleves

som stigmatiserende og åpner opp for reaksjoner fra medelever. Garderobesituasjonen synliggjør altså at de bryter med kjønnsnormene, og det er mer synlig her enn i andre fag.

Mia gir sterke skildringer av flere traumatiske opplevelser i kroppsøvingsfaget. Flere av dem er knyttet til garderobesituasjonen. Disse fortellingene synliggjør at heteronormativitet bokstavelig talt kan få skadelige konsekvenser for personer som bryter med kjønnsnormene. Mia forteller at noen gutter i klassen hennes banket henne opp for å ydmyke henne, fordi de hadde «avslørt» at hun gjorde noe annerledes i garderobesituasjonen enn hva majoriteten gjorde. Hun forteller også at de kalte henne homse og homofil, og kommenterte det som var feminint med kroppen hennes. Slik jeg tolker dette, har disse guttene misforstått Mias atferd og feminine trekk som å være homofil.

I den sammenhengen kan kommentarene, mobbingen og den voldelige atferden karakteriseres som homonegativisme; guttene gjorde dette som forsøk på å fremstille egen maskulinitet ved å markere sterk avstand til stereotypiske forestillinger om homofil, feminin «ikke-macho» maskulinitet. Det er også med på å synliggjøre hvordan noen kan utøve vold mot skeive kropper fordi de ikke fremstår som ordentlig kjønn eller ikke gjør kjønn ordentlig (Butler, 1990; Devís-Devís et al., 2018). Det viser videre hvor skadelig kjønnsstereotypier er, og at de er med på å hindre mennesker fra å være den de er, uten å måtte leve i frykt for, eller oppleve, at folk straffer dem for å bryte med normen.

Garderobesituasjonen er som nevnt naturlig kjønnsdelt, og elevene har derfor tilgang til et eget sted der læreren sjeldent er til stede. Det vil si at spesielt guttegarderoben sannsynligvis er et sted der gutter opptrer enda mer «maskulint», mindre «politisk korrekt» og mer sexistisk enn i andre sammenhenger (Røthing, 2007). Det er derfor grunn til å tro at mobbing knyttet til kjønn eller seksualitet i større grad vil kunne foregå i garderoben enn andre steder. Denne forsterkede «maskuline» atferden, kan også kalles *guttastemning* i et mer folkelig språk, og defineres som «rølpete, høylytt, vulgær stemning som kan gjøre seg gjeldende i ansamlinger av gutter» (NAOB, u.å.). Både Mia og Helene beskriver en slik stemning i garderoben, der guttene herjer og er høylytte, og som derfor er ekskluderende for dem. Det er med på å gjøre garderobesituasjonen mer uutholdelig.

På grunn av elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring er det derfor viktig at læreren tar ansvar også for garderobesituasjonen (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2014, 2017). Garderoben er en del av skolesettingen og dannelsesperspektivet gjelder derfor også her. Elevene skal lære og erfare at de er ulike, og respektere hverandre uavhengig av forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Læreren bør derfor også se på garderobesituasjonen som en læringssituasjon, og involvere seg selv mer aktivt her. Man kan også bruke tid i kroppsøvingstimen for å drøfte med elevene hvordan deres atferd i garderoben påvirker deres medelever. Det er også en fin anledning til å ta opp temaer som kjønn og seksualitet. Dersom læreren ikke innser at garderobekultur er noe som bør tas på alvor, kan det virke som at garderoben vil fortsette å fungere som et sted der en viss type maskulinitet (re)konstrueres, og kjønnsstereotyper forsterkes.

Kjønnsdelt undervisning

Alle informantene i studien oppgir at de har opplevd kjønnsdelt undervisning, og sier at det er noe som har forekommet ofte. I motsetning til flere andre studier (Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021) oppgir de derimot ikke at det har påvirket deres muligheter til å delta i aktiviteter. Men inndelingen etter kjønn har dreid seg om å bli delt inn i grupper eller lag i samme aktivitet. Inndelingen i grupper etter kjønn har ført til at de opplever at de ikke kan være seg selv i kroppsøvingstimen, de føler seg motarbeidet og kroppsøving blir noe de gruer seg til. I situasjoner der de har blitt delt inn etter kjønn, beskriver de alle at de har hatt et tydelig ønske om hvilken gruppe de ønsket å være på, men at de var redd for andres reaksjoner uansett hvilket valg de tok.

Isak beskriver at den ene kroppsøvingslæreren hans fortsatte å sette han på lag sammen med jentene i klassen, selv om han på det tidspunktet hadde levd i tråd med sin kjønnsidentitet i over et år. Han følte at læreren motarbeidet han og hans prosess med å utvikle seg som mann. Når Isak derimot ble satt på lag sammen med guttene, følte han at han ble sett for den han er, og han fikk på den måten bekreftet sin kjønnsidentitet. Sett i lys av forståelser av kjønn, tyder dette på at den ene kroppsøvingslæreren har et biologisk syn på kjønn (Jessen & Heiberg, 2023). Han tar derfor ikke hensyn til Isak sin kjønnsidentitet og

har problemer med å forstå hvilke konsekvenser det har. Når Isak får være på lag med guttene, får han derimot gjøre kjønnete handlinger som er med på å bekrefte hans kjønnsidentitet, i tråd med performativ kjønsteori (Butler, 1990). Kroppsøvingsfaget kan derfor by på opplevelser som er positive for transpersoner og lar dem få gjøre aktiviteter som er med på å bekrefte deres kjønn. Det krever imidlertid at undervisningen blir organisert på en måte som gjør det mulig, noe som også forutsetter kompetanse og forståelse om kjønn.

Kjønnsblandet undervisning skal være hovedregelen i undervisning, og i situasjoner der kjønnsdelt undervisning skal tas i bruk skal det være tungtveiende elevhensyn som ligger til grunn for dette. Det skal også gjøres egne vurderinger i hver situasjon der man deler inn klassen etter kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Ut fra det informantene forteller i denne studien, virker det likevel som at inndelingen etter kjønn i hovedsak har blitt gjort fordi det er en enkel måte å dele inn i grupper på. Det virker i tillegg som at det ble brukt som en inndeling basert på biologiske forskjeller mellom gutter og jenter, og forventninger til prestasjonsnivå. Videre virker det heller ikke som om valget har vært begrunnet ut fra kunnskap om kjønn eller likestilling, men at det har vært mer tilfeldig. I noen tilfeller har læreren delt inn i kjønn etter guttenes ønske.

