

Elise Strømman

«Jeg var ikke gutt nok for gutta, og ikke jente nok for jentene, så hvor skal jeg liksom?»

En fenomenologisk studie om kroppsvingserfaringene til fire transelever

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

Bakgrunn:

Masteroppgaven tar utgangspunkt i min interesse for hvordan en minoritetsgruppe erfarer kroppsøvfingsfaget. Jeg jobber som lærer og har min utdanning innen kroppsøving og idrettsfag. Selv om samfunnet vårt stadig utfordrer den underliggende heteronormen, har transtematikken aldri vært drøftet eller tatt opp gjennom studietiden. Kjønnsmangfold, seksuell orientering og kjønnsidentitet belyses mer og mer i våre sosiale kanaler, men likevel finnes det i Norge lite forskning på feltet. Statistikk viser til at transpersoner blir utsatt for mobbing og trakassering i skolen (Bufdir, 2021). Med et heteronormativt grunnlag for kroppsøvfingsfaget vil jeg undersøke og belyse deltakernes erfaring i faget.

Problemstilling:

På grunn av overstående har jeg et ønske om å undersøke hvordan transelever har erfart kroppsøvfingsfaget. Problemstillingen i denne studien blir derfor: *Hvordan har transelever erfart kroppsøvfingsfaget?*

Teori:

Det teoretiske rammeverket for denne studien er queer fenomenologi av Sarah Ahmed (2006, 2017, 2021) som undersøker skeive erfaringer. Fenomenologien inkluderer menneskers livsverden, kroppen og menneskers handlinger. For å bedre forstå kjønn, inkluderer jeg kjønnsteori av Judith Butler (1990, 2020) og kroppsfenomenologi av Maurice Merleau-Ponty (1994, 2014). For å utvide forståelsen mellom kropp og selvoppfatning, vil jeg komme med bidrag fra Liv Duesund (1995).

Metode og utvalg:

Hensikten med studien er å undersøke hvordan transelever har erfart kroppsøvfingsfaget. For å innhente levde erfaringer, har jeg benyttet meg av en kvalitativ studie. Metoden for å innhente empiri er fenomenologisk forskningsintervju. Utvalget består av fire deltakere som inntil nylig har hatt kroppsøving som skolefag, oppgaven undersøker derfor kroppsøvingserfaringer sett i et retroperspektiv. Av deltakerne som deltok i studien, er to gutter (female to male), ei jente (male to female) og en ikke-binær trans. De fenomenologiske intervjuene er tematisk analysert ved hjelp av van Manens metodikk for analyse (1997, 2014, 2016).

Funn og konklusjon:

Studien viser at deltakerne har ulike erfaringer når det gjelder tidligere erfaringer av kroppsøvfingsfaget. Hovedfunnene i studien indikerer at kontekst som garderobe, aktivitet og grupper under aktivitet, fører til en binær inndeling av elevgruppen, hvor deltakerne opplever å bli feilkjønnnet. Det å bli feilkjønnnet gir deltakerne dysfori som gir dem ubehag og utfordringer med det å delta i faget på lik linje som medelevene. Funn i studien viser til at den dysforien og utfordringene som deltakerne opplever i faget, fører til en segregering som første løsning. Dette gjelder spesielt garderobeløsningen og ved individuelle aktiviteter. Som følge av segregeringen frarøves både deltakerne og resten av elevgruppen muligheten til å være gode medelever. Når deltakerne blir tatt ut fra den felles kroppsøvfingsundervisningen får de mindre tilsyn av lærer som derav gir dårligere vurderingsgrunnlag. Studien indikerer videre at relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev gir rom for muligheter når det gjelder løsninger, men samtidig også fallgruver der deltakerne blir plassert i bås på grunn av manglende kommunikasjon. Samholdet og relasjonene innad i elevgruppen og elev-lærer-relasjonen er et ansvar lærerne har, og funnene i studien viser til at deltakerne ikke får et best mulig utbytte av faget med dets formål.

Studien viser til hvordan fire transelever har erfart kroppsøvfingsfaget. Oppgaven vil derfor ikke kunne gi en endelig konklusjon i statistisk forstand på hvordan alle som opplever seg som trans erfarer faget. Hensikten er dermed å gi et innblikk i deltakernes livsverden og øke forståelsen for kjønns mangfold i skolen.

Nøkkelord: Kroppsøving – trans – heteronormativitet – elevperspektiv – fenomenologi

Forord

Når jeg nå begir meg utpå forordet er det et tegn på at min studenttilværelse er ved veis ende. Det er vemodig å avslutte skolegangen ved Norges idrettshøgskole etter fem lærerike og fine år. Selv om masteroppgaven har krevd sitt, med sine opp- og nedturer, ville jeg aldri vært foruten. Dette året har gitt meg en unik mulighet til å lære mer om temaet jeg har forsket på. Ikke minst har jeg fått innblikk i erfaringene til deltakerne av studien, som jeg videre skal ta med meg inn i arbeidslivet som lærer. Forordet blir derfor benyttet til å takke de personene som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Først vil jeg rette en enorm takk til de menneskene som deltok i masteroppgaven. Uten dere hadde studien ikke vært mulig. Jeg setter pris på den åpenheten og tillitten dere har vist gjennom deltakelsen. Dere har berørt meg, og jeg kommer til å tenke på dere i lang tid fremover. Dere gikk inn i studien med en fortellervilje og et engasjement som har bidratt til å belyse deres erfaringer i kroppsøvfingsfaget. Tusen takk for at jeg fikk ta del i deres opplevelse av faget!

Videre vil jeg takke deg, Kristin Vindhol Evensen, for et trygt og godt samarbeid. Du har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og en faglig dyktighet som har hjulpet meg gjennom gode og tøffe tider. Vi har både grått og ledd sammen, og vi har hatt gode faglige samtaler. Jeg setter pris på takhøyden du har gitt meg når det gjelder det å ta kontakt med deg. Du har hjulpet meg til bedre å forstå fenomenologien, noe jeg synes har vært utfordrende å jobbe med. Uten deg hadde jeg ikke kunnet begitt meg utpå temaet i lys av mitt teoretiske perspektiv. Du har støttet meg gjennom utfordringene ved oppgaven, og jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder, tusen takk!

Takk til Christine Marie Jentoft som har bidratt med å være kontaktperson til deltakerne under intervjuet. Jeg setter stor pris på ditt engasjement for oppgaven og den praten vi har hatt gjennom året som har gått! Avslutningsvis vil jeg takke mine kolleger på Akademiet VGs for fleksibiliteten dere har gitt meg til å jobbe med masteroppgaven. Jeg har hatt dårlig samvittighet over å ha vært noe fraværende på slutten av skoleåret. Nå kommer jeg sterkere tilbake og ser frem til et godt samarbeid med dere igjen – takk for tålmodigheten!

Oslo, mai 2022 – Elise Strømman

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
1.0 INNLEDNING	8
1.1 KJØNNSINKONGRUENS OG HETERONORMATIVITET	8
1.2 BAKGRUNN FOR STUDIEN	9
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	12
1.3 OPPGAVENS TEMA	12
<i>1.3.1 Kort om transhistorie</i>	<i>12</i>
<i>1.3.2 Kroppsøving</i>	<i>13</i>
<i>1.3.3 Heteronormativitet i kroppsøving</i>	<i>14</i>
1.4 BEGREPSAVKLARING	14
<i>Hva er kjønn?</i>	<i>15</i>
<i>Kjønnsinkongruens og kjønnsidentitet</i>	<i>17</i>
<i>Trans</i>	<i>18</i>
<i>Ikke-binær</i>	<i>18</i>
<i>Cisperson</i>	<i>19</i>
2.0 TEORETISK FORANKRING	20
2.1 FENOMENOLOGI	20
2.2 QUEER FENOMENOLOGI	22
2.3 TIDLIGERE FORSKNING OG KUNNSKAPSHULL	26
2.4 MIN FORFORSTÅELSE	28
3.0 METODE	30
3.1 KVALITATIV FORSKNING	30
3.2 DET FENOMENOLOGISKE FORSKNINGSINTERVJU	30
3.3 DATAINNSAMLING	33
<i>3.3.1 Utvalg og rekruttering</i>	<i>33</i>
<i>3.3.3 Pilotintervju og intervjuguide</i>	<i>33</i>
<i>3.3.4 Intervjusituasjonene</i>	<i>35</i>
3.4 DATABEHANDLING	39
<i>3.4.1 Transkribering</i>	<i>39</i>

3.4.2 <i>Fenomenologisk anekdote</i>	40
3.4.3 <i>Analyse av data</i>	41
3.5 PROSJEKTETS TROVERDIGHET	42
3.6 ETISKE REFLEKSJONER	44
3.6.1 <i>Informert samtykke</i>	47
3.6.2 <i>Konfidensialitet</i>	47
3.6.3 <i>Konsekvenser</i>	48
3.6.4 <i>Mine reaksjoner under studien</i>	48
4.0 FUNN OG ANALYSE	50
4.1 BINÆRT, HETERONORMATIVT GRUNNLAG FOR DET UTFØRTE FAGET – «Å KALLE DET FOR JENTE-PUSHUPS ER SÅ IDIOTISK»	50
4.1.1 <i>Kjønnsdelt garderobe – «Jeg passet på at jeg ikke oppførte meg som en creep»</i> . 51	
4.1.2 <i>Binær, heteronormativ organisering av kroppsøvingsfaget – «åh, nå er vi for mange jenter på laget»</i>	59
4.2 DEN SYNLIGE KROPPEN – «JEG FIKK NESTEN MER LYST TIL Å DREPE MEG SELV ENN Å GÅ INN I DEN JÆVLA SVØMMEHALLEN»	66
4.2.1 <i>Gymklær - «hvordan ser jeg ut, burde jeg hatt på meg et lag ekstra?»</i>	66
4.3 NORMBRYTING, DELTAKERNES OPPLEVELSE AV ANDRES REAKSJON – «JEG FØLER MEG JO BEHANDLET ANNERLEDES OG URETTFERDIG»	75
4.3.1 <i>Verbal respons – «Du er homo, og vi skal ta livet av deg»</i>	75
4.3.2 <i>Fysiske og praktiske handlinger – «Fire av guttene hadde som mål å sparke ballen i hodet mitt»</i>	81
5.0 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	86
5.1 OPPSUMMERING AV FUNN GJORT I STUDIEN	86
5.2 VEIEN VIDERE	88
LITTERATURLISTE	90
VEDLEGG	98

1.0 Innledning

I masteroppgaven intervjuer jeg fire transpersoner. Jeg undersøker erfaringer gjort i kroppsøvingsfaget av elever i et retroperspektiv. Transperson defineres i oppgaven som *«personer som har en kjønnsidentitet som er forskjellig fra det kjønn som er tillagt dem ved fødsel basert på kroppslige kjennetegn»* (Lescher-Nuland & van der Ros, 2020). Innledningen gir et innblikk i en økende trend av kjønnsinkongruens, hvor jeg redegjør kort for befolkningens holdninger til kjønns mangfold og transpersoners erfaringer i skolen. Påfølgende vil jeg presentere bakgrunn for studien, problemstillingen og formålet med oppgaven. Oppgavens tema satt i kontekst vil legges frem med et begrepsavklarende underkapittel for videre lesning. Kapittel 1.6 vil redegjøre for videre oppbygging av oppgaven.

1.1 Kjønnsinkongruens og heteronormativitet

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) har stadfestet et antall transpersoner i Norge på mellom 20 000 og 260 000 basert på anslag fra flere studier. Antallet er varierende på bakgrunn av om spørsmålet handler om personens ambivalens eller kjønnsinkongruens (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2021b). 1. Juli i 2016 ble loven om endring av juridisk kjønn tredd i kraft. Loven gir personer bosatt i Norge retten til å endre sitt juridiske kjønn, det kjønn en person er registrert med i Folkeregisteret (Lov om endring av juridisk kjønn, 2016, §1-2). I dag er Nasjonal behandlingstjeneste for kjønnsinkongruens (NBTK) ansvarlig for kjønnsbekreftende behandling for de under 18 år. Årsrapporten for 2020 fra NBTK viser til 566 nyhenviste pasienter som er behandlet. Tendensen for antall henvisninger til NBTK viser seg videre å ha økt de siste årene (Lerfald & Thordstenden, 2020). Fastleger og Helsestasjon for Kjønn og Seksualitet (HKS), som har spesialkompetanse på trans, kjønnsidentitet og seksualitet, kan gi hormonbehandling og pubertetsblokkere for barn under 16 år til personer med kjønnsinkongruens. Våren 2022 var det uenighet om hvorvidt HKS fikk lov til å fortsette å gi hormonbehandling. Dette skapte misnøye og frustrasjon blant flere da behandlingstilbudet for personer med kjønnsinkongruens har vært for dårlig sett i lys av en økende trend (Borgersrud, 2022).

Forskning viser til at holdningene blant befolkningen i dagens samfunn til LHBTIQ (lesbisk, homofil, bifil, trans, interkjønn og queer) har hatt en positiv utvikling (Bufdir, 2021a). Forskningen trekker likevel frem at spesielt transpersoner er mer utsatt for, og opplever blant annet kjønnsbasert mobbing og trakassering i skolen (Bufdir, 2021a). Skolen skal være en arena som utvikler et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever. Elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som danner et grunnlag for en positiv kultur der elever stimuleres til sosial og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet [Udir], u.å). Gjennom 13 år med skolegang har den enkelte elev vært gjennom en stor utvikling når det gjelder egen kropp, seksualitet og identitet. Seksuell identitet og legning utvikler seg blant ungdommer flest i puberteten (Norsk Helseinformatikk, 2019). Identitet kan relateres til en person sin selvforståelse og posisjonering i relasjon til ulike fenomener som sosial, etnisk og kulturell identitet («Identitet», 2020). Skolen vil dermed være en viktig arena for identitetsbygging hos barn og unge der lærere og voksne i skolen vil spille en viktig rolle (Bufdir, 2021c).

Strukturen i samfunnet vårt bærer preg av heteronormativitet, og er delt inn i noe som kalles «tokjønnsmodellen». Modellen baserer seg i korte trekk på at samfunnet er delt inn i enten kvinner eller menn. Disse heteronormative strukturene gjenspeiles blant annet i offentlige skjemaer med valgalternativ for om en er kvinne eller mann, kjønnsbaserte toaletter og garderober og fagplaner i skolen (Bufdir, 2021b). Klomsten (2013) trekker frem at 20% av grunnskoler i Norge praktiserer kjønnsdelt kroppsøvningsundervisning, noe som kan tyde på at kjønn spiller en viktig faktor i undervisningen (Klomsten (2013) referert i Klomsten 2016, s.77). Allerede ved oppstart av en kroppsøvingstime tildeles elevene garderober på bakgrunn av kjønn. Hva med de elevene som er trans, og hvor skal de så gå når læreren deler inn grupper og aktiviteter etter gutter og jenter? Deltakerne i oppgaven vil kaste et lys over deres erfaringer gjort i kroppsøvningsfaget i kapittel 4.

1.2 Bakgrunn for studien

Som ferdigutdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag ved Norges Idrettshøgskole, og halvannet års arbeidserfaring som kroppsøvningslærer har jeg gjort meg mange erfaringer. Gjennom praksis har jeg møtt på utfordringer rundt egen undervisning i sal, teoriundervisning i klasserom og uforutsette hendelser i og utenfor selve undervisningen. Selv om jeg har gode erfaringer fra studieløpet, er det likevel noe jeg har stilt meg kritisk til. Samfunnet vårt

utfordrer stadig en underliggende heteronormativitet. Gjennom de siste årene har det vært tendenser til et mer åpent samfunn med positive holdninger, spesielt når det kommer til kjønns mangfold, seksuell orientering og kjønnsidentitet. Likevel har ikke temaet blitt tatt opp i studieløpet. Statistikken viser til en økende trend av kjønnsbekreftende behandlinger, og undersøkelser viser til at personer som opplever seg som trans opplever mobbing i skolen. Likevel snakkes det ikke mer om kjønns mangfold i studieløpet eller i den praktiserende skolen. Slik jeg ser det bør vi som lærere øke vår kompetanse rundt temaet og snakke mer åpent om dette blant elevene våre. På en slik måte kan vi som ansvarlige lærere legge til rette for at våre elever får gode opplevelser av kroppsøvningsfaget, og skolen som helhet.

Kjønns mangfold blir ifølge Bufdir definert som et perspektiv som står i kontrast til tokjønnsmodellen. Tokjønnsmodellen åpner opp for at det *kun* finnes kvinner og menn. Kjønns mangfold åpner opp for at det finnes *flere* måter å være mann og kvinne på, også når det gjelder mennesker innenfor LHBTQI. Kjønns mangfold skaper altså rom for ulike måter å identifisere seg på gjennom bruk av forskjellige kjønnsuttrykk (Bufdir, 2015c).

Gjennom de siste årene har befolkningen sett mer til kjønns mangfold, seksuell orientering og kjønnsidentitet gjennom blant annet filmer og serier, sosiale medier, bøker, podcaster og reklamer. TV-programmet «Skal vi danse» skrev i 2021 historie under premieren da Joakim Kleven, en profilert homofil som har deltatt blant annet i *Bloggerne*, var dansepartner til Benjamin Jayakoddy. For første gang var det to mannlige dansere som var dansepartnere på norsk TV. I 2019 hadde Else Kåss Furuseth en serie under navnet «Else om barn» som intervjuet regnbuefamilier med ulike løsninger når det gjelder det å få barn på. NRK sitt program «Ikke spør om det» hadde i sesong 1 én episode som handlet om transpersoner, hvor viktige og tabubelagte spørsmål ble besvart rundt det å være født i feil kropp. Emma Ellingsen, norsk influenser, deltok i 2014 i en dokumentar på TV2 med navn «Født i feil kropp». Siden den gang har Emma vært aktuell i serien «*Bloggerne*» der hun og familien har vært åpen rundt det å være født i feil kropp. I 2022 kom hun ut med serien «*Annerledes*» på NRK. Mot juletid 2021 gikk den norske reklamefilmen til Posten, «*When Harry met Santa*», viralt. Filmen viser julenissen sin forelskelse til en mann, og bakgrunnen for filmen var 50-årsjubileet for at homofile ikke lenger blir straffet for sin legning i Norge (Hofsrud, 2021). Debatten med overskriften «*Hun, han, hen, og hva mer?*» som ble vist 27. januar 2022, tok for seg tematikken rundt trans, om hvorvidt lovendringer endrer vårt syn på kjønn, og om biologi

eller identitet bør ha forrang. Ut fra et utvalg eksempler ovenfor, kan en se at tematikken stadig blir belyst og ufarliggjort gjennom ulike kanaler.

I november 2021 fikk ett navn spesielt mye oppmerksomhet i medier og TV rundt sin bortgang, Kim Friele. Hun var en ledende aktivist i den norske homobevegelsen, som kjempet for homofile og lesbiske sine rettigheter i Norge. Hun var engasjert i Det Norske Forbundet av 1948, som senere ble Foreningen FRI – Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. Avkriminaliseringen av homoseksualitet skulle bli Frieles første politiske seier, og hun har i senere tid vært medansvarlig for at homofile ble inkludert i rasismeparagrafen og at homofili ble strøket som en psykisk lidelse (Jessen, 2021).

Statistikk fra Bufdir viser til en økning på antall tilfeller av endring av juridisk kjønn og kjønnsbekreftende medisinsk behandling (Bufdir, 2021b). En undersøkelse gjort i 2017 viser at hele 11% av de som ble spurt hadde kjennskap til noen som er trans (Bufdir, 2021b). Det vil dermed si at det foreligger en stor sannsynlighet for at en eller flere av mine fremtidige elever opplever seg som trans, kjenner til noen og/eller er usikre på sin egen kjønnsidentitet. For alt jeg vet, kan jeg allerede ha, eller ha hatt, elever som har vært usikre på nettopp dette. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen som er en del av læreplanens overordnede del belyser at:

Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden, og inkludere den enkelte på den andre, krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn.

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s.8)

Jeg anser tematikken som viktig for å kunne ivareta samtlige elever i alle skolefag. Subjektive erfaringer fra deltakere som opplever seg som trans, kan bidra til økt forståelse av fenomenet for blant annet meg, lærerstudenter, lærere, trenere og andre som ser viktigheten av studien. En økt forståelse kan videre føre til en bedre opplevelse av skolehverdagen, både for elever med ulik kjønnsidentitet og for elever som tilhører en annen minoritetsgruppe.

1.2 Formål og problemstilling

På bakgrunn av overstående har oppgaven som formål å belyse kroppsøvingserfaringene fra tidligere elever som opplever seg som trans. Videre har oppgaven et formål om å øke forståelsen for kjønns mangfold i skolen, med hovedtyngden på erfaringer fra kroppsøvingsfaget. Ved en tydelig belysning av fenomenet og økt forståelse blant leserne av denne oppgaven, har jeg et ønske om at elever som er trans kan få en så god opplevelse av faget som mulig. Videre håper jeg denne oppgaven kan bidra til at elever med ulik kjønnsidentitet blir ivaretatt av lærere og medelever. Jeg vil derfor ta for meg følgende problemstilling:

Hvordan har transelever erfart kroppsøvingsfaget?

1.3 Oppgavens tema

Under dette avsnittet legger jeg frem relevant og viktig informasjon rundt transhistorie og kroppsøving som skolefag. Begrepet heteronormativitet vil forklares og settes i sammenheng med faget. Begrepsavklaring med relevante begreper og termer innen kjønnsforskning vil presenteres, som vil være viktig for forståelsen av videre lesing.

1.3.1 Kort om transhistorie

Historien viser til at det har vært negative holdninger blant Norges befolkning rundt kjønns mangfold. Statistikken tilsier at holdningene har endret seg i en mer positiv retning gjennom de siste 10 årene (Bufdir, 2021a). Når det gjelder personer med kjønnsinkongruens, skiller undersøkelser mellom personer som har gjennomgått en kjønnsbekreftende behandling, og personer som i ny og ned ønsker å endre væremåte og utseende til det motsatte kjønn. Her viser tall at befolkningen er mest positiv til personer som har gjennomgått en kjønnsbekreftende behandling (Bufdir, 2021a). Personer som er trans sett i skolesammenheng vil dessverre være utsatt for mobbing. Mobbingen gjør det vanskeligere for LHBTIQ-personer å være åpne om sin kjønnsidentitet og seksuelle orientering (Bufdir, 2021c). Statistikk viser til at kjønnsuttrykk, kjønnsidentitet og seksuell orientering ofte er bakgrunnen for mobbing i skolen. Det trekkes blant annet frem at «homo» er et vanlig skjellsord som er brukt i skolen (Bufdir, 2021c). Dette strider imot rettighetene elevene har til et trygt og godt skolemiljø.

Likestillingssenteret gjorde en undersøkelse i 2013 for å presentere viktige trekk angående levekår, livssituasjon og livskvalitet for personer med kjønnsidentitetstematikk. Denne undersøkelsen skal være den første i Norge til å inkludere personer som opplever seg som trans, altså T´en i LHBTIQ. Undersøkelsen viser at puberteten virker som en krevende periode når det kommer til det å finne seg selv og sin identitet, i et omfavn av press om å passe inn i det heteronormative (van der Ros, 2013, s. 77). Undersøkelsen viser også at mangelen på kompetanse og lite informasjon om kjønnsidentitetstematikk blant ansatte ved skoler, arbeidsplassen og det offentlige rom, er med på å vedlikeholde og underbygge transfobiske handlinger og adferd (van der Ros, 2013, s.44). Dette underbygger viktigheten av denne masteroppgaven og støtter formålet med oppgaven.

1.3.2 Kroppsøving

Når det gjelder kroppsøving, er faget et praktisk fag der elevene skal løse ulike oppgaver, aktiviteter og utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap. Elevene skal få muligheten til å praktisere og reflektere over blant annet samspill, likeverd og likestilling. Videre skal faget bidra til at elever skaper, lærer, sanser og opplever med kroppen. Dette gjør at elevene vil kunne få en bedre forutsetning til å holde ved like en helsefremmende og fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Kroppsøving er et obligatorisk fag i norsk grunnskole og videregående opplæring. Formålet er å stimulere elever til en livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil gjennom varierte bevegelsesaktiviteter og naturferdsel. Elevene skal utfolde seg og lære etter egne forutsetninger, alene og sammen med medelever. Videre tar elevene del i den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet gjennom deltakelse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2.). Kjerneelementer inngår i alle læreplaner og belyser det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i faget. Kjerneelementer preger derfor innholdet og progresjonen i læreplanen for at elevene skal ha best mulig forutsetning for å mestre og anvende faget (Udir, 2019, s. 1). Ett av kjerneelementene i læreplanen for kroppsøving, som omhandler bevegelse og kroppslig læring, påpeker at elevene skal utforske sin egen identitet og selvbygge (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Som elev skal en altså utforske og finne seg selv og sin identitet blant mange ulike inntrykk, impulser og påvirkninger, alene og sammen med andre.

1.3.3 Heteronormativitet i kroppsøving

Heteronormen i samfunnet reflekterer våre sosiale og kulturelle institusjoner, normer, praksiser og språk, og antar videre at alle mennesker er heterofile. Heteronormativitet menes med de sosiale og kulturelle normene og praksisene som reflekterer at samfunnet og mennesker er organisert rundt gitte forskjeller mellom kvinner og menn, og deres gjensidige seksuelle tiltrekning. Det er summen av disse som gjennomsyrrer enhver mening og atferd for den enkelte (Anderssen & Hellesund, 2009, s. 103). Det vil si at i et heteronormativt samfunn, er alle ikke-heterofile i minoritet, og blir usynliggjort og betraktet som mindreverdige (Bufdir, 2015a). Videre viser heteronormativitet til samfunnets normer for kjønn og kjønnsuttrykk som kan by på utfordringer for ikke-heterofile i kroppsøvingfaget. Butler (1990) forklarer dette med at «kvinner skal oppleve seg som kvinner og uttrykke feminitet, menn skal oppleve seg som menn og uttrykke maskulinitet, i tråd med samfunnets forventninger knyttet til kjønn» (s. 32-33)

I kroppsøvingfaget rettes fokuset mer mot kropper enn andre fag, og elevenes feminine og maskuline trekk blir mer synlige gjennom fysisk aktivitet og bruken av gymklær. Ikke minst vil kjønnsdelte garderøber, toalett og kjønnsdelt kroppsøvingundervisning støtte oppunder heteronormativitet i skolen. Walseth og Hæhre (2014) gjorde i 2014 en kvalitativ undersøkelse om heteronormativitet i kroppsøving. Undersøkelsen trekker blant annet frem at heteronormativitet utpreger seg spesielt i garderobesituasjonen og danseundervisning. Danseundervisningen blir gjennomført i tråd med en gammel tradisjonell praksis av kjønnsroller (s. 47). Hva som anses som feminint og maskulint varierer på bakgrunn av våre handlinger, som igjen blir styrt av våre omgivelser. Det er dermed ingen bestemt måte å være jente eller gutt på, men forskning gjort av Paechters (2003) viser til at spesielt kroppsøvingfaget er med på å skape og undertrykke feminiteten og maskuliniteten (s. 57).

1.4 Begrepsavklaring

Innenfor kjønnsforskning, i retning kjønnsinkongruens, finnes det en rekke begreper og termer som til tider kan oppfattes forvirrende. Nedenfor redegjør jeg derfor for ulike begreper som vil være viktig å ha kjennskap til for videre lesing. Dette vil gjøre det lettere å skille de ulike begrepene fra hverandre. Et begrep som er gjennomgående i oppgaven er queer, og begrepet vil brukes synonymt med det å være annerledes. På bakgrunn av at denne oppgaven baserer seg på kroppsøvingserfaringer fra deltakere som er trans, vil jeg hovedsakelig ta for

meg begreper og termer tilknyttet trans, og vil dermed utelukke LHBIQ (lesbisk, homofil, bifil, interkjønn og queer).

Hva er kjønn?

Kjønn defineres ifølge Bufdir en person sin identitet og er en grunnleggende side hos hver enkelt. Ulike samfunn har forskjellige normer som er med på å påvirke hvilke roller som er kjønnstypiske for menn og kvinner, og er formet gjennom mange år med historie og mellom ulike kulturer (Bufdir, 2015b). Hvordan vi mennesker forstår kjønn på, baserer seg på ulike normer som finnes i det samfunnet vi lever i. Tokjønnsmodellen er den vanligste måten å forstå kjønn på; "mann" og "kvinne". Forskjellene på kjønnene blir her forstått i lys av det heteroseksuelle bildet, som baserer seg på biologiske forskjeller hos oss mennesker, altså våre kromosomer, ytre og indre genitalier og kjønnshormoner (Bufdir, 2015c).

Kjønnsteori har vokst fram dels som en kritikk av den tradisjonelle måten å se kjønn på, med mål om og åpne flere muligheter å se og tenke kjønn på. Noe av det kjønnsteori stiller mer grunnleggende spørsmål til, er blant annet hvordan kjønn konstrueres og hvordan kjønnsforskjeller oppstår. En kan si at kjønnsteori rokker med tokjønnsmodellen som ser på kjønn som utelukkende mann og kvinne (Jegersted & Mortensen, 2011, s. 15). Bufdir (2015b) legger frem tre ulike aspekter å forstå kjønn på. Det *biologiske* aspektet (sex på engelsk) blir sett i lys av den kroppen du er født med og bestemmes allerede ved fødselen med bakgrunn i de anatomiske forskjellene.

Det *psykologiske* aspektet kan forstås på bakgrunn av det kjønn du selv føler deg som (Bufdir, 2015b). Ved dette aspektet vil kropp og sjel deles, der det kan foreligge en inkongruens, uoverensstemmelse, mellom det biologiske og psykologiske kjønn. Det er denne kjønnsinkongruensen personer som er trans eller intersex kjenner på. FRI legger frem at «født i feil kropp» har sitt opphav på bakgrunn av skillet mellom kropp og sjel (Skeiv kunnskap, 2021a).

Det *sosiale* aspektet (gender på engelsk) baserer seg på hvilket kjønn du sosialiseres inn i og hvilket kjønn andre oppfatter deg som (Bufdir, 2015b). Det sosiale aspektet kan se på kropp som en sosial konstruksjon, i likhet med samfunnets normer av kjønnsroller som er sosialt konstruert. Det at noe er sosialt konstruert, vil også bety at noe kan forandres over tid, i likhet

med at vårt samfunn har gjort kjønn annerledes gjennom tidene. Sosialt kjønn kan ses i lys av samfunnets normer og forventninger til mennesker. Personer med kjønnsinkongruens kan dermed forklare at biologisk kjønn og sosialt kjønn er uavhengig av hverandre. Dette støtter Butler sin fremleggelse av at skillet mellom sosialt og biologisk kjønn forutsetter en generalisering av «kroppen» som noe som eksisterer før den får tildelt kjønnslig betydning (Butler, 2020, s. 32). Svendsen (2020) refererer i forordet av boken «Kjønn, performativitet og sårbarhet» til Judith Butler, som påpeker at det sosiale kjønn ikke kan skilles fra det biologiske. Dette på bakgrunn av at hverken språket eller kroppen kan skape mening uten hverandre (s. 12). Butler mener at vår måte å se kroppen og materien på, det materielle, alltid er en effekt av visse diskursive praksiser. Diskursive praksiser vil «forme» kroppene våre og vår måte å forstå kroppen på slik de fremstår for oss (Jegerstedt, 2011, s. 75).

