

Kjønnsidentitetstematikk i skolen

*En kvalitativ studie av ungdoms erfaringer av å
være født i feil kropp*

Ellen-Marie Trosby



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Kjønnsidentitetstematikk i skolen

En kvalitativ studie av ungdoms erfaringer av å være født i feil kropp.

© Ellen-Marie Trosby

År: 2016

Tittel: Kjønnssidentitetstematikk i skolen. En kvalitativ studie av ungdoms erfaringer av å være født i feil kropp.

Forfatter: Ellen-Marie Trosby

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: Kjønnssidentitetstematikk i skolen. En kvalitativ studie av ungdoms erfaringer av å være født i feil kropp.

Formål

Formålet med denne studien har vært å undersøke ungdoms egne erfaringer når det gjelder deres livssituasjon med en kjønnssidentitet som ikke samsvarer med biologisk kjønn. Studien har søkt å få innsikt i deres opplevelser gjennom beskrivelser av ulike utfordringer de har møtt i skolehverdagen knyttet til denne tematikken.

Problemstilling

Hvordan beskriver ungdom med kjønnssidentitetstematikk utfordringer de møter i skolehverdagen?

For å besvare problemstillingen har det blitt utformet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever ungdommene å bli møtt på skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer?
- Hvilke mestringsstrategier tar ungdommene i bruk i møte med utfordrende situasjoner?
- Hva mener ungdommene skolen kan bidra med når det gjelder å fremme aksept og åpenhet overfor elever med kjønnssidentitetstematikk?

Metode og materiale

For å svare på studiens problemstilling har det blitt benyttet en kvalitativ forskningsmetode i denne undersøkelsen. Valg av metode falt seg naturlig da hensikten har vært å få innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser omkring deres livssituasjon i forhold til fenomenet kjønnssidentitetstematikk. Ved en fenomenologisk tilnærming har dermed ønsket vært å få en dypere innsikt i ungdommenes erfaringer ut ifra *deres* beskrivelser som vil kunne vise seg gjeldende ut i fra et subjektivt perspektiv. I gjennomføringen av undersøkelsen ble det benyttet kvalitative intervjuer med en semistrukturert form, da dette viste seg mest hensiktsmessig for å formidle informantenes stemme. Utvalget tok form ved fire unge i alderen 17-27 år, hvor utvalgskriteriene har vært; erfaring med en selvopplevd kjønnssidentitet som ikke går overens med biologisk kjønn, diagnosen F.64.0 transseksualisme, samt erfaring som skoleelev samtidig som deres kjønnssidentitetstematikk har vært til stede. I tillegg skulle begge kjønn være representert i undersøkelsen. Ved tolkning og analyse av datamaterialet,

har fenomenologi og hermeneutikk dannet grunnlaget for videre presentasjon av resultatene. Resultatene har deretter blitt drøftet i lys av forskningsprosjektets teoretiske perspektiver.

Resultater

Ungdommenes beskrivelser i denne undersøkelsen beskriver i ulik grad utfordringer når det gjelder å komme ut med sin situasjon som født i feil kropp i skolen. Vanskelighetsgraden omkring dette har vært påvirket av hvordan de har blitt møtt av både lærere og medelever. Beskrivelsene tar sikte på at dette særlig gjelder misforståelser og følelsen av å ikke bli sett som den de er uavhengig av kjønn og kjønnsidentitet. Samtidig fremheves det også positive reaksjoner ved imøtekommende lærere og medelever. Resultatene viser videre til at det har vært utfordrende for enkelte der reaksjonene i ulik grad har vist seg i kjønnsrelatert mobbing og andre negative hendelser. Når det gjelder hvordan ungdommene har mestret de ulike utfordrende situasjonene i skolen, viser det seg at hjelpende gjøremål og faktorer blant annet har vært fokus på trening og oppstart av hormonbehandling. Det har også blitt avdekket ulike kognitive mestringsstrategier som har vært avgjørende for positive erfaringer for enkelte. Informantenes beskrivelser av hvordan skolen kan bidra til å fremme aksept og åpenhet for elever med kjønnsidentitetstematikk, har vist seg særlig gjeldende i forhold til den enkelte lærer sin kunnskap om temaer omkring kjønnsidentitet. Når det gjelder inkludering av denne elevgruppen viser beskrivelsene seg i at garderobe- og gymsituasjoner er det mest utfordrende i skolens muligheter for dette. Ved elevenes fare for mobbing og diskriminering legges det også vekt på at fokuset på antimobbing bør være en sentral faktor i veien mot mer aksept og åpenhet i skolen. Til slutt etterspør også et flertall av informantene at temaer omkring kjønnsidentitet bør mer inn i læreplanen og undervisningen i skolen. Ved fravær av dette kan det ha problematiske konsekvenser for den enkelte, særlig i de tilfellene hvor unge enda er usikre på egen kjønnsidentitet og kropp.

Forord

Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært en svært utfordrende og krevende prosess. Samtidig har det vært utrolig lærerikt i muligheten til å få innsikt i ungdommenes opplevelser av denne sensitive, men også spennende tematikken.

I den forbindelse vil jeg først og fremst takke mine fantastiske, modige og flotte informanter. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere. Takk for deres åpenhet i beskrivelsene av et tema som enda kan være vanskelig og sårbart. Forhåpentligvis vil dette i årene fremover være et mindre tabubelagt tema i samfunnet.

Jeg vil også takke min fantastiske veileder Kolbjørn Varmann som har fått opp min motivasjon, selvtillit og skriveglede i denne prosessen. Dine gode og konstruktive tilbakemeldinger har hjulpet meg utrolig mye.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for oppmuntring og gode ord gjennom hele prosessen, og spesielt min kjære samboer, Martin. Takk for din tålmodighet gjennom stressende og emosjonelle perioder!

Oslo, mai 2016.
Ellen-Marie Trosby

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og presentasjon av tema	1
1.2	Formål, problemstilling og forskerspørsmål	3
1.3	Begrepsavklaring og avgrensninger	3
1.4	Spesialpedagogisk relevans	6
1.5	Oppgavens struktur	6
2	Teoretiske perspektiver	8
2.1	Hva er kjønn?	8
2.1.1	Bekreftelsesmodell for kjønnstilhørighet	9
2.1.2	Biologisk kjønn	10
2.1.3	Psykologisk kjønn	11
2.2	Tematikkens omfang og årsaker	12
2.3	Ungdom med kjønnsidentitetstematikk	13
2.4	Heteronormativitet og interseksjonalitet	14
2.5	Kjønnsutfordringer i skolen	16
2.5.1	Kjønnsrelatert mobbing	16
2.5.2	Seksuell trakassering og homonegativitet	17
2.5.3	Skolens ansvar og forpliktende lover	20
2.5.4	<i>De andre</i> og <i>vi</i> i skolen	22
2.6	Psykisk helse og livskvalitet	23
2.6.1	Internaliserte fordommer og minoritetsstress	25
2.7	Mestring og mestringsstrategier	27
2.7.1	Problemfokuset og emosjonsfokuset mestring	28
2.8	Avrunding av teorikapittelet	28
3	Forskningsmetode	29
3.1	Vitenskapsteori	29
3.1.1	Fenomenologi	30
3.1.2	Hermeneutikk og forforståelse	31
3.2	Kvalitativ metode	33
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	33
3.2.2	Metodiske fordeler og ulemper	35
3.3	Datainnsamling	36
3.3.1	Utvalgsprosessen	36

3.3.2	Utarbeidelse av intervjuguide	38
3.3.3	Prøveintervju.....	39
3.3.4	Intervjugjennomføring	40
3.4	Behandling av datamaterialet	41
3.4.1	Transkribering.....	42
3.4.2	Analyse og tolkning.....	43
3.5	Metodiske kvalitetskriterier	44
3.5.1	Reliabilitet.....	45
3.5.2	Validitet	46
3.6	Etiske hensyn	48
3.7	Oppsummering av metodekapittelet.....	50
4	Presentasjon og drøfting av resultater	51
4.1	Presentasjon av informantene	52
4.2	Hvordan opplever ungdommene å bli møtt på skolen?	53
4.2.1	Å fritt kunne uttrykke egen kjønnsidentitet	53
4.2.2	Reaksjoner fra lærere og elever	55
4.2.3	Kjønnsrelatert mobbing	57
4.2.4	Drøfting av funn i forskningsspørsmål 1	58
4.3	Hvilke mestringsstrategier tar ungdommene i bruk?	62
4.3.1	Konkrete gjøremål	62
4.3.2	Erfaringer av hjelpende faktorer	64
4.3.3	Drøfting av funn i forskningsspørsmål 2	65
4.4	Hva mener ungdommene skolen kan bidra med?.....	69
4.4.1	Erfaringer og meninger.....	69
4.4.2	Inkludering.....	71
4.4.3	Kjønnsidentitet i undervisningen	72
4.4.4	Drøfting av funn i forskningsspørsmål 3	73
5	Avslutning	77
5.1	Oppsummering av funn	78
5.2	Veien videre i pedagogisk sammenheng	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	91
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	93
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv	95

1 Innledning

Dette innledende kapittelet skal omhandle bakgrunn for og presentasjon av oppgavens tema. Deretter vil undersøkelsens formål, problemstilling og forskerspørsmål presenteres før en beskrivelse av hvilke avgrensninger som er blitt gjort i studien, samt avklaring av begreper i problemstilling og videre forskerspørsmål. Det vil også bli beskrevet hvordan oppgavens tema er relevant i forhold til fagområdet spesialpedagogikk. Til slutt følger en systematisk beskrivelse av oppgavens struktur og innhold.