På spørsmål om hvilke konsekvenser det kan ha å fortsette å dele inn elever etter kjønn, svarer Mia at hun tror at det vil skape et overdrevent fokus på kjønn. Helene trekker frem at det vil føre til at elever som er trans vil bli satt i bås, og ofte kategorisert ut fra sitt biologiske kjønn. Isak peker på at inndeling etter kjønn ga han en angst-følelse, og han var redd for å bli nektet av læreren å gå til den gruppen han følte han tilhørte. Han trekker også frem at det gjorde han utslitt å måtte forholde seg til det, og at dersom læreren hadde fortsatt med å sette han på lag med jentene over tid, hadde han sluttet helt å møte opp i kroppsøvingstimene. Magnar trekker også frem hvordan inndeling etter kjønn kan påvirke klassemiljøet og forholdet mellom elevene, og gjøre folk mer usikre på seg selv. Han viser også til hvor ekskluderende en slik inndeling er for elever som er ikke-binære.

Funnene her indikerer med andre ord at det er mange skadelige konsekvenser av å bruke inndeling av kjønn som grupperingsmetode. Det vil for det første hindre mange elever fra å

være seg selv, noe som bryter med prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Opplæringen skal la elevene utforske og utvikle egen identitet, og inndeling etter kjønn motarbeider mange elevers muligheter til dette. Kjønn er en del av identiteten, og elevene bør derfor få rom til å utforske ulike kjønnsuttrykk. Inndeling etter kjønn er også med på å reproducere kjønnsstereotypiske antakelser både når det gjelder biologiske forskjeller med hensyn til fysiske prestasjoner, og personlighet og atferd.

Mia og Helene trekker frem at de forstår logikken i å dele inn etter kjønn på grunn av forskjellig fysisk kapasitet, eller at jentene kanskje føler seg tryggest uten guttene. Dette er noen av begrunnelsene som også kommer frem i studien til Klomsten (2016). De mener likevel ikke at det er en hensiktsmessig måte å gjøre det på. Å skille guttene og jentene fra hverandre fordi guttene er dominerende og ødelegger jentene, vil sannsynligvis heller være med på å forsterke disse forskjellene og guttenes atferd (Røthing, 2007). Det vil derfor bare være en form for «brannslukking» der man unngår å ta tak i det som er det ordentlige problemet (Engebretsen et al., 2020). Som man ser av resultatene i denne studien, vil man da også sannsynligvis skyve problemet over på noen andre. Som både Mia og Helene påpeker, har ikke kjønn noe å si for en persons mulighet eller evne til å bevege seg. Det er heller ingenting i læreplanen som tilsier at elevene skal vurderes ut fra fysiske standarder, og fysiske forskjeller mellom kjønn vil derfor ikke være av betydning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjønnsdelt undervisning slik det har blitt praktisert i denne studien, kan derfor ikke begrunnes på en god måte som veier opp for de negative konsekvensene av å eventuelt fortsette med en slik praksis.

Kroppsøving på maskuline premisser

Når informantene forteller om typiske aktiviteter de har hatt i kroppsøvingundervisningen, trekker de frem fotball, løping, styrke og «typisk» sport. Dette er aktiviteter som ofte favoriserer gutter, og gjennomføres på deres premisser (Eng, 2017; Engebretsen et al., 2020; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Klomsten, 2016; Lagestad, 2017; Ommundsen, 2015; Walseth & Hæhre, 2014). Det tyder på at kroppsøvingfaget som mine informanter har opplevd har vært i tråd med det som blir sett på som tradisjonell kroppsøving, som favoriserer hegemonisk maskuline egenskaper (Connell, 2000; Engelsrud, 2018; Røthing, 2007).

Helene beskriver at kroppsøvingundervisningen og stemningen i timene var sterkt preget av guttastemning, og var «testosterondrevet» og konkurranseorientert. Dette førte til at hun falt utenfor i kroppsøvingstimene, fordi hun var mer opptatt av å ha sammenheng og fremgang over tid, og heller fokusere på læring. Dersom vi sammenligner de to beskrivelsene av kroppsøvingsfaget og ser dem i sammenheng med læreplanen, er det Helene beskriver som foretrukket undervisning slik kroppsøvingsfaget er ment å være (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel virker det som at kroppsøvingslæreren i tilfellene hun beskriver, lar guttene ta kontroll over hvordan undervisningen blir gjennomført. Magnar beskriver i tillegg hvordan guttene får ta styringen over hvordan inndelingen i grupper foregår.

At kroppsøvingundervisning foregår på maskuline premisser, fører til at kroppsøvingsfaget fortsetter å være ekskluderende for noen elever. For det første er det med på å opprettholde kroppsøving som et kjønnert fag som ivaretar idrettens logiske tenking om kjønn (Eng, 2017). Det kan være med på å forme hvordan elevene ser på seg selv og sine prestasjoner ut fra forventninger til kjønn, som for eksempel Magnar beskriver. Han opplever at han ikke strekker til fordi han ikke får til det samme som de andre guttene, og sier derfor at han føler at han ikke kan være seg selv.

5.2 Kroppsøvingslærerens betydning for deltakernes opplevelse av faget

Læreren som hinder for å være seg selv og delta i kroppsøving

Informantenes fortellinger om deres opplevelser i kroppsøvingsfaget viser at læreren har spilt en viktig rolle for dem, både i positiv og negativ forstand. Lærere som har blitt oppfattet som gode, og at de har brydd seg, har gjort det enklere å delta. Mens lærere som ikke har vist støtte, har gjort det vanskeligere.