Judith Butler står for en hel del nytenkning innen feministisk teori og kjønnsteori. Butler er kjent for sin berømte teori om kjønnsperformativitet, og skal videre ha utfordret den heteroseksuelle matrisen som ser på kvinner og menn som gjensidig utelukkende kategorier (Jenssen, 2022). Butler sin teori om kjønnsperformativitet ser på kjønn som en voksende sosial bevegelse for seksuell frigjørelse, hvor kroppens kjønnsstegn er en performativ effekt av hvordan kjønn gjøres (Svendsen, 2020, s. 10). Ifølge Butler er kjønn noe man hverken er eller har, men noe man gjør; det er gjøren, snarere enn en væren. Handlinger, praksiser og hvordan man snakker om kjønn på, er måten kjønn fremstår på (Jegerstedt, 2011, s. 76). Det trekkes derimot frem at «diskursive normer skaper rammer for trygge og gode liv for noen, men fratår samtidig andre deres menneskelighet» (Svendsen, 2020, s. 13). Siden det imidlertid ikke er alle som er mann eller kvinne, vil noen falle utenfor tokjønnsmodellen. Mennesker som er trans, intersex eller ikke-binær vil eksempelvis falle utenfor tokjønnsmodellen (Bufdir, 2015b).

Kort forklart er intersex en samlebetegnelse på personer som er medfødt kropp som viker fra de medisinske definisjonene på kvinne- og mannskopper. Intersexpersoner er medfødt ikke-kjønnsnormative kjønnskarakteristikk og har dermed ikke noe med kjønn og kjønnsidentitet å gjøre (Skeiv kunnskap, 2021b). Intersex-personer og personer som er trans skilles i form av at de som er trans er født kjønnsnormativ, men har en subjektiv opplevelse av å være et annet kjønn. Denne alternative måten å forstå kjønn på åpner opp for at det finnes flere enn to kjønn, derav begrepet «kjønns mangfold» (Bufdir, 2015c). Siden det blir født mennesker med ikke-kjønnsnormative kjønnskarakteristikk, er det videre en utfordring at

det fremdeles foreligger heteronormativitet i kroppsøvningsfaget og samfunnet. Ved å dele inn eksempelvis garderober, toaletter og aktiviteter i kroppsøving etter tokjønnsmodellen, antar en allerede fra start av at ingen befinner seg utenfor denne modellen.

Kjønnsinkongruens og kjønnsidentitet

Kjønnsinkongruens blir gjennom Pasientorganisasjonen for kjønnsinkongruens (PKI) sine sider definert som en vedvarende følelse av manglende samsvar mellom opplevd kjønn og det kjønn som ble tildelt ved fødsel. Inkongruens står for manglende overensstemmelse. PKI redegjør videre for at opplevd kjønn brukes synonymt med kjønnsidentitet (Pasientorganisasjonen for kjønnsinkongruens [PKI], u.å). Bufdir definerer *kjønnsidentitet* som en person sin indre, personlige opplevelse av å være mann, kvinne, mann og kvinne, eller ingen av disse kjønnene (Bufdir, 2017a). Kjønnsinkongruens beskriver altså den enkelte sin subjektive følelse, men sier videre ikke noe om en person sin seksuelle legning.

Aleksander Sørli som er fagansvarlig i PKI påpeker at kjønnsinkongruens også er en diagnose. Kjønnsinkongruens er blitt erstattet av den tidligere brukte samlebetegnelsen «kjønnsidentitetsforstyrrelse», og har nå blitt lansert i den nyeste versjonen av diagnosemanualen ICD-11, som er en forkortelse på International Classification of Disease. Diagnosen kjønnsinkongruens kjennetegnes ved en vedvarende og tydelig mangel på overensstemmelse mellom en person sitt medfødte kjønn og opplevd kjønn. Vedvarende i slike tilfeller vil være at personen har følt på denne inkongruensen over lengre tid, ikke nødvendigvis hele livet, men det er altså ikke noe som er et innfall hos den enkelte. Ved en vedvarende inkongruens, viser det seg ofte at en person med kjønnsinkongruens får et behov om å gjennomgå en «transisjon». Ved å benytte seg av ulike helsetjenester, kan en person med kjønnsinkongruens oppnå best mulig overensstemmelse mellom kropp og opplevd kropp (Sørli, u.å). Personer med kjønnsinkongruens faller ofte innunder «transpersoner», derav brukes begrepene synonymt om hverandre.

Kjønnsdysfori

Personer som er trans og personer som veksler mellom ulike kjønnsuttrykk kan oppleve noe som heter kjønnsdysfori, forkortet til dysfori. Begrepet er et samlebegrep for psykisk smerte, plager og dypt ubehag som følge av en inkongruens mellom kjønnsidentitet, det opplevde kjønn og det biologiske kjønn (Helsedirektoratet, 2015, s.I). Dysfori må ikke veksles med seksuell orientering. Ved puberteten vil kropp utvikle seg i retning biologisk kjønn. Dersom

biologisk kjønn ikke samsvarer med opplevd kjønnsidentitet, vil vedkommende kunne oppleve store ubehag som kan få utfordrende og vanskelige følger. I tråd med dette kan dysfori skape problemer, spesielt i sosiale sammenhenger som eksempelvis skolearenaen og skolekamerater, venner og fritidsaktiviteter (Harry Benjamin Ressurssenter, u.å).

Trans

Transperson er en direkte oversettelse av det engelske ordet «transgender». Trans blir brukt som et paraplybegrep om de personer som har et annet utseende som uttrykker et annet kjønn enn det biologiske kjønn. Det at en person er trans, handler om personlig *kjønnsstilhorighet*, og sier derav ikke noe om personen sin seksuelle legning eller seksualitet. En transperson kan være skeiv, heterofil, lesbisk, homofil eller bifil (Bufdir, 2017b). Det vil være vanskelig å stadfeste et eksakt antall når det gjelder hvor mange som er trans eller personer med kjønnsinkongruens i Norge. Årsaken er på bakgrunn av at ikke alle nødvendigvis føler tilhørighet til én identitet, eller har behov for å definere sin egen identitet.

Det kan være personer som tidvis ønsker å kle seg helt eller delvis ut som det motsatte kjønn, og som ønsker å opptre som det motsatte kjønn. Disse personene defineres gjerne som transvestitt. Bakgrunnen for denne interessen kan være forankret i seksualitet, kjønnsidentitet eller rett og slett friheten til å kle seg som de vil. Transvestitt er inkludert i paraplybegrepene transperson, trans og skeiv (Bufdir, 2015d). Slike personlighetsegenskaper kan falle innunder det som kalles androgyni, som vil si at en person fremstår med kjønnsrollemønster som gjerne oppfattes som typiske for den andre kjønnsmajoriteten (Grünfeld & Svendsen, 2020). Slik som Grünfeld og Svendsen (2020) trekker frem, vil det av biologiske årsaker være en viss overvekt av hva som anses som feminine og maskuline egenskaper hos kvinner og menn. Likevel har forståelsen for det androgyne menneskebildet fått en større utbredelse i dagens samfunn. Toleransen for at vi mennesker ikke hverken består av feminine eller maskuline egenskaper har økt, noe som åpner muligheten for at en kan fremstå som androgyn uten å føle skam, frykt eller angst over det (Grünfeld & Svendsen, 2020).

Ikke-binær

Ikke-binær omhandler hvorvidt en person er «mann» eller «kvinne». Noen er noe midt imellom mann og kvinne, og andre opplever seg som menneske. Kjønnsuttrykket baserer seg kun på personen sin kjønnsidentitet og har ingen sammenheng med hverken seksualitet eller

hvordan kroppen ser ut. «Binær» betyr todelt og henger sammen med vår forståelse av kjønn, tokjønnsmodellen. Ikke-binær omfavner en viss andel av de personer som er utenfor tokjønnsmodellen (Skeiv ungdom, u.å). Det finnes også personer som ikke har et behov for å definere seg og som ønsker å benytte seg av kjønnsnøytrale pronomen og uttrykk.

Cisperson

Cisperson er et begrep innenfor kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og seksuell orientering som brukes hos personer som er det kjønn de ble tildelt ved fødsel (Bufdir, 2017b). Begrepet rommer normativ atferd, og Skeiv ungdom sine nettsider definerer cisperson på følgende måte.

En person som identifiserer seg med det kjønn man fikk tildelt ved fødsel. For eksempel en person som har penis, ble tildelt kjønn gutt ved fødsel, og ser på seg selv som gutt. Cis er latin for "på samme side". Det er en sterk forventning i samfunnet om at man skal være cis-person (Skeiv ungdom, u.å).

Selv om en er cis, kan en cisperson også være ikke-normativ. Eksempelvis en lesbisk ciskvinne eller en feminin heterofil cismann. Slik Skeiv kunnskap (2021) påpeker, er det viktig at folk selv bestemmer over sin egen identitet. Kjønn er like viktig hos en transperson som en cisperson. Hvis en person sier hun er kvinne, så er hun en kvinne, uavhengig kropp, det samme gjelder menn og andre. I denne oppgaven vil jeg tidvis benytte meg av begrepet cisperson om blant annet medelever, lærere og andre personer som deltakerne i prosjektet trekker frem som cis.

1.5 Oppgavens videre oppbygging

For å besvare problemstillingen, har Luca, Hanne, Brede og Trym gitt bidrag av stor verdi for å forstå deres erfaringer gjort i kroppsøvningsfaget. Empirien og funn vil presenteres og diskuteres i kapittel 4. I det neste kapittelet vil teoretisk perspektiv for oppgaven legges frem der queer fenomenologi og kroppsphenomenologi danner grunnlag for en dypere forståelse av deltakernes erfaringer. Deretter følger kapittel 3 som presenterer mine metodiske overveielser hvor Van Manen står sentralt med sin fenomenologiske kvalitative forskningsmetode. Avslutningsvis vil studiens hovedfunn presenteres i kapittel 5, med påfølgende tydeliggjøring av viktigheten av studien og forslag til veien videre.

2.0 Teoretisk forankring

Teorien i prosjektet vil ha hovedtyngden på queer fenomenologi utviklet av feminist og forfatter Sarah Ahmed. Videre vil en performativ kjønnteori av Judith Butler inkluderes. Hennes forståelser for kjønn er presentert i kapittel 1.4.1. Kroppsfilosofi av Maurice Merleau-Ponty og fenomenologi av Liv Duesund vil også være førende for analysen. Ifølge Van Manen er fenomenologiens mål å få en dypere forståelse av vår livsverden og erfaringer fra vår hverdag (van Manen, 2016, s. 9). Fenomenologiske studier sikter på å studere subjektive meninger og erfaringer av menneskers levde verden (van Manen, 2016, s. 11). Denne oppgaven vil derav bære preg av et fenomenologisk vitenskapssyn.

2.1 Fenomenologi

Fenomenologien har sitt opphav fra rundt år 1900 og ble grunnlagt av Husserl, ofte kalt for «fenomenologiens far». Fenomenologien startet som en kritikk av psykologien og naturalismen, tesen om at alt tilhører naturens verden. Dette dreide seg blant annet om hvordan ytre objekter, eksempelvis fenomener i naturen, andre mennesker eller følelser og tanker framtrer for en menneskelig bevissthet. Fenomenologien undersøker fenomener slik de erfares fra et førstepersonsperspektiv. I fenomenologisk tradisjon kan en få innsikt i hvordan fenomener framtrer i seg selv. Dette forutsetter at antakelser og forestillinger en har om fenomenene legges bort, en såkalt fenomenologisk reduksjon (Sampson, 2011, s. 38). Fenomenologien ble videreutviklet av Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty som eksistensfilosofi og i en eksistensialistisk og dialektisk retning.

Heidegger søkte tilbake til forståelsen og opplevelsen av væren og eksistens, hans såkalte fundamental-ontologi. Han var tidligere elev av Husserl og opptatt av vår eksistens, med de forventninger, frustrasjoner, frykt og håp vi mennesker har til vår tilværelse. Disse begrepene skulle utgjøre de fundamentale kategoriene i Heideggers filosofi. Han mente mennesket ikke bare *har* væren gjennom rasjonell og logisk-teoretisk tenkning, men *er bevisst* rundt sin egen væren gjennom eksistensialismen (Alnes, 2019). Sartre fikk sine impulser fra Husserl og Heidegger, og representerer den ateistiske eksistensialismen. Hans frihetsfilosofi baserte seg på at vi mennesker stadig befinner oss i valgsituasjoner som til enhver tid bestemmer hvem vi er. Hans skjønnlitterære verker belyste menneskets konkrete eksistens i konflikt- og valgsituasjoner. Sartre mente en måtte være bevisst på å aldri på forhånd kjenne til det «rette»

alternativet, uavhengig om dette førte til frykt og angst en ønsket å flykte fra. På bakgrunn av dette ville det være et skille mellom de som tar følgen av friheten, og de som lever sin eksistens i den tro å aldri måtte foreta risikable valg. Sartre var derav opptatt av at vi mennesker skaper vår egen eksistens som vi selv er ansvarlige for (Winther, 2021). I eksistensialismen er mennesket selv ansvarlig for å skape mening med livet med de valgene en tar. Hvert menneske er et aktivt og ansvarlig velgende subjekt, og i lys av eksistensialismen er det ikke vedtatt *hva* mennesket er med dets essens og eksistens (Sampson, 2011, s. 37). Eksistensialistisk fenomenologi fører oss videre til Merleau-Ponty, som er kjent for sine beskrivelser av kroppen som subjekt i dets eksistens og relasjoner (Sampson, 2011, s. 39).

Merleau-Ponty var den første filosofen som ga kroppen forrang i den fenomenologiske bevegelsen. Merleau-Ponty tar utgangspunkt i at de forståelsene vi har av verden er basert på kroppens forståelse av de omgivelser eller situasjoner vi omgås (Østerberg, 1994 s. VI). Merleau-Ponty anser kroppen (egenkroppen) «som sansende, persiperende, handlende, følede, talende fenomen, kroppen slik den er for enhver, i 1. person entall» (Østerberg, 1994, s. VIII). Fenomenologien var i starten rettet mot bevissthet og opplevelse, og ble senere utvidet til å inkludere menneskets livsverden, kroppen og menneskers handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s.44). Fenomenologien tar utgangspunkt i personers opplevelse der forsker retter oppmerksomheten mot å oppnå en forståelse av deres subjektive, personlige erfaringer. Innen fenomenologien skal fenomener forstås i lys av de personer vi studerer der beskrivelser av deres omverden *slik de erfarer den* er et sentralt trekk. Erfaringene deltakerne har, vil gi et grunnlag for å utvikle en dypere forståelse av de fenomener en studerer (Thagaard, 2018, s. 36). Gjennom et fenomenologisk vitenskapssyn trekker jeg frem ulike erfaringer som er gjort i kroppsøvningsfaget av deltakerne. Disse erfaringene vil kunne være med på å skape en større og dypere forståelse av fenomenet, altså trans i kroppsøvningsfaget.

Duesund er professor Emeritus og jobber fenomenologisk hvor hun tar utgangspunktet i kroppen for å forstå kroppen sett i lys av fysisk aktivitet, kultur og kroppoppfattelse. Hun mener vi former og kontrollerer våre kropp og liv ut ifra trender, kultur og hvilke holdninger vi ønsker å uttrykke til omverdenen. Eksempelvis hvilke klestrender og treningstrender som er gjeldende og hvilke kroppskulturelle holdninger som foreligger i skolen og samfunnet. Som hun sier; «kroppen inngår i kulturen, og kulturen i kroppen» (Duesund, 1995, s. 15-17). Duesund (1995) omtaler kroppen som den «fenomenale kropp» da

hun anser den som erfarende, meningsseekende og reflekterende (s. 29). Gjennom v re persepsjoner vil vi med v re kropper erfare verden slik vi ser og erfarer den, og kroppen vil dermed være både et objekt og subjekt for en selv og andre (s. 34). Som Duesund (1995) påpeker, vil kroppen alltid befinne seg på et bestemt ståsted i en bestemt tilstand, og det finnes forskjellige måter den kan være til stede på og fraværende på. Under pandemien hvor sykdom har vært aktuelt, kan en oppleve at en ikke kjenner igjen sin egen kropp. I slike tilfeller, og eksempelvis ved skader og ubehag, kan kroppen oppleves påtrengende n r selv om den er fraværende. Dette kaller hun for en dys-fremtredende kropp hvor kroppen oppleves disharmonisk (s. 41).

Selv om det har skjedd mye når det gjelder kulturell utvikling, mener Duesund (1995) at objektivisering i det sosiale rom fortsatt er gjeldende. Normer rundt kropp gjør det utfordrende for de som bryter med normen å passe inn i tillegg til muligheten for å bli fremmedgjort for en selv og andre (s. 57). Kroppens utseende kan ifølge (Duesund, 1995) motsi ens identitetsoppfatning, men som hun påpeker, trenger ikke en slik motsigelse   være personlig forankret dersom utseende kan forandres. I slike tilfeller legger hun frem at   få sosial aksept vil være det virkelige problemet (s. 69).

2.2 Queer fenomenologi

Hovedbidraget av teorien i denne oppgaven, vil være i lys av feminist, forfatter og queer fenomenolog, Sarah Ahmed. Hun er en av Europas mest ettertraktede foredragsholdere når det kommer til spørsmål om rasisme, sexismen og arbeid for inkludering og mangfold. Utgangspunktet for hennes queer fenomenologi er undertrykte erfaringer fra rasisme, homofobi og sexismen der hun undersøker spenninger som oppstår når stigmatiserte kropper trer inn i rom som er forbeholdt andre, og kropper som møter vegger av undertrykte strukturer. Hun undersøker hvordan vrengebilder skapes for de i samfunnet som er annerledes, eller queer, og hun stiller spørsmålstegn til hvorfor minoriteter i samfunnet blir fremstilt som en trussel. På bakgrunn av dette utforsker hun de spr kkelige og emosjonelle mekanismene som ligger til grunn for akkurat disse forestillingene (Svendsen & Helseth, 2021, s. 9). Ahmed bruker hverdagsfortellinger for å tydeliggjøre sentrale erfaringer i stedet for å finne løsninger. Metodikken Ahmed bruker i queer fenomenologi er erfaringsbasert der små og korte fortellinger om erfaringer åpner opp muligheten for at leseren kan komme på egne erfaringer som ligner hennes (Svendsen & Helseth, 2021, s. 22-24). Ahmed setter queer-

studier i en nærmere dialog med fenomenologien i håp om å oppdage en ny måte å tenke begreper som seksualitet og kjønn på.

I Ahmed sine studier blir skjæringspunktet mellom queer teori og raseteori inkludert. Hun forklarer hvordan det er å være annerledes, eller «å være ikke», i boken «Gledesdrepende Essays» oversatt av Auestad (2021). Ahmed presiserer at det å være annerledes kan beskrives ut ifra den sosiale og kroppslige erfaringen av usikkerhet og begrensning, å bli redusert som følge av andres kroppslige utvidelser (Ahmed, 2021, s. 91-92). Queer teori skiller seg fra den tradisjonelle homse- og lesbeforskningen ved at den tar utgangspunkt i at homoseksualitet er foranderlige og skiftende praksiser, ikke faste identiteter. Queer teori søker å redefinere identitetsbegrepet slik at identitet kan analyseres som skiftende og mangfoldig. Det heteroseksuelle regimet framstiller hetero som det normale, der andre former for seksuell identitet anses å være avvik. Denne ideologien gjennomsyrrer de fleste diskurser i samfunnet, og i lys av denne tenkningen hevder queer teori at det som fremstilles som normalt skjer på bekostning av noe som ekskluderes (Mortensen & Jegerstedt, 2011, s. 290).

Ahmed stiller spørsmålstegn til hva det betyr å være orientert, hvilken forskjell utgjør «hva» og «hvem» vi mennesker orienteres mot, og hva betyr det at seksualitet skal leves som orientert (Ahmed, 2006, s. xii). Orientering omhandler ulike måter å registrere nærhet til objekter og andre på. Orientering former hvordan mennesker oppfatter verden på, og oppfatter videre «hvem» eller «hva» mennesker retter oppmerksomheten mot (Ahmed, 2006, s. xiv). Ahmed stiller seg delvis innen fenomenologien nettopp fordi fenomenologi gjør «orientering» sentralt i argumentet om at vår bevissthet rettes mot et objekt og den subjektive opplevelsen (Ahmed, 2006, s. xii-xiii). Queer fenomenologi finner skeivheter innen fenomenologi for å bruke dette til å komme med ulike poeng.

Queer er noe som viker fra «normalen» (Ahmed, 2006, s. xv). Ahmed fremhever skeivhet som noe mer enn kun legning. Eksempelvis å være den eneste hvite på bussen eller i klassen blant melaninrike, og motsatt, eller å være en av få ansatte som bor på østkanten i Oslo, men jobber på en videregående skole der resterende av de ansatte holder til på vestkanten. I boken «Queer Phenomenology – orientation, objects, others» fra 2006 belyser Ahmed hvordan kroppen vår er seksualisert og kjønnet, og hvordan kroppene blir orientert gjennom tid og rom (Ahmed, 2006, s. xvi).

Som Ahmed påpeker, vil det for noen det å være, være en begrensning av andre sin frihet som kan oppleves utmattende siden det fortsatt finnes visse normer for hvordan man skal være. For personer som er annerledes vil et liv uten begrensning kunne bety et ønske om å unngå denne utmattelsen av å måtte insistere bare for å eksistere (Ahmed, 2017, s. 122). Ahmed (2017) gir en enkel forklaring på heteronormativitet gjennom denne metaforen; se for deg hvordan det er å være komfortabel: du setter deg ned i en komfortabel stol som passer deg og din kropp og former seg akkurat etter deg. Komfortabel handler om hvordan kropp og objekt passer i forhold til hverandre. Stolen behøver derimot ikke å være komfortabel dersom en annen personen med en annen kroppsfasong skal sette seg i den, og stolen ikke er lagt for den type kropp. Komfort handler altså om mer enn én kropp. Ut ifra dette trekker hun frem at heteronormativitet fungerer som en slags offentlig komfort ved å la kropper utvide seg inn i de rom som allerede har tatt form, og hvis en ikke bebor de eksisterende normene, kan det oppleves ubehagelig (s. 122- 123). Hvis en ser på heteroseksualitet og heteronormativitet som en motorvei, vil det å leve skeivt være som å følge en sti som leder til et annet sted. Kulturelle normer danner hindringer i samfunnsstrukturene for de som ønsker å velge en annen vei enn motorveien, som anses som annerledes, og blir derfor tvunget til å gå omveier (Svendsen & Helseth, 2021, s. 10).

«Affektive økonomier» er en av Ahmeds kjente teorier og omhandler sirkulasjon av følelser mellom kropper, der følelser *gjør noe*, de slutter kroppslige rom til sosiale rom og individer til fellesskap (Ahmed, 2021, s. 33). I denne teorien er metonymiske glidninger et begrep som forklarer likhetstrekk mellom skikkelser som oppleves som truende for «andre», de som ikke er annerledes. Som hun sier, kan deres «ulikhet» fra «oss» være det som gjør disse skikkelsene like (Ahmed, 2021, s. 32). Terroristens «farlighet» kan hos enkelte smittes over til å gjelde samtlige muslimer da de kan ha likhetstrekk når det gjelder utseende som viker fra «andre». En slik metonymisk glidning av følelser kan føre til at skikkelser oppleves som en felles «trussel». Ahmed påpeker at en slik affektiv økonomi ikke bebor hverken et subjekt eller objekt, men det er følelsene som binder subjekter sammen (Ahmed, 2021, s. 33). Det er de «andre», som ikke har noe til felles med skikkelsene, som gjennom den metonymiske glidningen fører til at nye sosiale grupper skapes. De «andre» har en felles oppfattelse og rammes av forestillinger om farlighet omkring skikkelsene (Svendsen & Helseth, 2021, s. 15). «Hatprat» er et eksempel på at sirkulasjon av affekt fører til at «andre» konstruerer skikkelser som en «felles trussel» gjennom metonymisk glidning (Ahmed, 2021, s. 37).

«En hvithetens fenomenologi» er en mye lest og brukt artikkel av Sarah Ahmed, nettopp på grunn av at hun legger frem det «hvite rom» som et rom hvor de hvite kroppene kan strekke seg ut i med selvfølge. På bekostning av dette skapes det stengsel for andre kroppar (Svendsen & Helseth, 2021, s. 11). Ahmed er en ikke-hvit kropp som bebor en hvit verden, og som hun påpeker vil det å være svart i det «hvite rom» føre til at en blir et objekt. Forlengelsen av dette fører til at en blir redusert som følge av andres kroppslige utvidelser (Ahmed, 2021, s. 92). Det kan eksempelvis trekkes paralleller med det Ahmed sier til personer som er trans, personer med funksjonsnedsettelse og andre som opplever å vike fra majoriteten. Hvitheten er usynlig, men kun for de som bebor den, og ved å være annerledes fremstår «andre» som avvikere. En konsekvens av hvithet er institusjonalisering av en viss «likhet» i rom som får andre som bebor ikke-hvite kroppar til å føle seg ukomfortable, synlig og eksponert når de befinner seg i det «hvite rom» (Ahmed, 2021, s. 84). For å føle en viss komfort kreves det at en føler seg hjemme og orientert i det rommet man er i, hvor komfort rettes mot tilfredsstillelse og det å være uanstrengt. Når en ikke lenger greier å avgjøre hvor kroppen slutter og hvor verden begynner, opplever man komfort. Dette gjelder de «andre», da hvite kroppar allerede opplever komfort på bakgrunn av at de bebor i det sosiale rom som forlenger deres kroppars form (Ahmed, 2021, s. 86). For personer som er queer, vil det å gå i ett med bakgrunnen i det «hvite rom» ikke alltid være mulig. De gangene kroppen fremtrer som «feilplassert», vil være øyeblikk som utgjør personlige problemer, og det er gjennom slike ståsteder rommets hvithet bekrefte på nytt (Ahmed, 2021, s. 87-88).

Lykke, er ifølge Ahmed (2021) en orientering mot de objektene vi kommer i kontakt med, den er både intensjonal ved at den rettes mot objekter, så vel som i affektiv forstand, at den innebærer kontakt med objekter (s. 111). Et objekt kan være en følelses-årsak og kan dermed forårsake en følelse som var forventet i forkant. På den måten kan vi på forhånd forutse at et objekt vil gi en følelse av lykke før den ankommer. På samme måte kan følelses-årsaken forårsake en følelse av ulykkelighet. Noen ting kan forårsake en fornemmelse av frykt, såkalt frykt-årsaker, og hvis noe kommer for nært bør dette fryktes (Ahmed, 2021, s. 114). For enkelte, som det belyses i denne oppgaven, er gymklær et eksempel på dette. Vi kan bli fremmedgjort ved å ikke føle glede ved de objekter som er ment å gi lykke. Hvordan vi føler og forventningene til hvordan vi burde føle, kan av og til ha et gap det ikke alltid er like enkelt å fylle. Et slikt gap kan gi en følelse av skuffelse og tvil på en selv hvor tanken om «hva er galt med meg?» kan dukke opp. Det objektet som er ment å gi lykke blir årsaken til

skuffelse og ulykke, og dermed blir vi affekt-fremmede i slike øyeblikk (Ahmed, 2021, s. 122).

Som Ahmed (2021) viser til, kan det å bli gjenkjent som annerledes føre til at en blir plassert i en vanskelig kategori hvor en blir forstått som en det er vanskelig å komme overens med. For å motbevise dette, må en vise tegn på lykke (s. 124). Personer som er trans i skolen, viser gjennom studien til nettopp dette. Anspenhet kan oppstå når noen som er queer trer inn i et rom som gjør at atmosfæren deles. For noen vil det å kun tre inn i et rom med sine kroppere føre til en affektiv forvandling, en spenning i rommet. En er affektiv fremmed og på den måten berører man andre på den gale måten og kommer dermed i veien for de andre menneskers nytelse av de rette tingene (Ahmed, 2021, s. 125-126). Ved slike tilfeller kan bevisstgjøring av egne begrensninger føre til en fornemmelse av å ha et mer begrenset liv. Slik Ahmed (2021) sier vil det «å åpne opp verden, eller utvide ens horisont innebære å bli mer bevisst om hvor mange grunner til misnøye som finnes» (s. 127). Det kan gjøres krav på friheten til å være ulykkelig ved å dele fremmedgjøringen fra lykken til personer som er queer (Ahmed, 2021, s. 139).

2.3 Tidligere forskning og kunnskapshull

Det finnes lite forskning på tematikken rundt kroppsøving sett i perspektivet hos personer som er trans (Walseth & Hærhe, 2014). Gjennom masterløpet har jeg gjennomført litteratursøk på henholdsvis følgende nøkkelbegreper; Kjønn, fysisk aktivitet, kjønnsidentitet, transseksuell, transperson, LHBTQ, heteronormativitet, seksuell orientering, utdanningsmiljø/klassemiljø/skolemiljø, erfaring*/opplevelse* av trans*. Jeg oversatt begrepene til engelsk for å treffe et internasjonalt forskningsfelt. Forskningstrenden virker å være hovedsakelig fra USA, men det finnes også forskning gjort i Europa. Hovedtyngden av transforskningen jeg har funnet retter seg mot det medisinske perspektivet. Den empiriske forskningen belyser i all hovedsak utfordringer tilknyttet ekskludering, vold og trakassering. Av de litteratursøkene jeg har gjort, er det vanskelig å finne empirisk forskning som tar for seg hele aspektet ved kroppsøvingfaget, også de positive sidene fra transfeltet.

Funn fra internasjonal transforskning trenger ikke å være representativ til kroppsøvingfaget slik det praktiseres i Norge. Dette i lys av internasjonale forskjeller når det gjelder forståelse og aksept for kjønns mangfold, læreplaner og praktisering av faget, og varierende levevilkår.

Jeg har derfor valgt å trekke frem to funn jeg har gjort meg når det gjelder norsk transforskning i kroppsøving.

Walseth og Hæhre (2014) gjennomførte en kvalitativ studie som tar for seg heteronormativitet i kroppsøvingsfaget. De har i sin fagfelleverderte artikkel intervjuet to lesbiske og to homofile elever der oppgaven sikter på å belyse hvilke erfaringer de har gjort seg i faget. Det som trekkes frem av funn i denne undersøkelsen, er at det foreligger heteronormativitet i kroppsøvingsfaget, spesielt når det kommer til danseundervisning og garderobesituasjonen. Videre trekker de frem at faget er kjønnet der det stilles ulike krav til jenter og gutter. Kroppsøvingsfaget ser ut til å være en arena der reproduksjon av kjønn er mer fremtredende enn andre fag. Deltakerne i undersøkelsen viser likevel til at faget åpner opp for at elevene kan utfordre tradisjonelle kjønnsroller i aktiviteter, og at det foreligger mulighet for tilskeiving (queering) av kroppsøvingsfaget (Walseth og Hæhre, 2014). Selv om forskningen til Walseth og Hæhre ikke inkluderer elever som er trans, trekker denne forskningen frem viktige funn når det gjelder heteronormativitet i kroppsøvingsfaget. Videre trekkes det frem viktige og dagsaktuelle erfaringer gjort fra deltakerne som jeg anser som viktige for min forskning da de er queer.