1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema

”Alle skal ha like rettigheter uavhengig av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk” (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014).

Regjeringen har de siste årene hatt som mål å styrke lesbiske, homofile, bifile og transpersoners (lhbt) rettigheter og jobber aktivt for at diskriminering av denne gruppen skal forebygges og stoppes. Andersen og Slåtten (2008) sin undersøkelse om menneskers holdninger til lhbt-personer viser til at holdningene beveges i en mer inkluderende retning, men at det fremdeles forekommer negative, krenkende meninger og holdninger rettet mot gruppen. Andelen negative holdninger er størst mot gruppen vi kaller transpersoner. Det er dermed behov for en systematisk innsats rettet mot å styrke vern av diskriminering av personer som bryter samfunnets norm for kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet. I 2013 ble det vedtatt en ny lov om diskrimineringsvern hvor det forbys diskriminering på grunnlag av dette. Lovens formål er ”å fremme likestilling uavhengig av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk” (diskrimineringsloven om seksuell orientering, 2013, §8). Loven understreker at den skal gjelde på alle samfunnsområder.

Denne studien vil fokusere på gruppen av ungdommer som går under ”kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk” i det jeg nå har henvist til. Tematikken omkring kjønnsidentitet har de siste årene kommet mer frem i lyset ved at flere offentlige personer åpent deler deres opplevelser og erfaringer knyttet til det å ha en kropp som ikke samsvarer med deres indre kjønnsidentitet. Dette har vi sett i blant annet tv2s serie fra 2014 ”Født i feil kropp” som viser historiene til barn, unge og voksne i sin vei mot drømmen om å endre den kroppen de alltid har følt har gått imot sin selvopplevde kjønnsidentitet (Tv2, 2014). I populærkulturen har vi også det siste året fått sett hvordan idrettsutøveren og tv-kjendisen Bruce Jenner (nå Caitlyn

Jenner) har kommet ut med sin livslange hemmelighet om at han (nå hun) alltid har følt seg som kvinne. I Norge er ”translegenden” Esben Esther Pirelli Benestad både en viktig kunnskapskilde til fenomenet gjennom litteratur og forskning, i tillegg til at hen i offentligheten har stått frem som en rollefigur for andre i samme situasjon.

Ifølge en forskningsrapport gjort av Likestillingssenteret er ungdom som strever med disse problemstillingene en svært sårbar gruppe i samfunnet (Van der Ros, 2013). Mange møter daglig diskriminering og krenkende holdninger på skolen, ved blant annet kjønnsrelatert mobbing og trusler om vold, noe som kan gjøre skolehverdagen til den mest vanskeligste tiden i oppveksten. Dette kan vise seg både ved negative reaksjoner fra jevnaldrende, men også med tanke på deres egen forvirring rundt det å være født i feil kropp. Regjeringens handlingsplan om å bedre livsvilkår for lhbt-personer, legger særlig vekt på skolens rolle når det gjelder inkludering av barn og unge uansett seksuell orientering og kjønnsuttrykk, og fremhever at det er behov for økt kunnskap om mobbing og diskriminering knyttet til disse temaene (Barne- og likestillingsdepartementet [BLD], 2008). Videre slår Opplæringslova (1998, §9a-3) fast at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Skolen har altså det overordnede ansvaret for å sikre at alle elever skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet i skolehverdagen. For noen unge kan det nærmest være en umulig oppgave når det gjelder å føle seg til rette innenfor samfunnets todeling av kjønnsuttrykk, ved at deres indre opplevelse om kjønn avviker fra samfunnets tokjønnsmodell (Benestad & Almås, 2001).

Min inspirasjon til å undersøke dette temaet nærmere springer ut av det jeg vil kalle en god intensjon om å bidra til å belyse spørsmål rundt kjønnsidentitet hos ungdom når det gjelder hvordan skolen bør møte denne gruppen av unge mennesker. Å komme ut som homofil eller lesbisk er allerede godt på vei å bli akseptert i skolesammenheng, og det viser seg at det også blir lettere å komme ut innenfor transspekteret; Van der Ros (2014) peker på at generasjonsforskjellen i gruppen viser seg i at de unge i dag har blant annet internett som kunnskapskilde og flere rollemodeller til å kjenne seg igjen i. Dette kan bidra til at unge får større muligheter til å fritt uttrykke egen kjønnsidentitet. Samtidig er omverdenen i en endring når det gjelder holdninger knyttet til kjønn og kjønnsoverskridende uttrykk. Allikevel viser forskning at det kan være utfordrende for unge å bli akseptert for deres alternative kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, og at levevilkårene for mange ikke er på nivå med resten av befolkningen (Van der Ros, 2013). Med dette som utgangspunkt vil denne studien ta sikte på ungdom med kjønnsidentitetstematikk sine egne erfaringer og deres beskrivelser av dette

knyttet til utfordringer de kan møte på i skolehverdagen. Det vil også undersøkes hvilke mestringsstrategier ungdommene har tatt i bruk i møte med dette, samt hva de mener skolen bør og kan bidra med når det gjelder veien mot mer aksept og åpenhet omkring ungdom som er i denne livssituasjonen.

1.2 Formål, problemstilling og forskerspørsmål

Formålet med studien er å undersøke hvordan ungdoms egne erfaringer med en selvopplevd kjønnsidentitet som avviker fra ”normalen”, kan ha noe å si for ulike utfordringer de møter på i skolehverdagen. Hvilke utfordringer i skolesammenheng kan ungdom møte på når deres indre kjønnsidentitet og ytre kropp ikke samsvarer? Formålet er å avdekke og drøfte ungdoms erfaringer med dette for å kunne bidra til å sette variasjoner av kjønnsidentitet blant unge på dagsorden og forhåpentligvis fremme mer aksept og åpenhet i skolen og i samfunnet for øvrig. Håpet er at ungdommens beskrivelser og svar i undersøkelsen kan være med på å belyse hvordan skolen kan gi bedre tilbud og oppfølging til andre i samme livssituasjon. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling og videre tre forskerspørsmål som benyttes for å kunne svare tilfredsstillende på denne:

Hvordan beskriver ungdom med kjønnsidentitetstematikk utfordringer de møter i skolehverdagen?

- Hvordan opplever ungdommene å bli møtt på skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer?
- Hvilke mestringsstrategier tar ungdommene i bruk i møte med utfordrende situasjoner?
- Hva mener ungdommene skolen kan bidra med når det gjelder å fremme aksept og åpenhet overfor elever med kjønnsidentitetstematikk?

