

Korshavn, R. N. & Svendsen, S. H. B. (2025). Når skolen gjør barn urett : Etisk ansvarlighet overfor transkjønnede elever i kroppsøving. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 245–274). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610710>

Kapittel 10

Når skolen gjør barn urett

Etisk ansvarlighet overfor transkjønnede elever i kroppsøving

Runa Næss Korshavn og Stine Helena Bang Svendsen

Sammendrag: Transkjønnede elever kan møte betydelige utfordringer i både den pedagogiske og uformelle organiseringen av kroppsøvfingsfaget i skolen. I dette kapitlet benytter vi en profesjonsetisk tilnærming for å identifisere og diskutere etiske problemområder for lærere i møte med disse elevene. Dette innebærer å undersøke komplekse maktforhold og hvordan makt distribueres og uttrykkes i relasjoner mellom lærere og elever, samt gjennom læringsaktiviteter. De etiske diskusjonene tar utgangspunkt i transkjønnede elevers egne beskrivelser og opplevelser fra kroppsøvfingsundervisning, samlet inn gjennom retrospektive intervjuer med transkjønnede ungdommer i alderen 17–25 år høsten 2022. Deres erfaringer brukes til å identifisere etiske problemområder og verdikonflikter, som drøftes med utgangspunkt i sårbarhetsetikk slik den fremstilles hos Judith Butler (2020) og Martha Nussbaums teori om sosial rettferdighet (2011). I analysen identifiserer vi sosiale dynamikker og institusjonelle praksiser som skaper utsatthet for enkeltelever, og utforsker lærerhandlinger som kan bidra til rettferdighet. Vi løfter konkret frem og diskuterer de etiske utfordringene som oppstår når elever gjøres til tilskuere for hverandres kroppslige utfoldelse, og når læreren både skal skape et trygt undervisningsrom og vurdere elever gjennom blant annet observasjon. Garderobens betydning for transkjønnede elevers opplevelse av seg selv og kroppsøvfingsfaget diskuteres også, da den er sentral i fortellingene om faget.

Nøkkelord: transkjønnede elever, kroppsøving, etikk, profesjonsetikk, makt, sårbarhet, sosial rettferdighet, Judith Butler, Martha Nussbaum, garderobe, læringsmiljø.

Abstract: Transgender students may face significant challenges in both the pedagogical and informal structuring of physical education in schools. In this chapter, we use a professional ethics approach to identify and discuss ethical issues that teachers may encounter when working with such students. This involves examining complex power relations and how power is distributed and expressed in relationships between teachers and students, as well as through learning activities. The ethical discussions are based on transgender students' own descriptions and experiences from physical education classes, gathered through retrospective interviews with transgender youth aged 17–25 in the autumn of 2022. Their experiences are used to identify ethical dilemmas and value conflicts, which are discussed using vulnerability ethics as presented by Judith Butler (2020) and Martha Nussbaum's theory of social justice (2011). In the analysis, we identify social dynamics and institutional practices that create vulnerability for individual students and explore teacher actions that can contribute to justice. We specifically highlight and discuss the ethical challenges that arise when students become spectators to each other's body expressions, as well as how teachers must navigate the need to create a safe learning environment while also utilizing observation as an assessment tool. The significance of the locker room for transgender students' perception of themselves and the subject of physical education is also discussed, as it plays a central role in their narratives about the subject.

Keywords: transgender students, physical education, ethics, professional ethics, power, vulnerability, social justice, Judith Butler, Martha Nussbaum, locker room, learning environment.

Innledning

I kroppsøving aktiviserer vi hele mennesker. Elever, som med sin kroppslige åpenhet for å oppnå læring, setter seg selv på spill. Gjennom aktivitet gjør de seg synlige og sårbare, og risikoen er høy i et fag som fordrer kroppslig utfoldelse (Duesund, 1995, s. 123). Denne utfoldelsen synliggjør også kroppen og dens kjønnede markører, noe som gjør transkjønnede elever til en særlig utsatt gruppe i faget (Block, 2014; Drury mfl., 2017; Ferguson & Russel, 2021; Korshavn mfl., 2023).

Samtidig har kroppsøvingfaget som ambisjon å «fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3), noe som nødvendigvis må omfatte forhold knyttet til kropp og kjønn. Forskning viser imidlertid at transkjønnede elever påføres både psykiske og fysiske belastninger i faget, og at undervisningen gir snevre rammer for å utvikle sin (kjønns)identitet (Landi, 2017; Durey mfl., 2017; Drury mfl., 2022; Litlere, 2022; Müller & Böhlke, 2021). Belastningene som transkjønnede barn opplever, er i noen tilfeller så store at det er grunn til å undersøke hvorvidt deres grunnleggende rettigheter blir ivaretatt.

FNs barnekonvensjon har fire hovedområder som tydeliggjør barns rettigheter: rett til liv og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse, samt deltakelse og innflytelse (De forente nasjoner, 2003). I sin handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold uttrykker Regjeringen et behov for en veileder som kan støtte lærere i å skape praksiser og situasjoner som fremmer et godt selvbylde og en positiv kroppsidentitet for elever i kroppsøvingfaget (2023, s. 33).

Flere transinkluderende studier understreker viktigheten av å utdanne kroppsøvingslærere med kunnskap om kjønns mangfold og kjennskap til de utfordringene transkjønnede elever som gruppe står overfor i faget (Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021; Drury mfl., 2022). Samtidig må lærerne kunne anvende en elevsentrert tilnærming som verdsetter den enkeltes behov og synliggjør at transkjønnede elever først og fremst utgjør en heterogen elevgruppe (Drury mfl., 2022).

I dette kapittelet benytter vi historier fra transkjønnede elever for å belyse forhold og praksiser som begrenser og potensielt skader deres identitetsutvikling, og som gjør deltakelse i kroppsøvingfaget vanskelig. Med utgangspunkt i disse erfaringene skal vi beskrive og diskutere hvordan kroppsøvingslærere

kan bidra til å styrke elevenes identitetsutvikling og utforme praksiser og situasjoner som skaper større rom for deltakelse i faget.

Vi trekker i kapitlet frem to retrospektive intervjuer med transkjønnede ungdommer, samlet inn høsten 2022, som en del av en studie med totalt åtte transkjønnede informanter. Vi anvender en bred etisk tilnærming for å identifisere og diskutere etiske problemområder i kroppsvingsfaget, slik de trer frem i transkjønnede elevers fortellinger fra faget. Problemområdene som kommer til syne, drøfter vi med utgangspunkt i sårbarhetsetikk, en videreutvikling av nærhetsetikken slik den kommer til uttrykk hos Judith Butler (2020). Butlers sårbarhetsetikk er fundert i Emmanuel Levinas' ontologiske etikk på den ene siden, og psykoanalytiske grunninnsikter på den andre. Vi trekker også på Knud Eiler Løgstrups etikk (1999) og Martha Nussbaums teori om sosial rettferdighet (2011) for å synliggjøre sentrale etiske dimensjoner i kroppsvingsfaget. Transinkluderende studier benyttes for å diskutere og konkretisere disse perspektivene ytterligere.

Med utgangspunkt i dette rammeverket vil vi identifisere sosiale dynamikker og institusjonelle praksiser som skaper utsatthet hos enkeltelever. I diskusjonen vil vi peke på lærerhandlinger som kan bidra til at også transkjønnede elevers grunnleggende rettigheter blir ivaretatt. Den overordnede problemstillingen vi ønsker å belyse, er:

Hvordan kan kroppsvingslæreren vise omsorg for transkjønnede elever?

Et etisk perspektiv bør tydeliggjøre hva som er godt, for å kunne si noe om hva som er en god handling. Vi tar utgangspunkt i skolens formål når vi vurderer hvilke handlinger som kan regnes som gode i henhold til kapittelets tematikk. Det står at «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Disse verdiformuleringene peker på et bredt spekter av goder, og er i så måte lite handlingsveiledende.

For å kunne vurdere om en handling er etisk, må vi vite om den fremmer et konkret gode. Derfor vil det være mer hensiktsmessig å forankre skolens etikk i det mer nøkterne formålet: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunn-

skap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Denne formuleringen er konkret nok til at vi kan vurdere hvilke handlinger som faktisk fremmer dette godet for hver enkelt elev. Kroppsøvingsfagets målsetting om å «fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet» kan på samme måte være handlingsveiledende, fordi det er mulig å vurdere hvorvidt godet, et positivt selvbilde, fremmes i kroppsøvingsfaget (Udir, 2019, s. 3).