Det ble videre publisert en masteroppgave våren 2020 som undersøkte hvordan lesbiske, homofile og transpersoner opplever kroppsøvingsfaget i norske skoler, skrevet av Olsen. Oppgaven tar for seg sentrale spørsmål som viser til opplevelsene av kroppsøvingsfaget fra seks deltakere som utfordrer tokjønnsmodellen og heteronormativitet (Olsen, 2020). Av funn relatert til deltakernes opplevelse av faget, trekkes det frem at garderobesituasjonen har vært vanskelig og utfordrende der dysfori og ubehag er følelser som er fremtredende. Kjønnsinndelt undervisning og aktiviteter, og mangel på kunnskap rundt kjønnsidentitet og kjønns mangfold trekkes også frem som viktige punkter.

Basert på de funn jeg har gjort meg, virker forskningen å vise et kunnskapshull når det gjelder elevperspektivet og deres subjektive erfaringer i kroppsøvingsfaget. Den empiriske forskningen vil bringe frem nye kunnskaper på transfeltet som kan være av relevans når det kommer til utvikling, utforming og praktisering av faget og andre aktuelle arenaer.

2.4 Min forforståelse

Min bakgrunn på forskningsfeltet har rot i en genuin interesse, nysgjerrighet og engasjement for at samtlige elever skal ha en god opplevelse av kroppøvningsfaget. Samtidig har jeg ingen kjennskap til transfeltet fra egen praksis. Gjennom studiet har jeg i liten grad blitt utfordret på tematikken, og har derfor engasjert meg til å tilegne meg kunnskaper og utfordringer. Min interesse og nysgjerrighet ble vekket da jeg og noen kolleger hadde en diskusjon på hvordan garderobesituasjonen ville sett ut hvis Emma Ellingsen hadde hatt kroppøving i skolen. Jeg har siden hatt flere diskusjoner og samtaler med venner, kolleger og studiepartnere rundt løsninger og utfordringer tilknyttet nettopp dette. Videre har jeg diskutert med kolleger omkring uforutsette situasjoner en kroppøvningslærer kan møte når det gjelder elever som bryter med kjønns- og identitetsnormer.

Slik Dalland (2017) påpeker, vil forskeren som regel alltid bringe med seg en forforståelse i lys av meninger og antakelser om fenomenet som forskes på. Det kreves derfor at jeg som forsker må skille *min* forforståelse med *nye* forståelser som oppstår i forskningsprosessen (s. 58-61). Det å gjøre egen forforståelse synlig er et viktig grep innen empirisk fenomenologi. En kan vel si at jeg delvis har blitt farget gjennom samtaler jeg har hatt med venner og bekjente, i likhet med ulike TV-serier, dokumentarer, avisoppslag og innlegg i sosiale medier av mennesker som bryter med vårt binære og heteronormative samfunn. Jeg har dermed gått inn i prosjektet med en del bakenforliggende antakelser rundt personer som er trans og deres opplevelse av kroppøvningsfaget. Noen antakelser jeg har gjort meg, er at holdningen til kjønnsrelatert normbryting blir bedre mottatt i by enn på bygd, der jeg har begrunnet dette med blant annet populasjonsforskjell og et større mangfold i byer. Jeg har også hatt antakelser om at personer som er trans ofte får fritak i kroppøving. Dette på grunn av at det foreligger utfordringer når det gjelder inndeling av garderobes og fysisk aktivitet. Underveis og etter intervjuene med deltakerne har jeg innsett at flere av mine antakelser jeg har tatt med meg inn i prosjektet, rett og slett ikke stemmer og at alt ikke er slik jeg først trodde.

For å opparbeide meg en dypere forståelse på feltet gjennomførte jeg tidlig i prosessen litteratursøk. Videre prøvde jeg å holde meg oppdatert på feltet gjennom å se debatten på NRK om trans, Folkeopplysningen sin episode om trans, filmen «Petite fille» (Lifshitz, 2020) som på norsk heter «lille jente» og dokumentarserien «Lidenskapens prinsipper» på Netflix.

Videre har jeg hørt episoder fra podcasten «Trans Norge» av PKI og lest boken «Hør her`a» (Sharif, 2021), i tillegg til annen relevant litteratur som belyser transfeltet.

Grunnlaget for den for forståelsen jeg har utviklet gjennom masterprosjektet har vært preget av en utenforstående tilknytning til feltet. Selv er jeg ciskvinne og vil derfor ha vanskelig for å relatere og kjenne meg igjen i de følelsene og erfaringene deltakerne trekker frem. På grunn av dette har det vært noe utfordrende å forstå situasjonene som deltakerne har tatt opp. Som Thagaard (2018) påpeker, vil diskusjoner om antakelser med deltakerne være med på å skape en større forståelse av deltakernes opplevelse av situasjoner (s. 190). I intervjusituasjonene hadde jeg og deltakerne ofte digresjoner der jeg stilte spørsmål rundt noen av antakelsene mine. De forklarte deres syn, meninger og erfaringer omkring antakelsene, og på den måten opplevde jeg det enklere å forstå deltakerne.

Deltakerne i prosjektet, inkludert meg selv, vil ha en gjensidig og dynamisk påvirkning på utvikling av data siden kvalitative forskningsmetoder baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold (Thagaard, 2018, s. 16). Under intervjuene har jeg personlig blitt berørt av historier og fortellinger deltakerne har fortalt. Jeg har kjent på en oppriktig følelse av stolthet, glede, takknemlighet, sinne og fortvilelse. Jeg har tatt innover meg de historiene og erfaringene deltakerne har gitt meg, og jeg har prøvd etter beste evne å forstå deres tidligere erfaringer av kroppsovingsfaget. Jeg kan revurdere mine antakelser, og jeg kan trygt si jeg har blitt klokere på forskningsfeltet mitt. Jeg kan merke hvordan diskusjonene mine har en annen tyngde og dybde nå enn før, i tråd med kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med masteroppgaven.

3.0 Metode

For å belyse problemstillingen i denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Hovedtyngden vil basere seg på forskeren Max Van Manen sitt fenomenologiske preg på intervju som forskningsmetode. Van Manen (2016) påpeker at målet med fenomenologiske studier er å gjøre om levde erfaringer til beskrivende og fortolkende tekster. Tekstene skal kunne være så beskrivende at leseren kan kjenne seg igjen i deltakernes levde erfaring. På denne måten vil leseren ha muligheten til å oppleve resonans (s. 36). Dette masterprosjektet føyer seg inn i tradisjonen av det fortolkende paradigme gjennom innhenting av subjektive erfaringer omkring fenomener jeg studerer.

3.1 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning er målet å oppnå en større forståelse av de sosiale fenomener som forskes på. Kvalitative forskningsmetoder egner seg når en skal forske på hvordan mennesker lever sine liv og gjenspeiler derav endringer i samfunnet vårt (Thagaard, 2018, s.11). Thagaard (2018) trekker frem at intervjusamtaler kan bidra til utvikling av forståelse rundt et fenomen på bakgrunn av opplevelser og refleksjoner som kommer frem under selve intervjusituasjonen (s. 11). Karakteristisk for kvalitativ tilnærming er at forsker har et nært og sensitivt forhold til den eller de personer som studeres. Kontakten forsker etablerer med deltakeren(e), vil derfor ha betydning for hvordan dataene utvikles (Thagaard, 2018, s. 15). For å besvare problemstillingen vil det være viktig å belyse erfaringene sett fra deltakernes side. Kun på denne måten kan jeg undersøke de personlige følelsene, refleksjonene og erfaringene deltakerne har gjort seg i kroppsovingsfaget. Ved en kvalitativ tilnærming, ser jeg viktigheten av å innlede et trygt og tillitsfullt gjensidighetsforhold mellom meg og deltakerne. Thagaard (2018) understøtter viktigheten av å ha et gjensidig tillitsforhold. Forskningsspørsmålene vil kunne betraktes som sensitive da de tar for seg personlige emner omkring private forhold i deltakernes liv (s. 12).

3.2 Det fenomenologiske forskningsintervju

Det fenomenologiske forskningsintervju har det overordnede mål om å samle og utforske levde, narrative erfaringer og fortellinger i den hensikt å kunne skape en større og rikere forståelse av det fenomenet som forskes på (van Manen, 2014, s. 314). Det fenomenologiske intervju skiller seg fra andre kvalitative intervju, og den som intervjuer bør ha gjort seg noen

overveielser i forkant. Det vil være enklere å få en deltaker til å fortelle *om* en erfaring, kontra det å fortelle erfaringen slik deltakeren levde den, med sine tanker, følelser og detaljer slik den faktisk opplevdes. Van Manen trekker derfor frem ulike punkter som er essensielt når det gjelder tanker og gjennomføring rundt et fenomenologisk intervju (van Manen, 2014, s.314 - 315).

Når det gjelder *hvor* intervjuet bør gjennomføres, får man nødvendigvis ikke frem de genuine og personlige erfaringene i et formelt kontorlandskap med grupperom og lignende. Van Manen mener mennesker er mer tilbøyelig til å huske erfaringer dersom de befinner seg på steder som er ledende og byr på positive omgivelser (van Manen, 2014, s. 315). Eksempel på dette kan være en lærer som blir intervjuet om kjønnsinndelt kroppsøving eller dans i kroppsøvingsundervisningen. Dersom intervjuet finner sted i en kroppsøvingssal, vil omgivelsene kunne åpne opp for at læreren husker bedre og reflekterer over de erfaringene som er blitt gjort. Van Manen (2014) påpeker viktigheten av at jeg som intervjuer skal vinne tillitten til deltakeren. Dette kan gjøres ved at jeg utvikler en relasjon i form av vennskap, der personlig deling av erfaringer og nærhet vil skape en nærere relasjon mellom meg og deltaker. Utvikling av en slik relasjon vil være viktig hvis målgruppen er sårbar og/eller fenomenet som studeres berører følsomme temaer. Dette understreker viktigheten av at jeg innleder en trygg og tillitsfull relasjon til mine deltakere da de anses å være en sårbar gruppe.

I det fenomenologiske intervju kan det være enklere hvis jeg som skal intervjuer, tenker at selve intervjusituasjonen skal være mer som en samtale enn et intervju. Eller sagt på en annen måte: en samtale vil på en naturlig måte bringe frem mange av fenomenologiens særpreg. En samtale krever som regel de rette omgivelsene med passende atmosfære for det aktuelle fenomenet som skal forskes på. For noen vil det kanskje være mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene på kvelden kontra morgenen. Uavhengig tid og sted, er det viktig å tilstrebe og ha god nok tid slik at situasjonen ikke oppleves stressende og rushet for den som intervjuer, og av den som blir intervjuet (van Manen, 2014, s.315). Van Manen trekker frem det å ta en kopp kaffe sammen innledningsvis i en intervjusituasjon kan fremprovosere en trygg og avslappet atmosfære. På en slik måte kan det være lettere å prate løst og ledig før intervjuet tilspisser seg mot de mer fokuserte og rettede spørsmålene opp mot fenomenet som forskes på (Van Manen, 2014, s.315).

Under selve intervjusituasjonen kan det oppstå utfordringer som blant annet misforståelser av ord, språk og betydning av hele eller deler av spørsmål som blir stilt. Den som intervjuer kan ha en annen oppfatning av et ord eller fenomen enn den som blir intervjuet. I slike omstendigheter kan den som blir intervjuet bli usikker på hva som faktisk forskes på. I slike tilfeller kan det være hjelpsomt at den som intervjuer forteller om en historie eller trekker frem illustrasjoner fra bøker, filmer eller selverfarte opplevelser som omskriver temaet eller fenomenet som forskes på (van Manen, 2014, s.316). Videre er det viktig at den som intervjuer holder seg konkret, og ber deltakeren tenke på *spesifikke* hendelser, situasjoner, personer eller opplevelser. Her er målet å få frem nøyaktig hva som skjedde og hva deltakeren tenkte, følte og kjente på rundt det som blir tatt opp. I slike situasjoner kan det oppstå stillhet med tanke på betenkningstid og lignende. Den som intervjuer kan bruke stillheten som et viktig verktøy til å fremme gode svar på spørsmål. Den som intervjuer behøver derfor ikke stille en hel del oppfølgingsspørsmål, men kan derimot lede den som blir intervjuet inn på sporet ved hjelp av eksempelvis gjenta siste del av spørsmålet (van Manen, 2014, s.316).

En forsker som benytter seg av det fenomenologiske forskningsintervju bør til enhver tid holde seg nært det fenomenologiske aspektet ved selve intervjusituasjonen. Den som intervjuer kan falle for fristelsen til å bryte ut av mønsteret, og derfor er det fenomenologiske forskningsintervju en treningssak. Det kreves en god forståelse og trening fra forskeren sin side. Siden jeg kun har fått gjennomført ett pilotintervju, er det begrenset hvor mye jeg har fått trent på nettopp dette. Jeg har likevel tilegnet meg kunnskap for å ha en underliggende kjennskap til utførelsen og viktighetene omkring det fenomenologiske forskningsintervju. Thanggaard og Brinkmann (2012) bekrefter at et forskningsintervju er krevende og krever derfor øvelse for at intervjuet skal bringe frem nye innsikter i forskningsfeltet. Videre legger de til at hvis denne metoden utføres på en riktig og kompetent måte, er et kvalitativt forskningsintervju en av de mest effektive og viktige metodene en kan bruke for å forstå medmennesker på (Thanggaard & Brinkmann, 2012, s. 18). Siden potensialet i metodevalget er verdifullt sett i lys av å bringe frem erfaringene til deltakerne, har jeg tatt metodiske overveielser både før og underveis i intervjuene. Jeg gir innsikt i disse i de neste kapitlene.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Kvalitative studier kjennetegnes blant annet gjennom et begrenset antall deltakere. På bakgrunn av et relativt lite utvalg, vil det være viktig at utvelgingsprosessen stemmer overens med prosjektets problemstilling. Overensstemmelse er med på å sikre at analyse av data kan gi leserne en forståelse av det fenomenet som forskes på (Thagaard, 2018, s. 54). Kvale og Brinkmann (2015) legger frem at dersom utvalget er for lite kan det være vanskelig å generalisere, men er utvalget for stort, vil det kunne gå ut over dyptgående analyser av intervjuene (s. 148). På bakgrunn av at mitt prosjekt baserer seg på fenomenologisk forskningsintervju, med formål om å forstå verden ut ifra hver enkelt deltaker, vil problemstillingen kunne besvares med et lite utvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Oppgaven sikter dermed ikke å generalisere i statistisk forstand, men heller belyse erfaringer som den enkelte deltaker forteller. Dette forutsetter at intervjuene sikrer nødvendig dekning og gjennomføres på en tilstrekkelig og god måte hvor nok data blir innhentet.

Problemstillingen i denne oppgacen belyser tidligere subjektive erfaringer personer som definerer seg som trans har gjort seg i kroppsøvingsfaget. For å sikre en overensstemmelse mellom data og fenomenet jeg forsker på, har jeg satt to kriterier for deltakelse; 1) personen må definere seg som trans, og 2) har hatt erfaring med kroppsøvingsfaget. I samarbeid med veileder ble vi enige om at et antall mellom 1 til 8 deltakere vil være tilstrekkelig for å kunne besvare problemstillingen.

3.3.3 Pilotintervju og intervjuguide

Ifølge Thagaard (2018) er den beste opplæringen den som skjer gjennom egen praksis hvor den tause kunnskapen erverves (s. 94). Kvale og Brinkmann (2015) understøtter dette der de påpeker at det kun er omfattende trening som gir kunnskaper, ferdigheter og personlig skjønn som vil være viktige når en skal utføre et kvalitativt intervju av høy kvalitet. Trening vil her basere seg på å tilegne seg intervjuferdigheter som intonasjon ved spørsmålsstilling, følsom lytting, lengden på pauser og ikke minst etablering av god kontakt med deltakerne under selve intervjuet (s.88).

For å tilegne meg ferdigheter rundt intervjusituasjonen, var det viktig å få gjennomført et pilotintervju. For å skape en så realistisk intervjusituasjon som mulig, ble pilotintervjuet

gjennomført med de samme forutsetningene som de kommende intervjuene. På grunn av manglende dekning av diktafoner til utlån ved skolen, fikk jeg dessverre ikke mulighet til å gjennomføre pilotintervjuet ved bruk av diktafon. Dette gjorde at jeg ikke fikk muligheten til å lytte til intervjuet i etterkant for og reflektere over forbedringspotensialer opp mot intervjuene. Likevel noterte jeg ned underveis og i etterkant hvordan jeg opplevde situasjonen og mine umiddelbare tanker om endring av muntlig språk, tempo og valg av oppfølgingsspørsmål. Av hensyn til pandemien og hjemmekontor, ble pilotintervjuet gjennomført digitalt. Siden det fenomenologiske forskningsintervju legger særlig vekt på relasjoner, var jeg i forkant bekymret for hvordan relasjonen skulle bli påvirket av dette. Jeg ble positivt overrasket da dialogen utviklet seg til å bli en god samtale og det var lett å innlede en god relasjon. Selve pilotintervjuet varte rundt fire timer. Jeg begynte å skjønne allerede da at de kommende intervjuene ville ta lengre tid enn hva tidsestimatet i informasjonsskrivet ga opplysning om, som var på ca. 1t. Jeg fikk bekreftet at spørsmålene i intervjuguiden besvarte viktige og relevante temaer opp mot problemstillingen, og at datagrunnlaget sikkert nok kom til å avdekke manglende forskning om tematikken. Det skulle vise seg at det å gjennomføre pilotintervjuet digitalt var positivt i den forstand at tre av mine fire intervju ble gjennomført digitalt på grunn av pandemien og avstand. Jeg fikk derfor god trening på å innlede relasjon gjennom internett og sitter igjen med en god opplevelse av digitale intervjuer.

Ved å gjennomføre et pilotintervju fikk jeg trening på hvordan jeg stilte spørsmålene og hvilke svar jeg burde stille oppfølgingsspørsmål til. Videre fikk jeg trening på hvordan jeg lyttet og leste deltakerens kroppsspråk. Det avgjørende spørsmålet jeg fikk svar på, var om spørsmålene jeg har formulert i intervjuguiden faktisk gir svar på det jeg ønsket. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker er det helt avgjørende at den som intervjuer evner å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr, og hele horisonten av mulige betydninger som kan åpnes (s.166). Personlig var jeg spent i forkant av pilotintervjuet. Det er et sårbart og sensitivt tema som snakkes lite om i den daglige samtalen. Jeg var redd for å formulere meg på en sjenerende måte ovenfor deltakeren. Videre ønsket jeg at selve intervjusituasjonen skulle oppleves naturlig og inkluderende, og på en slik måte at det ikke ble tydelig at intervjuguiden ble utarbeidet av en cisperson. På bakgrunn av at vedkommende som deltok i pilotintervjuet er trans og er aktiv rundt tematikken, fikk jeg gode svar på spørsmålene som senere skulle hjelpe meg i intervjuene. Vi hadde flere digresjoner som gjorde at jeg fikk et dypere innblikk i utfordringer, problemer, muligheter og hverdagen til deltakeren. Videre fikk jeg svar på flere

uklarheter jeg hadde rundt tematikken, selv om noe var utenfor fenomenet. På denne måten stilte jeg sterkere til de kommende intervjuene og jeg følte meg tryggere i situasjonen.

Før jeg kunne planlegge å avtale et pilotintervju, måtte jeg i forkant utarbeide en intervjuguide. Strukturen i en intervjuguide består av sentrale spørsmål som representerer de temaene som forskes på (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden ble derfor utformet i samarbeid med veileder for å sikre sentrale, fleksible og fenomenologiske spørsmål opp mot problemstillingen og temaet for prosjektet. I tråd med det fenomenologiske aspektet og temaet som forskes på, vil det være viktig at deltakerne får muligheten til å fortelle om deres personlige erfaringer, også utenfor de satte spørsmålene i intervjuguiden. Ved å benytte meg av et semistrukturert livsverdenintervju, som hverken er et lukket spørreskjema eller en åpen samtale, vil deltakerne få mulighet til nettopp dette. En semistrukturert intervjuguide åpner opp for at deltakerne kan beskrive hverdagslige temaer ut fra deres subjektive perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Siden jeg er ute etter deltakernes erfaringer og fortellinger, uten ytterligere sammenligning, vil det være viktig for studien å se om det er tema utenfor intervjuguiden som er gjentakende for deltakerne. Dette er også noe av grunnen til at problemstillingen min er såpass åpen. Jeg ser viktigheten av å belyse de erfaringene deltakerne forteller i intervjuet, uavhengig intervjuguiden. Hvis jeg hadde gått for en strukturert intervjuguide, vil jeg kunne gått glipp av viktige erfaringer som bør belyses i tråd med deres erfaringer i faget.

Siden deltakeren som deltok i pilotintervjuet selv er trans, og er engasjert og aktiv rundt tematikken, fikk jeg en kort tilbakemelding på intervjuguiden i forkant av pilotintervjuet. Dette var for å sikre at formuleringen og tilnærmingen av spørsmålene skulle ivareta deltakerne på mest mulig måte. Eksempelvis å bytte ut ordet «*definere* deg som» med «*opplever* du deg som». Jeg kunne dermed være trygg på at intervjuguiden var skånsom og formulert på en god måte.

3.3.4 Intervjusituasjonene

Jeg vil nå legge frem de fire ulike intervjusituasjonene der hensikten er å få frem stemningene og reaksjonene til hver enkelt deltaker. Først vil jeg redegjøre for selve intervjusituasjonene for så presentere hver enkelt deltaker med påfølgende intervju.

Før intervjuene fant sted var det viktig at jeg kartla om noen ønsket en helsesykepleier til stede under intervjuet. Dette tiltaket ble utformet i samarbeid med NIHs etiske komité. Ingen meldte sin interesse rundt dette. De hadde likevel tilgang til en rådgiver fra Foreningen FRI på telefon dersom noen hadde behov for en samtale før, underveis eller i etterkant av intervjuet. Samtlige av intervjuene ble innledet med underskrift av samtykkeskjema, generell informasjon rundt selve intervjusituasjonen, hva diktafonen ble brukt til, tidsbruk for intervjuet og eventuelle spørsmål.

På grunn av pandemien måtte jeg ta nødvendige hensyn å tilpasse deler av forskningsprosessen. Tre av fire intervjuer ble gjennomført digitalt, noe som medførte at samtykke ble tilsendt deltaker på e-post hvor vedkommende returnerte signert samtykke eller fremviste samtykke på skjerm før oppstart av selve intervjuet. Siden flere av intervjuene ble gjennomført digitalt var det utfordrende å tilfredsstillende Van Manens anbefalinger for det fenomenologiske forskningsintervju. Det ble utfordrende å møtes ved en uforpliktende kaffe i forkant av intervjuet eller å møtes ved et valgfritt sted fra deltakernes ønske. For noen kan det personlige tillitsforholdet en skaper gjennom et ansikt-til-ansikt-intervju være avgjørende for om de ønsker å være personlige omkring de sensitive temaene (Thagaard, 2018, s. 111). Likevel opplevde jeg at de digitale intervjuene ble minst like personlige som det ene intervjuet jeg hadde fysisk. Siden tre av deltakerne gjennomførte intervju digitalt hjemmefra, kunne jeg med sikkerhet vite at de befant seg på et kjent og trygt sted de selv ønsket å være. Thagaard (2018) påpeker at digitale intervju kan være til fordel for personer som er tilbakeholdende i ansikt-til-ansikt-situasjoner. De kan oppleve at intervjusituasjonen er tryggere, og de kan bli mer fortrolige med å kommunisere. Likevel kan det være enklere å skjule eventuelle emosjonelle reaksjoner (s. 111). Det var derfor viktig at jeg holdt blikket rettet mot deltakerne for å se etter eventuelle reaksjoner.

Videre ble det innledet en lengre samtale ved oppstart der jeg blant annet fikk presentert meg selv og prosjektet, deltakerne fikk presentert seg selv og de fikk muligheten til å stille spørsmål. Med hensyn til trygghet for både meg og deltakerne var det viktig for meg å skape en relasjon til deltakerne før vi startet på selve intervjuprosessen. Samtalene fortsatte videre med en lengre uformell prat som ikke hadde rot i intervjuet eller tema. Dette opplevde jeg som positivt for min egen del og jeg ble tryggere på situasjonen. Jeg kunne også oppleve en merkbar forskjell på noen av deltakerne underveis i intervjuet der noen var mer forsiktige i starten. Etter hvert som intervjuet hadde sitt forløp ble de mer engasjerte og jeg kunne merke

at deltakerne bød mer på seg selv gjennom å fortelle private historier. På den måten fikk jeg et nærmere forhold til *hvem* jeg pratet med.

Det ble naturlig å vike fra intervjuguiden ved flere anledninger i intervjuene. Intervjuene ble delvis styrt av deltakernes fortellinger og respons. Dette gjorde at temaer som både var inkludert og ikke inkludert i intervjuguiden ble besvart etter deltakernes ønske og tilfeldig rekkefølge. Temaene var i all hovedsak knyttet til kroppsøving og skolen som arena. Noen temaer som ble tatt opp var mer på det personlige plan rundt deres seksualitet og oppvekst. Sistnevnte ble sløffet under transkriberingen da det viker fra fenomenet studien undersøker. På denne måten fikk jeg hentet frem deltakernes erfaring på en etisk måte. Ved noen anledninger måtte jeg rette samtalen inn mot spørsmålene for ikke å vike for langt unna intervjuguiden. Jeg opplevde samtlige av deltakerne som engasjerte med en fortellervilje og iver etter å dele erfaringer de har hatt i faget. Ved flere anledninger ble det utfordrende å bryte inn med oppfølgingsspørsmål da noen av deltakerne var engasjerte i sine fortellinger. Det virket på meg som om de endelig ble hørt, noe de selv ga uttrykk for. På bakgrunn av deres iver i å fortelle, opplevde jeg intervjusituasjonene som trygge med et gjensidig tillitsforhold. Både deltakerne og jeg tok del i hverandres samtaler og fortellinger. Personlig ble jeg berørt ved flere av deltakernes erfaringer og fortellinger. Jeg har i etterkant av intervjuene tenkt mye på hver enkelt deltaker og er utrolig takknemlig for deres deltakelse og åpenhet. Etter det siste intervjuet ble gjennomført har, har jeg virkelig skjønnet hvor viktig min oppgave er å fortelle deres historie. For å få en bedre kjennskap til hvem som deltok i studien, legger jeg frem en beskrivelse av min oppfatning av deltakerne i intervjuet.

Intervju 1 (Brede)

Av hensyn til pandemien og avstand, ble intervjuet gjennomført digitalt. Brede bruker pronomenet «han». Fra start av var Brede noe stille og svarte stort sett «ja» eller «nei» på flere av mine spørsmål. Brede reflekterte godt over spørsmål han ble stilt, og stemmen hans var genuin, men samtidig noe sårbar. Han beskrev erfaringene sine på en utdypende måte og begrunnet sine tanker om hvorfor han opplevde de som han gjorde på en god måte. Brede og jeg hadde ofte øyekontakt under intervjuet. Stemmen hans var noe skjør, men trygg da jeg kunne høre en bakenforliggende sårbarhet, men samtidig en bestemt stemme. Han besvarte spørsmål momentant uten mye bruk av tenkeord. I bakgrunnen kunne jeg se et rom som lignet en studenthybel med et skap i furu på hans venstre side. Jeg satt ved stuebordet mitt hjemme i stuen min. Stemmeleiet og fremtoningen var relativt monotont, og intervjuet bar preg av

alvorlighet med lite latter. Uavhengig hans skjørhet i stemmen, tyder det på at Brede er en tøff og moden gutt med bakgrunn i hva han fortalte av sin oppvekst og håndtering av ulike situasjoner opp gjennom årene i kroppsøvningsfaget.

Intervju 2 (Luca)

Intervjuet med Luca tok sted i et offentlig rom der flere både kunne se og høre oss. Luca utstrålte en selvsikkerhet idet hen gikk inn mot kantinen. Strak rygg, høy og klar stemme, smil om munnen og målrettet gange. Først satt vi ved et tomannsbord i en åpen kantine, men etter hvert ble det en del støy og grunnet opptak med diktafon var jeg redd støyet skulle overdøve samtalen. Vi flyttet oss derfor til et mer privat område og fant et lukket rom hvor vi kunne fortsette intervjuet uforstyrret. Luca er trans og ikke-binær og bruker pronomenet «hen» eller «de». Luca forteller hen kjenner på en inkongruens og dysfori der hen ikke kjenner seg igjen i kroppen eller rollene som hen ble født med. Samtalen vår bar preg av mye latter og positivitet. Luca var sprudlende i måten hen fortalte om sine erfaringer, uavhengig om de var positive eller negative. Luca hadde en livlig utstråling, noe som gjenspeilte seg i refleksjoner rundt situasjoner hen fortalte. Det var en del kroppslig gestikulering, og Luca sine smil skimtet gjennom fra både munn og øyne. På enhver utfordrende situasjon hen la frem, reagerte Luca med en positiv tilnærming. Tidvis var beskrivelsene av ulike situasjoner noe vage og utydelige, der ordet «kjipt» ble brukt gjentatte ganger for å beskrive mange av situasjonene hen tok opp. Videre kunne Luca beskrive flere situasjoner som kjipe, men kroppsholdning og tonefall viste det motsatte i form av glede og smil.

Intervju 3 (Hanne)

På grunn av for stor avstand ble dette intervjuet gjennomført digitalt. Hanne bruker pronomenet «hun/henne». Hun bor for tiden i utlandet, og over skjermen møtte jeg ei flott jente med et stort engasjement og iver i stemmen. Tidvis frøs skjermen seg underveis i intervjuet, men dette gikk på ingen måte ut over hverken kvaliteten eller gjennomførelsen på intervjuet. I bakgrunnen kunne jeg se en møblert leilighet idet Hanne forflyttet seg til ulike deler av leiligheten for å finne best mulig dekning. Hanne var svært engasjert og ivrig, og uttrykte hun var aktiv politisk angående tematikken. Hun hadde en markant og tydelig stemme som hun brukte på å reflektere og skildre sine erfaringer fra kroppsøvningsfaget med. Jeg kunne legge merke til hvordan hun ble engasjert når vi pratet om hennes personlige meninger rundt trans og transforskning. Det var ingen tvil om at Hanne ordla seg på en

voksen og virkelighetsnær måte, noe som skulle resultere i flere sterke historier som belyser viktigheten av denne oppgaven.

Intervju 4 (Trym)

Med hensyn til pandemien og avstand ble dette intervjuet gjennomført digitalt. Trym var en beskjeden og rolig gutt, og i bakgrunnen på pc-skjermen min kunne jeg se enn oppreid seng hvor rommet hans kan minne om en studenthybel. Trym ønsker at en bruker pronomen «han». I starten merket jeg at stemmen skalv og ord ble uttalt litt feil. Gjennom vår uformelle prat i starten bekreftet han at han var nervøs. Utover intervjuet kunne jeg høre en mer avslappet stemme, og Trym fortalte om sine erfaringer på en avslappet og uberørt måte. Slik jeg opplevde Trym, kan dette gjenspeile hans positive erfaring med å være trans i skolen. Trym sin utstråling er i noe grad beskjeden, og som han selv uttrykte, er han en gutt som gjerne holder seg litt i bakgrunnen. Likevel ga Trym utfyllende refleksjoner rundt sine erfaringer, og desto tryggere han ble på intervjusituasjonen og meg, jo flere historier og tanker ble meddelt.