1.3 Begrepsavklaring og avgrensninger

Fenomenet jeg ønsker å undersøke nærmere blir både i litteraturen og i dagligtalen omtalt på en rekke ulike måter. Dagens mest brukte begrep om mennesker som berøres av denne tematikken er begrepet *transperson*, som er et samlebegrep for personer som identifiserer seg innenfor blant annet følgende; transseksuelle (transkjønnet), transvestitt, tokjønnet og androgyn (Benestad, 2004). Dette er ulike kjønnsuttrykk som på hver sin måte overskrider på tvers av biologisk kjønn. Med *kjønnsoverskridende* menes det at en persons opplevelse av

kjønn strider mot samfunnets forventninger om kjønn; at vår biologiske fødte kropp skal gå overens med hvordan vi ser ut, kler oss og uttrykker oss (Arntzen & Kahrs, 2013). Når det er snakk om kjønn forbundet med begrepet trans er uttrykket noe som vil si å krysse over, altså å gå fra et kjønn til et annet kjønn (Almås & Benestad, 2006). For å få et overblikk av mulighetene i forhold til kjønn og kjønnsidentitet vil oppgavens teoretiske utgangspunkt presentere en modell av Benestad og Almås (2001), der ulike begreper vil gjenspeile mangfoldet av kjønnstilhørighet. Modellen viser hvordan man som mann og kvinne kan bevege seg på tvers av kjønnene, samt mulighetene innenfor begrepene hermafrodit og sinhin. Hermafrodit referer til personer som er født med en kropp som tilhører begge biologiske kjønn, mens sinhin i likhet med markørene mann og kvinne går under de personlige pronomen man identifiserer seg med. Sinhin defineres som det pronomen man bruker dersom en person verken identifiserer seg som det ene eller det andre, altså som kjønnsnøytral (Benestad & Almås, 2001). Personer som identifiserer seg som androgyn vil fremstå både med mannlige og kvinnelige trekk, der dette kan komme til uttrykk gjennom handlinger eller klesvalg (Benestad, 2004).

Gjennom teoretiske perspektiver på kjønn vil det vises at mangfoldet og mulighetene er mange og store. For å avgrense dette knyttet til prosjektets omfang og tema vil studien ta sikte på de ungdommene som har en opplevelse av at de er født i feil kropp, der diagnosen *F.64.0 transseksualisme* er utgangspunktet for ungdommenes situasjon (Helsedirektoratet, 2015a). Likevel vil det innledningsvis i teoridelen gjøres rede for ulike muligheter for kjønnsidentiteter for å belyse tematikkens omfang. Diagnosen transseksualisme er mye omdiskutert blant gruppen, men foreligger i dag som den diagnosen som må stilles for at personer som strever med sin kjønnsidentitet rettmessig kan få hjelp til dette i form av kjønnsbekreftende behandling. Harry Benjamins Ressurssenter (HBRS) definerer diagnosen transseksualisme som ”følelsen av å være født i feil kropp...” og ved at den enkelte ”opplever fra barndommen eller puberteten at de psykisk tilhører det motsatte kjønn, dvs. motsatt av hans eller hennes kroppslige kjønn” (HBRS, 2015).

Ved sårbare temaer som dette er det viktig å legge vekt på en begrepsbruk som på den ene siden er inkluderende i form av at ingen av de aktuelle ungdommene føler de blir ekskludert, samtidig som det er nødvendig med en spesifisering av begrepsbruken for å legge til grunn hva det innebærer å være et individ innenfor denne tematikken. Van der Ros (2013) peker på at det kan være sensitivt å benevne andre mennesker for noe som i bunn og grunn er opptil

dem selv å definere seg som, ut fra deres egen opplevelse av kjønn og kjønnsidentitet. I tråd med Van der Ros (2013) har jeg valgt å bruke *ungdom med kjønnsidentitetstematikk* i denne studien fordi det i motsetning til andre begreper ikke setter ungdommene i bås som det ene eller det andre, samtidig som begrepet omfavner gruppen i helhet hvor alle blir inkludert. I tillegg vil jeg understreke at studiens bruk av ordet *tematikk* er på bakgrunn av at kjønnsidentitets*problematikk* ikke kan anvendes når det er snakk om mennesker som tvert i mot ikke opplever at det foreligger et problem ved deres kjønnsidentitet. Det er ikke kjønnsidentiteten som er selve problemet, det er kroppen som oppleves feil og som kan kategoriseres som hovedproblemet (Benestad & Almås, 2001). Benestad og Almås (2001, s. 114) beskriver tematikken som følgende; ”kjønnsidentitet betraktes som den subjektive opplevelsen av kjønn, uansett om man forklarer denne opplevelsen på grunnlag av biologiske, sosiale, psykologiske forhold, eller kombinasjoner av disse”. Videre er det viktig å understreke at kjønnsidentitet ikke har noe med seksuell orientering å gjøre, da seksuell identitet i motsetning til kjønnsidentitet retter seg mot hvem vi som mennesker seksuelt tiltrekkes av (Almås & Benestad, 2006). Når jeg presenterer prosjektets teoretiske perspektiver vil jeg imidlertid veksle mellom å bruke begrepene *transperson*, *transseksuell* og *transkjønnet* på grunnlag av at begrepene vil falle seg naturlig når det er snakk om teoretiske begreper.

Studien vil videre avgrenses mot hvordan ungdom med kjønnsidentitetstematikk blir møtt i skolen knyttet til *kjønnsrelaterte temaer*. Undersøkelsen vil her ta sikte på temaer som gjelder i hvilken grad ungdommene fritt føler de har kunnet uttrykke sin kjønnsidentitet i skolesammenheng, samt hvilke reaksjoner som har forekommet blant lærere og medelever i møte med dette. Det vil bli undersøkt hvilke utfordringer som spesielt har vist seg gjeldene for disse ungdommene. For å her belyse ulike momenter vil det i teoridelen ofte refereres til utfordringer knyttet til homofili i skolen, da dette ofte kan ha sammenheng med kjønnsidentitetstematikk med tanke på at disse ungdommene gjerne av omverdenen vil bli oppfattet som dette i deres prosess med å komme ut med sin livssituasjon (Van der Ros, 2013). Videre vil studien undersøke hvilke *mestringsstrategier* ungdommene tar i bruk i møte med de utfordringene som kan foreligge knyttet til hvordan de blir møtt i skolen. Mestringsstrategiene vil ta utgangspunkt i hvordan ungdommene håndterer deres livssituasjon når det gjelder å tilhøre en minoritetsgruppe i et samfunn hvor det mest vanlige er å følge en tokjønnsmodell når det gjelder kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet (BLD, 2008).

Mestringsstrategier referer til det vi som mennesker gjør for å takle ulike belastninger i hverdagen og i livet generelt (Reitan, 2006).

Studien avgrenses videre mot hvordan denne tematikken utarter seg i skolesammenheng, da det er her ungdommene tilbringer mye av sin tid i oppveksten, samt at skolen er et sted for sosialiseringprosesser i ungdomstiden. Kjønnssidentitetstematikk er et område hvor familie og helsevesen også spiller en stor rolle. Avgrensningen mot skole som arena, og ikke sentrale områder i livet ellers, er valgt på grunnlag av hvordan fenomenet jeg ønsker å undersøke har sammenheng med spesialpedagogisk relevans.

1.4 Spesialpedagogisk relevans

Tangen (2012) sier at spesialpedagogikkens overordnede mål er ”å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne..” som skal bidra til å blant annet forebygge, avhjelpe og redusere ulike utfordringer for den enkelte. I denne studien vil ungdommenes egne erfaringer og beskrivelser av sin livssituasjon når det gjelder kjønnssidentitetstematikk kunne bidra til å belyse hvordan skolen med sitt spesialpedagogiske ansvar kan oppfylle disse sentrale målene. Ved å legge til rette for denne sårbare gruppen av barn og unge, kan skolen være med på å både forebygge og redusere utfordringer knyttet til kjønn og identitet, som for noen kan utarte seg i psykososiale vansker og problemer. Befring (2012) peker på at forebygging innebærer å beskytte barn og unge mot problemutvikling og risiko for at ulike problemer kan oppstå, samtidig som det på en annen side dreier seg om å forsterke den enkeltes personlige kompetanse til å ta hånd om seg selv. Forebygging av psykososiale vansker kan vise seg gjennom å hindre at noen blir sosialt marginalisert, som igjen kan bidra til å motvirke at psykiske og sosiale problemer utvikler seg (Befring, 2012). Studien vil ta utgangspunkt i skolen som arena for ungdommene det er snakk om. Med utgangspunkt i de unges beskrivelser av ulike utfordringer de kan møte i skolen, vil det gjennom resultatene som fremkommer i denne undersøkelsen drøftes hva skolen kan bidra med når det gjelder å redusere negative hendelser mot denne minoritetsgruppen. Her vil skolens muligheter innenfor temaene inkludering og undervisning stå sentralt.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven vil bestå av fem kapitler. I det skrivende kapittelet har bakgrunn for valg av tema blitt presentert, samt formålet med studien og problemstilling med videre forskerspørsmål.