Isak sine fortellinger er tydelige eksempler på forskjellen mellom å bli sett og lyttet til av læreren, og å ikke bli det. Her kommer det spesielt godt frem at lærerens behandling av han, påvirket hans oppmøte i kroppsøving. Når læreren bestemte at han måtte kategoriseres som jente, ble det for vanskelig for han å møte opp og delta. Han beskrev følelsen av å bli motarbeidet av læreren, og å ikke kunne være seg selv. Dette trekker også Magnar frem, som

viser til at elever ikke får muligheten til å være seg selv når læreren bestemmer hvilken kjønnskategori de må plassere seg i. Jeg har nettopp vært inne på og diskutert utfordringene med kjønnsdelt undervisning, men her vil jeg også trekke inn lærerens rolle i bildet, knyttet til heteronormativitetsbegrepet, abjection og hvordan kroppen er fremtredende.

I Isak sitt tilfelle uttrykker læreren at han ikke «skjønner helt greia» med å være trans. Han har altså lite kunnskap om kjønnsidentitet, men han er heller ikke interessert i å oppsøke informasjon selv, og på denne måten få forståelse for hvordan Isak har det. Han nekter Isak å få bruke ønsket garderobe, og Isak må generelt finne ut av ting på egenhånd. Dette er på mange måter med på å understreke det heteronormativitetsbegrepet er ment å synliggjøre (Almås et al., 2021; Berg & Kokkonen, 2022; Walseth & Hæhre, 2014). Som heterofil cis-kjønnnet mann er altså Isak sin problematikk noe som ikke er relevant for han, og han har privilegiet med å ikke sette seg noe mer inn i saken som ikke angår han direkte.

Eksempelet viser også hvordan læreren kan være med på å skape eleven som en minoritet, ved å problematisere og fremheve annerledesheten. I dette eksempelet fikk for eksempel ikke Isak bruke garderobe sammen med de andre guttene, som førte til at han følte seg stigmatisert og annerledes. Garderobesituasjonen ble et sted for å tydeliggjøre for han selv og de rundt seg, at siden han måtte ha egen garderobe så måtte det være noe annerledes med han. Den følelsen tok han videre med inn i kroppsøvingstimene. I Isak sitt tilfelle er det verdt å nevne at de i andre garderobe-sammenhenger skiftet sammen i felles garderobe. Han forteller også at ingen elever dusjet. Slik jeg ser det, ville det derfor vært en enkel sak å undersøke Isak sine muligheter for å bruke ønsket garderobe, i tråd med det Foreningen fri (u.å.) skriver om en god og inkluderende garderobekultur for elever som er trans (og andre skeive).

Kroppsøvingslæreren til Mia er et spesielt og ekstremt tilfelle, som viser hvilken påvirkningskraft læreren har. For det første virker det som om læreren har lite kunnskap om kjønn og seksualitet, noe som gjør at hans første tanker og overbevisninger er at Mia oppsøker jentegarderoben fordi hun er en «ekkel creep». Dette er enda et eksempel på heteronormativitet, som beskrevet tidligere (Müller & Böhlke, 2021). Læreren har sannsynligvis en tanke om at alle er heteroseksuelle «til det motsatte er bevist», og tolker

derfor Mias atferd som heterofil, upassende oppførsel som sådan, og reagerer med å straffe henne foran de andre elevene. Jeg tolker flere ting ut fra dette, og for det første viser eksempelet at læreren ikke har god relasjonskompetanse (Lund, 2017; Spurkeland, 2012). Han har mangel på kunnskap, noe som kommer tydelig til uttrykk gjennom hans handlinger og mangel på handlinger, samtidig som han ikke evner å forstå sin egen betydning for Mias atferd eller relasjonen mellom dem. Læreren er heller ikke interessert i å ha noen god relasjon til Mia, og gjør derfor heller ikke noe for å prøve å finne ut av hva som ligger bak atferden. Læreren skaper og tydeliggjør Mia som en annerledes, noe som åpner opp for at hennes medelever også kan behandle henne dårlig.

Dersom læreren derimot hadde hatt god relasjonskompetanse, og kompetanse og kunnskap om kjønns- og seksualitetsmangfold, er det sannsynlig at læreren isteden ville vært i stand til å roe ned den første situasjonen i garderoben, snakke med Mia, og så finne gode løsninger for å inkludere Mia i kroppsøving. Isteden tok ikke læreren hensyn til å inkludere Mia rent faglig, og oppførselen hans førte til at medelevene heller ikke inkluderte henne sosialt. Jeg vil derfor påstå at man kan si at Mia ble ekskludert fra kroppsøving på flere måter, og at derfor heller ikke er noe rart at disse traumatiserende opplevelsene gjorde det vanskelig for henne å møte opp og finne sin plass i faget på videregående.

Mia og Isak sine opplevelser knyttet til kroppsøvlingslæreren, handler i stor grad om hvordan de hindret dem fra å være seg selv. Lærerne de beskriver manglet kompetanse, kunnskap og vilje til å sette seg inn i deres følelser og opplevelser, og finne måter å inkludere dem i faget på. Magnar trekker også frem dette perspektivet. Han har i tillegg opplevd at læreren tvinger dem til å gjøre aktiviteter de ikke har lyst til, som hard styrketrening. Læreren her hørte heller ikke på hva elevene selv hadde lyst til å gjøre, og fokuset lå først og fremst på aktiviteter som læreren var glad i å drive med selv.

Helene er ikke sikker på om hun spurte læreren om tilrettelegging i forbindelse med garderoben, men forteller at hun sannsynligvis sa ifra om at hun var ukomfortabel i situasjonen, uten at noe ble gjort. Hun forteller også om de mange forskjellige lærerne de hadde på ungdomsskolen, som ikke brydde seg om elevene deltok i undervisningen eller ikke, og som ikke virket å bry seg om hvordan innholdet i kroppsøvingstimen var for dem.

Helene trekker frem at det derfor ikke virket som om lærerne brydde seg om dem, at de ikke var engasjerte faglig og at kroppsøving derfor ikke var et seriøst fag. Det var kun et fag der guttene kunne herje og slå seg løs, og der det var fokus på å vise frem hva de kunne.