3.4 Databehandling

Deltakerne i prosjektet representerer en minoritetsgruppe av samfunnets befolkning, og anses som en sårbar gruppe innen forskning. For at data skulle behandles på en etisk, sikker og fortrolig måte, måtte jeg følge strenge retningslinjer for både oppbevaring og behandling av data. Jeg fikk utlevert en PC med kryptert harddisk fra studieinstituttet i tillegg tilgang til 'sikker sone' på min egen datamaskin. Jeg beholdt lydfilene fra intervjuet på diktafonen og slettet de straks jeg var ferdig med transkriberingen. Jeg opprettet videre et Word-dokument på utlevert PC som ble brukt til å transkribere og behandle data. Databehandling krever nøyaktighet og stiller videre krav til et grundig arbeid gjennom hele forskningsprosessen. I de kommende underkapitlene legger jeg frem en mer detaljert beskrivelse av hvordan arbeidet med databehandlingen ble gjort.

3.4.1 Transkribering

Transkriberingen og datainnsamlingen har foregått parallelt. Så snart intervjuene ble gjennomført, startet prosessen med å transkribere det innhentede empiriske datamaterialet. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, er transkribering en prosess der empirisk data blir konstruert av en rekke vurderinger og beslutninger. Transkriberingen oversetter talespråket mellom intervjuer og deltaker til skriftlig språk (s. 204). Ved å transkribere intervjusamtalen

fra muntlig til skriftlig form, blir datamaterialet bedre egnet for analyse, og det vil være lettere å strukturere data til videre arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). På bakgrunn av at muntlig språk er dynamisk og kontekstuell, vil det å være oppmerksom på at en mengde informasjon kan gå tapt under transkriberingsprosessen være viktig. Stemmeføring, ikke verbalt språk som gestikulering og kroppsspråk, og språklige fenomener som eksempelvis ironi vil derfor være vanskelig å gjengi i en transkribering (Thanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke finnes en universell form eller kode for hvordan transkriberingen skal foregå (s. 208). Det vil derfor være opp til hver enkelt hvordan prosessen gjennomføres. Det er kun jeg som har stått for transkriberingen av datamaterialet, og transkriberingen er derfor blitt tolket og gjort på samme måte. På grunn av at jeg hadde fire deltakere, anså jeg datamaterialet som håndterbart å gjennomføre manuelt, og valgte derfor ikke å benytte meg av tilgjengelige program. Ved å transkribere manuelt fikk jeg et nærere forhold til datamaterialet. Jeg kunne videre i denne prosessen gjøre meg tanker om den påfølgende analysen samtidig som jeg kunne lære av min egen intervjustil.

Jeg valgte bevisst å starte transkriberingen samme dag eller dagen etter. Dette for å kunne memorere stemningen under intervjuet, og eventuelt notere ned nonverbal kommunikasjon som var av betydning. Først måtte jeg bestemme meg for hvilke koder jeg skulle benytte meg av for å markere hvem som sa hva. Jeg valgte henholdsvis «E» om meg selv, og «1», «2», «3» og «4» for de enkelte deltakerne som videre skilte rekkefølgen på intervjuene. På den måten ble det i etterkant enklere for meg å memorere selve intervjusituasjonen. Jeg valgte ikke å inkludere «tenkeord» som «eh» og lignende, men jeg understrekte usikker tale, latter, tenkepauser og nøling. Prosessen var tidkrevende og omfattende da hvert intervju hadde en varighet på mellom to og tre timer. Likevel har prosessen gjort at jeg har fått et nært forhold til datamaterialet, jeg har lært mye om transkribering og ikke minst fått respekt for den ressurskrevende prosessen.

3.4.2 Fenomenologisk anekdote

En fenomenologisk anekdote er levde erfaringer fra deltakerne med bakgrunn i det fenomenologiske forskningsintervju. For å belyse levde og virkelighetsnære erfaringer, er det viktig at en anekdote har et poeng som knyttes til det fenomenet som undersøkes (van Manen, 2016, s. 254-255). Jeg har brukt fenomenologiske anekdoter i oppgaven for å tydeliggjøre kraftfulle erfaringer fra deltakerne. Jeg fulgte Van Manen (2016) sine retningslinjer når det gjelder anekdoter for å gjøre erfaringene mer innsiktsfulle. Det er viktig å påpeke at en

anekdote ikke skal skrives på en slik måte at erfaringen mister sin mening. Ifølge Van Manen (2016) skal en anekdote holde seg tett til fenomenet for å sikre at teksten får en sterk innebygd mening. Noen av erfaringene avsluttes dermed rett etter klimaks for å skape punktum. Ved å skrive i nåtid vil fenomenet med dets mening komme tydeligere frem (s. 254-256). Derfor presenterer jeg funn og analyse i nåtid, selv om erfaringene er fra et retroperspektiv.

3.4.3 Analyse av data

Å analysere vil si at en leter i datamaterialet etter svar på spørsmål. Derfor vil en analyse være en spørsmålsdrevet dynamisk prosess som drives av de spørsmålene som stilles (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 22). I forkant av analyseprosessen måtte jeg gjøre meg opp noen tanker rundt *hva* jeg faktisk ser etter for å kunne besvare problemstillingen. Jeg måtte deretter analysere data med et skjerpert blikk for å sortere ut hva som var viktig og hva som var uvesentlig for oppgaven. På den måten ville jeg greie å holde meg nær fenomenet jeg forsker på (Johannessen et al., 2018, s. 23). Jeg ville få innsikt i hvordan de spesifikke fenomenene framtrer i seg selv ved å sette parentes omkring, eller suspendere antakelsene en har om de ulike fenomenene. Det å skrape vekk alt som ikke omhandler de spesifikke og rene fenomenene, kalles innenfor fenomenologien for en fenomenologisk reduksjon, eller *epoché* (Mortensen et al., 2011, s. 38).

For å strukturere analysen, valgte jeg å benytte meg av temaanalyse, hvor jeg henholdsvis kodet og kategoriserte data. Temaanalyse retter oppmerksomheten mot, og går i dybden på ulike temaer som er representert i oppgaven. Hensikten med en slik fremgangsmåte er å skape en dypere og helhetlig forståelse for de temaene som forskes på. Ved hjelp av koding og kategorisering, vil fenomener forstås i lys av dens kontekst (Thagaard, 2018, s.171). Det å analysere tematiske skildringer av et fenomen, levde erfaringer, er ifølge Van Manen (2014) en kompleks og kreativ prosess som krever at forskeren «ser» meningsinnholdet i de fenomener som studeres (s. 320). Det å kode og kategorisere data, vil falle innunder Van Manen (2014) sin tilnærming til analyse som omhandler det å *selektivt lese datamaterialet*. Først trekkes det ut meningsfulle uttalelser og fraser som virker essensiell for fenomenet. Videre kan en prøve å fange opp de fenomenologiske betydningene i tematiske uttrykk og lengre reflekterende fortolkende avsnitt (s. 320). Temaene som ble kategorisert, ble utarbeidet i etterkant av intervjuene, da temaer ifølge Van Manen refererer til elementer som forekommer ofte i det transkriberte datamaterialet (van Manen, 2016, s. 78). Fenomenologiske temaer kan bli forstått som strukturer av erfaringer og opplevelser, og med

bakgrunn i dette sikter oppgaven på å belyse temaer som ikke har blitt tatt opp av tidligere forskning (van Manen, 2016, s. 79).

Underveis og etter transkriberingen gjorde jeg meg noen tanker og notater om hvilke temaer som skilte seg ut basert på hva deltakerne sa i intervjuene. Det jeg umiddelbart gjorde, var å opprette et Word-dokument hvor jeg lagde fargekoder for hvert av de aktuelle temaene, det ble totalt ni kategorier. Videre lagde jeg en tabell der hver kategori fikk hver sin kolonne med tilhørende fargekode. Jeg plasserte så navnene på deltakerne under hver kolonne og begynte å fylle inn empirien til samtlige av deltakerne under tilhørende kolonne. Med dette fikk jeg en oversikt over hva hver av deltakerne har sagt som tilhører de ulike kategoriene. Jeg gjorde en fenomenologisk reduksjon ved å markere empiri som ikke stilte seg innunder fenomenet jeg forsker på med rød skrift. Videre markerte jeg empiri i fargen gul hvis jeg var usikker, og fargen grønn ved empiri jeg var sikker på skulle være med i studien. Etter at dette ble gjort hadde jeg en grov oversikt over empirien. Veien videre var å studere det *faktiske* fenomen som empirien ga meg. I fenomenologien er dette en detaljert tilnærming til gjennomgang av empirien. Hver setning skal nøye gjennomgås for å identifisere tematiske uttrykk, erfaringer og fortellende utsagn for å tydeliggjøre det faktisk fenomen med dets dypere mening (van Manen, 2016, s. 320). Det som før var ni kategorier, ble nå til tre hovedkategorier med noen få tilhørende underkategorier.

3.5 Prosjektets troverdighet

I dette kapitlet retter jeg oppmerksomheten mot prosjektets troverdighet som er viktig for en kritisk vurdering av prosjektet. Begreper som reliabilitet, validitet og generalisering er sentrale ved vurderingen av forskningsprosjektets troverdighet og kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181). *Reliabilitet* (pålitelighet) innen kvalitativ forskning handler om hvor pålitelig forskningen er, og om andre forskere kan anvende samme metode og likevel få de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). En kan styrke påliteligheten i prosjektet ved å synliggjøre forskningsprosessen. Det vil si å gi en detaljert beskrivelse av analysemetoden og strategivalg som er gjort ved prosjektet slik at andre forskere kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Silverman, 2014:84 referert i Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har i det overstående kapitlet gitt leseren innsyn i fremgangsmåten på databehandlingen og analysen i studien. Jeg har videre sikret en systematisk og grundig gjennomgang av analysen. Ved transkribering har jeg tilstrebet å sitere deltakerne ordrett for å sikre en så tett opptil virkelig beskrivelse av

erfaringene. Når det nærmet seg innlevering av oppgaven, sendte jeg deltakerne et utkast. Jeg refererte til hvor i oppgaven de kunne lese om seg selv, og videre til kapittelet om funn og analyse. De fikk i tillegg muligheten til å lese gjennom hele oppgaven. På denne måten fikk deltakerne innsikt i hvordan jeg forstod de, og oppfattet og tolket det de sa i intervjuet. Det kom frem at jeg hadde misforstått det ene utsagnet til en av deltakerne. Vedkommende fikk muligheten til å fortelle på nytt hva han mente, og jeg fikk deretter rettet opp i utsagnet slik at han ble forstått på riktig måte.

Når det gjelder *validitet* (gyldighet) innen kvalitativ forskning, refereres begrepet til hvorvidt tolkningene forskeren har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som har blitt forsket på (Thagaard, 2018, s. 189). Sagt på en annen måte; i hvilken grad undersøker metoden som er brukt i prosjektet det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at gyldigheten gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og er en kontinuerlig prosessvalidering. Forskeren selv med sin moralske integritet er av stor betydning når det gjelder gyldigheten til prosjektet. Det er altså ikke metoden i seg selv som representerer validiteten (s. 277). Validiteten i fenomenologiske studier er ifølge Van Manen (2016) basert på tolkningsprosessen som er gjort av forskeren selv (s. 348). Validiteten i oppgaven retter seg blant annet mot hvilke fenomenologiske spørsmål som blir stilt. Ved å benytte meg av et semistrukturert livsverdensintervju åpnet jeg muligheten for at deltakerne fikk bringe frem de erfaringene de selv uttrykte som viktig. I sammenheng med intervjuguiden, sikrer jeg å undersøke det studien er ment å undersøke. Likevel er det viktig å påpeke at det er jeg som står for fortolkningsprosessene, derav er det mine tolkninger som gjennomsyrrer studien. I analyseprosessen har jeg vurdert mine egne tolkninger av empirien med et kritisk blikk. Videre har jeg valgt ut empiri som er tett opp mot fenomenet jeg undersøker der jeg har vekslet mellom å jobbe med sitatene og helheten satt i kontekst. Jeg som forsker bør gjøre meg opp en vurdering om hvorvidt jeg kan trekke en konklusjon. Studien kan ikke generalisere bestemte populasjoner på et bestemt tidspunkt og sted. Deltakerne kan dermed bli studert for forståelsen av et fenomenologisk tema, som i denne oppgaven er kroppsøvingserfaringene som trans (van Manen, 2016, s. 350).

Generalisering (overførbarhet) omhandler hvorvidt resultatene fra forskningen kan gjelde i andre kontekster og situasjoner med andre intervjupersoner. Om funnene er generaliserbare er et ofte stilt spørsmål innen intervjuundersøkelser. Med bakgrunn i at intervjuforskning vanligvis inkluderer få deltakere, er det en vanlig innvending at resultater fra slike

undersøkelser ikke kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Naturalistisk generalisering derimot er en form for generalisering som baserer seg på personlige erfaringer, og belyser stilltiende kunnskap til eksplisitt, konkret kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290). I dette prosjektet er det snakk om hvorvidt leserne kan kjenne seg igjen i de fortellingene og opplevelsene som blir gjenfortalt i oppgaven. Siden oppgaven belyser erfaringer fra ulike deltakere, vil den ikke si noe om hvordan andre personer som er trans erfarer kroppsøvingsfaget. Grunnlaget for overførbarhet vil likevel være til stede gjennom rike beskrivelser av subjektive erfaringer. På den måten vil oppgaven støtte seg på en naturalistisk generalisering da stilltiende kunnskaper om hvordan ting er og oppleves kommer til syne. Mennesker i samme eller lignende situasjoner kan kjenne seg igjen i deltakernes gjenfortellinger i større eller mindre grad, eksempelvis andre minoritetsgrupper.

3.6 Etiske refleksjoner

Ved et forskningsfelt som berører sårbare tema med sensitive spørsmål til en minoritetsgruppe, var det av stor betydning å vurdere de etiske implikasjonene og drøfte etiske dilemma. Forskningsetikken skal sikre et forsvarlig arbeid som følger anerkjente forskningsetiske normer og De nasjonale forskningsetiske komiteenes retningslinjer (NESH) (Langtvedt, 2017). Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er personvernforbud for institusjoner som blant annet Norges Idrettshøgskole (NIH). NSD står ansvarlig for å vurdere prosjekter som meldes inn opp mot forskningsetiske regler (Thagaard, 2018, s. 22). Jeg meldte inn masterprosjektet til NSD i løpet av høsten 2021. Parallelt utarbeidet jeg en søknad til NIHs etiske komité da jeg i forbindelse med informert samtykke innhentet personopplysninger, og deltakergruppen anses som sårbar innen forskning.

I forbindelse med søknadsprosessen til NIHs etiske komité møtte jeg på flere utfordringer som jeg opplevde satte begrensninger for prosjektet. For det første hadde jeg et sterkt ønske om å inkludere barn under 16 år, og foreslo i første omgang aldersspennet 12-25 år. Bakgrunnen for denne interessen lå blant annet i at barn og unge under 18 år, har ifølge Barnekonvensjonen rett til å fritt uttrykke sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). Opplæringslovens formålparagraf sier videre at alle elever, også de under 16 år, skal lære å tenke kritisk og handle etisk, der de videre skal ha medansvar og har retten til medbestemmelse (Opplæringsloven, 2021, §1-1). Videre sier opplæringslovens verdigrunnlag at elevene skal få mulighet til å delta og lære hva demokrati er i

praksis. Elevene skal derfor erfare at deres stemme blir hørt, at de blir lyttet til, at de har en reell innflytelse og at de kan påvirke det som angår dem i skolehverdagen. Kroppsøvingsfaget vil dermed spille inn som en viktig arena for elever i skolen. En praksis hvor elevene blir hørt, gjør at de blir trygge på egne bevisste valg og forbereder de på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 9). Ved å utelukke barn under 16 år som er trans, blir de automatisk ansett som *for* sårbare til å delta i et dagsaktuelt forskningsprosjekt som sikter på å innhente manglende forskning på tematikken.

For å innhente deltakere til prosjektet på en etisk og frivillig måte, lagde jeg et informasjonsskriv (vedlegg 1) som jeg sendte ut til nasjonale organisasjoner innen kjønn, seksualitet og kjønns mangfold. Blant disse Foreningen FRI, PKI, Helsestasjon for kjønn og seksualitet (HKS), og Skeiv ungdom. Jeg fikk en henvendelse fra en som var 15 år, men på grunn av alder kunne jeg ikke inkludere personen i studien. Videre fikk veileder en henvendelse fra en mor som ville delta i prosjektet med sitt 11 år gammelt barn. Denne henvendelsen måtte vi også avslå. Dette viser at det foreligger et engasjement og en lyst til å fortelle, både blant foreldre og barn som er under 16 år. Som barnekonvensjonen påpeker, kan den voksnes stemme aldri erstatte barnets fortellinger om eget liv da de skal bli sett på som kompetente aktører i sitt eget liv (United Nations International Children's Emergency Fund ([UNICEF], 1989). På grunn av etiske begrensninger som gjelder dette, ble jeg dessverre nødt til å utelukke barn under 16 år i denne omgang.

For det andre, var jeg i starten av prosjektet i dialog med avdelingsleder for forskning og bibliotek ved NIH. Jeg la frem at kontakten mellom datamateriale og gjenkjennelse av deltakerne ble brutt så snart transkriberingen startet. På bakgrunn av dette så vedkommende det ikke nødvendig å bruke en kryptert PC utlevert fra instituttet. Så snart søknaden ble behandlet av NIHs etiske komité, fikk jeg nye føringer på nettopp dette. Jeg skulle nå få tilgang til 'sikker sone' for behandling av data på egen maskin, og fikk i tillegg utlevert en PC fra instituttet med kryptert harddisk. Det at føringene for mitt prosjekt brått ble endret, i tillegg til at jeg ikke fikk inkludere personer under 16 år, gjorde meg både frustrert og lei meg. Jeg opplevde en manglende støtte fra instituttet der jeg videre følte at studien ble ansett som mer sårbart så snart kombinasjonen av transtematikk og barn under 16 år ble lagt på bordet.

I tilbakemeldingene på søknaden fra NIHs etiske komite, ble det stilt krav til at jeg måtte ha tilgang til helsesykepleier under hvert av intervjuene. Dette var i tillegg til at de hadde tilgang

til rådgiver fra FRI på telefon før, under og etter intervju. Jeg kom med en innvending om at *kravet* om helsesykepleier til stede under intervjuene skulle fjernes, men at deltakerne isteden kunne melde sitt behov for helsesykepleier. Bakgrunnen for denne innvendingen var at hvis det ble stilt krav til helsesykepleier, ville deltakerne blitt sykeliggjort før de i det hele tatt møtte til intervju eller meldte sin interesse. Jeg mente at denne tilnærmingen ville være en mer human og likestilt måte å møte deltakerne på. Dette ble til slutt vurdert og akseptert som en god løsning fra etisk komité.

Når det gjelder nettopp dette tilbudet om ressurs av helsesykepleier, meldte ingen av deltakerne inn ønske eller behov for helsesykepleier, hverken før, underveis eller etter intervjuene. Videre benyttet ingen seg av kontaktpersonen. Dette kan tyde på at forskning som innebærer nær interaksjon mellom forsker og deltaker som er trans, nødvendigvis ikke alltid er så sårbar som det først kan antas å være. Det kan trekkes paralleller til andre personer som befinner seg innenfor minoriteten. Jeg mener likevel at det skal være et godt og trygt tilbud av nødvendige ressurser tilgjengelig før, underveis og i etterkant av forskning gjort av minoritetsgrupper. Selv om ingen meldte inn sitt behov under mitt prosjekt, representerer ikke dette andre deltakere ved senere forskning. Det vil være viktig å ivareta etiske implikasjoner og den eventuelle belastningen ved å delta i forskning.

Med bakgrunn i foregående er jeg bekymret for at videre forskning på feltet og minoritetsgrupper uteblir dersom de etiske retningslinjene oppleves som utfordrende og tidkrevende for den enkelte forsker. Som masterstudent har man inntil ett år på å ferdigstille studien sin, av og til kortere tid. Jeg startet tidlig med søknadsprosessen til NSD og etisk komité. Likevel var prosessen såpass tidkrevende når det gjelder tilbakemeldinger og revurdering av søknaden. Jeg og veileder måtte i tillegg vente på et fysisk møte med NIHS etiske komité. Hvis jeg skulle kjempet kampen om å inkludere barn under 16 år i min studie, ville dette gått ut over den tiden jeg har til rådighet med masteroppgaven. Mest sannsynligvis ville jeg ikke fått levert innen fristen som er 1.juni. Siden det finnes lite forskning på trans og kroppsoving i Norge, hadde jeg satt umåtelig stor pris på om jeg opplevde at skolen var mer støttende i studien min. Jeg kunne valgt et enklere tema for masteroppgaven, men det var aldri et alternativ å endre tematikk selv med de utfordringene jeg møtte. Jeg er stolt over å ha valgt transtematrikken og jeg er stolt over deltakerne som har bidratt til at masteroppgaven faktisk ble noe av. Dersom fremtidige masterstudenter, uavhengig tilhørighet av høyskole eller universitet, opplever de samme utfordringene, er jeg bekymret for at flere velger å ta en lettere

utvei. Det kan føles tidkrevende, usikkert og utfordrende å velge et tema som omhandler minoritetsforskning hvor deltakerne går innunder en sårbar gruppe. Avslutningsvis vil jeg legge frem at etisk komite «(...) berømmer prosjektet for den beredskapsplanen som nå er planlagt vedrørende håndtering av eventuelle uforutsette situasjoner som ledd i gjennomføring av studien og intervju».

3.6.1 Informert samtykke

En vesentlig forutsetning for studien var å innhente et informert samtykke av deltakerne som meldte sin interesse. Slik Thagaard (2018) presiserer, vil et informert samtykke basere seg på respekten for deltakernes råderett over egen deltakelse. Informert samtykke gir deltakerne mulighet til å trekke seg til enhver tid og de får innsikt i hvordan personopplysninger om dem selv blir behandlet. Videre vil et informert samtykke gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om prosjektets omfang, formål og hva deltakelse vil innebære (s. 23). Denne informasjonen fikk de utlevert gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 1). I forkant av intervjuene ble det en gjennomgang av viktig informasjon rundt formål med prosjektet og rettigheter rundt deres deltakelse. Samtykkeerklæringen ble skrevet under i forkant av selve intervjuet av samtlige.

3.6.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet referer til at prosjektet skal behandle innsamlet data og informasjon som kan identifisere deltakerne på en fortrolig måte og ikke formidles videre. (NESH, 2021). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) legger frem at prinsippet om konfidensialitet ligger nært knyttet til forskerens troverdighet og deltakernes tillitt til forskningen (NESH, 2021). Dersom informasjonen som er innhentet i prosjektet skal benyttes på andre arena enn selve prosjektet, og eventuelt offentliggjøre identifiserbar informasjon, bør deltakerne samtykke og erklære seg innforstått med dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Som forsker i prosjektet er jeg ansvarlig for deltakernes privatliv. Deltakerne ble i forkant informert om hvordan jeg skulle sikre deres anonymitet, og at jeg skulle behandle data med forsiktighet og fortrolighet. For å sikre deres anonymitet, har jeg gitt deltakerne pseudonymene Luca, Hanne, Brede og Trym.

I etterkant av intervjuene ble det aktuelt å lage en fagfellevurdert forskningsartikkel basert på masteroppgaven. For å takke ja til dette, måtte jeg innhente samtykke fra samtlige av deltakerne, og i samråd med NSD ble det godkjent å kun innhente samtykke via e-post. Jeg

fikk utelukkende positiv respons og samtykke fra deltakerne. Mailer jeg har utvekslet med deltakerne har fortløpende blitt slettet.

3.6.3 Konsekvenser

Når det gjelder konsekvenser av deltakelse i prosjektet, bør prosjektet sikte på å ha flere fordelaktige konsekvenser enn ulemper ved deltakelse. I søknadsprosessen til NIHs etiske komité måtte jeg redegjøre for disse. Slik NESH (2021) trekker frem i sine retningslinjer (punkt 28.), har forsker ansvar for at deltakerne ikke blir utsatt for skade og urimelig fysisk eller psykisk belastning som følge av forskningen. Re-traumatisering vil i mitt tilfelle være av relevans, da det blir stilt spørsmål om blant annet mobbing og sensitive temaer. Det vil være individuelt hvordan deltakerne opplever spørsmålene underveis og i etterkant av intervjusituasjonen. Videre blir deltakerne stilt spørsmål som kan være konfliktfylte, noe de i etterkant kan oppleve som problematiske. Slik det står i NESH (2021) sine retningslinjer, bør forskeren sørge for at deltakerne får et relevant og profesjonelt tilbud for å kunne bearbeide eventuelle belastninger som oppstår som følge av deltakelse. Dette ble opprettholdt ved at deltakerne hadde tilgang til kontaktperson i FRI under hele intervjusituasjonen. Videre fikk de tilbud om helsesykepleier før, under og i etterkant av intervjuet. Jeg er innforstått med hvilken belastning det kan være å svare på sensitive og personlige spørsmål. Jeg sørget for å lese deltakerne under de mest krevende spørsmålene. Hvis de skulle vise tegn til å være ukomfortable eller berørt, ville jeg tatt hensyn til dette.

3.6.4 Mine reaksjoner under studien

Når jeg skriver kapittel 4, om funn og analyse, blir jeg ved flere anledninger berørt av empirien. Selv om jeg sto for intervjuene, transkriberingen og analysen av empirien, var det ikke før senere i arbeidet jeg virkelig kjente på en reaksjon. Jeg får illustrasjoner av hendelsene jeg leser, og jeg ser for meg deltakerne slik jeg så og opplevde dem i intervjuene. Jeg skriver fenomenologiske anekdoter der hensikten er å gjøre erfaringene mer levende, virkelighetsnære og gjenkjennbar for leserne. På den måten merker jeg at jeg selv blir mer berørt under dette arbeidet, kontra intervjuet og etterarbeidet som medfulgte. Det kan sammenlignes med å være på jobb, med en «av og på knapp».

I intervjuene har jeg en rekke spørsmål jeg skal forholde meg til. Jeg er opptatt av å få frem gode oppfølgingsspørsmål som belyser problemstillingen. Videre er jeg opptatt av å være en

trygg samtalepart der deltakerne opplever en trygg og behagelig atmosfære rundt selve intervjusituasjonen. I etterarbeidet jobber jeg med å transkribere i henhold til retningslinjene og sikrer at deltakerne ikke blir gjenkjent. Hele denne prosessen kan sammenlignes med min «av knapp». Etter hvert som skal jeg lage anekdoter å få frem de levde erfaringene til deltakerne, kommer «på knappen» på. Jeg lar meg selv kjenne på de følelsene som dukker opp underveis, og jeg kjenner på en sorg, frustrasjon, oppgitthet og sinne. Samtidig kjenner jeg på stolthet. Jeg leser og skriver om hendelser som ingen fortjener å erfare, og jeg blir automatisk dradd inn i de fortellingene deltakerne har fortalt meg. Jeg kjenner på en urettferdighet, og jeg får klump i magen og fuktige øyne når jeg legger frem de sterke fortellingene som ikke bør være en del av elevenes hverdag. Spesielt i en skolesammenheng der voksne lærere har som ansvar å sikre et trygt og inkluderende læringsmiljø.

4.0 Funn og analyse

I denne studien undersøker jeg hvordan fire transelever har erfart kroppsøvningsfaget. Empirien belyser fire temaer av deltakernes erfaringer av kroppsøvningsfaget; 1) binært, heteronormativt grunnlag for det utførte faget, 2) binær, heteronormativ organisering av faget, 3) kropp og følelsen av nakenhet og 4) deltakernes opplevelse av andres reaksjon på normbryting. I kapittel 4 og 5 vil begrepene «kroppsøving» og «gym» brukes strategisk om hverandre. «Gym» brukes i forbindelse med sitat og utsagn fra deltakerne, mens «kroppsøving» brukes i henhold til fagteksten. Hver av de overnevnte aspektene blir presentert hver for seg, og vil bli sett i lys av teori og litteratur. En oppsummering av funnene, og veien videre, blir presentert i kapittel 5.

4.1 Binært, heteronormativt grunnlag for det utførte faget – «å kalle det for jente-pushups er så idiotisk»

Grunnlaget for kroppsøvningsfaget vil si at det fundamentale i faget baserer seg på tokjønnsmodellen, og praktisering av faget skjer i henhold til heteronormen. I kroppsøving kommer det binære grunnlaget av faget frem når det gjelder blant annet kjønnsinndelt garderobe, kjønnsinndeling av elever i større eller mindre grupper og kjønnsinndeling av aktiviteter.

Slik jeg forstår heteronormativitet, omhandler begrepet at det foreligger en sosial og institusjonalisert norm i vårt samfunn. Normen tilsier at det er mer akseptert, og ikke minst tillatt å være heterofil, og at vi er enten mann eller kvinne. Videre forstår jeg begrepet som at det å tilhøre og føle seg hjemme i samfunnets heteronormativitet anses som statistisk normalt. Jeg har en oppfattelse av at avvik fra heteronormativitet blir mottatt med varierende aksept og forståelse. McRuer (2006) underbygger min forståelse av heteronormativitet, og viser til at den heterofile trenger den ikke-heterofile, patologiserte, som en kontrast for å bekrefte sin egen heterofilitet (s. 2). Kontrast har i en del tilfeller vist seg å spille ut i hat, der ikke-heterofile blir hatobjekt for de heterofile. Transpersoner er mer utsatt for hatmotiverte holdninger og ytringer enn andre, og i 2020 vedtok Stortinget å innlemme kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet som godkjent diskrimineringsgrunnlag i straffeloven. Dette vil si at transpersoner nå endelig er vernet mot hatkriminalitet og hatefulle ytringer (Bjurstrøm & Mestad, 2021). McRuer (2006) skriver videre i sitt forord at omtrent alle mennesker vil, eller

ønsker å være normale, fordi det andre og eneste alternativet er å være unormal og avvikende, noe som understreker en binær tankegang (s. 7).

Kroppsøving er et obligatorisk fag i skolen hvor målet med faget blant annet er å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede. For at dette skal være mulig, bør det ligge en del grunnelementer i bunn av hvordan faget praktiseres. Det bør for eksempel være rom for mestring hos samtlige elever, inkludering av alle i elevgruppen, rom og aksept for å gjøre feil og være seg selv, positiv respons fra lærere og medelever og ikke minst en felles forståelse og respekt for hverandre. Utdanningsdirektoratet (2022) understreker at faglig og sosial læring er avhengig av hverandre (s. 3). I de neste kapitlene legger jeg frem erfaringene deltakerne har gjort seg i kroppsøvingsfaget i lys av et heteronormativt grunnlag for dets praksis. Situasjoner som garderoben og kjønnsinndeling av aktiviteter vil ha hovedtyngden.

4.1.1 Kjønnsdelt garderobe – «Jeg passet på at jeg ikke oppførte meg som en creep»

Deltakerne legger frem varierende erfaringer når det gjelder kjønnsdelt garderobe. Erfaringene som kommer frem i denne studien er i tråd med funn i studien til Walseth & Hæhre (2014). Deres studie viser til ukomfortable situasjoner der det trekkes frem at kroppsøving er et viktig fag som kan kjempe mot stereotypier omkring kjønn og legning. Som det kommer frem i artikkelen til Walseth & Hæhre (2014), er garderoben en av flere arenaer som er preget av heteronormativitet (s. 48-49).