Det har også blitt redegjort for sentrale begreper knyttet til disse, i tillegg til ulike avgrensninger som har blitt lagt til grunn i forskningsprosjektet. Til slutt har det blitt beskrevet hvilken relevans prosjektets tema har for fagområdet spesialpedagogikk.

I kapittel 2 vil det redegjøres for oppgavens teoretiske bakgrunn. De ulike teoretiske perspektivene vil være med på å belyse fenomenet og være til hjelp når problemstillingen skal besvares og undersøkelsens resultater skal drøftes. Kapittelet vil innebære redegjørelse for hvordan kjønn kan bekreftes av den enkelte på ulike måter, der forskjellen mellom biologisk og psykologisk kjønn vil være med på å belyse dette. Deretter vil det redegjøres for omfang og årsaker knyttet til tematikken og videre hva det kan innebære for ungdom å leve med denne situasjonen. Begrepene heteronormativitet og interseksjonalitet vil være med på å belyse ulike normer som foreligger i samfunnet i forhold til kjønn og kjønnsidentitet. Teorikapittelet vil også ta sikte på ulike kjønnsutfordringer i skolen, og hvilket ansvar skolen har i denne sammenheng. Det vil videre bli redegjort for psykisk helse og livskvalitet hos unge innenfor denne tematikken, før det til slutt vil bli beskrevet teoretiske perspektiver knyttet til mestring og mestringsstrategier.

Kapittel 3 vil omhandle hvilke forskningsmetoder som er benyttet i studien. Dette vil innebære vitenskapelige perspektiver som begrunner metodevalg, før en systematisk presentasjon av hvilken metode som er benyttet i forskningsprosessen beskrives. Deretter følger beskrivelser og fremgangsmåter for datainnsamling og databehandling, samt begrunnelser for valg av dette. Avslutningsvis vil undersøkelsens kvalitetskriterier drøftes før etiske betraktninger omkring forskningsprosessen til slutt vil runde av kapittelet.

I kapittel 4 vil undersøkelsens resultater presenteres med fortløpende kommentarer under hvert forskningsspørsmål, dette ved kategorier som er kommet frem underveis i prosessen. Resultatene som fremgår av undersøkelsen vil deretter bli drøftet opp mot teoretiske perspektiver for å belyse ulike funn i svar på problemstilling og forskerspørsmål.

Det siste kapittelet i oppgaven vil innebære oppsummeringer av sentrale funn i svar på undersøkelsens problemstilling. Dette avsluttende kapittelet vil også ta for seg refleksjoner om veien videre i pedagogisk sammenheng. Til slutt i oppgaven ligger litteraturlisten og videre vedlegg som består av godkjenning fra NSD, undersøkelsens intervjuguide og informasjonsskriv til informantene.

2 Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet vil omhandle hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn for studien. De ulike teoretiske perspektivene vil være med på å belyse fenomenet jeg ønsker å undersøke, og vil videre komme til nytte når undersøkelsens resultater skal drøftes.

2.1 Hva er kjønn?





Primært er begrepet kjønn det som er med på å bestemme hvilken funksjon vi har som kvinner og menn i selve forplantningsakten (Benestad & Almås, 2001). Almås og Benestad (2006) peker videre på at kjønn er en grunnleggende personlig egenskap ved oss som på den ene siden er av stor og vid betydning, samtidig som det kan være vanskelig å definere og avgrense. Kjønn knyttes dermed ”til kropp, til handlinger, til sosial konstruksjon, til formeringsevne, til makt, underkastelse og mye mer” (Almås & Benestad, 2006, s. 45). For de fleste er man til daglig vant med å kategorisere mennesker vi møter som enten kvinne eller mann, en umiddelbar tanke som ofte skjer automatisk. Det viser seg at forståelsen av kjønn kan omfatte betydelig mer enn denne biologiske todelingen; resultatet av kjønn blir ikke alltid entydig som mann eller kvinne, da enkelte kan definere seg som både begge eller ingen av delene. Å definere kjønn vil altså være problematisk når vi som mennesker konkretiserer vårt kjønn på individuelle grunnlag ut ifra vår egen opplevelse av kjønn; ”kjønn er noe abstrakt som vi konkretiserer på mange forskjellige måter” (Benestad, 2001, s. 11).

John Money innførte på 1950-tallet begrepet *gender* der han definerte dette som: ”one’s personal, social and legal status as male or female, or androgynous, on the basis of somatic and behavioral criteria more inclusive than the genital criterion alone” (Money ref. i Almås & Benestad, 2006, s. 45). Her bidrar Money til at forståelsen av kjønn må betraktes ved at vi skiller de sosiale og psykologiske aspektene fra det biologiske. Begrepet blir videre brukt der man beskriver det å tilhøre en kjønnskategori (Almås & Benestad, 2006). Den amerikanske skuespilleren og transpersonen Kate Bornstein (1995) forstår kjønnsbegrepet ut ifra tilhørighet. Hun peker på at kjønn er behovet for å være en del av noe, altså følelsen av å passe inn. Dermed er kjønn følelsen av å måtte være det ene eller det andre (Bornstein, 1995). Med dette utfordrer hun tradisjonelle forståelser av begrepet ut i fra sine egne erfaringer av å være feilplassert i egen kropp. Den franske filosofen og feministen Simone de Beauvoir forklarer kjønn, og spesielt kvinnekjønn, som noe som allerede er biologisk gitt, men videre

ved at dette alene ikke kan legge grunnlaget for bestemmelsen av kjønn (Jegersted & Mortensen, 2008). En diskursiv tilnærmingstype til kjønn referer til at begrepet innebærer noe som alltid er i endring (Jegersted & Mortensen, 2008). Dette fører kjønnsspørsmålet tilbake til filosofen Michel Foucault sine teorier om makt. Inspirert av dette har den kvinnelige filosofen Judith Butler skrevet om forståelse av kjønn. I sine verk legger hun særlig vekt på hvordan kjønn som produksjon blir styrt av samfunnets heteronormer (Butler, 1993). Videre hevder hun at kjønn går teoretisk innunder en performativ kategori, der kjønn verken er noe man er eller har. Begrepet kjønn blir derimot noe man gjør; det handler om å gjøre heller enn å være (Butler, 1999).

2.1.1 Bekreftelsesmodell for kjønnstilhørighet

For å illustrere de ulike måtene man kan forstå begrepet kjønn på og hvilket mangfold det finnes av kjønn, har Benestad og Almås (2001, s. 260) utviklet en modell som belyser dette:

				
Somatisk kjønn	Mann	Hermafroditt	Kvinne	Sinhin somatikk
Forplantningskjønn	Kan eller har kunnet bli far	Kan eller har kunnet bli både far og mor	Kan eller har kunnet blitt mor	Kan ikke og har aldri kunnet bli far eller mor
Kjønnsidentitet	Mann	Mann og kvinne	Kvinne	Sinhin
Kroppsbvissthet	Mann	Hermafroditt	Kvinne	Som sinhin
Kroppsbilde	Mannlig ----- Maskulin	Intermediært ----- Androgyn	Kvinnelig ----- Feminin	Uten kjønnsmarkering
Kjønnsrolle	Maskulin	Androgyn	Feminin	Uten slike egenskaper
Seksuell orientering	Menn	Kvinner og menn/hermafroditter	Kvinner	Ingen
Seksuelle tenningsmønstre		Mangfoldige		

Bekreftelsesmodell for kjønnstilhørighet (Benestad & Almås, 2001, s. 260)

Modellen beskriver en rekke muligheter for hvordan mennesker bekrefter kjønn og kan leses og tolkes på forskjellige måter; bekreftelsen skjer gjennom et samspill av den enkeltes indre opplevelse av kjønn og den ytre verden sin opplevelse av kjønn. De syv nivåene er

uavhengige av hverandre, men påvirker samtidig hverandre. Det mest ”vanlige” er å ha en kjønnsidentitet som går overens med det somatiske kjønn. Om dette er mann, vil kroppsbildet og kjønnsrollen kunne utfolde seg som maskulin. Samtidig kan en som har mannlig somatisk kjønn oppleve at kjønnsrollen er mer feminin, androgyn eller på kryss og tvers ut ifra hva individet selv føler er rett. En transperson med kvinnelig somatisk kjønn vil ofte kunne ha følelsen av en mannlig kjønnsidentitet og kjønnsrolle. Dette er bare to av en rekke eksempler om hvordan modellen kan leses. Grunnen til at det åttende nivået *seksuelle tenningsmønstre* er satt opp slik som det er, forklares ved at dette ikke kan knyttes direkte til bekreftelse av kjønn. Hvorvidt man tenner seksuelt på kvinner, menn eller begge deler, har lite å gjøre med hvilket kjønn man identifiserer seg med (Almås & Benestad, 2006).