Et etisk perspektiv på kropp, kjønn og kategorisering

Den italienske filosofen Adriana Cavarero (2000) har formulert en etisk holdning som kan danne utgangspunkt for læreres involvering i barn og unges identitetsutvikling. Denne holdningen kan oppsummeres i spørsmålet: «Hvem er du?», og beskrives som en undrende og åpen innstilling til menneskers identitetsutvikling som en uavsluttet prosess. Spørsmålet om hvem den andre er, kan ikke besvares endelig, sier Cavarero, uten at relasjonen også avsluttes.

Filosofen Judith Butler (2020) har brukt Cavareros etiske holdning til å utvikle et etisk perspektiv på kjønn og kropp. For henne omsettes den etiske fordringen om åpenhet i møte med den andre til en åpen og spørrende holdning til kjønn og kroppens kapasitet. På tvers av kulturer er det vanlig å naturalisere forestillinger om kjønn, det vil si at forskjeller mellom kjønn utover fysiologiske faktum forstås som «naturlige». Man trenger imidlertid bare begrenset innsikt i ulike samfunns kjønnsnormer, både historisk og på tvers av steder i verden, for å forstå at ideer om mannlige og kvinnelige kroppers kapasitet kan være svært ulike og forandres raskt. For Butler er ideen om at man kan fastslå kjønnsidentitet én gang for alle, og dømme et menneskes kroppslige kapasitet ut fra dets kjønnstegn, et brudd med det etiske påbudet om å holde spørsmålet om hvem den andre er åpent (2020). Et levende menneske vil alltid forandre seg, og kroppens kapasitet kan endres gjennom trening, aldring, sykdom og andre hendelser.

Cavareros (2000) etiske påbud utgjør en stor utfordring for lærere. Det kan fremstå som praktisk å dele elever inn etter ferdighetsnivå eller kjønn for å tilrettelegge læringssituasjoner for enkeltelever eller grupper. Gjennom slik gruppeinndeling risikerer elevene imidlertid å bli karakterisert, eller preget, av gruppeegenskapene. En enklere måte å forklare dette på er at vi blir farget

av de merkelappene andre setter på oss, og læreres merkelapper på elever vil på effektivt vis forme elevenes handlingsmønster. At gruppeinndeling basert på karakteristikk er forbundet med etiske problemer, gjenspeiles i Opplæringslovens § 8-2, der det står: «Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» (1998). Slik inndeling står i fare for å låse fast elever i lærerens oppfatning av dem, eller i gruppekarakteristikkene. Det er ikke alle jenter som liker dans, og det er slett ikke alle gutter som er sterkere enn alle jentene.

Flere studier trekker frem ulikheter mellom jenters og gutters opplevelser i kroppspøving, og beskriver hvordan faget fremstår som kjønnsstereotypt og favoriserer gutter (Dowling, 2006; Fagrell mfl., 2012; Säfvenbom mfl., 2014; Lagestad, 2017; Lamb mfl., 2018; Metcalfe, 2018; Engebretsen mfl., 2020). I forlengelsen av dette diskuterer blant annet Klomsten (2016) og Hills og Croston (2012) hvordan en kjønnsdelt undervisning kan øke jentenes involvering, trivsel, motivasjon og utbytte av undervisningen.

Imidlertid vil en kategorisering av kvinnelige og mannlige kapasiteter og interesser, som også legger til grunn at de sammenfaller med kjønnsidentitet, videreføre standardiserte forestillinger om kjønn, noe som er en utfordring i faget (Larsson mfl., 2011; Walseth & Hæhre, 2014; Müller & Böhlke, 2021). Fagets binære kjønnsorientering gjør inkludering av kjønns mangfold og sosial rettferdighet vanskelig (Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021). I beste fall vil man ivareta mange jenters interesser i en klasse og bedre deres mulighet til å utvikle og utfolde sin identitet. Men muligheten til å bryte med eller orientere seg vekk fra gitte forestillinger om kjønn begrenses også for dem.

Med Butler (2020) og Cavarero (2000) kan vi se at kjønnsdeling kan frita noen jenter fra en «guttentorm», samtidig som kjønnskategoriseringen av elevers kroppslige uttrykk blir sterkere. For å skape et trygt og støttende undervisningsrom for transkjønnede elever, er det imidlertid nødvendig å rette blikket mot andre måter å organisere og tilpasse undervisningen på, som tar utgangspunkt i andre forhold eller behov. Kjønnskategorisering i seg selv gjør det vanskeligere å delta i faget.

For eksempel er interessebasert kroppspøving en organiseringsform som gir elever anledning til å gjøre valg i undervisningen med utgangspunkt i egne interesser eller ønsker, og legger dermed til rette for mer medvirkning i faget (Lomsdal mfl., 2021). En slik innfallsvinkel kan fungere som et verktøy som bidrar til å løse noen av utfordringene som løftes frem i diskusjoner om kjønn i faget.

Både Butler og Cavarero regnes som sårbarhetsetikere. Sårbarhetsetikken forankrer menneskers etiske kapasitet i vissheten om at vi alle er, rent fysisk, avhengige av hverandre og grunnleggende sårbare i møte med hverandre. Med utgangspunkt i Emmanuel Levinas' etiske tenkning og psykoanalysen forklarer Butler at mennesket fra fødselen av er overgitt til sine omsorgspersoner, og at denne primære kroppslige avhengigheten er konstituerende for selvet (Butler, 2020). Sårbarhet for andre menneskers godhet, likegyldighet og vold utgjør grunnlaget for den innsikten vi kan ha om hvordan våre handlinger virker på andre. Dette er også grunnlaget for vår samhörighet som mennesker og dyr, og dermed et faktum i vår eksistens slik Emmanuel Levinas ser det (Levinas, 2000).

Butler understreker at vi ikke bare er overgitt til den andre slik Levinas beskriver. Vi er allerede overgitt gjennom våre primære relasjoner, og vi overgir oss selv gjennom språket når vi forsøker å gjøre rede for oss selv (Butler, 2020). Gjennom språket overlater vi definisjonsmakten over oss selv til de normene, reglene og forståelsesformene som finnes i kulturen (Butler, 2020, s. 102). Løgstrup (1999), som også representerer nærhetsetikken, beskriver at vi har hverandres liv i våre hender, og at våre holdninger til andre kan gjøre deres verden både romslig og trang, truende eller trygg (s. 39–40). Å ikke anerkjenne at forholdet mellom mennesker er maktforhold, er ifølge Løgstrup det samme som å stille seg likegyldig til hvorvidt makten over den andre skal brukes til hans beste eller til eget beste på hans bekostning (1999, s. 76).

Sårbarhetsetikken krever at vi forholder oss til vold som en mulighet som alltid er til stede i menneskelig samhandling, på samme måte som muligheten for omsorg og ivaretagelse også er det (Butler, 2020). For Butler hviler denne innsikten på den psykoanalytiske forståelsen av kjærlighet og avhengighet, som uløselig er forbundet med et ønske om løsrivelse og aggresjon. Voldspotensialet er altså større jo sterkere og nærmere relasjonen er. I et fenomenologisk perspektiv kan vi forstå vold som handlinger mennesker opplever som smertelige eller skadelige (Dahlberg & Krug, 2006, s. 279). Med en slik forståelse er det mulig å se hvordan mennesker vi har en nær relasjon til, lettere kan skade oss enn de vi står fjernt fra. I dette perspektivet kan vold også utøves gjennom unnlattelse, for eksempel ved å la være å si fra eller hjelpe når en ser at noen utsettes for urett. Dermed vil vold som fysisk maktbruk og trakassering, handlinger der et maktforhold

øker skadepotensialet, samt fravær av omsorg eller unnlatteshandlinger, være relevant i denne sammenhengen.