De fleste av deltakerne går på skole i byen, Trym derimot går sin skolegang på bygda. Trym forteller stort sett utelukkende om positive erfaringer fra kroppsøvingstimene, uavhengig tema han blir spurt om. Disse erfaringene representerer store deler av Trym sin skolegang, både i grunnskolen og i den videregående skole. Trym sier han brukte jentegarderoben frem til han kom ut som offentlig trans. Det var ikke før etter at han var godt i gang med kjønnsbekreftende behandling at han brukte guttegarderoben. Guttegarderoben opplevde han som skummel. Han var redd for å bli hengt ut eller og bli mobbet og ville ikke fornærme noen, hverken guttene eller jentene. Som offentlig trans resulterte dette i at han som oftest brukte doen for å skifte, og dusjet hjemme. Han sier videre at hvis et tredje alternativ var tilgjengelig ville han benyttet seg av det, men det er uvisst om det faktisk var en tredje garderobe tilgjengelig for han. Lærerne ga aldri uttrykk for at elevene kunne skifte for seg selv. Selv om Trym i intervjuet trekker frem at han hadde gode opplevelser av garderoben,

kommer det likevel frem i analysen at det av og til har vært spørsmål fra medelevene som har gjort han mer selvbevisst.

«Jeg fikk noen spørsmål av medelever som gjorde at jeg ble mer oppmerksom på hvordan kroppsspråket mitt var, spesielt i garderoben. Jeg passet på at jeg ikke oppførte meg som en «creep» eller «pervo»; jeg pleide for eksempel og ikke se på andre og prøvde å være så rask som mulig for og komme meg ut. Jeg ønsket ikke å lage ubehag for andre, men jeg lagde nok mer ubehag for meg selv».

(Trym)

Sitatet ovenfor viser at det er en uoverensstemmelse med det han opplevde og det han sier i intervjuet. Trym opplevde garderoben som skummel og han var redd for å skape ubehag for andre. Dette er noe som er gjennomgående for Trym da han ved flere anledninger uttrykker en redsel for å sette andre i en ukomfortabel situasjon. I intervjuet viser han til at medelevene, spesielt jentene, står for mye av de gode erfaringene i jentegarderoben. De har gått på skole sammen i mange år og kjenner hverandre godt. Det å skulle dele garderobe med jentene har stort sett alltid vært komfortabelt sier han, og legger til at dette er på bakgrunn av at de er trygge på hverandre og de kan være seg selv foran hverandre. Van Manen (1997) viser til at relasjoner og tryggheten mellom mennesker oppstår når de lar seg åpne opp for hverandre og lar andre ta del i hvem de er. Ut ifra dette kan det virke som Trym har latt jentene i klassen ta del i hvem han er i større grad enn guttene, derav varierende erfaring med jentegarderoben versus guttegarderoben. Det at han opplevde guttegarderoben som skummelt, tolker jeg dithen at det kan ha sammenheng med at de andre guttene kanskje aldri fikk sjansen til å gjøre guttegarderoben til et sted han ikke trengte å være redd for.

Hanne sin erfaring med garderoben er derimot mer problematisk. Hun fikk etter hvert tildelt sin egen garderobe, men denne var for det meste låst. Når garderoben var låst skulket hun kroppøving, noe som førte til at hun kun hadde to kroppøvingstimer i sal. Før hun fikk tildelt sin egen garderobe ble Hanne verbalt trakassert, noe som er en av mange årsaker til at hun etter hvert begynte å skulke kroppøving.

«Noen gutter i klassen trakasserte meg verbalt i garderoben før gymtimen. De sa blant annet at siden jeg var homse så skulle jeg absolutt ikke være i garderoben med

dem siden «jeg tente på pikkene deres»; og så skubbet de meg rundt, og skubbet meg ned på gulvet».

(Hanne)

Hanne er frustrert over at barn deles inn etter kjønn. I intervjuet prater hun bestemt, raskt og engasjerende. Hun påpeker at gjennom kjønnsinndeling forsterkes den normative sosiale oppfatningen om at menn og kvinner er motsetninger av hverandre. Hun sier videre at gjennom kjønnsdelt garderobe skapes det en mer segregert kultur der det er rom for å danne tabuer, i motsetning til hvis alle delte garderobe; *«da kan man være så rar man bare vil, men da er alle der, ikke sant»*. Det Hanne forteller er i tråd med måten Ahmed (2017) fremlegger heteronormativitet på, som viser til en offentlig komfort der kropper utvider seg i de rom som allerede har tatt form, som eksempelvis garderoben. For Hanne som ikke bebor de eksisterende normene, kan situasjonen oppleves ubehagelig, noe hun og de andre deltakerne har uttrykt er en tendens (s. 122-123).

Garderoben som sådan kan refereres til det «hvite rom» som Ahmed (2021) kaller for «hvithetens fenomenologi». Det «hvite rom» vil være usynlig for de som bebor hvite kropper, men for de som bebor ikke-hvite kropper vil det «hvite rom» skape en stengsel for utfoldelse. Det kan trekkes paralleller mellom ikke-hvite kropper og mennesker som er annerledes, og for majoriteten vil ikke-hvite kropper fremstå som avvikere. Ved å tillate institusjonalisering av en viss «likhet» vil avvikere kunne føle seg ukomfortable idet de trer inn i det «hvite rom» (Ahmed, 2021, s. 92). Erfaringene Hanne og Trym legger frem viser nettopp til dette. Hanne blir verbalt trakassert på bakgrunn av at hun er annerledes enn majoriteten i garderoben. Trym føler seg ukomfortabel på grunn av at han selv er bevisst på at han skiller seg fra de andre. Han er dermed bevisst sine handlinger ved ikke å oppføre seg «som en creep». Erfaringene de forteller er tydelige tegn på at Hanne og Trym bebor ikke-hvite kropper i det «hvite rom», og deltakerne blir redusert som følge av medelevenes kroppslige utvidelser som majoritet. Ahmed refererer til hvitheten da hun selv bebor en ikke-hvit kropp i form av hudfarge. Jeg bruker begreper som «ikke å være på linje» og «skeivhet» for å treffe deltakerne i oppgaven.

Det er ikke bare Hanne som gir uttrykk for at det har vært ensomt og utfordrende når det gjelder skiftesituasjonen. Brede har også sin egen garderobe, noe han stort sett er fornøyd med, men i intervjuet kommer det frem at det likevel har en bismak. I likhet med Hanne og Trym, kommer det frem at også Brede trer inn i garderoben med en skeivhet fra de andre.

«Altså, på en måte var det digg da, jeg skal jo ikke lyve liksom. Det var jo luksus å ha en egen garderobe du kunne rote så mye som du vil i, men samtidig var det litt ensomt da. Du får liksom gnidd inn i trynet ditt at du er annerledes, man føler seg litt utenfor på en måte».

(Brede)

Luca ble tildelt en løsning på skiftesituasjonen som senere skulle føre til fritak i kroppsøving. Luca forteller på en løs og ledig måte, og jeg får nesten en oppfatning av at hen fremlegger historien med et dryss av humor.

«Jeg fikk fritak i gymmen på grunn av nettopp skiftesituasjonen. Jeg skulle jo bruke lærergarderoben, men det gikk jo ikke fordi jeg ikke fikk lov å bruke den av de andre lærerne. De sa jeg skulle bruke en handikapp-do nede i kjelleren fordi den hadde dusj og ble tellende som kjønnsnøytral. Hvis jeg skrudde på dusjen ble hele rommet vått, så hvor skulle jeg ha tinga mine liksom? Hvor skulle jeg skifte? Utenfor døra? I tillegg var det mugg i rommet. Handikapp-doen var jo også opptatt til tider, så hvis jeg hadde time etter gymmen, kom jeg ofte for sent. Dette skjedde nok ganger til at jeg begynte å skifte på utstysrommet isteden. Utstysrommet hadde ikke lås da, som betydde at gymlæreren måtte stå utenfor å passe på at ingen andre kom inn mens jeg skiftet. Det var virkelig ikke et bra system, og til tider hadde han ikke tid fordi han hadde andre timer han måtte gå til. Jeg skrev et brev til skolen om å få fritak siden jeg ble bedt om å bruke den doen med dusj og mugg i seg. Jeg begynte med hjemmegym i stedet, men endte jo opp med og ikke få vurdering siden læreren ikke fikk vurdert meg hjemme. Jeg prøvde jo å få det til å fungere, og jeg ble veldig oppgitt av det, fordi det var veldig åpenbart hva som måtte gjøres. Skolen ba meg bruke en do som hadde mugg i seg. De hadde åpenbart ikke sjekket den doen i forkant. Når jeg søkte om fritak, kunne de sagt at «dette fikser vi», men i stedet ga de meg fritak, antakelig fordi det var lettere. Jeg tenker det bare er feigt og latskap fra skolen sin side; «det er litt slitsomt å deale med en transperson, derfor gir vi deg fritak».

(Luca)

Det kan virke som om handikapp-doen var det eneste alternativet til Luca når det gjelder skift av gymklær. Funn i studien til Olsen (2020) viser at det er flere elever som bruker toalettet for

å skifte i da de opplever garderobesituasjonen utfordrende på grunn av deres seksuelle legning og kjønnsidentitet. I intervjuet forteller Luca at når hen bruker handikapp-doer, blir hen redd for at det *«faktisk er noen som trenger den plassen fordi de er i rullestol, eller trenger plassen av en eller annen grunn, men som da må vente på grunn av meg»*. Luca påpeker viktigheten av å ha flere kjønnsnøytrale doer på skoler, og ikke bare handikapp-doer. I likhet med Luca, bruker Trym også handikapp-doer, selv om han ikke bruker doer som et omkledeingsrom. Det å være annerledes fra majoriteten kan bli forstått som en person det er vanskelig og komme overens med. På bakgrunn av dette legger Ahmed (2021) frem at man i slike tilfeller kan bli kategorisert som vanskelig (s. 124). Måten Luca fremlegger garderobeløsningen på, og slik jeg tolker hen, kan det se ut til at Luca blir plassert i nettopp denne kategorien. For som hen sier, får Luca fritak fra kroppsøvingsfaget fremfor å finne en løsning på situasjonen. Jeg kan ikke vite årsaken til hvorfor hen får fritak, men når Luca sier *«det er litt slitsomt å deale med en transperson, derfor gir vi deg fritak»*, er det nettopp denne følelsen og opplevelsen hen sitter igjen med av situasjonen, uavhengig den faktiske årsaken.

I intervjuet legger Trym frem at han unngår å gå på do, og måten han får til dette på er å drikke minst mulig på skolen. Selv utnevner han seg som en ekspert på dette, og innrømmer at det kanskje var helsefarlig.

«Jeg prøvde å unngå og gå på do, jeg ble veldig ekspert på å drikke minst mulig på skolen. Det var kanskje helsefarlig, men da slapp jeg å gå på do ofte. Det var noen plasser på skolen hvor doer var enten unisex eller handicap, så jeg prøvde alltid å finne disse doene på nye plasser og på skolen. Det ble raskt en rutine å finne de tidene på dagen hvor det var minst folk i gangene».

(Trym)

I etterkant reflekterer Trym over do-situasjonen, og noe av grunnen til at han ofte er sliten og lite opplagt for aktiviteter, tror han er på grunn av for lite væske når han er på skolen. For lite væskeinntak går ut over ytelsen i kroppsøvingsfaget. I studentavisen Studvest, forklarer Grimm, ikke-binær psykologistudent, do-situasjonen på en illustrerende måte og sammenligner det med kinesisk vanntortur. Hen forklarer at det å skulle gå inn på feilkjønned do, eller ikke ha muligheten til å gå på kjønnsnøytralt do, kan trekkes paralleller til det å stå under en dunk med vann som drypper litt og litt. Ett og ett drypp gjør ingen skade i seg selv, men summen av alle er det som til slutt gjør det ille (Edland, 2021).

Hanne bruker bestandig guttegarderoben hvis hun først skal bruke fellesgarderoben, og det er aldri et alternativ for henne å bruke jentegarderoben. Grunnen til dette er fordi hun ikke har startet med kjønnsbekreftende behandling. Hanne sier at det ikke alltid er så enkelt for andre å oppfatte henne som kvinne. Siden hun ikke har startet på kjønnsbekreftende behandling, har hun fortsatt mannlige trekk, og jeg vil derfor høre med henne hvordan hun opplever det å gå inn i guttegarderoben.

«Akkurat nå leser jeg en bok om en transkvinne, og når jeg nå leser dette går det veldig innpå meg. Hun kom ut som trans, og vennen hennes spurte om hun noen gang har gått inn på feil garderobe og do. Hun sier; «altså hele livet mitt har jeg vært så opptatt av at jeg går inn på feil do, at jeg klarer ikke å tilfeldigvis bare gå inn på en do for jeg er så sykt klar over hvor det er gutteskilt og jenteskilt». Det er sånn jeg følte det, at hver gang jeg gikk inn i guttegarderoben så kategoriserte jeg meg selv, og det var feil, men hvorfor følte det feil? Hvorfor blir jeg sliten av å gå inn her? Hvorfor blir jeg lei meg, og hvorfor føles det bare så jævlig feil? Hvorfor har jeg samme kropp som de rundt meg, men det stemmer ikke, ikke sant?».

(Hanne)

I tråd med hva Hanne forteller, er det flere av deltakerne som fremhever at de føler seg utilpass i garderoben, en følelse av å ikke føle seg hjemme. Trym bruker ordet «intruder», inntrenger, til å beskrive denne følelsen. Han kan ikke huske at det var selve kroppen han var redd for å vise, men han tror det heller handlet mer om seksualitet eller kroppsdysfori. Han trekker frem at det verste med selve garderoben var å måtte ta av seg klærne, dusje naken for deretter gå gjennom prosessen med å kle på seg igjen. Igjen så vises det til at Hanne og Trym, som er annerledes, queer, trer inn i det i et rom hvor de ikke er på linje. Det å tre inn i et rom med kropp som viker fra majoriteten kan føre til en ansenthet i atmosfæren, en affektiv forvandling av deltakernes emosjoner. På denne måten blir Hanne og Trym affektiv fremmed og berører medelevene på en uriktig måte. Deltakerne kommer i veien for medelevenes tilstedeværelse i et rom hvor majoriteten ikke er queer (Ahmed, 2021, s. 125-126). Det at Trym bruker ordet «intruder» understøtter dette.

For Trym er følelsen av kjønnsdysfori en normal følelse, og han tenker at denne følelsen er noe de fleste går rundt og kjenner på. Kjønnsdysforien blir derfor en del av hverdagen, og i

puberteten blir det vanskeligere å håndtere dysforien på grunn av at kroppen utvikler seg i en retning han ikke ønsker. Erfaringene våre setter seg i våre kropper, det er kroppen som først forstår verden, og det er kroppen som utgjør vår absolutt *her*. Våre kropper er både synlige og seende, berørende og berørt for oss selv og andre. Hvis kroppen forandrer seg vil det føre til en forandring av vår opplevelse av verden (Duesund, s. 34-36). Den enkleste måten å forklare denne følelsen på, er ifølge Trym «å føle at du er i en annen sin person sin kropp». Når Trym kommer ut som trans og er i gang med kjønnsbekreftende behandling, går han over til å bruke guttegarderoben. Dette føles mer riktig for han, og Trym slipper å føle seg som en inntrenger i egen garderobe.

«Det følte veldig komfortabelt, jeg følte jeg var på riktig sted der jeg ikke tvang meg inn på noe eller noen. Jeg følte ikke jeg kom til å fornærme noen heller, så det følte veldig riktig».

(Trym)

Dette samsvarer med Duesund (1995) som viser til at kroppens utseende kan motsi en person sin identitetsoppfatning, kroppen er dys-fremtredende. Trym kjenner på et misvisende samsvar mellom kroppens utseende og den subjektive følelsen av *hvem* han er. I slike tilfeller kan kroppen oppleves disharmonisk (s. 69). Idet kroppen samsvarer med den subjektive følelsen, etter påbegynt kjønnsbekreftende behandling, kjenner han på en komfort av å være i det rommet han tidligere opplevde som ukomfortabel. I likhet med Trym sin opplevelse av å være i feil garderobe, der han refererer til det å være inntrenger, føler Luca på noe av det samme når hen er i jentegarderoben. Luca bruker etter hvert handikapp-doen til å skifte på, for som hen sier, føler ikke Luca seg hjemme i en kjønnet garderobe.

«Det var ingen som fikk meg til å føle meg rar eller ukomfortabel, det var bare jeg som ikke følte meg hjemme der. Transfolk har jo fått fordommer mot seg om at de er ekle mennesker som ser på folk i garderoben og sånne ting. Det er ikke slik at jeg tenkte jeg var et ekkelt menneske, jeg prøvde jo ikke å se på folk liksom, jeg måtte skifte der fordi jeg måtte skifte».

(Luca)

Det Luca viser til i garderoben, er i tråd med Merleau-Ponty sitt argument med at menneskelig kommunikasjon har noe særegent med seg. Dersom kommunikasjon ikke tar

sted, kan mangelen på dette tilintetgjøre den andre. Ved slike tilfeller kan andres objektiverende blikk ta plassen til en refleksjon som kunne ha funnet sted, og dermed begrenses muligheten for kommunikasjon (Merleau-Ponty, 2014, s. 378). Slik jeg tolker Luca, er hen utilpass da det foreligger en mulighet for å få objektiverende blikk rettet mot seg. Et objektiverende blikk åpner nødvendigvis ikke opp for kommunikasjon med medelevene. Derav vil Luca fratras muligheten til å kommunisere med medelevene om at hen ikke er et ekkelt menneske som ser på andre i garderoben. Det Luca sier om ikke å se på folk i garderoben, er også i samsvar med funn Olsen (2020) gjorde da deltakerne kjenner på ubehag av å være i garderoben der de uttrykker et ønske om ikke å bli sett på som «kikkere» (s. 99).

På bakgrunn av hva Luca og Trym sier, kan det tilsynelatende virke som at det ikke nødvendigvis er medelevene som setter deltakerne i ukomfortable situasjoner. Når Luca sier «[jeg synes at] transpersoner er ekle mennesker» bygger hen under en institusjonell praksis. Dette skjer som et resultat av at Luca sitt performative utsagn har en overføringsverdi på andres tankegang og dermed blir Lucas tankegang «satt til liv» (Jegerstedt, 2011, s. 76-77). Ifølge Butler (1990) er kjønn sosialt konstruert, og slik hun fremlegger kjønn antyder kjønnsforskjeller en manglende sammenheng mellom kjønnete kropp og kulturelt konstruerte kjønn. Konstruksjonene for det biologiske kjønn (sex), eksempelvis «mann», vil ikke nødvendigvis gjelde utelukkende for alle menns kropp, i likhet med at «kvinner» ikke kun tolker kvinnelige kropp. Kjønn vil være summen av alle de små repetisjonene vi omgis av fra dag én, eksempelvis babyklær i de typiske fargene blått og rosa, og de typiske barnelekene som leketrakter og barbie-dukker. Slike praksiser og omtaler snevrer et handlingsrom for de som er annerledes, queer, som vi kan se gjennom deltakernes erfaringer fra garderoben.

Slik jeg tolker Luca og Trym, er det en subjektiv dysfori, ubehag og skam som gjør at de ikke ønsker å sjenere andre rundt seg i garderoben. Ved å bruke ord som «*transfolk har fått fordommer mot seg om at de er ekle mennesker*» og «*jeg ønsker ikke å lage ubehag for andre*», kan det slik jeg ser det, virke som om deltakerne mister spillerom til å være seg selv. Det kan for meg virke som om deltakerne ofrer mye av sin utfoldelse og væremåte for å skjerme spesielt medelever for «trans-ting». Deltakerne bruker ordet «ukomfortabelt» ved flere anledninger. Ahmed (2021) forklarer hvordan heteronormativitet fungerer som en offentlig komfort der kropp utvider seg i de rom som allerede har tatt form. Dersom en ikke bebor de eksisterende normene og er en del av majoriteten, kan følelsen av ubehag dukke opp

(s. 122-123). Deltakerne legger frem at denne følelsen dukker opp i garderoben, og det kan virke som ubehag inntreffer både deltakerne og medelevene. Ut ifra hva deltakerne forteller, kan virke som garderoben allerede har tatt form i er preget av heteronormativitet da deres iboende kropper ikke har tatt form *med* majoriteten.

Det biologiske kjønn er det primære som ligger til grunn for sosiale kjønnsnormer. På grunn av disse normene blir deltakernes tilstedeværelse rundt cispersoner vanskelig da de viker fra majoriteten (Jegerstedt, 2011, s. 77). Det er naturlig for oss å tenke at kjønn og kropp er underlagt bestemte regulerte praksiser som er der fra begynnelsen av, og at språket benevner kjønn i etterkant. Butler mener de sosiale normene er formet under tvang av heteroseksualitet, og på den måten opprettholdes heteronormativitet uten mulighet til å åpne opp for andre måter å tenke kjønn, identitet og kropp på (Jegerstedt, 2011, s. 75-76). Skolen med sitt samfunnsmandat og kroppsøvningsfaget med sine formål, burde legge til rette for at erfaringene deltakerne opplever på bakgrunn av heteronormativitet, brytes ned.

4.1.2 Binær, heteronormativ organisering av kroppsøvningsfaget – «åh, nå er vi for mange jenter på laget»

Frem til nå viser studien at et binært grunnlag for det utførte faget, som kjønnsinndeling av garderobe, påvirker deltakerne i større eller mindre grad. Studien viser til at kjønnsinndeling også gjelder selve *organiseringen* av faget. Det er snakk om organisering i form av inndeling av elevene i grupper og inndeling av aktiviteter. I kapittel 4.3 viser jeg til at holdningene til transtematikk og forståelse for deltakernes dysfori og utfordringer i kroppsøving er noe varierende blant kroppsøvningslærerne. Når deltakerne får spørsmål om de noen gang blir delt inn etter kjønn, er det kun Trym som sier at han *ikke* husker å ha blitt delt inn etter kjønn. Han sier de bestandig var blandet, både på ungdomsskolen og videregående. Hanne, Luca og Brede opplever derimot i stor grad å bli delt inn etter gutter og jenter, og legger det frem som om det gjelder stort sett hver kroppsøvingstime. Luca opplever ofte å bli inndelt etter kjønn, men ut ifra hva hen sier, virker kroppsøvningslæreren forståelsesfull og mindre streng når det gjelder binær organisering.

«Gymlæreren min var jo ganske chill og ga meg valgmuligheter når vi ble delt inn i gutter og jenter, jeg fikk liksom velge hvor jeg ville. Jeg følte aldri at jeg ble plassert i bås når jeg var i gym, så jeg trengte ikke å stresse når det gjaldt det».

(Luca)

Når Luca og Hanne snakker om heteronormativ organisering av faget, trekker de frem at det skapes rom for synliggjøring av kjønn og fysiske forskjeller blant elevgruppen. Med dette kommer det også frem at deltakerne får kommentarer fra medelever. Luca og Hanne trekker begge frem eksempelet «jente» push-ups og «gutte» push-ups. Luca sier med en oppgitt stemme at «å kalle det jente-pushups er så idiotisk!». Hen forklarer videre at ifølge kroppsøvlingslæreren blir «gutte» push-upsene fremstilt som ordentlige push-ups. Derfor kan jentene ta «jente» push-ups. Dette fører til at Luca ikke føler hen gjør ordentlig gym da hen ikke greier å utføre «gutte» push-upsene. Det Luca og Hanne trekker frem her, er i tråd med det heteronormative, på samme måte som at jentefotball ikke blir sett på som «ekte» fotball.

«Han snille gymlæreren sa gjerne «dere kan gjøre det sånn her, og hvis dere ikke greier det kan dere gjøre det sånn her», og det er jo en mye bedre måte å gjøre det på. Når han gjorde det på den måten, følte jeg at jeg greide å mestre flere ting i gym og gjorde ordentlig gym». (Luca)

Biologiske forskjeller som det mannlige hormonet testosteron og kvinners fordeling av muskelmasse er med på å forsterke fysiske forskjeller mellom menn og kvinner. Disse forskjellene vil lettere kunne vises blant elevgruppen i en kroppsøvingstime enn i teoretiske fag. Ved å skifte til gymklær, være aktive og samhandle med hverandre og hverandres kropp, vil elevene lettere kunne se å sammenligne seg med hverandre. Slik jeg ser det, er fallgruven for å sette elever i bås til stede i kroppsøvingssammenheng sett opp mot heteronormativitet. Dette ser vi eksempler på ved at Luca og Hanne trekker frem «jente» og «gutte» push-ups. Slik Luca legger det frem, opplever hen mestring ved ikke å bli plassert i kategorien jente eller gutt med spesifikke retningslinjer for hvordan øvelser skal gjennomføres basert på hvilket kjønn hen er, eller ikke er. Jeg vet ikke antall elever som opplever seg som hvilket kjønn i klassen til hverken Luca eller Hanne. Det er klasser med få jenter, det er klasser med få gutter og det er klasser hvor få elever har annen kjønnsidentitet. Hvis klassen til eksempelvis Hanne har få elever med gutter, vil Hanne være en av få som utfører «gutte» push-ups. I slike situasjoner vil det å utføre «gutte» push-ups være queer med tanke på at majoriteten utfører «jente» push-ups. Dette kan overføres til andre aktiviteter og øvelser og organisering i faget. En slik binær inndeling av øvelser forsterker det som Ahmed (2006) viser til som en skeivhet, queer (s. xvi).

Brede forteller at selvtilliten hans varierer alt etter hvilket kjønn han blir inndelt i. Etter påbegynt kjønnsbekreftende behandling kjenner han for første gang på det å være sterk blant jentene. Han smiler når han sier dette, for akkurat det å føle seg som en av de sterke liker han, og han kan kjenne på en mestringsfølelse og økt selvtillit. Når han blir plassert blant guttene derimot, er han hele tiden en av de svakeste, noe som påvirker mestringsfølelsen, selvtilliten og holdningen hans. Han sier at han krummer ryggen og gjør seg mer usynlig de gangene han blir plassert hos guttene. Trivselen i faget varierer basert på om han er med guttene eller jentene, men som han sier, hvor skal jeg?

«Før jeg begynte på testosteron så var jeg gjerne litt svakere enn det jeg er nå. Når gymlærerne delte inn kjønnsmessig etter jenter og gutter, så følte jeg meg ikke gutt nok for gutta, og heller ikke jente nok for jentene, så hvor skal jeg liksom? Sånn etter kropp skal jeg jo med jentene, men sosialt sett skal jeg med gutta, så hvor skal jeg?». (Brede)

De fysiske forskjellene kommer til syne i undervisningen i lys av kjønnsinndeling, og slik jeg tolker Brede er det utfordrende for personer som er trans å tilhøre en av de binære gruppene. Brede må velge gruppe basert på sin fysiske kropp eller sin subjektive følelse av hvem han føler seg mest komfortabel hos og har en tilhørighet til. Merleau-Ponty (1994) hevder at kropp og sjel ikke kan skilles; kroppen ikke kan ses på som et objekt og kroppens forhold til omgivelsene kan ikke ses på som objektivt (Østerberg, s. VI). Kroppsfilosofien tar utgangspunkt i at kroppen er persiperende hvor alle dens deler, både ytre og indre, står i forhold til hverandre. Kroppen kan dermed ikke sammenlignes med en fysisk gjenstand og kroppen bebor rommene den er i med dets betydning (Østerberg, 1994, s. VIII). Det vil derfor være kunstig å skulle skille mellom kropp og sjel, det objektive materie og det subjektive. I forlengelsen av kroppsfilosofien, forteller Brede om en erfaring han har fra kroppsøving rundt det å være spesielt svak blant guttene.

«Vi spiller basket denne gymtimen. Jeg liker ikke basket engang fordi jeg både er lavere og svakere enn alle gutta, så det går bare ikke. Vi spiller basketkamper, jenter mot jenter og gutter mot gutter. Gymtimen varer i hele 90 minutter, og det er 90 minutter hvor jeg rører ballen tre ganger i snitt, og jeg feiler to av dem; en motspiller tar ballen fra meg den ene gangen, og den andre gangen kaster jeg ballen til en høy motspiller. Tredje gangen klarer jeg jo å få inn et bra kast som fører til mål da. Gutta

har bare et så veldig sterkt konkurranseinstinkt, og fordi jeg feiler og ødelegger så ofte, får jeg aldri ballen».

(Brede)

Slik jeg tolker Brede sin erfaring fra basketballtimen, kan kjønnsinndeling med fysiske forskjeller føre til ekskludering av enkeltelever. Som en ser i erfaringen til Brede, blir han ekskludert fra de andre i gruppen gjennom aldri å bli sentret til. Læreplanverket viser i Overordnet del til at en grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø, er at samtlige i elevgruppen føler en tilhørighet til et sosialt og faglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Slik jeg ser det, er et sosialt og faglig fellesskap fraværende for Brede med utgangspunkt i det han forteller ovenfor. Studien viser videre at det ikke bare er Brede som erfarer fravær av et godt læringsmiljø.

Hanne sin klasse blir alltid delt inn etter kjønn i kroppsøving, bortsett fra i svømmeundervisningen. Hun trekker frem at det er fysiske forskjeller i cisjenter og cisgutter, noe som er i tråd med det Brede erfarer fra basketballtimen. Hanne refererer til de kjønnsinndelte push-upsene og uttrykker tvil på om løsningen er å utdele et ark hvor det står spesifikke retningslinjer for hvordan og hvor mye jentene skal ta i ulike styrkeøvelser kontra guttene. I likhet med Brede, er Hanne klar og tydelig på hvor hun føler sin tilhørighet når det gjelder kjønnsinndelte grupper.

«Jeg er aldri forvirret hvor jeg sosialt skal gå. Jeg er jo klar over at hvis jeg går over til jentene så er jeg et sosialt outcast, men hvis jeg går til guttene så fortsetter livet som vanlig. Det er ikke noe vanskelig å se hvor det er forventet at jeg skal gå, men energimessig og lykkemessig er det alltid veldig vanskelig å gå inn i guttegjengen. Jeg kjenner liksom på det samme som jeg kjenner på når jeg går til guttegarderoben eller blir feilkjønn. Det er en sånn underliggende smerte, voldsom smerte og det er vondt liksom».

(Hanne)

Hanne sier det er en underliggende forventning når det gjelder hvor hun skal gå basert på kropp. Denne forventningen som Hanne viser til, har rot i samfunnets heteronormativitet og forståelsen av tokjønnsmodellen. Hvis Hanne innfrir forventningene og går til guttene, følger hun den heteronormative motorveien som gir henne en underliggende smerte. Går hun til

jentene velger hun en sti som leder et annet sted som anses som annerledes, og som hun sier, blir hun et «sosialt outcast». De kulturelle normene danner hindringer for Hanne da hun uttrykker at hun vil få en bedre opplevelse dersom hun går til jentene, men må velge guttene for å innfri forventningene (Svendsen & Helseth, 2021, s. 10).

Når Hanne forteller om den underliggende smerten, er det vanskelig for meg å forstå hvilken type smerte hun kjenner på. For at jeg skal prøve å relatere til den smerten hun forteller om, spør jeg Hanne om hun kan forklare meg hvordan det føles å bli feilkjønnnet. Typiske situasjoner som Hanne og de andre deltakerne opplever å bli feilkjønnnet i, er ved feil bruk av pronomen, garderoben og inndeling i grupper og aktiviteter.

«Du vet den følelsen du får når du merker du egentlig skulle ha grått hele dagen, og så ligger det et slikt trykk bak øynene, i nesen og i halsen? Det er et sånt trykk, men skarpt, og mer i brystkassen og ned i magen. Det er som om du venter på å eksplodere, og slik var det hver gang. Det varer mye lengre enn kun når det skjer i øyeblikket, så jeg hadde en tendens til å skulke resten av dagen etter jeg hadde gym fordi jeg ikke greide å fokusere på noe fordi jeg hadde det så vondt».