2.1.2 Biologisk kjønn

Biologisk kjønn er det kjønn som bestemmes ved fødsel. Barn tilegnes enten gutt eller jente på bakgrunn av genitalier og den fortolkningen som gjøres av disse etter barnet er kommet til verden. Rent medisinsk sett er altså biologisk kjønn et begrep for det genetiske, hormonelle samspill som fører til enten mann eller kvinne (Haraldsen, 2010). I Norge er det slik at det biologiske kjønn legger grunnlaget for vårt juridiske kjønn. Dette synliggjøres i personnummeret vårt, der jenter har partall i det sentrerte tallet, mens gutter har oddetall.

Som vi ser i modellen for kjønnsstilhorighet velger Benestad og Almås (2001) å bruke begrepet *somatisk kjønn* istedenfor biologisk kjønn. De peker på at biologisk kjønn blir for upresist ut i fra hvor sammensatt biologien er, og velger å definere somatisk kjønn for ”kroppen slik den fremstår for andre” (Almås & Benestad, 2006, s.). Van der Ros (2013) velger å benytte begrepet *kroppslig kjønn* i motsetning til biologisk kjønn med det utgangspunkt at det er en mindre deterministisk tilnærmingssmåte. Når det er snakk om biologisk kjønn i litteraturen refereres det ofte til det engelske ordet *sex*, herunder hvordan det er å ha et kjønn. På en annen side viser *gender* til hvordan det er å være et kjønn (Almås & Benestad, 2006). Gender kan altså beskrives som menneskets sosiale eller psykologiske kjønn. Almås (2004, s. 53) vurderer begrepet kjønn som en egenskap som verken er et enhetlig biologisk eller sosialt fenomen, men som ”en sosial konstruksjon som fortolker våre biologiske og somatiske muligheter innenfor en gitt kulturell sammenheng”.

2.1.3 Psykologisk kjønn

Det kjønn vi får tildelt ved fødselen legger for de aller fleste grunnlaget for det psykologiske kjønn, men ikke for alle. Psykologisk kjønn er menneskets subjektive opplevelse av kjønn, altså hvilken kjønnsidentitet man opplever å ha, og herunder om man identifiserer seg som feminin og/eller maskulin (Nielsen, 2006). Kjønnsidentitet er nært forbundet med kjønnstilhørighet (Langfeldt, 1993). Skillet mellom bruk av kjønnsidentitet og kjønnstilhørighet som begreper kommer til uttrykk ved at kjønnsidentitet mer er den selvopplevde bekreftelsen av kjønn, mens kjønnstilhørighet er avhengig av den ytre bekreftelsen fra omverdenen (Almås & Benestad, 2006). For at kjønnstilhørigheten skal være positiv er dermed gode bekreftelser og anerkjennelse av kjønnsidentitet avgjørende, både fra individet selv og fra omverdenen. Benestad og Almås (2001) peker på at kjønnstilhørighet oppstår først når andre oppfatter oss på lik linje med hvordan man oppfatter seg selv.

Ethvert menneske har rett til å bestemme sin egen kjønnsidentitet (Darj & Nathorst-Böös, 2008). Fenomenet referer til en rekke uttrykk og ulike navn, som vi har sett i modellen til Benestad og Almås (2001) der kjønn bekreftes av den enkelte på en mengde ulike måter. Noen gutter og jenter sier de ikke kjenner seg igjen i det biologiske kjønn de fra naturens side tilhører, og velger å ta hormoner og kirurgi for å endre på dette. Deres psykologiske kjønn kommer visuelt til uttrykk gjennom hvordan de oppfører seg på eller måten de klær seg. I Norge kaller vi disse personene for transseksuelle, eller transkjønnet som nå er det mest foretrukne begrepet (Langfeldt, 2013). Transkjønnethet defineres ved at kroppslige menn og kvinner ønsker å korrigere kroppen sin gjennom hormoner og kirurgi for å bekrefte sitt psykologiske kjønn (Benestad, 2004). Det viser seg at de aller fleste som har en transkjønnet identitet har opplevd et ubehag og en følelse av at noe ikke stemmer helt siden de var små barn. Ca. 4% av befolkningen har ”transet”, altså utforsket og uttrykt ønske om å være det motsatte kjønn, som små barn (Benestad & Almås, 2006). Det er ikke dermed sagt at alle disse blir transkjønnete som voksne; noen blir derimot enten homofile, bifile eller heterofile. De barna som imidlertid etter 12 års-alderen fortsatt finner tilhørighet i det motsatte kjønn, vil som oftest utvikle seg til transkjønnete (Benestad og Almås, 2001).

I Norge kan transkjønnete få tilbud om behandling ved GID-klinikken på Rikshospitalet. GID står for Gender Identity Disphoria, og klinikken tar imot transkjønnete som ønsker hormonell- og kjønnskorrigerende behandling (Sexologikatalogen, 2009). For å få

muligheten til behandling må man bli diagnostisert med F.64.0 transseksualisme, som i dag blir klassifisert som en psykiatrisk lidelse under kategorien kjønnsidentitetsforstyrrelser i *ICD-10* (Helsedirektoratet, 2015a). Diagnosen kritiseres sterkt av Benestad (2008), der hen for det første peker på at transkjønnetes situasjon ikke dreier seg om seksualitet, men derimot om *opplevelsen* av kjønn. For det andre kritiseres diagnosen, og også indirekte GID-klinikken, ved at transkjønnete blir stemplet som syke, referert til at de lider av såkalte kjønnsidentitetsforstyrrelser. Å få diagnosen transseksualisme kan dermed for mange transkjønnete oppleves ved en ambivalent følelse; på den ene siden blir de etter *ICD-10* diagnostisert som mentalt syke, mens de på en annen side får en inngangsbillett til å føle seg til rette i egen kropp, ved å justere kroppen gjennom hormoner og kjønnsbekreftende kirurgi (Benestad, 2008).

2.2 Tematikkens omfang og årsaker

Grunnet kompleksiteten i mangfoldet av personer som befinner seg innenfor kjønnsidentitetstematikken, kan det være vanskelig å anslå hvor stort omfang det er av dem i Norge og i resten av verden. Dette kan forklares ved at ulike undersøkelser kalkulerer med varierende beregninger når det gjelder både metode og hvordan man definerer fenomenene innenfor kjønnsidentitetstematikken (Van der Ros, 2013). Almås og Benestad (2006) peker på at forekomsten av transkjønnethet er ca. 1:10.000 av de som er født i guttekropp og ca. 1:20.000 av de som er født i jentekropp. Dette er mennesker som ønsker å skifte kjønn, men som ofte etter deres mening heller har et ønske om å skifte kropp, da det er kroppen de har problemer med og ikke den selvopplevde kjønnsidentiteten (Almås & Benestad, 2006). Det bør nevnes at ikke alle personer innenfor kjønnsidentitetstematikken definerer seg selv ved transbegrepet. Mange opplever dette som misvisende da deres kjønnsidentitet ikke dreier seg om seksualitet eller vestis som ofte assosieres med trans, og der eventuell problematikk og livssituasjon rundt dette er for det aktuelle individet ofte helt unikt (Benestad & Almås, 2006). Det er dermed ingen som vet eksakt hvor mange personer som befinner seg innenfor denne tematikken i Norge. Ifølge rapporten *Alskens folk* kan tallene anslås til å være minst 19.000-20.000 (Van der Ros, 2013). Dette tallet inkluderer da alle som erfarer at deres biologiske kjønn overskrider med samfunnets forventninger og normer om kjønnsuttrykk.