Dette synliggjør hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren viser elevene at man er interessert i dem, og at deres deltakelse i faget betyr noe. Kroppsøvingslæreren trenger kunnskap om hvordan man kan inkludere og engasjere alle elever, man må være til stede og påkoblet, og ikke la de (idrettsaktive) guttene ta over styringen. Læreren må også legge til rette for gode relasjoner mellom seg selv og elevene, og mellom elev og elev. Det er viktig både for at elevene skal få det faglige og sosiale utbyttet som er formålet med faget (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019) og det er viktig for å fremme kroppsøvingsfagets posisjon som et profesjonelt fag.

Læreren som legger til rette for inkludering og mestring

Isak sine fortellinger synliggjør hvordan den gode kroppsøvingslæreren møtte han på den han er og tok hans kjønnsidentitet på alvor. Slik jeg tolket det han forteller, tok læreren det som en selvfølge og han lagde ikke noen større problemer ut av situasjonen enn det som var nødvendig. På denne måten var ikke læreren med på å gjøre Isak til en marginalisert og annerledes elev sammenlignet med de andre. Læreren var derimot slik jeg ser det, med på å normalisere at vi alle er ulike, og dermed bryte med heteronormativiteten (Almås et al., 2021).

Det at måten kroppsøvingslærerne påvirket om Isak ønsket å møte opp og delta i kroppsøving, er videre med på å synliggjøre hvor viktig den opplevde støtten fra læreren er for elevenes trivsel, og må derfor tas på alvor for å gjøre kroppsøving mer inkluderende for alle elever. Når Isak for eksempel snakker om hvordan han opplevde garderobesituasjonen i sammenheng med den gode læreren, virker han ikke like preget av det å måtte bruke en egen garderobe. Det kan derfor virke som at den opplevde støtten og viljen til å gjøre situasjonen bra for han, gjorde at han ble mer fornøyd med løsningen.

Helene beskriver også hvordan noen av lærerne de hadde på ungdomsskolen fikk med seg hva elevene var flinke til, og tok med dette inn i undervisningen. Da fikk de mer variasjon i timene og følte at lærerne faktisk brydde seg om dem. Hun peker også på at en tettere

relasjon til læreren på videregående, og bedre relasjoner mellom dem som klasse, gjorde at det var mer rom for å være seg selv og å ha ulike kjønnsuttrykk. I tillegg opplevde hun faget som mer meningsfullt fordi det var fokus på å lære, lærerne var engasjerte og dyktige, og det var sammenheng i aktiviteter over tid. Dette er faktorer som er viktig i en aktivistisk tilnærming til kroppsøving (Engebretsen et al., 2020). Det synliggjør både hvor viktig relasjonen til læreren er, men også at de didaktiske metodene man bruker som kroppsøvingslærer er viktig for å kunne inkludere alle elever. De delene av kroppsøvingsfaget som Helene beskriver her, er ikke spesielt bare for elever med kjønnsidentitetstematikk, men gjelder for god undervisning generelt. Det synliggjør at flere av tiltakene som informantene i studien etterspør for å gjøre faget bedre for dem, også vil kunne gjøre kroppsøvingsfaget bedre for alle elever.

5.3 Medelever som «kjønnspoliti»

Som jeg har beskrevet ovenfor, opplevde Mia at medelevene hennes kalte henne homofil og brukte «homse» som skjellsord mot henne. De ble også opphengt i og kommenterte det de mente var feminint med kroppen hennes. Dette er med på å synliggjøre hvor opptatt vi er av kjønn, og at hvis man gjør kjønn på måter som avviker fra heteronormativitetens premisser så blir man irettesatt av andre (Almås et al., 2021; Butler, 1990; Devís-Devís et al., 2018; Tyler, 2009). På den måten kan elever fungere som «kjønnspoliti» for hverandre, ved å for eksempel fysisk eller verbalt trakassere de som bryter med kjønnsnormene, eller kommentere utseendet eller måten de oppfører seg på (Devís-Devís et al., 2018). Medelevene er derfor med på å avgjøre hva informantene kan og ikke kan gjøre i kroppsøving. Helene skiller seg likevel ut av de fire informantene i denne studien ved at hun ikke har latt noe stoppe seg, men sier at hun har vært seg selv til tross for andres eventuelle reaksjoner.

Både Mia og Magnar beskriver derimot at de har fått blick fra medelever. Og jeg har allerede vært inne på at medelever kommenterte kroppen til Mia. Etter at hun begynte å leve som jente opplevde hun i tillegg å få granskende blick, og at medelevene hennes var veldig interessert i å se hvordan hun så ut uten klær. Hun opplevde at det tok hele fokuset deres bort fra det de drev med i kroppsøving. Slik jeg tolket de situasjonene som hun beskrev, kan det virke som at medelevene både ble fascinert og frastøtt (Kristeva, 1982) på grunn av at

Mia sannsynligvis brøt med måten å gjøre kjønn på som er normalt i et heteronormativt perspektiv (Almás et al., 2021).

Magnar forteller også om at han opplevde blikk og stirring etter at han kom ut som trans. Dette er enda et eksempel på den fascinasjonen Kristeva (1982) beskriver. På grunn av blikkene og baksnakkingen, kler Magnar seg i større og mindre tettsittende klær for å kunne gjemme seg unna og ikke gjøre kroppen så synlig. Sett i et heteronormativt perspektiv, bryter nå Magnar med kjønnsnormen fordi medelevene kanskje leser kroppen hans som feminin i forhold til at han identifiserer seg som gutt (Almás et al., 2021). Blikkene fra medelevene hans gjør det derimot ukomfortabelt for han å kle seg som han selv ønsker, og hindrer han fra å kunne være seg selv fullt ut. Han føler isteden at han må skjule seg, og at det ikke er rom for å være slik han er. Blikkene og kommentarene fra medelever er derfor med på å gjøre slik at Mia og Magnar må tilpasse seg og gjemme seg for å slippe unna deres reaksjoner. På denne måten er medelevene med på å avgjøre hva de kan og ikke kan i kroppsøving.