Smerte varsler om skade og om behov for omsorg. Følelsene er redskapet vi har for å vurdere hva som er godt og hva som er vondt, både for oss selv og for andre. Vi kan ikke forsikre oss mot å utøve vold mot andre, verken ved å følge regler eller ha gode intensjoner. Men vi kan åpne oss for den andres opplevelse av våre handlinger, og forsøke å leve oss inn i hvordan handlingene våre virker på andre og oss selv. Vi kan undersøke hva vi gjør med handlingene våre. Med andre ord er sårbarhetsetikken verken dydsetikk (det finnes ikke på forhånd gode handlinger), regelettikk (en regel kan alltid slå feil), eller konsekvensetikk (konsekvensene av handlinger kan ikke forutses, og konsekvensene kan heller ikke overskues). Det er en relasjonell etikk der spørsmålet om hvorvidt handlingen er god, avgjøres av de som rammes av den.

Det er imidlertid ikke bare relasjonene mellom elever, og mellom lærere og elever, som har betydning for om skolen eller kroppsøvingfaget bidrar til «et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet» (Udir, 2019). Også institusjonelle forhold har stor betydning for om opplæringen samlet sett blir god for eleven. Foucault (1977) viser gjennom sine undersøkelser av indirekte og disiplinerende maktformer i det moderne samfunnet hvordan institusjoner og institusjonelle strukturer benyttes for å styre og regulere menneskers utfoldelse i bestemte retninger. Han beskriver hvordan disiplin normaliserer og virker gjennom materielle strukturer, for eksempel i skolen. Disse strukturene bidrar til å forme og bearbeide elever til subjekter med bestemte kjennetegn og kvaliteter. Ved å identifisere, synliggjøre og klassifisere elevene, virker disiplineringen både korrigerende og standardiserende. På den ene siden fremtvinger slik standardisering homogenitet blant elevene og gir det normale fotfeste. Samtidig fungerer normaliseringen individualiserende ved at den markerer en ytre grense mot det unormale og avvikende (Foucault, 1977, s. 171–173).

Garderoben, som sorterer elever etter kjønn, er et eksempel på en materiell struktur som identifiserer og klassifiserer. Inndelingen i «jentegarderobe» og «guttgarderobe» baserer seg på, og representerer, en forståelse av hva som er normalt og unormalt, og markerer samtidig en ytre grense mot det avvikende. Becker (1963, s. 9) beskriver hvordan forholdet mellom normalitet og avvik også har en interaksjonell dimensjon, ved at regler for hva som er greit og ikke,

normalt og unormalt, hele tiden forhandles i respektive (kjønns)grupper. For elever som ikke svarer til disse reglene, blir garderobesituasjonen vanskelig. Private avlukker i garderobesammen med et kjønnsnøytralt alternativ, er blant tiltakene som foreslås for å bedre transkjønnede elevers muligheter til deltakelse i faget (Ferguson & Russell, 2021).

For å vurdere institusjoner som rom for etiske relasjoner og handlinger, er det nyttig å ha et rettferdighetsperspektiv. Martha Nussbaum (2011) forklarer hvordan rettferdighet kan vurderes ut fra hvorvidt mennesker får anledning til å utfolde seg med sin naturlige kapasitet. Hennes «kapabilitetstilnærming» er spesielt relevant i kroppsøvningsfaget, ettersom fagets formål nettopp handler om å motivere til fysisk aktivitet og la elevene trene på å utvikle kroppslige ferdigheter på måter de mestrer (Udir, 2019).

Nussbaum mener at et samfunn er rettferdig hvis deltakerne opplever at ti sentrale menneskelige kapasiteter kan brukes. Disse er knyttet til liv og helse, følelsesmessig og intellektuell utfoldelse, sosialt samspill med andre dyr og mennesker, samt innflytelse over eget politiske og materielle livsmiljø (2011, s. 33). De tre første kapasitetene, som kan omsettes til rettigheter, er et liv med akseptabel varighet, god helse og kroppslig integritet. Med kroppslig integritet menes bevegelsesfrihet og vern mot vold og seksuelle krenkelser, samt retten til seksuell utfoldelse (Nussbaum, 2011, s. 33).

En rettferdig skole gir elevene like muligheter til å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Skolen må også forventes å ivareta barns rett til liv, helse og kroppslig integritet. Når denne muligheten finnes for noen elever, men ikke for andre, er dette et symptom på urett i institusjonen.

Som vi skal se i analysen under, er det grunnlag for å si at kroppsøvningsfaget og skolen gjør transkjønnede elever urett, slik faget er organisert og garderobesystemet fungerer i dag. Det blir også tydelig hvordan læreres omsorgshandlinger kan være et bidrag til rettferdighet.

Metode, materiale og analytisk perspektiv

Både den opprinnelige studien og det videre arbeidet med dette kapitlet tar utgangspunkt i et kroppsfenomenologisk perspektiv (Merleau-Ponty, 1994) for å få tak i de subjektive sanseerfaringene til informantene. Dette innebærer et fokus på hvordan de har deltatt med kroppene sine, og hvordan de samtaler om egne kroppslige opplevelser fra faget, garderoben og gym-salen. Perspektivet har menneskers sansebevissthet og subjektive erfaring av virkeligheten i forgrunnen, og har derfor vært mye brukt i transstudier (Salamon, 2014).

Det empiriske materialet vi benytter, er hentet fra en studie gjennomført høsten 2022, hvor vi intervjuet åtte transkjønnede elever om deres erfaringer fra kroppsøvningsfaget (Korshavn mfl., 2023). For å få best mulig innsikt i konkrete erfaringer fra deres tid som elever, satte vi en øvre aldersgrense for deltakelse på 25 år. Vi rekrutterte informantene ved hjelp av snøballmetoden (Johannessen mfl., 2021), der to kontakter fra tiden som kroppsøvingslærer i skolen og to som var åpne som transkjønnede i sosiale medier, utgjorde startpunktet for rekrutteringen.

I tråd med det fenomenologiske perspektivet fikk informantene påvirke intervjuforløpet. Vi startet intervjuene med åpne spørsmål for å gi rom til å utforske det som var viktig for dem. Fordi transpersoner er mer utsatt for hets, mobbing og diskriminering (Anderssen mfl., 2021), var det særlig viktig å respektere deres grenser i intervjusituasjonen og ikke be dem dele mer enn det vi vurderte som nødvendig for å få frem deres erfaringer og følelser knyttet til kroppsøvningsundervisningen.

I dette kapitlet trekker vi frem to utvalgte intervjuer med «Morten» og «Mille». Vi har valgt å fokusere på disse fortellingene fordi de tydeliggjør kjerneproblemer i kroppsøvningsfagets kjønnede organisering, noe vi også har sett hos flere andre informanter. De synliggjør dessuten hvilken betydning læreres handlinger kan ha for å begrense lidelse og gjøre kroppsøvningsfaget mulig å delta i. Informantene kommer fra hver sin storby i Norge og var i starten av tjuetårene da vi intervjuet dem. Begge beskrev seg selv som binære transpersoner, det vil si at de identifiserer seg som enten mann eller kvinne. Fortellingene deres presenteres gjennom to rekonstruerte historier, fortolket og skrevet frem som sammenhengende, komprimerte og forkortede fortellinger (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 251). Til felles med informantene i den opprin-

nelige studien har de erfaringer knyttet til det å være elev i kroppsøvingsfaget, som gjorde det til et vanskelig eller umulig fag for dem.

Analyse 1: Mille om å føle seg avkledd og utenfor

Mille er tidlig i tjuårene når hun deler fra sin tid som elev. Hele skoletiden har vært preget av at hun var grunnleggende usikker i sin egen kropp. Den har vært vanskelig å forstå og håndtere helt siden hun var 5–6 år gammel. Hun har hele tiden vært redd for spørsmål rundt hennes kjønnsidentitet fordi hun var usikker på om hun ville tåle det. Fysisk aktivitet har hun alltid likt, men aldri i kroppsøving. Hun forteller om følelsen av å bli sett på i undervisningen, være synlig hele tiden og bli glodd på. Hun snakker om blikkene og forteller at hun i kroppsøving opplevde «å være på utstilling». En følelse som gjorde noe med hele opplevelsen av faget. Hun beskrev det som at «de mer vil at du skal kle av deg istedenfor å ha gym på en måte». Denne følelsen gjorde kroppsøvingstimen ubehagelige og vanskelige og ble til timer hun fryktet. Å vite at hun kanskje måtte ha fysisk kontakt med andre beskrev hun som helt forferdelig. Det var ekkelt både å bli tatt på og ta på andre. Hun hatet konkurranser. Ingen ville være på hennes lag, og hun opplevde at hun ikke var ønsket noe sted. Det kjentes vondt. Kjønnssdelingen hun opplevde i faget har hun fortrent. Det utfordret hennes kamp om å være god nok og riktig nok, og ble en stadig påminnelse om at hun ikke var det. Hun ønsket å være med jentene, men hun fikk stygge blikk både fra elevene og læreren. Hun forteller om episoder der hun ble utsatt for psykisk og fysisk vold i tilknytning til kroppsøving. En gang dro kroppsøvingslæreren henne ut fra jentegarderoben med fysisk makt og plasserte henne i guttegarderoben. Doen der inne ble låst slik at hun ikke skulle bruke den. En annen gang gjemte hun seg i badstua i svømmehallen og ble oppdaget av gutter i klassen som banket henne opp. Helt siden Mille åpnet opp om sin kjønnsidentitet har hun opplevd baksnacking og mobbing. På ungdomsskolen eskalerte dette og kroppsøving gikk fra å være vanskelig til for-

