

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i spesialpedagogikk
Mai, 2020

En kvalitativ studie om lesbiske, homofile og transpersoners
opplevelser i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen

A qualitative study of lesbians, homosexuals and transgenders
experiences in PE



Anne Lise Olsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Tema i denne masteroppgaven er lesbiske, homofile og transpersoners opplevelse av kroppsøvningsfaget. Nærmere bestemt hvilke tanker og refleksjoner to lesbiske, to homofile og to transpersoner i den videregående skolen har i møte med kroppsøvningsfaget. Disse tankene, refleksjonene og erfaringene danner grunnlaget for oppgavens resultat. I denne oppgaven har jeg benyttet en kvalitativ metode, i form av intervjuer for å innhente informasjon og data. Denne informasjonen har dannet grunnlaget for datamaterialet som videre vil svare på min problemstilling. Informantene har jeg innhentet ved å benytte meg av snøball-metoden.

Tidligere forskning tilsier at holdninger til LHBTQ-personer har blitt mer positive, og at denne minoriteten i større grad er akseptert i dagens samfunn (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2019a). I denne oppgaven vil jeg spesifikt gå nærmere inn på lesbiske, homofile og transpersoner (LHT). Bakgrunnen for denne begrensningen er at jeg var interessert i å forske på tvers av seksuell legning og kjønnsidentitet. Vi blir i dag mer eksponert for LHT-personer gjennom blant annet filmer, reklamer, bøker og sosiale medier, noe som i stor grad kan bidra til normalisering og akseptering av denne minoriteten. Til tross for dette viser forskning at LHT-personer til stadighet fremdeles utsettes for trakassering og mobbing i skolesammenheng. Begrepet «Jævla homo» er kjent som det mest brukte skjellsordet i dagens skole (Bufdir, 2018b).

Kroppsøvningsfaget skiller seg fra de andre fagene i skolen, ved at kroppen skal være senteret for læring. Faget inkluderer også ulike arenaer, som blant annet garderobe med skifting og dusjing etter endt time. Informantene trekker frem garderobesituasjonen som et av de mest utfordrende aspektene ved kroppsøvningsfaget, fordi det blant annet foreligger en rekke myter og fordommer med tanke på lesbiske, homofile og transpersoners seksuelle legning og kjønnsidentitet. Disse mytene og fordommene kan bidra til usikkerhet rundt egen identitet og selvfølelse. Med andre ord er et av hovedfunnene i denne masteroppgaven at samtlige av informantene opplevde ubehag og/eller utfordring med tanke på garderobesituasjonen i kroppsøvningsfaget. Dette stemmer overens med mine egne tanker og erfaringer som lesbisk fra videregående skole i forkant av dette forskningsprosjektet.

Resultatene i denne masteroppgaven indikerer at det kan være utfordrende og vanskelig å danne et inkluderende kroppsøvmiljø for LHT-elever. Bakgrunnen for dette er ofte fordi disse elevene, foruten om transelever, ikke deler deres seksuelle legning med lærere eller

andre ansatte i skolen. Likevel er skolen pliktig å tilrettelegge for *alle* elever ut fra deres forutsetninger og behov. De lesbiske og homofile informantene begrunner mangel på informasjon om seksuell legning til lærere og elever, med at det ikke er noe behov for spesiell tilrettelegging i undervisningssammenheng.

Nøkkelord: *Seksuell legning, kjønnsidentitet, fenomenologi, kroppsøving, heteronormativitet, hegemonisk maskulinitet, inkludering og skolemiljø*

Abstract

The topic for this thesis is how lesbians, homosexuals and transgenders experience physical education (PE). Past research indicates how perceptions of LHBTQ-people - including lesbians, homosexuals and transgenders (LHT) - has become increasingly positive, and how the acceptance of this minority thus has grown (Bufdir, 2019a). Among others, society is more exposed to people identifying as LHT through movies, commercials, books, and on social media, which contributes to the normalization and acceptance of this group. Despite this, research also shows how LHT-people are still subjected to harassment and violence, and how expressions like «you fucking faggot» are commonly used in today's school environment (Bufdir, 2018b).

As such, this thesis aims to discover the thoughts, reflections and experiences from two lesbians, two homosexuals and two transgenders regarding PE in upper secondary school. The six research participants were located using the snowball-technique, while a qualitative research method in terms of interview were applied to collect their thoughts and reflections. This data creates the foundation for the presented results, and ultimately, a respond to the research problem.

As for PE, this subject is what differentiates the most compared to other school classes in that it is the body that is the centre for learning. PE also relates to multiple arenas, including the changing rooms, which is substantially different from traditional classroom education. The changing room situation is also highlighted by the research participants as one of the most challenging aspects of PE. This relates back to prejudice about lesbians, homosexuals, and transgenders sexual orientations and gender identity, which can cause uncertainty and affect self-esteem. One of the main findings in this thesis thus relates to how each of the research participants expressed to have experiences discomfort or challenges when it came to the changing rooms. This is also consistent with personal experiences as a lesbian in upper secondary school, prior to this research project.

The thesis' general results thus show how it can be challenging to create an environment for inclusion in PE for those who do not share the same sexual orientation as the majority of teachers and classmates. Even so, the school is required to facilitate to accommodate all students, based on their prerequisites and needs. Several of the research participants highlights

how increased knowledge about various sexual orientations and gender identities among teachers and students can be a good initiative for inclusion. However, the students have never felt the need for special treatment during class.

***Keywords:** Sexual orientation, gender identity, phenomenology, physical education, heteronormativity, hegemonic masculinity, inclusion, school environment, LHBTQ*

Forord

Da var det tid for siste finpuss på masteroppgaven, noe som vil si at min studenttilværelse er ved veis ende. Det skal bli godt, men også vemodig å komme seg ut i jobb etter fem år på skolebenken. I løpet av året med masterskriving har jeg opplevd både opp- og nedturer, jeg har vært lengre perioder nede i kjelleren, men har også hatt stunder hvor jeg har blitt revet med og glemt tid og sted. Kort oppsummert har arbeidet med masteren vært gøy og opplysende, til tider utmattende og frustrerende, men mest av alt utrolig spennende.

Denne oppgaven er resultatet av avsluttende del av masterstudiet skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved Oslo Met. Jeg har lenge visst hva jeg har ønsket å skrive om i denne masteroppgaven. LHBTQ-miljøet står meg nært, da jeg selv er en del av det. Jeg har derfor et stort engasjement for å undersøke hvordan lesbiske, homofile og transpersoner opplever skolen. Med tanke på at kroppsøving er mitt hovedfag tenkte jeg det ville være en ypperlig mulighet til å undersøke hvordan LHT-elever opplever og trives i kroppsøvingsfaget.

Jeg vil sende en stor takk til skeiv ungdom for god respons på prosjektet. Videre vil jeg takke informantene som ønsket å delta på intervju. Dere har vært svært imøtekommende, åpne, ærlige og delt av dere selv, for å gi meg et bilde på deres opplevelser av kroppsøvingsfaget som lesbisk, homofil eller transperson. Jeg vil videre takke veilederen min Øystein Skundberg for god hjelp og faglige tilbakemeldinger i arbeidet med oppgaven. Avsluttende vil jeg rette en stor takk til mine medstudenter Kamilla Grønnestad og Hege Henriksen. Tusen takk for støtten og motivasjonen dere har gitt meg på veien. Uten dere ville jeg ikke klart dette, så tusen takk. Dere er fantastiske og jeg er veldig heldig som har dere.

Til slutt, til dere som skal lese denne masteroppgaven håper jeg den kan være informativ og bidra til refleksjon rundt seksuell legning og kjønnsidentitet i kroppsøvingsfaget.

15.05.2020, Oslo.

Anne Lise Olsen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	4
FORORD	6
1.0 INNLEDNING	10
1.1 VALG AV TEMA	10
1.2 PROBLEMSTILLING	11
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	12
2.0 TEORIDEL	14
2.1 HVA ER KJØNN?.....	14
2.1.1 Modell for kjønnsstilhørighet	15
2.1.2 Biologisk kjønn	17
2.1.3 Sosialt kjønn	17
2.1.4 Judith Butler «Doing gender»	18
2.2 KROPPSØVINGSFAGET	19
2.2.1 Historie og tidligere forskning	20
2.2.2 Kroppsøving og stereotyper	20
2.2.3 Hegemonisk maskulinitet.....	22
2.2.4 Heteronormativitetet.....	23
2.3 LESBISKE, HOMOFILE OG TRANSPERSONER.....	25
2.3.1 Kjønnrelatert mobbing.....	27
2.4 INKLUDERING.....	28
2.4.1 Kjønnsdelt undervisning.....	30
3.0 FORSKNINGSMETODE	32
3.1 FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	32
3.1.1 Fenomenologi	33
3.1.2 Hermeneutikk.....	33
3.1.3 Egen forforståelse.....	34
3.2 KVALITATIV FORSKNING	35
3.2.1 Kvalitative forskningsintervju.....	36
3.3 DATAINNSAMLING	37
3.3.1 Rekruttering og utvalg	37
3.3.2 Intervjuguide.....	38
3.3.3 Pilotintervju.....	39
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	40
3.4 DATABEHANDLING.....	40
3.4.1 Transkribering av datamaterialet.....	40
3.4.2 Analyse av data.....	41
3.4 DATABEHANDLING.....	43
3.5.1 Pålitelighet (Reliabilitet)	43
3.5.2 Troverdighet (Validitet).....	44
3.5.3 Generaliserbarhet (Overførbarhet).....	46

3.6 ETIKK.....	46
3.6.1 Informert samtykke	47
3.6.2 Konfidensialitet.....	47
3.6.3 Konsekvenser.....	48
3.6.4 Forskerens rolle.....	48
4.0 PRESENTASJON AV INFORMANTENE	49
5.0 RESULTAT OG DISKUSJON	51
5.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: KJØNN	52
5.1.1 «Hei, jeg er homo og forresten jeg heter...» (Isak)	52
5.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: STRATEGIER I GARDEROBEN	61
5.2.1 Strategi 1: Egen garderobe	62
5.2.2 Strategi 2: Gjemme seg.....	66
5.2.3 Strategi 3: I fellesgarderoben.....	67
5.2.4 Informantenes opplevelse av god garderobekultur	69
5.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL 3 – KROPPSØVINGSUNDERVISNINGEN.....	74
5.3.1 Kjønnede aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen.....	75
5.3.2 Kjønnsdelt undervisning	79
5.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL 4: INKLUDERING	83
5.4.1 Inkluderingsbegrepet.....	84
5.5 FORSKNINGSSPØRSMÅL 5: SKOLEMILJØ	90
5.5.1 Psykososialt miljø.....	90
5.5.2 «Finn ut mer på ung.no»	94
6.0 AVSLUTTENDE DISKUSJON	99
LITTERATURLISTE.....	102
VEDLEGGSLISTE	108
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	109
VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET.....	111
VEDLEGG 3: NSD PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING.....	113

«Hvis du er lesbisk, homofil eller trans, så trenger du ikke nødvendigvis å være homofil, bifil eller noe spesifikt. Man kan bare være seg selv. Det man vet er at man ikke er heterofil» (Ida).

1.0 Innledning

De fleste ungdommer oppdager sin seksuelle legning og kjønnsidentitet i løpet av skoletiden. Vi kan derfor fastslå at grunnskolen og den videregående skolen blir viktige arenaer for identitetsarbeid (Bufdir, 2019b). Det er varierende om elevene ønsker å være åpne om følelsene eller identiteten sin, da det er noe som er opp til hver enkelt elev. «*Jævla homo*» er et av de vanligste skjellsordene i skolen, og er noe som kan bidra til at det er utfordrende å være åpen om seksuell orientering og kjønnsidentitet. Samfunnet vi lever i innehar fortsatt tydelige heteronormative normer og rammer, ved for eksempel å skille mellom jente- og guttegarderober på treningssenteret. Lesbiske, homofile og transpersoner (LHT-personer) viker derimot fra det heteronormative og kan oppleve utfordringer knyttet til samfunnets normer og rammer. Normene i samfunnet sier oss gjerne hva som oppfattes som «normalt» og «unormalt», der LHT-personer kan falle innenfor kategorien «unormal». Grunnlaget for dette kan være at de ofte bryter med det typisk feminine og maskuline med tanke deres biologiske kjønn, i form av klær, utseende og væremåte. Som kroppsøvlingslærer ønsker jeg å utforske hvilke erfaringer og opplevelser LHT-personer har i kroppsøvlingsfaget.

Sentrale begreper jeg vil benytte i denne oppgaven er heteronormativitet, hegemonisk maskulinitet og inkludering knyttet til kroppsøvlingsfaget. Kroppsøvlingsfaget fremstår som relativt kjønnsnøytralt fag i læreplanene, men slik er det ikke nødvendigvis i praksis. Lærere har ofte de beste intensjoner om å inkludere alle elevene, men mangler ofte fagkompetanse og ferdigheter i å snakke om seksualitet og hvordan gjøre undervisningen LHT-inkluderende. Jeg ser det derfor nødvendig å øke kunnskapen med tanke på LHT-personer i kroppsøvlingsfaget, fordi forskningen i dag er mangelfull på tvers av seksuell legning og kjønnsidentitet. I neste delkapittel vil jeg gå nærmere inn på bakgrunnen for valg av tema.

1.1 Valg av tema

Etter tre år på bachelorstudiet idrett, friluftsliv og helse, og første året på masterutdanningen, sitter jeg igjen med mange erfaringer og inntrykk, samt kunnskap fra studiet. Kroppsøving er et sammensatt og komplekst fag, og kan by på en rekke utfordringer. Da jeg selv gikk på videregående skole var jeg ikke en av de stereotypiske jentene i kroppsøvlingsfaget. Jeg var lesbisk, spilte fotball og satset tidlig på et profesjonelt nivå. Med andre ord så jeg ingen problem med kjønnsblandet undervisning, fordi mine behov som ballentusiast ble tilfredsstilt. I løpet av studiet har problemstillinger rundt kjønn spesielt, fanget min interesse, noe jeg også skrev min bacheloroppgave om. Kroppsøvlingsfaget har lenge vært et fag for jenter og gutter,

hvor begge skal ha like muligheter uavhengig av forutsetninger. Likevel er det interessant at maskuline aktiviteter til stadighet blir favorisert i undervisningen, den dag i dag (Standal, 2015). Jeg har erfart at disse praktiseringene ikke nødvendigvis passer for alle elever, og heller ei i tråd med læreplanen.

Synet mitt på kroppsøvingfaget har fra da jeg selv gikk på videregående til i dag forandret seg mye. Jeg tenkte i første omgang etter videregående at kroppsøvingfaget dreide seg om konkurranse og prestasjon, noe jeg trivdes veldig godt med, men senere har forstått at ikke skal ligge til grunn for legitimering av faget. Jeg opplevde meg verdsatt i kroppsøvingfaget, i likhet med mange av guttene, blant annet fordi vi delte de samme interessene som kroppsøvingslæreren. I dag ser jeg at denne måten å praktisere kroppsøvingsundervisningen ikke er heldig for elever som ikke trives i en idrettslig og prestasjonsorientert kultur.

I masteroppgaven min har jeg tatt for meg lesbiske, homofile og transpersoners opplevelser i kroppsøvingfaget. Bakgrunnen for denne begrensningen er at jeg var interessert i å forske på tvers av seksuell legning og kjønnsidentitet. Gjentakende ser vi at forskningslitteraturen begrenser seg til enten seksuell legning eller kjønnsidentitet. Med andre ord er det et tema som forskningslitteraturen i Norge til nå har vist lite oppmerksomhet. Som lesbisk ser jeg behovet for å øke kunnskapsnivået til andre lærere for å lettere inkludere LHT-elever i deres praksis. Jeg har kjent på en nysgjerrighet på et høyst tidsaktuelt og omdiskutert tema, som jeg i utgangspunktet også har stort engasjement og lidenskap for. Derfor har det i arbeidet med oppgaven vært ekstra spennende og interessant å undersøke dette nærmere.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av overstående er formålet for denne oppgaven å få en større forståelse for hvordan lesbiske, homofile og transpersoner opplever kroppsøvingfaget, samt få en forståelse av hva som kan trigge disse opplevelsene. Kunnskapen jeg ønsker å søke i denne oppgaven vil forhåpentligvis gi en større forståelse av hvordan LHT-elever opplever kroppsøvingfaget og hva som kan bidra til at disse elevene kan få en bedre skolehverdag.

Problemstillingen jeg vil ta for meg i denne oppgaven lyder slik: «*Hvordan opplever lesbiske, homofile og transpersoner kroppsøvingfaget?*»

For å besvare problemstillingen vil de fem nedenstående forskningsspørsmålene være styrende for oppgaven:

- Hva legger informantene i begrepet «kjønn»?
- Hvordan opplever lesbiske, homofile og transelever garderobesituasjonen?
- Hvordan opplever lesbiske, homofile og transelever kroppsøvningsundervisningen?
- Føler elevene seg inkludert av medelever og lærer i undervisningen i henhold til sin seksuelle legning eller kjønnsidentitet?
- Hvordan tenker LHT-elevene at skolen, lærere, administrasjonen og elever kan bidra til et godt miljø i skolen?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er bygd opp i fem hoveddeler; teori-, metode-, presentasjon av informanter-, resultat- og drøftingskapittel, samt avsluttende diskusjon og veien videre.

Teorikapittelet starter med å gjøre rede for hva kjønn er og hvordan vi kan forstå kjønn på ulike måter. Jeg vil gjøre rede for en kjønnstilørighetsmodell, biologisk- og sosial kjønn, samt Judith Butlers teori om «å gjøre kjønn». Videre vil jeg gå nærmere inn på kroppsøvningsfagets egenart, med fokus på hegemonisk maskulinitet og heteronormativitet. Med tanke på problemstillingen ser jeg det også som nødvendig å trekke inn tidligere forskning på lesbiske, homofile og transpersoner i skolen. Avslutningsvis vil jeg ta for meg inkluderingsbegrepet, samt kjønnsdelt undervisning.

Metodekapittelet inneholder de metodiske valgene jeg har foretatt meg i denne masteroppgaven. Jeg starter kapittelet med fenomenologisk-hermeneutisk forståelse da det har ligget til grunn for valg av kvalitativt forskningsintervju. Deretter vil jeg ta for meg intervjusituasjonen, datainnsamlingen og databehandlingen. Videre vil jeg gjøre rede for oppgavens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet gjennom undersøkelsens kvalitet. Til slutt vil jeg diskutere de etiske overveielene jeg har gjort, gjennom fire områder som tradisjonelt sett diskuteres i etiske retningslinjer for forskere; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Presentasjon av informanter kapittelet presenteres de seks informantene som har deltatt i denne oppgaven. Presentasjonen inneholder biografisk informasjon, samt hva de har fortalt om seg selv. I tillegg vil det inkludere mine opplevelser av dem.

Resultat- og drøftingskapittelet presenterer jeg resultatene av datamaterialet gjennom en tematisk analyse bestående av følgende temaer: *Fenomenologisk forståelse av*

begrepet kjønn, garderoben, kroppsøvingfaget, inkludering og skolemiljø. Resultatene vil bli fremlagt og diskutert i lys av teoridelen, tidligere forskning og egne tolkninger.

I et **avsluttende diskusjonskapittel** vil jeg legge frem det jeg anser som hovedfunn i denne oppgaven. I tillegg vil jeg se på hva fremtidens skole kan gjøre for å inkludere LHBTQ-personer i skolesammenheng.

2.0 Teoridel

Dette kapittelet vil inneholde tidligere forskning og teori om temaet for oppgaven, som videre vil danne et grunnlag for drøfting. Forskningen og teorien som har fått plass i oppgaven ansees som relevant og viktig for å belyse problemstillingen min.

Introduserende i teorikapittelet vil jeg gi en beskrivelse av kjønn, fordi det er viktig i sammenheng med begrepets mangtydighet med tanke på lesbiske, homofile og transpersoner. Videre vil jeg også gjøre rede for kjønnstilhørighetsmodellen til Almås og Benestad (2017) for å få overblikk over de ulike kjønnskategoriene og hvordan de kan bidra til en forståelse av mangfoldet det finnes av kjønn. Senere i teksten vil det være nødvendig for problemstillingen å ta for seg kroppsøvingsfaget i skolen og dets kompleksitet. Jeg har lagt vekt på hegemonisk maskulinitet og heteronormativitet, da det kan virke inn på informantenes opplevelser av garderobe- og undervisningssituasjonen i kroppsøving. Videre ser jeg nødvendigheten av å gjøre rede for tidligere forskning av LHT-personer for å få en viss forståelse for denne minoriteten. Avslutningsvis i teoridelen vil jeg ta for meg inkludering i kroppsøvingsfaget fordi det også kan ha en effekt på hvordan LHT-elevne opplever og trives i faget.

2.1 Hva er kjønn?



Ifølge Bufdir (2015) kan kjønn forstås ut ifra tre ulike aspekter: biologisk-, psykologisk- og sosialt kjønn. Det biologiske kjønn kjennetegnes ved at det omfatter de anatomiske og fysiologiske forskjellene på en kvinne- og en mannekropp. Det er med andre ord det kjønn du er født med. Psykologisk kjønn betegnes på den andre siden av tanker og følelser rundt eget kjønn og knyttes ofte til det som kalles sosialt kjønn. Sosialt kjønn kjennetegnes som de forventninger og normer du sosialiseres inn i. Det vil være avhengig av blant annet land og kultur. Kjønn er grunnleggende for en persons identitet, og normer og regler i samfunnet er med på å definere hva som er typisk for en kvinne og mann. Gjennom historien, og i ulike kulturer, varierer oppfatningene om hva som blir ansett som kvinnelig og mannlig (Korsvik & Rustad, 2018).

Begrepet kjønn er mangfoldig med en omfattende betydning, som kan være vanskelig å avgrense og definere. Internasjonalt har vi et tydelig eksempel på dette da begrepet kjønn oversettes til *sex* eller *gender* på engelsk (Almås & Benestad, 2017). Begrepet *sex* handler om det biologiske kjønn og begrepet *gender* brukes om sosialt kjønn, i tråd med definisjonene i første avsnitt. På denne måten spesifiserer det engelske språket et skille mellom biologisk og

sosialt kjønn, helt naturlig. Almås og Benestad (2017) knytter kjønnsbegrepet til blant annet kropp, handlinger, sosial konstruksjon, formeringsevne og makt. Det er derfor behov for å konkretisere kjønnsbegrepet da det brukes på mange forskjellige måter. I Norge kategoriserer vi ofte mennesker ut fra begrepene kvinne og mann. Denne biologiske todelingen kan i dag omfatte en større bredde enn før, fordi mennesker kan definere seg som både kvinne og mann, maskulin og feminin, eller ingen av delene (Almås & Benestad, 2017 s. 164). Dette vil også bli tydelig i modellen i neste avsnitt som tar for seg mangfoldigheten av begrepet kjønn.

2.1.1 Modell for kjønnsstilhørighet

Almås og Benestad (2017) har presentert en modell som kan bidra til å få en forståelse av mangfoldet det finnes av kjønn. De fire øverste kolonnene refereres videre til som hovedalternativene for tilhørighet.

	1. Kvinne (hun) 	2. Mann (han) 	3. Kombinasjon av kvinne og mann (hen)	4. Fravær av kjønn (ze)
Somatisk kjønn	Jentekropp	Guttekropp	Intersex	Uten somatiske kjønnskarakteristika
Kjønnsidentitet	Kvinne	Mann	Både kvinne og mann /trans /flytende	Ingen av delene
Forplantningskjønn	Kan eller har kunnet bli mor	Kan eller har kunnet bli far	Kan eller har kunnet bli både mor og far	Har aldri kunnet bli verken mor eller far
Kroppsbevissthet	Kvinnekropp	Mannekropp	Intersekkropp	Ikke ha kjønnets kroppsopplevelse
Kroppsilde	Kvinnelig Feminin	Mannlig Maskulin	Intermediær Androgyn	Udifferensiert Udifferensiert
Kjønnsrolle	Feminin	Maskulin		
Seksuell orientering	Tiltrukket av	Tiltrukket av	Tiltrukket av	Ikke-tiltrekning,

	menn (androfil)	kvinner (gynefil)	ulike kombinasjoner av mann/kvinne (bi-; polyfil)	eller aseksualitet
Seksuelle tenningsmønstre	Drivkraft i seg selv. Hvorvidt en tenner på lamper eller føtter, får lite konsekvenser hvorvidt en oppfatter seg som mann, kvinne eller noe tredje eller fjerde.			

Modell for kjønnsstilthørighet (Almás og Benestad, 2017, s. 173)

Modellen til Almás og Benestad (2017) beskriver ulike måter for hvordan mennesker «gjør kjønn». De åtte punktene i venstre kolonne er uavhengige, men påvirker hverandre. Det er viktig å påpeke at grensene mellom de fire hovedalternativene for tilhørighet, 1. Kvinne, 2. Mann, 3. Kombinasjoner av kvinne og mann og 4. Fravær av kjønn, er flytende. Modellen beskriver hvordan mennesker kan bekrefte kjønn, men det er viktig å påpeke at den kan leses og tolkes på forskjellige måter. Bekreftelsene skjer i samspill mellom det biologiske og sosiale kjønn (Almás & Benestad, 2017). Videre vil jeg gå nærmere inn på venstre vertikale kolonne, fordi jeg ser nødvendigheten av å utdype dette, da det er begreper jeg vil benytte meg av i drøftingsdelen.

Somatisk kjønn er kroppen slik den fremstår for andre ved fødselen, og bestemmes på bakgrunn av fødselslegens vurdering av den kroppslige fremtoningen når barnet blir født. Det betyr at barnet får det som kalles det juridiske kjønn (Almás & Benestad, 2017).

Kjønnsidentitet er individets subjektive opplevelse av å være kjønn. Denne opplevelsen er vanligvis, men ikke alltid, i samsvar med kjønnsorganene. **Forplantningskjønn** og muligheten til å bli foreldre er for mange kjønnsbekreftende. I noen kulturer tildeles et sosialt kjønn da personen har blitt mor eller far. **Kroppsbevissthet** handler om individets egen opplevelse av kropp i form av for eksempel bryster, hud, hårvekst eller muskulatur. Kroppsbevisstheten er også kjønnsbekreftende, og kan dermed være et viktig grunnlag for blant annet hormonell behandling for å skifte kjønn (Almás & Benestad, 2017). **Kroppsilde** er det bildet en person ser av seg selv i speilet, og som vi velger å vise frem til resten av verden. Bildet kan manipuleres ved å endre hårfasong, klesstil, sminke eller lignende.

Kjønnsroller har historisk sett vært preget av en feminin kvinne og en maskulin mann. Sandra Bems beskrev i 1970-årene hva som var ettertraktede egenskaper for en feminin kjønnsrolle. Dette inkluderte en munter, sjenert, lojal, varm person som gjerne var glad i barn.

Eksempler på egenskaper hos en maskulin kjønnsrolle var blant annet å være uavhengig, atletisk, analytisk, konkurranseinnstilt og dominant (gjengitt i Almås & Benestad, 2017 s. 175). I dagens samfunn er ofte kjønnsrollene smeltet sammen. Kjønnsrollene utvikles individuelt og det gis rom til å leve et liv gjennom flere dimensjoner. Med andre ord er ikke det feminine og det maskuline så avhengig av det biologiske kjønn lenger. **Seksuell tiltrekning** handler om hvem vi tiltrekkes av, begjær og ønske om samliv. Det dreier seg om hvilke egenskaper en person føler seg tiltrukket av og ofte er det knyttet til biologisk kjønn, men ikke alltid. Det er ikke lenger snakk om å være homo-, hetero- og biseksuell. Begreper som polyseksuell og panseksuell kan også være meningsfulle begreper for mange (Almås & Benestad, 2017).

Oppsummerende vil det ut ifra forskning være vanlig å ha en kjønnsidentitet som går overens med det somatiske kjønn. Som eksempel vil en som assosierer seg som en «somatisk» kvinne, også ha et feminint kroppsbilde og en feminin kjønnsrolle. Men det kan forekomme at en «somatisk» kvinne opplever at hennes kjønnsrolle, i større grad er maskulin. Med andre ord finnes det flere måter å lese og tolke modellen på. Videre vil jeg gå nærmere inn på biologisk- og sosial/psykologisk kjønn, samt Judith Butlers kjønnsteori «å gjøre kjønn».

2.1.2 Biologisk kjønn

Som nevnt i kapitlet «hva er kjønn» defineres det biologiske kjønn ved de fysiologiske og anatomiske forskjellene på en kvinne- og en mannekropp (Grønli, 2007). Grønli (2007) skriver at det biologiske kjønn bestemmes allerede ved fødselen av, når barnet blir tilegnet en «merkelapp» ut fra hvilke kjønnsceller barnet har. Når det refereres til biologisk kjønn i norsk litteratur benytter forskere ulike ord og uttrykk for begrepet (Korsvik & Rustad, 2018). Behovet for spesifisering er absolutt til stede. Denne masteroppgaven vil i hovedsak ha sin tyngde på sosialt kjønn, fordi jeg skal snakke med mennesker som ikke kjenner seg igjen i de stereotypiske kjønnene «jente» og «gutt». Jeg ser det derfor ikke hensiktsmessig å legge for stor vekt på det biologiske kjønn.

2.1.3 Sosialt kjønn

Mange forskere knytter psykologisk og sosialt kjønn sammen, noe jeg også vil gjøre i denne oppgaven. Skogvang (2013) referer til sosialt kjønn som noe hun hevder vi utvikler gjennom normer og forventninger fra fødselen av. Denne utviklingen starter allerede da barnet får

tildelt et gutt- eller jentenavn. Barna blir ofte ikledd stereotypiske klær som er knyttet til farger og kjønn. Langnes (2017) påpeker at det tydelig skinner igjennom blant annet i klesbutikkbransjen, der rosa klær lages til jenter og blå klær til gutter. Det ser vi også når barna blir større, i form av leker eller fritidsinteresser. Vi lærer med andre ord kjønn gjennom kulturelle normer i samfunnet (Dalgaard, 2016). Videre inneholder sosialt kjønn forskjellen mellom kvinner og menn på psykologisk, kulturelt og sosialt vis, og blir rekonstruert gjennom interaksjon med andre mennesker (Langnes, 2017). Dalgaard (2016) skriver at dersom vi ser kjønn gjennom de kulturelle betingelsene vil en, for eksempel gjennom skolen, sikte på å gi barn like muligheter, noe som også er lovpålagt. Alle barn skal ha like muligheter til utvikling, og det er viktig at lærerne tidlig er klar over at det er mange forskjellige måter å være en jente eller gutt på (Dalgaard, 2016). Kjønn blir likevel definert gjennom normer og kulturelle forventninger om hva som er akseptabel atferd knyttet til det å være jente eller gutt, og det vil jeg komme tydeligere inn på senere i oppgaven.

2.1.4 Judith Butler «Doing gender»

Judith Butler er en amerikansk filosof og feminist som har utviklet en teori om «*doing gender*» (gjengitt i Standal, 2015). I denne oppgaven vil «*doing gender*» omtales som «*å gjøre kjønn*». Hennes teori er i overensstemmelse med sosialkonstruktivistisk teori, altså at vi opplever oss selv som kvinner og menn fordi vi handler på bestemte måter (gjengitt i Standal, 2015). Butler skiller seg fra andre feministiske teoretikere ved å gå bort fra den tradisjonelle feminisme, som hovedsakelig har vært opptatt av motsetningene mellom en kvinne og en mann (Jegerstedt, 2008). Hennes tankegang og filosofi er også utgangspunktet for at jeg ser det som relevant å inkludere «*å gjøre kjønn*» i denne oppgaven. Den tradisjonelle formen for feminisme har en tendens til å overse andre former for seksuell identitet og kjønnsidentitet, som homoseksualitet, drag og trans. Butler hevder at denne formen for feminisme har vært med på å opprettholde og reproducere den dominerende ideologien når det gjelder tenkning rundt kjønn, nemlig det heteronormative regimet (Jegerstedt, 2008). Dette vil jeg skrive mer om i delkapittelet heteronormativitet (2.2.4). Hun mener videre at forestillingen om at vi *har* biologisk kjønn, er med på å opprettholde normen om heteroseksualitet, samtidig som den stenger for andre måter å tenke kjønn, identitet og kroppslighet på. Med andre ord er det kjønn som determinerer kjønnsidentiteten. Homoseksualitet produseres innenfor denne tenkningen som et avvik, enten som avvikende oppførsel eller som forårsaket av et avvikende gen, mens andre former for kjønn, seksualitet og kroppslighet produseres som uforståelige

(Jegerstedt, 2008). Butlers kritikk mot feminismen var ledet av en ny måte å tenke kjønn på. Hennes teori om kjønn som performativ kategori har hatt en stor innflytelse på kjønnsteoretisk tenkning i nyere tid, noe jeg vil gå nærmere inn på i neste avsnitt (Jegerstedt, 2008).