Man kan stille spørsmål ved hva som ligger bak den subjektive opplevelsen av kjønnsidentitet. Er dette medfødte biologiske forhold, eller er det en sosial egenskap

konstruert av miljøet? Uansett årsak til at noen føler tilhørighet i maskuline og/eller feminine kjønnsidentiteter, pekes det på at det er viktig å følge det kjønn barn og unge selv føler og opplever at de tilhører (Langfeldt, 2013). Det bør settes søkelys på å finne en tradisjon som møter disse unge menneskene i samspillet mellom biologiske, psykososiale og kulturelle tilnærminger for å bidra til et best mulig utgangspunkt for den enkelte. Samfunnet og kulturen tilrettelegger for to kjønn allerede fra fødsel, hvor tilstedeværelsen av kjønnsorganet bidrar til både valg av farger, klær og senere forventninger om væremåte. Denne kjønnskategoriseringen kan på mange måter bidra til å opprettholde samfunnets tokjønnsnorm, som igjen vil kunne påvirke vanskelighetsgraden knyttet til det å være seg selv når det gjelder de som *ikke* går under denne normen. For ungdom i denne situasjonen er det avgjørende for utvikling av en god psykisk helse at de nærmeste, som familie og lærere, er støttende og viser aksept, noe som vil kunne gi et mer lykkelig utgangspunkt for dem det gjelder (Benestad & Almås, 2006).

2.3 Ungdom med kjønnsidentitetstematikk

Ungdom er generelt en sårbar gruppe. I puberteten utvikles vi fra barn til ungdom og unge voksne, noe som byr på nye følelsesmessige og kroppslige endringer. For de ungdommene som alltid har hatt en kropp som samsvarer med den de er på innsiden, kan det i utgangspunktet være strevsomt å måle seg med andre idealer i samfunnet, finne seg selv og danne sin identitet. Psykologisk sett referer begrepet identitet til den opplevelsen man har av å være seg selv (Nielsen, 2006). For ungdom som har en selvopplevd kjønnsidentitet som derimot *ikke* går overens med den kroppen de er født med, vil søken etter nettopp å finne sin identitet være en ekstra utfordring sammenliknet med andre unges utgangspunkt. Ungdom med kjønnsidentitetstematikk kan derfor kategoriseres som en *spesielt* sårbar gruppe i samfunnet (Van der Ros, 2013). For disse ungdommene kan det være nærmest umulig å føle seg til rette innenfor samfunnets todeling av kjønn, ved at deres indre kjønnsopplevelse avviker fra samfunnets norm omkring dette (Benestad & Almås, 2001). Det er vanlig for disse ungdommene å føle urettferdighet, ved at den ytre kroppen viser en ting, mens det indre sier noe annet. Mange av dem har hatt en følelse om annerledeshet helt fra de var små barn, men ved barnets unge alder har det for mange vært vanskeligere å sette ord på disse følelsene (Arntzen & Kahrs, 2013). Når puberteten omsider kommer vil de kunne utsettes for et dobbelt press, både fra omgivelsene hvor sosiale normer og regler er og blir bestemt, samtidig som presset kan tære på deres indre psyke når det gjelder å finne seg selv. Både

uvitenhet om hva som foregår og følelsen av mangel på tilhørighet kan oppleves som frustrerende og deprimerende. Noen unge med disse opplevelsene vil ofte prøve å skjule og undertrykke sin egen selvopplevde kjønnsidentitet i frykt for å bryte med de heteronormative forventningene som foreligger, og dermed skåner de seg selv for det som kan utløse negative sanksjoner som mobbing, diskriminering og utestenging (Kennedy & Hellen, 2010).

2.4 Heteronormativitet og interseksjonalitet

Begrepet heteronormativitet innebærer at samfunnet tar for gitt at det vanlige er heteroseksualitet hos mennesker og at alle avvik fra dette er unormalt. Disse heteronormene ”omfatter de kulturelle og sosiale institusjoner, normer, praksiser og språk som reflekterer at samfunnet og kulturen forutsetter at alle mennesker er heterofile” (Lhbt-senteret, 2014, s. 6). Heteronormativiteten kan spesielt komme til uttrykk i det offentlige skole- og helsevesenet, der normene kan ligge usynlige for dem som ikke bryter med disse, men blir for de som definerer seg som lhbt-personer tydeligst når de blir satt i bås i de kategoriene som står i motsetning til heteronormen. Som mennesker har vi behov for å kategorisere andre mennesker, og i praksis kan dette vise seg i at personer som ikke befinner seg innenfor heteronormen stadig må ”komme ut” i nye situasjoner (BLD, 2008).

Mest kjent er heteronormativitet knyttet til seksuell identitet, men uttrykket omhandler også spørsmål og problematikk knyttet til kjønnsidentitet. Med dette inkluderer altså begrepet antakelsen om at mennesker kategoriseres som enten kvinne eller mann, med de tillagte egenskaper som følger med disse kjønnene. Det grunnleggende for bestemmelsen av kjønn er fra naturens side knyttet til forplantningen, noe som påvirker den tokjønnsmodellen som forventes av samfunnet (Benestad & Almås, 2001). Denne tankemåten forstår kjønn som ”to motsatte og gjensidig utelukkende kategorier” der man som biologisk mann og kvinne har reproduktive roller (Van der Ros, 2013, s. 10). Tokjønnsmodellen er den mest vanlige forståelsen av kjønn, som igjen står i motsetning til kjønns mangfoldperspektivet. Et kjønns mangfoldig samfunn innebærer at det finnes flere måter å være på, som bestemmes individuelt av den personen det gjelder (Lhbt-senteret, 2014). Eksempler på dette kan være homofil, heterofil, lesbisk, bifil eller personer innenfor kjønnsidentitetstematikk.

Begrepet interseksjonalitet har tradisjonelt stått sentralt i både kjønnsforskning og i antirasistisk forskning. Den første til å omtale begrepet var en amerikansk jusprofessor som

analyserte hvordan det amerikanske rettssystemet usynliggjorde fargede kvinner i et samfunn som fremhevd menneskelige kategorier som kristen, hvit og heteroseksuell (Crenshaw, 1989). Formålet med begrepet var å belyse at noen definerte mennesker ikke oppfylte samme kriterier som andre når det gjaldt retten til beskyttelse og andre privilegier i samfunnet (Berg, Flemmen og Gullikstad, 2010). Analytisk sett viser interseksjonalitet til ulike prosesser som omhandler kjønn, og hvordan disse er sammenvevd med andre prosesser som former etnisitet, klasse og seksualitet. Gressgård (2013, s. 64) peker dermed på at begrepet handler om ”det problematiske skjæringsfeltet mellom identitet og forskjell”. Med dette menes det at konsekvensene av de ulike interaksjonene mellom sosiale dimensjoner, kan vise seg i en kryssende diskriminering på bakgrunn av denne sammensetningen av forskjellskategorier.

I tråd med samfunnets heteronormativitet peker et interseksjonalitetsperspektiv på at det foreligger en rangering av ulike egenskaper, der gjerne det å være hvit i huden, heteroseksuell og ha en status i middelklassen fremheves. Målt mot denne standarden for ”vellykkethet”, vil andre som ikke passer inn i denne normen kunne møte på problemer og utfordringer. Berg et.al. (2010) fremhever her begrepet interseksjonalitet som en løsning når det gjelder dette; perspektivet gir rom for å problematisere disse rigide samfunnsnormene. Lykke (2003) fremhever begrepet som et punkt hvor disse komplekse drøftingene kan møtes. I Norge blir begrepet stadig brukt i forskning og i ulike rapporter. I regjeringens handlingsplan *Bedre livskvalitet for lhbt-personer* fremheves interseksjonalitet med utgangspunkt i at lhbt-personer finnes i alle aldersgrupper i befolkningen, samt at personer innenfor kjønnsidentitetstematikk kan velge å definere seg med markørene hetero, homo, lesbisk, bifil eller ingen av de nevnte (BLD, 2008). Poenget med dette er å belyse at vi må ha fokus på ulike krysningspunkt, hvor statusen hos disse personene innvirker og samspiller med andre markører som for eksempel kjønn, etnisitet og kulturtilhørighet. Ved fokus på disse sammenhengene vil det i større grad kunne bli lettere å sette inn tiltak for å redusere diskriminering hos denne gruppen. Van der Ros (2013) peker her på et viktig perspektiv når det gjelder mennesker med kjønnsidentitetstematikk; kategoriene kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk må ses i sammenheng på to nivåer ved de ulike skjæringspunktene. På individnivå må tematikken ses i sammenheng med hvilke andre egenskaper personen har, som vil ha noe å si for om personen kan ha flere ”grunner” til å tilhøre en minoritetsgruppe. På et samfunnsnivå i et interseksjonalitetsperspektiv vil det kunne stilles spørsmål ved om kjønn alene er det viktigste grunnlaget for forskjell og diskriminering. Andre markører må tillegges like stor vekt på dette nivået. Eksempler her kan være etnisitet, seksualitet, klasse og

funksjonsevne (Van der Ros, 2013). Gullikstad (2013) underbygger dette ved å peke på viktigheten av å se på hvordan strukturelle undertrykkelser beskrives og forsterker hverandre. Begrepet interseksjonalitet bidrar således til å kaste lys på at det ikke bare er konsekvenser av selvopplevd kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk som kan avgjøre hvordan livskvaliteten til mennesker innenfor kjønnsidentitetstematikk er, men at det også må ses i sammenheng med andre egenskaper ved individet, og ut i fra den enkeltes livssituasjon (Van der Ros, 2013).