Sett i lys av den eks-statiske og dys-fremtredende kroppen (Duesund, 1995) er medelevene med på å gjøre kroppen dobbelt fremtredende for Mia og Magnar. Den blir derfor dys-fremtredende og krever energi og fokus, som gjør at Mia og Magnar bekymrer seg for kroppene sine og hvordan de fremstår, fremfor å bruke dette fokuset på kroppsøvingundervisningen. Helene og Isak rapporterer også at de har brukt større klær for å skjule kroppene sine, men de har ikke opplevd kommentarer fra medelever på samme måte som Mia og Magnar. Isak sier at klassemiljøet var inkluderende, men at han slet med egne tanker og følelser knyttet til kroppen sin. Det er likevel interessant å tenke over hvordan situasjonen ville ha vært dersom det hadde vært større aksept for ulike kropper og måter å gjøre kjønn på.

Helene og Mia forteller for eksempel om hvor viktig det er å fremstå feminin som transkvinne, og at man opplever mer hets jo mindre feminin man fremstår. Hun sier også at dersom en annen for eksempel opplever henne som mann, mens hun ønsker å bli opplevd som kvinne, så utfordrer man den personen. Isak og Magnar mener at kroppen ikke burde ha noe å si for sin kjønnsidentitet. Og samlet sett tolker jeg det som at de alle mener det

samme; at kropp ikke burde ha noe å si for hvilket kjønn man har, men at det i samfunnet i dag er vanskelig å være seg selv når man bryter med kjønnsnormene, fordi man blir modifisert av andre gjennom blikk, kommentarer eller trakassering.

Disse eksemplene viser med andre ord hvilken påvirkning medelevene har hatt på informantene, og deres opplevelser i kroppsøving. Helene og Magnar beskriver at de hadde mer inkluderende og personlige klassemiljø på videregående og at de derfor trivdes bedre der. Slik jeg ser det vil det derfor være hensiktsmessig at temaer som kropp og kjønnsnormer blir tatt opp i undervisningen, og at læreren er oppmerksom på kommentarer som elevene gir hverandre. Det tyder også på at et godt klassemiljø med gode relasjoner gir rom for at elevene kan være seg selv, noe som bør være et mål. Læreplanen sier at elevene skal erfare at de er ulike og inkludere og respektere hverandre uavhengig av ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019). Slik jeg ser det er derfor kroppsøvfingsfaget et egnet sted å ta opp kjønnsidentitetstematikk og snakke om kjønnsstereotyper, og på denne måten være med på å utfordre heteronormativiteten.

6. Avsluttende refleksjoner og veien videre

Avslutningsvis vil jeg trekke frem antakelsen som jeg la frem helt i begynnelsen av denne oppgaven: nemlig at det er enklere å lage god, inkluderende kroppsøvfingsundervisning for elever som allerede trives med fysisk aktivitet og har sin naturlige plass i kroppsøvfingsfaget, sammenliknet med elever som misliker fysisk aktivitet eller kroppsøving, eller som av en eller annen grunn faller utenfor. Et interessant funn i denne oppgaven er imidlertid at alle informantene oppgir at de trives med fysisk aktivitet eller har drevet med idrett på fritiden.

Det tyder på at det å trives med fysisk aktivitet eller drive med idrett på fritiden ikke er nok til å havne på innsiden av kroppsøvfingsfaget for elever som tilhører en minoritetsgruppe. Det betyr likevel ikke at *alle* elever som tilhører en minoritetsgruppe havner på utsiden av kroppsøvfingsfaget, men det synliggjør hvor viktig det er å undersøke hvilke faktorer som avgjør hvilke elever kroppsøvfingsfaget er tilpasset for og ikke. Det er også et eksempel som er med på å tydeliggjøre hvor viktig det psykologiske læringsmiljøet er for å fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Ommundsen, 2015).

I studien kommer det frem at det heteronormative systemet som gjør transpersoner til en minoritetsgruppe i kroppsøving, legger opp til negative erfaringer og opplevelser. Her gjør garderobesituasjonen og kjønnsdelt praksis seg gjeldende. I forbindelse med garderobesituasjonen er det viktig at læreren har kompetanse om kjønns- og seksualitetsmangfold, og derfor er klar over hvilke utfordringer som kan oppstå og hvordan man kan løse dem. Garderobesituasjonen vil oppleves ulikt av ulike elever, og det viktigste er derfor at man viser eleven det gjelder at man er genuint opptatt av å komme frem til en god løsning sammen med dem.

Kjønnsdelt undervisning grunner ut i og begrunnes med en heteronormativ tankegang, med stereotype antakelser om fysiske egenskaper og interesser ut fra kjønn (Klomsten, 2016). Ut fra det informantene beskriver i denne oppgaven, blir en slik praksis brukt uten noen form for vurdering ut fra kunnskap om kjønn eller likestilling, men først og fremst fordi det har vært enkelt eller et ønske fra elever. Kjønnsdelt undervisning slik det kommer frem i denne oppgaven, har negative følger for elever som er trans av flere grunner, i likhet med hva tidligere studier viser (Almás et al., 2021; Berg & Kokkonen, 2022; Devís-Devís et al., 2018; Foley et al., 2016; Greenspan et al., 2019; Müller & Böhlke, 2021; Neary & McBride, 2021; Williamson & Sandford, 2018). Det kan påvirke elevenes relasjoner til hverandre og det kan hindre elever som er trans fra å være seg selv. Identitetsskaping er en del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og elevene skal lære seg at de er ulike, og inkludere hverandre uavhengig av ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019). En kjønnsdelt undervisningspraksis slik det kommer frem i oppgaven bryter derfor med viktige prinsipper ved opplæringen. Det er også med på å stigmatisere elever som er trans, og gjøre unødvendig kategorisering ut fra kjønn.

Informantene i studien trekker også frem og fokuserer på deler av undervisningen som ikke først og fremst har med heteronormativitet i seg selv å gjøre, men som jeg ser på som fagdidaktiske og pedagogiske faktorer. De snakker for eksempel om klassestørrelse, klassemiljø, relasjoner, variasjon av aktiviteter og elevmedvirkning. Det viser at å gjøre kroppsøvingfaget mer inkluderende for elever som er trans, ikke bare handler om kontekster som utelukkende har med kjønn å gjøre. Det viser derimot at disse pedagogiske prinsippene vil være med på å gjøre kroppsøving mer inkluderende for alle elever. Og det

synliggjør nok en gang hvor viktig både det psykologiske læringsmiljøet, klasse miljøet, lærerens relasjonskompetanse og fagdidaktiske kompetanse er for elevenes trivsel og inkludering (Ommundsen, 2015; Vinje et al., 2020).