For å bryte med den heteronormative ideologien er det nødvendig å finne nye måter å tenke kjønn, kropp og kjønnsidentitet på. Det er i denne forbindelsen Butler viser til en performativ kategori. Kjønn er ifølge Butler «*verken noe man er eller har. Kjønn er noe som blir gjort: det er en gjøren, snarere enn væren. Kjønn er noe som framstår gjennom handlinger og praksiser, ikke minst gjennom de ulike måtene vi snakker om kjønn på*» (gjengitt i Jegerstedt, 2009 s. 76). Butlers prosjekt handlet derfor om å utvikle en teori hvor det er mulig å inkludere alle mennesker, i forhold til deres historiske foranderlighet, samt deres handlinger og praksiser. Når Butler argumenterer for at kjønn gjennom en performativ kategori, snur hun opp ned på det skillet som har vært vanlig innenfor feministisk og kjønnsteoretisk tenkning, nemlig skillet mellom biologisk og sosialt kjønn. I Butlers teori står det sosiale kjønn primært. Vi «*gjør kjønn*» ved å kopiere, gjenta og utføre atferd, utseende og handlinger forbundet med kjønnsidentiteten. Med andre ord er det hvordan vi fremstår som mann og kvinne som etablerer grunnen for hvordan kjønnsnormene skrives (Butler, 1988). Det biologiske kjønn er dermed en effekt av det sosiale kjønn.

Det finnes dermed mange måter å forstå begrepet kjønn på. Jeg ser det viktig å ta med meg disse forståelsene inn i neste kapittel som omhandler kroppsøvingsfaget og dets egenart. Informantene i denne oppgaven samsvarer ikke nødvendigvis med deres biologiske kjønn, og jeg er interessert i å forstå deres måte å uttrykke og oppleve kjønn i kroppsøvingsfaget.

2.2 Kroppsøvingsfaget

Kroppsøvingsfaget har i løpet av årene fått en sterkere plassering som fag i skolen og skiller seg fra de andre fagene ved at både lærere og elever har andre regler i kroppsøvingsundervisningen, enn i et klasserom (Eng, 2014). Helst skal både lærer og elever ha på seg gymtøy, det skal dusjes etter timen, jentene i én garderobe og guttene i en annen. Det er lov å skrike og løpe rundt så lenge det er hensiktsmessig i aktivitetene som foregår (Eng, 2014). I et fast klasserom skal elevene som regel sitte rolig, lytte og være stille. Den energien som her blir undertrykt får ofte elevene utløp for i kroppsøvingsundervisningen. Den engelske kroppsøvingsforskeren David Kirk (Eng, 2014 s. 138) skriver at idrettsferdigheter og –teknikker er så dominant, og har vært det så lenge, at det er blitt til det vi tenker på som

kroppsøvningsfaget i skolen i dag. Det ser også ut til at kroppsøvningsfaget reproducerer seg selv ved at forestillinger om at kroppsøvningsfaget er en arena der elevene først og fremst skal lære idrettsferdigheter og –teknikker, uavhengig av læreplaner. Videre i kroppsøvningskapittelet vil jeg først gjøre rede for utviklingen av kroppsøvningsfaget. Deretter vil jeg gå nærmere inn på stereotypier, hegemonisk maskulinitet, samt heteronormativitet i faget.

2.2.1 Historie og tidligere forskning

Kroppsøvningsfaget hadde sitt opphav i byene på starten av 1800-tallet, der kroppsøvingen skulle bidra til økt fysisk kapasitet og disiplin for unge menn. Undervisningen og organiseringen bar preg av militante øvelser, hvor tanken var å styrke forsvaret (Skjong, 2019). Likevel skriver Augestad (2003, s. 62) at det ikke utelukkende var den militante nytten som lå til grunn for innføringen av faget i skolen, men et ønske om å skolere elevenes kropper på en bestemt måte. Videre utviklet kroppsøvningsfaget seg og fikk et helse- og idrettsperspektiv. Først i 1936 ble kroppsøvningsfaget obligatorisk for begge kjønn. Det ble utarbeidet felles overordnede mål, men fagets innhold var imidlertid ikke likt for jenter og gutter. Faget opererte da med kjønnsdelt undervisning og med lærer av samme kjønn. Først ved Mønsterplanen av 1974 skulle undervisningen plassere jenter og gutter sammen i samme undervisning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Mønsterplanen presiserte likestilling mellom kjønnene i kjønnsblandende klasser, med likt timetall og med lik undervisning. Senere ble Mønsterplanen revidert, og i 1987 ble begrepet likeverd inkludert i Mønsterplanen. Skolen skulle fra da av være en arena for likeverd, der alle elever uansett forutsetninger, kjønn, etnisitet, kulturell og religiøs bakgrunn skulle inkluderes (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Kroppsøvningsundervisningen har siden vært preget av kjønnsblandet undervisning, med felles mål og innhold, jamfør opplæringsloven (1998, § 3-4).

2.2.2 Kroppsøving og stereotypier

Kroppsøvningsfaget skiller seg fra de andre fagene i skolen, fordi det blant annet foregår innenfor andre rammer, regler og normer enn undervisning i et vanlig klasserom. Elementer som er sentrale i kroppsøvningsfaget er fysisk bevegelse, kroppskontakt og varierende arenaer (Brattenborg & Engebretsen, 2013) I fagets formål skriver Utdanningsdirektoratet (2015a) at kroppsøving er et allmenndannende fag hvor hensikten er å skape livslang bevegelsesglede. Utdanningsdirektoratet definerer allmenndannelse som «*ein føresetnad for heilskapleg*

personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Allmenndannelse er med andre ord et sentralt begrep i kroppsøvingsundervisningen, hvor elevene skal utvikle evner til å samarbeide med mennesker i et mangfoldig samfunn. Dannelse har lenge vært en del av læreplanen, men stått mer sentralt de siste årene.

Eng (2014) påpeker at noen fag er mer «kjønnede» enn andre, og kroppsøvfagsfaget nok er et av dem. Kroppsøvfagsfaget fremstår som et relativt kjønnsnøytralt fag i læreplanene, men slik er det ikke nødvendigvis i praksis. Kroppsøving er ofte en arena som foregår på guttenes premisser (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Tidligere forskning viser nemlig at lik tilgang i kroppsøvfagsfaget ikke nødvendigvis resulterer i at jenter og gutter behandles likt av kroppsøvfagslærer. Klomsten (2016) skriver at oppmerksomhet i kroppsøvfagsfaget hyppigere går til guttene fremfor jentene, og at lik atferd blir bedømt forskjellig. Judith Butler hevder at faget kan «*få kjønn*» ved at elevene pådyttes aktiviteter som reproducerer forskjeller (gjengitt i Standal, 2015, s. 38). Tradisjonell idrett, ballspill og det som inngår i den typiske mannlige interessen, er i stor del vektlagt i undervisningen for mange (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Larsen og Slåtten (2010) beskriver kjønnsstereotyper som generalisering ut ifra kjønn. Leker som er utformet for jenter retter seg ofte mot familielivet og rollen som mor eller kone (Langnes, 2017). Dette er et eksempel på kjønnsstereotypisering, der tradisjonelle kjønnsmønstrene står sentralt. I kroppsøvfagssammenheng kan vi knytte det til typiske gutte- og jenteaktiviteter. Ved å utføre en aktivitet som ofte er knyttet til femininitet, for eksempel dans, utfordrer mannlige dansere tradisjonelle kjønnsstereotyper og bryter grensene for kjønnsadferd (Langnes, 2017). Dans er en aktivitet hvor trinnene ofte blir betegnet med «jentetrinn» og «guttetrinn». Ved for eksempel å kalle trinnene for «ledende»- og «følgende» trinn, og at elevene får prøvd ut begge trinnene, bryter lærer med disse kjønnskategoriene.

Kroppsøvfagslærere har også en forpliktelse ovenfor læreplanen og dens formål ved å tilrettelegge undervisningen for «alle» kjønn. Kroppsøvfagslærer vil, enten han eller hun er klar over det eller ikke, uttrykke kjønn og bli møtt med kjønnede «normative» forventninger som lærer. For å utvikle et inkluderende kroppsøvfagsfag kreves det refleksjoner over hva kjønn symboliserer i lærerens og elevenes verdisystem. Ofte har kroppsøvfagslæreren et bilde av at gutter er bråkete og røffe, i motsetning til jentene som er mer tilbaketrukkne og forsiktige (Klomsten, 2012). Det kan bidra til å gjøre kroppsøvfagsfaget et kjønnfag.

Kroppsøvfagslæreren har en viktig rolle i bidraget til å definere kjønn i undervisningen. Glad (2012) skriver at elever leser nonverbale signaler og er eksperter til å fange opp negative og positive holdninger. Brattenborg og Engebretsen (2013) poengterer viktigheten av å være et

godt forbilde for elevene. Elevene observerer læreren og hans eller hennes holdninger, og er ofte genuint interessert i personens verdier og interesser. Som kroppsøvlingslærer vil man i kraft av sin stilling være synlig og det vil være viktig å kontinuerlig holde fast på hvordan en ønsker å være, da det smitter over på elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I hvor stor grad læreren fungerer som rollemodell, avhenger av hvor synlig personens gode egenskaper er. Da er det snakk om væremåte og adferd. Egenskaper som gode ferdigheter, mye kunnskap og positive holdninger, setter elevene høyt og vil ofte resultere i aktelse og respekt (Glad, 2012).

Handlingene vi gjør bestemmes i stor grad av normene i samfunnet, som forteller oss hva som er typisk for en kvinne eller mann. Refleksjon over egen væremåte, og hvordan skolen og læreren tilskriver elevene kjønn på, er dermed sentralt i arbeidet med å ikke la seg begrense av kjønnsstereotyper. I neste delkapittel vil jeg derfor gjøre rede for den hegemoniske maskulinitets plass i kroppsøvlingsfaget.

2.2.3 Hegemonisk maskulinitet

Ifølge Raewyn Connell (2002) tar vi til daglig *kjønn* for gitt. Vi gjenkjenner ofte øyeblikkelig om en person er kvinne eller mann. Kvinner presenteres som mer feminine og menn som mer maskuline. Som kvinne eller mann kler mennesker seg ofte ut fra hva som er på «moten», med tanke på klær, sko, frisyre, væremåte, hobbyer og interesser. Viker du fra denne måten å være kvinne eller mann på, kan du bli sett på som et avvik fra majoritetsgruppen, noe ofte LHT-personer gjør. Det er også bakgrunnen for hvorfor hegemonisk maskulinitet er et viktig begrep i kroppsøvlingsfaget og i denne oppgaven. Langnes (2017) hevder vi lærer kjønn gjennom de kulturelle normene i samfunnet vårt. Hun mener at selv om vi er født kvinne eller mann, så lærer vi gjennom interaksjon med andre mennesker hva som forventes for å være det ene eller det andre kjønn jf. Butler. Kategoriene innebærer gjerne bare kvinne og mann, selv om det er mange ulike måter å uttrykke kjønn på. Ifølge Connell finnes det også mange forskjellige måter å være maskulin på, noe han presenterer gjennom en teori om maskulinitet.

Connells maskulinitetsteori baserer seg på at menn har mer kulturell og økonomisk kapital enn kvinner (Langland, 2008). En slik måte å organisere samfunnet på kaller Connell for kjønnsorden. For å kunne forstå denne kjønnsordenen kan vi studere kjønnsregimer, som kan finne sted på blant annet skoler eller fotballklubber. Når vi studerer nåtidens maskulinitet peker Connell på at det er viktig å forstå at hver kultur er ulik den neste. Connell hevder videre at maskulinitet er en kulturell konstruksjon. Det er denne ideen som bidrar til å posisjonere kvinner og menn i et motsetningsforhold. Ifølge Langnes og Fasting (2017) er

maskulinitet og feminitet definert som hierarkiske motsetninger. Det maskuline består av en rekke ulike former for maskulinitet, hvor den hegemoniske maskuliniteten troner øverst i hierarkiet. Denne formen for maskulinitet er ifølge Connell (1987) naturlig og allment akseptert i samfunnet, og består av en hvit, heteroseksuell kropp - for eksempel Jon Almaas eller Olaf Tufte. Videre hevder Connell (1987) at den hegemoniske feminiteten ikke eksisterer fordi det ikke finnes noen som har mer makt enn den hegemoniske maskuliniteten. Ifølge Connell (2002) vil det å være kvinne eller mann i ulike samfunn til stadighet være i forandring, og variere ut fra historie og kultur. Klasseforskjeller, etnisitet, nasjonal opprinnelse er eksempler som kan gjøre en forskjell for kjønnsstereotypene (Connell, 2002). Ved å se kjønn som hierarkiske motsetninger vil det mannlige dominere maktforholdet. Det vil bli reproduisert i hverdagen gjennom menneskets handlinger og ved å forsterke kjønnsstereotyper. Kjønn innebærer derfor muligheter, men også begrensinger (Langnes, 2017)

Ifølge Langeland (2008) er et av de viktigste trekkene ved vårt samfunns hegemoniske maskulinitet den dominerende heteronormativiteten. De underordnede maskulinitetene kan få konsekvenser og Connell tilskriver denne posisjonen til blant annet homoseksuelle menn. Med det mener hun undertrykkelse på alle nivåer, fra lovgivning og gatevold til økonomiske sanksjoner og ekskludering på et personlig plan. Samfunnet i dag er gjennomsyret av heteronormativitet, og dette gjenspeiler seg også i skolen. Jeg vil videre utdype det i kapitlet om heteronormativitet.

2.2.4 Heteronormativitet

Heteronormativitet vil ifølge Bufdir (2015) si at heteroseksualitet og biologisk kjønn som regel blir tatt for gitt når mennesker møtes. Lauren Berlant og Michael Warner definerer heteronormativitet som samfunnets «*institutions, structures of understanding, and practical orientations that make heterosexuality seem not only coherent – that is, organised as a sexuality – but also privileged, but add that its ‘coherence is always provisional, and its privilege can take several forms*» (gjengitt i Carroll, 2012, s.7). Heteronormen omfatter de sosiale og kulturelle praksiser i samfunnet og kulturen vår, som forutsetter at alle mennesker er heterofile. Heteronormativiteten blir sett på som naturgitt og universell der fokuset er reproduksjon. I et heteronormativt samfunn blir en ansett som å være heterofil inntil det motsatte er bevist. I et slikt samfunn vil ikke-heterofile være i en minoritet. En sentral ambisjon innen skeiv teori er videre å undersøke prosesser som gjør at heteroseksualiteten framstår som normal og naturlig, i motsetning til andre seksuelle relasjoner og identiteter som

framstår som unormale, merkelige og uønskede. I skeiv teori er heteronormativitet et sentralt begrep (Walseth & Hæhre, 2014).

Heteronormativitet kan komme til uttrykk i de fleste fag i skolen. Kroppsøvningsfaget er i særklasse, fordi faget blant annet inkluderer garderobeskap der elevene som regel skal skifte i forkant og etterkant av timen. Disse garderobeskapene er kjønnsdelt etter det biologiske kjønn til elevene. Dette er et eksempel på hvordan heteronormativitet kommer tydelig til uttrykk i faget. I garderobesammenheng er læreren som oftest ikke til stede og det kan derfor lett oppstå ubehagelige situasjoner, som mobbing og trakassering av elever (Walseth & Hæhre, 2014). Selv i de kjønnsdelte garderobeskapene er det et stort mangfold av elever med blant annet ulik etnisitet, religiøst standpunkt og seksuell legning. Elevene omgås i større grad lettkledd og naken, noe som kan være sårbart for alle elever.

Walseth og Hæhre (2014) skriver at det kan være knyttet mange myter rundt skeive i garderobesammenheng. En av mytene omhandler at homofile er seksuelt tiltrukket av alle gutter, og lesbiske blir seksuelt tiltrukket av alle jenter. Eng (2008) påpeker at denne myten kan føre til at mange skeive føler seg som en uønsket kikker i garderobesammenheng, noe som kan oppleves som svært ubehagelig for eleven. Derfor er det ikke ukjent at de fleste skeive holder en lav profil i garderoben (gjengitt i Walseth & Hæhre, 2014). Rykter og myter som dette kan være med på å skape homonegativitet i form av at de andre elevene ser ned på skeive, som for eksempel som uønskede kikkere i garderoben. For transpersoner har bruk av dusjer og toaletter i de seneste årene fått mye medieoppmerksomhet (Schmölzer, 2018). Anniken Sørli har intervjuet foreldre til barn som er transseksuelle, samt rektorene og lærerne på barnas skoler. Løsningene skolene tilbød til barna når foreldrene etterspurte tilpasset bruk av garderobeskap var følgende:

- *Transbarn bruker omkleddingsrommet som passer til deres kjønnsidentitet før de andre barna, men etter at barnet selv har skiftet og dusjet blir barnet i garderoben med de andre barna*
- *Transbarn bruker lærernes omkleddingsrom*
- *Transbarn bruker toalettet, uten dusjmulighet*

Sørli mener ingen av disse løsningene er ideelle, da det innebærer forskjellsbehandling av barna (gjengitt i Schmölzer, 2018). Videre sier hun at behovet for forskjellsbehandling ligger i at garderobeskap er utformet etter tanken om at det kun er to kjønn og at brukerne av garderobeskap kan deles opp etter det biologiske kjønn, også kalt somatisk kjønn. Disse alternativene er,

ifølge Sørli, problematiske fordi det kan føre til stigmatisering og en følelse av å være utenfor for elevene dette gjelder. Generelt i samfunnet er det også begrenset eller ingen regler for hva offentlige svømmehaller og treningssentre skal tilby transpersoner som vil bruke dusjanlegg og garderobe. Dersom du har et mannlig kjønnsorgan så benytter du deg av herregarderoben og det samme omvendt, sier leder for Sats Elixia i Norge, Bjørn Maaseide (Bråthen, 2017). På denne måten bygger også han, med Sats Elixia, opp under den heteronormative todelingen, med det biologiske kjønnnet som avgjørende for hvilken garderobe personen skal benytte seg av før og etter trening (Bråthen, 2017).

Røthing (2007) skriver at også lærere synes det kan være utfordrende å framstille homofili på positive måter, ettersom homofili fortsatt er et tabuisert og delvis omstridt tema for mange. Undervisning og tilrettelegging for LHT-elever kan bidra til å skape et heteroseksuelt «vi» og et homoseksuelt «de», noe som kan føre til ulike uheldige konsekvenser. Jeg ser det som nødvendig å inkludere tidligere teori og forskning om LHT-personer, da det kan gi en forforståelse for videre drøfting av denne minoriteten i møte med kroppsøvingsfaget.

2.3 Lesbiske, homofile og transpersoner

Mange barn og unge oppdager sin seksuelle orientering og/eller sin kjønnsidentitet i løpet av skoletiden (Bufdir, 2015). En felles betegnelse for seksuell orientering og kjønnsidentitet er LHBTQ. LHBTQ står for lesbiske, homofile, bifile, trans- og queerpersoner. Jeg vil i denne oppgaven kun forholde meg til LHT-personer, altså lesbiske, homofile og translever i skolen. Seksuell orientering og kjønnsidentitet handler om hvordan vi identifiserer oss, hvem vi forelsker oss i, hvem vi seksuelt blir tiltrukket av og hvem en fremtidig kjæreste og partner kan være.

I Norge anslås det at det er mellom 1,2% og 10% homofile, lesbiske og bifile. Det avhenger av spørsmålsstillingen. Når det kommer til transpersoner finnes det ulike anslag for antall personer med variasjon i kroppslig kjønnsutvikling. Når alle variasjoner er inkludert antas det at omlag 2% av befolkningen har en interkjønntilstand (Bufdir, 2019b). Det vil si at ca 100 000 i Norge er interkjønnpersoner. Dette er bare et anslag, men det vi faktisk kan si noe om er hvor mange som søker om endring av juridisk kjønn. Etter at en ny lov trådte i kraft 1.juli 2016 har Skatteetaten frem til juli 2019 mottatt 1427 søknader. Homofili var kriminelt frem til 1972, og transvestisme ble først i 2010 tatt bort som en sykdomsdiagnose i Norge (Bufdir, 2018a). For mange LHT-personer kan tabu, skam og frykt for negative reaksjoner

påvirke mulighetene for å leve åpent. Ifølge Amnesty International (udatert) er det fremdeles mennesker verden over som forfølges på grunn av sin seksuelle legning og kjønnsidentitet. Blant annet er det kriminelt, og i mange tilfeller livsfarlig, å ha en annen seksuell orientering enn heterofili. I 68 land er dette tilfellet, hvor du kan bli dømt til døden i 8 av landene. Transpersoner opplever også å bli diskriminert på bakgrunn av deres kjønnsidentitet. I perioden mellom 2008 og 2014 dokumenterte Trans Murder Monitoring-prosjektet 1612 drap på transpersoner, hvorav 90 av disse var i 13 europeiske land (Amnesty International, udatert).

Det har også blitt foretatt en rekke undersøkelser i Norge, som viser at LHT-personer tilhører en minoritetsgruppe, der individene kan bli utsatt for stigmatisering og diskriminering. En slik visshet om mulig diskriminering kan være en kontinuerlig belastning for dem som rammes, og videre omformes til belastninger og livsstilproblemer på en annen måte enn i hetero-populasjonen (Anderssen & Malterud, 2013). Regjeringen i Norge har som målsetting å «sikre homofiles og lesbiskes rettigheter, støtte homofile og lesbiske i å leve åpent og aktivt motarbeide diskriminering» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008, s. 9). Med andre ord skal LHT-personer ut fra de politiske målsettingene ikke være offer for diskriminering i noen større grad enn majoritetsgruppen. Hvorvidt det oppfylles, kan vi stille spørsmålstegn ved. Tidligere undersøkelser har blant annet vist at homofil- og transungdom har mer psykiske problemer enn heterofile, til tross for en sterk utvikling med hensyn til åpenhet og aksepterende holdninger ovenfor LHT-personer (Roland & Auestad, 2009). Spesielt ungdomsgruppen synes å ha det vanskelig psykisk. Det er mange som uttrykker at det å være homofil eller lesbisk oppleves som «å være på kollisjonskurs» med majoritetsbefolkningens verdier og meninger om hva som er rett (Roland & Auestad, 2009). Ungdommen uttrykker at de opplever det som skremmende å risikere motstand fra blant annet jevnaldrende ungdom. Det kan være skremmende å stå frem som annerledes, noe som kan resultere i at mange holder sin seksuelle legning skjult (Roland & Auestad, 2009). Det kan ta lang tid før ungdommer tørr å stå frem som den de er grunnet skam og usikkerhet.

Forskning viser at gruppen med barn og unge som er LHT er svært sårbare (van der Ros, 2013). Forekomsten av diskriminering og krenkende behandling av LHT-ungdommer, deriblant vold, mobbing, trusler, er heller ikke uvanlig å erfare i Norge. I tillegg er forekomsten av selvmord høy. Ifølge Van der Ros (2013) vil mange barn få varige mén som følge av omgivelsenes reaksjoner, ved at de er annerledes og skiller seg ut gjennom kjønn. Forskning viser at LHT-elever ofte blir utsatt for mobbing, jeg ser det derfor viktig å gå nærmere inn på kjønnsrelatert mobbing i neste delkapittel.

2.3.1 Kjønnrelatert mobbing

Roland og Auestad (2009) definerer mobbing som

«... når en eller flere (sammen) er uvennlige og ubehagelige mot en annen som ikke så lett kan forsvare seg, og når dette gjentar seg. Dette kan for eksempel være ved at han/hun blir sparket, slått eller dyttet. Det er også mobbing når han/hun blir mye ertet eller utestengt fra de andre».

Mobbedefinisjonen er generell og tar ikke spesifikt utgangspunkt i kjønnrelatert mobbing. Definisjonen er likevel utformet slik at de også vil kunne brukes om mobbing som omhandler kjønn. I spørreundersøkelser spørres det ofte om mobbing generelt og det foreligger derfor svært lite kunnskap om kjønnrelatert mobbing (Roland & Auestad, 2009). Helseth (2007) definerer likevel kjønnrelatert mobbing som *«en form for mobbing som har kjønn som utgangspunkt»* (gjengitt i Roland & Auestad, 2009, s. 9). Hun utdyper det ved å eksemplifisere det med at det dreier seg om blant annet gutter som krenker jenter fysisk og verbalt. Gutter som liker gutter kan få krenkende kommentarer som for eksempel «homo», «femi» eller andre ord og uttrykk med den hensikt å såre den andre parten (gjengitt i Roland & Auestad, 2009). Med andre ord består altså kjønnrelatert mobbing av ulike former for trakassering, diskriminering eller vold basert på seksualitet eller kjønn.

I levekårsundersøkelsen til Anderssen og Malterud (2013) har de kartlagt levekår til LHT-personer, samt holdninger i befolkningen ovenfor LHT-personer. I undersøkelsen kommer det frem at negative holdninger til LHT-personer har sunket fra 2008 til 2013. Selv om det har blitt bedre er det fremdeles en betydelig andel homonegativitet blant folk. Forskningen viser at mange LHT-personer ikke alltid kjenner seg trygge på hvorvidt andre mennesker rundt dem vil anerkjenne dem. Det kan være en av mange grunner til at flere velger å ikke fortelle om sin seksuelle legning. I skolesammenheng viser tallene oss at en av tre skoleelever som tiltrekkes av samme kjønn, har opplevd voldstrusler eller blitt utfrosset, plaget på skoleveien eller på skolens arena. Det er langt hyppigere, enn blant de andre skoleelevene (Anderssen og Malterud, 2013).

Generelt sett er det få undersøkelser om kjønnrelatert mobbing i skolen og det trengs derfor mer forskning på feltet for å si noe sikkert. Langås (2016) skriver blant annet at en

åpen og inkluderende skole er et godt virkemiddel for å motarbeide mobbing. Jeg vil videre i neste avsnitt derfor gå inn på inkludering i skolen.

2.4 Inkludering

Dette avsnittet tar for seg inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvningsundervisningen. Faget kan by på utfordringer, blant annet å legge til rette undervisningen slik at alle elever føler seg inkludert, uavhengig av forutsetninger. Tilpasset opplæring er et virkemiddel og et nøkkelbegrep i skolen, som lærer kan benytte seg av for at hver enkelt elev skal få oppleve økt læringsutbytte (Standal, 2015). Kroppsøvningsfagets formål konstaterer at opplæringen skal gi mestring ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Inkludering vil med andre ord være sentralt på bakgrunn av formålet for faget. Jeg vil i avsnittet under gå nærmere inn på dette.

Inkluderingsbegrepet har vært sentralt i skolen i lang tid, og har i stor grad fulgt den spesialpedagogiske skolehistorien (Olsen, 2010). Vi har gått fra en skole for de opplæringsdyktige til en skole for alle. Overland (2015) definerer inkludering som at *«alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen»* og hevder det finnes tre former for inkludering; faglig-, sosial- og psykisk inkludering. Førstnevnte innebærer at elevene aktivt deltar i det faglige fellesskapet. Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive og er positive i samspill med andre. Sistnevnte handler om hvordan den enkelte elev opplever situasjonen sin på skolens ulike arenaer (Overland, 2015). Det ble i 1994 opprettet en internasjonal erklæring i regi av FN, som skulle ta vare på rettighetene til elever med særskilte behov (gjengitt i Olsen, 2010). Denne ble kalt Salamanca-erklæringen, og regnes som utgangspunktet for fokuset på inkludering i skolen. Salamanca-erklæringen (1994) skriver at alle barn har ulike interesser, evner og læringsbehov. På bakgrunn av dette bør det lages et utdanningssystem som tar hensyn til mangfoldet blant elevene. Erklæringen skriver videre at ordinære skoler med en inkluderende orientering er viktige og effektive for å kjempe mot diskriminerende holdninger (Olsen, 2010). Kritikken mot erklæringen er at den tar utgangspunkt i spesialpedagogikk, og kan skape et inntrykk av at inkludering er et tiltak som bare gjelder for elever med funksjonshemminger og/eller spesialpedagogiske behov. Hensikten med erklæringen var å fremme inkluderende undervisning og dens positive effekter på opplæringen av alle elever, uavhengig av forutsetninger (Olsen, 2010). Først ved Læreplanen av 1997 ble inkluderingsbegrepet benyttet (Olsen, 2010). Senere ved Læreplanen av 2006 blir inkludering nevnt blant annet i prinsippene for opplæring, gjennom sosial og

kulturell kompetanse, elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Overland (2015) presiserer at inkluderingen er avhengig av en undervisning som er godt tilpasset den enkelte elev.

Tilpasset opplæring er, som nevnt, forankret i Opplæringsloven og presiserer at alle elever har krav på en undervisning som er tilpasset seg ut fra individuelle evner og forutsetninger. Ifølge Overland skal tilpasset opplæring ivareta prinsippet om inkludering og likeverd. Overland (2015) definerer likeverdig opplæring som «*at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger*». Med andre ord er begrepet inkludering fleksibelt og kan fylles med varierende innhold.

Inkluderingsbegrepet harmoniserer med den brede forståelsen av tilpasset opplæring. Vi skiller ofte mellom vid og smal forståelse, hvor den vide fokuserer på fellesskapet. Med en vid forståelse vil læreren tilpasse øvelsene og innholdet slik at alle elever føler mestring, så vel som progresjon.

Skaalvik og Skaalvik (2006) skriver at det foreligger tre kriterier for en inkluderende skole. Disse tre er rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. Blant de viktigste rammekriteriene ligger lover, økonomi og læringsressurser, ulike arenaer, læreplaner, kompetanse, samt holdninger og verdier i skolen og forøvrig i samfunnet. I det andre kriteriet, prosesskriteriet, handler hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Med andre ord handler prosesskriteriet om hva skolen gjør i blant annet form valg av arbeidsformer, organisering av undervisningen, tiltak mot mobbing, foreldresamarbeid og lignende. I prosesskriteriet er tilpassing og differensiering av undervisningen og organiseringen av arbeidet svært viktig, da elevene kan delta aktivt i det faglige fellesskapet jf. faglig inkludering. Til slutt peker Skaalvik og Skaalvik på opplevelseskriteriet, der en ønsker å se på hvordan elevene opplever skolen både sosialt, kognitivt og emosjonelt. Det kan innebære hvilke forventinger elevene har til mestring, motivasjon og trivsel. I tillegg handler det også om at elevene føler seg trygge i skolesammenheng og om de har venner og blir regnet med i det sosiale fellesskapet.

Skolen har en rekke lover og regler som skal ligge til grunn for praksisen i skolen. Eksempler på slike forskrifter er opplæringsloven og Læreplanen i skolen. Seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk skal inkluderes i undervisningen ifølge Læreplanen. Ifølge barne- og ungdomsdirektoratet (2019b) er ofte LHT-perspektivet i skolen fraværende eller mangelfulle, både i lærebøker og generelt i undervisningen. Selv om lærebøkene ikke nødvendigvis er LHT-inkluderende, kan læreren enkelt inkludere LHT-

tematikk i sin undervisning, ved å bruke eksempler med to pappaer eller mammaer i et regnestykke, eller skrive en norskoppgave i et kjønnsnøytralt språk.