ferdelig. Garderoben har vært uhåndterlig. Hun har forsøkt alle mulige teknikker for å være usynlig i den eller slippe unna. Hun har gjemt seg, ventet til sist, dusjet i lunsjen eller skulket. Hun har opplevd garderoben som en arena for psykisk og fysisk vold. Hun fikk en egen garderobe på videregående og det var på et vis bra, forteller hun. Samtidig ble hun enda mer annerledes og utenfor. Kroppsøving og garderoben har vært så vanskelig at skulk ofte har vært den eneste håndterlige utveien.

Milles fortelling viser hvordan skolegang generelt, og kroppsøving spesielt, kan skade barn som ikke ivaretas gjennom de rammene opplæringen tilbyr. FNs barnekonvensjon har fire hovedområder: Barn har rett til liv og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse, samt deltakelse og innflytelse (De forente nasjoner, 2003). Mille har blitt krenket på samtlige områder. Hun har blitt utsatt for vold fra både lærere og elever, og forteller om en opplærings situasjon som med stor sannsynlighet har bidratt til varige helseskader. Hun har ikke opplevd å bli beskyttet – tvert imot har hun blitt tvunget inn i situasjoner hun har opplevd som farlige og truende. Fortellingen vitner om få betydningsfulle omsorgshandlinger fra voksne i skolen, med unntak av tildelingen av egen garderobe på videregående. Retten til deltakelse har hun aldri opplevd å ha hatt i kroppsøving, noe som trolig henger sammen med at hun i liten grad har hatt innflytelse over egen opplærings situasjon. Oppsummert kan Milles erfaring med kroppsøving forstås som et overgrep i skolens regi.

Hvordan kan en opplæring som har de beste intensjoner om å fremme elevenes «selvbilde og identitet» (Udir, 2019), samt å bidra til at alle elever utvikler «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine» (Opplæringslova, 1998), resultere i overgrep mot barn som Mille? De ulike bestanddelene i fortellingen hennes kan gi noen pekepinner.

Mille forteller at kropp har vært vanskelig gjennom hele skolegangen. I likhet med mange andre transkjønnede barn har hun opplevd forholdet mellom kropp og identitet som krevende siden før skolealder (Jessen, 2021). Ut fra fortellingen kan vi lese at hun ikke opplever å få tilstrekkelig voksenstøtte i sin egen identitetsutviklingsprosess. Vi kan forestille oss muligheten for at noen hadde sett hennes ubehag med kroppen i kroppsøvingsfaget og engasjert seg i hvordan hun kunne fått det bedre. I stedet for å bli sett som et barn som trenger hjelp til å forholde seg positivt til kroppen sin, opplever

hun å bli betraktet som en elev med en avvikende, abnorm kropp i andres øyne. Hun føler at alle ser at det er noe rart med henne, og opplever at de stirrer henne i senk og regelrett kler av henne med øynene for å finne ut av dette rare. Samtidig ser de voksne tilsynelatende bort fra hennes smerte. Hvordan er det mulig å ikke se et barn som åpenbart har det vondt? Mille tar sin del av ansvaret. Hun sier at hun gjorde alt hun kunne for å gjemme seg. Det kan se ut som Mille utsettes for vold fordi andre overser hennes sårbarhet og unnviker hennes smerte.

I et sårbarhetsetisk perspektiv er det mulig å forstå dette som et forsøk på å verge seg selv mot Milles smerte. Vi tolker dette, i psykoanalytisk tradisjon og med Butler (2020), som en fornektelse av egen sårbarhet. Dette forsvaret innebærer å avvise Mille og ansvaret i relasjonen, og plasserer Mille i en svært utsatt posisjon. Hun utsettes også for bevisste voldshandlinger av både voksne og barn som utnytter hennes sårbarhet (Dahlberg & Krug, 2006). Disse voldshandlingene forstår vi med Butler som en forlengelse av fornektelsen av egen sårbarhet. Voldsutøvelsen plasserer sårbarheten hos Mille og avviser den relasjonelle samhörigheten Mille har med voldsutøveren. Når ingen må stå til ansvar for volden de utøver, blir dette også virkeligheten – Mille blir stående alene på et farlig sted.

For Mille blir normene som er nedfelt i skolebygningen, med sine kjønnsdelte toaletter og garderober, farlige fordi hun ikke kan følge dem. Hun blir utsatt i kraft av å ikke passe inn i de institusjonelle rommene som er bygd inn i skolen. Det hele settes på spissen i garderobesituasjonen. I tråd med Foucault (1977) sine beskrivelser av standardisering og normalisering gjennom materielle strukturer, både identifiserer og synliggjør garderobekonstruksjonen henne som et avvik. Den symboliserer en tydelig grense mellom det normale, klassen, og det unormale, Mille.

Dette kommer også til uttrykk på andre måter i undervisningen. Kjønnsdeling i aktivitet synliggjør at hun er en normbryter og gjør henne ytterligere utsatt. Mille beskriver at hun har fortrenget dette, og at det er vanskelig å snakke om det. Hun jobber hardt for å passere som jente og er oppriktig redd for spørsmål rundt hennes kjønnsidentitet i frykt for å knekke sammen – ikke tåle det. Når kjønnsdeling gjøres i undervisningen, går hun alltid til jentene, men opplever å få reaksjoner både fra elever og læreren. Alt arbeidet med å passere som jente, holde kroppen skjult, bare få være i fred, utfordres til det ytterste når kjønn på ulike måter blir tema

i undervisningen – ikke minst når hun blir tvunget til å ta stilling til sitt kjønn som en todelt størrelse.

Det sosiale aspektet ved normaliseringen settes i spill ved at medelevene får mulighet til å påvirke og avgjøre hvorvidt hun er «jente nok» for dem (Becker, 1963). Hun arbeider for å tilpasse seg, men er usikker på hvordan hun blir oppfattet og om hun aksepteres. Reaksjonene hun får i form av blick og kommentarer, blir en påminnelse om at hun ikke blir det. Hun er annerledes og et avvik på utsiden av gruppen. Normene hun kjemper for å imøtekomme, får både plass og legitimitet når en binær kjønnslogikk får definere undervisningen. Mille må hele tiden forhandle om sin plass og sin identitet.

Hun forklarer at konkurranser også er vanskelige. Først og fremst fordi hun ikke er ønsket på noen lag; hun plasseres igjen utenfor gruppen. Dette forsterker en følelse hun er vant til – å ikke være god nok. Samtidig opplever hun at konkurranser gjør henne utsatt fordi kroppen hennes og prestasjonen blir synlig for alle. Mille, som kontinuerlig tenker på hvordan hun skal presentere kroppen sin, opplever at konkurranser eksponerer den og viser den frem med klassen som publikum. Når hun løper på friidrettsbanen, er hun synlig for alle. Denne synligheten er det verste med kroppsøvfingsfaget for henne. Den er ubehagelig, skremmende og noe hun frykter. Frykt hemmer prestasjon. Hun blir igjen synlig som en som ikke får det til.

Det er sannsynlig at deltagelse i kroppsøvfingsfaget har bidratt til å skade Milles selvbilde og identitet, til tross for læreplanens ambisjon om det motsatte (Udir, 2019). Milles fortelling viser hvordan kroppsøvfingsfaget, både i måten det blir praktisert og organisert på, og i måten elevene inngår i kjønnsdelte institusjonelle strukturer, gjør at hun hele tiden blir nødt til, og vant til, å innta et utenfra-blick på kroppen sin (Svendsen, 2021). Arbeidet med å svare til normene som settes i spill, krever av henne at hun ser seg selv med andres øyne og justerer fremføringen av kroppen sin deretter. Er jeg riktig nå, er jeg jente nok nå? For garderoben? For læreren? For elevene? De samme strukturene gjør henne utsatt for psykisk og fysisk vold.