(Hanne)

Som noen av sitatene ovenfor viser, får deltakerne sporadiske kommentarer fra medelevene. Kommentarene baserer seg hovedsakelig på hvordan de ser ut og fremtrer, og hvilken seksuell legning og kjønnsidentitet de har. Lignende funn er gjort i artikkelen til Walseth & Hæhre (2014), som viser til at kommentarer fra lærere og elever forekommer til elever med ulik legning. Kjønnede kommentarer blir også trukket frem som funn i Olsen (2020) sin studie. Luca trekker frem en typisk kommentar hen får i kroppsøvingstimene.

«Medelever har kommet med kjønnede kommentarer bare, ikke sånn direkte mot meg, men mer det at guttene sier stygge ting om jentene. Guttene har ofte sagt sånn «åh, nå er vi for mange jenter på laget», og så ser de på meg som en av jentene. Det har jo vært veldig ubehagelig og guttene er veldig sexistiske».

(Luca)

I tråd med kjønnsinndelt garderobe og aktivitet, forteller Hanne om en hendelse hun husker godt fra kroppsøvingstimene. Det hun nå forteller er et komplekst og tydelig eksempel på

hvordan Hanne ikke bebor de eksisterende normene omkring kropp. Hanne blir et objekt idet hun trer inn i garderoben og kroppsøvingssalen som en skeivhet. Som en forlengelse av dette blir hun redusert som en følge av andres kroppslige utvidelser (Ahmed, 2021, s. 92).

«Jeg går inn i garderoben, der står det noen og kontinuerlig gjør narr av meg fordi jeg er feminin og trans, og de bruker feil pronomener på meg. Når vi går ut av garderoben og skal starte selve timen, blir vi delt inn i jente- og guttegrupper. Læreren tydeliggjør dette ved å senke skilleveggen slik at jentene har styrke på den ene siden av veggen, og guttene på den andre siden. Jeg fortsetter jo da å ha gym med de som trakasserte meg i garderoben. Jeg går usynlig inn mot skilleveggen, den som deler oss, og gjemmer meg inni et lite rom som er inni den. Det er akkurat plass til meg, og der kan jeg gjemme meg uten at noen kan se meg. Der står jeg og gråter, for meg selv».

(Hanne)

Ifølge Merleau-Ponty (1994) kan både tale og non-verbal kommunikasjon forstås på lik linje med hverandre da de inneholder en mening. For å forstå non-verbal kommunikasjon må den andre forstå meningen med den utførte non-verbale kommunikasjonen (s. 149). Det at Hanne trekker seg tilbake og inn i det lille rommet i skilleveggen, vil ifølge kroppsphenomenologien være det samme som å si «jeg har det for vondt til å delta og derfor gjemmer jeg meg». Ved fysisk å skille jentene og guttene fra hverandre med skillevegg tydeliggjør en heteronormativ organisering av faget. Videre tvinges elevenes kropp til å være i det rom det forventes at en skal tilhøre. På denne måten vil kroppens utvidelse i et mangfoldig perspektiv begrenses. For Hanne fører dette til en ekskludering der hun sitter igjen med en dårlig opplevelse av kroppsøvingstimen hun i senere tid ikke glemmer.

Det er derimot to aktiviteter Hanne liker spesielt godt i faget, svømming og utendørs aktivitet. Siden hun har hatt svømming som fritidsaktivitet, mestrer hun dette og i svømmeundervisningen kan hun vise sine kunnskaper og ferdigheter. Når det gjelder utendørs aktivitet, er turer en favoritt. Grunnen til dette er at hun kan sette seg ned på en benk å telle minutter til når hun må være tilbake. For som hun sier, fører dysforien i hverdagen til at hun er i en konstant ustabil og slitsom periode. Hun sliter med å få i seg nok mat gjennom dagen til å opprettholde nok energi, og derfor er hvilepause på benken et fint sted for Hanne å samle

seg litt igjen på. Selv om hun store deler av kroppøvingstimene trekker seg tilbake, har hun likevel et ønske om å mestre faget.

«Jeg elsker kanonball, gruppeaktiviteter med konkurranser og slikt, det syntes jeg var kjempegøy, når jeg glemte at jeg slet. Jeg ville veldig gjerne få til gym, jeg ville veldig gjerne at det skulle funke, men det gjorde jo ikke det».

(Hanne)

Samtlige av deltakerne gir i intervjuet uttrykk for at de egentlig synes kroppøving er et morsomt fag. De får muligheten til å gjøre aktiviteter som de liker og mestrer, samtidig som de av og til glemmer tid og sted, og ikke minst de problemene og ubehagene de opplever i skolehverdagen. Likevel er det faktorer som både fører til og krever binær organisering og praktisering av faget som setter begrensninger for dem. Det heteronormative grunnlaget for faget, som inkluderer den binære organiseringen av faget, vil slik jeg tolker empirien føre til at valg som må gjøres uansett blir feil. På den ene siden opplever deltakerne ubehag av å være i garderoben, de blir utsatt for kommentarer og det har blitt vist til voldelige og fysiske hendelser. På den andre siden oppleves det ensomt å ha en egen garderobe, i tillegg til at det blir ekstra synlig at det er noe annerledes ved dem. Likevel tolker jeg det slik at det er relasjonen mellom elev-elev som har innvirkning på hvordan deltakerne erfarer garderobesituasjonen. Videre kan en se på om det er nødvendig å gjøre en inndeling av grupper og aktiviteter basert på kjønn. Queer-teorien tar utgangspunkt i at seksualitet og queer er foranderlige og skiftende praksiser, ikke faste identiteter. Det heteronormative regimet fremstilles som majoriteten der queer anses å være avvik, noe som gjennomsyrrer de fleste diskurser i samfunnet vårt. Det som fremstilles som majoriteten skjer på bekostning av noe som ekskluderes, noe vi ser eksempler på i denne oppgaven (Mortensen & Jegerstedt, 2011, s. 290).

Luca, Hanne og Brede viser til ukomfortable opplevelser når det gjelder organisering av kroppøvingssalene. Dette er en konsekvens av at skeivheten er institusjonalisert av en viss «likhet» av de andre medelevene. Deltakerne ender opp med å bli synlige og eksponert idet de trer inn i kroppøvingssalen og bebor kropper som er queer, og som følge av dette føler de seg ukomfortable (Ahmed, 2021, s. 84). Ifølge Ahmed (2021) vil en først kjenne på følelsen av komfort når en er orientert i det rommet en er i og føler seg hjemme der. Det er først når dette er tilfelle at en kan være uanstrengt og tilfreds. Slik jeg tolker deltakerne er det vanskelig å

orientere seg blant «de andre» siden de bebor kropp som anses å være annerledes. Dette kommer til uttrykk gjennom kommentarer og handlinger de utsettes for og agerer på. «De andre» går i ett med bakgrunnen og bebor det sosiale rom som forlenger deres kroppens form, noe som ikke alltid vil være mulig for deltakerne (s. 86).

Ut ifra hva Trym forteller om relasjoner til sine medelever i kapittel 4.1.1, kan det se ut til at relasjoner har betydning for hvorvidt han føler seg trygg i situasjoner som i utgangspunktet kan by på utfordringer og ubehag. Trym sine erfaringer samsvarer også med Van Manen (1997). Slik jeg tolker empirien, kan de gode opplevelsene være med på å døyve de underliggende forstyrrelsene som gir deltakerne dysfori og negative opplevelser. Basert på dette og slik jeg tolker Ahmed sin forståelse av komfort og orientering i de rom en er i, ligger det muligheter i faget som kan skape gode opplevelser for de som er queer, på lik linje som majoriteten.

4.2 Den synlige kroppen – «jeg fikk nesten mer lyst til å drepe meg selv enn å gå inn i den jævla svømmehallen»

I kroppsøving bruker elevene kroppene sine som verktøy og gjennom bruk av gymklær, vil kroppens former bli mer synlige gjennom aktivitet. Svømming spesielt, er en aktivitet deltakerne forteller gir en følelsen av nakenhet og ubehag. Som Merleau-Ponty hevder *er* vi kroppene våre og vi blir formet av konkrete sanseinntrykk som gjør oss fortolkende. Siden vi ikke kan forholde oss objektivt til det som omgir oss og de kroppene vi samhandler med, må vi ifølge Merleau-Ponty undersøke fenomener slik de fremtrer for vår bevissthet. Innen en slik fenomenologisk forståelsesramme vil det bli en desorienterende opplevelse å kjempe mot sin egen kropp, da den ikke kan gjøres til et separat objekt (Grue, 2019). I dette kapitlet forteller deltakerne om hvilke erfaringer de har når det gjelder kropp i kroppsøving og hvilke opplevelser de har angående synliggjøring av kropp.

4.2.1 Gymklær - «hvordan ser jeg ut, burde jeg hatt på meg et lag ekstra?»

Luca, Hanne, Brede og Trym har ulike erfaringer når det gjelder gymklær i kroppsøving. Trym gjør ingen endringer i klesstilen, han bruker klær han er komfortabel i, såkalte «gutteklær». Han bruker sports-bh og går ellers i joggebukse og hettegenser. Brede har stort sett det samme forholdet til gymklær som Trym. Han bruker de samme gymklærne uansett, og det går som regel i tennissokker, t-skjorte og shorts.

Brede bruker ofte noe som kalles for en binder. Trym nevner kort han har prøvd binder ett par ganger, men han er redd det skal gi pustevansker under aktivitet. En binder er et plagg som ligner en sports-bh, men gir mer kompresjon enn en vanlig sports-bh. Formålet med en binder er å komprimere brystene slik at de blir flatere. I enkelte tilfeller kan en binder forhindre normal pust da den komprimerer over ribbeina, og av den grunn anbefales det ikke å bruke binder under aktivitet. Brede trosser denne anbefalingen og binderen gjør det noen ganger utfordrende å puste i kroppsøving. Når han sier dette, legger han til «*men det så jo ingen*». Jeg opplever det gjentakende at deltakerne ofrer mye av sin egen helse og behag på bekostning av de andre medelevene. Jeg tolker det dithen at Brede skyggelegger seg selv for å skjerme medelevene fra å se at han bruker binder, noe som er queer i forhold til majoriteten i elevgruppen. Dette bygger opp under Ahmed sin forståelse av at de som er avvikere fra majoriteten er en begrensning av andres frihet bare ved å *være*. Flere erfaringer og fortellinger når det gjelder binder kommer i kapittel 4.3.1.

Studien har tidligere vist til at kjønnsinndeling kan skape rom for kommentarer blant elever. En bør være forsiktig med å kommentere andre mennesker, uavhengig om det går på en person sin væremåte eller kropp. Ingen kan med sikkerhet vite hvilket personlig forhold andre har til sin egen kropp. Når det gjelder personer som er trans, som kanskje ikke kjenner seg igjen i sin egen kropp, kan kommentarer på kropp være uheldig. Som vist tidligere (kap. 4.1.1) opplever deltakerne at de ikke har en kropp de kjenner seg igjen i. Brede har tidligere fått kommentarer på kropp som gjør at han er mer bevisst på hvordan han ser ut. Han blir derfor ukomfortabel i lignende situasjoner der han tidligere har fått kommentarer på kroppen. Slik Merleau-Ponty (1994) hevder, inngår de opplevelsene og erfaringene vi opplever inn i vår levde kropp, og vi vil ta de med oss og reflektere over de i etterkant (s. 6)

«Jeg har fått mange kommentarer på kropp, og da spesielt på rumpe som for eksempel «du er gutt og har rumpe», hvor de sier at det er sexy at gutter har rumpe. Da blir jeg litt sånn; please ikke si sånt til meg som ikke har den kroppen jeg vil ha engang. Det der har jo gjort at når jeg i starten av en gymtime løper som oppvarming, fort tenkt litt sånn «hvordan ser jeg egentlig ut når jeg løper?». Jeg blir veldig ukomfortabel når andre skal løpe bak meg, for da føler jeg at de stirrer på rumpen min siden jeg har fått så mange kommentarer på det tidligere. Hvis jeg løper med fotball eller innebandykølle så er jeg mer fokusert på det, enn at noen ser på rumpen min, eller hvordan jeg ser ut. Løper jeg med ball mellom beina så ser folk om jeg gjør

triks eller noe sånt, mens hvis man ikke gjør det så ser de overalt og da blir jeg litt sånn «ikke se her og ikke se der». Det er en veldig stor forskjell der da».

(Brede)

Brede viser til hvordan han skifter oppmerksomheten sin rundt egen kropp og tilstedeværelse når han løper med og uten ball. Jeg forstår det slik at han forsvinner inn i en annen verden når et objekt eller ytre faktorer stjeler oppmerksomheten hans fra hvilken tid og sted han faktisk befinner seg i. På den måten greier Brede å flytte oppmerksomheten på hvordan andre ser på han og tenker om han, til å være fullstendig til stede under aktiviteten. Duesund (1995) viser til hvordan vår kropp og oppmerksomhet kan gjøre oss til stede i verden på, både hvordan vi forholder oss til rom og sted på, og relasjonen mellom oss selv og andre. Når vi opplever noe som er ubehagelig, kan kroppen oppfattes fraværende, en dys-fremtredende kropp. Tendensen med at kroppen trekker seg tilbake fra vår oppmerksomhet, skjer når kroppen retter fokus mot noe som oppleves problematisk (s. 51). På den ene siden vender Brede oppmerksomheten mot kroppen når han får kommentarer, og han får tankene over på hvordan andre ser på han. På den andre siden vender Brede oppmerksomheten mot selve aktiviteten og tilstedeværelsen i aktiviteten når persepsjonene rettes bort fra de situasjonene som oppleves ubehagelig og vanskelig for han. Dette skjer idet han får løpe fritt med fotballen og medelevene kan se på Brede og fotballen som ett, ikke Brede som et objekt (Duesund, 1995, s. 52). Brede opplever likevel at det blir enklere å være til stede og glemme kroppen når han kommer ut som trans.

«Når jeg kom ut som trans fikk jeg den euforien; den følelsen av at jeg kunne slippe meg mer løs. Når jeg klarte det i gymtimene, så var jeg litt mer på at jeg kunne gi mer av meg selv. Det var morsommere å delta, og jeg følte også at jeg hadde mer rett til å være mer maskulin, og på den måten følte jeg at jeg kunne bruke kroppen min mer, slik som guttene gjør. Det er da jeg føler meg hel, på en måte».

(Brede)

Den euforien og følelsen av å være hel som Brede forteller, kan vise til en opplevelse av integrasjon av det objektive og det subjektive, en fornemmelse av flyt og helhet (Duesund, 1995, s. 35). Tidligere er det vist til at deltakerne bebor kropp som er queer i et rom hvor majoriteten er på linje. Brede forteller om følelsen av eufori og det å være hel. Brede går fra å orientere seg i rommet med en kropp som er queer, til å orientere seg *med* en kropp som er på linje med de andre. Han beveger seg mer uanstrengt nå enn før ved å bruke kroppen og slippe

seg løs. Etter at Brede opplever et samsvar mellom kropp og opplevd kjønn er ikke institusjonaliseringen av en viss «likhet» i rom like tydelig for han. Følelsen av komfort kan dukke opp ved å føle seg hjemme i det rommet en er i, noe som kommer frem i det Brede sier (Ahmed, 2021, s. 86).

Brede uttrykker ovenfor at han trekker paralleller mellom det å være gutt og det å være maskulin gjennom å si «*har mer rett til å være mer maskulin*». Maskulinitet kan forstås som noe man skal gjøre seg fortjent til og passe inn i, men maskulinitet er mest akseptert hos det mannlige kjønn. Dette understreker en hegemonisk tankegang. En slik tankegang tar utgangspunkt i skillet mellom ulike måter å se kjønn på; det biologiske og det sosialt konstruerte. Skillet mellom mann og maskulinitet kan dermed sees som en konsekvens av denne tankegangen. «Mann» oppfattes som et biologisk kjønn, mens «maskulinitet» representerer sosialt konstruerte praksiser og ideer om hva som inngår i det å være mann (Berggren, 2020, s. 189). I vårt samfunn blir maskulinitet mer akseptert enn femininitet da det eksisterer en hegemonisk maskulinitet som bidrar til å reprodusere og legitimere de rådende idealene som ekskluderer og underordner måter å gjøre kjønn på (Langeland & Hoel, 2016).

Luca mener gymklær er kjønn, og på bakgrunn av det bruker hen ikke-binære gymklær. Hen forteller at hen heller bruker to t-skjorter og en tights under fotballshortsen enn å bruke kjønnede gymklær. For å skjule kroppen ytterligere starter hen alltid kroppsøvingstimen med hettegenser, men etter hvert blir dette for varmt. Under intervjuet forteller Luca at hen har på seg fire lag med klær, og at hen i underbevisstheten alltid spør seg selv «*hvordan ser jeg ut, burde jeg hatt på meg et ekstra lag?*». Luca sier det er flere grunner til at kroppsøvingfaget er ukomfortabelt. En av grunnene skyldes et dårlig klassemiljø, men i tillegg vegrer hen seg for å vise kroppen til medelevene. Når Luca etter hvert dropper å bruke tights under fotballshortsen, bruker hen kun shorts. Dette gjør at leggene blir synlige med bar hud hvor hårveksten vises. Luca er født biologisk jente og har over flere år i skolen levd som jente selv om hen er ikke-binær. Når hen går kledd slik at legger og armhuler vises med bar hud, får hen kommentarer på hvorfor hen ikke barberer seg. Luca opplever at slike kommentarer går innpå hen fordi det er en underliggende skam og flauhet over ikke å barbere seg.

«Jeg tvang meg selv til å shave meg flere ganger, spesielt under armene. Alle jentene gjorde det, og da følte jeg jo at jeg også måtte gjøre det, men jeg hadde jo ikke lyst. Jeg prøvde en periode, men det ga meg for mye dysfori og ubehag».

(Luca)

I kontrast til Luca, Brede og Trym, er Hanne fascinert over at gymklær er kjønnnet. Hun legger merke til hvordan gymklær synliggjør formene på jentene, og at disse ofte er i fine farger og av typen tettsittende stoff. For hvorfor må guttene gå i store t-skjorter og løse grå joggebukser, mens jentene kan velge mellom så mange fine farger og former? Fascinasjonen hennes har rot i at hun selv vil ha de formene hun ser de andre jenter har, spesielt når de går med tettsittende gymklær. I etterkant innser hun at på den tiden var hun veldig opptatt av at hun *ikke* så slik ut, og dermed ikke kunne bli lykkelig. Hun blir lei seg på grunn av manglende tilgang på denne typen gymklær.

«Jeg tenkte jo at hvis jeg tar på meg slike yogabukser så har jeg jo mannlige ben og da kan du se at jeg har testikler og penis, så da passer det ikke med den formen, og da finnes det ikke slike løsninger».

(Hanne)

Hun oppdager etter hvert teknikken «tucking», noe som åpner opp muligheten for at hun kan gå med kvinnelige tettsittende bukser. «Tucking» skjuler genitalier slik at de ikke kan sees gjennom klær. Selv om denne teknikken åpner opp muligheten for at Hanne kan bruke de gymklærne hun ønsker, ender hun likevel opp med ikke å kjøpe disse. Som Ahmed (2021) skriver, kan det å drepe en fantasi drepe en følelse, og i Hanne sitt tilfelle dreper fantasien om tettsittende jenteklær følelsen av lykke (s. 123)

«(...) Jeg skammet meg over at jeg ville det i det hele tatt. Når du ser på tv at alle transkvinner er pedofile, homofile voldtektsmenn, mordere, stygge, ekle og fæl, tenkte jeg at dette var fælt og at jeg derfor ikke kunne gjøre det. Så mitt forhold til gymklær var ulykkelighet».

(Hanne)

Slik Ahmed (2021) fremlegger lykke, er begrepet en orientering mot de objektene vi kommer i kontakt med. Lykke rettes *mot* objekter og lykke innebærer kontakt *med* objekter i affektiv forstand (s. 111). Hanne orienterer seg mot gymklær, og hun assosierer tettsittende gymklær i fine farger med lykke. Først når Hanne går i slike klær blir hun lykkelig. Gymklær er for henne en følelses-årsak og forårsaker følelsen av både lykke og ulykkelighet. Slik jeg tolker

Hanne, føler hun på lykke allerede før hun bruker tettsittende fargerike gymklær. Likevel blir hun fremmedgjort ved ikke å glede seg over gymklær som er ment å gi lykke. Som hun sier, kan hun ikke bruke gymklærne på grunn av hennes kroppslige utseende som er avvikende fra majoriteten. Vi kan ha forventninger til hvordan vi burde føle rundt et objekt, som i Hanne sitt tilfelle er følelsen av lykke. Likevel kan det oppstå et gap mellom de forventningene en har og den faktiske følelsen som oppstår. Dette gapet er ikke alltid like enkelt å fylle og objektet som er ment å gi lykke kan bli årsaken til ulykkelighet. I slike situasjoner blir vi affekt-fremmede, noe Hanne viser et eksempel på (Ahmed, 2021, s. 122).

Hanne er bevisst sin kropp og hvordan den ikke passer inn i institusjonaliseringen av å være på linje. Hun viser til følelsen ulykkelig, noe Ahmed (2021) sier er å være «ikke» i andres øyne i hvithetens verden. Hvithetens verden er i tråd med en verden av skeivhet. Bevisstheten om å være *u* i *ulykkelig* kan være bevisstheten om allerede å være fremmedgjort fra lykke, og en gjenkjenner seg selv som den fremmede (s. 134). Det kan trekkes paralleller mellom det å være «ikke» og deltakernes opplevelse av ikke å føle seg hjemme i sin egen kropp og deres erfaring med å være annerledes i kroppøvningsfaget.

I likhet med Hanne, er Trym flau over å være trans og vil helst ikke at andre skal vite det. Det tar lang tid før Trym aksepterer at han er trans, og han sliter med at han selv har transfobiske holdninger som stammer fra barndommen. Han jobber hardt med ikke å bli sett, spesielt i kroppøving. Han er tilbaketrukket og prøver å unngå mest mulig oppmerksomhet fra medelever og lærere. Dette gjør det utfordrende for han å oppnå en god karakter i faget siden han unngår situasjoner hvor han blir vurdert.

«Jeg vet jeg kunne fått bedre karakter, men jeg turte ikke vise meg frem. Det var frustrerende, men jeg ville heller unngå å bli lagt merke til enn å få bedre karakter (...) Læreren må jo se jeg gjør det bra i gymmen, men jeg hadde jo ikke lyst til å få den oppmerksomheten, og da er det vanskelig å få en god karakter».

(Trym)

Hvis elever i stor grad unngår oppmøte og viker fra undervisningen vil det kunne påvirke vurderingsgrunnlaget i faget. I kapittel 4.1.1 la jeg frem at Hanne dropper store deler av kroppøvningsundervisningen som foregår i sal. Likevel møter hun opp i svømmeundervisningen og får gode vurderinger i svømming. Brede derimot, opplever

svømmingen som ukomfortabelt og utfordrende. Hvis han i det hele tatt greier å delta, bruker han all energi på å gjemme seg under vann.

«Nei, det var helt forferdelig for jeg hadde jo ikke kommet ut enda. Jeg turte ikke komme ut heller, eller på en måte så turte jeg ikke si det jeg følte, og på en annen måte visste jeg det ikke helt selv heller. Så det var liksom en blanding av «hva skal jeg gjøre?». Det jeg prøvde å gjøre, var å si til læreren at jeg ikke var komfortabel i badedrakt. Da fikk jeg beskjed om at «enten blir du med eller så får du fravær», og fravær ble det mye av for å si det sånn, for det var jo svømming over en lengre periode. Jeg fikk også beskjed om at jeg kom til å stryke i faget om jeg ikke deltok, så da måtte jeg jo være med og det var jo nærmest traumatiserende».

(Brede)

Med bakgrunn i at Brede står i fare for å stryke i faget, har han ikke annet valg enn å delta. Jeg spør Brede om han kan fortelle meg hva han kjenner på når han skal ha svømming.

«Altså, skal jeg være helt ærlig, fikk jeg nesten lyst til å drepe meg selv enn å gå inn i den jævla svømmehallen. Men så endte jeg opp med å gjøre det da. Jeg hadde det ikke noe bra med meg selv, og jeg tror alle andre så det også, men de drev og spilte ballspill og sånt, så sto jeg der med hele kroppen under vann i mitt eget hjørne og venta på at vi skulle bli ferdig. Det var altså så ille at jeg ikke greide å legge skjul på det engang, men likevel så ble det ikke gjort noe med».

(Brede)

Brede sin erfaring av å være i svømming kan settes i sammenheng med den dys-fremtredende kroppen som gjør at kroppen oppfattes som fraværende. Vi opplever kroppen som disharmonisk og den fanger vår oppmerksomhet når vi opplever noe problematisk og ubehagelig, som er i tråd med Brede sin erfaring (Duesund, 2009, s. 51). I slike situasjoner, viser Ahmed (2006) til metaforen om livlinen (s. 17-18). Livlinen er en gave som kan redde oss fra liv-og-død-situasjoner. Slik Brede uttrykker seg gjennom «fikk jeg nesten lyst til å drepe meg selv», kan ses i lys av å være i nettopp denne situasjonen. Læreren innehar kunnskap, kompetanse og et ansvar overfor elevene i bassenget. Dersom læreren er observant, vil en se at Brede står i hjørnet med vann opp til haken. I metaforisk forstand, kan læreren kaste ut livlinen og trekke Brede i retning av en tryggere tilværelse. Vi kan ikke vite hvilken

retning linen fører oss, men den uventede linen er en gave som gir oss en ny retning og sjansen til å leve igjen. Hvis læreren hadde kastet ut livlinen, ville Brede fått muligheten til å komme seg ut av en umulig verden eller et ulevelig liv. Vi vet ikke hva som skjer når en slik line blir kastet til oss, men den kastes uten forventning om retur i umiddelbarheten av en liv-og-død-situasjon (Ahmed, 2006, s. 17-18).

Han forteller videre om sin opplevelse fra denne svømmeundervisningen. Slik jeg tolker Ahmed (2006) ble ikke livlinen kastet ut i metaforisk forstand. Brede ender opp i en død-situasjon, der han forteller at han heller vil drukne å dø, enn å gjennomføre stupet.

«Mot slutten av svømmetimen skulle vi stupe, og dette kom som et sjokk på meg fordi læreren hadde sagt vi skulle gjøre noe helt annet. Dette håndterte jeg veldig dårlig. Jeg ble veldig stressa og nølte veldig mye i svarene mine. Jeg sto for meg selv i hjørnet med vannet opp til haka og tenkte; nå går det til helvete med meg. Det var mye støy og bråk, mye skriking, men en god del latter også. Den eneste lukten jeg kan huske er klor, ingenting annet. Jeg var stressa hele tiden. Kroppen skalv og jeg svetta. Jeg hadde veldig hjertebank, hodepine og jeg var kvalm. Jeg ble også svimmel. Mentalt ville jeg egentlig bare løpe ut, men kroppen frøs til, og jeg ble bare stående og vente på at det var min tur. Siden jeg sto i hjørnet alene, endte det bare opp med at jeg ble blant de tre siste som måtte stupe; og hele klassen så på. Jeg fikk heller tanker om at jeg heller ville drukne å dø i mitt lille hjørne, enn å stupe».

(Brede)

I likhet med at et objekt kan være en følelses-årsak som gir følelsen av lykke, kan noen ting forårsake følelsen av frykt, såkalte frykt-årsaker. I slike situasjoner kan en få en fornemmelse av frykt dersom dette objektet kommer for nært (Ahmed, 2021, s. 114). Brede frykter stupebrettet, og jo nærmere det blir hans tur til å stupe, desto mer ubehag kjenner han på. Å stå på et stupebrett gjør at en ofte blir ekstra synlig for andre som er i svømmehallen. For Brede sitt tilfelle blir det problematisk å tre frem som et øvingsbilde for de andre i klassen når han er queer i et rom med streithet. Dette er i tråd med Ahmed (2021) som viser til at de gangene kroppen fremtrer som «feilplassert», vil være øyeblikk som utgjør personlige problemer (s. 87-88).

Luca er ukomfortabel med å være såpass naken foran klassen og velger derfor etter hvert å droppe svømmeundervisningen. De første årene på videregående skole tror medelevene at Luca er ei jente, noe hen ikke orker å si noe på før hen velger å komme ut offentlig. Luca ser muligheten for å bruke mensen som unnskyldning, og får derfor slippe å delta i svømmeundervisningen.

«Siden alle trodde jeg var jente, kunne jeg jo bare lyve å si jeg hadde mensen. Jeg brukte først badedrakt, men så fant jeg ut at jeg kunne bruke shorts utenpå, så da brukte jeg både badedrakt og shorts for å hate meg selv litt mindre. Ikke hate meg selv da, men jeg syntes det var veldig ukomfortabelt å vise så mye av kroppen min og fordi jeg ville ikke barbere meg, og i badedrakt var det mye mer synlig».

(Luca)

Det er gjentakende at svømmeundervisningen setter deltakerne i en ukomfortabel posisjon. Jeg tolker dithen at svømmeklær medfører en følelse av nakenhet som igjen gir dysfori i varierende grad. Det å vise bar hud fører også til dilemmaet om hvor vidt en skal barbere seg som følge av heteronormen og hvordan andre ser på en. Gymklær virker å være enten til fordel eller ulempe for deltakerne. Deltakerne kan bestemme gymklær selv, og derfor kan Luca velge å bruke ikke-binære gymklær, mens Brede og Trym kan velge å bruke stereotypisk gutteklær i kroppsøving. For Hanne derimot, kan det virke som om gymklær er en form for tvangstrøye. Hun må gå med gymklær som er stereotypisk hennes kroppslige form og biologiske kjønn, samtidig som hun ønsker å bruke gymklær som samsvarer med hennes sosiale kjønn.

Normene rundt kroppen som materie, hvordan vi snakker om kropper på, hvordan de er konstruert og hvordan de framstår for oss som gjenkjennelige, er konstruert ut ifra heteronormativitet. De institusjonaliserte normene bestemmer og regulerer hvilke kropper som er gjenkjennelige for oss, og for at kroppene kan være forståelige, må kroppene etableres i forhold til noe den *ikke* er (Jegerstedt, 2011, s. 80). På den ene siden opplever Hanne at hun bryter med normen ved å gå i yogabukser når hun har en kropp som er forståelig og gjenkjennbar som «gutte kropp» for medelevene. På den andre siden velger hun ikke å gjennomføre ønsket om stereotypiske kvinneklær i kroppsøving, da kroppen *ikke* kan forstås av medelevene. Dette *ikke* konstituerer grensene for det forståelige, og om Hanne møter i

kroppsøvingstimen med rosa yogabukser vil dette forstås som det frastøtende eller det avskyelige (Jegerstedt, 2011, s. 81).

Det kommer frem at deltakerne er bevisste rundt deres kropper basert på hva de forteller. Vår selvforståelse er til enhver tid knyttet opp mot hvordan vi tror at andre oppfatter oss. Den sosiale konteksten vi er i kan bringe frem en dys-fremtredende opplevelse. Ved slike tilfeller kan vi fjerne oss fra det sosiale rom vi og fra samværet med andre mennesker. Slike hendelser tar utgangspunkt i måten Merleau-Ponty ser kroppen på som den sansende og opplevende (Duesund, s. 54-55). Som vist til er det flere av deltakerne som skulker og skjuler seg kroppsøvningsundervisningen på bakgrunn av dys-fremtredende opplevelser.