I Norge har vi en felles opplæringslov for alle skoler, som skal sørge for at barn og unges rettigheter blir overholdt. I opplæringsloven kapittel 9-A blir det skrevet om elevene sitt skolemiljø. Det gjelder *alle* elever i grunnskolen og i den videregående skolen jf. opplæringsloven § 9 A-1. For et trygt og godt skolemiljø handler om at eleven ikke skal komme til skade og at skolen skal føles som et trygt sted å være. Denne retten er individuell og det er derfor den enkelte elevs subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. I opplæringsloven § 9 A-2 står det at «*alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Videre i kapitlet om skolemiljø skal skolen ha nulltoleranse mot krenking, som mobbing, trakassering, vold og diskriminering jf. opplæringsloven § 9 A-3. Skolen skal «*arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort*». Rektor står ansvarlig for at disse opplæringslovene blir overholdt, men det er i stor grad lærerne som må oppfylle den daglige praksisen med tanke på gjennomføring av lovene. Med andre ord er læreren ansvarlig for å tilrettelegge kroppsøvingundervisningen for den enkelte eleven. Kjønnsdelt undervisning er en organiseringsform som lærere kan benytte seg av for å tilrettelegge for elevene. Jeg vil derfor i neste underkapittel gå nærmere inn på kjønnsdelt undervisning.

2.4.1 Kjønnsdelt undervisning

I utgangspunktet skal kroppsøving være et fag som i hovedsak ikke skal organiseres etter kjønn, foruten om situasjoner hvor det foreligger tungtveiende elevhensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Opplæringsloven (1998) § 8-2 står det:

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør».

Uttrykket «til vanlig» åpner for at det kan gjøres unntak fra regelen og at lærere kan i deler av opplæringen kjønnsdele undervisningen etter behov (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Klomsten foretok i 2016 en undersøkelse på landsbasis som omhandlet kjønnsdelt kroppsøvingundervisning. 2101 skoler deltok i studiet, der 455 (21,7%) skoler formidlet at

de praktiserte kjønnsdelt undervisning. Disse skolene argumenterte for ulike fordeler med denne organiseringsformen. Blant annet uttrykket 216 skoler at spesielt jentene «blomstret» i undervisningen. Bakgrunnen for det var blant annet større deltagelse, økt prestasjon i ulike aktiviteter og jentene får utviklet ferdigheter på en bedre måte (Klomsten, 2016). I undersøkelsen argumenterte imidlertid også skolene for andre fordeler ved å kjønnsdele undervisningen, som for eksempel interesser og behov, fysiske forskjeller eller dominerende gutter (Klomsten, 2016). Sentrale punkt i fagplanen for kroppsøvingen bygger på samarbeid og fairplay, og dersom det skulle forekomme at guttene alltid dominerer undervisningen, forsvinner sentrale mål ved faget. For å eksemplifisere dette kan vi trekke frem formålet med faget som innebærer at alle elever uavhengig av kjønn skal utvikle respekt for hverandre og ta del i et fellesskap, som er i tråd med det sosiale aspektet ved faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Et positivt trekk ved å kjønnsdele undervisningen, er at lærere blir utfordret til å bevisstgjøre seg og å anerkjenne mangfold blant elever. Røthing (2007) skriver at undervisning som søker å hindre diskriminering av ikke-heteroseksuelle elever, er sjelden eksplisitt *for* elever med ikke-heteroseksuelle orienteringer. Med det mener hun at disse elevene vanligvis ikke har ytre kjennetegn som sier at de skiller seg ut fra resten av gruppen.

3.0 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg før og gjennom denne oppgaven. Metode betyr, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012), å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode handler om å vite hvordan vi kan gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, samt hvordan denne informasjonen kan analyseres. I samfunnsforskning skiller vi ofte mellom kvantitative og kvalitative metoder (Christoffersen og Johannessen 2012). I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, med intervju som danner grunnlaget for datainnsamlingen. Valg av metode tok utgangspunkt i problemstillingen min, der jeg ønsker å innhente informasjon om informantenes opplevelser i kroppsøvfingsfaget som fenomen.

Før jeg gjør rede for den kvalitative forskningsmetoden ønsker jeg å gå nærmere inn på fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. I problemstillingen min ønsker jeg å få innblikk i informantenes opplevelser av kroppsøvfingsfaget, altså elevenes *livsverden*. En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming tar utgangspunkt i hvordan informantene opplever et gitt fenomen og hvordan de videre tolker dette fenomenet.

3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Vitenskap er et mangfoldig og komplekst begrep som har blitt diskutert i en årrekke. På en side innebærer vitenskapsbegrepet metoder og prosedyrer (Kvernbekk, 2002). På den andre siden er vitenskapen systematisk og ordnet kunnskap som et resultat av nettopp metoden. Med andre ord kan begrepet beskrive vitenskap som både en induktiv og deduktiv virksomhet. Induktiv vil si at man går fra enkelttilfeller til allmenne slutninger eller lover, på samme måte som en kvalitativ metode, og deduktiv vil si å generalisere et større antall tilfeller til enkeltlover, i likhet med kvantitativ metode. I praksis brukes både induktiv og deduktiv ofte i kombinasjon med hverandre. Den vanlige oppfatning av vitenskap er at den fremmes av slagordet «*vitenskap er avledet fra fakta*» (Kvernbekk, 2002). Ved hjelp av fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming får jeg innsyn i hvordan informantene opplever sin *livsverden* (Krogh, 2009). Fakta blir til gjennom fortellingene informantene kommer med rundt sine opplevelser. I denne oppgaven vil lesbiske, homofile og transseksuelles opplevelser i kroppsøvfingsfaget komme til syne. Som forsker er jeg derfor interessert i å høre hvordan informantene selv tolker sin situasjon, samt være observant på hvordan jeg tolker dem. Som forsker må jeg derfor være bevisst på hva jeg har med meg av kunnskaper, fordommer og egen forståelse. Det vil jeg komme tilbake til under kapitelet om egen forforståelse.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign. Den fenomenologiske filosofien ble grunnlagt av den tyske filosofen Edmund Husserl og har lenge vært en sentral tankeretning i filosofien (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet fenomenologi kommer fra det greske ordet *phainomeneon* og betyr det som viser seg eller det som kommer til syne. Det vil si hvordan sansene våre umiddelbart oppfatter det som «viser seg» eller «fremstår» for oss. Kvalitativt design innenfor fenomenologi vil si å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelsen av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitativ forskning blir på denne måten ofte knyttet til fenomenologiske studier, som innebærer at oppmerksomheten rettes mot verden slik den erfares og oppleves fra et enkeltindivid. Målet er å få økt innsikt og forståelse i andres *livsverden*. Men for å forstå en annen persons *livsverden* må vi forstå mennesket. Det bunner i at det er mennesket som konstituerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Et fenomenologisk perspektiv ble et naturlig utgangspunkt i dette prosjektet for å få innsikt i og forsøke å forstå informantenes opplevelser. Seksuell legning og kjønnsidentitet er for noen et sensitivt tema og mange elever kan føle at utenforstående kan dømme dem for å være «utenfor normalen». Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør beskrivelsen av mennesker subjektive opplevelser være så fordomsfrie som mulig. Det vil si at forskeren må legge bort egen forforståelse om temaet og ta på seg «forståelsesbrillene». Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at det ikke finnes noen «rene» opplevelser fordi de alltid er koblet til tolkning. Det vil si at samme elev kan ha vært til stede under samme situasjon, men opplevd og erfart situasjonen forskjellig. Videre skriver Christoffersen og Johannessen (2012) at en forsker må være observant på sitt eget tolkningsmønster. For å forstå mennesker, er det en forutsetning å forstå ditt eget tolkningsmønster. Det vil jeg komme tilbake til under kapitlet om egen forforståelse.

3.1.2 Hermeneutikk

I motsetning til fenomenologien handler hermeneutikken om det vi tolker. Mange har stilt seg kritiske til fenomenologiens krav om å legge bort forforståelsen for å kunne gripe det vesentlige fenomenet (Krogh, 2009). Begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein* som betyr å tolke eller fortolke. Fra det 20. århundre har filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og verket hans «*Sannhet og metode*» stått sentralt i all debatt om

hermeneutikk (Krogh, 2009). Gadamer var student av Heidegger og bygde videre på hans fenomenologi, ved å utvikle «hermeneutisk fenomenologi». Gadamer fremhever at det ikke finnes en sikker begynnelse, altså et trygt og fast grunnlag vi kan stå på, før vi faktisk begynner å forstå. Ingen forståelse kan starte med «blanke ark». Forforståelse forutsetter en annen forutgående forståelse (Krogh, 2009). Ifølge Gadamer er en forutgående forståelse en fordom, i positiv forstand. Hermeneutikk innebærer blant annet å gripe fatt i et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet (Krogh, 2009).

I dette prosjektet har jeg fortolket informantenes svar for å prøve å forstå *livsverden* gjennom deres mening og innhold i deres uttalelser. En hermeneutisk tolkning innebærer også at forskeren bruker frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, som er en følge av «*den hermeneutiske sirkel*» (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 237). Dette innebærer at jeg som forsker kan fortolke datamaterialets forskjellige deler, forså å sette dem sammen i en «ny» helhet. Det er viktig at jeg tar stilling til teori, innsamlet data, min forforståelse og rolle som forsker i fortolkningen av datamaterialet. Vi mennesker vil ofte sitte med en forforståelse om ulike fenomen, spesielt om temaer som er interessante og som engasjerer. Jeg vil senere gå inn på mine tanker og refleksjoner rundt egen forforståelse. I tillegg til forskerens fortolkning av informantenes svar, vil også informantene selv fortolke sin sosiale virkelighet. Denne tolkningen kaller vi en dobbel hermeneutikk og handler om at forskeren må forholde seg til informantens subjektive oppfatninger om dem selv, i tillegg til at jeg som forsker skal rekonstruere fortolkningene innenfor et samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper (Krogh, 2009). I neste avsnitt vil jeg gjøre rede for min egen forforståelse rundt temaet.

3.1.3 Egen forforståelse

Da jeg gikk på ungdomsskolen skjønnte jeg at jeg ikke hadde samme legning som mange av venninnene mine i klassen. Jeg brukte lang tid på å finne trygghet i tanken på å være lesbisk, men «kom ut av skapet» som 16 åring i første klasse på videregående. Denne prosessen var følelsesladet og medbrakte en del bekymring og frykt. Spørsmål som «hva vil familien min mene?», «vil venninnene mine tro jeg er interessert i dem?» eller «blir jeg akseptert på skolen som den jeg er?», dukket stadig opp. Jeg har vært sportslig aktiv hele livet, spesielt i fotball, der terskelen for å være interessert i samme kjønn ut ifra min erfaring var noe lavere. Ved å være en del av dette miljøet, kjente jeg på følelsen av å ikke være så alene. Det tror jeg har hjulpet meg med å akseptere at jeg er tiltrukket av jenter. Jeg tror jeg har vært heldig, fordi jeg

har hatt mange eldre, forbilledlige venninner, som også liker samme kjønn. Jeg har hatt overvekt av gode opplevelser og erfaringer knyttet til min seksuelle legning. Jeg merker likevel at de vonde setter dypere spor. Med andre ord ser jeg meg selv som svært engasjert og interessert i temaet jeg forsker på. Jeg har mange følelser i forbindelse med dette.

Da jeg gikk på videregående skole var kroppsøving mitt favorittfag. En stor del av undervisningen innebar ball, noe jeg trivdes svært godt med. Det var også noe jeg mestret og fikk gode tilbakemelding på, både fra elever og lærere. Faget skiller seg blant annet ut ved at vi må forholde oss til hverandres kropp, både før, under og etter kroppsøvingstimen. Jeg delte garderobe med jentene i klassen og opplevde aldri det som problematisk, noe heller ikke jentene gjorde. Likevel vet jeg at det ikke er tilfellet for alle.

Jeg er klar over at jeg tar med meg mye av min egen historie i arbeidet med dette prosjektet. Dette er en sak som er nært knyttet til mitt hjerte og jeg har et brennende engasjement for ungdommer innenfor LHBTQ-miljøet. Likevel er jeg bevisst på at det er viktig med et åpent sinn, et lyttende øre og forståelse for andre historier enn min egen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med tanke på min egen bakgrunn og forforståelse er jeg også klar over at min rolle som forsker kan være farget av tidligere opplevelser. Jeg har så langt det har vært mulig forsøkt å innta en forskende rolle i dette masterprosjektet og har forståelse for at det ikke er ensidig positivt å ha et brennende engasjement og erfaring for et tema. Jeg hevder at jeg allerede hadde en del kunnskap på feltet i forkant av forskningsprosjektet. Jeg har også lagt inn stor innsats for å innhente ny og oppdatert teori og forskning, da jeg ser det som viktig og relevant for å møte elevene i dagens skole. Jeg ønsker å formidle deres opplevelser og erfaringer på en rettferdig og riktig måte.

I fremtiden vil jeg gjerne jobbe på en idrettslinje på videregående skole, og jeg tror arbeidet med denne oppgaven vil gi meg en større forståelse for hvordan det er å være lesbisk, homofil og trans i kroppsøvingundervisningen. Jeg vil anta at mer kunnskap på feltet kan gjøre at jeg enklere kan tilrettelegge for elever i lignende situasjoner etter dette prosjektet.

3.2 Kvalitativ forskning

Den kvalitative forskningsmetoden vil gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk forskningstradisjon sikte på å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne subjektive beskrivelser og perspektiv på verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Kriteriet som legges til grunn er at informantene gjennom metoden gis frihet til å uttrykke seg. Derfor vil det være hensiktsmessig å benytte seg av den kvalitative metoden i dette masterprosjektet, for å få

innsikt i informantenes opplevelser fra kroppsøvningsfaget. I den kvalitative metoden ligger det to forskjellige måter å samle inn data på, den ene tilnærmingen er gjennom observasjon og den andre gjennom intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fenomenet som undersøkes i denne masteroppgaven er hvordan LHT-elever opplever kroppsøvningsundervisningen. Jeg har i denne oppgaven kun valgt å hente inn data gjennom kvalitativt forskningsintervju da jeg mener at denne informasjonen gir meg innsyn i informantenes opplevelser og jeg ser det som dekkende nok for å besvare problemstillingen i dette prosjektet.

3.2.1 Kvalitative forskningsintervju

Den vanligste måten å samle inn kvalitative data på er i form av intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne metoden er fleksibel og gjør det mulig å få utfyllende og detaljerte beskrivelser. Samtaler er grunnleggende for at mennesker skal forstå hverandre, svare på spørsmål eller kommentere handlinger og utsagn. Det er også sentralt for hvilke intensjoner en person har og hva de tenker, føler og mener (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi kan få innblikk i en persons *livsverden* gjennom historier og fortellinger, som er i tråd med det jeg ønsker å belyse i problemstillingen min. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med struktur og formål (gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjueren står for spørsmålene og informanten svarer på disse etter beste evne. I denne oppgaven ble det benyttet et semistrukturert intervju, hvor jeg hadde frihet til å stille spørsmålene i variert rekkefølge ut ifra hvilke områder og temaer informanten beveget seg inn på, så fremt det var relevant for problemstillingen. Denne formen for intervju foregår ofte mer som en dialog, enn rene spørsmål og svar, og informanten får mulighet til å formidle historiene og erfaringene på et dypere plan (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg har tidligere benyttet meg av semistrukturert intervju som forskningsmetode da jeg skrev bacheloroppgaven min. Jeg opplevde det som enklere å starte denne prosessen fordi jeg allerede hadde en del forkunnskap om metoden. Intervjusituasjonen var kjent og jeg følte meg komfortabel som intervjuer. Dette tror jeg har påvirket intervjusituasjonen positivt. Ved å ha stor frihet til å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål, gjennom et semistrukturert intervju, vil intervjuer ha større mulighet til å gå i dybden av elevenes tanker og opplevelser.

Problemstillingen min ønsker å få frem elevenes tanker og opplevelser, og jeg så denne friheten som nødvendig for å svare på oppgavens problemstilling. Det semistrukturerte forskningsintervjuet gir forsker fleksibilitet, og jeg så det som viktig at jeg som forskningsinstrument klarer å innhente den informasjonen som er nødvendig. Informantene

hadde ulike historier og opplevelser, og det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål skreddersydd til den enkelte informant. I tillegg kunne jeg observere informantens kroppsspråk og på denne måten tolke hvilke spørsmål som var viktig i henhold til oppgavens problemstilling. På denne måten kan intervjuer gå i dybden på spørsmålene og få en helhetsforståelse i større grad. Dette vil være avgjørende for data forsker sitter igjen med etter å ha intervjuet informantene. Jeg vil i neste kapittel gå nærmere inn på datainnsamlingen til masterprosjektet.

3.3 Datainnsamling

I dette kapittelet vil intervjuguide, pilotintervju og gjennomføring av intervjuene gjøres rede for. For å samle inn data er det nødvendig å ha et utvalg som sier noe om den bestemte gruppen eller det problemet forskeren ønsker å få mer informasjon om. Problemstillingen for dette prosjektet er «*Hvordan lesbiske, homofile og transpersoner opplever kroppsvingsfaget*», og det er derfor nødvendig at jeg finner har et utvalg som passer til denne beskrivelsen. Det vil jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel.

3.3.1 Rekruttering og utvalg

Rekruttering av informanter i forskningsprosjektet er en viktig del i kvalitative undersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Antall informanter vil variere avhengig av problemstilling og metodevalg. På den ene siden kan det ikke være for mange informanter da gjennomføring og tolkning av datamaterialet er tidkrevende. På en annen side må det være god kvalitet på intervjumaterialet så det kan danne et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012). I mitt forskningsprosjekt så jeg, i samarbeid med veileder, det nødvendig å ha seks informanter, hvor de viktigste utvalgskriteriene var at elevene er åpne om de er lesbisk, homofil eller transseksuell. I tillegg ønsket jeg at elevene har deltatt i kroppsving og er i alderen 16-19 år, slik at informantenes opplevelser var i nær fortid. Det kan også være med på å bidra til at informantene husker opplevelsene sine knyttet til kroppsvingsfaget bedre. Videre ønsket jeg at både lesbiske, homofile og transpersoner skulle representeres likestilt.

Prosessen med å finne informanter til forskningsprosjektet startet med at jeg sendte ut en mail til alle videregående skoler i Oslo, slik at de kunne videreformidle informasjonen til elevene. Da kunne elevene ta direkte kontakt med meg dersom de ønsket å bli med i forskningsprosjektet. Til tross for at jeg hadde beskrevet prosjektet tydelig i et

informasjonsskriv, hvor det stod skrevet om informantens anonymitet og hvordan opplysningene skulle behandles og lagres, var det ingen av skolene jeg hadde kontaktet som enten ønsket eller hadde elever som lever åpen som skeive (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg var forberedt på at det kunne være vanskelig å få informanter på denne måten, fordi skolene har et ansvar om å beskytte elevene sine. Jeg kontaktet videre organisasjonene fri og skeiv ungdom.

Målet var at jeg skulle ha to lesbiske, to homofile og to transpersoner til intervju, slik at alle var tilstrekkelig representert. Gjennom Skeiv Ungdom kom jeg i kontakt med en informant, fordi en mor hadde sett prosjektet mitt på nettsiden. Videre snakket jeg med noen venninner om prosjektet og jeg fikk tilgang til enda en informant, som igjen hadde tilgang til flere potensielle informanter. I tillegg til disse tre informantene hadde jeg allerede kjennskap til de siste tre informantene. Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at når en har kjennskap til informantene fra før, kan det ha positiv effekt på svarene gjennom en åpen og ærlig dialog. På den andre siden kan det være negativt da intervjueren har en tanke om informantenes holdninger. Jeg vektet likevel den positive effekten av kjennskap til informantene som større enn den muligens negative. Å få tilgang til de aktuelle informantene kan være en utfordring, noe jeg erfarte gjennom mitt prosjekt. Jeg hadde et ønske om et strategisk utvalg, men endte på «snøball-metoden». Det vil si at jeg fikk tilgang til nye informanter gjennom andre bekjensheter og informanter. Informantgruppen bestod til slutt av to lesbiske, to homofile og to transseksuelle, mellom 17-21 år, som har hatt kroppsøving og var/er åpen om sin seksuelle legning og kjønnsidentitet på videregående skole. Alderen på informantene ble hevet på grunnlag av tilgjengelige informanter.

3.3.2 Intervjuguide

I dette prosjektet har jeg valgt å ha semistrukturert intervju med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men rekkefølgen på spørsmål og tema kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som sikret at jeg fikk den informasjonen som er nødvendig for å besvare problemstillingen, samt forskningsspørsmålene. En gjennomtenkt intervjuguide bidrar til at forskeren holder seg til tema gjennom intervjuet. I startfasen med utarbeidelsen av intervjuguiden identifiserte jeg sentrale deltemaer som kan inngå i den overordnede problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). På denne måten omsatte jeg den overordnede problemstillingen til konkrete underliggende spørsmål ved hjelp av deltemaene.

Seksuell legning kan være et sensitivt tema og jeg ønsket at informantene skulle føle trygge før, under og etter intervjuet. I startfasen av intervjuet begynte jeg derfor med å stille enkle spørsmål med enkle svar for at informanten kan føle seg vel og avslappet. Dette kaller Christoffersen og Johannesen (2012) for faktaspørsmål. Faktaspørsmålene hjelper forskeren med å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informanten. Videre vil jeg gå over til det de kaller for introduksjonsspørsmål. Her ønsket jeg å introdusere temaet som skulle belyses, samt at informanten skulle komme med egne tolkninger av ulike begreper. Forsker ønsker å gradvis bevege seg fra generelle betraktninger til personlige erfaringer. Målet var at informanten skulle føle seg så trygg at personen kunne dele personlige erfaringer og opplevelser fra kroppsøvingsundervisningen. Etter disse overgangsspørsmålene har vi kommet til hoveddelen i intervjuet. Disse kalles ofte for nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmålene er kjernen i intervjuguiden og over halvparten av tiden brukes som regel på disse, da det ofte er disse spørsmålene som svarer på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg så fordelene av at informantene ikke hadde lest gjennom intervju spørsmålene i forkant av intervjuet, slik at jeg på denne måten kunne sikre spontane og ærlige svar. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 1.

3.3.3 Pilotintervju

Før jeg skulle intervju informantene til forskningsprosjektet, så jeg nødvendigheten av å foreta et pilotintervju. Et pilotintervju brukes blant annet for å sjekke om spørsmålene gir svar på det undersøkelsen spør om. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem pilotintervjuet som en fordel for forskeren fordi det kan bidra til at jeg får testet ut min rolle som intervjuer, intervjuguiden og det tekniske utstyret, i dette tilfellet en lydopptaker. Det kan minimere risikoen for uforutsette situasjoner under intervju med informantene til prosjektet.

Pilotintervjuet ble gjennomført i god tid før intervju med informantene. Personen som ble intervjuet var en medstudent jeg har godt kjennskap til. Dette så jeg som viktig for å sikre ærlige tilbakemeldinger og trygghet i situasjonen. Jeg opplevde at noen av spørsmålene ikke var presise nok og jeg så behovet for å endre deler av intervjuguiden etter endt pilotintervju. Deretter gjennomgikk jeg intervjuguiden sammen med medstudenten min, slik at hun kunne bekrefte at revideringene mine ville gi meg tydeligere svar. Pilotintervjuet har bidratt til mer erfaring og trygghet i intervjusituasjonen. Jeg ble godt kjent med intervjuguiden i arbeidet med pilotintervjuet. Det mener jeg var til fordel for meg i intervjusammenheng, fordi jeg

kunne bruke spørsmålene mer fleksibelt. Jeg så også fordelen av å bli kjent med lydopptakeren under pilotintervjuet.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

I startfasen av intervjuet så jeg viktigheten av å gjennomgå relevant informasjon om hvilke rettigheter informantene har før, under og etter intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette kan også være med på å trygge informantene. Til sammen endte jeg med seks intervjuer som planlagt. Jeg hadde allerede gjort meg noen tanker om hvor det kunne være lurt for meg å intervju informantene, med tanke på støynivå og andre avbrytelser. Likevel fant første intervju sted på en kafé. Selv om det var få mennesker i kafeen var støynivået svært merkbart på lydopptakeren. Denne erfaringen tok jeg med meg videre i de neste intervjuene. Jeg vurderte at informantene kom med gode reflekterte svar rundt tema og ikke virket forstyrret av omgivelsene. De fleste intervjuene befant seg derfor på informantenes skoler i skjermede grupperom, hvor vi ikke ville bli avbrutt. Jeg hadde to informanter som ikke lenger gikk på videregående skole. Disse intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Det har vært viktig for meg at informantene har kjent på trygghet i omgivelsene, fordi det kan være med på å påvirke innholdet i datamaterialet. Ved at informantene er avslappet kan det fremme oppriktige svar, samt gi en ærlig fremstilling av opplevelsen av kroppsøvingsfaget. På den andre siden kan det også bidra til lite saklige utsagn og mindre gjennomtenkte kommentarer. Jeg ser informantene likevel som seriøse i sine utsagn og at de oppriktig ønsker å bidra med kunnskap på feltet.

3.4 Databehandling

Denne delen av metoden tar for seg hvordan jeg har behandlet datamaterialet i etterkant av intervjuene. Databehandling handler om hvordan forsker bearbeider informasjon, i mitt tilfelle gjennom transkribering, koding og analysering. Først vil jeg gjøre rede for transkriberingsprosessen, før jeg går nærmere inn på hvordan jeg har analysert i lys av en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradisjon.

3.4.1 Transkribering av datamaterialet

Å transkribere betyr, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012), å transformere. Når vi skal analysere et intervju og gi det mening, vil det være fordelaktig å oversette muntlige samtaler

over til skriftlig språk (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne prosessen er det flere hensyn å ta. Vi mister deler av intervjuet som mimikk, ordlyd, ironi og andre aspekter som ikke blir sagt verbalt. Det har jeg hatt med meg i transkriberingen av intervjuene.

Under intervjuene får forsker et bilde av informanten om hvordan han eller hun er som person, i tillegg til anonymisering av deltakerne. Jeg så derfor fordelen av å transkribere mine egne intervjuer. Informantene er ikke stereotypiske, altså ikke heterofile, ungdommer og jeg så det som viktig at intervjuene ble fremstilt så konkret og riktig som mulig. Jeg hadde også som mål å transkribere intervjuene så fort som mulig i etterkant, slik at jeg hadde intervjuet ferskt i minnet. Det lot seg i stor grad gjøre. Det hendte at jeg hadde to intervjuer relativt tett, og da måtte jeg tilpasse meg dette med tanke på transkriberingen. Jeg tror likevel ikke det har hatt store utslag på hvor korrekt jeg husket intervjuene og informantene. Jeg har tilsammen transkribert seks intervjuer fortløpende, og jeg har underveis fått mye lærdom om min egen intervjustil.

I transkripsjonsprosedyren er det flere hensyn å ta, og det knyttes en rekke tekniske og tolkningsmessige problemstillinger til prosedyren (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnregelen for transkriberingsprosedyren er at prosessen er så gjennomsiktig som mulig. Under transkriberingen har jeg valgt å skrive en grovskisse der alle småord som «eh» og «hmm», er med. Når jeg var ferdig med alle transkripsjonene valgte jeg å gå over dokumentene og fjerne disse småordene, slik at jeg lettere fikk tak i hva informantene faktisk ville frem til. Med tanke på at jeg i denne oppgaven er ute etter elevenes egne opplevelser av kroppsøvingfaget vil ikke språket i seg selv være av betydning, men innholdet. Jeg er likevel observant på at noen fortolkninger kan gå tapt dersom transkribenten omformulerer svarene i kortere former. Det finnes ingen objektive og korrekte måter å transkribere på. Vi må heller stille oss om det er den nyttige måten å transkribere på i forhold til problemstillingen som skal besvares (Kvale & Brinkmann, s. 212).

Underveis i transkriberingen begynte jeg å merke meg ulike ord og begreper som gikk igjen i intervjuene. Disse begrepene samlet jeg etterhvert til større kategorier. Dette skal jeg komme videre inn på i kapittelet om analyseringsprosessen.

3.4.2 Analyse av data

I dette kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for analyseringsprosessen med utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradisjon. Hovedmålet med analyseringsprosessen er å tillegge innsamlet datamateriale en mening. På dette punktet i prosessen består datamaterialet mitt av seks transkriberte intervjuer med opplevelser og erfaring fra fenomenet

som studeres, altså lesbiske, homofile og transpersoner som har eller har nylig hatt kroppsøving i skolen.

I et fenomenologisk kvalitativt forskningsdesign er det vanlig å analysere for å finne et meningsinnhold i en tekst. Det vil si at forskeren er interessert i innholdet i datamaterialet, som for eksempel hva informanten forteller i intervjusammenheng. Forskeren leser deretter dataene og prøver å forstå en dypere mening i informantenes erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ifølge Kirsti Malterud (2003) består analysering av meningsinnhold av fire hovedsteg som jeg vil gå videre inn på i neste avsnitt (gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Dette kalles en *tematisk analyse*.

På det første stadiet handler det i stor grad om å få et overordnet helhetsinntrykk av datamaterialet, og i tillegg finne en sammenfatning av innholdet (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å lettere få til dette har jeg prøvd å sile ut deler av datamaterialet som er irrelevant for problemstillingen min. I tillegg har jeg sammenfattet lange og usammenhengende setninger, til kortere og mer konkrete sitater.

På det andre stadiet vil informasjon som er relevant for problemstillingen fremheves. Verktøy som kan benyttes for å systematisk finne nyttig informasjon i disse tekstene er koding, kategorisering og begreper (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskeren må her foreta en systematisk gjennomgang av materialet og finne elementer i teksten som kan gi kunnskap og informasjon om de hovedtemaene. Her kan forskeren markere funnene i marginen med ett eller flere kodeord, for eksempel strategier i garderobesammenheng. Jeg har benyttet meg av koding for å kunne påvise og organisere meningsbærende informasjon. Det gjør at jeg som forsker også kan finne og slå sammen tekstdeler som kan knytte seg til et spørsmål, et begrep eller et tema. Jeg startet med å lese gjennom alle intervjuene, og skrev opp samtlige ord som var fremtredende og relevante for min problemstilling. Dette førte til over seksti ord på et ark. Disse ordene formet etterhvert kategoriene som skulle være utgangspunkt for drøftingsdelen. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kategorier som både er induktive og deduktive koder. De induktive kodene kan komme fra selve datamaterialet i form av temaer som blir tatt opp i intervjuet, mens de deduktive kodene kan være koder som kommer fra problemstillingen, hypoteser og nøkkelbegrepet.

Det tredje stadiet handler om å abstrahere meningsinnholdet som ligger i kodene. Det kalles for kondensering. Forskeren trekker ut de delene av teksten som er kodet, altså de tekstene som forskeren har identifisert som meningsbærende (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kondensering handler om å trekke ut datamaterialet som er kodet og sette det sammen i for eksempel et Excel-dokument, matriser eller tabeller. Jeg valgte å kategorisere materialet

mitt i et Excel-dokument, fordi det var dette jeg var best kjent med fra tidligere. Denne fasen handler med andre ord om å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene. Kategoriene som endte med å være mest fremtredende var *den biologiske todelingen, garderobekultur, kroppsøvingsundervisningen, inkludering og skolemiljø*. Disse fem hovedkategoriene vil være grunnlaget for drøftingsdelen av oppgaven.

Sammenfatningen som er det siste stadiet, innebærer blant annet å analysere det sorterte datamaterialet, hvor en ønsker å identifisere mønstre og sammenhenger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Her må jeg være observant på om det inntrykket jeg beskriver, er i tråd med det inntrykket som kommer fram i det opprinnelige materialet før kodingen startet. Er det ikke samsvar må forskeren gå tilbake i prosessen, identifisere hvor det kan ha gått galt i tolkningsprosessen. I arbeidet med analyseringen var jeg nøye, og gikk stadig tilbake til opprinnelige data for å kontrollere meg selv. Jeg ser derfor på sammenfatningen som nøyaktig og i tråd med det informantene mine ønsket å formidle.