2.5 Kjønnsutfordringer i skolen

Kjønn har en sentral plass i skolen. Det er på skolen barn og unge kan merke tydelige kjønnsforskjeller og hvilke forventninger om kjønn som foreligger. Både i sosiale og faglige sammenhenger kan gutter og jenter sine roller komme til uttrykk gjennom sosial samhandling, samt i gymnastikk hvor kjønnsforskjeller blir tydelig. Unge som strever med kjønnsidentitet vil med dette kunne møte på ulike utfordringer i skolen, ved blant annet mobbing, trakassering og generell negativitet (Van der Ros, 2013). Skolen har et ansvar for å sikre deres trygghet og tilrettelegge for et godt miljø uansett kjønn eller kjønnsuttrykk.

2.5.1 Kjønnsrelatert mobbing

Mobbing i skolen er et fenomen som det har blitt forsket mye på de siste tiårene. Dan Olweus er en av de fremste forskerne på dette området, og har sammen med Erling Roland arbeidet for å belyse fenomenet og har videre utformet forebyggende programmer mot mobbing i skolen (Roland, 2014). Olweus er blitt kjent internasjonalt for sine definisjoner, som fokuserer på forskjellige kriterier som må være til stede for at det foreligger mobbing. Disse er ”negative handlinger eller atferd” som over ”gjentatte ganger” skjer mot noen som har ”vanskelig for å forsvare seg” (Olweus, 1993, s. 9). Roland (2014) deler hovedsakelig mobbing inn i tre kategorier: fysisk, verbal og mobbing ved utfrysning. Felles for de tre metodene er at mobberen prøver å provosere mobbeofferet for å få frem en reaksjon som igjen kan utnyttes til videre plaging. Ut i fra dette definerer Roland (2014, s. 25) mobbing som ”fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjennom gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen”.

Daglig kan man lese i norske medier at barn og unge gruer seg til å dra på skolen av forskjellige årsaker. Fokuset på kropp og utseende er stort når det gjelder følelsen av aksept

og jaget etter å passe inn blant jevnaldrende. Dette kan videre legge press på de som på noen områder skiller seg ut når det gjelder annerledeshet, kropp og identitet. Bruk av ulike skjellsord er ofte fremtredende, der jenter forteller at de stadig blir utsatt for nedsettende ord som lesbe og hore, mens gutter kan bli kalt homo eller liknende. Helseth (2007) peker på at disse skjellsordene er de mest vanlige når det gjelder mobbing hos barn og unge. I sin rapport skriver hun at de overnevnte definisjonene av mobbing verken inkluderer seksuell trakassering eller kjønnsrelatert mobbing, til tross for at tilfeller av mobbing i økende grad omhandler seksuelle- og kjønnsrelaterte temaer. Det viser seg at det i tidligere undersøkelser har vært fravær av spørsmål knyttet til denne tematikken. Roland og Auestad (2009) legger til grunn at mobbedefinisjonene er såpass generelle at de også vil kunne omfavne kjønnsrelatert mobbing. Helseth (2007, s. 7) definerer dette som ”en form for mobbing som har kjønn som utgangspunkt”. Dette kan ses på som en relativt kort og åpen definisjon ut ifra hva begrepet kjønn kan innebære. Hun utdyper videre at mobbingen kan eksemplifiseres ved at gutter verbalt og/eller fysisk trakasserer jentene, mens mobbingen guttene i mellom går mer ut på å redusere mannlig status hos mobbeofferet. Typisk for jenter som mobber andre jenter er fokuset på kropp og utseende. Kjønnsrelatert mobbing omhandler også negative reaksjoner mot de som bryter med den normen som foreligger for kjønn, for eksempel ved feminine gutter eller maskuline jenter (Helseth, 2007).

2.5.2 Seksuell trakassering og homonegativitet

Når Røthing og Svendsen (2009) skriver om ubehagelige hendelser i skolen knyttet til mobbing og kjønn, kaller de dette for *seksuell trakassering*. Helseth (2007) peker på at trakassering og krenkelser av seksuell art er et stort problem i de nordiske landene. I en rapport som omhandler seksuell trakassering i videregående skole blant elever og ansatte kommer det frem at 54,4% av jentene og 40,7% av guttene har blitt utsatt for seksuelle kommentarer når det gjelder kropp og utseende. 13,2 % av jentene hadde blitt kalt ”lesbe” mens hele 43,8% av guttene hadde blitt kalt ”homo” på eller utenfor skolen (Bendixen & Kennair, 2008). Man kan reise spørsmål ved om disse negative ytringene knyttet til kjønn og seksualitet kun er et uskyldig språklig fenomen blant ungdommen, eller om det i større grad er et økende problem som innebærer en form for trakassering hvor hensikten er å såre andre med krenkende ytringer. Det er viktig å peke på at mobbing som innebærer sårende ord knyttet til legning og kjønn forutsetter negative holdninger i utgangspunktet til de fenomenene det er snakk om, for at dette skal kunne kategoriseres som støtende for den

enkelte (Slåtten, Anderssen & Holsen, 2008). Med andre ord kan de som identifiserer seg som heterofile også synes det er støtende å bli kalt homo eller lesbe, så lenge det ligger en negativ holdning bak ordene.

Seksuell trakassering kan defineres som ”uønsket oppmerksomhet knyttet til kjønn, kropp eller seksualitet” (Røthing & Svendsen, 2009, s. 162). De vanligste formene for dette hos barn og unge i skolen er verbale ytringer om andres kropp, kjønn eller seksualitet, ryktespredning om andre og bruk av negative ord knyttet til kjønn, som vi har sett i annen forskning (Bendixen & Kennair, 2008). Ifølge Røthing og Svendsen (2009) er verbal seksuell trakassering knyttet til det å straffe ungdommer som skiller seg ut fra normalen med tanke på å uttrykke kjønn og seksualitet. Videre kan det også handle om å angi en merkelapp på de som ikke fremstiller seg selv på en kjønnnet måte som er akseptabel i forhold til de sosiale normene i skolen.

Som beskrevet tidligere blir det tatt for gitt at heteroseksualitet er det gjeldende i samfunnet, og at det foreligger forventninger om at elevene i skolen har et heterofilt utgangspunkt i samspill med andre (Lhbt-senteret, 2014). En form for negative hendelser knyttet til kjønn i skolen kan springe ut av det som kalles *homonegativisme*, der de som utøver dette har negative holdninger mot homofile og lesbiske levemåter, samt mot fenomenet homoseksualitet (Røthing, 2007a). Disse negative handlingene, ytringene eller holdningene er nært forbundet med *homofobi* som beskrives som en frykt rettet mot homoseksualitet (Røthing & Svendsen, 2009). Røthing (2007a) peker på at det bør foreligge et klart skille mellom disse to begrepene, da *fobi* viser mer til at man er redd for homofile og at dette ikke nødvendigvis er det samme som det å være negative og skeptiske til det. Ved bruk av begrepet ”homofobi” hevder Røthing (2007a) at dette blir feilaktig med tanke på at de som utøver homonegativisme, dermed indirekte blir sett på som et offer i situasjoner hvor dette forekommer, noe som igjen gir dem retten til medlidenhet og støtte da det er de ”homofobe” som er redd for noe. Med andre ord kan homonegativisme ses på noe som rettes ut mot andre, mens homofobi heller er den frykten som personer tar innover seg selv med tanke på frykt for spørsmål rundt egen seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009). Homonegativisme kan også ses på et begrep som omhandler ungdom med kjønnsidentitetstematikk, fordi de ofte i begynnelsen av sin prosess blir oppfattet av omverdenen som homofile (Van der Ros, 2013). Rapporten skrevet av Slåtten et.al. (2008) peker på at homo-ordet spesielt krenker de elevene som bryter med de forventede kjønnsrollene som foreligger. De mest utsatte er her gutter som

oppfattes som ”jentene” gjennom klesvalg, stil og væremåte, samt at de har interesser som skiller seg ut fra flertallets norm. Videre hevdes det at homonegativisme også rammer de elevene som identifiserer seg som heterofile, der årsaken til dette springer ut av at elever av samme kjønn problematiserer det å ha nære relasjoner til hverandre når det gjelder å klemme og ta på hverandre i en vennlig sammenheng, i frykt for at dette lett kan stemples som homofili (Slåtten, et.al., 2008). Det viser seg at dette spesielt gjelder for gutter, noe Røthing (2007a) også peker på i sin forskning om homonegativisme i skolen; det er hovedsakelig guttenes negative holdninger som rettes mot andre gutter, noe som kan ha sammenheng med at homofili blant jenter ikke direkte angår eller truer dem selv. I den sammenheng at homonegativisme også kan ramme de som ikke identifiseres som homofile, kan en årsak være at spesielt gutters negative holdninger omkring homofili har sin rot i at de forsøker å framstille og understreke sin egen maskulinitet ved å direkte ta avstand til homoseksuelle forestillinger (Nayak & Kehily, 1997). Disse underliggende holdningene bidrar således til å opprettholde skolens og samfunnets heteronormativitet.