I fortsettelsen skal vi høre om hvordan kroppsøvfingsfaget oppleves for Morten, som i motsetning til Mille har hatt lærere som har bidratt til å gjøre deltagelse mulig.

Analyse 2: Morten om lærerens betydning

Morten går fortsatt på videregående når vi snakker med ham om kroppsoving. Han har kjent på å være annerledes fra barneskolealder av og kroppen har siden den gang vært vanskelig å forholde seg til. Han fikk kunnskap om ulike kjønnsidentiteter og transkjønn først på mellomtrinnet og forsto da mer av seg selv og sin egen situasjon. På ungdomsskolen åpnet han etter hvert opp om sin kjønnsidentitet. Da ble alt mye verre. Baksnakkingen eskalerte og ungdomsskolen ble bare ugrei, især i kroppsovingsfaget. Det handlet bare om å komme seg gjennom timene. Morten har alltid likt å være i aktivitet, men innholdet i kroppsovingsfaget og organiseringen der gjorde det vanskelig å delta. Det var lærerens interesser som styrte aktivitetene. Han fortalte at han ofte opplevde å bli presset til å gjøre styrkeøvelser av læreren. Øvelser han ikke mestret og som han følte han utførte dårligere enn de andre guttene. Samtidig opplevde han det å bli vurdert av andre, både av lærer og medelever, som vanskelig. Han sammenliknet seg med guttene i klassen og følte ikke at han strakk til. Morten sa flere ganger at «den stirringa» var det mest krevende med kroppsoving. Han forsøkte å pakke inn kroppen i baggy klær, men opplevde at folk stirret likevel. Han benyttet binder for å skjule brystene, men det gjorde det også fysisk tungt å delta. Kjønnssdeling var grusomt. Guttene ville ofte deles inn etter kjønn og læreren tillot det. For Morten ble det galt uansett hvor han gikk. Han opplevde stadig at læreren plasserte han i «feil» kjønnsgruppe. Det gjorde at han ofte gikk lei og ofte gikk til styrkerommet alene isteden. Garderobesituasjonen var krevende. Han følte seg ikke velkommen i garderoben og det var ubehagelig å være til stede i den. Så fikk han sin egen garderobe, som i utgangspunktet var en positiv opplevelse. Men han ble ofte sittende utenfor å vente på at læreren skulle komme og låse opp. Læreren glemte det. Så ble dette gjort mens alle de andre stod og så på. Det fikk han til å føle seg rar og ydmyket. Mot slutten av videregående ble det bedre. Da fikk han en lærer som tok seg tid til å prate med han. Spurte hvordan det gikk, og ikke minst, møtte ham som den han ønsket å være. Av

denne læreren fikk han velge kjønnsgruppe selv. Dette beskrives som et vendepunkt i faget for Morten. Alt ble mye bedre.

Fortellingen til Morten synliggjør flere av de samme barrierene i faget som Mille møter. Til forskjell fra fortellingen om Mille, kommer lærerens betydning – både på godt og vondt – tydeligere frem her. Når Morten snakker om å være synlig, om innholdet i faget og om hvordan garderoben er et problem, har læreren en sentral plass i fortellingen. Morten opplever at læreren styrer hvilke aktiviteter de skal ha, og han føler ikke at hans egne ønsker og behov betyr noe. Han må gjøre ting han verken vil eller mestrer, noe som åpenbart er krevende for ham.

Tematikken er ikke unik for transkjønnede elever, men er relevant i møte med ulike elevforutsetninger i faget, som ulike sykdommer, funksjonsvariasjoner, overvekt og sosiale vansker. På den ene siden skal læreren hjelpe elevene til å utfordre egne grenser, men lærerens makt til å presse er stor. Utfordringen ligger i å kunne identifisere dem som trekker seg unna når presset blir for stort, og å ha blick for dem som får sin selvfølelse skadet. Det handler om å vite når det faktisk går ut over deltakelsen og skaper angst og nervøsitet i møte med faget.

Morten snakker mye om ubehaget ved å være synlig. Det er ubehagelig i seg selv fordi kroppen er noe han ønsker å skjule. Samtidig knytter han dette til det å bli vurdert av læreren, og dermed også rangert og sammenlignet. Morten er opptatt av at han vurderes, og lærerens forventninger ser ut til å ha betydning for hva han oppfatter som en god prestasjon. Likevel er han først og fremst opptatt av hvordan han presterer sammenlignet med de andre guttene i klassen. Morten rangerer seg selv ut fra de andre guttenes prestasjoner. Dette påvirker tankene hans om hvordan han lykkes eller mislykkes i faget, og hvordan han lykkes eller mislykkes som «gutt». Forventningene til hva det innebærer å være gutt innenfor rammene av kroppsvøingsfaget konfronteres han med når kjønnsdeling finner sted. Dette skaper et kroppslig ubehag han ikke alltid klarer å håndtere. Å gruppere etter kjønn er ikke lærerens plan, men læreren lar det likevel skje. At Morten forlater undervisningen, er et uttrykk for hvor krevende og fastlåst situasjonen oppleves. For ham blir det galt uansett hvor han går. Han konfronteres med forventninger til kropp og kjønn som han ikke opplever å innfri på åpen scene, foran sine medelever og guttene han sammenligner seg med – tilsynelatende uten at læreren stiller spørsmål ved hvorfor han velger å gå.

Garderobesituasjonen utpeker seg også som krevende i Mortens fortelling. Den har alltid vært vanskelig. Etter hvert får han riktignok sin egen garderobe, men også dette blir problematisk for ham. Det fører til at han plasseres utenfor et fellesskap han jobber hardt for å høre til. Samtidig synliggjøres og forsterkes dette utenforskapet når læreren glemmer å låse opp garderoben hans, og til slutt gjør det mens de andre elevene er til stede og bivåner det hele.

Fortellingen viser hvordan læreren er med på å opprettholde praksiser og forventninger i kroppsøvningsfaget som gjør undervisningen vanskelig for transpersoner. Vi er vitne til lærere som av ulike grunner ikke ser eller stiller spørsmål ved sin undervisningspraksis og de kjønnsdelte strukturene som faget er underlagt, og som rammer Morten. For ham blir det vanskelig å være til stede som den han er. Trolig skjer ikke dette med viten og vilje fra lærerens side, men fortellingen synliggjør konsekvensene av å ikke stille spørsmål ved opplevelsen av disse strukturene og praksisene. Det viser oss også hvordan fraværet av omsorgshandlinger kan gjøre stor skade (Dahlberg & Krug, 2006, s. 279).

Men viktigst av alt viser fortellingen hvor lite som skal til for å gjøre godt. Hvordan én lærer kan redusere smerten til Morten ved å lytte til hva han ønsker. På den måten opplever Morten å bli både sett og hørt av læreren. Han får en egen garderobe, og ikke minst blir han plassert i ønsket kjønnsgruppe i undervisningen. Han beskriver ikke at kroppsøvningsfaget blir bra, men mye bedre. Bekreftelsen han får av læreren – det å bli sett og hørt – utgjør et tydelig vendepunkt i Mortens fortelling fra faget.

Mille og Mortens fortelling synliggjør både strukturelle og lærerpersonlige utfordringer av etisk art knyttet til transpersoners deltagelse i kroppsøvningsfaget. Vi er vitne til elever som blir trakassert og ekskludert på grunn av sin kropps- og kjønnsidentitet, som bryter med «normalen», og som dermed også fratras muligheten til å utvikle en positiv identitet. Et sentralt spørsmål er hva kroppsøvningslærere kan gjøre i faget for å inkludere og vise omsorg for transkjønnede elever.

Sårbarhetsetikkens muligheter – hvem er du?

Både Mille og Morten har, i møte med skolen og samfunnets forventninger, jobbet aktivt med å utforske og finne ut av sin egen identitet. Begge har fra barneskolealder kjent på en følelse av at noe er rart, og at de er annerledes.