På nåværende tidspunkt og medregnet denne masteroppgaven, finnes det bare tre masteroppgaver som undersøker hvordan elever som er trans opplever kroppsøvningsfaget. Det finnes ingen fagfelleverderte artikler som undersøker tematikken her i Norge. Det er på høy tid at kjønns mangfold blir satt lys på og inkludert i forskning, slik at denne innsikten kan videreutvikle kroppsøvningsfaget og gjøre det mer inkluderende for alle. Kjønn, kjønns- og seksualitets mangfold bør også bli en større del av lærerutdanningen, for å sikre en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever.

Litteraturliste

- Almås, E., Jessen, R. S. & Berteussen, L. M. (2021). Heteronormativitet. I *Store Medisinske Leksikon*. <https://sml.snl.no/heteronormativitet>
- Alonso, G. B. & Zurbriggen, R. (2014). Transforming corporealities: Beyond the pedagogical normality. *Educar em Revista*, 53-69.
- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020.
- Barrón-López, L., Hastings, D. & Barajas, J. (2023). More states consider bills limiting which bathroom trans people can use. *PBS Newshour*.
<https://www.pbs.org/newshour/show/more-states-consider-bills-limiting-which-bathroom-trans-people-can-use>
- 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.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J., Holm-Hansen, L., Svendsen, S. H. B. & Butler, J. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (1. utgave. utg., Bd. 77). Cappelen Damm akademisk.
- Calley Jones, C. (2010). Playing at the queer edges. *Leisure studies*, 29(3), 269-287.
- Cambridge Dictionary. (u.å.). tomboy. I
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tomboy>
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. University of California Press.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage publications.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V. & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E. & Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment Patterns and Risk Profile in Spanish Trans Persons. 64(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforl.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Elling-Machartzki, A. (2017). Extraordinary body-self narratives: sport and physical activity in the lives of transgender people. *Leisure studies*, 36(2), 256-268.
<https://doi.org/10.1080/02614367.2015.1128474>
- Eng, H. (2017). 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. 136-151). Universitetsforlaget.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(04), 361-375.
- Engelsrud, G. (2018). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 24-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Factor, R. J. & Rothblum, E. D. (2007). A Study of Transgender Adults and Their Non-Transgender Siblings on Demographic Characteristics, Social Support, and Experiences of Violence. *Journal of LGBT Health Research*, 3(3), 11-30.
<https://doi.org/10.1080/15574090802092879>
- Farestvedt, I. B. & Olsen, P. S. (2023). Esben Esther Pirelli Benestad mister lege-autorisasjonen. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/zE8yWO/esben-esther-pirelli-benestad-er-fratatt-legeautorisasjonen>
- Foley, J. T., Pineiro, C., Miller, D. & Foley, M. L. (2016). Including transgender students in school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 5-8.

- Foreningen fri. (u.å.). *Inkluderende garderobes og toaletter i skolen*. Hentet 2023 fra <https://www.foreningenfri.no/informasjon/inkluderende-garderobes-og-toaletter-i-skolen/>
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*, 43-76.
- Greenspan, S. B., Griffith, C., Hayes, C. R. & Murtagh, E. F. (2019). LGBTQ + and ally youths' school athletics perspectives: a mixed-method analysis. *Journal of LGBT youth*, 16(4), 403-434. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1595988>
- Haug, K. K. (2022). Flere anmeldelser om hatkriminalitet mot skeive etter Oslo-skytingen. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2022/07/29/flere-anmeldelser-om-hatkriminalitet-mot-skeive-etter-oslo-skytingen/>
- Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle : hvordan nå målet? I (s. 33-46). Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget Kristiansand.
- Jessen, R. S. (2022a, 27.05.22). ciskjønnnet. I *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/ciskjønnnet>
- Jessen, R. S. (2022b, 21.06.2022). Judith Butler. I *Store Norske Leksikon*. [https://snl.no/Judith Butler](https://snl.no/Judith_Butler)
- Jessen, R. S. (2022c, 16.11.2022). Kjønnsdysfori. I *Store Medisinske Leksikon*. <https://sml.snl.no/kjønnsdysfori>
- Jessen, R. S. & Heiberg, A. (2023). kjønn (menneske). I *Store Medisinske Leksikon*. https://sml.snl.no/kjønn_-_menneske
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror : an essay on abjection*. Columbia University Press.
- Kristiansen, H. W. (2023). skeiv. I *Store Medisinske Leksikon*. <https://sml.snl.no/skeiv>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Undervisning skal være felles for gutter og jenter* <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2017/undervisning-skal-vare-felles-for-gutter-og-jenter/id2552016/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdaterert-april-2017.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nn>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Lescher-Nuland, B. & van der Ros, J. (2021, 25.12.2021). transperson. I *Store Medisinske Leksikon*. <https://sml.snl.no/transperson>
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre Skole*, 29(1), 20-25. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>