3.4 Databehandling

Et grunnleggende fundament i all forskning handler om hvor pålitelig og gyldige dataene er (Christoffersen & Johannessen, 2012). På fagspråket kalles dette reliabilitet og validitet, men jeg vil i denne oppgaven bruke begrepene «*pålitelig*» og «*gyldig*». Påliteligheten og gyldigheten av datamaterialet vil ha noe å si for resultatene av undersøkelsen min. Det er derfor avgjørende med et grundig forarbeid, samt nøyaktighet gjennom prosessene. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for pålitelighet.

3.5.1 Pålitelighet (Reliabilitet)

Grunnleggende for all forskning er spørsmålet om hvor pålitelige dataene er (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er viktig at dataene som er innsamlet er pålitelig. I praksis betyr det at innsamlingen må være nøyaktig, da det har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Sentralt står spørsmål om hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides, og hvorvidt det er mulig å reproducere resultatene ved en annen anledning.

I forkant av prosjektet leste jeg meg opp på tidligere forskning, teori og ulike artikler fra nyere tid, slik at jeg var oppdatert på temaet. Jeg hadde allerede en del forkunnskap om

lesbiske, homofile og transpersoner, men ønsket å sitte på nyeste kunnskap for å være til god støtte for informantene mine. Dette mener jeg styrket påliteligheten i selve intervjuet.

I intervjusammenheng er det mange mulige feilkilder, for eksempel gjennom kommunikasjonsprosessen - er spørsmålene oppfattet riktig? Andre problemer som kan oppstå er om forskeren ikke har noe kunnskap om hvordan lydopptakeren fungerer. I tillegg kan andre lydproblemer oppstå. Problemer med lydopptaket, dårlige notater kan gjøre at meningsinnholdet blir annerledes fra det opprinnelige. På denne måten kan påliteligheten reduseres i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var problemer jeg allerede var observant på i forkant av intervjusammenheng og jeg følte meg godt forberedt. Jeg forberedte meg for eksempel ved å gjennomføre pilotintervju, der jeg fikk oversikt over hva som kunne være et mulig avvik.

Påliteligheten i intervjuer er i dag er ofte knyttet til diskusjonen rundt ledende spørsmål i et kvalitativt intervju. Det kan på den ene siden gjøre at informanten svarer på det de tror intervjueren ønsker svar på. På den andre siden det være nyttig med ledende spørsmål for å innhente informasjon intervjueren mistenker blir holdt tilbake. Kvalitativt intervju er egnet for ledende spørsmål for å sjekke informantens pålitelighet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger. Som forsker anser jeg det derfor som viktig å kunne stille informantene ledende spørsmål på en systematisk måte for å teste konsistensen og påliteligheten i det informantene sier. Ledende spørsmål kan derfor, som de fleste ikke tror, styrke påliteligheten i intervjusammenheng.

Jeg har i denne oppgaven valgt å transkribere intervjuene selv, fordi jeg ønsket å bli enda bedre kjent med datamaterialet til oppgaven. Det har vært avgjørende for påliteligheten at jeg har vært kritisk i arbeidet med transkribering, samt prosessen videre med koding og analysering. Jeg har vært bevisst på mine egne vurderinger, i forhold til informantens uttalelser, da det er viktig å klare å skille disse. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at for sterkt fokus på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. De mener at dersom intervjuer får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis, vil dette være til fordel for datamaterialet. Jeg har derfor konkludert med at det gjennomførte, semistrukturerte intervjuet med informantene vil være dekkende nok for å styrke påliteligheten i oppgaven.

3.5.2 Troverdighet (Validitet)

Troverdigheten handler om hvor gode representasjoner dataene gir i forhold til virkeligheten og problemstilling. Troverdigheten og gyldigheten dreier seg om hvor godt dataene

representerer fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg er det viktig at metoden som skal undersøke fenomenet passer til problemstillingen og fenomenet som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Troverdighet er gjeldende i hele forskningsprosessen. Christoffersen og Johannessen (2012) skiller mellom begreps-, indre- og ytre validitet.

Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene. Et sentralt spørsmål her er om dataene er troverdige representasjoner av det generelle fenomenet. I denne oppgaven skal jeg undersøke LHT-elevens opplevelser av kroppsøvningsfaget. En form for operasjonalisering kan for eksempel være om elevene er komfortabel i garderobesammenheng eller ei. Dersom en elev trives kan vi anta at opplevelse av kroppsøvningsfaget er bedre, enn om en elev ikke trives i samme sammenheng. En slik type operasjonalisering kan være en ufullstendig indikator på trivsel og opplevelsen av kroppsøvningsfaget. Hvis elever gjennom observasjon blir vurdert som å «ha det gøy» i kroppsøvningsundervisningen og i tillegg svarer i intervju at de trives og har det bra, kan det være et uttrykk for høy begrepsvaliditet. Likevel kan elever uttrykke og ha det hyggelig i undervisningen, men likevel oppleve undervisningen som vanskelig.

Ytre validitet handler om hvorvidt en studie kan generaliseres (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette prosjektet med kun seks informanter kan vi ikke generalisere på statistisk eller analytisk vis. Vi kan på den andre siden generalisere gjennom en naturalistisk tanke hvor elevenes egne personlige erfaringer står i sentrum. Dette prosjektet kan ikke si å gjelde for de som er i samme kategori som utvalget mitt, men de mange kan likevel kjenne seg igjen i deler av prosjektet. Det vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet om generalisering.

Indre validitet handler om i hvilken grad resultatene er gyldige for fenomenet som er undersøkt. En måte å gjøre resultatene gyldige på er å presentere valgene jeg har tatt på en god og forståelig måte, altså ha åpenhet rundt forskningsprosessen. Å validere vil si å kontrollere. Troverdigheten kan sjekkes ved å undersøke feilkildene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jo mer en påstand har overlevd av falsifiseringbestrebelsler, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen. Å validere vil også si å kunne stille spørsmål. Spørsmål som inneholder «hva» og «hvorfor» besvares før spørsmålet om «hvordan». En vanlig kritikk mot intervju er at funnene ikke er valide grunnet at intervjupersonens informasjon kan være usanne (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette prosjektet har jeg vært ute etter elevenes subjektive opplevelse av å være skeiv i kroppsøvningsfaget. Likevel påpeker Lund (1996) at dataene fra intervjuene vil være representasjoner av virkeligheten, hvor informantene kan

«pynte» på sannheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg har under intervjuene vært observant på spørsmål der jeg ikke føler jeg har fått tilstrekkelig med informasjon og stilt oppfølgingsspørsmål der jeg har følt det som nødvendig.

3.5.3 Generaliserbarhet (Overførbarhet)

Dersom resultatene av en undersøkelse vurderes som pålitelig og troverdig, gjenstår spørsmålet om overførbarheten. En undersøkelse er i større grad generaliserbar dersom den kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

Til daglig generaliserer vi ofte spontant på bakgrunn av forventinger om hva som kommer til å skje i liknende situasjoner, med liknende personer. En vanlig kritikk mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at vi sjeldent har til hensikt å generalisere med en fenomenologisk tilnærming, fordi dette innebærer at informasjonen både er universell og gyldig til alle tidspunkt og steder, for alle mennesker i evig tid. I motsetning til dette mener Stake at kvalitativt forskningsintervju har en verdi i seg selv (gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015 s. 290) skriver at dersom vi ønsker å generalisere må vi ikke bare spørre oss om intervjuresultatene kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen vi produserer i en spesifikk intervjusituasjon kan relateres og overføres til andre relevante situasjoner. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om tre former for generaliserbarhet, basert på Stakes diskusjoner. Naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer, statistisk generalisering er formell og eksplisitt, og en analytisk generalisering involverer en vurdering som er begrunnet av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. I dette forskningsprosjektet er naturalistisk generalisering den aktuelle generaliseringstypen. Den bygger på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er. Som hvordan en lesbisk, homofil eller transperson opplever kroppsøvningsfaget. Stilltiende kunnskap kan bli eksplisitt gjennom ord. Mennesker i samme situasjon, alder og kontekst kan kjenne seg igjen i informantens opplevelser og erfaringer i større eller mindre grad.

3.6 Etikk

Etiske spørsmål vil være viktig i denne undersøkelsen, da det er sentralt i all forskning. Samspillet mellom forsker og informant i intervjuetsituasjonen vil være belastende for

informanten i større eller mindre grad, og kunnskapen som blir produsert i intervjuet kan påvirke vårt syn på informantens situasjon. Intervjuforskningen er derfor fylt med en rekke moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å ivareta forskningsetiske prinsipper, blant annet informantens anonymitet, selvbestemmelse og autonomi (Christoffersen & Johannesen, 2012). Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på fire områder som tradisjonelt sett diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke baserer seg, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), primært på prinsippet om individuell autonomi, og dermed også på prinsippet om å gjøre godt. Informert samtykke sikrer at informantene blant annet får informasjon om forskningens overordnede formål, frivillig deltakelse og om deres rett til å kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi bakgrunnen for dette. Informantene bør også få innblikk iblant annet hvem som vil ha tilgang til datamaterialet og deres mulighet til å kunne se over transkripsjonene og analysen av intervjuet. For mye informasjon kan forhindre eller lede informanten til å svare det de tror forskeren ønsker svar på, og ikke sin egen mening om temaet. Informanten kan på denne måten enten villedes eller ledes i den retning forskeren ønsker. Å informere om et forskningsprosjekt krever derfor en nøye avveining av hva som er absolutt nødvendig å informere om uten at informanten villedes. Videre vil det være lurt å lage en skriftlig avtale mellom forsker og informant med samtykke til å delta i undersøkelsen, samt tillatelse til bruk av datamaterialet. I forkant av hvert intervju har jeg hatt en gjennomgang med informanten der jeg går igjennom et informasjonsskriv om undersøkelsen. Jeg har informert om at det er frivillig å delta i studien, og at informanten kan trekke seg til alle tidspunkt i forkant av leveringsdato, uten å oppgi begrunnelse for dette. Før intervjuet startet skrev informanten under på samtykkeskjemaet og fikk med seg en kopi hjem med både e-mailen min og telefonnummeret mitt.

3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at private data som kan identifisere informantene, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har i denne oppgaven operert med pseudonymene Ida, Frida, Eva, Lars, Isak og Ola, for å skjerme informantene. Jeg vil heller ikke oppgi skolens navn. Videre har jeg formidlet at dataene vil bli behandlet konfidensielt og ikke vil bli benyttet i

andre sammenhenger. Det er sentralt at informantene med trygghet kan delta i undersøkelsen og være sikker på at informasjonen de gir ikke kan tilbakeføres til dem. Konfidensialiteten i et prosjekt kan på den ene siden beskytte informantene og på den måten være et etisk krav. På den andre siden kan forskere tolke uten å bli motsagt. Informantene mine vil derfor få muligheten til å lese tolkningene mine i oppgaven før publisering, for å være sikker på at mine fortolkninger er riktige.

3.6.3 Konsekvenser

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør en forsker forholde seg til konsekvensene som en kvalitativ undersøkelse kan føre med seg. Dette er med hensyn til den mulige skade det kan påføre informantene, og de fordelene som kan forventes å få ved deltakelse i undersøkelsen. Forskeren bør være klar over at informantene kan oppgi opplysninger i et kvalitativt intervju de kanskje senere vil angre på at de har gitt. En mulig måte å forebygge etiske krenkelser er at forskeren har inngående og god kunnskap til feltet som undersøkes. Noen intervjuforskere undervurderer forskjellene mellom skrift- og talespråk og kan såre informantenes verdighet ved å sende ordrett transkripsjon fra intervjuet. Med andre ord er det viktig å være åpen med informantene om konsekvensene og fordelene det kan ha å delta i intervjuet. Som nevnt vil også informantene få tilbud om å lese over transkripsjonene i etterkant.

3.6.4 Forskerens rolle

I kvalitativ forskning er forskerens integritet avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som blir tatt i prosjektet. Etiske spørsmål oppstår ofte i intervjusammenheng grunnet den asymmetriske maktrelasjonen mellom intervjuer og informant, der forskeren som regel er den mest dominante parten (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens integritet, altså min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, har en avgjørende faktor for kunnskapsinnsamlingen. Forskere kan identifisere seg så sterkt med informantene at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker ut fra informantenes perspektiver. Dette har jeg vært bevisst på i samtale med informantene. Jeg opplevde å ha en tydelig voksen rolle, samtidig som jeg også i stor grad kunne relatere til mye av det informantene snakket om. Dette tror jeg også påvirket dem i positiv grad, ved at de kjent på en trygghet i å dele åpenhjertig med meg.

4.0 Presentasjon av informantene

Informantene som har deltatt i oppgaven består av tre jenter og tre gutter. To av informantene er lesbiske, to er homofile og to er transpersoner. Jeg har valgt å benytte meg av pseudonymene Frida, Ida, Isak, Lars, Ola og Eva, og kommer videre til å referere til disse navnene i oppgaven i henhold til prinsippet om konfidensialitet.

Frida: er 19 år og går på videregående skole, hvor hun studerer studiespesialisering. Hun har vært åpen lesbisk i to år, men forteller under intervjuet at hun har visst om sin legning hele livet. Før hun kom ut som lesbisk på videregående, hadde hun hatt et forhold til en jente i to år på ungdomsskolen, der hun følte at sine antakelser ble bekreftet. Frida er og har alltid vært svært aktiv på fritiden.

Ida: er 17 år og går også på videregående skole, hvor hun studerer studiespesialisering. Hun bruker begrepet queer om seg selv, et begrep jeg vil utdype senere i teksten. Hun anser seg selv i utgangspunktet som ei jente som liker jenter. Ida forteller at hun tidligere har hatt et flytende forhold til både kjønn og legning. Med dette mener hun at hun kan veksle mellom å føle seg som jente og gutt. Med andre ord er hun lesbisk når hun føler som jente og bifil når hun føler seg som gutt. Per dags dato har Ida fritak fra kroppsøvningsfaget, men har frem til intervjuet fulgt ordinær undervisning.

Isak: er 20 år og gikk ut av videregående skole i fjor. Han stod frem som homofil for familien sin i 1.klasse på videregående skole. Ifølge Isak var det aldri noe behov for å fortelle om legningen sin til vennene sine, fordi de allerede var klar over det. Isak har alltid fulgt ordinær kroppsøvningsundervisning.

Lars: er 20 år og gikk ut av videregående skole i fjor. Han så fordelene av å fortelle om sin homofile legning til vennene sine, slik at de kunne spre informasjonen videre. Lars har vært klar over egen legning siden han var 9 år og mener familien har forstått dette gjennom oppveksten hans. Derfor kom det ikke som noen overraskelse da han sa det i 1.klasse på videregående skole. Lars har aktivt deltatt i kroppsøvningsundervisningen gjennom hele skoleløpet.

Ola: er 20 år og gikk ut av videregående skole i fjor. Han er FTM - Female to male. Med andre ord er hans biologiske kjønn jente og derfor det vi på folkemunne kaller «født i feil kropp». Han er interessert i jenter. Ola så allerede ut som en gutt i 1.klasse på videregående skole, men byttet ikke navn før sommeren mellom 1. og 2. klasse. Ola går på hormoner og venter på operasjon. Ola har fulgt ordinær kroppsøvningsundervisning.

Eva: er 19 år og går på videregående skole. Hun er det som kalles MTF – Male to female. Eva stod frem for 2 år siden i 1.klasse på videregående skole, men hevder hun har vært klar over egen legning hele livet, altså interessert i gutter. Eva går på hormoner og venter på operasjon. Hun følger også ordinær kroppsøvingsundervisning.

Samtlige informanter formidler gjennom intervjuene at de offentliggjorde deres seksuelle legning og kjønnsidentitet på videregående skole til familie og venner. Med andre ord bekrefter det viktigheten av å øke forståelsen og kunnskapen på feltet.

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg legge frem resultatene og funnene fra undersøkelsen. Resultat- og drøftingsdelen er slått sammen på bakgrunn av at undersøkelsens resultater ligger til grunn for drøftingen som blir gjort, og er dermed en naturlig sammenkobling. Jeg har benyttet meg av fem forskningsspørsmål som vil bidra til å belyse oppgavens problemstilling «*Hvordan opplever lesbiske, homofile og transelever kroppsøvningsundervisningen i den videregående skolen?*». Jeg har valgt å benytte meg av tematisk analyse i denne masteroppgaven og ser det hensiktsmessig å drøfte resultatene gjennom de følgende fem forskningsspørsmålene. Disse vil drøftes i lys av tidligere forskning og teori, samt mine egne tolkninger av informantenes *livsverden*.

Forskningsspørsmål 1: Informantenes opplevelse av begrepet «kjønn»

Sammen med teori og tidligere forskning vil informantens uttalelser og forståelse av kjønn bli diskutert i lys av biologisk og sosialt kjønn, samt Judith Butlers kjønnsteoretisk perspektiv «*å gjøre kjønn*». I tillegg vil jeg drøfte Almås og Benestads (2017) modell for kjønnstilørighet inn mot informantenes utsagn.

Forskningsspørsmål 2: Strategier i garderoben

Her vil informantenes uttalelser og refleksjoner angående garderobesituasjonen i kroppsøvningsfaget finne sted. Her har jeg tatt utgangspunkt i Walseth og Hæhres (2014) tre strategier som kan bli benyttet i garderobesammenheng, samt drøftet strategiene opp mot informantenes erfaringer.

Forskningsspørsmål 3: Kroppsøvningsundervisningen

Kroppsøvningskapittelet tar for seg drøfting rundt informantenes opplevelser i undervisningen. Her kommer det frem at spesielt valg av aktiviteter og kjønnsdelt undervisning kan være utfordrende.

Forskningsspørsmål 4: Inkludering

Problemstillingen min tar for seg spesifikt hvordan elevene opplever kroppsøvningsfaget og jeg vil derfor drøfte hvordan elevene føler seg inkludert i kroppsøvningsundervisningen. Jeg har tatt utgangspunkt i faglig, sosial og psykisk inkludering, og drøfter informantenes utsagn i sammenheng med dette.

Forskningsspørsmål 5: Skolemiljø

I den avsluttende delen av drøftingskapittelet tar jeg for meg viktigheten av et god og trygt skolemiljø, da alle informantene har trukket frem skolemiljø som viktig for trivsel. Her kommer også elevene med tanker og refleksjoner på hva som kan bidra til et bedre skolemiljø for elever i samme situasjon som dem.

5.1 Forskningsspørsmål 1: Kjønn

Begrepet kjønn er mangfoldig med en omfattende betydning, som kan være vanskelig å avgrense og definere. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i biologisk og sosialt kjønn, for det er dette som er relevant for informantene jeg har snakket med i arbeidet med oppgaven. Almås og Benestad (2017) knytter kjønnsbegrepet til blant annet kropp, handlinger, sosial konstruksjon, formeringsevne og makt. Jeg vil videre i dette kapittelet drøfte forskningsspørsmål 1, altså informantenes oppfatning og forståelse av kjønn, i lys av tidligere teori og forskning, samt inkludere mine egne tolkninger.

5.1.1 «Hei, jeg er homo og forresten jeg heter...» (Isak)

Butler presiserer at kjønn «*verken noe man er eller har. Kjønn er noe som blir gjort: det er en gjøren, snarere enn væren. Kjønn er noe som framstår gjennom handlinger og praksiser, ikke minst gjennom de ulike måtene vi snakker om kjønn på*» (gjengitt i Jegerstedt, 2009 s. 76).

Butler poengterer at en ikke skal la seg begrense av kjønnsstereotyper. I samtale med informantene er det ingen tvil angående kjønnsbegrepets mangetydighet og mangfoldighet. Det var interessant å oppleve den varierende oppfatningen av kjønn blant informantene. Et eksempel på dette ser vi i Isak og Ola sine utsagn, hvor Isak hevder han vet mer fordi han er delaktig i det skeive miljøet, mens Ola har en enklere forståelse for begrepet kjønn. På spørsmålet om hva de legger i kjønn svarer de slik:

Ola: Eh ja, hva legger jeg i det. Altså, et kjønn er et kjønn på en måte. Det er jo sånn som man lærer når man er liten. En hun og en han. Så det er vel det jeg og forbinder med kjønn, jente og gutt.

Isak: Da tenker jeg først som «alle» andre, jente og gutt. Men siden jeg er en del av det skeive miljøet, vet jeg at det dreier seg om mye mer. Hvordan folk identifiserer seg

selv. Jeg identifiserer meg som gutt, men det finnes mange ulike måter å identifisere seg selv på.

Ola argumenterer for den biologiske todelingen, jente og gutt, og uttrykker at han ikke kjenner til noen annen måte å tilskrive kjønn på. Isak på sin side argumenterer for at han er i det skeive miljøet, noe som han mener har gitt han større tilgang til begrepet kjønn og han derfor er klar over at det finnes ulike måter å identifisere seg selv på. Dette er i tråd med Almås og Benestads (2017) modell for kjønnsstilhørighet som gjør rede for de ulike måtene å definere kjønn på, og også gir uttrykk for at det er mange ulike måter å «gjøre kjønn» jf. Judith Butler. For informantene Frida, Isak og Lars samsvarer deres somatiske kjønn med deres egen kjønnsidentitet, men det er deres seksuelle orientering som gjør at de er tiltrukket av det samme kjønn. Frida beskriver seg selv som en jente som liker jenter, men ønsker ikke å sette seg i kategorier som veldig feminin eller maskulin. Hun ville ikke ha på seg at hun så ut som det enkelte kan kategorisere som en «traktorlesbe», altså en jente som både kler seg maskulint og uttrykker maskulinitet, selv om hun har kort hår og går i sportstøy. En traktorlesbe vil ifølge Norsk akademisk ordbok si at du er en lesbisk kvinne med et maskulint utseende («Traktorlesbe», udatert). Å falle innenfor kategorien traktorlesbe kan ofte føles nedsettende for mange lesbiske, og derfor er det mange som ikke ønsker å assosiere seg med begrepet. Frida forteller videre at hun også liker å pynte seg til noen anledninger, men at trivselsklærne er treningstøy. For meg virket det som om Frida pyntet seg for å være mer feminin, men ikke nødvendigvis for å motbeviser at hun faller innenfor kategorien traktorlesbe. På spørsmålet om dette svarte hun «*man kan jo pynte seg med å gå i dress for eksempel, og da er man jo mer maskulin. Men det å pynte seg i en kjole er mer feminint, ja*». På denne måten kan vi gjennom modellen for kjønnsstilhørighet si at Fridas kroppsbevissthet er en kvinnekropp, men at kjønnsrollen kan veksle mellom feminint og maskulint, noe vi kan bekrefte gjennom følgende utsagn:

Frida: Jeg bruker ikke så mye sminke. Jeg er ikke så veldig glad i å gå rundt med vesker, lakke neglene og gjøre det typiske som feminine jenter gjør. Jeg er en typisk fotballjente liksom. Elsker å gå i treningsbukse og være aktiv.

I likhet med Frida finner vi også liknende trekk hos Lars og Isak. Begge forteller om at de aller fleste visste at de var homofile allerede før de kom ut, fordi de i større grad hadde mer feminine trekk i form av hobbyer og fakter. Lars beskriver det på denne måten:

Lars: Jeg har litt mer feminine trekk enn en vanlig gutt. Altså, måten jeg snakker på er kanskje litt mer annerledes. Jeg har aldri hatt noen dyp stemme. Jeg har en veldig lys stemme.

Lars forteller at forventningene til gutters kjønnsrolle er at de skal være mer maskuline. Ut ifra det Lars uttrykker i utsagnet forbinder han blant annet dyp stemme med noe maskulint. Han finner også en naturlig kobling mellom det feminine og en lys stemme. Forventningene til en lys stemme overensstemmer gjerne med en jente. Det er derfor ikke overraskende at han trekker en sammenlikning mellom sin lyse stemme og det feminine. Jeg tolker dette som at Lars heller ikke finner det overraskende at andre også gjør det. I og med at Lars har en del feminine trekk, blant annet stemmen, har også flere av hans venner hatt en anelse om at han kunne være homofil. Isak forteller også at han har hatt en lignende opplevelse. Han mener at de fleste som kjenner han merker at han er homofil fordi han i større grad har feminine trekk og fakter, enn en stereotypisk gutt. Han beskriver det slik:

Isak: Jeg tror når du først blir kjent med meg så merker du at jeg er homofil. Jeg legger ikke skjul på at jeg liker å snakke med gutter. Jeg føler ikke jeg skal være nødt til å si det, men jeg svarer ærlig dersom noen spør. Så jeg føler ikke jeg må si «hei jeg er homo og forresten jeg heter Isak».

Ut ifra det Isak forteller mener han at det ikke skal være nødvendig for homofile å måtte «stå frem» som skeiv. I Isak sitt tilfelle er det, i mine øyne, liten tvil om at han er homofil, selv med forkunnskap om LHBTQ-personer eller ikke. Jeg tolker det derfor som at han synes det er komfortabelt å uttrykke feminitet for å slippe spørsmål rundt legning og følelsen av å til stadighet måtte «komme ut av skapet». Modellen for kjønnsstilhørighet bekrefter på den andre siden at det finnes en viss nødvendighet for å tydeliggjøre seksuell legning og kjønnsidentitet, fordi mange mennesker viker fra stereotypiene og derfor faller innenfor en gråsoner (Almås & Benestad, 2017). Likevel finner vi ulike normer for hvordan en jente og gutt skal være, og

viker du fra dette legges det gjerne merke til. Homofile, lesbiske og transpersoner blir ofte sett på som en minoritet i samfunnet. Som redegjort i teorien mener Judith Butler vi må finne nye måter å se kropp, kjønn og kjønnsidentitet på. Hun gjør dette ved å vise til en performativ kategori. Hun mener vi settes inn i bestemte kjønnsroller og kjønnsidentiteter, hvor blant annet språk, atferd og utseende skal stemme overens med forventningene omgivelsene har til vårt kjønn. Informantene Frida, Lars og Isak hevder de ikke oppfyller stereotypiske forventningene som stilles til en «vanlig» jente og gutt. Det eksemplifiserer Frida ved å påpeke at hun ikke bruker sminke og Lars og Isak ved å være feminin og ha en lysere stemme. Det som avviker fra forventningene kan straffes eller sanksjoneres ofte ved å bli kommentert, misforstått, latterliggjort eller stigmatisert. For flere av informantene i denne oppgaven stemmer ikke forventningene fra samfunnet overens med det stereotypiske, biologiske kjønn de uttrykker. Det er derfor større sannsynlighet for at disse informantene vil oppleve å bli kommentert, misforstått og stigmatisert fordi de avviker fra forventningene. Butler poengterer derfor at det er vesentlig å snu opp ned på den vanlige tankegangen innenfor feministisk og kjønnsteoretisk tenkning. I hennes filosofi står det sosiale kjønn primært, og det handler om hvordan vi fremstår som mann og kvinne, som videre vil etablere grunnen for hvordan kjønnsnormene skrives (Jegerstedt, 2008). Butler ønsker å fremme en tankegang der vi er født uten kjønn, i hennes filosofi kalt «gender». Samfunnet inneholder et sett med normer som tillegger mennesker kjønn og som videre resulterer i at vi handler og oppfører oss på bestemte måter. Disse normene har forventninger til oss som jente, gutt, LHT-personer, ja, faktisk hvem som helst.

Måten vi «gjør» kjønn (gender) på produserer, som hun sier, effekter som gjør at vi gjør mer av det som belønnes og mindre av det som får negative reaksjoner. Slik lærer vi én måte å «gjøre» kjønn vårt på. Butler mener at uansett hvilken kropp vi er født med, eller hvilken seksuell orientering vi har, er det ikke slik at kjønnsidentiteten er innebygd hos oss. Hva som er riktig måte å «gjøre gutt» eller «gjøre jente» på, lærer vi fra den dagen vi blir født. Informantene Ola og Eva har følt at de har blitt født inn i feil kropp og er derfor et tydelig eksempel på at det ikke alltid vil være riktig «å gjøre kjønn» ut fra den biologiske todelingen. Både Ola og Eva forteller at helt siden de begge var små barn har de avvikt fra den stereotypiske måten «å gjøre kjønn» på jf. Butler. De utdyper det slik:

Ola: Jeg er da født i feil kropp og det har vel alltid ligget i kortene. I familien min har det alltid vært en mistanke om det og da jeg var liten spurte moren min hva jeg ville

bli når jeg blir stor. Da svarte jeg at jeg ville bli mann. Og det er jo litt kult egentlig hvor ung man er når man forstår det man tenker.

Eva: Familien har kanskje skjønt det fra jeg var liten. Jeg kledde meg alltid opp i jentekjoler og ville leke med dukker. Jeg var veldig feminin. Jeg ønsket på en måte å være mer jentete da.

Ut ifra det Ola og Eva forteller i intervjuene ser vi at de allerede stred mot normene fra samfunnet i tidlig alder. Deres «*somatiske kjønn*» samsvarer ikke med deres egen kjønnsidentitet, i motsetning til informantene Frida, Isak og Lars. Frida anser seg selv som en jente som liker jenter, og som kan veksle mellom å være feminin og mer maskulin. Både Isak og Lars anser seg selv som gutter som liker gutter. De kan begge to ha noen mer feminine trekk og like mer «jentete» ting, enn en kjønnsstereotypisk gutt, for eksempel å sy eller å strikke. Kroppsbilde og kjønnsrollen kan derfor være mer flytende hos Frida, Isak og Lars jf. kjønnsstilhørighetsmodellen (Almås & Benestad, 2017). Ida derimot oppfatter seg selv som queer og beskriver det på følgende måte:

Ida: (...) Jeg er queer, sier jeg da. Jeg syns queer er alt som ikke er heterofilt, ville jeg sagt. Så det er alt som er, på en måte vekk fra normen. (...).

Ida kategoriserer queer som alt som ikke er heterofilt, altså ikke inkludert i den stereotypiske normen som heterofil. På den måten kan vi også si at Ida er flytende på lik linje med Frida, Isak og Lars. Det bekrefter Ida også videre i sitatet under:

Ida: (...) Min seksualitet har på en måte variert fra.. da jeg var liten trodde jeg at jeg var heterofil, men så visste jeg fra jeg var 5 år at jeg likte jenter. Men jeg trodde at det bare var en eller annen vanlig ting da. Det er jo vanlig, men det er liksom ikke nødvendigvis det man skulle ha visst da, hvis du skjønner. Så fikk jeg en kjæreste som var gutt, men jeg var forelsket i en annen jente, så da skjønte jeg at jeg var bifil. Også trodde jeg at jeg var homofil igjen. Og nå skjønner jeg at jeg var bifil.

Videre på spørsmål om hun anså seg selv som transseksuell svarte Ida:

Ida: Nei, men jeg har vurdert om jeg kanskje er sånn, det heter nonbinær eller.. sånn at man ikke har noe kjønn, men så tenkte jeg sånn nei. Jeg tror jeg bare er jente, som liker jenter og det går bra.

Ida sin seksuelle legning har vekslet mellom heterofil, bifil og lesbisk hele livet. På et tidspunkt tenkte hun at hennes kjønnsidentitet var nonbinær, som vil si at du verken føler deg som kvinne eller mann, noe som også til dels stemmer i dag. Jeg opplever Ida som svært vekslende og flytende under intervjuet angående dette. Jeg merker meg at hun synes det er vanskelig å forklare, og hun forteller også at hun ikke alltid møter forståelse for sin «avanserte» legning. Ida forenkler det til folk flest ved å si at hun er en jente som liker maskuline jenter, for å unngå å bli misforstått. Det er også et tydelig eksempel på hvordan kjønnsstilhørigheten kan variere jf. Almås og Benestad (2017). Almås og Benestads (2017) modell for kjønnsstilhørighet kan variere på mange ulike måter og det er ikke alltid en person enkelt kan plassere seg inn i boksene. Derfor er det viktig å poengtere at en person kan føle seg mer flytende i forhold til kategoriene som kommer frem i modellen.