I fortellingene fra kroppsøvingsfaget får deres identitetsarbeid konkrete uttrykk gjennom møter med strukturer og praksiser som utvilsomt har formet deres opplevelse av både kroppsøvingsfaget og dem selv.

Som Adriana Cavarero (2000) skriver, er det nødvendig å være interessert i og åpen overfor barn og unge dersom en har et reelt ønske om å bli kjent med og finne ut av hvem de er. Butlers (2020) omsetting av denne etiske fordringen viser hvordan tilsvarende åpenhet og undring er nødvendig dersom barn og unge skal få mulighet til å utvikle sin egen identitet, særlig når det gjelder forhold knyttet til kropp og kjønn. Det ligger både en mulighet og et ansvar for å vise omsorg overfor eleven i relasjonen mellom lærer og elev. Både Mille og Morten kunne fått god voksenstøtte dersom lærerne hadde snakket med dem og de andre elevene om kjønn, og samtidig vært åpne for nye og tilpassede praksiser.

Fortellingen til Morten synliggjør konsekvensene av at en lærer ikke inntar Cavareros (2000) etiske holdning. Den viser hvordan det kan kjennes på kroppen når læreren ikke tar hensyn til elevens behov, eller ikke undersøker hvordan handlinger og valg i undervisningen oppleves. Samtidig kan vi se for oss at en lærer i kroppsøving, med ansvar for mange elever og lite tid, heller ikke alltid opplever å ha en reell mulighet til å undersøke og lytte til elever som har andre behov enn flertallet. Like fullt kan ikke en lærer, uten å spørre, forstå hvor vanskelig det er å gjøre øvelser en ikke mestrer foran et publikum som oppleves viktig.

Når vi legger til grunn at vold også er fravær av omsorgshandlinger, og at opplevelsen til den som utsettes har betydning, er det nettopp vold Morten utsettes for (Butler, 2020; Dahlberg & Krug, 2006). Både i møte med garderoben og undervisningen. Kanskje er det mye å forlange at en lærer skal komme på å spørre av seg selv, når vi vet at tid er et knapphetsgode. Morten sender imidlertid et tydelig og sterkt signal når han flere ganger velger å forlate undervisningen.

Det kan tenkes å være en selvsagt praksis i faget at aktiviteter ofte bestemmes, styres og settes i gang for en samlet klasse. Samtidig er det lærerens ansvar å handle godt. Dersom læreren skulle utvist omsorg og godhet overfor Morten, ville det vært avgjørende å ha grunnleggende kunnskap om hans situasjon og kjenne til hva som står på spill når han forlater undervisningen (Landi, 2017; Drury mfl., 2022). At læreren ikke har den kunnskapen som kreves for å kunne utøve omsorg, får store konsekvenser her. Den kunne hjulpet læreren

å forstå at dette ikke handler om interesser eller vilje, men om retten til liv, helse og skolegang (De forente nasjoner, 2003). Om å klare å være til stede som seg selv i undervisningen.

Med noe grunnleggende innsikt i transkjønnede barns situasjon kunne læreren vært bevisst på og anvendt det Drury mfl. (2022) beskriver som en elevsentrert tilnærming i møte med Morten. I dette tilfellet ville det innebåret å spørre etter hans opplevelser av aktivitetene, særlig de aktivitetene han forlater, unngår og velger bort. Først da ville læreren fått innblikk i hans smerte og fått muligheten til å finne veien til gode handlinger for Morten. Kanskje ville det handlet om å utforme oppgaver som legger vekt på egen mestring og glede, heller enn prestasjon? Flere tar til orde for at faget generelt vil være tjent med å inkludere nye og ukonvensjonelle aktiviteter for å skape et slikt fokus og tone ned idrettens snevre fokus på kroppslige prestasjoner (Block, 2014; Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021; Drury mfl., 2022; Korshavn mfl., 2023).

Kanskje ville det handlet om å organisere undervisningen på andre måter, slik at ikke alle elevene tar armhevinger samtidig, men i mindre grupper, på stasjoner og kanskje til ulik tid. Det kunne også handlet om å innlemme øvelser og aktiviteter elevene kan velge mellom, slik at Morten kan velge bort de han ikke holder ut. Eller om noe så enkelt som å låse opp garderoben hans først. Disse grepene ville trolig gjort det lettere for Morten å være til stede. Samtidig ville de sannsynligvis bedret undervisningens betingelser for å «fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Som beskrevet kan Cavareros (2000) etiske påbud være en utfordring for lærere, ettersom de er forpliktet til å vurdere elevenes arbeid, noe som vanskelig kan frikobles fra elevens kropp i kroppsoving (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3). På samme måte kan faste gruppeinndelinger gi elever merkelapper som strider mot dette påbudet. I Opplæringsloven § 8-2 (1998) står det at opplæringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå eller kjønn. Dersom dette gjøres, tildeles elevene kjønnede merkelapper med utgangspunkt i samfunnets forestillinger om det kvinnelige og mannlige (Butler, 2020).

Kjønn og forfordeling av jenter er samtidig et tilbakevendende tema i kroppsovingfaget (Dowling, 2006; Fagrell mfl., 2012; Säfenbom mfl., 2014; Lagestad, 2017; Lamb mfl., 2018; Metcalfe, 2018; Engebretsen mfl., 2020), og kjønnsdeling diskuteres som et grep for å imøtekomme utfordringene dette skaper for jentene (Hills & Croston, 2012; Klomsten, 2016). Dette vil trolig

frita mange jenter fra en «guttentorm» og dermed kunne bedre mange jenters motivasjon og utbytte av undervisningen, samt deres betingelser og muligheter til å utforske hvem de er. Men å sortere etter kjønn vil samtidig tildele jenter egenskaper som ikke alle identifiserer seg med, og skape forventninger til jenter som slett ikke alle kan eller vil innfri. Å uttrykke seg kjønnsbinært er en forutsetning for å passe inn i et slikt rammeverk. Derfor trekkes det frem som avgjørende å orientere seg vekk fra en slik forståelse dersom en skal ha mulighet til å inkludere transkjønnede elever i kroppsøvfaget. Samtidig er det nødvendig å åpne elevens forståelsesrammer når det gjelder kjønn, seksualitet og identitet, også når disse er kjønnsbinære (Block, 2014; Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021).

For Morten oppleves rammene for kjønn som snevre. Han bruker mye tid på å vurdere seg selv opp mot de andre guttene i klassen, både når det gjelder prestasjoner og utseende. Når læreren tillater inndelinger i grupper med kjønn som utgangspunkt, kan det ses som en praksis som på vegne av Morten strider mot fagets mål om å «fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet» (Udir, 2019, s. 3). Kjønnssdeling representerer en todeling som ekskluderer de som ikke svarer til eller identifiserer seg med kategoriene og normene som til enhver tid er gjeldende. Det er også i strid med Cavareros (2000) etiske påbud, som krever at spørsmålet om hvem eleven er, holdes åpent. Han tildeles merkelapper og kjennetegn og plasseres i en bås han føler seg ukomfortabel i, samtidig som han frarøves muligheten til selv å fortelle hvem han er i møte med undervisningen. Muligheten til å svare på dette grunnleggende spørsmålet innskrenkes av organiseringsformen som sådan, samtidig som lærerens oppfatning av Morten bestemmer hvem han skal være i faget. Ikke bare er dette fravær av godhet og omsorg, men det frarøver også Morten muligheten til å utforske sin identitet i kroppsøvfaget og skader selvbylde hans.

Som beskrevet viser forskning på kroppsøvfaget at det preges av en heteronormativ diskurs med kjønnede praksiser som gjør deltakelse vanskelig for transkjønnede elever (Larsson mfl., 2011; Walseth & Hæhre, 2014; Landi, 2017; Müller & Böhlke, 2021; Litlere, 2022; Korshavn mfl., 2023). Når Morten opplever dette, er det i beste fall lærerens uvitenhet, i verste fall lærerens likegyldighet. I møte med disse elevene er det like fullt lærerens ansvar hvorvidt og hvordan kjønn benyttes i undervisningen. Dersom en lærer lar egenskaper ved elevenes kjønn påvirke valg i undervisningen, lukkes Cavareros

spørsmål og elevenes mulighet til å svare selv. Kjønnssdeling som tilnærming er med på å standardisere og kommunisere kjønnsforskjeller som vil påvirke alle elevers identitetsutvikling i bestemte retninger, og ikke minst opprettholde ideer og normer om kjønn som vi må til livs dersom vi skal ta elever som Mille og Morten på alvor.