- Mavin, S. & Grandy, G. (2016). A theory of Abject Appearance: Women elite leaders' intra-gender 'management' of bodies and appearance. *Human relations (New York)*, 69(5), 1095-1120. <https://doi.org/10.1177/0018726715609107>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn).
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(1), 5-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- Moi, T. (2002). *Hva er en kvinne? : kjønn og kropp i feministisk teori* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Myers, K. & Raymond, L. (2010). ELEMENTARY SCHOOL GIRLS AND HETERONORMATIVITY: The Girl Project. *Gender & society*, 24(2), 167-188. <https://doi.org/10.1177/0891243209358579>
- Müller, J. & Böhlke, N. (2021). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- NAOB. (u.å.). Guttastemning. I *Det norske akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/guttastemning>
- Neary, A. & McBride, R.-S. (2021). Beyond inclusion: Trans and gender diverse young people's experiences of PE and school sport. *Sport, Education and Society*, 1-14.
- O'Donovan, T. M. & Kirk, D. (2007). Managing classroom entry: an ecological analysis of ritual interaction and negotiation in the changing room. *Sport, Education and Society*, 12(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/13573320701600647>
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 46-63). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Universitetssykehus. (2023). *AVDELING FOR KJØNNSIDENTITETSUTREDNING AV VOKSNE: Kjønnsinkongruens*. <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nasjonal-behandlingstjeneste-for-kjonnssinkongruens>
- 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>
- Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. *TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING*, 7(1).
- 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>
- Sikt. (u.å.). *Forskning på sårbare grupper*. <https://sikt.no/forskning-pa-sarbare-grupper>
- Sivesind, K., Nordenbo, S. E. & Norge, K. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. opl. utg.). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Skeiv ungdom. (u.å.). *Hørings svar til NOU 2019: 23 Ny opplæringslov*. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJahcKEwiQzefB8_n-AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=http%3A%2F%2Fwww.regjeringen.no%2Fno%2Fdokumenter%2Fnou-2019-23%2Fid2687171%2FDownload%2F%3FvedleggId%3Dfba67a75-1bd0-4a27-95ef-968ae7733a1f&psig=AOvVaw0YW95aqI_6eSmPdJPQ1nc8&ust=1684328701753201
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Universitetsforl.

- Standal, Ø. F. (2018). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Cappelen Damm Akademisk.
- Strømman, E. (2022). «Jeg var ikke gutt nok for gutta, og ikke jente nok for jentene, så hvor skal jeg liksom?»: En fenomenologisk studie om kroppsøvingserfaringene til fire transelever [Masteroppgave] [Norges Idrettshøgskole].
- Støren, K. S. & Rønning, E. (2021). *Livskvalitet i Norge 2021*. Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekra/artikler/livskvalitet-i-norge-2021/_attachment/inline/c2d3a9a8-5dad-4745-ac05-e5f2417ffec0:b844119bf0cfaaf253f214b7ac75c316792b4624/RAPP2021-27_web.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk Oslo.
- Torset, N. S., Nordli, Ø. & Ørstavik, M. (2013). Guttejenter er tøft, jentegutter er mer problematisk. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/rL0q0/guttejenter-er-toeft-jentegutter-er-mer-problematisk>
- Tyler, I. (2009). Against abjection. *Feminist theory*, 10(1), 77-98. <https://doi.org/10.1177/1464700108100393>
- Tørmoen, A. (2023). Sats åpner for kjønnsnøytrale garderobes TV2. <https://www.tv2.no/direkte/jpybz/siste-nytt/6469c2a0c267adea5e1a17e3/sats-apner-for-kjonnsnoytrale-garderobes>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Dusjing i skolen*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Dusjing-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø Udir-3-2017: 6. Hva skal skolen gjøre? (aktivitetsplikten)*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving: elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience*. Routledge.
- van Manen, M. (2023). *Phenomenology of Practice* (2. utg.). Routledge.
- Vinje, E. E., Skrede, J. & Vinje, I. (2020). Hvordan utdanne kroppsøvingslæreren? Snu lærerutdanningen på hodet. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 174-189). Cappelen Damm Akademisk.
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvingsfaget *Tidsskrift for ungdomsforskning* 14(2):28-51. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/2327/1204043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social text*, 3-17.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory* (Bd. 6). U 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>
- Williamson, R. & Sandford, R. (2018). " School is already difficult enough...": Examining transgender issues in physical education.
- Wæhre, A. (2023, 15.03.2023). kjønnsinkongruens. I *Store Medisinske Leksikon*. <https://sml.snl.no/kjonnsinkongruens>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt

Vil du delta i forskningsprosjektet «hvordan opplever elever som er trans kroppsøvfingsfaget?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan personer som er trans opplever, eller har opplevd, kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave på lektorprogrammet innen kroppsøving og idrettsfag. Formålet er å undersøke hvordan personer som er trans opplever, eller har opplevd, kroppsøvfingsfaget i skolen. Det vil også være relevant for prosjektet å se på hvordan kjønn og kropp utspiller seg i kroppsøvfingsfaget.

Data som samles inn i denne oppgaven vil også kunne brukes som datagrunnlag i en senere eventuell forskningsartikkel, i samarbeid med min veileder Runa Næss Korshavn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.
Runa Næss Korshavn er prosjektleder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i studien fordi du 1) identifiserer deg som trans, det vil si at du har en annen kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk, enn det du ble tildelt ved fødsel, og 2) du har erfaring med å være trans i kroppsøvfingsfaget. Du trenger ikke å ha vært åpen om det på det tidspunktet du hadde kroppsøving.

Denne invitasjonen vil sendes til flere organisasjoner for skeive, transpersoner som har stått frem i det offentlige, og gjennom venner/bekjente som kjenner til noen som er trans. De vil da sende ut informasjonen for meg, eller sette oss i kontakt med hverandre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i undersøkelsen innebærer å delta i et intervju med meg, Emilie. Intervjuet kan gjennomføres digitalt, eller vi kan møtes et sted som du foretrekker dersom det er praktisk mulig. I forkant av intervjuet må du skrive under på en samtykkeerklæring, som sier at du er kjent med dine rettigheter og at du har informert samtykke. Dersom du ønsker det, kan du få lese gjennom intervjuguiden på forhånd. For å få tilgang til den tar du kontakt med meg via informasjonen som er oppgitt lenger ned i dokumentet. Hensikten med intervjuet er å høre om dine subjektive erfaringer og opplevelser fra kroppsøvfingsfaget.

Intervjuet vil bli spilt inn gjennom en lydopptaker og jeg kommer til å ta notater underveis. Etter at intervjuet er ferdig vil jeg gå gjennom det jeg har skrevet ned sammen med deg, slik at du kan godkjenne at det jeg har forstått er riktig. Du kan da komme med korrigeringer eller legge til noe dersom du ønsker det. Intervjuet vil vare i ca. 1 time med informasjon i forkant, selve intervjuet og korrigering/spørsmål i etterkant.

Du vil få spørsmål som kan oppleves som sensitive. Jeg legger derfor med kontaktinformasjon til ulike organisasjoner som det går an å ta kontakt med, dersom du har behov for å snakke med noen etter intervjuet.