4.3 Normbryting, deltakernes opplevelse av andres reaksjon – «Jeg føler meg jo behandlet annerledes og urettferdig»

I dette kapitlet går jeg nærmere inn på hvordan deltakerne opplever at andre reagerer på at de bryter med heteronormativitet. Inn under dette temaet vil det være to underkapitler som tar for seg den verbale responsen, og de fysiske og praktiske handlingene deltakerne opplever, og hvordan de erfarer dette. Tidligere forskning gjort av Olsen (2020) viser til kjønnsrelaterte kommentarer omkring legning og kjønnsidentitet. I artikkelen til Walseth og Hæhre (2014) kommer det frem at de elevene som ble intervjuet ikke hadde opplevd mobbing. Denne studien indikerer derimot at det foreligger verbal respons og fysisk respons i form av praktiske handlinger.

4.3.1 Verbal respons – «Du er homo, og vi skal ta livet av deg»

Deltakerne opplever at lærerne møter de med varierende grad av aksept, positive holdninger, forståelse og samarbeidsevne til å tilpasse faget etter deltakernes forutsetninger.

Kommunikasjon er et begrep flere av deltakerne trekker frem som manglende i deres skolehverdag. I kapittel 4.2.1 forteller jeg om Brede sin erfaring i svømmeundervisningen, hvor han blant annet sier *«jeg ville heller drukne å dø i mitt lille hjørne»*. Jeg spør Brede om hva som kan gjøres annerledes for at han skal få en bedre opplevelse av svømmeundervisningen. Han sier det vil være hjelpsomt om læreren lytter og prater med han, og at de sammen kan finne en løsning som gjør at han får det bedre i undervisningen. Trym sier også at kommunikasjon og mer åpenhet blant lærere og elever vil løse flere av

situasjonene han opplever som utfordrende i skolehverdagen. Hanne får sjeldent mulighet til å prate ordentlig med kroppsøvingslæreren sin om utfordringer hun opplever i faget, og hvilke løsninger som kan hjelpe henne. Læreren til Hanne jobber på flere skoler samtidig, og er kun tilgjengelig under selve kroppsøvingsundervisningene. Hanne føler hun aldri får mulighet til å ta en privat samtale fordi de enten er i garderoben eller i salen. Hun er derfor uinteressert i å ta en slik prat foran hele klassen, for som hun sier, da blir det ekstra tydelig at hun skiller seg ut ved å prate om tilpasninger foran de andre elevene.

Kontaktlæreren til Hanne har derimot reservert et grupperom slik at hun til enhver tid kan trekke seg tilbake om hun føler behov for det. Dette ender med at Hanne stadig trekker seg ut fra ordinær undervisning og tilbringer mer tid på grupperommet alene, uten at noen ser til henne. Som en følge av at ingen ser etter henne på grupperommet, får hun 33 timer fravær dette året. Hun sitter igjen med en følelse av å være en belastning. Hanne gjør det godt i kroppsøving i grunnskolen, men karakteren går nedover utover den videregående opplæringen. Kroppsøvingslæreren lurer på hvorfor hun ikke har 6 i snitt i faget siden hun gjør det bra i svømmeundervisningen og spør hva han kan gjøre for at Hanne skal få en bedre karakter i faget. Siden svømming er den aktiviteten Hanne mestrer og liker, kommer hun med et forslag om å ha svømming gjennom hele året. Dette blir av ulike årsaker avslått, og kroppsøvingslæreren sier at det da ikke er stort mer han kan gjøre for å bedre situasjonen hennes i faget. På samme tid har Hanne utfordringer når det gjelder fysisk og psykisk helse, og hun sliter med å få i seg nok næring. Når hun da opplever nok et slag i fjeset om at ingen vil tilrettelegge for henne, tenker hun *«nok en person som ikke vil snakke med meg å ha noe med meg og gjøre, det er helt greit»*.

Slik jeg tolker Hanne og hennes situasjon, er det en mangel på kommunikasjon og relasjon blant faglærer og elev. Hanne blir hverken sett eller hørt, og det kan virke på meg som om hun blir glemt siden hun sitter på grupperommet og får 33 timer fravær på grunn av dette. Dette er i tråd med hva Ahmed (2021) sier rundt det å bli plassert i en vanskelig kategori. Tankene Hanne har rundt det at ingen vil ha noe med henne å gjøre, understøtter videre at det å bli plassert i denne kategorien, fører til at hun kan bli forstått som en person det er vanskelig å forholde seg til (s. 124). Grunnen til at Hanne trekker seg tilbake til grupperommet er fordi at dysforien preger henne i stor grad, og følelsene blir overveldende.

«Når jeg nå tenker tilbake på det, så var det den konstante bruken av «han» pronomen, bruken av mitt mannlige navn, oppdeling av gutter og jenter, hele tiden, som gjorde meg veldig sliten. Nå klarer jeg helt fint å se at når jeg blir feilkjønnnet så bli humøret mitt mye dårligere, jeg får mer stress og mer angst. Jeg får en ekte reaksjon som jeg kjenner inni meg, som jeg nå greier å identifisere, men som jeg da tenkte at bare var depresjon».

(Hanne)

Jeg refererer tilbake til kapittel 4.1.1 hvor Grimm (2021) forteller om kinesisk vanntortur. Slik jeg tolker Hanne, er det de «konstante» og gjentakende dryppene av feilkjønnning som gjør at hun blir overveldet av følelser. Hanne blir bevisst sine affekter og begrensninger i faget, og på bakgrunn av dette kan hun få en fornemmelse av å ha et mer begrenset liv (Ahmed, 2021, s. 127).

Luca opplever å bli feilkjønnnet, spesielt ved feil bruk av pronomen. Luca er likevel ikke opptatt av dette da hen ikke vil bli ansett som vanskelig, eller sette cispersoner i en vanskelig og ubekvem situasjon. Dette understøtter nok en gang hvordan deltakerne opplever å bli plassert i en vanskelig kategori. Som Ahmed (2021) sier, vil det å motbevise dette være å vise et tegn på lykke (s. 124). Luca velger å overse feil bruk av pronomen for ikke å anses som vanskelig for de «andre», men dette går likevel på bekostning av at hen egentlig vil at andre skal bruke riktig pronomen.

Når Luca skiftet navn, opplever hen at lærerne ikke snakker sammen. Det tar lang tid før navneendringene når ut til alle lærerne på skolen. Luca opplever at lærerne kun får utdelt et ark med et nytt navn på listen som tilsier at de har fått en ny elev. På grunn av manglende kommunikasjon ut i linjene, er det ingen som får med seg at «den nye eleven» er Luca som har skiftet navn. Når det gjelder kommunikasjon og elev-lærer-relasjon, har Luca en god relasjon til kroppsøvingslæreren sin. Hen omtaler han som «*han snille gymlæreren*» (kap. 4.1.2) og beskriver han som positiv og åpen. Luca forteller at kroppsøvingslæreren prøver å få ting til og fungere i faget, men opplever at det er resten av skolen og noen av de andre lærerne som gjør det vanskelig for hen.

«De andre lærerne gjorde sitt beste for å respektere meg og så videre, men det var spesielt én lærer som var bare «nei, det blir for vanskelig, for nå er jeg så vant til å

kalle deg noe annet» og slike ting. «Jeg skal jo prøve, men du må leve med at jeg sier feil av og til», og selvfølgelig, du kan bare gjøre ditt beste, men å si slikt er veldig unødvendig. Det første hun sa når jeg prøvde å fortelle henne at jeg hadde skiftet navn var «nei, det blir for vanskelig», så det er jo litt kjipt, men det kunne vært verre. Hun sa konsekvent feil, hun prøvde ikke engang. Jeg tror hun sa «du må leve med at jeg sier feil og ikke klarer det, men skal prøve» fordi hun skulle ha en unnskyldning for at hun ikke orket eller hadde tenkt å prøve. Jeg hadde jo henne fem timer i uken, så jeg så henne ganske mye. I starten vare det ukomfortabelt, men til slutt når hele klassen visste det og sa riktig navn, var det ikke jeg som var vanskelig lenger, det var hun som var håpløs».

(Luca)

Det Luca sier her gir et tydelig eksempel på manglende kommunikasjon mellom elev og lærer. Luca initierer til en samtale hvor hen legger frem ønsket om å bli henvist til med riktig pronomen, noe læreren ikke imøtekommer. Navn utgjør en del av identiteten vår, og det å skifte navn vil være med på å forsterke identiteten. Hanne, Luca, Brede og Trym har alle skiftet navn i det de kom ut som trans og ikke-binær, derav kan navn synes å være viktig for tilhørigheten i sin egen væren. Feil bruk av navn og pronomen gir deltakerne dysfori som påvirker dem i stor grad.

I likhet med Luca, opplever Brede at lærerne som oftest er imøtekommende og forståelsesfulle. Han trekker frem eksempelet med at han får tildelt en egen garderobe i kroppsøving. Likevel opplever han at det er noen lærere som er mindre imøtekommende. Han opplever utfordringer med å prate om sine behov og tilpasninger i faget. I kapittel 4.2.1 nevner jeg kort om bruken av klesplagget binder og at Brede bruker dette i kroppsøving. I og med at binderen komprimerer mer enn en vanlig sports-bh, får han vondt i ribbeina og det gjør vondt å puste ved høy intensitet. Brede får kommentarer fra kroppsøvingslæreren som «*ok, men bare sett deg ned å ta en pause, ta den av i et kvarters tid eller noe sånt*» eller «*ja, men det er ikke min feil at du bruker det plagget der, så da får du finne på noe annet*». Slike kommentarer setter Brede i en situasjon hvor han må velge mellom å ha det vondt, eller ikke få vurdering.

«Vi skulle ha trappeløp innendørs. Å løpe med binder generelt er helt jævlig, men med så høy intensitet er det enda verre. Det kan gå så langt at jeg ikke får puste og i verste

tilfelle kan jeg skade ribbeina mine permanent. De er allerede litt skadet fra før. Jeg sa ifra om akkurat dette, og da ble jeg spurt om jeg kunne bytte til sports-bh. Det sa jeg at jeg ikke hadde. Så spurte hun om jeg hadde en hettegenser. Da sa jeg at det hadde blitt for varmt, og ubehagelig uten noe under genseren. Da sa hun bare at det er mitt problem og at dette blir vanskelig fordi jeg ikke var løsningsorientert i det hele tatt, og bare lette etter unnskyldninger fordi jeg var lat. Hun avslutta den samtalen med å si at det var opp til meg hva jeg ville gjøre. Om jeg ville ha det vondt, vær så god. Om jeg ville løpe i hettegenser å ha det ubehagelig, vær så god. Eller jeg kunne la være å løpe mot at jeg ble trukket ned i karakter for dårlig innsats. Jeg valgte å løpe i binderen, men klarte ikke fullføre alle rundene. Jeg ga meg halvveis, dro hjem, hadde så vondt i ribbeina at jeg måtte ha pause i noen dager. Dro derfor ikke på skolen og fikk fravær for det».

(Brede)

Nok en gang viser Brede sin erfaring at imøtekommelse som queer er en utfordring når en prater med utenforstående som ikke kjenner seg igjen i begrensningene av å være annerledes. Brede føler seg forskjellsbehandlet, og han opplever at lærerne tror dysforien er påtatt med vilje. Dette understreker Sørli (u.å) ikke er tilfelle hos personer med kjønnsinkongruens. Hvordan lærerne imøtekommer Brede gjør at han ikke føler seg sett i skolehverdagen.

«Jeg føler meg jo behandlet annerledes og urettferdig. For lærerne får det til å virke som at jeg har bestemt meg for å være dysforisk. Det er jo ikke mitt valg og ikke være komfortabel i egen kropp liksom. Og når man får sånne kommentarer så føles det ut som at folk ikke tror på at det er en reel ting, men at de liksom ... at hvis du for eksempel skal slite med store lår eller mage, og så må du bare fikse selvbildet ditt, men så er det ikke det det handler om. For det er ikke noe du kan gjøre noe med, bortsett fra det plagget, binderen. Man føler seg virkelig ikke sett».

(Brede)

Selv om Brede prøver å prate med flere av lærerne, kommer han ingen vei med å få forståelse eller tilpasning. Han prøver å prate med medelevene sine for og få støtte, men dette hjelper lite da de er opptatt med sitt. Dette har Brede forståelse for. Brede opplever generelt lite tilpasning i faget, spesielt når det gjelder kjønnsinndeling av aktiviteter. Det er én lærer han trekker frem som utpeker seg som lite samarbeidsvillig.

«Vi løp en 4km test, og da er det jo ofte sånn at kravene til guttene er satt høyere. Om jentene og guttene får lik tid, så får jentene uansett bedre karakter enn guttene. Da det var kjønnsinndeling, lot de andre lærerne meg ofte bestemme hvor jeg ville med tanke på hva jeg følte meg komfortabel med og hvor jeg fikk best resultat. Hvis jeg ville løpe med gutta, fikk jeg fortsatt tiden til jentene, selv om jeg identifiserte meg som gutt. Hvis jeg løp med jentene, fikk jeg også tiden til jentene, men jeg ville jo løpe med gutta. Men med den ene læreren min, så var det enten jente eller gutt og de tidene som følger med det kjønnnet, that's it. Det gjorde enten at jeg gikk ned i karakter av å løpe med gutta eller å være ekstremt ukomfortabel av å løpe med jentene».

(Brede)

Slik jeg ser det har kroppsøvingslæreren som Brede sikter til ovenfor, et binært syn på kjønn som ligger til grunn for hennes undervisningspraksis. Det vil ifølge Merleau-Ponty være kunstig å skille kropp og sjel fra hverandre (Østerberg, 1994, s. VIII). Slik Brede blir satt i posisjonen mellom å velge jentene eller guttene, er det nettopp dette som skjer. Kroppen og sjelen vil uansett måtte deles da han ikke har flere valgalternativer fra kroppsøvingslæreren. Slik jeg tolker kroppsøvingslæreren, skal samtlige kropper passe én og samme stol. Brede med sin kropp vil ikke passe stolen som de «andre» passer i og former seg etter. En slik tilnærming er i forlengelse av heteronormativitet og begrenser andre kroppers utvidelse i de rom som allerede har tatt form (Ahmed, 2021, s. 122-123).

Trym fikk informasjon om transidentitet relativt sent i ungdomsårene, noe som gjorde at han tidlig fikk fordommer mot kjønns mangfold. Han sier at jo tidligere elever får kunnskaper rundt seksualitet og kjønnsidentitet, jo tidligere kan barn og unge akseptere at det finnes flere legninger og kjønn. Trym forteller at på tross av lite informasjon i skolen, opplevde han ikke å få kommentarer på barneskolen. Luca derimot, forteller at kommentarer på kjønnsidentitet og legning startet tidlig på barneskolen, spesielt ved skiftesituasjonen i garderoben.

«På barneskolen var det et helvete fordi alle judget hverandre, sa ting om hverandres kropper og det var et veldig dårlig miljø. Jeg fikk stygge kommentarer om meg. Det ble laget en liste over hvem som var styggest hele tiden, og der havnet jeg alltid på nest øverst eller noe. Virkelig ikke bra».

(Luca)

Basert på Luca og Trym sine erfaringer når det gjelder kommentarer, kan det tilsynelatende virke som informasjon på feltet bør komme tidlig ved barns skolegang. Økt kunnskap og åpenhet rundt kjønns mangfold blant lærere og elever, kan slik jeg tolker det, være med på å forebygge negativ respons på elever med ulik kjønnsidentitet og legning. Videre vil en videreføring av heteronormativ praktisering og organisering av faget føre til begrensninger for elever som er queer. Å være annerledes beskrives ifølge Ahmed (2021) ut ifra vår sosiale og kroppslige erfaring av begrensning og usikkerhet. Faren for å bli redusert som følge av kroppslige utvidelser vil derfor være til stede (s. 91-92). Dette ser vi eksempler på i studien. Ut ifra Ahmed sitt syn på å være annerledes, kan det virke som medelever og lærere reduserer mulighetene til deltakerne på bakgrunn av deres kropper som blir ansett som vanskelige og avvikende.

4.3.2 Fysiske og praktiske handlinger – «Fire av guttene hadde som mål å sparke ballen i hodet mitt»

Forskning viser til at mange LHBT-personer i Norge ikke alltid kan være sikre på om mennesker rundt dem vil anerkjenne dem. Dette fører til at de ofte vurderer hvorvidt de skal være åpne med de rundt seg om sin egen legning eller kjønn. Heteronormative praksiser i samfunnet og skolen, som tar for gitt at alle er heteroseksuelle, er med på å forsterke LHBT-personer sin tvil om åpenhet og anerkjennelse. Til sammen utgjør dette levekårsbetingelsene hos LHBT-personer, i positiv så vel som i negativ retning (Anderssen og Malterud, 2013, s. iv). I en studie gjort av Anderssen og Malterud (2013), kommer det frem at en av tre av de som var tiltrukket av personer av samme kjønn, opplevde voldstrusler eller hadde blitt frosset ut eller plaget på skolen eller skoleveien. Dette er langt hyppigere enn blant de andre elevene (s. 13). Hanne skiller seg ut blant deltakere ved å fortelle om hendelser der hun opplever fysisk vold og fysiske hendelser i forbindelse med kroppsøvfaget.

Hanne skifter skole for en periode, noe som fører til en økende grad av fysisk vold og kjønnsbasert trakassering. Hun sier det er voldelige hendelser hver dag fordi hun er skeiv, og at hun opplever volden som klar og tydelig; «*du er homo og vi skal ta livet av deg*». Hun har aldri fortalt medelever om sin seksuelle legning eller kjønnsidentitet, men likevel sier Hanne «*de hadde bare fått det for seg og var helt klare på at de skulle banke dritten ut av meg*». Selv om de mer voldelige handlingene gir seg etter at hun kommer tilbake til sin gamle skole, fortsetter trakassering og utestengelser, og noen av guttene i klassen utsetter henne for fysiske

smerter i kroppsøvingstimene. Variasjonen av vold som blir utført ved de forskjellige skolene, viser til at det foreligger ulik aksept for kjønns mangfold ulike steder.

«Et av de eksemplene som stikker seg ut for meg, er da vi hadde fotball og jeg unngikk ballen på alle måter jeg overhode kunne. Fire av guttene hadde det ofte som mål å sparke ballen så hardt de kunne mot meg, med håp om at den skulle treffe meg i hodet. De gangene det skjedde husker jeg at noen av dem faktisk high-fivet hverandre».
(Hanne)

Som følge av gjentatte hendelser med fysisk trakassering, ender Hanne opp med å stå helt i ro når de har ballspill i kroppsøving. De andre elevene er høylytte og skriker, og uttrykker en stor misnøye og urettferdighet over at Hanne er på deres lag. Hun orker til slutt ikke å være delaktig når det er lagspill, og det er flere tilfeller hvor hun går fra timen. Judith Butler sine tanker om sårbarhet bunner ut i at vi mennesker siden fødsel er absolutt avhengig av andre mennesker rundt oss. På grunn av vår tilstedeværelse og våre kropper, vil vi alltid være overgitt og bundet til andre som mulig kan skade en. Derfor vil vi alltid være et mulig offer for andres vold (Svendsen, 2020, s. 15). Som Butler (2020) påpeker, er vi grunnleggende avhengig av andre. Vi kan ikke eksistere uten å henvende oss til andre og uten at den andre henvender seg til oss. Uavhengig ønske og krav om å bli anerkjent av andre, er det normene som betinger muligheten for anerkjennelse. For noen vil det være vanskeligere å få anerkjennelse fra andre på grunn av at vi er vår egen eksistens og ulik fra den andre (s. 95). Slik jeg tolker erfaringene til Hanne, er hun et hatobjekt blant enkelte av medelevene da hun ikke oppfyller forventningene med å være på linje med de andre. Hun blir hverken respektert eller anerkjent for den hun er, og blir derfor synlig eksponert for ubehagelige opplevelser.

I kapittel 4.3.1 viser jeg til Hanne som ekskluderes fra teoriundervisningen på grunn av at hun tilbringer mye tid alene på grupperom. I kroppsøving erfarer hun lignende episoder når hun blir tildelt et eget rom som hun skal gjøre de individuelle aktiviteter i, eksempelvis styrketrening.

«Da vi hadde styrke, fikk jeg et eget rom å gjøre styrke i der jeg ikke var med andre folk. Dette gjorde jo at jeg ikke fikk nok vurdering fordi jeg hverken ble sett på eller vurdert. Gymlæreren min ble informert om dette, men valgte og ikke gjennomføre tilretteleggingen. Jeg husker jeg fikk forsentkomning fordi den garderoben jeg ble

tildelt ikke var låst opp. Jeg måtte jo da gå inn i gymsalen å si foran hele klassen at garderoben min ikke var låst opp. Jeg skiftet og gikk inn på mitt eget rom for å trene styrke, men der sendte gymlæreren inn elever uten å si ifra. Jeg satt helt i ro og var i konstant frykt for at folk skulle se meg trene. Dette høres ganske teit ut, men jeg hadde en genuin frykt for dette. Jeg fikk ikke puste og fikk panikkanfall. Hvis jeg var på en vektmaskin og det kom en medelev inn som var en av de som drev og mobbet meg, for det var vel bare to gutter i klassen som ikke mobbet meg, så fikk jeg aldri fred. Den verste kom jo alltid inn».

(Hanne)

Hanne har en genuin frykt for de guttene i klassen som trakasserer henne, spesielt i situasjoner hvor hun er alene uten tilsyn av lærer. Frykt-følelsen Hanne kjenner på kan ses i sammenheng med affektive økonomier. Det er sirkulasjoner av følelser mellom kropper som gjør at hun kjenner på frykt. Hun assosierer guttene i klassen med trakassering, og for henne blir guttene en «trussel» mot hennes tilstedeværelse (Ahmed, 2021, s. 33). I forlengelsen av dette, viser Ahmed (2021) til begrepet metonymiske glidninger som inngår i hennes teori om affektive økonomier. Metonymiske glidninger forklarer likhetstrekk mellom skikkelser som oppleves truende for «andre». Deres «ulikhet» fra de «andre» kan være det som gjør skikkelsene like. Hanne, Luca, Brede og Trym er de som i slike tilfeller går under benevnelsen skikkelser. Sirkulasjoner av affekter, emosjoner, fører til at de «andre» konstruerer skikkelser som en «felles trussel» gjennom metonymiske glidninger (s. 33-37). Hvis de «andre» elevene ikke har noe til felles med deltakerne, vil de kunne ha en felles oppfattelse og rammes av forestillinger om farlighet omkring deltakerne (Svendsen & Helseth, 2021, s. 15). Gjennom slike situasjoner kan det oppstå kommentarer, der «hatprat» trekkes frem som et eksempel på sirkulasjon av effekter (Ahmed, 2021, s. 37). På den ene siden er guttene en trussel for Hanne og på den andre siden er Hanne en trussel for guttene. Jeg tolker dithen at det er en gjensidig opplevd «trussel» av hverandre. På bakgrunn av dette oppstår det situasjoner hvor Hanne blir utsatt for kommentarer og praktiske handlinger.

Hanne har over lengre tid pratet med psykologen om sin kjønnsinkongruens. Hun opplever motstand og får fortalt at hun ikke er *trans nok* til å få gjennomført en kjønnsbekreftende behandling ved Rikshospitalet. Når psykologen forteller henne dette, opplever hun å bli dyttet inn i skapet igjen. Hun uttrykker at den følgende tiden er vanskelig og sier i intervjuet at «*nei, da var det vanskelig å leve*». Som følge av dette ender Hanne opp med å stryke på grunn av

for høyt fravær kroppsøvningsfaget. Hun mener det er flere elever som lettere får fritak fra faget, og mener derav at psykologen kunne hjulpet henne slik at hun hadde sluppet å gjennomgå dysfori, mobbing, utestenging og vold i kroppsøvningsfaget.

«Jeg greide jo så vidt å gå til gym, så hvorfor måtte jeg da gå gjennom timevis på timevis med fysisk tortur, og mental tortur, når psykologen bare kunne skrevet til læreren at jeg har kjønnsinkongruens og skal derfor ikke ha gym».

(Hanne)

Slik jeg ser det, står Hanne ovenfor tre valg; fritak, skulk eller å gjennomføre kroppsøving uavhengig om hun blir mobbet og trakassert. Av det empirien viser, blir det gjennomført få tilpasninger for deltakerne i faget. Det er gjennomgående at segregering er den tilpasningen lærerne utfører når de først skal legge til rette for deltakerne. Ved å bli tatt ut av undervisningen, frarøves de muligheten til å samarbeide med resten av elevgruppen. Gjennom segregering frarøves de også muligheten til å vise sine kunnskaper og ferdigheter dersom de ikke får tilsyn av læreren. Læreplanene sikrer at alle elever skal kunne få en tilpasset opplæring for å få best mulig utbytte av faget. Tilpasningene bør skje på bakgrunn av blant annet mangfoldet i elevgruppen. Det er lærerens ansvar å legge til rette for at opplæringen i faget ivaretar både den enkelte elev og fellesskapet. Når det gjelder tilpassingen av undervisning, bør dette skje så tidlig som mulig, istedenfor å vente og se. Igjen er det lærerens ansvar å kartlegge elevene sine behov for eventuelle tilpasninger (Udir, 2022, s. 1-4).

Slik jeg tolker deltakerne, har segregeringen ført til at tilpasningene virker mot sin hensikt. Deltakerne skulker faget og medelever får rom til å trakassere uten tilsyn av lærer. Hanne opplever likevel ubeleilige hendelser selv når segregering ikke er tilfelle. Som en konsekvens av ikke å ha en tilpasset skiftesituasjon, forteller Hanne om en hendelse fra garderoben hvor guttene i klassen får mulighet til å sette henne i en ukomfortabel situasjon.

«Alle dusjene var i sånne båser, men ingen dusjet bortsett fra meg fordi jeg har fått beskjed om å dusje etter gym. Når jeg gikk ut av dusjen la jeg merke til at guttene i garderoben min hadde tatt alle klærne mine. De måtte jo ha lagt de inn i jentegarderoben, hvor ellers. Jeg fikk en venn av meg til å hente klærne mine. Det var et vindu der, men jeg måtte først vente til det var friminutt. Jeg så etter vennen min

som var jente, og hun hentet de for meg. Det var jo en relativt ok løsning, men det var jo en bås så jeg var innelåst der alene i en og en halv time».

(Hanne)

Det å bebo kategorien *kvinner* kan være vanskelig. Den kroppen du tilegner deg, veiene du følger eller ikke følger og ønskene du har, kan vike fra de forventningene det er å bo i kategorien *kvinner*. Det kan være vold på spill i å være gjenkjennelig som kvinne, men det kan likeledes være vold på spill ved *ikke* å være gjenkjennelig som kvinne (Ahmed, 2017, s. 15). Hanne lever som kvinne i en kropp som ikke gjenkjennes som kategorien *kvinne* av de andre. Det åpnes derfor rom for de andre til å reagere gjennom blant annet vold og trakassering. Dette har vist seg å gjelde for flere av deltakerne da de ikke gjenkjennes i den kategorien de forventes å være i.

For å avslutte dette kapittelet velger jeg å trekke frem Trym som utelukkende ikke har hørt et nedlatende eller trakasserende ord rundt det å oppleve seg som trans. Statistikken blant personer som er trans viser at det foreligger mobbing, vold og trakassering. Trym uttrykker han er overrasket over at han ikke har vært gjennom mer av dette, spesielt siden han kommer fra bygden. Det kan for meg virke som at Trym forventer å få mer negativ respons fra andre mennesker og medelever. Trym uttrykker likevel at det kan foreligge en underliggende redsel for å bli trakassert, og derfor lar han seg tidvis tråkkes på. For personer som er queer, vil et liv uten begrensning kunne bety et ønske om å unngå en utmattelse av å måtte insistere bare for å eksistere (Ahmed, 2017, s. 122).

«Jeg har faktisk aldri blitt mobbet. Jeg har aldri fått slengt skjellsord på meg eller noe, aldri møtt noen på gata som har vært aggressive heller, så jeg tror jeg har vært ganske heldig der. Jeg har hørt om mange som har blitt skikkelig hengt ut og blitt satt i ukomfortable opplevelser, men jeg har vært heldig og ikke hatt noe i det hele tatt. Jeg lar folk tråkke litt på meg fordi jeg vil unngå konflikt, men om det er personlighet eller redsel for å bli trakassert eller diskriminert er jeg litt usikker på. Men det er jo et under at jeg ikke har vært gjennom mer siden jeg er fra bygda».

(Trym)

5.0 Oppsummering og veien videre

I masteroppgavens avsluttende kapittel skal jeg gi en kort beskrivelse av de viktigste funnene gjort i studien, og gi eksempler på veien videre når det gjelder forskning på feltet. Funnene tar utgangspunkt i studiens problemstilling:

Hvordan har transelever erfart kroppsøvningsfaget?

Formålet med denne studien har vært å undersøke kroppsøvningserfaringene til fire deltakere som er trans sett i et retroperspektiv. Studien sikter mot å øke forståelsen og kunnskap rundt kjønns mangfold i skolen, med kroppsøvningsfaget som hovedtyngde. Det vil ikke være mulig å konkludere statistisk på bakgrunn av denne studien. Funnene som blir presentert gir ikke et entydig svar på hvordan alle som er trans har erfart kroppsøvningsfaget. Funnen i studien er farget av teoriene jeg har valgt for denne oppgaven. Queer teori av Ahmed gjennomsyrrer oppgavens teoretiske blikk. Oppgaven har videre innslag fra kjønns teori av Butler, kropps fenomenologi av Merleau-Ponty og fenomenologi av Duesund.

5.1 Oppsummering av funn gjort i studien

Hovedfunnene i studien indikerer at binær inndeling, segregering og elev-lærer- og elev-elev-relasjonen er viktige kontekster og elementer som er med på å påvirke deltakernes erfaringer i kroppsøvningsfaget. Luca, Hanne, Brede og Trym har alle ulike erfaringer og trekker frem forskjellige opplevelser som til sammen gir viktig funn i denne masteroppgaven.

Det første hovedfunnet i studien gjelder det heteronormative grunnlaget for faget, der kontekster som garderobe, aktiviteter og grupper krever inndeling av elevgruppen. Hanne, Brede og Trym forteller at de ofte blir kjønnsinndelt ved aktiviteter og gruppeinndeling. Garderoben krever en binær inndeling; gutte- og jentegarderobe. Samtlige trekker frem følelsen av å bli feilplassert i garderoben der de ikke hører hjemme. I tillegg foreligger det en redsel blant deltakerne for å sette medelevene sine i ukomfortable situasjoner. Ved den binære inndelingen blir deltakerne feilkjønnede som gir en følelse av dysfori. I studien kommer det frem at dysforien deltakerne opplever, fører til ubehag som i noen tilfeller blir overveldende og påvirker dem over lengre tid. Dette går ut over deres deltakelse i faget og tilstedeværelse i skolen. Hanne og Brede skiller seg ut ved at de får problemer med å være til stede under store deler av kroppsøvningsundervisningene som fører til ingen eller lite vurdering i faget. I

garderoben hvor det ikke er tilsyn av lærer, viser studien til at vold, trakassering og kommentarer forekommer i varierende, men alvorlig grad. Ved den binære inndelingen i aktivitet og grupper kommer de kroppslige forskjellene mer til syne. Slik deltakerne legger det frem, er det en underliggende forventning til hvilken gruppe de skal tilhøre. Selv om studien indikerer at deltakerne blir kjønnsinndelt, viser likevel funn til at de føler seg hel og komfortable dersom de får valgmulighet rundt hvem de vil være med. I slike tilfeller opplever de mestring og en frihetsfølelse som gjør at de er mer aktive i kroppsøvningsundervisningen.