I det engelske språket har de to begreper som omfatter kjønn; *sex* og *gender*, mens vi i det norske språket kun benytter oss av begrepet kjønn. I norsk talemåte er vanlig å tenke at det finnes to kjønn, kvinne og mann (Bufdir, 2015). De er binært organisert i hodene våre. Det vil si at vi ofte enten ser på en person som kvinne eller mann. Blir det for vanskelig for oss å bruke dette systemet lager vi oss et nytt binært system som for eksempel homofil eller heterofil. De fleste statistikker over seksuell legning viser at minst ni av ti anser seg som heterofile (Harbo, 2015). Det kan derfor være utfordrende eller vanskelig for mange å se sine nære og kjære utenfor disse binære systemene. Hvert år henvises 100 til 120 personer til Seksjonen for transseksualisme på Rikshospitalet (Tønseth, udatert). Eva forteller at hun føler det ligger mye fordommer bak begrepet transseksuell og at det derfor er et begrep hun sjeldent benytter seg av. Eva forteller:

Eva: Jeg føler det ligger mye fordommer rundt ordet transseksuell. Jeg kjenner på at ordet er negativt ladd. Jeg føler at folk bare kan kaste det ut om du er trans eller homo for så vidt, når du er mer feminin og bruker det på en negativ måte. Når man har vært i utlandet da, så har man jo sett noen transpersoner og da har det vært sånn «se, se,

se på hun/han» som er trans. Da tenkte jeg «shit, hvordan blir det når jeg kanskje en dag skal ut av skapet».

Begreper som homofil, lesbisk og transseksuell bærer med seg historie, noe som er viktig å ta med seg i samtale med mennesker som faller innenfor disse kategoriene. Eva påpeker i dette utsagnet at hun ikke bruker ordet transseksuell, fordi hun føler det ligger mye fordommer mot det. Jeg tolker det som at Ida synes det er utfordrende å assosieres med begrepet transseksuell, fordi hun mener det er negativt ladet. Frida opplever også at det er en del av begrepene i det skeive miljøet som misbrukes. Hun beskriver det på følgende måte:

Frida: Jeg bruker egentlig ikke lesbisk så mye fordi jeg synes det er et ord som har blitt misbrukt ganske mye, det samme med homo egentlig. Jeg føler det ligger mye fordommer bak. Så jeg bruker egentlig ordet «skeiv» om LHBTQ. (...) Jeg bruker egentlig nesten ikke lesbisk. Homofil kan jeg faktisk bruke litt, men jeg ville aldri sagt homo. Jævla homo – jeg føler det er et ord som har blitt brukt mye i negativ forstand. (...) Jeg forbinder bare ikke meg selv med lesbisk, på samme måte som jeg gjør med skeiv. Jeg synes skeiv er et mye finere ord. Jeg føler ofte at folk kan si «jævla lesbe» og «cunt». Jeg føler det er ord som ikke har blitt brukt på en så fin måte. Men skeiv er liksom litt nyere, så da har jeg ikke de samme negative «vibbene» rundt det. Ikke at lesbisk er negativt, det har bare blitt brukt på en feil måte opp gjennom, for meg.

Både Frida og Eva har opplevd at enkelte ord har blitt misbrukt. For eksempel uttrykket «jævla homo» trekkes frem som et av de mest brukte skjellsordene i skolen (Bufdir, 2018b). Også NRK har lansert en dokumentar med homofile Gisle i spissen, som setter fokus på uttrykket «jævla homo». Frida og Eva ønsker ikke å benytte seg av de offisielle begrepene om sin egen legning, da dette kan føles vanskelig. Begrepene har tidligere og den dag i dag blitt brukt som skjellsord bevisst og ubevisst. Det er ikke nødvendigvis slik at begrepene brukes med den intensjon om å såre noen. Likevel er det en gruppe mennesker som faller innenfor disse minoritetsgruppene, og betegnelsen homofil, lesbisk og trans. Frida poengterer at hun føler det ligger mye fordommer bak begrepene også, og at de i stor grad har blitt misbrukt. Verken Ida, Lars eller Ola har tenkt over hvordan ulike begreper i det skeive miljøet har blitt brukt. De forteller at de har vært oppmerksomme og reagert dersom noen har kalt noen «jævla

homo», men tenker ellers ikke så mye over det. Isak på sin side benytter ulike begreper ut ifra hvem han snakker med. Han forteller:

Isak: Det er ikke så ofte jeg sier det. Det er nok noe folk bare vet med engang, men hvis jeg skulle sagt hva så hadde jeg sagt homo eller homofil. Men det spørres også hvem jeg snakker med, er det noen jeg ikke kjenner så godt ville jeg sagt skeiv. Kommer an på situasjonen. Føler ikke homo alltid passer seg.

På den ene siden kan vi plassere Isak sitt sitat sammen med Frida og Eva, fordi han hevder han ser an situasjonen og hvem han prater med. Han mener at begrepet «homo» ikke alltid passer seg. På den andre siden sier han også at han som regel ville brukt begrepet «homo» eller «homofil» om sin egen legning, noe som gjør at han også er enig med Ida, Lars og Ola. Det at Isak føler at å benytte seg av begrepet homo ikke alltid passer seg kan vi også diskutere i lys av Judith Butlers teori om «å gjøre kjønn». Butler gikk bort fra den tradisjonelle formen for feminisme som har en tendens til å utelukke andre former for seksuell- og kjønnsidentitet enn heterofili. For Butler blir homofili tradisjonelt sett på som et avvik, noe også Isak kan tenke når det ikke alltid passer seg å bruke ordet homo. Med tanke på det Isak sier tolker jeg det dithen at rammene for samtalen om seksuell legning spiller en vesentlig rolle for hvilke begreper som blir benyttet. Rammer som hvem han snakker med, hvor samtalen finner sted og hvilken hensikt samtalen har, vil derfor ligge til grunn for om Isak bruker «skeiv» eller «homo». Jeg tenker at det ikke nødvendigvis er overraskende, da de fleste mennesker ikke ønsker å møte fordommer mot hvem de er og hvilken seksuell legning de har. På den andre siden har vi også Ida, Lars og Ola, som ikke bryr seg om hvilke begrep som blir brukt, uavhengig av hvem, hva og hvor. Frida ønsker heller ikke å bruke begrepet «lesbisk» i like stor grad som skeiv. Hun beskriver det på følgende måte:

Frida: Begrepet skeiv er jo litt hipt da. Men jeg føler at det er flere som kan kategorisere.. eller kjenne seg igjen i begrepet skeiv enn lesbisk, homofil og transseksuell. Jeg tror det er mange som synes det er vanskelig å sette seg i en bås som for eksempel at du er lesbisk, og bare lesbisk. Skeiv åpner for mer.

Frida trekker frem at begrepet «skeiv» er noe hun ser på som litt «litt hipt», altså litt trendy. Jeg forstår det derfor slik at det er enklere å benytte et begrep som assosieres med noe litt trendy og hipt, i motsetning til begreper som fra tidligere av er negativt ladet og forbindes med en rekke fordommer. I tillegg kommenterer Frida at begrepet «skeiv» åpner for mer, eller rettere sagt er mer åpent. Hun føler ikke hun setter seg i bås ved å kalle seg selv skeiv, noe hun ytrer at hun gjør ved å kalle seg lesbisk. Frida sier at det også gjelder begrepene homofil og transseksuell. Jeg tolker det som at begrepet «skeiv» omfavner flere minoriteter og unngår å kategorisere LHT-personer, noe som er positivt, fordi disse personene er så vandt til å bli satt i bås basert på fordommer mot egen legning. Vi setter ofte, som Frida sier, mennesker i bås etter ulike kategorier. Kjønnsstereotyper kan være et tema i en type kategori. Dette kan være typiske trekk ved en jente som for eksempel at hun ofte går i kjoler, sminker seg og lakker neglene, mens guttene går ofte i baggy bukser, hettegenser og er mer bråkete og røffe. Vi kan si at det er typisk for en jente å være mer feminin enn en gutt, og for en gutt å være mer maskulin enn en jente. Som Butler beskriver kjønn, er kjønn noe som fremstår i måten vi mennesker *er* på og snakker om kjønn på. Kjønnsstereotyper kan derfor også knyttes direkte til stereotypiske gutte- og jenteaktiviteter. Det vil jeg komme tilbake til under kapittelet om inkludering. Ifølge Larsson, Fagrell og Redelius (2009) vil ethvert forsøk på å utfordre kjønnsstereotypiene, også samtidig utfordre heteronormativiteten.

I dette kapittelet har jeg ønsket å få frem informantenes oppfatninger og forståelse av begrepet kjønn, ved å drøfte deres utsagn gjennom tidligere teori og forskning. Gjennom intervjuene har jeg fått større forståelse for hvorfor begrepet beskrives som mangetydig og mangfoldig. Isak opplever at deltakelse i det skeive-miljøet har ført til at han i større grad er opplyst med tanke på kjønnsstilhørighet. Likevel er han også den som er tydeligst under intervjuet på at kjønnsstilhørigheten ikke nødvendigvis er noe han trenger å bekrefte ovenfor andre mennesker. Han begrunner det med at hans væremåte er så synlig homofil, at dette ikke er nødvendig jf. Judith Butler og fenomenet «*gjøre kjønn*». På den andre siden ser vi at det er en stor prosentandel mennesker som viker fra den stereotypiske måten «*å gjøre kjønn*» på jf. modellen for kjønnsstilhørighet. For eksempel strider Ola og Eva mot forventningene og normene fra samfunnet om hvordan de skal «*gjøre kjønn*». Denne oppsummeringen bekrefter kompleksiteten og mangfoldigheten med tanke på kjønn, og underbygger argumentene for at mennesker ikke så enkelt kan settes i en bås ut ifra fordommer. Informantene argumenterer også for at begrepet skeiv ikke innehar de samme fordommene som lesbisk, homofil og transperson noe som også understøtter dette. I neste kapittel vil jeg drøfte ulike strategier LHT-personer kan benytte seg av i møte med garderobesituasjonen i kroppsøvingsfaget.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Strategier i garderoben

Synet på LHBTQ-personer har forandret seg mye i løpet av få år, og folk flest har mindre negative holdninger og fordommer i dag, enn for 10 år siden. Dette vil ikke si at det ikke finnes negative holdninger og fordommer mot personene innenfor dette miljøet. I 2017 var det bred enighet om at alle nyter godt av å leve i et samfunn der lesbiske, homofile og transpersoner kan leve åpent om sin legning i Norge (Bufdir, 2019a). Likevel ligger det en rekke forventninger til alle samfunnsborgere, også inkludert denne minoriteten. Det kan være forventninger som hvordan de skal se ut, hvordan de uttrykker seg selv eller hvilke interesser de har. Heteronormativiteten har vært gjennomgående i samfunnet vårt siden tidenes morgen. I dagens samfunn kan vi fremdeles se hvor gjennomsyret det er av heteronormativitet. Heteronormativiteten kommer frem gjennom kjønnsdelte garderober, toaletter, herre- og dameklær, og hva som generelt passer til det enkelte kjønn. Jeg vil i dette kapittelet drøfte forskningsspørsmål 2 «*Hvordan opplever lesbiske, homofile og transelever garderobesituasjonen*», ved å gå nærmere inn på Walseth og Hæhres (2014) tre strategier.

Walseth og Hæhre (2014) legger frem tre strategier for hvordan LHBTQ-elever opplever og løser garderobeproblematikken. Jeg vil videre bruke de tre strategiene i drøftingen sammen med informantenes uttalelser. Første strategi går ut på at informantene at elevene går ut av opprinnelig garderobe, og får tilbud om et annet rom. Strategi nummer to handler om at informantene gjemmer seg i opprinnelige garderober. Tredje og siste strategi tar for seg at informantene fortsetter å dele garderobe med resten av elevene, men viser åpenhet rundt det å drøfte opplevelsene sammen med dem. Før en kroppsøvingstime vil elevene som regel tilbringe tid i garderoben, hvor skifting blant annet foregår. Garderobene er kjønnsdelte, noe som tyder på at det heteronormative står sterkt i kroppsøvingsfaget også, på lik linje med resten av samfunnet. Garderobesituasjonen kan by på utfordringer for lesbiske, homofile og transpersoner, fordi det ikke alltid er svart/hvitt når det kommer til spørsmålet om hvilken garderobe som passer til hvem. Garderobetiden før timen kan i utgangspunktet være sensitiv og utfordrende for elevene i skolen, fordi elevene skal skifte klær og dusje etter timen. På spørsmål om dette svarte alle informantene at de har følt på noe ubehag rundt garderobesituasjonen i løpet av skoleperioden sin. Informantene fortalte om ulike strategier for å løse utfordringene de møtte på, angående garderoben. Alle informantene går/har gått på forskjellige skoler, noe som også førte til ulik tilrettelegging for informantene. Informantene

Eva og Ola faller innenfor strategi en, Isak og Ida innenfor strategi to og Frida og Lars innenfor strategi tre.

5.2.1 Strategi 1: Egen garderobe

Alle informantene har opplevd noe ubehagelig i sammenheng med garderobesituasjonen, men det er kun to av informantene som hadde egen garderobe på skolen. Det var transpersonene Ola og Eva. Begge ønsket egen garderobe fordi de var i en prosess der de skulle bytte kjønn, noe skolen tok hensyn til og tilrettela for. Både Eva og Ola har ganske like opplevelser med tanke på garderobesituasjon. På spørsmål om hvordan de hadde det før de fikk egne garderober svarte Ola:

Ola: På barneskolen gikk jeg alltid inn på doen. Altså jeg gikk inn i garderoben til jentene da, fordi da var jeg jo jente. Men jeg gikk alltid og gjemte meg når vi skulle skifte eller ventet på at alle hadde gått når jeg skulle dusje. Det var jo fordi jeg selv ikke var komfortabel med det rett og slett.

Så tidlig som på barneskolen skygget Ola banen når det kom til skifting og endte opp med å oppsøke et annet rom for være komfortabel med dette. Eva hadde en lignende opplevelse, og forteller følgende:

Eva: Det har på en måte vært litt mer vanskelig. I hvert fall når du egentlig ikke opp gjennom har hatt lyst til å henge i guttegarderoben og leke bowling i dusjen og å være en del av det da. (...) Jeg synes det har vært utfordrende fordi det er så mye testosteron. Nå kaller vi det guttastemning. I tillegg så har jeg jo egentlig sett på meg selv som homofil/heterofil selv om jeg har vært gutt. Det å skulle dele garderobe med ti andre gutter. (...) Jeg skulle jo ønske at et par av dem syntes jeg var attraktiv. Og det har jo vært veldig vanskelig.

Heller ikke Eva var komfortabel med å skifte sammen med guttene i garderoben. Gutter har, ut ifra det Eva sier, en tendens til å ha en annen garderobekultur enn jentene. Dette eksemplifiserer hun ved å si at det er mye testosteron og guttene ender opp med leker som bowling i dusjen. I tillegg problematiserer hun at det er en mulighet for at hun føler en viss

fysisk tiltrekning til noen av guttene, noe som kan være utfordrende på flere måter. Siden kroppsøvingslæreren som oftest ikke er til stede i garderoben kan mobbing og trakassering lett oppstå. Verken Ola, Eva eller de andre informantene uttrykker at de har blitt utsatt for mobbing i garderobesammenheng, selv om øynet mulighetene for det og til tider vært redd for det. Selv om informantene hevder de ikke har blitt utsatt for mobbing i garderobesammenheng, sier både Ola og Eva at de begge har kjent på ubehag i forbindelse med garderoben og sitt eget kjønn. For Eva sin del har det vært mest utfordrende at guttene har en type guttastemming, som hun ikke føler hun ønsker å ta en del i. I guttegarderoben spesielt understreker Smestad (2010) at guttene bruker mye tid og krefter på å bevise sin maskulinitet (gjengitt i Walseth & Hæhre, 2014). På denne måten vil garderoben være en arena hvor de som ikke passer inn i disse aktivitetene, unngår å delta. Guttene i garderoben vil utvikle bestemte holdninger til hverandre og på denne måten tolker jeg det som at Eva følte seg utenfor i garderoben. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittelet om inkludering.

En av utfordringene som transperson, er blant annet at prosessen med å skifte kjønn ikke skjer over natten. Det kan være en lang og krevende prosess og en omstilling for venner, familie og skolemiljøet rundt eleven. Ola og Eva stod frem på to forskjellige måter i løpet av ungdomsskolen. Ola stod frem som lesbisk på ungdomsskolen, men endret kjønn på videregående skole til gutt. Ola skiftet da navn og fikk sin egen garderobe mellom 1. og 2. klasse. Eva stod frem til foreldrene og lærerne sine i 9. klasse på ungdomsskolen. Hun forklarer det slik:

Eva: Jeg følte en tiltrekning til en av guttene. Og det var jo veldig ubehagelig. Jeg har jo prøvd å holde meg for meg selv. Jeg har unngått å dusje når jeg har hatt muligheten til det. På barneskolen måtte vi det. På ungdomsskolen når tankene begynte å komme og jeg kom ut med det her til mor og far så fikk jeg lov til å slippe. Jeg har nok unngått garderoben når jeg har hatt muligheten til det.

Eva forteller at hun brukt guttegarderoben som «vanlig» frem til hun fortalte foreldrene det, men syntes dette var ubehagelig selv i ung alder. Hun påpeker at hun unnlot å dusje så fremt det var mulighet for det og har i stor grad prøvd å holde seg for seg selv. I tillegg opplevde hun mange spørsmål om hvorfor hun fikk sin egen garderobe når den tid kom. Hun forteller også i intervjuet at lærerne gjorde en god innsats for at hun skal føle seg bra underveis i

prosessen. Jeg tolker det derfor som at Eva hadde en god opplevelse av å dele denne informasjonen, samt ettervirkningen av det. Hun forklarer det på denne måten:

Eva: Jeg synes egentlig læreren tok det veldig bra. Fordi når jeg startet i 10. klasse så var jeg klar for å si det. Da sa læreren det til hele klassen. Det synes jeg egentlig var veldig fint. Så ble det ikke så mye spekulasjoner. Men jeg følte ikke jeg ble behandla annerledes for det.

Eva forteller i intervjuet at hun følte seg klar for å si det til de rundt seg når hun startet i 10. klassen på ungdomsskolen. Hun begrunner dette blant annet med at hun slik kunne unngå en del spekulasjoner rundt prosessen. Eva byttet navn i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, noe som også var bekreftende med tanke på spekulasjoner angående hennes kjønnsidentitet. Hun sier følgende:

Eva: Det føltes egentlig veldig bra på en måte. De fleste visste det egentlig allerede, fordi ryktet går. Det var egentlig ikke noe vi pratet om. Jeg hadde også egen garderobe på videregående. Jeg hadde jo fremdeles ikke operert, bare startet på hormoner.

Selv om de fleste viste at Eva skulle skifte kjønn, tolker jeg det dithen at navnebyttet også kan være bekreftende for hennes egen del. Ola var også mer komfortabel med seg selv på videregående skole, fordi han også hadde kommet i gang med prosessen rundt å skifte kjønn, og hadde sin egen garderobe før kroppsøvingstimen.

Ola: Lærerne hadde en egen gang med garderober for lærere. På den andre siden, rett over, var det dusj og do. Jeg vet ikke hva de hadde tenkt når de laget det, men jeg fikk bruke det. Jeg tenkte at om noen er i min situasjon så kan de også gå der. Da har du egen dusj og do på et lite rom. Så jeg var veldig heldig som fikk det. (...) Det var helt perfekt.

Ola sier at han syntes det var en helt optimal ordning for ham underveis i prosessen om kjønnskifte. Løsningene Eva og Ola har fått av skolen og benyttet er i tråd med Anniken

Sørлие forskning, som nevnt i teorien. Både Eva og Ola har benyttet seg av toalett med dusjmuligheter eller fått lærerens omklede rom. I motsetning til Sørлие mener Eva og Ola at det har vært veldig bra for dem å ha sin egen garderobe, fordi de skjønner at deres kjønnsidentitet kan skape vanskeligheter eller utfordringer for sine medelever. I samfunnet vårt har det i lang tid vært kjønnsdelte garderober og toaletter. På ulike treningssenter, som Sats, er det ingen garderobemuligheter for transpersoner og dusj ut fra biologisk kjønn er eneste alternativ. De har ingen mulighet for å kunne dusje privat på treningssenteret, noe enkelte ville følt mer komfortabelt enn fellesdusjen. Når samfunnet fremdeles legger opp til at det er den biologiske todelingen som avgjør hvilken garderobe personen må benytte seg av, kan dette føre til stigma og mobbing. På den andre siden er det også en del lærdom i det å ta del i en garderobekultur. I tillegg til å skifte og dusje i garderoben, mister elevene som har egne garderober samtalen i forkant og etterkant av kroppsøvingstimen.

Eva: Jeg føler på en måte at jeg mister litt den garderobepratene. Skjer det noe i gymtimen så snakker man som regel om det i garderoben. Jeg får som regel en update når de er ferdig der da. De er veldig forståelsesfulle. Men jeg føler at jeg blir veldig akseptert da. Jeg kan tenke meg at andre som kjenner mer på det enn det jeg gjør.

Eva påpeker at hun føler hun går glipp av den såkalte «garderobepratene», hvor elevene ofte prater om kroppsøvingstimen som har vært og opplevelsene de hadde der. Hun reflekterer også over at elevene er flinke til å inkludere henne og oppdatere henne på hva som ble sagt, slik at hun føler seg som en del av garderobekulturen allikevel. Hun bruker betegner det som at jentene er forståelsesfulle og aksepterende ovenfor henne, og oppsummerer det hele med at hun tror andre ville kjent på denne problematikken i større grad enn henne. Jeg tolker Eva sitt utsagn som at hun trives i ordningen etter omstendighetene, er reflektert rundt situasjonen og setter pris på oppdateringen og forståelsen til jentene i klassen. Det er også viktig å påpeke at selv om både Eva og Ola har vært fornøyd med ordningen slik den har vært, er det ikke alle skoler som har mulighet til å tilrettelegge på samme måte. Eva og Ola er, ut ifra deres fortellinger og mine tolkninger, fornøyd med strategien til Walseth og Hæhre (2014) om å benytte egen garderobe.

5.2.2 Strategi 2: Gjemme seg

I garderoben omgås informantene klassekameratene og medelevene sine, på en arena hvor det er mer nakenhet og mange ulike kropper. Dette kan være sårbart for alle, uansett kjønn.

Walseth og Hæhre (2014) hevder at det finnes myter angående homofile og lesbiske, der en stor prosentandel heterofile mennesker er innen den forståelsen at alle homofile og lesbiske blir seksuelt tiltrukket av alle mennesker med det samme kjønn. For meg er det lett å konkludere med at dette bare er en myte. Det er jo ikke slik at alle heterofile mennesker tiltrekkes seksuelt mot alle av motsatt kjønn, så hvorfor skulle det da være normalt for homofile og lesbiske personer? Likevel ser vi at flere unge lesbiske og homofile velger å gjemme seg på do til medelevene er ferdig med å dusje og skifte, blant annet fordi de frykter at deres medelever føler seg kikket på. Både Isak og Ida benyttet seg av det Walseth og Hæhre (2014) kaller gjemme-strategien. Isak forteller følgende:

Isak: Garderoben er det eneste stedet jeg vil se på som litt problematisk. Men jeg tenker og at det kanskje henger litt igjen fra ungdomsskolen. På ungdomsskolen så dusjet aldri guttene. (...) Når jeg da startet på videregående så var det ikke sånn at jeg tenkte at nå skulle jeg begynne med det. (...) Så når jeg begynte på videregående skole og i tillegg kom ut som homo så fristet det ikke å hoppe i dusjen. (...) Det er der jeg har opplevd det som mest ukomfortabelt. På hele skolen tror jeg kanskje gymmen er det faget som har kommet dårligst ut, fordi det er veldig maskulint. Og jeg er ikke så veldig maskulin, så ja. Tror kanskje det har farget litt av der.

Isak syntes blant annet det har vært rart å skulle dele garderobe med guttene på videregående skole fordi dette inkluderte dusj. Han har i stor grad unngått dette hele ungdomsskolen, og fortsatte med dette på videregående. I tillegg forteller han at legningen hans ble offentliggjort på denne tiden, noe som også gjorde det utfordrende å skulle dusje etter kroppsøvingstimen. Han forklarer videre om sin opplevelse av å skifte med guttene i garderoben:

Isak: Jeg pleide å skifte på toalettet. Det vet jeg fra mange av mine andre homovenner at det er veldig normalt. Jeg trodde jeg var den eneste som gjorde det. Så jeg pleide å skifte på do og det var mest for å ikke gjøre.. jeg ville ikke at andre skulle tro at jeg.. skjønner du? Jeg hadde ikke stått der og siklet, men ja. Jeg skiftet på do fordi jeg trivdes best med det. Av en eller annen grunn så hadde guttene to garderober og det

var nerdene i en og de kule i en. Jentene hadde mange garderober så av og til var jeg med venninne mine i garderoben og skiftet med de. Og det var jo gøy. Men ellers var jeg på toalettet.

Her sier Isak at han direkte var bekymret for at hans klassekamerater skulle tro at han sto og kikket på dem, fordi han var homofil. Dette bekrefter Walseth og Hæhres (2014) antakelse angående myter og homofile. Isak var jo ikke interessert i alle guttene, men sannsynligheten for at han skulle synes en eller flere av guttene var interessante, er jo større fordi han tiltrekkes av samme kjønn. Ida føler også på at de andre kan tenke at hun er tiltrukket av det samme kjønn.

Ida: (...) Det er ikke sånn at jeg ikke vet hvilken garderobe jeg skal velge, fordi jeg går alltid til jentegarderoben. Men noe ved det føles også ganske feil fordi jeg føler at alle er veldig ukomfortable fordi de vet at jeg kan være tiltrukket av dem. Ingen av jentene sier at de er ukomfortable, alle sier «nei, det går helt bra og det ingen som bryr seg». Men det er ett eller annet med at hvis jeg bare står der og skal skifte. Og så skal de andre skifte. Jeg føler bare at jeg gjør det ukomfortabelt, så jeg pleide å gå inn på do og skifte der i stedet. I selve undervisningen tror jeg ikke min legning hadde så mye relevans.

Både Isak og Ida nevner myten Walseth og Hæhre (2014) skriver om. Ingen vil bli oppfattet som en «kikker» i garderoben. Som Walseth og Hæhre (2014) skriver kan følelsen av å bli sett på som en uønsket kikker i dusjen, oppleves som ubehagelig, noe også Isak og Ida bekrefter i deres utsagn. Dette kan resultere i at også mange homofile og lesbiske holde en lav profil i garderoben, på samme måte som Isak og Ida. Slike rykter og myter rundt seksuell tiltrekning og kjønnsidentitet kan være med på å skape en negativ holdning til LHBTQ-personer. Eng (2003) understreker at det er spesielt viktig for homofile og lesbiske å fremdeles være i fellesgarderobene, fordi de kan motbevise dette. Dette vil jeg drøfte i neste delkapittel.

5.2.3 Strategi 3: I fellesgarderoben

Den siste strategien går ut på å bli værende i fellesgarderoben på lik linje med medelevene, altså ut ifra kjønn. Lars og Frida benyttet seg av denne strategien og tok like stor plass i

garderoben som de andre elevene. Frida er godt vant til å være i garderobesituasjonen, fordi hun spiller fotball og derfor bruker mye tid i garderoben med jevnaldrende jenter. Hun er godt vant til nakenhet rundt jenter, men følte likevel på at de andre jentene i klassen kanskje syntes det var ubehagelig at hun var der. Frida tok derfor en samtale med alle jentene i garderoben før en kroppsøvingstime i 1. klasse. Hun beskriver det slik:

Frida: Når jeg stod frem så husker jeg at jeg snakket med alle jentene i garderoben om de synes det var greit at jeg fortsatt skiftet der, selv om jeg er skeiv. For jeg kjente på et ubehag når jeg ikke hadde snakket om det. Jeg tenkte, av en eller annen merkelig grunn, så tenkte jeg at de kanskje følte at jeg så på dem. Men det er jo ikke sånn at jeg ser på alle jenter. Det er ikke alle man ser på.. som man er fysisk tiltrukket av. Så jeg hadde den praten med jentene og da sa de bare «neinei, Frida, null stress! Du er fortsatt den samme gamle for oss». Så det var egentlig veldig godt å kjenne på at de bare backet meg opp.

Frida kjente på et ubehag angående garderobesituasjonen og tok tak i dette ved å ta initiativ på en samtale med jentene i klassen. Hennes erfaring var at dette ble godt mottatt, og at de bekreftet ovenfor henne at hun fortsatt var den samme. Ved å få denne bekreftelsen tolker jeg det som at Frida følte seg mindre usikker i garderoben. Hun sier at det var veldig godt å kjenne på at jentene «backet» henne opp. Lars følte seg, på sin side, også akseptert i garderoben. For hans del var han i en klasse med få gutter. Han beskriver garderobesituasjonen som at guttene var innom garderoben og gjorde det de skulle før og etter kroppsøvingstimen. I tillegg var det så få gutter at han ikke følte på noen typisk «guttastemning», og derav ikke følte seg utenfor. Han beskriver det slik:

Lars: Vi var bare 7 gutter tror jeg. Jeg var mest close med jentene, men kom godt overens med guttene også. Det var ikke skikkelig «guttastemning» fordi vi var så få.

Lars forteller at siden det ikke var noe særlig med den typiske maskuline og testosteronfylte stemningen i garderoben, ble han også tryggere i settingen. Generelt så trekker ofte mennesker seg tilbake når noe oppleves som ubehagelig. For homofile gutter kan det å føle at en ikke passer inn gjøre at en trekker seg tilbake. Ifølge Smestad (2010) kan gutter fungere som kjønnspoliti ovenfor hverandre, da de bruker mer tid og krefter på å vise frem sin

maskulinitet. Garderoben kan være et sted der «de andre» ikke får delta, da kjønnsdelte plattformer kan være med på å utvikle bestemte holdninger til hverandre (gjengitt i Walseth & Hæhre, 2014). Lars opplevde ikke at det var den typiske maskuline stemningen i garderoben i den klassen han gikk i. Han begrunnet det med at det var få gutter og at det var ingen av dem som hadde et behov for å vise seg frem på den måten. Ut ifra det informantene Frida og Isak sier, så tolker jeg det dithen at de har hatt gode opplevelser fra garderoben før og etter kroppsøvingstimen. Den tredje strategien til Walseth og Hæhre (2014) er derfor et riktig alternativ for dem i sammenheng med kroppsøvingfaget på skolen.

5.2.4 Informantenes opplevelse av god garderobekultur

Selv om det heteronormative står sterkt i samfunnet vårt, der spesielt kjønnsdelte garderober står i sentrum, peker informantene likevel på at god garderobekultur kan hjelpe. Informantene prøver å beskrive hvordan skolen eller læreren kan bidra når det kommer til god garderobekultur i kroppsøvingundervisningen.

Eva: Det er på en måte litt vanskelig å svare på, synes jeg.

Isak: Det er sykt vanskelig da, fordi alle er ulike. Jeg tenker at hvis alle homsene og lesbene skulle krevd sine egne garderober, da ville sikkert alle kineserne også ha sin egen, så hvor skal vi sette grensen da liksom. Det hadde vært ideelt at alle guttene hadde vært sammen og alle jentene sammen. Åh det blir så vanskelig. Jeg vet ikke om jeg har noe svar på det. Kanskje være veldig åpne og ta hensyn om noen.. Nå snakker jeg egentlig veldig mot meg selv.. Men hensyn om noen gjerne vil dele med noen andre eller jeg vil ha en egen garderobe. Men jeg ville personlig aldri sagt det. Jeg hadde aldri gått og sagt det til læreren. Da måtte jeg jo stå for det foran læreren.

Ida: For alle elever. Altså, jeg vet ikke om dette har noe med garderobekultur å gjøre. Flere dusjer og større plass. Jeg bruker jo ikke garderoben nå. Jeg vet at det er lurt å gå mot sin egen nervøsitet og angst og sånn, men det kan være litt skummelt å stå der halvnaken eller naken foran 20 andre personer i en veldig tett garderobe. Kanskje bedre å få større plass og kanskje noen flere toaletter og båser.