Kontaktinformasjon:

- Snakkommobbing.no (chat)
- Korspaahalsen.no (tlf., chat og e-post)
- Mentalhelse.no (tlf.)
- Sidetmedord.no (chat)

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 og min veileder som vill ha tilgang til dine personopplysninger og innsamlede data
- Data lagres i tråd med NTNU sine retningslinjer om sikker lagring
- Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og skal anonymiseres allerede fra transkribering av intervjuet ved at det blir brukt andre navn
- Personopplysninger som vil bli tatt vare på er kjønn og alder

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, som vil si i slutten av mai 2023.

- Datamaterialet skal lagres til bruk i en eventuell forskningsartikkel som skal skrives i samarbeid med min veileder, Runa Næss Korshavn, etter prosjektets slutt.
- Datamaterialet skal fortsatt lagres i tråd med NTNU sine retningslinjer om sikker lagring.
- Dersom det viser seg at datamaterialet med personopplysninger ikke skal brukes til en artikkel likevel, vil det bli slettet.
- Det vil fortsatt kun være jeg og min veileder som har tilgang til datamaterialet.
- Datamaterialet vil lagres på ubestemt tid, men ikke utover 3 år etter at masterprosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Runa Næss Korshavn, 97979961 (runa.korshavn@ntnu.no)
- Emilie Skiphamn Holten, 48109455 (emilish@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 93079038 (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Runa Næss Korshavn
(Forsker/veileder)

Emilie Skiphamn Holten
(Masterstudent/prosjektmedarbeider)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever elever som er trans kroppsøvingsfaget?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til bruk i en forskningsartikkel senere – hvis aktuelt (data brukt i artikkelen skal også være anonymisert)*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon:

- Intervjuet blir tatt opp og jeg tar notater
- Intervjuet blir transkribert og anonymisert
- Opptaket blir slettet etter transkribering
- Kan trekke seg når som helst uten grunn ved å ta kontakt med meg eller prosjektleder, uten at det får noen negative konsekvenser
- Spør hvis du ikke forstår spørsmålene
- Kan nekte å svare på spørsmål dersom du ikke vil svare

Innledende spørsmål:

- Hvilke pronomen ønsker du at jeg skal bruke om deg?
- Er du åpen om din kjønnsidentitet?
- Husker du når du først følte på det å være et annet kjønn enn det du ble tildelt ved fødselen?
 - o Kan du fortelle meg om det?
- Var du åpen (om at du er trans) mens du hadde kroppsøving?
 - o Visste læreren din det?
 - o Visste medelevene dine det?
- Fikk du noen reaksjoner på det å være trans? Positive eller negative? Hvordan opplevde du det?

Kroppsøvingsundervisningen:

- Kan du beskrive en god kroppsøvingstime som du har opplevd? Fra du gikk inn i garderoben før timen, til du har vært i garderoben etter timen?
- Kan du beskrive en dårlig kroppsøvingstime som du har opplevd? Fra du gikk inn i garderoben før timen, til du har vært i garderoben etter timen?
- Synes du at kroppsøving er et fag der du kunne være deg selv? (Hvorfor/hvorfor ikke?)

- Har det vært innhold i kroppsøvingstimene som du har opplevd som ubehagelig? Kan du fortelle litt om det?
- Har du opplevd å ha kjønnsdelt undervisning? Evt. hva er dine tanker om kjønnsdelt undervisning? Konsekvenser, fordeler, ulemper?
- Var det annerledes å delta i kroppsøving sammenlignet med annen undervisning?

Om garderobesituasjonen:

- Hvordan har garderobesituasjonen vært for deg?
- Hvordan løste du garderobesituasjonen? Hvordan opplevde du det?
- Hva fungerte dårlig? Hva skulle du ønske ble gjort annerledes?
- Var det noe som fungerte bra: hva var det som gjorde det slik?

Kropp og kjønnsidentitet:

- Tenker du at kjønnsidentitet og kropp henger sammen? Hvordan? Evt. hvorfor tenker du at det ikke henger sammen?
- Har du opplevd å bli bevisst på hvordan kroppen din ser ut og oppfattes av andre i kroppsøvingstimene? Hvordan opplevde du det?
- Har hendelser i kroppsøving påvirket ditt syn på din egen kropp? Evt. hvordan?

Tiltak:

- Hvis jeg var din kroppsøvlingslærer da du hadde kroppsøving, hvordan kunne jeg møtt deg på en god måte?
- Hvordan tenker du at kroppsøving kan bli mer inkluderende for elever som har ulike kjønnsidentiteter og -uttrykk? Hvis du tar utgangspunkt i dine egne opplevelser?

Avsluttende spørsmål:

- Er det noe jeg ikke har spurt om nå som du har lyst til å snakke om, som har med kroppsøving å gjøre?
- Er det noe du har lyst til å legge til det som vi har snakket om?
- Har du noen spørsmål?

Avslutning

- Fortelle om prosessen videre, hva jeg gjør med opplysningene osv.
- Takke for deltagelse

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD/Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

01.03.2023, 14:56



[Meldeskjema](#) / [Hvordan opplever elever som er trans kroppsøvfingsfaget?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
446270

Vurderingstype
Standard

Dato
01.03.2023

Prosjekttittel

Hvordan opplever elever som er trans kroppsøvfingsfaget?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Runa Næss Korshavn

Student

Emilie Skiphavn Holten

Prosjektperiode

12.01.2023 - 01.08.2023

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 01.08.2023.

[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 alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

VURDERING BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger (helseopplysninger) om en sårbar gruppe (transpersoner).

Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA. Dette fordi:

- Alle forskningsdeltakerne får informasjon
- Alle forskningsdeltakerne samtykker
- Rekrutteringen sikrer reell frivillighet

- Behandlingen har begrenset omfang (antall registrerte og opplysninger)
- Få personer har tilgang
- Direkte identifiserende opplysninger lagres atskilt fra andre opplysninger (koblingsnøkkel)
- Personopplysninger anonymiseres fortløpende
- Varigheten av behandlingen er kort

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-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