Spørsmålet er om det finnes andre virkemidler for å skape rom for alle uten å forsterke kjønnskategoriseringen av elevers kroppslige egenskaper og uttrykk. Ved å dele inn etter andre forutsetninger, som interesser eller foretrukket arbeidsmetode, kan man endre opplevelsen av faget og betingelsene for identitetsutvikling, uten at forståelsen av eleven baseres på kjønn. På samme måte som læreren kan gjøre organisatoriske grep for å dempe fokuset på prestasjon og sammenligning, kan valgmuligheter i undervisningen være en vei mot bedre tilpasning til forutsetninger, samt en måte å gi elever medvirkning i undervisningen på (Lomsdal mfl., 2021). Dette kan handle om å la elevene velge mellom ulike øvelser, varianter av en aktivitet, eller mellom to forskjellige spill når taktikk, samarbeid eller ballkontroll er i fokus. Det forutsetter at læreren har tid og rom til å planlegge for dette. Samtidig må læreren se verdien av at læringsmål kan arbeides med på ulike måter og med forskjellige metoder. Dette gir rom for tilpasning til den enkelte langs flere akser, og styrker samtidig elevenes medvirkning i faget. Slike tilnærminger vil komme alle elever til gode dersom vi skal skape likeverdige praksiser i faget fremover (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023).

Mortens fortelling viser oss også hvor enkelt det kan være, og hvor stor betydning det kan ha, når en lærer møter eleven med et ønske om å finne ut «hvem er du»? Morten opplever på et tidspunkt å bli sett og hørt, og får blant annet mulighet til å velge kjønnsgruppe selv. Dette endrer ikke mekanismene som er i spill når en lærer grupperer elever, men her blir det svært tydelig hvordan muligheten til å påvirke gjør kroppsøvingsfaget bedre for Morten. Det synliggjør omsorgen og bekreftelsen som ligger i et slikt møte og i selve spørsmålsstillingen. Ikke minst viser det hvor lite som skal til for å utgjøre en positiv forskjell for den enkelte elev.

Omsorgshandlinger som kilde til rettferdighet i kroppsøving

I Milles fortelling er ikke lærerens rolle like tydelig, og det er også vanskeligere å plassere ansvaret for opplevelsen av faget der. I en fortelling der den

individuelle agensen, og dermed den etiske ansvarligheten, ikke er så tydelig, trer normenes betydning for menneskers handlinger frem. Milles fortelling illustrerer hvor farlig kroppsøvningsfagets heteronormativitet og binære kjønnslogikk kan være for transkjønnede elever. Normbruddene hennes gjør henne utsatt for psykisk og fysisk vold. Som normbryter ser det ut til at hun i praksis mister retten til beskyttelse som barn og elev i skolen. I Milles fortelling straffes ikke volden hun utsettes for. Skolens rettssystem fungerer ikke for henne. I tillegg til å bli utsatt for vold, opplever hun også den uretten det er at volden ikke blir sett og anerkjent.

Hvordan blir Milles smerte usynlig i skolekonteksten? På ett nivå er det så enkelt som at den ikke hører hjemme der, og ikke passer inn. Det er ikke meningen at det skal være så vondt for et barn å måtte gå inn i en kjønnert garderobe eller gjøre en øvelse mens medelevene ser på. Derfor kan også den sterke opplevelsen av at disse tingene er umulige for Mille, være vanskelig å forstå for voksne som aldri har ofret kjønnsidentitet videre oppmerksomhet. Normen er gjerne usynlig for dem som har en personlighet som holder dem trygt innenfor, og de kjenner ikke til farene som normbryterne møter. Derfor er hennes opplevelser både vanskelige å relatere til og å oppdage for læreren. I dette perspektivet blir Milles smerte ubegripelig for læreren og medelevene, og ettersom de ikke kan forstå den, klarer de heller ikke å ta inn over seg at den finnes.

Men mennesker oppfatter ikke andres smerte kognitivt, og vi trenger ikke teoretiske begreper for å kjenne at andre har det vondt. En annen forklaring kan være at Mille nærmest strålte av smerte, og at lærernes kropp fortalte at det ville bli smertefullt å ta i henne. For å hjelpe Mille måtte de ha tatt del i hennes smerte. Men mennesker unnviker intuitivt smerte. For å hjelpe barn som har det vondt, må voksne overstyre en kroppslig refleks og gå inn i noe kroppen oppfatter som farlig. Faresignalet er affektivt; det kjennes som en følelse av ubehag eller uro. Det er med andre ord lærerens egen sårbarhet for elevens smerte som utgjør den etiske muligheten for å gripe inn når et barn som Mille blir sviktet (Levians, 2000; Butler, 2020), ikke bare av skolen, men også av dens struktur.

Denne sårbarheten gir en mulighet til å se skolen og kroppsøvningsfaget med Milles øyne. Det innebærer å leve seg inn i hvordan garderoben fremstår for henne som en avvisende struktur som ikke gir henne en likeverdig mulighet til å delta i kroppsøvningsfaget. Selv om opplæringen til vanlig ikke skal

organiseres etter kjønn (Opplæringslova, 1998, § 8-2), er det likevel akseptert at garderoben alltid er det. For Mille er dette urettferdig, og det påfører henne tydelig smerte. Slik garderoben er utformet, ser det ut til at den legitimerer de psykiske og fysiske voldshandlingene hun opplever, fordi den peker henne ut som et avvik.

Fortellingen om Mille, som ikke får beskyttelse eller hjelp, tydeliggjør hvor viktig det er med kunnskap om kjønns mangfold i skolen generelt og transkjønnede elevers utfordringer i faget spesielt (Drury mfl., 2022). Selv om transkjønnede elever utgjør en mangfoldig gruppe med individuelle behov, representerer garderoben en felles barriere (Korshavn mfl., 2023). Den er ikke tilpasset dem. For at en lærer skal kunne møte denne utfordringen på best mulig måte for eleven, kreves det kunnskap om hva garderoben og den binære kjønnslogikken setter på spill for elever som Mille. En lærer med innsikt i transelevers opplevelser av garderobesituasjonen vil kunne forstå at det å vise aktiv omtanke og gjøre konkrete omsorgshandlinger overfor disse elevene er avgjørende for at de skal kunne delta i faget på lik linje med andre.

Opplevelsen av å være avkledd og på utstilling er sterk i Milles fortelling om faget. En lærer måtte hatt god dialog med Mille for å forstå hvordan hen kan dempe eller avhjelpe denne opplevelsen. Kan undervisningens organisering justeres for å redusere følelsen av å være på utstilling foran et publikum? Kan en time med løping på en friidrettsbane gjennomføres et annet sted? Kan økten foregå i mindre grupper eller individuelt? Kan det legges inn noen frihetsgrader og valgmuligheter som gjør at en kan velge å vises litt mindre? Og kan en logg hjelpe læreren å få innsikt i nettopp Milles opplevelse?

I likhet med kjønnsdeling finnes det også organisasjonsmessige strukturer som er blitt naturliggjort og sjelden undersøkes kritisk i faget. At en ofte er i bevegelse sammen, kanskje også foran noen som venter på tur, eller har i oppgave å se og veilede, kan, slik Duesund (1995, s. 123) beskriver, gjøre elever særlig sårbare i kroppsøvningsfaget. For Mille er også vissheten om at fysisk berøring kan oppstå når som helst i undervisningen en overhengende trussel. Hun kan ikke forestille seg noe verre.

For en lærer innebærer det å vise omsorg for elevene å ha blick for hvilke normer, strukturer og normaliserte praksiser som finnes i faget, og hvilke elever som kan bli utsatt på grunn av disse. En må forsøke å finne alternativer som gjør at de føler seg trygge, og som også gir dem mulighet til å medvirke. Verken Mille eller Morten har erfart at deres behov har hatt noen

plass i undervisningen. Det har ikke vært rom for å påvirke. Interessebasert kroppsøving kan være et utgangspunkt for å utforske kroppsøvingsfagets muligheter til å inkludere elevenes interesser og forutsetninger (Lomsdal mfl., 2021). Samtidig handler dette om å ivareta grunnleggende rettigheter barn har: retten til deltakelse og innflytelse, og retten til omsorg og beskyttelse (De forente nasjoner, 2003).