Både Isak, Eva og Ida synes det er vanskelig å svare på hvilke grep skolen kan gjøre for å få en bedre garderobekultur. Det forteller litt om kompleksiteten med tanke på garderobesituasjonen til elevene. Uansett hvordan elevene «gjør kjønn» på så kan det skape utfordringer. Som Isak peker på så vil kanskje alle minoriteter ønske sine egne garderobeser utavhengig av kjønn, seksuell legning eller kjønnsidentitet, noe som kan være en utfordring blant annet på grunn av plassmangel på skolen. Isak uttrykker at han aldri under noen omstendigheter ville sagt noe til sin egen lærer, uansett hvor vanskelig han kunne hatt det. Mens Isak tenker mer på det psykososiale i garderobesammenheng, peker Ida på materialistiske ting. Hun mener hun hadde hatt det bedre i garderobesammenheng om garderobene var lagt opp slik at det var mulighet for å være mer usynlig. Hun mener at dersom garderobene hadde hatt flere toaletter og båser i dusjene så kunne man gjemme seg bort i større grad – og det ville da vært en mye større sannsynlighet for at hun hadde dusjet etter timen.

God garderobekultur kan være vanskelig å oppdrive da det i stor grad er elevene selv som står for dette. Eva og Ola sier at det på en måte har vært vanskeligheter knyttet til garderobesituasjonen, siden de sto frem som transpersoner. Eva beskriver det slik:

Eva: Gi meg en egen garderobe. Men jeg er jo ikke en del av garderobekulturen på den måten. Men jeg tenker at det at de har gitt meg en egen garderobe har gjort ting lettere for meg. Jeg tenker egentlig ikke så mye på garderobekultur. Kanskje mer klassemiljø. Så lenge man har godt klassemiljø så går det uansett fint å skifte i en egen garderobe. Hadde vi ikke hatt det hadde jeg kanskje vært mer på utsiden.

Eva peker på andre aspekt som klassemiljø som viktig for å trives, og påpeker at en egen garderobe har gjort det lettere for henne. Selv om hun ikke nødvendigvis er i samme garderobe som resten av elevene, føler hun seg ikke utenfor resten av klassen. Selv ser hun hvordan det kan påvirke henne sosialt ved å ikke delta i kroppsøvingundervisningen. Også Isak beskriver andre problemstillinger knyttet til en transperson i garderobesammenheng. Han sier:

Isak: Ja, det er det da. Det er jo ikke sikkert en person som identifiserer seg som transmann eller kvinne er fullt komfortable med å gå i garderobe med de andre. Så blir det og dumt at de skal få sin egen garderobe, for da blir de også stilt i en egen

bås. Jeg føler ikke vi kan så mye om det, men jeg tenker det kan være litt dumt for dem.

Isak argumenterer for to aspekter for transpersoner som må dele garderobe med andre. Han sier det ikke nødvendigvis er slik at en transperson er komfortabel med å dele garderobe med andre, men ser også at det kan være utfordrende å ha en egen garderobe, fordi dette i større grad vil plassere dem i en bås. Ifølge van der Ros (2013) kan elever som blir behandlet annerledes være ekstra sårbar for mobbing. Ingen av informantene forteller at de har blitt mobbet på noen som helst måte i løpet av skoleperioden sin. Jeg synes likevel det er interessant at informantene selv sier at de ikke har opplevd mobbing, men ut ifra det de sier har samtlige opplevelser direkte knyttet til deres kjønnsidentitet eller seksuelle legning. Informantene beskriver det slik:

Eva: Jeg har bare hørt litt når jeg var yngre på barneskolen. Det er ikke noe jeg har kjent noe på.

Ola: På barneskolen og på ungdomsskolen da var det liksom litt slenging i gangene der folk ropte gutt for eksempel, og ja, skulle kommentere litt på utseende mitt. For jeg så jo litt ut som en gutt da. Og sånn var det jo. Men jeg ble aldri lei meg. Jeg tenkte at det sier mer om dem, enn om meg.

Lars: Ja. Det er liksom en gang jeg husker når vi var på fest en gang. Da var det en som sa «jævla homse». Det er det eneste jeg kan huske. Jeg vet ikke helt hvem det var engang. Det var en på skolen.

Isak: Nei ikke som jeg har fått med meg selv, men jeg har hørt folk som har brukt sånne utsagn mot andre. Men jeg vet de ikke har ment det, om de har kalt noen «jævla homo» eller «faget» eller hva det skulle vært. Da har jeg sagt ifra og. Men aldri mot meg selv. Men jeg har hørt gutter har brukt det mot hverandre og da har jeg vært sånn «hva var det du sa?». Men aldri mot meg selv, heldigvis.

Frida: På en måte.. altså bestekompisen min kødda.. Han har aldri vært noe slem eller noenting, men han var sånn «selvfølgelig, er du god i idrett, du er jo lesbisk og litt mer

maskulin enn de andre». Han var litt sånn, men vi koddde jo alltid med det. Jeg koddde jo om det selv. Så det er jo på en måte en fordom da, tenker jeg. At litt mer maskuline jenter er bedre i kroppsøving.

Ida: Altså, jeg får ikke så stygge kommentarer, men jeg har noen venner som liker å lage på en måte sånne homofile vitser – for morro skyld. Men det er sånne som ikke sårer meg. Jeg tenker at sånne vitser kunne jeg lagd selv. Bare sånne morsomme ting. Det er ikke noe som er krenkende – da sier jeg liksom stopp.

Flere av informantene nevner at andre venner, elever eller bekjente har vitset, slengt kommentarer eller forsøkt å være morsomme i sammenheng med deres seksuelle legning eller kjønnsidentitet. Vi kan problematisere om hvorvidt dette er en form for mobbing eller ei. Samtlige informanter forklarer likevel at denne bemerkningen eller kommenteringen ikke er noe som har satt noen særlig spor. Transpersonene Eva og Ola har fått kommentarer slengt etter seg, men sier selv at det ikke er noe de har kjent noe på. De homofile guttene Lars og Ola sier de nesten ikke har hørt noen kommentarer mot seg selv, men mot andre. Begreper som «homse» og «femi» blir ofte brukt som skjellsord. På denne måte kan vi si at guttene som har uttrykt disse skjellsordene knyttet til homofili, er med på å bygge oppunder negativitet rundt begreper om homofile. De lesbiske jentene Frida og Ida har hørt mest vitser eller spøker rundt det å være LHBTQ. Ifølge definisjonen til Helseth (2007) om kjønnsrelatert mobbing, er det «*en form for mobbing som har kjønn som utgangspunkt*» (gjengitt i Roland & Auestad, 2009, s. 9), noe som vil si at vi indirekte kan si at har vært mer mobbing, enn det informantene selv har oppfattet. Om hensikten har vært å såre informantene er uvisst, men ved å slenge kommentarer som kan bli oppfattet som støtende kan være av betydning. Selv om informantene selv ikke påstår at de har blitt mobbet, forteller de likevel at de har vært heldige. Det at informantene føler seg heldige som ikke har blitt utsatt for trakassering eller mobbing i skolen, forteller meg at det har ligget en forventning om at det kunne skje. Forskning viser at spesielt homofile gutter og transpersoner er utsatt for mobbing i skolen (Bufdir, 2018). Videre viser tidligere forskning av transpersoner at de vanligvis opplever to valg, enten å skjule sin kjønnsidentitet eller en skolehverdag preget av mobbing, trakassering og vold. Transpersonene Eva og Ola, samt homofile Lars og Isak beskriver hvor heldig de er slik:

Eva: Jeg føler jeg egentlig har vært veldig heldig. Man ser jo de som har blitt mobba gjennom hele skolen. Det har ikke jeg.

Ola: Jeg fikk aldri noen blick fra lærere eller de andre guttene i klassen. Så folk var ganske snille. Jeg tror nesten de har vært for snille. Jeg tror jeg har vært veldig heldig sånn sett.

Lars: For meg har det vært helt innafor. Jeg har hatt det veldig lett, ikke noe skummelt i det hele tatt egentlig.

Isak: Fra en til ti vil jeg si ti, jeg har alltid kunne være meg selv. Når vi to er alene så går det greit, men hadde det vært en stort rom med mange da blir jeg litt sjenert og tilbakeholden. Jeg rekker ikke opp hånden da og sagt jeg var homo liksom. Men jeg er veldig heldig med skole, vennene mine og lærere.

Det er interessant at alle informantene anser seg selv som heldige med tanke på mobbing i skolesammenheng. Eva peker på at hun har sett flere har blitt mobbet gjennom hele skolen og at hun er fornøyd med å ikke å ha blitt det selv. Det samme forteller Ola selv om han har opplevd kommentarer slengt etter seg på ungdomsskolen, så har han på videregående skole aldri opplevd noen vonde opplevelser knyttet sin kjønnsidentitet. For Lars og Isak har de ikke opplevd noen kommentarer knyttet til sin seksuelle legning. Verken Lars eller Isak fortalte læreren sin om sin seksuelle legning på videregående skole, men levde åpent. Ingen av dem følte et behov for å si noe da det ikke er noe å tilrettelegge for.

Oppsummerende ser vi at garderobesituasjonen kan være utfordrende for elever som føler seg annerledes. Walseth og Hæhre (2014) har utarbeidet tre strategier som LHT-elever benytter seg av i garderobesammenheng i skolen. Garderober har lenge vært inndelt etter biologisk kjønn, og også her står heteronormativiteten sterkt. Likevel finner vi mer åpenhet med tanke på LHT-elever i dag enn for 10 år siden, og vi kan anta at det derfor er større aksept for mangfold i kroppsøvingsgarderobene nå. Tross større aksept for mangfold er det ikke alle elever som føler seg komfortable med å dele garderobe med det samme biologiske kjønnnet. Eva og Ola er begge i en kjønnskifteprosess og opplevde det som utfordrende å dele garderobe. De formidler under intervjuene at skolene og lærerne har vært flinke til å møte dem i deres situasjon. På den andre siden føler Eva at hun går glipp av noe ved å ikke være en del av garderobepraten, før og etter timen. Likevel er dette et offer hun er villig til å ta, fordi

det er viktigere for henne å være komfortabel i garderobesettingen. Isak og Ida går under strategi to og gjemmer seg i garderoben ved å skifte på toalettet. De formidler at de også føler seg ukomfortable i garderobesituasjon med grunnlag i ulike myter om homofile og lesbiske. Deres konklusjon er derfor at de trekker seg tilbake og unngår garderobesituasjonen. Eng (2003) hevder på den andre siden at det er viktig med åpne homofile og lesbiske i garderoben, for å motbevise ulike myter (gjengitt i Walseth & Hæhre, 2014). Frida og Lars går frem som et eksempel på det Engs anbefaling om å bli i garderoben. Frida argumenterer for at hun er godt kjent med garderobesituasjonen og er vandt med å være naken blant jevnaldrende jenter, fordi hun spiller aktivt fotball på fritiden. Hun har også mange venninner i klassen, og følte seg trygg på å ta en samtale med jentene om situasjonen, noe hun opplevde som positivt. Lars på den andre siden argumenterer for at de var få gutter i klassen, og den typiske «guttastemningen» ikke var til stede. Han reflekterer over at det kunne vært tilfelle dersom de hadde vært flere gutter, og at det da i større grad kunne oppstått et kjønnspoliti. God garderobekultur kan i mange tilfeller være utfordrende. Skoleklasser består av et stadig økende mangfold, og tilretteleggingen kan derfor være krevende. Isak poengterer at dersom noen skal få fordelen av å ha sin egen garderobe, vil sikkert flere slutte seg til denne tankegangen om at det er nødvendig. Det har ofte ikke skolen ressurser til. Ida argumenterer også for større muligheter til å gjemme seg i de kjønnsdelte garderobene. Kroppsøvfaget skal være et allmenndannende fag, og denne utviklingen tar sted både i garderoben og på de ulike arenaene undervisningen foregår. Det finnes på den andre siden en gråsoner for hva som fører til utvikling og allmenndanning, og hva som kan være for belastende for elevene. Informantene forteller at de ikke har opplevd mobbing i forbindelse med kjønn, kjønnsidentitet eller seksualitet. Jeg reagerer likevel på en del av utsagnene informantene kommer med under intervjuet, da disse uttrykker at de har blitt utsatt for vitsing eller kommentering med tanke på sin seksuelle legning eller kjønnsidentitet. Jeg tolker det slik at informantene ikke sitter igjen med negative følelser på bakgrunn av disse kommentarene. I neste kapittel vil jeg drøfte kjønnsstereotyper i samfunnet vårt.

5.3 Forsknings spørsmål 3 – Kroppsøvfagsundervisningen

I dette kapitlet vil jeg ta for meg forsknings spørsmål 3 som omhandler «*Hvordan lesbiske, homofile og transelever opplever kroppsøvfagsundervisningen*». For å få informantenes opplevelse av kroppsøvfaget er det nødvendig å forstå deres erfaringer og tanker angående undervisningssituasjonen, da denne delen av faget kan by på andre utfordringer for

elevene. For å belyse dette vil jeg drøfte kjønnete aktiviteter i kroppsøvfingsfaget og kjønnsdelt undervisning i lys av tidligere teori og forskning.

5.3.1 Kjønnete aktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen

I samfunnet vårt generaliserer vi ofte ut ifra kjønn. Kjønnstereotypisering, der tradisjonelle kjønnsmonstre står sentralt, ser vi ofte i dagliglivet vårt. Et eksempel på dette kan være aktiviteter som ofte er utformet for jenter, som retter seg mot familielivet og rollen som mor eller kone. Seksuell legning kan være med på å gjøre en forskjell for kjønnstereotyper. Ved å se kjønn i hierarkiske motsetninger vil det mannlige dominere maktforholdet jf. hegemonisk maskulinitet. Ifølge Langnes (2017) innebærer derfor kjønn muligheter, men også begrensninger. Med aktiviteter som ballspill som ofte blir verdsatt av gutter, vil ofte undervisning som inneholder ballspill gå på guttenes vilkår. På den andre siden kan dans med dens estetiske, koordinative og følelsesmessige aspekt gå på jentenes premisser (Glad, 2012). På denne måten kan disse aktivitetene «få kjønn» ved at de stereotypiske egenskapene veier tungt. I kroppsøvfingsundervisningen hos informantene beskrev alle informantene at de hadde mest av ballspill i sin undervisning. Lars, Isak og Eva uttrykte under intervjuet at det kunne bli i overkant mye ballspill, og de hadde gjerne skulle sett at aktiviteter som dans, turn og orientering ble mer verdsatt. De beskriver det slik:

Lars: Hadde ganske mye volleyball og en del basketball. Vi hadde generelt veldig mye ballspill.

Isak: Veldig mye lagsport – basketball, fotball og håndball. Ballidretter med lag!

Eva: Det var ballidretter vi hadde mest av, men skulle gjerne hatt andre aktiviteter også. I tillegg til turn og dans er jeg også veldig glad i å drive med «stolpejakten».

Klomsten (2016) skriver at jenter ofte tar i bruk strategier for å usynliggjøre seg i kroppsøvfingstimene, for å ikke være i veien for guttene. Spesielt ballspill utpeker seg som en aktivitet der mange jenter trekker seg tilbake. Klomsten (2016) påpeker at aktiviteten kan være hard og brutal for jentene, i samspill med guttene. Hvis jentene trekker seg unna, vil deltagelsen synke og resultere i dårligere utvikling av fysiske- og sosiale ferdigheter. I denne sammenhengen vil jentene underordne seg guttene, og bygge oppunder den hegemoniske

maskuliniteten, der makt og autoritet står sentralt. Ola og Lars møtte kroppsøvningsfaget med en mer feminin side, og endte med å til tider trekke seg tilbake i undervisningen, fordi det ble for brautende. Flere av informantene forteller at de ikke føler de passer inn i de aktivitetene det er forventet at de skal mestre og være gode i. Informantene forteller om det slik:

Isak: Jeg følte vel at det maskuline ble mer verdsatt, enn den feminine delen av meg. Men jeg vet ikke helt hvorfor. Det er sikkert litt fordi jeg falt litt bakpå. Jeg var ikke sterk, ikke sånn skulder til skulder og skulle ha den ballen, jeg stod litt mer bak og var litt mer sånn «uæææ». Ikke at det er noe feminint med det, men hvis jeg hadde løpt rundt med alle jentene, så hadde jeg passa bedre inn. Det er min egen skyld at jeg ikke bare er frempå, jeg tok det litt mer med ro. Det er jo og det med gym, det jo typisk gutteting å drive sport og ha guttastemming, mens jeg var dritflink i kunst og håndverk, litt sånn dameting - det var jeg flink i.

Frida: Jeg føler at siden jeg er lesbisk så skal jeg være bedre enn de andre jentene i sport, i fotball, i rugby til og med. Jeg føler det er en forventning. Også føler jeg at homofile gutter skal være mye flinkere i turn og sånn enn det andre gutter trenger å være. Jeg tenker at det er en forventning generelt i sport.

Isak og Frida påpeker at det i mer og mindre grad blir forventet at de skal være gode i ulike aktiviteter på bakgrunn av biologisk kjønn og seksuell legning. Isak hevder han hadde passet bedre inn sammen med jentene, og jeg tolker det dithen at han også ønsker å formidle at han i større grad hadde vært komfortabel der. Tidligere forskning viser at kroppsøvningsfaget ofte er dominert av maskuline aktiviteter, samt at det maskuline i selve aktiviteten verdsettes (Ommundsen, 2015). Ved å verdsette den hegemoniske maskuliniteten fremfor feminitet, bygger kroppsøvningslærer oppunder kjønnsstereotyper. Dette kan på lik linje med jentene være utfordrende for Isak. Frida på den andre siden kjenner på forventninger og press på å prestere i de maskuline aktivitetene, fordi hun er lesbisk. Frida er derfor en motsetning til Klomstens (2016) forskning som sier at jenter bruker strategier for å usynliggjøre seg i undervisningen, fordi hun generelt mener hun selv har maskuline trekk i møte med kroppsøvningsundervisningen. Jeg tolker det derfor som at Frida tar like stor plass i undervisningen som en maskulin gutt. Vi kan derfor spørre oss om Klomstens (2016) forskning er dekkende nok, fordi den kun baserer seg på den biologiske todelingen. Lars og

Eva formidler sine meninger angående valg av innhold i kroppsøvingsundervisningen. De beskriver det slik:

Lars: Vi hadde én time med dans på alle tre årene, tror jeg. Jeg synes jo det er kjedelig, fordi jeg synes dans er kjempegøy. Men jeg tror ikke han, læreren, syntes det var så gøy. Vi hadde turn en del da, det var óg veldig gøy.

Eva: Ja, nå har ikke vi så mye turn da. Og det synes jo jeg er dritkjipt. Vi har mest ballaktiviteter som fotball og basketball og det er litt sånn: åh, hvorfor kan vi ikke ha turn, dans og sånne aktiviteter som jeg er flink til liksom? Det er noen av de andre jentene som også tenker det vet jeg. Men det er noen av venninnene mine som og elsker ballaktivitet og fotball. De spiller jo fotball selv.

Aktiviteter som dans og turn faller ofte innenfor kategorier der den kvinnelige og feminine interessen er størst. Både Lars og Eva savner at disse aktivitetene får større plass i kroppsøvingsundervisningen. På den andre siden har vi Frida og Ola som elsker ballaktiviteter og ikke opplevd noe utfordrende i forbindelse med aktivitetsvalg av lærer. Frida reflekterer over at det ikke nødvendigvis var slik at alle elevene syntes disse aktivitetsvalgene var de beste:

Frida: Læreren kaster som regel ut en ball, så spiller vi fotball. Jeg elsker jo å spille fotball. Det er nok ikke så kult for de som ikke digger det. Og det var jo også fordi jeg var god i det. Det var egentlig en typisk gymtime.

Ola: Vi hadde en god del ballspill egentlig. Men jeg elsket det, så det var ganske kjekt. Det er jo fotball jeg liker best. Absolutt. Jeg synes det var det kjekkeste. Andre ting og, men fotball likte jeg best.

Tradisjonell idrett, ballsport og det som inngår i den typiske mannlige interessen, er i stor del vektlagt i undervisningen for mange (Brattenborg & Engebretsen, 2013), i tråd med det Frida og Ola sier. Gjennom læreplanen må læreren for hvert årstrinn ta stilling til ulike kompetansemål og omsette disse i praksis. Kroppsøvlingslæreren har en rekke muligheter til å tilpasse innholdet, men i en flerkulturell skole, der elevene kan representere en rekke ulike religioner, kan kjønn være en utfordring ved valg av innhold. Verken i læreplanen eller i

formålet med kroppsøvningsfaget, står det skrevet at ballspill skal være inkludert i undervisningen. Det står imidlertid at elevene skal gjennom ulike lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det gjør at læreren fritt kan velge hvilke aktiviteter som blir benyttet i undervisningen. Lars sier at hvilke aktiviteter du har i kroppsøvningsfaget, kommer an på hva slags lærer du har.

Lars: Jeg tror det har veldig mye å si hva slags lærer du har. Har du en mann for eksempel så vil han ofte ha mer maskuline idretter som fotball, styrke og lignende, mens en kvinnelig lærer er veldig variert og tar begge sider på en måte. En mann kan være veldig.. vi hadde jo en mann når vi bare hadde dans én gang.

Informantene beskriver at ballspporten dominerer i deres undervisning. I tillegg påpeker Isak at aktiviteter som dans og turn blir nedprioritert i undervisningen til tross for at dans har egne kompetansemål og er en aktivitet som verdsettes av jentene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det at dans blir lavt prioritert som aktivitet i kroppsøvningsfaget, bekrefter også Rustad (2017) i sine undersøkelser. På bakgrunn av at en stor andel gutter allerede er idrettsaktive i ballspport på fritiden, kan en hevde at undervisningen er på gutters premisser. En undersøkelse av Andrews og Johansen (2005) bekrefter også guttedominansen gjennom favorisering av de aktivitetene guttene verdsetter (gjengitt i Klomsten, 2012). I denne sammenhengen kan vi se et tydelig skille mellom de informantene som fremstår som mer feminine, og som ikke liker ballsportsaktiviteter like godt, som de som fremstår som mer maskuline.

Judith Butler oppfordrer lærere til å bryte med kjønnsstereotypene i sin undervisningspraksis. Det vil si å bryte med kjønnsstereotypene kan gjøre elevene bevisst på at hver aktivitet ikke nødvendigvis passer bedre for jenter eller gutter. Butler ville formidle viktigheten av bevissthet rundt hvordan vi «uttrykker» kjønn, og hvordan læreren kan tilskrive elevene kjønn på. Kroppsøving er en arena som består av mangfold (Standal, 2015). Dersom læreren tilskriver elevene kjønn ut fra lærerens fordommer og/eller holdninger, kan dette stride imot hvordan eleven selv stiller seg til sitt eget kjønn. Butler argumenterer for at det er viktig at læreren har reflektert rundt eget verdigrunnlag i forbindelse med kjønn. I utgangspunktet skal kroppsøving være et fag som i hovedsak ikke skal organiseres etter kjønn, foruten om situasjoner hvor det foreligger tungtveiende elevhensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). At det i tillegg i Opplæringslova (1998) § 8-2 står at opplæringen til vanlig ikke skal skje etter kjønn, åpner likevel for en mulighet, noe flere lærere har benyttet seg av. Jeg vil i neste avsnitt ta for meg kjønnsdelt undervisning.

5.3.2 Kjønnsdelt undervisning

Kjønnsblandet undervisning er grunnregelen i den norske skolen siden Mønsterplanen av 1974. En antok da at jenter og gutter skulle bli behandlet likt. Det har likevel vist seg at lik atferd, for eksempel røff og brautende atferd, ble vurdert forskjellig av lærer (Klomsten, 2012). Informantene forteller om forskjellige opplevelser knyttet til kjønnsdelt undervisning. Klomsten (2012) skriver at kjønnsdelt undervisning kan virke positivt for både jenter og gutter. Jentene kan få økt deltagelse, bedre prestasjoner og kunne oppleve å være mer fryktløse i aktivitetene, i motsetning til når guttene var til stede. Guttene på sin side kan øke konkurransen og få bedre opplevelse av en prestasjon når de bare er gutter, i tillegg kan de bli mindre redd for skader når jentene ikke er i undervisningen (Klomsten, 2012). Isak og Frida er uenig med Klomsten og argumenterte for kjønnsblandet undervisning. De beskrev det slik:

Isak: Det verste var når læreren sier sånn: jentene på den siden og guttene på den andre siden. Alle mine venner var jenter og jeg hadde sikkert én god kompis. Det var drit. Jeg synes det var veldig mye kjønnsdelt undervisning. Men det er jo en vanesak, ble vant til det etter hvert. Men det er litt sånn 1950-tallet, tenker jeg da. Konservativt. Når vi skal ha jentene på den ene og guttene på den andre siden. Det var litt mye.

Frida: Det var ofte sånn at læreren satt.. sendte gutta på den ene banen og jentene på den andre, sånn at vi ble delt. Det synes jeg egentlig var skikkelig kjedelig. Fordi jeg kunne utfordret guttene og jeg var mye bedre enn mange av guttene på mange ting. Så jeg ble litt oppgitt over det. Nivået var ikke så bra på jentesida, de er mye mer lagspillere da. De er veldig sånn at de skal spille til alle, men det er innimellom gøy å kjøre litt på og kunne vise også gutta og læreren at du kan du også. Og vise dem hvor skapet står. Vise at jeg også er god liksom.

Isak synes det var utfordrende og vanskelig med kjønnsdelt undervisning fordi han hadde flest venninner i klassen. Han beskrev tankegangen om kjønnsdelt undervisning som noe konservativt, noe vi kan argumentere for, da kjønnsdelt undervisning forsvant fra Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974). Frida ønsker på sin side ikke kjønnsdelt undervisning fordi hun synes det kan bli kjedelig å bare spille med jentene, fordi de ikke nødvendigvis er så idrettsflinke. I tillegg trekker hun frem at det vil være

fordelaktig for Frida å skulle sammenliknes med guttene, da dette kan virke positivt for karakteren i faget, men også fordi hun fikk utfordret seg i større grad grunnet bedre ferdigheter hos guttene. Hun sier at hun også ønsker å vise guttene og læreren at hun også kan. Det at Frida får utfordret seg mot elever som er ferdighetsmessig flinke kan også føre til en større mestringsfølelse. Hun ser likevel fordelene av å inkludere jentene da de andre kvaliteter som for eksempel at mange er gode lagspillere. Dette trekker også Isak frem:

Isak: Jeg skulle gjerne likt å sett at det var «mixed teames» så alle kunne lært å fungere med alle og lært hvordan alle fungerer. Mens når det bare var gutter skulle alle bare være raske, sterke og flinke. Mens med jentene så brydde de seg mer om hverandre – følte jeg da. Men hos guttene så var det bare sånn «lets do this», vinn eller forsvinn.

Isak trekker frem fordeler ved at alle elevene får delta sammen i samme undervisning. Egenskaper som å lære å samarbeide med alle og lære hvordan klassekameratene fungerer, påpeker han som en egenskap det er verdt å utvikle. Også Dowling (2016) understreker at de idrettsflinke har en fordel i forhold til de som ikke driver organisert idrett i kroppsøvningsundervisningen. Ifølge Norges Idrettsforbund dominerer jenter i idretter som turn, ridning og dans, i motsetning til guttene som dominerer i fotball, håndball og kampsport (gjengitt i Klomsten, 2012). Dersom det er sammenheng mellom tiden unge bruker på idrettsaktiviteter og det de blir gode i, kan jenter og gutter komme til kroppsøvningsundervisningen med ulike forventninger og forutsetninger. Dette ser vi et tydelig eksempel på ved informanten Frida, som spiller mye fotball på fritiden og er på lik linje med guttene i store deler av ballaktivitetene i faget. Formålet med kroppsøving sier at faget skal ta hensyn til ulike forutsetninger, inkludere et bredt spekter av aktivitetsformer for å fremme allsidighet og gi elevene livslang bevegelsesglede ut fra deres utgangspunkt, uavhengig om du er gutt eller jente (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Vi kan derfor stille oss kritiske til om det sosiale kjønnet i kroppsøvningsundervisningen blir ivaretatt ved gjentatte ganger med kjønnsdelt undervisning. Informantene Eva og Ola syntes det til tider var vanskelig å vite hvor de skulle gå, da læreren organiserte ut ifra kjønnsdelt undervisning, i motsetning til Lars og Ida som syntes denne organiseringsformen ikke var noe problematisk. Når elevene fikk spørsmål om hvem de tenkte kroppsøvningsfaget var tilrettelagt for, beskrev de det slik:

Ola: Der jeg gikk var det 50/50 for begge. Det var alltid noe alle kunne gjøre. Det var aldri sånn heavy styrketrening der guttene var skikkelig på testosteron og jentene gele i armene. Nei, det var ikke sånn. Jeg tror nok det er de som er veldig glad i sport og aktivitet som trives best i gymtimen da. Og generelt de som liker å spille på fritida.

Isak: Jeg vil jo tro at jenter og gutter har like muligheter. Men når det er snakk om femininitet og maskulinitet.. Det er jo og det med gym, for å bli ..så er det jo typisk gutteting å drive sport og guttastemning, mens jeg var ikke helt der da...

Frida: Jeg tenker at kroppsøving er tilrettelagt for begge i utgangspunktet. Jeg føler bare at jentene ofte blir tatt litt for gitt. At vi er.. sykt mange som sier vi ikke er lagd for idrett. Og at vi bare skal drive med turn og cheerleading og håndball. Så er det nesten ingen av de aktivitetene vi har.

Alle informantene peker på at kroppsøvfingsfaget i utgangspunktet er tilrettelagt for både gutter og jenter i stor grad. Ola begrunner trivsel i kroppsøvfingsfaget med at de som driver med sport og generelt liker å være aktiv trives bedre jf. Dowling (2016). For Isak og Frida handlet trivsel om hva som blir verdsatt i faget. På denne måten kan kjønn, seksuell legning og kjønnsidentitet være med på å begrense mulighetene en har i faget. Det kommer helt an på hvordan kroppsøvfingslæreren tillegger faget kjønn og hva læreren verdsetter. Likevel peker både Frida og Lars på at gutter biologisk sett er sterkere og at valg av aktiviteter har betydning for trivsel i faget.

Frida: Gutter er ganske mye sterkere og tøffere enn det jenter generelt er. Men jeg og er jo ganske tøff og går i duellene og gir alt jeg har. Og jeg tror jeg blir veldig, hva skal jeg si, faget er veldig tilrettelagt for min interesse. Fordi jeg elsker fotball og vi har så og si bare fotball. De fleste gutta har spilt eller spiller fotball og har hatt det som en hobby hele livet, men de fleste jentene har ikke gjort det. Bare noen som jeg har spilt på lag med. Så jeg tror i utgangspunktet at det er godt tilrettelagt for jenter og gutter, jeg tror bare vi hadde en del aktiviteter som gutta elsker og som jentene ikke er så glad i.

Lars: (...) jeg føler læreren har vært flink til å ta hensyn til at jenter og gutter er forskjellige og er det noen som trenger tilrettelegging så gir han det til de som trenger

det. Men i forhold til gutter og jenter, jeg føler de skal jo fortsatt være veldig like med både jenter og gutter. Og selvfølgelig så er jo gutter biologisk sett litt sterkere, og at det da på styrketester og så videre er høyere krav, er jo grei tilrettelegging i forhold til nivå.

Kroppsøvfaget har lenge vært et fag for jenter og gutter, hvor begge skal ha like muligheter uavhengig av forutsetninger. Likevel er det interessant at maskuline aktiviteter til stadighet blir favorisert i undervisningen, den dag i dag (Standal, 2015). Både Isak, Frida og Lars trekker frem at gutter biologisk er sterkere enn det jentene er. Biologisk sett har de rett i at jenter og gutter er ulike, og har ulike kroppslige forutsetninger. På den andre siden er kroppsøvfaget en arena hvor både gutter og jenter skal oppleve mestring ut fra sine forutsetninger. Alle beskriver også at de i utgangspunktet tenker at faget er tilrettelagt for begge kjønn, noe Læreplanen også gir uttrykk for. Likevel er det interessant at alle trekker fram ulike aktiviteter som kan knyttes til interesser for kjønn. Jeg ser et klart skille hos informantene mine der de som anser seg som lesbiske, er mer interessert i aktiviteter som en heterofil gutt også er interessert i. Det kommer også tydelig frem på den andre siden der de homofile informantene er mer interessert i det vi generelt tenker en heterofil jente ville vært interessert i. Vi kan jo derfor stille oss spørsmålet om kroppsøvfaget generelt er et fag som er tilrettelagt, ikke bare for gutter, men for de som er mer brautende, røffe, tøffe og som tørr å gå i «krigen», for å sette det på spissen. Vi snakker altså om hvilke egenskaper som blir verdsatt i faget, fremfor hvilket kjønn eleven har jf. Connell (2002). Hun hevder at vi til daglig tar kjønn for gitt. Kvinner blir ofte sett på som mer feminine og menn mer maskuline, noe Isak også forteller om sin oppfatning av hva som verdsettes i kroppsøvfaget. I tråd med Connell (2002) tolker jeg Isaks utsagn som at det ofte viker fra den homofile og lesbiske normen av hvordan menn eller kvinner kler eller ter seg.