Andre hovedfunn i studien indikerer at segregering praktiseres som første løsning. Dette fremhever seg spesielt i situasjoner som garderobe, inndeling i jente- og guttegrupper og ved individuelle aktiviteter. Luca, Hanne og Brede har alle fått egen garderobe, noe de opplever både positivt og negativt. Selv om Brede uttrykker en tilfredsstillelse ved å ha en egen garderobe, gir samtlige uttrykk for at en segregert løsning er ensomt og tydeliggjør at de er annerledes. For både Luca og Hanne har egen garderobe ført til dårlige skiftesituasjoner som ikke fungerer i praksis. For Luca ender dette med fritak, og for Hanne ender dette med skulking av faget. Ved individuelle aktiviteter viser studien at spesielt Hanne får tildelt et eget rom mens de andre elevene er samlet. Ved slike tilfeller får hun lite tilsyn av lærer som fører til manglende vurdering og oppfølging. I tillegg oppstår det hendelser hvor hun blir trakassert fysisk og verbalt.

Gjennom segregering frarøves alle, deltakerne så vel som medelevene, muligheten til å være gode medelever. Dette fører oss til det avsluttende og tredje hovedfunnet i studien. Tredje hovedfunn indikerer at relasjonen mellom elev-lærer og elev-elev bygger på muligheter, og bygger ned fallgruver. Deltakerne opplever manglende kommunikasjon med lærerne som er et gjensidig manglende initiativ. Det er en felles oppfattelse at enkelte lærere ikke er åpen eller villig til å forstå deres kjønnsinkongruens. Videre kommer det frem at det å være queer oppfattes som vanskelig. Dette fører til at deltakerne mister motivasjon og lyst til å prate med lærerne om løsninger og situasjoner de opplever som ubehagelige. Gjennom kommunikasjon åpnes det rom for løsninger som kan gi deltakerne gode opplevelser fremfor dårlige. I studien er det vist til eksempler hvor deltakerne kommuniserer gjennom kropp der de trekker seg tilbake og skjuler seg. Dette er en kommunikasjonsform på lik linje som tale, og studien viser at deltakerne ønsker en bedre kommunikasjon med læreren for å unngå situasjoner som oppleves problematiske. Ved god kommunikasjon og relasjon blant elever og lærere, kan fallgruver bygges ned. Studien viser at en gjentagende fallgrube er at deltakerne blir satt i bås

som automatisk setter dem i ukomfortabel situasjon. Slik deltakerne legger frem erfaringene sine, er det en svikt i lærerens ansvar når det gjelder oppbygging av et godt samhold i elevgruppen hvor alle blir behandlet rettferdig. For at deltakerne skal inkluderes i et slikt samhold, kreves det kommunikasjon og relasjon mellom hver enkelt, og læreren må være til stede og korrigere uønsket atferd i undervisningen.

Studien indikerer at det kan være vanskelig med tilpasninger når det gjelder de nevnte kontekstene. Deltakerne ønsker segregering i form av egen garderobe og egne rom hvor de kan gjennomføre enkelte aktiviteter alene da dette gir en større følelse av komfort og trygghet. Likevel viser studien at det kan være vanskelig med tilpasninger da de ikke gir et ønsket resultat. Det kan tilsynelatende virke som tilpasningene blir feil uansett. For å skape løsninger som fungerer i praksis kreves det kommunikasjon og gode relasjoner mellom elev og lærer. Videre er en god elev-elev-relasjon viktig for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Det er gjennomgående at deltakerne liker kroppsøving og synes faget er morsomt. De ønsker å mestre og er villige til å gjøre en innsats. Det kan likevel se ut til at det er det heteronormative og binære grunnlaget og organiseringen av faget som setter begrensninger for dem. Studien har videre overføringsverdi til andre minoritetsgrupper i skolen da studien tar utgangspunkt i personer som er annerledes. Som jeg har belyst i oppgaven, gjelder det å være queer så mangt. Det gjelder ikke kun personer som er trans eller skeiv, og det er flere aspekter ved å være annerledes.

5.2 Veien videre

Som siste ord i denne masteroppgaven vil jeg trekke frem viktigheten av denne oppgaven og videre forskning på feltet. Jeg mener oppgaven har vært utforskende og gitt nødvendige og relevante funn. Problemstillingen belyser mangfoldige erfaringer gjort i kroppsøvingsfaget blant deltakere som er trans. Det kommer frem at Luca, Hanne, Brede og Trym har varierte erfaringer, men oppgaven kan likevel ikke gi et helhetlig bilde på hvordan alle som er trans erfarer faget. Jeg håper oppgaven har bidratt til refleksjon rundt tematikken, som videre kan føre til inspirasjon når det gjelder å gjøre kroppsøvingsfaget mer inkluderende for elever med ulik kjønnsidentitet.

Videre forskning på feltet krever hensyn til etiske retningslinjer. Som en refleksjon til dette er jeg bekymret for at strenge etiske retningslinjer kan føre til at videre forskning på feltet

uteblir. En litteraturstudie jeg har gjort i forbindelse med oppgaven viser til lite tidligere forskning på feltet, spesielt fra elevperspektivet. Det er ingen andre enn elevene selv som kan fortelle om deres erfaringer, og det er deres perspektiv som sier noe om hvordan de opplever faget. I denne omgang fikk jeg ikke inkludert barn under 16 år som er trans. Det hadde vært interessant å finne ut av barns erfaringer fra kroppsøvingsfaget, og i tråd med dette vil et tidlig arbeid med etiske overveielser være viktig. Videre belyser oppgaven kroppsøvingserfaringer gjort fra et retroperspektiv. Som en kontrast til det retroperspektivet oppgaven gir, hadde det vært relevant å se på hvordan elever som er trans erfarer faget i nåtid. Gjennom fagfornyelsen har kroppsøving fått en ny læreplan som delvis har blitt innført i skolen. Luca, Hanne, Brede og Trym tok del i faget ved den forrige gjeldende læreplanen. Det vil derfor være relevant å se på kroppsøvingserfaringene til traneelever i lys av fagfornyelsen. Temaet bør dermed belyses med andre problemstillinger sett fra ulike teoretiske perspektiv.

Med det samfunnsmandatet skolen har, håper jeg høyere utdanning belyser tematikken i undervisningen. Dette gir økt kompetanse når det gjelder kjønns mangfold i skolen, noe jeg anser er viktig for spesielt lærerutdanningen. Studien viser at kroppsøvingsfaget har en vei å gå når det gjelder ivaretagelse av elevene. Dette i lys av at de skal få et trygt læringsmiljø som sikrer at formålet i faget oppnås for alle og enhver. Avslutningsvis håper jeg masteroppgaven har gitt leserne en økt forståelse og nysgjerrighet på tematikken som kan tas med i videre forskning.

Litteraturliste

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology - orientation, objects, others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2021). *Gledesdrepnde essays* (L. Auestad Overs.). Cappelen Damm.
- Alnes, J., H. (2019, 29. juli). Martin Heidegger. *I Store norske leksikon*.
https://snl.no/Martin_Heidegger
- Anderssen, N. & Hellesund, T. (2009). Heteronormative consensus in the norwegian same-sex adoption debate? *Journal of Homosexuality*, 56(1), 102-120.
<https://doi.org/10.1080/00918360802551597>
- Anderssen, N. & Malterud, K. (Red.). (2013). *Seksuell orientering og levekår*. Uni Helse/Uni Research. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/1956/7550>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2015a, 12. mars). *Heteronormativitet*.
https://www.bufdir.no/lhbt/lhbt_ordlista/h/heteronormativitet/
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2015b, 13. april). *Kjønn*.
https://www.bufdir.no/lhbt/lhbt_ordlista/k/kjonn/
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2015c, 12. mars). *Tokjønnsmodellen*.
https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/T/Tokjønnsmodellen/

- Barne, - ungdoms, - og familiedirektoratet. (2015d, 12. mars). *Transvestitt*.
https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/T/Transvestitt/
- Barne, - ungdoms, - og familiedirektoratet. (2017a, 17. mars). *Kjønnsidentitet*.
https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/K/Kjonnsidentitet/
- Barne, - ungdoms, - og familiedirektoratet. (2017b, 17. mars). *Transperson*.
https://www.bufdir.no/lhbt/lhbt_ordlista/t/transperson/
- Barne, - ungdoms, - og familiedirektoratet. (2021a, 24. juni). *Holdninger til lhbtqi-personer*.
Hentet 4.oktober. 2021 fra
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Holdninger/
- Barne, - ungdoms, - og familiedirektoratet. (2021b, 13. juli). *Hvor mange er LHBTIQ?* Hentet 15.september. 2021 fra
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Hvor_mange/?fbclid=IwAR36hFGq1e8mky5sB2ISCnRTTF3JO7N_Syf6MuGu32M4uo4ovj7R8BaZmCc#heading38399
- Barne, - ungdoms, - og familiedirektoratet. (2021c, 25. juni). *Skole og utdanning*. Hentet 5. oktober. 2021 fra
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Skole_og_utdanning/
- Berggren, K. (2020). Maskulinitetsteorier i förändring: Nya begrepp, nya tolkningar. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 97(2), 187-198.
<https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/2185/2093>
- Bjurstrøm, H. & Mestad, A.M. (2021, 25. juni). *Transpersoners menneskerettighetsvern*.
Norges institusjon for menneskerettigheter.
<https://www.nhri.no/2021/transpersoners-menneskerettighetsvern/>
- Borgersrud, A. (2022, 4. mai). Får gi hormonbehandling til de over 18 år. *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/oslo/politikk/2022/05/04/far-gi-hormonbehandling-til-de-over-18/>

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (L. Holm-Hansen, Overs.). Cappelen Damm
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg). Gyldendal Akademisk.
- Day, J. K., Perez-Brumer, A. & Russel, S. T. (2018). Safe schools? Transgender youth's school experiences and perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 2018-08, Vol.47 (8), p.1731-1742.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-018-0866-x>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2021). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (5. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Edland, H. S. (2021, 6. mars). Mener utformingen av doen kan øke selvmordstankene. *Studvest*.
<https://www.studvest.no/mener-utformingen-av-doen-kan-oke-selvmordstankene/>
- Forente Nasjoner. (2021). *Barnekonvensjonen*. Hentet 23. november. 2021 fra
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Harry Benjamin Ressurssenter. (u.å). *Diagnosen kjønnsdysfori – hva er det?* Hentet den 13. desember. 2021 fra <https://www.hbrs.no/diagnosen-kjonnsdysfori-hva-er-det/>
- Helsedirektoratet. (2015, 10. april). *Rett til rett kjønn – helse til alle kjønn: Utredning av vilkår for endring av juridisk kjønn og organisering av helsetjenester for personer som opplever kjønnsinkongruens og kjønnsdysfori* (IS-0496).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rett-til-rett-kjonn---helse-til-alle-kjonn/id2405266/>

- Hofsrud, Ø. (2021, 19. november). *Posten overrasker med homofil nisse i ny julefilm: Kjærlighet tilhører alle* [Reklame].
<https://kampanje.com/reklame/2021/11/posten-overrasker-med-homofil-nisse-i-ny-julefilm---posten-slutter-aldri-a-fornye-seg/>
- Grue, J. (2019, 16. november). *Meningen med kroppen*.
<https://psykologisk.no/2014/04/meningen-med-kroppen/>
- Grünfeld, B. & Svendsen, K.O.B. (2020, 24. april). Androgyni. *I Store norske leksikon*.
<https://sml.snl.no/androgyni>
- Identitet. (2020, 14. juli). *I Store norske leksikon*. <https://snl.no/identitet>
- Jegerstedt, K. (2011). Judith Butler. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson, *Kjønnteori*. (s. 74-86). Gyldendal Akademisk.
- Jegerstedt, K. & Mortensen, E. (2011). Hva er kjønn? – Ulike tilnæringsmåter. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson, *Kjønnteori*. (s. 15-21). Gyldendal Akademisk.
- Jessen, R. S. (2021, 7. desember). Kim Friele. *I Store norske leksikon*.
https://snl.no/Kim_Friele
- Jensen, R. S. (2022, 3. januar). Judith Butler. *I Store norske leksikon*.
https://snl.no/Judith_Butler
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse I. L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 21-48). Universitetsforlaget.
- Klomsten, A. K. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt undervisning i norsk skole. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 10(1), 63-84.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.) (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Langeland, F. & Hoel, A. S. (2016, 9. august). «Røff guide» til Raewyn Connell.

<https://sosiologen.no/essay/roffguide/roff-guide-raewyn-connell/>

Langtverdt, N. J. (2017, 11. oktober). *Forskningsetikk*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/>

Lerfald, S. & Thorstensen, R. (2020). *Nasjonal behandlingstjeneste for kjønnsinkongruens. Regionalt kompetansesenter for klinisk forskning*. Helsedirektoratet

<https://forskningsprosjekter.ihelse.net/senter/rapport/L-OUS-21/2020>

Lescher-Nulen, B. & van der Ros, J. (2020, 9. Mars). Transperson. I *Store norske leksikon*

<https://sml.snl.no/transperson>

Lifshitz, S. (Regissør). (2020). *Petite fille*. [Dokumentar]. Agat films & Cie.

Lov om endring av juridisk kjønn. (2016). *Lov om endring av juridisk kjønn* (LOV-2016-06-17-46). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2016-06-17-46>

- McBride, R. S. (2020). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2), 103-134.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>
- McRuer, R. (2006). *Crip theory. Cultural signs of queerness and disability*. University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Mortensen, E. & Jegerstedt, K. (2011). Seksualitetsteori og skeiv teori. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson, *Kjønnteori*. (s. 288-290). Gyldendal Akademisk.
- Norsk Helseinformatikk. (2019, 29. juli). Puberteten – tiden for å finne seg selv.
- Olsen, A.L (2020). *En kvalitativ studie om lesbiske, homofile og transpersoners opplevelser i kroppsøvningsfaget i den videregående skole* [Masteroppgave]. OsloMet
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9173>
- Opplæringsloven. (2021). *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m* (§§ 1-1 – 1-6) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (2021). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paechter, C. (2003). Power, bodies and identity: How different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 3(1), 47-59.
<https://doi.org/10.1080/1468181032000052153>
- Pasientorganisasjonen for kjønnsinkongruens. (u.å). *Grunnleggende begreper og termer*. Hentet 14. september. 2021 fra <https://kjønnsinkongruens.no/ressurser/begreper/>

- Sampson, K. (2011). Eksistensialistisk/fenomenologisk tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson. *Kjønnteori* (s. 36-41). Gyldendal Akademisk.
- Sharif, G. (2021). *Hør her 'a!*. Cappelen Damm.
- Skeiv kunnskap. (2021a, 16. april). 6.2 *Biologisk vs sosialt konstruert kjønn*. Skeivkunnskap <https://skeivkunnskap.no/l%C3%A6ringsressurser/kjonnspalten/kjonnsteori/6-2-biologisk-vs-sosialt-konstruert-kjonn/>
- Skeiv kunnskap. (2021b, 16. april). 3.1 *Hva er intersex?* FRI Oslo og Viken. Hentet 15. september. 2021 fra <https://skeivkunnskap.no/l%C3%A6ringsressurser/kjonnspalten/3-intersex/3-1-intersex/>
- Skeiv ungdom. (u.å). *Skeiv fra A-Å*. Hentet 17. september. 2022 fra <https://skeivungdom.no/skeiv-a-a/>
- Svendsen, B. H. S. (2020). Forord. I J. Butler, *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (L. Holm-Hansen, Overs.) (s. 7-26). Cappelen Damm Akademisk
- Svendsen, B. H. S. & Helseth, H. (2021). Det personlige er teoretisk – en introduksjon til Sarah Ahmeds forfatterskap. I A. Ahmed *Gledesdrepende Essays* (L. Austad, Overs.) (s. 7-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Sørli, A. (u.å). *Hva er kjønnsinkongruens?* Pasientorganisasjonen for kjønnsinkongruens. Hentet 16. desember. 2022 fra <https://kjønnsinkongruens.no/kjønnsinkongruens/>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.) (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

United Nations International Children's Emergency Fund ([UNICEF], 1989). *Convention on the Rights of the Child: Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49.*
<https://www.unicef.org/child-rights-convention>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

van der Ros, J. (2013). *Alskens folk: Levekår, livssituasjon og livskvalitet for personer med kjønnsidentitetstematikk.* Likestillingssenteret.
<https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001926>

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience* (2.utg). Routledge.

van Manen (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-Giving methods in phenomenological research and writing.* Left Coast Press

van Manen, M. (2016). *Researching lived experience.* Routledge.

Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppøvningsfaget. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 14(2),
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1602>

Winther, T., O. (2021, 6. juli). Jean-Paul Sartre. *I Store norske leksikon.*
https://snl.no/Jean-Paul_Sartre

Østerberg, D. (1994). Innledning ved Dag Østerberg. I M. Merleau-Ponty. *Kroppens fenomenologi* (s. V-Xi). Pax.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeskriv

Vedlegg 3: Intervjuguide

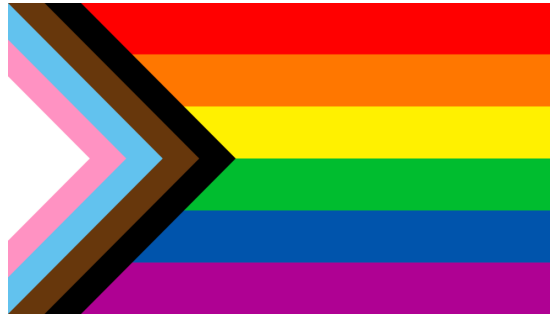
Vedlegg 4: Godkjennelse fra NIHs etiske komité

Vedlegg 5: Meldeskjema NSD

Vedlegg 6: Vurderingskjema fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?



«Hvordan erfarer elever som definerer seg som trans kroppsvingsfaget?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjekt mitt. Formålet er å finne ut av hvordan elever som definerer seg som trans erfarer eller har erfart kroppsvingsfaget. Trans vil her defineres som "personer som har en kjønnsidentitet som er forskjellig fra det kjønn som er tillagt dem ved fødsel basert på kroppslige kjennetegn". Nedenfor vil jeg gi deg nyttig informasjon om forskningsprosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave, og har til hensikt å finne ut av hvordan transelever erfarer kroppsvingsfaget gjennom et fenomenologisk forskningsintervju. Jeg vil her spørre deg spørsmål som vil trekke frem dine erfaringer og opplevelser i kroppsvingsfaget. Spørsmål som vil bli spurt omhandler blant annet forståelse av begrepet kjønn, din opplevelse av å være trans, garderobesituasjonen, aktiviteter i timene og kjønnsbasert inndeling av aktiviteter, din erfaring og opplevelse av å ha kroppsving, kjønnsbaserte utfordringer, løsninger og mobbing, og kroppsving som et identitetsbyggende fag.

Videre vil du få muligheten til å fortelle om spesielle opplevelser og erfaringer du har gjort deg i faget generelt, og du vil kunne kommentere og endre på det som har blitt sagt.

Dette prosjektet har videre et formål om å innhente informasjon fra intervjupersoner som vil kunne gi en økt kunnskap blant lærere og medelever rundt kjønnsmangfold i skolen, med fokus i kroppsvingstimene. Jeg er derfor interessert i hvordan du har erfart eller erfarer kroppsvingsfaget.

Dette forskningsprosjektet har utover dette ingen andre formål, og datamaterialet vil ikke brukes til noe annet enn å besvare denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er et masterprosjekt og gjennomføres ved Norges Idrettshøgskole, institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier.

Prosjektleder er Kristin Vindhol Evensen. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt på;

Tlf: +47 905 91 285 eller
E-post: k.v.evensen@nih.no

Prosjektmedarbeider er Elise Strømman og kan nåes på
TLF: +47 994 78 588 eller
E-post: elise-stso@hotmail.com @

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i mitt forskningsprosjekt du 1) definerer deg som trans (definisjon står innledningsvis i informasjonsskrivet) og 2) ha erfaring med det å være trans i kroppøving. Henvendelsen går til skeivungdom, Foreningen FRI, transpersoner som har stått frem offentlig med sine fortellinger og bekjente i transmiljøet.

Særforbundene og bekjente i LHBTIQ-miljøet har fått muligheten til å sende ut informasjon om prosjektet for å rekruttere deltakere til mitt prosjekt. De har fått beskjed om å holde seg nøytrale til prosjektet for å sikre en frivillig deltakelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet så innebærer det at du deltar i et intervju med prosjektmedarbeideren, Elise Strømman. I forkant av intervjuet må du underskrive et samtykke. Du vil kunne få se intervjuguiden hvis du kontakter prosjektmedarbeider Elise Strømman i forkant av intervjuet.

Hensikten med intervjuet er å høre dine subjektive, personlige erfaringer og opplevelser fra kroppsøvningsfaget. Intervjuet vil bli spilt inn gjennom en lydopptaker og det vil bli tatt notater underveis. Du vil i etterkant av intervjuet få mulighet til å lese over, for å passe på at du er forstått riktig og for å gi deg muligheten til å legge til eller endre det som har blitt skrevet. Intervjuet vil bli gjennomført der det passer best for deg, gjerne ved en skole der helsesykepleier er tilgjengelig. Estimert tid for intervjuet vil være på ca. en times tid med informasjon i forkant, selve intervjuet og korrigerings/spørsmål i etterkant.

Du vil få spørsmål som kan oppleves som sensitive, og i den forbindelse vil jeg opplyse nedenfor hvem du kan kontakte dersom du har behov for å prate med noen om dette i etterkant av intervjuet. Ved å gjennomføre intervjuet ved skole med helsesykepleier vil du ha tilgang til direkte oppfølging eller en prat om dette er ønskelig. Videre vil Christine Marie Jentoft, rådgiver på kjønnsmangfold i Foreningen FRI være tilgjengelig på telefon under hele intervjuet. Organisasjonene under vil kunne hjelpe med spørsmål om blant annet mobbing, seksualitet, identitet og kjønn.

Kontaktinformasjon:

- Snakkommobbing.no (chat-boks)
- Korspaahalsen.no, TLF (for de under 18år): 800 333 21
- Mobbingiskolen.no, TLF: 210 377 40 e-post: post@mobbingiskolen.no
- PKI - Pasientorganisasjonen for kjønnsinkongruens, e-post: post@kjonnsinkongruens.no
- Mental helse, TLF: 225 66 700
- Christine Marie Jentoft, rådgiver på kjønnsmangfold (Foreningen FRI), TLF: 930 84 204

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i mitt forskningsprosjekt. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn for hvorfor du velger å gjøre dette. Å trekke samtykke kan gjøres via SMS, telefon eller e-post til prosjektleder, Kristin Vindhol Evensen (90591285, k.v.evensen@nih.no). Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert så snart transkriberingen er ferdig, slik at navn, alder og annet som kan gjøre at du blir gjenkjent ikke vil vises. Det vil *ikke* ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta i forskningsprosjektet 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 prosjektansvarlig og prosjektmedarbeider som vil ha tilgang til intervjuene. Det vil kun være nødvendig å innhente følgende opplysninger: navn, kjønn og aldersspenn. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med et fiktivt navn som lagres fra øvrige data. Alt datamateriale anonymiseres ved en eventuell publisering og du vil på ingen måte kunne gjenkjennes. Personopplysningene og dataene vil lagres i henhold til Norges Idrettshøgskoles retningslinjer for behandling av persondata. Opplysninger om deg vil bli slettet etter prosjektet er over, juni 2022.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres i det intervjuene blir transkribert. Oppgaven er planlagt ferdigstilt 30.juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet),
og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om
behandlingen av dine personopplysninger.

Dersom du har spørsmål til prosjektet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du ta kontakt med:

- Norges Idrettshøgskole v/prosjektansvarlig; Kristin Vindhol Evensen, tlf: 90591285, e-post: k.v.evensen@nih.no
- Norges Idrettshøgskole v/prosjektmedarbeider; Elise Strømman, tlf: 99478588, e-post: elise-stso@hotmail.com
- Personvernombud v/Norges Idrettshøgskole: Rolf Haavik, e-post: personvernombud@nih.no

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

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

Med vennlig hilsen

Kristin Vindhol Evensen

Elise Strømman

Veileder
Prosjektansvarlig

Masterstudent
Prosjektmedarbeider

Vedlegg 2: Samtykkeskriv

Samtykkeerklæring - For ungdom over 16 år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Hvordan erfarer elever som definerer seg som trans kroppsvøvingsfaget?" og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet juni 2022, og samtykket er avgitt frivillig uten form for opplevd press.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

- Hvordan forstår du begrepet "kjønn"?
- Hva opplever du deg som, og hvilket pronomen skal jeg bruke?
- Husker du første gang du kjente på det å være et annet kjønn enn det du ble tildelt ved fødsel?
 - Kan du fortelle meg om det?
- Sett tilbake på de siste årene, kan du trekke frem en givende, og en utfordrende hendelse i forbindelse med det å være trans i gymtimen?
- Hvordan opplever du at dine lærere møter deg (holdninger, positiv/negativ, mottakelig/avvisende)?
- Hvordan opplever du at dine medelever møter deg?

Nøkkelspørsmål - tilknytning kroppsøvingstime

- Allerede før en gymtime starter blir elever delt inn i kjønn med tanke på garderobe. Hvordan opplever du det?
- Hvordan har du løst garderobesituasjonen? Og hvordan opplever du dette?
- Husker du om medelever noen gang har sagt noe om hvordan du har løst garderobesituasjonen?
- Hvordan opplever du det å gå med gymklær i gymtimene?
- Har du hatt svømming i gym? I så fall, hvordan opplevde du det å gå med badetøy?
- Har du opplevd at medelever har sagt eller gjort noe du har reagert på i en gymtime med bakgrunn av at du identifiserer deg som trans?
 - Ja: Kan du fortelle meg hva som skjedde, og hvordan du opplevde dette?
 - Nei: Hva tror du grunnen til dette er?
- Har du opplevd at en eller flere gymlærere har sagt eller gjort noe du har reagert på i en gymtime med bakgrunn av at du identifiserer deg som trans?
 - Ja: Kan du fortelle meg hva som skjedde, og hvordan du opplevde dette?
 - Nei: Hva tror du grunnen til dette er?
- Husker du spesielt godt en gang gymlæreren gjorde eller sa noe som gjorde inntrykk på deg i relasjon til deg som trans? Og kan du fortelle meg mer om dette?
- Kan du forklare meg hva du liker best i gymtimene og hvorfor?
- Har gymlæreren noen gang inndelt aktiviteter etter kjønn, og hvordan erfarte du i så fall dette?

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NIHs etiske komité

Kristin Vindhol Evensen

Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

OSLO 05.

november 2021

Søknad 204 –141021 – En kvalitativ studie av hvordan elever som definerer seg som trans erfarer krø-faget

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD,

Komiteen behandlet søknaden i møte 14. oktober 2021 og bad i sin tilbakemelding datert 15. oktober om en revidert søknad basert på komiteens vurdering før endelig vedtak ble fattet. Komiteen presiserte at et vilkår for godkjennelse var at utvalget måtte ha samtykkekompetanse, dvs. være over 16 år. Videre bad komiteen om bekreftelse fra prosjektleder om at IKT er / vil bli kontaktet for å sikre forsvarlig lagring av forskningsdataene i prosjektet.

I etterspurt informasjon som ble mottatt 19. oktober fremgår det at prosjektleder er uenig i komiteens forannevnte vilkår om bare å inkludere deltakere over 16 år. Komiteen behandlet prosjektleders tilbakemelding i et møte 1. november 2021. Leder av komiteen informerte deretter prosjektleder og masterstudent om komiteens vurdering i et møte 4. november. I etterkant av møtet mottok leder av komiteen mail fra masterstudenten hvor det fremgår at komiteens vilkår vil bli fulgt opp og at det bare vil bli inkludert deltakerne over 16 år med samtykkekompetanse.

Med hensyn til spørsmål om sikker lagring av forskningsdata, er komiteen orientert om at masterstudenten i prosjektet har vært i dialog med Kristian Sollesnes for å sikre at data lagres i henhold til retningslinjene og at dette er dokumentert i eget skriv. Det viser seg at dokumentasjonen som var vedlagt må justeres ytterligere. Komiteen ber derfor på nytt om at Kristian Sollesnes kontaktes med tanke på lagring av data i prosjektet.

Komiteen ønsker avslutningsvis å berømme prosjektet for den beredskapsplan som nå er planlagt vedrørende håndtering av eventuelle uforutsette situasjoner som ledd i gjennomføring av studien og intervju. Dette er en plan som komiteen ivaretar kravet om forsvarlighet på en god måte. Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker har leder av komiteen på fullmakt fra komiteen, konkludert med følgende:

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *Vilkår fra NSD følges*
- *Prosjektdeltakerne er over 16 år*
- *Prosjektleder kontakter Kristian Sollesnes i AFB mht lagring av data*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen

Professor Anne Marte Pensgaard
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole



Vedlegg 5: Meldeskjema NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28.04.2022, 10:54



Meldeskjema

Referansenummer

352167

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Helseopplysninger

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

En kvalitativ studie om transpersoners erfaringer om kroppsøvfingsfaget.

Prosjektbeskrivelse

Problemstillingen i dette prosjektet er "hvordan erfarer elever som definerer seg som trans kroppsøvfingsfaget?". Prosjektet har til hensikt å innhente relevant, viktig og nytt empirisk materiale som kan øke kunnskap og forståelse omkring kjønnsmangfold i skolen og kroppsøvfingsfaget. Videre har prosjektet et formål om å finne ut av hvordan transelever erfarer og opplever kroppsøvfingstimene der spørsmål om ulike situasjoner tilknyttet kroppsøvfing har til hensikt å avdekke dette.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å signere samtykke for deltakelse av intervju vil det være behov for navn, utover dette behov for kjønnsidentitet og aldersspennet på deltakerne, men ikke spesifikk alder på hver enkelt.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Strømman , elise-stso@hotmail.com, tlf: 99478588

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Vindhol Evensen , k.v.evensen@nih.no, tlf: 23262264/90591285

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Tidligere elever over 16 år som definerer seg som trans, og som har erfaring med kroppsøvningsfaget.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg vil sende ut informasjonsskriv til Foreningen FRI, skeiv ungdom, transpersoner som har stått offentlig frem med sine fortellinger. Videre vil jeg kontakte bekjente i transmiljøet og sende med informasjonsskriv som vedlegg.

Alder

16 - 25

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Sende SMS eller mail til prosjektansvarlig.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ved henvendelse til prosjektansvarlig.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

- Annen godkjenning

Annen godkjenning

NIH's etiske komite

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

15.10.2021 - 30.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Vedlegg 6: Vurderingsskjema fra NSD

27.05.2022, 14:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie om transpersoners erfaringer om kroppsøvningsf...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

352167

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om transpersoners erfaringer om kroppsøvningsfaget.

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektperiode

15.10.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

08.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Viser til vedlagt brev fra NIHS interne etiske komité av 05.11.2021 hvor innmelderen er bedt om å kun inkludere utvalg over 16 år. Meldeskjemaet er nå i tråd med det komiteen anbefaler.

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om og personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61388e13-8f65-4549-b842-afc8cfb1e54a>

1/2