For å kunne ivareta disse rettighetene er det avgjørende å stille seg følelsesmessig åpen for elevers smerte når de skulker, vegrer seg for å delta, gjemmer seg i klær eller på andre måter forsøker å forsvinne fra gymsalen. Mille og Mortens fortellinger illustrerer hvordan det blir, og må være, den enkelte lærers personlige etikk som ivaretar dem som faller utenfor skolens normer. Denne etikken er følelsesbasert, og avhenger av lærerens vilje til å anerkjenne egen sårbarhet og smerte i møte med eleven.

Avslutning

I dette kapitlet har vi brukt sårbarhetsetikken som linse for å identifisere og vurdere problemområdene som trådte frem i Mille og Mortens fortellinger fra kroppsøvingsfaget (Cavarero, 2000; Butler, 2020). Det er tydelig at kroppsøvingsfaget kan gjøre transkjønnede barn og unge som Morten og Mille urett, ettersom fagets normer og strukturer setter dem i svært utsatte posisjoner. Med Nussbaums kapasitetsperspektiv kan vi se hvordan kroppsøvingsfaget svekker, heller enn styrker, Mille og Mortens muligheter til et langt og godt liv, til god helse og til kroppslig integritet (2011).

For at transkjønnede barn skal kunne utfolde sin kapasitet som mennesker i kroppsøving, kreves det aktive omsorgshandlinger fra lærere for å kompensere for den institusjonelle uretten disse barna står overfor. Kapitlets overordnede problemstilling er derfor: *Hvordan kan kroppsøvingslæreren vise omsorg for transkjønnede elever?* Omsorgshandlinger som fremmer et gode for eleven. Forståelsen av dette godet har vi forankret i Opplæringsloven og målsettingene i læreplanen for kroppsøvingsfaget. Skolegangen skal gjøre elever i stand til å mestre livene sine og delta i samfunnets fellesskap (1998, §1.1), og faget kroppsøving skal eksplisitt fremme et positivt selvbilde og en trygg identitet (Udir, 2019).

Problemstillingen vår kan fremstå som enkel, men som kapitlet har vist, er fraværet av omsorg det mest påfallende ved disse historiene. Få, om noen, voksne i skolen har sett eller tatt ansvar for den uretten de har blitt utsatt for i møte med kroppsøvingsfagets praksiser og strukturer. Dette har gjort det mulig at de har vært utsatt for vold, både fra lærere, medelever og strukturene rundt. De har erfart at det ikke finnes noen forsikring i skolen som system som forhindrer at de utsettes for dette. Elevene er avhengige av at enkeltmennesker, i dette tilfellet kroppsøvingslæreren, ser volden og reagerer på den. Bare da kan den forhindres eller mildnes.

Fortellingene viser også hvor viktig det er at lærere har kunnskap om og forstår hvilken risiko det innebærer å bryte normer. Hvis ikke kroppsøvingslæreren ser hvordan heteronormen utspiller seg i kroppsøvingfaget, er hen heller ikke i stand til å se farene transkjønnede barn og unge møter i faget. Gjennomgående har Mille og Morten hatt liten medvirkning over egen situasjon i kroppsøvingfaget. På den ene siden har vi forsøkt å vise potensialet som kontakten og den spørrende holdningen «hvem er du» har overfor den enkelte. På den andre siden har vi også ønsket å inspirere til å gjøre faget mer inkluderende ved å justere og endre innhold og organiseringsform. Valg av aktiviteter, inndeling i grupper og rommet en gir elevene til å medvirke, er noe av det vi har trukket frem som faktorer en kan justere for å gjøre undervisningen mer inkluderende for alle elever. Samtidig kan dette være helt avgjørende for at undervisningen skal være mulig å delta i for elever som Mille og Morten.

Mille og Mortens fortellinger viser oss hvor sårbare elever er når ansvaret for å utvise omsorg ligger hos enkeltmennesker, hos læreren. Samtidig viser de også frem rommet en har til å vise omsorg og mulighetene en lærer har til å endre betingelsene for involvering og deltakelse i kroppsøvingfaget.

Læreren Morten fikk på videregående spurte ham «hvem er du?» og plasserte ham i ønsket kjønnsgruppe. Dette endret Mortens innstilling og opplevelse av faget. Å innta en slik etisk holdning er både en betingelse og en mulighet for å involvere seg i og styrke barn og unges identitetsutvikling. Det er også en mulighet for den enkelte lærer til å bli en agent for rettferdighet i en urettferdig skole.

Referanser

- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of the deviance*. Free Press of Glencoe.
- Block, B. A. (2014). Supporting LGBTQ students in physical education: changing the movement landscape. *Quest*, 66(1), 14–26. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.824904>
- Butler, J. (2016). Rethinking vulnerability and resistance. I J. Butler, Z. Gambetti & L. Sabsay (Red.), *Vulnerability in resistance* (s. 12–27). Duke University Press.
- Butler, J. (2020[1999]). *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (L. Holm-Hansen, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Cavarero, A. (2000). *Relating narratives: storytelling and selfhood* (P. A. Kottman, Overs.). Routledge.
- Dahlberg, L. L. & Krug, E. G. (2006). Violence a global public health problem. *Ciência & saude coletiva*, 11(2), 277–292. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000200007>
- De forente nasjoner. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical education and sport pedagogy*, 11(3), 247–263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Drury, S., Stride, A., Firth, O. & Fitzgerald, H. (2022). The transformative potential of trans-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, education and society*, 28*(9), 1118–1131. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Drury, S., Stride, A., Flintoff, A. & Williams, S. (2017). Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of PE and the implications for youth sport participation and engagement. I J. Long, T. Fletcher & R. Watson (Red.), *Sport, leisure and social justice* (s. 84–97). Routledge.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingsfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in physical education. *Gender and education*, 24(1), 101–118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Ferguson, L. & Russell, K. (2021). Gender performance in the sporting lives of young trans* people. *Journal of homosexuality*, 70(4), 587–611. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1996099>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Foucault, M. (1977). *Det moderne fengsels historie*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S. & Devis-Devis, J. (2022). From inclusion to queer-trans pedagogy in school and physical

- education: a narrative ethnography of trans generosity. *Sport, education and society*, 28(9), 1132–1145. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>
- Hills, L. & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, education and society*, 591–605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>
- Jessen, R. S. (2021). *Inside out and outside in: towards a clinical and dialectical model of gender dysphoria amongst transgender and gender non-conforming youth* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91643>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FOU i praksis (trykt utg.)*, 10(1), 63–84.
- Korshavn, R. N., Svendsen, S. H. B., Ingebrigtsen, J. E. & Holten, E. S. (2023). Jeg tenkte at jo mindre jeg bevegde på meg, jo mindre av kroppen min synes: Åtte transkjønnede elev-ers erfaringer med kroppsøving. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 47(4), 161–180. <https://doi.org/10.18261/tfk.47.4.2>
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023). *Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjerin-gens-handlingsplan-for-kjønns-og-%09seksualitetsmangfold-20232026/id2963172/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Lamb, C. A., Oliver, K. L. & Kirk, D. (2018). 'Go for it Girl' adolescent girls' responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme. *Sport, education and society*, 23(8), 799–811. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1484724>
- Landi, D. (2017). Toward a queer inclusive physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341478>
- Larsson, H., Redelius, K. & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491819>
- Levinas, E. (2000). *Entre Nous. Essays on Thinking-of-the-Other*. Columbia University Press.
- Litlere, J. S. (2022). "Be weird, be gay, that's the way!" – Trans* og kjønnskreative unge sine erfaringer fra og oppfordringer til skolen [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet].
- Lomsdal, S., Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Interessebasert kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 141–156). Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. (B. Engen, Overs.). (Opprinnelig utgitt 1956).
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Metcalfe, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, education and society*, 23(7), 681–693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>

- Müller, J. & Böhlke, N. (2021). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Nussbaum, M. C. (2011). The Central Capabilities. I M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach* (s. 17–45). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31.5>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Salamon, G. (2014). Phenomenology. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 153–155. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399884>
- Svendsen, S. H. B. (2021). Kroppslig læring i møte med kjønnsnormer og rasisme. I Ø. Bjerke, G. H. Engelsrud, A. G. Sørsum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvingfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1602>