Det å vike fra normen i samfunnet kan bli sett på som et avvik fra majoritetsgruppen, noe ofte gjelder for homofile, lesbiske og transpersoner. Som vi har sett ønsker gjerne de elevene som har mer feminine trekk å gjemme seg mer bort i undervisningen enn det mer maskuline elevene gjør. Dette kan bygge på Connells maskulinitetsteori der menn ofte har mer kulturell kapital, enn kvinner (gjengitt i Langeland, 2008). Jeg ser det viktig å presisere at det ikke er slik at alle menn heller har mulighet til å oppnå den hegemoniske maskuliniteten (Connell & Messerschmidt, 2005). Det at gutter og jenter ofte blir delt, og der guttene som regel blir sett på som de «gode» i kroppsøvfagsundervisningen, ser det ut til at

kroppsøvingslærere differensierer nivå etter biologisk kjønn. Jeg vil i nesten avsnitt ta for meg inkludering i kroppsøvingsundervisningen.

I dette delkapittelet har jeg forsøkt å drøfte informantenes opplevelser og tanker med tanke på hvordan de føler de blir møtt i kroppsøvingsundervisningen. Forskning viser at de typiske mannlige interessene blir vektlagt i undervisningen i form av ballspport. På denne måten blir de tradisjonelle kjønnsmonstrene bekreftet og den hegemoniske maskuliniteten verdsatt. Læreplanen gir i stor grad rom for å tilrettelegge innhold og undervisningsopplegg, hvor læreren står relativt fritt til å velge hva som passer hver enkelt klasse. Flere av informantene uttrykker under intervjuene at de ikke føler de passer inn i de aktivitetene som det forventes at de skal mestre. Lærere kan i enkelte tilfeller benytte seg av kjønnsdelt undervisning for å lettere tilrettelegge for elevene på bakgrunn av kjønn eller ferdighetsnivå. I læreplanen uttrykkes det at kjønnsdelt undervisning til vanlig ikke skal forekomme, men at uttrykket «til vanlig» åpner for unntak fra regelen. Frida var klar i sin tale da hun snakket om kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning. Hun opplevde å utfordres i størst grad av de idrettsflinke elevene, og i Fridas tilfelle var det av guttene i klassen. Eva og Ola opplevde det som ukomfortabelt å skulle velge hvilken gruppe som passet dem ut ifra kjønn, fordi de på videregående skole var i en flytende kjønnsidentitetsprosess. Samtlige informanter argumenterer i utgangspunktet for og mot kjønnsdelt undervisning. Vi kan likevel problematisere om det er for enkelt å dele undervisningen ut ifra biologisk kjønn, og ikke etter sosialt kjønn, altså hvordan du er som person.

5.4 Forskningsspørsmål 4: Inkludering

Inkludering og tilpasset opplæring er begge viktige begreper i kroppsøvingsfaget. Skolen i dag er mangfoldige, og det er derfor et behov for tilrettelegging i ulik grad.

Kroppsøvingslæreren skal møte elevene ut ifra elevenes forutsetninger og sørge for at alle skal øve, prøve og utforske med kroppen. Denne utviklingen skal foregå innenfor trygge rammer hvor elevene blant annet skal føle seg inkludert, til tross for ulikheter.

I dette delkapittelet vil jeg derfor ta for meg forskningsspørsmål 4 som omhandler om hvordan «*elevene føler seg inkludert av medelever og lærer i undervisningen i henhold til sin seksuelle legning eller kjønnsidentitet*».

5.4.1 Inkluderingsbegrepet

Inkluderingsbegrepet harmoniserer med vid forståelse av tilpasset opplæring og er forankret i opplæringsloven (1998, § 1-3.). Tilpasset opplæring skal ifølge Overland (2015) ivareta prinsippet om inkludering og likeverd. Alle elever har krav på en undervisning som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (opplæringsloven, 1998). Vi skiller mellom tre former for inkludering; faglig-, sosial-, og psykisk inkludering (Overland, 2015). De tre formene skal bidra til at kroppsøvingsfaget skal legge til rette for at alle elever får delta, lære, oppleve fellesskap, bli hørt, samarbeide og føle trygghet i skolen.

Når informantene skulle fortelle om følelsen av å være inkludert i undervisningen uttrykte de først og fremst en form for smal forståelse av tilpasset opplæring. Individuer som ikke kunne delta i undervisningen eller være med av ulike årsaker, skulle få et eget opplegg slik at de også fikk utbytte av kroppsøvingstimen. Eva eksemplifiserte ved å fortelle dette:

Eva: Om jeg noen kroppsøvingstimer ikke følte for å være med fordi jeg ikke ønsket å ha på gymtøy, satt jeg bare på tribunen og løste oppgaver for meg selv.

Gjennom utsagnet til Eva forteller hun at hun blir sittende på sidelinjen og arbeide med ulike oppgaver. Vi kan ut ifra det Eva sier spørre oss om Eva blir inkludert faglig, sosialt, og psykisk gjennom det tilrettelagte tilbudet hun får når hun ikke er med i undervisningen. For å inkludere eleven gjennom de tre formene for inkludering, kunne læreren for eksempel lagt opp undervisningen slik at eleven fikk deltatt på ulike måter ved å være dommer eller gi tilbakemeldinger på ulike øvelser, dersom det passer seg. På denne måten blir eleven inkludert i det faglige fellesskapet og kan eventuelt benytte egne evner til å lære bort. Dette er i tråd med sosial læring og inkluderingsprinsippet, som videre kan føre til økt læringsutbytte for eleven som ikke aktivt deltar (Rønholt, 2014). Eleven blir i tillegg sosialt inkludert ved å samarbeide og ha en positiv innstilling til undervisningsoppgavene. I tillegg kan eleven føle seg som en del av gruppen og på denne måten inkludere det psykiske aspektet. Det er likevel viktig å reflektere over at alle elevene er ulike og har ulike forutsetninger og behov. Det er ikke slik at alle elever er like komfortable med å skulle gi tilbakemeldinger i plenum, fordi det blant annet kan legge sosialt press på eleven. Det er med andre ord noe læreren må være observant på og ta hensyn til. Det handler om å bli sett uavhengig av forutsetninger.

Alle informantene uttrykte at de følte seg både faglig og sosialt inkludert i henhold til sin seksuelle legning på skolen. Informantene uttrykte at de hadde gode venner på skolen og

at det for noen av dem har vært en stor trygghet å ha dem der. For Frida var også det å ha «høy status» i klassen av betydning. Hun beskriver det slik:

Frida: (...) Så jeg tror egentlig ingen turte å være stygg med meg heller, for jeg hadde såpass «høy status» i klassen. Jeg var flink da. Jeg var sykt praktisk anlagt. Assa, jeg var den beste i gymmen. Jeg løp mest på løpstester, jeg tok mye på styrke til å være jente. Jeg hadde alltid full innsats. Jeg var en lagspiller når vi hadde lagspill liksom. Jeg tror på en måte det bidro. Så lagde jeg sykt god stemning i klassen generelt. Jeg var den gledessprederen eller klovnen som tusla rundt der og gjorde at folk lo.

Vi kan ut ifra det Frida forteller fastslå at hun har opparbeidet seg relativt høy sosial kapital, altså en type status og kompetanse, generelt i klassen, men også spesielt i kroppsøvningsfaget som hun opplever å mestre godt. Videre forteller Frida at det å ha høy status i kroppsøvningsfaget og å være gledessprederen i klassen, er noe av bakgrunnen til at hun har hatt det så bra på skolen. Hun formidler, ut ifra utsagnet sitt, at det er en sammenheng mellom det at hun har høy status og at medelevene ikke turte å «være stygg med henne». Hun viser også refleksjon angående egen innsats i kroppsøvningsfaget, der hun trekker frem positive sider som at hun var praktisk anlagt, en lagspiller, hadde full innsats og var en gledesspreder. Jeg tolker det som at Frida har relativt god selvtillit, hvor hun er trygg på seg selv og egen legning på dette tidspunktet. Hun forteller videre:

Frida: Ja, det tror jeg er noen av grunnen til at jeg har det så bra som jeg har det på skolen. Jeg har veldig stort nettverk på skolen. Nå går jeg studiespesialiserende, men jeg har venner i alle klasser. Mye av det skyldes jo fotballen.

Frida beskriver at det å ha sosial- og idrettslig kapital gjør at hun får en naturlig respekt, også blant guttene. Hun trekker blant annet frem fotballen som årsak til at hun har et stort nettverk på skolen. Hun opplevde også at hun trivdes på alle arenaene på skolen, med tanke på psykisk inkludering. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet for alle. Ola, Isak og Ida forteller på den andre siden at det er enkelte arenaer på skolen som oppleves som mer problematisk enn andre. Isak sier det på følgende måte:

Isak: Som jeg sa, så skifter jeg jo alene i garderoben. Det er jo litt rart for det er jo ikke sånn at jeg var på dårlig fot med noen i klassen, det var bare at jeg ikke hadde

behov for å skifte med dem. Jeg ville ikke skape en ukomfortabel situasjon. Så der følte jeg meg ikke helt vel. Mens i klasserommet spilte det ingen rolle, ikke i kantinen heller.

Isak forteller at han opplever å trives på mange av de ulike arenaene på skolen, men at garderobesituasjonen kunne være ganske utfordrende. Han presiserer også at dette ikke nødvendigvis var slik at medelevene tenkte på dette. Isak forteller at han følte det mest komfortabelt ved å skifte alene i garderoben, for å ikke gjøre de andre guttene i klassen til bry. Ola forteller om andre utfordringer i skolesammenheng. På videregående satte han i gang prosessen med kjønnskifte, noe som inkluderte en del forandringer, selv om han kun var i startfasen. Ola forteller:

Ola: Ja, jeg vil jo si at jeg følte meg vel. Men akkurat på den tiden hadde jeg ikke begynt på testosteron, så jeg hadde veldig lys stemme da. Så jeg turte nesten ikke å snakke foran klassen, for da følte jeg at folk tenkte sånn «så lys stemme du har også ser du sånn ut». Men, ellers var jeg egentlig ganske komfortabel med alt annet.

Ola forteller at han byttet navn i løpet av videregående skole og ikke hadde begynt med testosteron enda. Han hadde fått guttenavn, men det var fremdeles en del av han som var jente. Dette tolker jeg som at han syntes det var utfordrende at navn, utseendene og stemme ikke samstemte. Han uttrykker at det var vanskelig å snakke høyt i timene, men hadde ingen vanskeligheter med kroppsøvingsfaget spesifikt. For Ida har en blanding av tvangslidelse og angst gjort at hun trives bedre med mennesker som er mer lik hun. Hun sa:

Ida: Veldig ukomfortabel på skolen. Jeg er ekstrovert, men jeg liker ikke å være blant folk. Det er det som er problemet. Spesielt i et samfunn hvor jeg ikke kan relatere til andre folk og da er det vanskelig for meg å føle meg komfortabel. Jeg vet at folk har baksnakket meg. Og folk har ledd av meg, men det var mer i fjor. Tror ikke det er folk som gjør det akkurat nå. Og vennene mine har vært sånn at «de er bare ekle», og sånn. Men generelt har jeg egentlig ikke lyst til å gå her. Jeg vil gå på en annen skole og jeg føler meg veldig sånn demotivert til å gå på skolen, så lenge jeg går her.

Ida har tidligere fortalt at hun ikke har blitt utsatt for mobbing. Likevel vet hun at enkelte elever på skolen har baksnakket henne, fordi hun er litt annerledes enn de andre. Vi kan derfor spørre oss om denne baksnakkingen kan kategoriseres som mobbing. Ida beskriver elevene og

skolen hun går på som svært homogen, og gir inntrykk av at det nesten ikke er rom for å vike fra «normalen». Hun føler på at skolen hennes ikke nødvendigvis er like åpen for å være annerledes, på lik linje som med andre skoler. Hun opplever å føle seg demotivert for å gå på skolen. Den norske skolen skal være en inkluderende skole (Skaalvik & Skaalvik, 2006), men i praksis kan det likevel være vanskelig å peke på hva det vil innebære. Tidligere ble inkluderingsbegrepet benyttet om «de integrerte elevene». Å benytte seg av begrepet «å integrere» kan gi uttrykk for en oppfatning om at elevene egentlig ikke passer inn i normalskolen jf. Salamancaerklæringen (1994). I motsetning til integrering skal inkludering gjelde alle elevene i skolen, der de skal få undervisning som er tilpasset deres forutsetninger, behov og ta del i det sosiale fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Jeg tolker det slik at Ida finner det vanskelig å delta i det sosiale fellesskapet på sin skole, fordi hun ikke har så mange hun er kjent med og er komfortabel med.

Skaalvik og Skaalvik (2006) har utviklet noen kriterier for inkludering i den praktiske skolehverdagen. Disse kriteriene kan ligge til grunn for at alle elever uansett seksuell legning og kjønnsidentitet skal føle seg inkludert i skolen. De tre kriteriene som foreligger for å føle seg inkludert er *rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier*. Tar vi for oss rammekriteriene i forhold til det Ida beskriver kan vi diskutere i hvilken grad holdningene og verdiene på skolen er åpne og imøtekommer alle elever på skolen. Det at Ida føler skolen er homogen og ikke åpen og imøtekommende ovenfor skeive elever, kan gjøre det vanskelig for andre som ikke er trygge på sin seksuelle legning å stå frem. Hun beskriver at hun ikke kjenner til noen andre på hele skolen som er skeiv. Hun sier følgende:

Ida: Her er det ganske ille. Jeg hadde egentlig lyst til å gå på ...(en annen skole) og som du sikkert vet, så er den skolen mye mer åpen. Den er mye mindre homogen. Her på denne skolen så ser du kanskje med engang hva slags type folk som går her og det er absolutt ikke den type folk jeg normalt er tiltrukket av. Så da får jeg liksom ikke noe på en måte sånn ja, ja.. det er ingen her.. men sånn i kroppsøving og sånn er det også litt vanskelig fordi jeg er den eneste på skolen som er jente og som er ute av skapet. Altså, jeg vet faktisk ikke om noen andre som er i det hele tatt som er bifil, panromantiske eller noen ting som helst. Jeg vet faktisk ikke..

I Norge anslås det at omtrent 1 av 10 er skeive som nevnt i kapittelet om lesbiske, homofile og transpersoner (2.3). Det vil si at på en skole med om lag 800 elever, vil det ut ifra prognosene være cirka 80 skeive elever på skolen. Vi kan derfor undre oss over hvorfor

eventuelt ikke flere på Ida sin skole finner trygghet nok å stå frem som skeiv. For å videre kunne jobbe for en inkluderende skole, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2006), så må prosesskriteriet ligge til grunn. For at elever som er i LHBTQ-miljøet skal føle seg inkludert i kroppsøvingen, er det blant annet kanskje ikke heldig å organisere med kjønnsdelt undervisning. Andre tiltak kan være at temaet LHBTQ generelt blir tatt mer opp i undervisningen, fordi det kan være med på å gi mer kunnskap til elevene og lærerne, og ufarliggjøre legning og kjønnsidentitet. Skolen viser også på denne måten at de fremmer aksept ovenfor LHBTQ-elever. Til slutt peker Skaalvik og Skaalvik (2006) på opplevelseskriteriet som handler om hvordan elevene opplever skolen, sosialt, kognitivt og emosjonelt jf. Overland (2015). Isak forteller at det ikke nødvendigvis har vært viktigst for ham å være en del av guttene, men å sosialisere seg med de som faktisk deler samme interesse. Han forteller:

Isak: Jeg hadde det selvfølgelig best med jentene fordi der var mine aller beste venninner, men jeg hadde også ganske avslappet forhold til guttene. Jeg kunne aldri relatere til det gutta snakket om. Jeg skjønnte jo ikke det med damer. Jeg latet egentlig som at jeg var interessert, men jeg skjønnte jo ingenting. Jeg følte jeg kunne si noe dersom jeg hadde noe å komme med, de hørte på meg og var interessert, men vi hadde bare ikke samme interesser, så det ble aldri noe mer enn det. Men med jentene kunne jeg relaterer til ting vi snakket om. Jeg vet ikke om det har noe med at de sier at jentene er mer modne enn gutter og jeg vet ikke.. at de var mer «down to earth» hvertfall når det kom til gym. Trivdes litt mer der ja.

Isak uttrykker i dette utsagnet at han ikke hadde et stort behov for å være med guttene, fordi de blant annet ikke delte felles interesser og det derfor var vanskelig å henge med på samtalen. Det eneste han så på som felles med guttene, var at de måtte dele samme garderobe. For at han skulle trives best på skolen faglig, sosialt og emosjonelt var det best å kunne tilbringe tiden på skolen med jentene, med tanke på interessefelt og modenhet. Han sier at han følte seg mer moden og på lik linje i samtale med jentene. Det å kunne relatere til ting som blir snakket om er viktig for alle i sosialt samspill med andre elever. Det kan gjelde undervisning også. De fleste skoler ønsker å strekke seg for å bli en mer inkluderende skole, og det er viktig å huske på at undervisningen er et møtepunkt hvor elevene møtes på tvers av ulikheter. Undervisningen kan derfor inkludere ulike virkemidler for å fremme dette jf. prosesskriteriet. Lærere har gjerne de beste intensjoner om en inkluderende undervisning,

men mangler ofte kompetanse og ferdigheter i å snakke om seksualitet og hvordan undervisningen kan gjøres LHBQT-inkluderende. I Norge har regjeringen som målsetting «sikre homofiles og lesbiskes rettigheter, støtte homofile og lesbiske i å leve åpent og aktivt motarbeide diskriminering» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008, s. 9). Dette gjør at skolene har et overordnet ansvar og skal motarbeide diskriminering. Vi ser at det til stadighet blir snakket om LHBQT-elever som «de andre», og jeg tenker at en god start kan derfor være å inkludere LHBQT-elever som i «oss». Jeg vil komme tilbake til hva informantene tenker lærere og skolen generelt kan bidra med for LHBQT-elever i drøftingskapittelet om skolemiljø.

I motsetning til undervisning i klasserommet hvor resultater kan holdes hemmelig, skjer kroppsøvingen ofte i åpne rom og gymsaler, der elevenes kropper og ferdigheter blir vist frem (Standal, 2015). For mange elever kan dette være ubehagelig, og motivasjonen til kroppsøvingfaget kan synke. Kroppsøving er et fag hvor elevene er svært synlige, og dersom elevene ikke opplever mestring, kan dette underbygge holdningene til faget. Med andre ord er det viktig at kroppsøvingslæreren legger til rette for aktiviteter der elevene oppnår mestring og trivsel (Ommundsen, 2015). Som nevnt i teorien viser forskning imidlertid at lærere til stadighet verdsetter den hegemoniske maskuliniteten. For LHBQT-elever kan dette være svært problematisk fordi disse elevene ikke tilfredsstiller de kravene som verdsettes. I kroppsøvingfaget vil læreren se behovet for å tilrettelegge for fellesskapet, men også for individet. Likevel er det slik at dersom en legger for stor vekt på individene i undervisningen, kan en ende opp med spesialordninger som kan skille elevene fra hverandre, og videre skape et hinder for fellesskapet. Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at opplæringen skal ivareta fellesskapet mellom elevene til tross for ulike forutsetninger. Dette er i tråd med prinsippet om fellesskapets verdigrunnlag. Motsatt kan for stor vekt på fellesskapet føre til at individene blir oversett (Standal, 2015). Likevel er det godt dokumentert at man ved å benytte seg av vid forståelse for tilpasset opplæring gir det beste læringsutbytte for elevene (Hattie, 2009, gjengitt i Overland, 2015).

Dette kapittelet tar for seg i hvilken grad informantene opplevde å være inkludert av medelever og lærere i kroppsøvingundervisningen. Samtlige av informantene uttrykte at de i stor grad følte seg inkludert faglig og sosialt i kroppsøvingundervisningen. Flere av informantene begrunner dette med at de hadde gode venner som ga dem trygghet. Med tanke på inkludering formidlet noen av informantene at garderobesituasjonen, som nevnt, kunne være utfordrende. Ida forteller at skolen hun går på en skole som inneholder en relativt homogen gruppe elever, noe som har ført til at hun i større grad føler seg annerledes enn de

andre. Det er verdt å stille spørsmål til i hvilken grad skolen Ida går på fremmer et mangfoldig og inkluderende læringsmiljø, når gruppen fremstår som homogen og lite varierende. I tillegg undrer jeg meg over hvor akseptabelt og åpent det er for å være «annerledes» på ulike måter. Det informantene også har savnet generelt på skolen var tilgangen og interessen for mer informasjon om LHBTQ-personer, noe jeg skal gå videre inn på i neste kapittel om skolemiljø.

5.5 Forskningsspørsmål 5: Skolemiljø

Avsluttende i drøftingsdelen vil jeg gå nærmere inn på hvordan informantene opplever kroppsøvingfaget med tanke på skolemiljø. Alle elever har rett på en likeverdig opplæring, der de skal bli behandlet og møtt ut ifra de behovene de har. Informantene forteller om deres opplevelse i møte med skolen og hvordan skolen har tilrettelagt for LHBTQ-elever.

5.5.1 Psykososialt miljø

Etter opplæringsloven § 9 A-2 har alle elever rett til et «*godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Dette gjelder for alle elever i grunnskolen og i videregående skole, jf. opplæringsloven § 9 A-1. Retten til et trygt og godt skolemiljø er individuell og det er elevenes egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. At skolemiljøet skal være trygt handler blant annet om at elevene ikke skal komme til skade og at skolen skal føles som et trygt sted å være for elevene. For mange minoritetsgrupper kan skolen være en utfordrende arena, da mange elever må forholde seg til hverandre i en mangfoldig skole, tross ulikheter. Opplæringsloven § 1-1 sier at «*elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong*». For lesbiske, homofile og transpersoner kan det å vike fra «*normalen*» oppleves som vanskelig. På spørsmål om hvordan skolen bør møte elever som er LHBTQ svarte Ola, Frida og Lars at de ville blitt behandlet som «*alle*» andre. Informantene forteller:

Ola: Ja, det er vel egentlig å møte de som de møter en helt vanlig gutt eller jente for den saks skyld. Ikke prøve for hardt. Snakk til de som du ikke vet noe om det egentlig. Det er det beste.

Frida: Møte alle elever på samme måte. Jeg vil ikke føle meg annerledes. Jeg vil at læreren skal møte meg på lik linje som han møter en annen gutt eller jente. Jeg ønsker ikke at de skal lage en case ut av at jeg liker jenter. Jeg er jo en helt normal jente som liker jenter.

Lars: Først og fremst høre med eleven selv hva de vil. Hvis det er noe skolen og lærerne kan gjøre for å få det til, så burde de jo det. Men de må snakke med eleven og ha elevens samtykke. Han vil sikkert ikke behandles annerledes liksom.

Ola, Frida og Lars beskriver hvordan de skulle ønske at skolen møtte dem, og elever i samme situasjon som dem. De forteller at de ikke ønsker å behandles annerledes enn de andre elevene på skolen, men møtes på lik linje. Dette kan vi se i sammenheng med likeverdig opplæring, der «alle elever ikke skal behandles likt, men ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevens kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger». Med andre ord blir dette et paradoks, ved at elevene ut ifra prinsippet om likeverdig opplæring skal behandles ut ifra de behovene de har, altså deres seksuelle legning eller kjønnsidentitet, mens elevene selv ønsker å være en del av fellesskapet, likestilt med sine medelever. Isak og Eva påpeker at åpenhet rundt skeive også en viktig faktor for et godt og trygt skolemiljø. De forteller det på følgende måte:

Isak: Det blir å møte med åpne armer, friskt sinn.

Eva: Egentlig bare med åpenhet. Du trenger ikke ta en sånn der «hallo velkommen, her har vi Janne som er autist, Per som har asperger og Cecilie som er trans». Jeg har ikke lyst til å være annerledes. Men siden jeg har en egen garderobe så tenker jeg at det er viktig at folk vet. Spesielt når jeg startet på videregående, og hadde en del nye i klassen. Etter at den bomba er sluppet så tenkte jeg at de bare må behandle alle elever på sammen måte. Man vil jo ikke skille seg ut.

Selv om Eva og Isak peker på at det bør være åpenhet rundt LHBTQ-elever, så vil det ikke nødvendigvis si at det skjer i praksis. I skolesammenheng er det fortsatt mange lærere og ledere som trakasserer elever som tilhører denne gruppen. Ifølge Anderssen og Malteruds levekårsundersøkelse fra 2013, viste det seg at 24% av de homofile mennene som var med i

undersøkelsen, hadde blitt utsatt for trakassering en eller flere ganger av en lærer i løpet av de siste 12 månedene. For mange elever kan negative holdninger i samfunnet bidra til at elever ikke ønsker å dele at de har det vanskelig med tanke på sin seksuelle legning eller kjønnsidentitet (Andersen & Malterud, 2013). En frykt for å møte lærere med negative holdninger, som kan være med på å påvirke elevens situasjon på skolen i negativ forstand. Verken Frida, Lars eller Isak fortalte om sin seksuelle legning til lærerne sine. De forklarer det slik:

Frida: Jeg sa det aldri til lærerne. Så jeg vet egentlig ikke om de visste at jeg var skeiv. For å være ærlig. Mye av grunnen til det var fordi jeg ikke hadde noen sånn.. jeg hadde ikke de store vanskene med det å være skeiv. Men jeg tror de skjønner det, at jeg er skeiv. Det var bare det at jeg aldri har hatt den samtalen med de om at jeg er det.

Isak: En blanding av ulike ting. Jeg tror når du først blir kjent med meg så merker du det. Jeg legger ikke skjul på at jeg kan snakke med gutter. Jeg føler ikke jeg skal være nødt til å si det, men jeg svarer ærlig dersom noen spør.

Lars: Jeg vet ikke. Jeg følte ikke jeg trengte noe tilrettelegging for det. Jeg er jo ikke annerledes selv om.

Frida, Isak og Lars sier at de aldri har hatt et behov for å fortelle lærerne sine om din seksuelle legning. Lars og Isak formidler i denne sammenheng at det i stor grad var fordi de ikke trengte noen spesiell tilrettelegging i kroppsøvningsfaget, ei heller generelt på skolen. De hevder også at legningen ikke er noe de har lagt skjul på, og at de var åpne og ærlig om temaet dersom det skulle komme opp, eller noen skulle spørre om det. Frida beskriver opplevelsen av å fortelle om sin egen seksuelle legning til sin far. Hun trekker likninger mellom denne opplevelsen og det å fortelle sine lærere det samme. Jeg tolker det dithen at hun har en frykt for å få samme reaksjon fra sine lærere, som med sin far. Hun beskriver det slik:

Frida: Jeg har aldri sagt det selv til en lærer noensinne. Jeg var redd for hvordan de skulle reagere. Fordi jeg hadde jo møtt.. med pappa.. da så var jeg redd for å få samme reaksjon fra lærerne. Jeg var redd for å bli dømt ut fra den jeg var, og derav

kanskje få en dårligere karakter. For lærerne sitter med enormt mye makt ovenfor oss. Så hvis de plutselig ikke liker meg, så kan jo de bare sette meg ned en karakter eller gi meg dårligere karakter på en prøve.

Frida forteller at hun fryktet at hennes legning skulle være utslagsgivende på hvilke karakterer hun fikk på skolen. Hun har med andre ord vært bevisst på det å kommunisere til lærerne sin at hun er lesbisk. Her kan vi drøfte hvorvidt Fridas psykososiale skolemiljø ble ivaretatt på skolen, og stille spørsmål ved i hvilken grad læreren har arbeidet for å trygge elevene. Det at en elev kan føle på en form for frykt for å dele sin seksuelle legning eller kjønnsidentitet, tolker jeg på den ene siden som at læreren ikke har gjort en grundig nok jobb med å fremme aksept. På den andre siden kan læreren ha fremmet eventuelle negative holdninger til LHT-personer. På en annen side igjen tolker jeg heller ikke slik at Frida hadde et behov for å fortelle lærerne sine om sin seksuelle legning, da det egentlig ikke har hatt noen betydning for hennes trivsel på skolen. Informantene Ola, Eva og Ida formidler på den andre siden at det har vært naturlig å dele om sin kjønnsidentitet og seksuelle legning til lærere på skolen. Mye av dette bunner i at alle sammen har trengt ekstra oppfølging i forbindelse med garderobesituasjonen i kroppsøvfingsfaget. Informantene sier det slik:

Ola: På ungdomsskolen kom jeg fram som lesbisk da, jeg gikk ut med det og trodde jeg var det da. Da visste egentlig lærere og alle det sånn sett. Også endret det seg på videregående og da... da handlet det om å være åpne med lærere også for at de kunne hjelpe meg. Så de visste om det.

Eva: På en måte ja, fordi jeg hadde et bedre forhold til læreren på ungdomsskolen. Vi hadde henne i veldig mange fag. På videregående så kjente jeg ingen av lærerne og kommer rett inn og sier jeg trenger en egen garderobe fordi sånn og sånn. Og da var de bare sånn: ja okei, greit. Det var ikke sånn - ja okei, det var ikke noe mildhet rundt det. Det var bare veldig ja.. praktisk. Men jeg følte egentlig jeg.. jeg hadde ikke samme kontaktlærer gjennom hele videregående heller.

Ida: Lærerne mine har funnet ut gjennom elevsamtaler egentlig og jeg tror ikke det er altfor vanskelig å se at jeg er homofil. (...) I selve kroppsøvfingsundervisningen tror jeg ikke min legning hadde så mye relevans. Det hadde mer med angsten å gjøre tror jeg.

I Ola, Eva og Idas tilfelle har foreldrene vært involvert når skolen eller lærerne har fått vite om deres situasjon. Ola og Eva uttrykker at det er det mest naturlige i verden å skulle dele om sin kjønnsidentitet, da dette kan bidra til at andre elever forstår hvorfor de for eksempel får en egen garderobe i kroppsøvingsundervisningen. Eva forteller imidlertid at hun har kjent på ulik oppfølging med tanke på sin seksuelle legning eller kjønnsidentitet, på ungdomsskolen og videregående skole. Hun begrunner det med at elevene fikk nærmere kontakt med kontaktlæreren på ungdomsskolen, i motsetning til videregående. Eva sier:

Eva: Ja, så tror jeg at samme kontaktlærer, så tror jeg og det hadde vært litt annerledes da. Jeg kommer meg jo fint gjennom videregående.

Vi kan ut ifra det Eva uttrykker i dette utsagnet spørre oss om hvorvidt det er viktig for denne minoritetsgruppen av elever, å ha en nær relasjon med lærere eller andre voksne som arbeider i skolen. Likevel er dette problematisk, nettopp fordi det ikke er slik at alle elever lever åpent som homofile, lesbiske eller trans. Vi kan likevel fastslå viktigheten av at lærerne er oppmerksomme, forståelsesfulle og flinke til å se alle elevene, på tvers av ulikheter og likheter. Tangen (2018) skriver at det er viktig å ikke isolere skolelivet fra resten av elevens liv. For å forstå skolelivet fra elevens perspektiv er det helt nødvendig å ta hele livssituasjonen i betraktning. En viktig forutsetning for det å forstå elevene og vinne innsikt i deres tilværelse på skolen, er å lytte til elevenes stemmer. Tangen (2018) sier at dette særlig er viktig ovenfor elever med spesielle behov og/eller er i risikogruppen for å møte store utfordringer og vansker.

5.5.2 «Finn ut mer på ung.no»

Avsluttende i intervjuene tok jeg opp spørsmålet om hvordan informantene opplevde at seksuell orientering og kjønnsidentitet ble tatt opp på skolen. Ida og resten av informantene tydeliggjør viktigheten av riktig kunnskap som et tiltak for å øke forståelsen til både lærere og medelever.

Ida: Det er viktig å lære om det, men jeg tror at i vår alder så forstår vi allerede hva de ulike er. (...) Men så synes jeg det er rart at.. Selv om jeg er en av «dem», det er sikkert noen andre som også er bifil eller noe sånt i klassen, men selv om jeg er en av de få som liker det samme kjønn, så føler jeg det er veldig urettferdig at vi bare

snakker om heterofili og hvordan de skal fungere. Og hva slags metoder de kan bruke og hvor de kan finne informasjon. Mens om homofili er det en powerpoint-slide, hvor det står de ulike typene, også står det sånn «finn ut mer på ung.no». Jeg har ikke lyst til å gå på ung.no, jeg vil bare finne det ut her. Og at de andre elevene lærer mer om det også.

Isak: Ikke så veldig mye. Vi hadde seksualundervisning og da husker jeg det kom en homofil mann og vi kunne stille han spørsmål og sånt, men jeg vet ikke. Jeg følte det ikke var så seriøst. Det var ingen som snakket om transpersoner, kjønn eller noe sånt. Det synes jeg var litt dårlig. Det burde det vært mer fokus på, om jeg så må gjøre det selv.

Ola: Når jeg hadde seksualundervisning, så var det nesten som om det var en skam å snakke om det. Jeg synes personlig at det var altfor lite snakk om det egentlig. Det er jo en stor sjanse for at det er noen som er skeive eller FTM og sånn. Det å lære ut andre så de også selv vet.

Frida: Ingenting. Det er så lite at det er helt.. Det er skikkelig dårlig faktisk. Det må mer inn i skolen. Jeg føler at jo flere som får vite om alt det her. Altså, selvfølgelig jeg som lesbisk vet jo mye om dette, fordi jeg har søkt mye på det selv. Men det er sykt mange i klassen min som er utrolig uvitende om det å ha en annen seksuell legning.

Lars: På videregående har det vært veldig lite. Hadde om det litt i religion og litt i norsk, tror jeg. Men det var veldig lite. Det var ikke et eget tema, det var bare en liten bit av et tema liksom.

Eva: Det har ikke vært mye. Vi har på en måte ikke hatt noe sånn... det var bare heterofil sex vi snakket om. Vi snakket aldri om noe annet enn det faktisk.

Skolen er barns og ungdoms viktigste livsarena utenom familien, og det er derfor en sentral oppgave for skolen å arbeide for at alle elever opplever god skolelivskvalitet (Tangen, 2018). Med andre ord er det vesentlig å ha innsikt i hvordan elevene opplever skolelivet, da dette en grunnleggende forutsetning for å blant annet skape et inkluderende fellesskap. I tillegg vil det være sentralt å ha god kompetanse og kunnskap angående mangfoldet vi kan finne i skolen og

de ulike minoritetsgruppene, slik at skolen i større grad kan møte *alle elever*. Informantene er relativt tydelige på at det er mangelfull informasjon når det kommer til LHBTQ-personer i skolen. Flere trekker frem at seksualundervisningen handler om heterofile elever. Ida sier hun synes det er for lite informasjon om skeive elever i skolen. Hun sier læreren henviste elevene til en power-point-slide og en nettside, hvor elevene selv kan lese om annen seksuell legning, enn heterofil. Dette synes Ida er problematisk, fordi hun ønsker at både hun og medelevene skal lære om dette på skolen, for å øke forståelse og kunnskapsnivå blant alle elever og lærere. I Isak sitt tilfelle kom det en homofil mann på besøk til klassen, men han presiserer at det likevel var store deler av LHBTQ-miljøet som ikke ble nevnt. Ola forteller at han opplevde at temaet LHBTQ nesten føltes skambelagt under hans seksualundervisning. Ifølge barne- og ungdoms- og familiedirektoratet (2019b) er det opp til skolen å tilrettelegge for alle elever at det er greit å være seg selv, på tvers av kjønnsidentitet og legning. Ola og Frida påpeker også fordelene av at alle elevene får den samme informasjonen. Frida sier hun har søkt mye på nett selv, fordi hun har vært nysgjerrig, og fordi det gjelder henne. Alle informantene har nevnt at de ønsker mer åpenhet rundt LHT-personer i skolen. Skolen har også ansvar for å gi denne informasjonen, da flere av kompetansemålene i ulike fag kan og skal relatere til kjønn og seksualitet, både direkte og indirekte (Bufdir, 2019b). Bufdir (2019b) hevder at lærere ofte har den beste intensjonen om en inkluderende undervisning, men mangler både kompetanse og ferdigheter i å snakke om seksualitet og hvordan gjøre undervisningen LHBTQ-vennlig. Ida bekrefter barne- og ungdomsdirektoratets antakelser om kunnskaper og ferdigheter. Hun forteller:

Ida: (...) Men det er noe med måten de behandler det på. De gjør det med homofili så annerledes. (...) De gjør ikke nok for å vise at det er greit. Det blir veldig vanlig å tenke at alle er født heterofile, og dersom du kommer ut som noe annet så er du, ja..

Vi kan spørre derfor stille spørsmål om skolen bør tilrettelegge på en annen måte for å øke kunnskap, og hjelpe lærere til å gjennomføre undervisningen på en mer LHBTQ-inkluderende måte. Bakgrunnen for dette er at alle informantene jeg har snakket med i dette masterprosjektet konkluderer med at informasjonen elevene har fått på skolen, i stor grad er mangelfull. På den andre siden gjøres det stadig nye tiltak ellers i samfunnet. Informasjonsnettsider, rosa kompetanse med FRI og omreisende undervisningsopplegg er alternativer som kan være med å bidra til økt kunnskap på feltet. I tillegg har barne- og ungdomsdirektoratet flere tips til hva som kan bidra til et inkluderende LHBTQ-inkluderende

læringsmiljø som for eksempel å være et godt forbilde som lærer, være åpen og inkluderende, og prate om seksuell legning og kjønnsidentitet. Forskning viser at det er svært få lærere som er åpne om egen seksuell orientering på arbeidsplassen (Bufdir, 2019b). Skeive elever trenger også gode rolle modeller. Informantene Frida og Eva er også enige i at det i dag finnes flere arenaer, nettsider og tv-programmer for LHBTQ-ungdommer hvor de kan finne likesinnede, samt informasjon om andre legninger enn heterofil. Frida sier:

Frida: Jeg føler på en måte det er mer åpenhet nå enn det var. Jeg tror at om man hadde vært mer åpen om dette fra ganske tidlig alder, så kunne man kanskje til og med unngått noen selvmord. Åpenhet tror jeg er nøkkelen ass.

Frida ser sammenhengen mellom åpenhet og psykisk helse. Jeg tolker det som at hun mener dette er veien å gå for en mer inkluderende skole, hvor det er plass til alle elever. Eva nevner også hvordan NRK-serien «født i feil kropp» har hjulpet henne med å akseptere at hun er annerledes. Hun sier:

Eva: Jeg føler at folk vet mer og har en større forståelse om hvordan det er og hva folk faktisk går gjennom, når de føler på det de føler på. Som jeg også har følt på. (...) Jeg kjenner meg veldig igjen da. Og jeg føler meg ikke så alene lenger. (...) Det gir jo en følelse av trygghet og en følelse av at jeg ikke er unormal.

Dagens samfunn er i større grad opplyst med tanke på LHBTQ-personer, enn for 10 år siden (Bufdir, 2019a). Det gir også Eva uttrykk for og forteller at hun ikke føler seg så alene, ved å si at andre har kjent på de samme følelsen som henne selv. Hun bruker uttrykk som at hun føler seg trygg og «normal», og jeg tolker dette som at hun i større grad har det bra meg seg selv ved at hun er inkludert i et LHBTQ-fellesskap.

Alle elever i skolen har rett på et godt og trygt psykososialt miljø, hvor elevene blant annet skal møtes ut fra deres forutsetninger. Informantene var tydelig på dette i intervjuene, og presiserte at de ønsket å bli møtt på samme måte som andre elever. Enkelte informanter fryktet at deres legning eller kjønnsidentitet kunne være avgjørende for blant annet karaktersetning og inkludering i fellesskapet i kroppsøvfaget. Noe jeg finner interessant er at informantene i intervjusammenheng uttrykker stolthet over egen seksuell legning og kjønnsidentitet, men på den andre siden beskriver det som negativt å være «unormal» og

«annerledes» i skolen. Avsluttende i intervjuene bidro informantene med mulige tiltak for å øke aksept og forståelse for LHBTQ-elever i skolen. Det kom frem at mer åpenhet og kunnskap rundt LHBTQ-personer i skolen var noe samtlige informanter pekte på, og var tydelige på at dagens seksualundervisning ikke var dekkende nok for personer utenfor den heterofile normen. Flere informanter presiserte også ønske om at alle elevene skulle få samme informasjon om LHBTQ, fordi det kan føre til økt forståelse og mindre fordommer. I neste kapittel ønsker jeg å trekke sammen trådene fra drøftingsdelen.

6.0 Avsluttende diskusjon

I oppgavens siste kapittel vil jeg ta for meg de viktigste funnene i oppgaven, samt kort diskutere hva dette betyr. Avsluttende vil jeg gjøre rede for hva jeg mener burde videreføres og jobbes med i fremtidens skole, i henhold til oppgavens tema.

Formålet for denne oppgaven har vært å undersøke problemstillingen: «*Hvordan lesbiske, homofile og transpersoner opplever kroppsøvfingsfaget?*». For å finne svar på dette har jeg intervjuet to lesbiske, to homofile og to transpersoner om deres erfaringer og opplevelser fra kroppsøvfingsfaget, som videre har blitt drøftet inn mot hegemonisk maskulinitet, heteronormativitet og prinsippet om inkludering.

Denne studiens resultater indikerer at informantene har ulike opplevelser knyttet til kroppsøvfingsfaget, som i varierende grad kan ha sammenheng med deres seksuelle legning eller kjønnsidentitet. Ett av de viktigste funnene viser at informantene tok i bruk Walseth og Hæhres (2014) tre strategier i møte med utfordringene i garderobesammenheng. Samtlige av informantene kjente på et mer eller mindre ubehag med å skifte i samme garderobe som jevnaldrende ungdom, med det samme biologiske kjønnnet. Begrunnelsene for dette var på den ene siden godt etablerte myter med tanke på homofile og lesbiske, der informantene uttrykte at de ikke ønsket å bli sett på som kikkere i garderoben. I tillegg argumenterer Ida for at det faktisk er en reell mulighet for at hun finner en genuin interesse for ei av medelevene i klassen, noe også medelevene hennes er klar over. Dette fører til at Ida opplever garderobesituasjon som utfordrende og skifter på toalettet for å unngå situasjonen. På den andre siden uttrykker samtlige av informantene at de har funnet en løsning på «problemet», som de i stor grad trives med. Vi kan med andre ord konkludere med at ingen løsninger er gode, og at alle løsningene er gode – det handler om å tilpasse etter den enkelte elev.

Et viktig og sentralt funn i undersøkelsen viser at informantene som setter pris på de såkalte feminine aktivitetene, ikke passer inn i den hegemoniske maskuliniteten. Jeg føler det er viktig å presisere at jenter aldri kan oppnå den hegemoniske maskuliniteten, men kan likevel oppnå ulike *aspekter* ved denne formen for maskulinitet som verdsettes jf. Frida. Tidligere forskning viser at det ofte er maskuline aktiviteter som bli prioritert i undervisningen, noe også informantene bekrefter. På lik linje formidler Frida at denne type kroppsøvfingsundervisning passer henne utmerket, fordi hun i større grad passer inn i den tradisjonelle måten å drive kroppsøving på. Frida opplever at kroppsøvfingsundervisningen i aller høyeste grad gjennomføres på guttenes premisser ved at de maskuline aktivitetene prioriteres, men trives med dette og klarer å navigere lettere i et slikt «landskap», enn noen av

de andre informantene i undersøkelsen. Læreplanen åpner for et varierende og inkluderende undervisningsopplegg, noe informantene opplever at det er lite av i dag. Jeg spekulerer i om elevene som verdsetter de feminine aktivitetene opplever motivasjon og inspirasjon til livslang bevegelsesglede, med tanke på innhold i kroppsøvningsundervisningen. I hvilken grad informantene ble motivert og inspirert til dette, er varierende, fordi samtlige opplevde at den hegemoniske maskuliniteten var førende for innholdet i undervisningen. Med henblikk på dagens diskusjon angående fagets kjerneverdi, altså at alle elever skal lære i faget, indikerer resultatene i oppgaven at det fortsatt er en jobb å gjøre for å tilrettelegge og inkludere alle elever.

Kroppsøvningsfaget skal i utgangspunktet invitere til kroppslig læring i samarbeid og i fellesskap med alle elever i samme klasse. Likevel viser funnene i oppgaven at det til stadighet praktiseres kjønnsdelt undervisning, som har vist seg å virke positivt og negativt for informantene. Vi kan spekulere i om kjønnsdelt undervisning er den riktige måten å differensiere kroppsøvningsundervisningen på, da dette ofte begrunnes i nivå på de ulike aktivitetene. På den andre siden vil differensiering ut ifra nivå, ikke kjønn, inkludere en annen problematikk. Læreplanen viser at lærere til vanlig ikke unødig skal differensiere etter kjønn eller faglig nivå. Ved at informantene likevel opplever kjønnsdelt undervisning i kroppsøvningsfaget, tyder dette på at lærere ser en viss effekt av denne organiseringsformen. Om det er fordelaktig for LHT-elever kan virke varierende.

I dagens skole står inkluderingsprinsippet sterkt, der alle elever skal få en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samt få ta del i det sosiale fellesskapet. Alle informantene føler seg både faglig og sosialt inkludert, og flere begrunner det med at de har gode venner. Jeg tolker det dithen at gode venner er bekreftende ovenfor informantene, ved at de føler aksept og forståelse for den de er. Samtlige informanter er også tydelige på at de ikke har blitt mobbet for deres seksuelle legning eller kjønnsidentitet i løpet av skoletiden. Det er likevel interessant at informantene gjennom sine utsagn uttrykker en form for kjønnsrelatert mobbing gjennom vitsing og kommentering basert på nettopp deres seksuelle legning eller kjønnsidentitet. Ut fra definisjonen til Helseth (2007) om kjønnsrelatert mobbing, ville jeg kategorisert eksemplene informantene kommer med som mobbing. Jeg sitter også igjen med den oppfatning at informantene har merket seg disse kommentarene, fordi de kan ha virket støtende. På den andre siden forstår jeg det slik at kommentarene ikke preger informantene i negativ forstand eller, til nå, har tynget dem på noen som helst måte. I tillegg opplever jeg at informantene er reflekterte og har lært seg at en del kommentarer

kommer av uvitenhet. Jeg tenker også at det er derfor de ikke ønsker å kategorisere det som mobbing.

Ut ifra informantenes uttalelser angående seksualundervisningen på skolen kan det settes spørsmålstegn ved om kjønnsidentitet og seksuell orientering utenfor den heterofile normen, blir ivaretatt. Jeg tolker det i den retning at informantene ikke opplever å få tilstrekkelig informasjon og kunnskap om egen seksuell legning eller kjønnsidentitet på skolen. Jeg har forståelse for at skolen ikke er eneste arena som skal formidle denne kunnskapen, men det stilles likevel krav til at det burde inkluderes i undervisningen. Flere av informantene påpeker at de ser verdien av at *alle* elevene får den samme informasjonen, fordi det kan føre til større innsikt for deres seksuelle legning eller kjønnsidentitet. Åpenhet og informasjon rundt temaet kan være et viktig bidrag til å blant annet fjerne myter og fordommer, samt i større grad skape et inkluderende og aksepterende skolemiljø.

Målet med denne masteroppgaven var å finne ut av hvordan seks LHT-informanter i den videregående skolen opplevde kroppsøvfingsfaget. Jeg håper oppgaven har bidratt til refleksjon med tanke på lesbiske, homofile og transpersoner i kroppsøvfingsfaget. Videre håper jeg oppgaven kan være til inspirasjon og motivasjon for å gjøre kroppsøvfingsundervisningen mer LHT-inkluderende for andre kroppsøvfingslærere.

Litteraturliste

- Almås, E., & Benestad, E. E. P. (2017). *Sexologi i praksis* (3 ed.). Oslo Universitetsforlaget
- Anderssen & Malterud (2013). *Seksuell orientering og levekår*. Hentet 05.03.2020 fra:
http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7550/Seksuell_orientering_og_levek%C3%A5r.pdf
- Amnesty International (udatert). LHBT. Hentet 22.04.2020 fra:
<https://amnesty.no/lhbt?fbclid=IwAR2ttBNXlsgwb5XHYYuuroXB5boBGe35XPh6NXBCtO51HllWEtf0tmX9fFwA>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvfagsfaget*. Hentet 10.05.2020 fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmliui/handle/11250/2590013>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2008). *Bedre livskvalitet for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner*. Hentet 03.03.2020 fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/handlingsplaner/hpl_lhbt_september_2008.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2015) *Kjønn*. Hentet 05.10.2019 fra:
https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/K/Kjonn/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018a). *Ein kort intro til norsk skeiv historie på 1900-talet*. Hentet 03.03.2020 fra:
https://bufdir.no/lhbt/LHBT_og_levekar_Hva_sier_forskningen/Ein_kort_intro_til_norsk_skeiv_historie_pa_1900_talet/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018b). *Skole og utdanning*. Hentet 06.03.2020 fra:
https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtiq/Skole_og_utdanning/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019a). *Holdninger til LHBTQ-personer*. Hentet 04.04.2020 fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtiq/Holdninger/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019b). *Hvor mange LHBTQ?* Hentet 05.03.2020 fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtiq/Hvor_mange/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019c). *LHBT + skule = sant*. Hentet 07.04.2020 fra: https://bufdir.no/lhbt/Inkluderande_praksis_Tips_og_rad/LHBT_skule_sant/

- Brattenborg, S & Engebretsen, B. (2013) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bråthen, T. (2017). – *Har du mannlig kjønnsorgan går du i herregarderoben*. Hentet 19.03.2020 fra: https://www.nrk.no/osloogviken/_-har-du-mannlig-kjonnsorgan-sa-gar-du-i-herregarderoben-1.13423555
- Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. Hentet 10.05.2020 fra: https://www-jstor-org.ezproxy.hioa.no/stable/3207893?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Carroll, R. (2012). *Rereading Heterosexuality: Feminism, Queer Theory and Contemporary Fiction*. Hentet 10.05.2020 fra: https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt3fgtnm.4?seq=7#metadata_info_tab_contents
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Connell, R. W. (2002). *Gender –Short introductions*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*. Hentet 24.04.2020 fra: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891243205278639>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Dalgaard, T. (2016) Kjønn og identitet i et sosiokulturelt perspektiv. I Hjerrild (Red.) (2016). *Like muligheter - Om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS s.12-35
- Dowling, F. (2016) De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvfaget med blick på sosial klasse. I: Seippel et al. (2016) *Ungdom og idrett* . Oslo: Cappelen Damm
- Eng, H. (2014). Når kroppsøvfaget får kjønn: kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I Nielsen, H. B. (red). *Forskjeller i klassen – nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 136-151). Oslo: Universitetsforlaget
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen* (2. utg.). Tell Forlag AS

- Grønli (2007). *Kjønnsforskning møter biologi*. Hentet 05.10.2019 fra:
<https://forskning.no/biologi-seksualitet/kjønnsforskning-moter-biologi/1005916>
- Harbo, H. (2015). *Hetero, homo, bi eller trans - dette er smart å vite om kjønn og seksuell orientering*. Hentet 06.03.2020 fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/nGPn/hetero-homo-bi-eller-trans-dette-er-smart-aa-vite-om-kjoenn-og-seksuell-orientering>
- Helseth, H. (2007). *Kunnskapsstatus om kjønnsrelatert mobbing blant barn og unge*. Høgskolen i Nesna.
- Jegerstedt, K. (2008). Judith Butler. In E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson (Eds.), *Kjønnssteori* (pp. 74-86). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen M74*. Hentet 03.03.2020 fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#23>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Hentet 03.03.2020 fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Klomsten, A. K. (2012). *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?*. Hentet 03. Mars 2020 fra:
<http://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>
- Klomsten, A. K. (2016). *Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt undervisning i norsk skole*. Hentet 22. Mars 2020 fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2016/2016-01-5.pdf>
- Korsvik, T. R. & Rustad, L. M. (2018). *Hva er kjønnsperspektiver i forskning? Eksempler fra tverrfaglige forskningsområder*. Hentet 10.05.2020 fra:
http://kjønnsforskning.no/sites/default/files/hva_er_kjonnsperspektiver_i_forskning_r_ogg_korsvik.pdf
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk – om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Veiledning om organisering av elevene*. Hentet fra 27.03.2020 fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdaterert-april-2017.pdf

- Kvale & Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. Oslo: Unipub
- Langeland, F. (2008). Raewyn Connell. In E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson (Eds.), *Kjønnsteori* (pp. 292-296). Oslo: Gyldendal akademisk
- Langnes, T. F. (2017) *Breaking – that’s me!: Meaning – identity – gender constructions among young break(dance)ers living in Oslo, Norway*. Oslo: Norwegian school of sport sciences
- Langnes, T. F. & Fasting, K. (2017) Gender constructions in breaking. *Sport in Society*. I Langnes, T. F. (2017) *Breaking – that’s me!: Meaning – identity – gender constructions among young break(dance)ers living in Oslo, Norway*. Oslo: Norwegian school of sport sciences.
- Langås, A. (2016). Å møte mobbing. I Mørk, T. (red.). *Åpen og inkluderende* (s. 4-5). Hentet 06.03.2020 fra: https://www.statped.no/contentassets/5e9f393083d54bd4a008ad87c6655ace/statpedmagasinet_nr_1_2016_dobbeltsidig_oppslag.pdf?fbclid=IwAR1J2OZ-6f4SSMVChJe7hIhRZLISsqRZcX7JK6oVNHv8_bk4pNeAGrljano
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2010). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærere*. (3. Utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). *Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity*. Hentet 15.03.2020 fra: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.hioa.no/doi/full/10.1080/17408980701345832>
- Olsen, M. H. (2010) *Inkludering: Hva, hvordan, hvorfor*. Hentet ut 10. Mars 2020 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (Red.) (2015) *Idrettspedagogikk* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget s. 46-60.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* . Hentet 03.03.2020 fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

- Overland, T. (2015) *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 4. April 2018 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Moen, K. M., Westli, K. & Skille, E. Å. (2017) *Nakenhet som allmenndanning*. Hentet 19.04.2020 fra:
https://www.idunn.no/file/pdf/66934831/nakenhet_som_allmenndanning_-_garderobesituasjon_og_kroppsoe.pdf
- Roland & Auestad (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Hentet 19.03.2020 fra:
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/seksuell_orientering_og_mobbing_rapport.pdf
- Rustad, H. (2017). *Dans og kroppsøvingsfaget*. Hentet 15.02.18 fra:
<https://jased.net/index.php/jased/article/view/576>
- Rønholt, H. (2014). Social læring. I Rønholt, H. & Peitersen, B. (Red.), *Idrætsundervisning, en grundbog i idrætsdidaktikk* (s.212-226). København: Museum Tusulanums Forlag
- Røthing, Å. (2007). *Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen*. Hentet 24.04.2020 fra:
https://www.idunn.no/file/pdf/33194591/gode_intensjoner_problematisk_-_konsekvenser_undervisning_om_-_homofili_pa_u.pdf
- Schmölzer, S. (2018). *Transpersoner sliter med å få den helsehjelpen de trenger og har rett på*. Hentet 03.03.2020 fra: <https://forskning.no/lhbt-universitetet-i-oslo-partner/transpersoner-sliter-med-a-fa-den-helsehjelpen-de-trenger-og-har-rett-pa/1231559>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. S. (2006). *På vei mot en inkluderende skole?* Hentet 20.03.2020 fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20%202006.pdf>
- Skjong, H. (2019). *Norske elever har gruet og gledet seg til kroppsøving de siste 150 årene*. Hentet 10.05.2020 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-kroppsoving/norske-elever-har-gruet-og-gledet-seg-til-kroppsoving-de-siste-150-arene/169370>

- Skogvang, Bente Ovèdie (2013). Players' and Coaches' Experiences with Gendered Sport/Media Complex in Elite Football. I Pfister, G. & Sisjord, M. K. (red.) (2015) *Gender and Sports, changes and challenges*. Münster: Waxmann
- Standal, Ø. F. (2015): Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving . I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (red.) (2015) *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademiske, s. 9-23.
- Tangen, R. (2018). Elevers skolelivskvalitet. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg). Oslo: Cappelen Damm AS
- Traktorlesbe (udatert). I Norsk akademis ordbok. Hentet 15.04.2020 fra: <https://naob.no/ordbok/traktorlesbe>
- Tønseth, K. (udatert). *Nasjonal behandlingstjeneste for transseksualisme. Årsrapport 2019*. Hentet 04.05.2020 fra: <https://forskningsprosjekter.ihelse.net/senter/rapport/L-OUS-21/2019>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04): Formål*. Hentet 20.03.2020 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Kompetansemål etter Vg1*. Hentet 20.03.2020 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1>
- Van der Ros, J. (2013). *Levekår, livssituasjon og livskvalitet for personer med kjønnsidentitetstematikk*. Hentet 05.10.2019 fra: <https://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2016/02/Alskens-folk.pdf>
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). *Heteronormativitet i kroppsøvingfaget*. Hentet 03.03.2020 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/heteronormativitet-i-kroppsovingsfaget/>

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning på melding fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon

Målet med intervjuet:

Ønsker å høre informantens erfaringer og beskrivelser om hvilke utfordringer de kan møte knyttet til deres seksuelle orientering og kjønnsidentitet i kroppsøvningsundervisningen.

Generell informasjon om rammer for intervjuet:

- Lydopptak
- Hva som vil skje med datamaterialet: transkribering, oppbevaring
- Informanten kan når som helst trekke seg fra studien uten grunn
- Still gjerne spørsmål underveis om noe er uklart

Innledningsvis vil jeg ta utgangspunkt i følgende temaer og spørsmål for å avklare informantens livssituasjon og ståsted

Kort om informanten:

- Kriteriet for å være med i studien:
Har eller har hatt kroppsøving og var åpent skeiv på videregående.
- Forklar hva du legger i begrepet kjønn?
- Hva legger du i begrepene lesbisk, homofil, transseksuell?
- Beskriv ditt forhold til begrepet seksuell legning og kjønnsidentitet

Opplevelser knyttet til kjønnsrelaterte temaer i skolen

- Åpen om din seksuelle legning eller kjønnsidentitet – Vil du fortelle om din opplevelse av å «stå frem»?
- Hvordan fortalte du medelever og eventuelt lærer om din seksuelle legning eller kjønnsidentitet?
- Har du opplevd kommentarer fra noen knyttet til din seksuelle legning eller kjønnsidentitet?
 - Hvis bare positive – har du noen negative reaksjoner?
 - Hvis bare negative – har du fått noen positive reaksjoner?

Kroppsøvningsundervisningen

- Fortell om en typisk kroppsøvingstime fra du går inn i garderoben og ut igjen
 - Tilbringer du tid i garderoben før og etter timen?
 - Fortell meg litt om garderobekulturen
 - Hva tenker du skolen eller læreren kan bidra med når det gjelder god garderobekultur for *alle* elever?
- Hvilke aktiviteter verdsetter du i undervisningen?
- I hvilken grad tenker du at kroppsøvningsundervisningen er tilrettelagt for jenter og gutter?
 - Hvem tror du trives best i undervisningen?
- Fortell om i hvilken grad du fritt har kunnet uttrykke din seksuelle legning på skolen og i kroppsøvningsundervisningen
- Hvordan opplever du å bli møtt av medelever og lærere med tanke på din seksuelle

legning eller kjønnsidentitet i kroppsøvingundervisningen?

Tiltak

- Ut fra dine erfaringer, hvordan mener du skolen eller læreren bør møte elever i din situasjon i kroppsøvingundervisningen?
- Har du noen ideer på hvordan skolen/læreren i kroppsøvingundervisningen kan bli bedre på å inkludere barn og unge med en «annen» seksuell legning eller kjønnsidentitet?
- I hvilken grad opplever du at temaer rundt seksuell orientering er en del av undervisningen på skolen?

Oppsummering:

- Oppsummerer intervjuet
 - o Har jeg forstått eleven riktig?
 - o Noe eleven vil legge til?

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet "LHT-elevers opplevelser fra kroppsøvningsfaget"?

Er du lesbisk, homofil eller trans og kunne tenke deg å være med i prosjektet? Ta kontakt med meg, Anne Lise, på tlf 95238783.

Forespørsel om deltagelse i intervjustudie – masteroppgave

Mitt navn er Anne Lise Olsen. Jeg er masterstudent på Oslo Metropolitan Storbyuniversitetet, hvor jeg studerer skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk. Tema for min masteroppgave er inkludering av LHBTQ-elever i kroppsøvningsundervisningen, med vekt på opplevelser og erfaringer fra faget og eventuelle utfordringer. I denne sammenheng ønsker jeg kontakt med elever som er lesbisk, homofil eller trans, har kroppsøving og er over 16 år.

Formålet med prosjektet er å studere lesbiske, homofiles og transelevs forhold til kroppsøvningsfaget. I dette prosjektet skal jeg benytte meg av et feltarbeid, hvor intervju vil bli brukt som metode for å innhente data. Intervjuet vil bli gjennomført med de elevene som er av en annen kjønnsidentitet og seksuell legning enn heterofil, som sier seg villig til å delta i prosjektet.

Personopplysninger og anonymitet

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som blir samlet inn. For å ivareta konfidensialiteten vil opplysningene bli lagret på en ekstern harddisk der det kun er jeg, Anne Lise, som har tilgang. I tillegg vil det, for å ikke kunne gjenkjenne navn, brukes pseudonymer i oppgaven. Det samme gjelder skolen som deltar i prosjektet. Ingenting vil kunne spores tilbake til deg.

Deltakelse i studiet – hva innebærer det?

Jeg vil foreta enkeltintervju av elever som er lesbisk, homofil eller trans. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter. Sammen blir vi enige om tid og sted. Dataene vil bli samlet inn i form av notater og lydopptaker.

Samtykke til deltagelse i prosjektet

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta i et intervju om hvordan jeg opplever kroppsøvningsundervisningen. Jeg gir samtykke til at det blir brukt lydopptaker under intervjuet. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Når prosjektet er avsluttet vil all data som er samlet inn i løpet av prosjektet slettes. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Anne Lise Olsen på 95 23 87 83 eller min veileder Øystein Skundberg på Oystein.Skundberg@oslomet.no. Studien er meldt til Personverombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

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.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Samtykke til deltakelse

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet LHT-elevers opplevelser i kroppsøvfingsfaget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta under observasjon i kroppsøvfingsundervisningen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i midten av mai 2020.

(signert av deltager, dato, telefon)

Vedlegg 3: NSD Personvernombudet for forskning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lhbtq-elevers opplevelser og erfaringer fra kroppsøvningsundervisningen

Referansenummer

928426

Registrert

23.08.2019 av Anne Lise Olsen - s233442@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Skundberg, Oystein.Skundberg@oslomet.no, tlf: 91311864

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Lise Olsen, s233442@oslomet.no, tlf: 95238783

Prosjektperiode

19.08.2019 - 15.06.2020

Status

15.04.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

15.04.2020 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 14.04.2020. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaset eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:
nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.09.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 10.09.2019 og 11.09.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.09.2019. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder at utvalget er utvidet ned til 16 år. Ungdom skal 16-18 år samtykker selv.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

03.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.09.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om seksuelle forhold eller orientering og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

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 art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)