En annen årsak til homonegativisme kan forklares ut fra barn og unges kulturelle kompetanse når det gjelder hvilke holdninger de bør og skal ha omkring dette temaet. Forskning viser at elever ofte presiserer sin homonegativisme i større situasjoner hvor de kan få oppmerksomhet fra jevnaldrende, men at de ved andre mindre anledninger endrer meningene sine når de skal uttrykke seg om temaet (Bäckman, 2003). Konteksten kan altså være utslagsgivende for hva som er tillatt å si og ikke, samt spille inn på hvilke holdninger og meninger elevene *egentlig* har når det gjelder homofili og annet ”avvik” fra heteronormativitet. Vises det homonegativisme overfor de jevnaldrende for å understreke sin egen heteroseksualitet eller er toleransen og aksepten for homofili mindre negativ enn det de utad gir uttrykk for? Røthing (2007a) peker på at holdningene ofte kan være flertydige, ved at elever ikke nødvendigvis føler avsky mot homofile, men at de aksepterer det så fremt de selv ikke assosieres med homoseksualiteten. I sammenheng med kultur pekes det videre på at kjønnsutfordringer i skolen ved bruk av skjellsord knyttet til seksualitet og kjønn, bunner ut fra en kultur hvor språket vårt har bestemt at disse ordene er negativt rangert i forhold til motparten som dreier seg om heterofile ord. Dersom de sårende ordene hadde hatt en positiv ladet betydning, ville de med andre ord vært uten mening (Slåtten et.al., 2008).

Mobbing og negativitet med kjønn som utgangspunkt i skolen har i likhet med andre former for dette alvorlige konsekvenser for de som blir utsatt, deriblant redusert psykisk helse,

spiseforstyrrelser og dårligere skoleprestasjoner (Helseth, 2005). For å sammenlikne negative hendelser med utgangspunkt i kjønnsutfordringer med andre negative situasjoner i skolen, som for eksempel rasisme, mener Røthing (2007a) at lærerne bør slå like hardt ned på homonegativisme som rasisme, ved å opparbeide seg en ”ryggmargsrefleks” knyttet til hendelser og ytringer som omhandler homonegativisme. Slåtten et.al. (2008) underbygger dette ved at skolen og lærerne har ansvaret for å gripe inn dersom de hører at uttrykk knyttet til kjønn og seksualitet blir brukt på negative måter.

2.5.3 Skolens ansvar og forpliktende lover

Opplæringsloven beskriver skolens ansvar når det gjelder at alle elever skal beskyttes mot negative hendelser i skolehverdagen:

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarest undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn. (Opplæringslova, 1998, § 9a-3)

Når det gjelder forbud mot blant annet kjønnsrelatert mobbing er ikke dette direkte tematisert i opplæringsloven, men har de siste årene allikevel blitt sett i sammenheng med temaene diskriminering og trakassering, som har kommet til uttrykk i andre lover. § 8 i likestillingsloven (2013) slår fast at ”trakassering på grunn av kjønn og seksuell trakassering er forbudt”. § 8 i diskrimineringsloven om seksuell orientering (2013) sier at ”trakassering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet eller kjønnsidentitet er forbudt”. Disse lovene sammen med opplæringslovens bestemmelser legger grunnlaget for den tryggheten alle elever i skolen har rett til; ”skolen skal aktivt drive eit kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane” (Opplæringslova, 1998, §9a-4). Med dette skal skolen og den enkelte lærer være representanter for resten av samfunnet ved å skape positive holdninger rettet mot mennesker med mer utradisjonelle tilnærminger til kjønn. Dette bør skje gjennom en antidiskriminerende undervisning som bidrar til at negative fordommer mot gruppen svekkes, samt undervisning som sprer kunnskap slik at samfunnet endres i en inkluderende retning (Røthing & Svendsen, 2009). Befring (2010) peker på at inkludering er et mål i skolen der elever skal føle at de tilhører et fellesskap, og at dette gjelder *alle* elever og ikke kun de som har spesielle behov. Inkludering bør med andre ord

vise seg gjennomgående i skolens undervisning og opplæring, ved fokus på et mangfold der det normale tar utgangspunkt i at alle passer inn (Morken, 2012).

Læreplanene i skolen gjenspeiles i hvordan man vil ha det i samfunnet for øvrig. I læreplanens generelle del fra 1993 som også har blitt videreført i Kunnskapsløftet fra 2006, fremmes likestilling på den måten at oppfostringen i skolen skal bidra til at elevene blir behandlet likeverdig uavhengig av ”kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse eller etnisk bakgrunn” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet [KUFD], 1993, s. 13). Med dette følger at skolen er pliktig til å hindre forskjellbehandling og diskriminering knyttet til temaer om kjønn. Videre peker den generelle delen på at det skal vises ”solidaritet på tvers av grupper” (KUFD, 1993, s. 3). En undervisning som bygger på dette skal bidra til å fremme inkluderende holdninger i forhold til de elevene som bryter med samfunnets forventninger om kjønn og kjønnsuttrykk (Røthing & Svendsen, 2009). Ved å bidra til å skape disse positive holdningene gjennom undervisning, vil negative følger av kjønnsutfordringer i skolen kunne settes på dagsorden. Videre i skolens læreplaner om kjønn er temaer knyttet til *identitet* sentralt. Røthing (2011) peker på at skolen kan hjelpe elevene til identitetsforståelse ved å legge til rette for å finne seg selv og videre bidra til trygghet i egen identitetsutvikling. Gjennom konkrete markører for identitet som kropp og kjønnsmarkører skapes identiteten både gjennom hvordan man selv vil være, i tillegg til ulike sosiale relasjonsmønstre. På denne måten skapes prosesser som vil vise seg i tilhørighet, altså elevenes følelse av å passe inn (Røthing, 2011).

Det beskrivende er videre nært forbundet med temaer knyttet til kjønnsidentitet som i læreplanen viser seg gjennom to mål i to ulike fag. Elevene skal etter 7. trinn kunne ”samtale om kjønnsidentitet og variasjon i seksuell orientering” (s. 87) i naturfag, og i RLE samtale om ”forholdene mellom kjønnene” og ”ulike former for kjønnsidentitet” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77). Røthing og Svendsen (2009) hevder at en god undervisning knyttet til disse temaene kan skape respekt for de som uttrykker kjønn på alternative måter, noe som også generelt kan føre til mindre forvirring. På en annen side er det viktig å understreke *på hvilken måte* undervisningen knyttet til kjønn bør foregå. Røthing (2011) drøfter hva læreplanens føringer for ”ulik kjønnsidentitet” innebærer, ved at det lett kan tolkes som at elevene skal lære om hvilke forskjeller det vil si å være jente kontra gutt. Hun peker her på faren ved at elevene lærer om at det å være det ene eller andre er noe fast og stereotypet, noe som vil kunne være begrensende ut i fra kompleksiteten knyttet til kjønn.

Undervisningen må i motsetning til å legge vekt på kjønnsforskjeller der kjønnene atskilles i motsettende kategorier, istedenfor gjøre rom ved å fokusere på ”variasjon, individualitet og komplekse sammenhenger mellom kjønn” (Røthing, 2011, s. 204). I sammenheng med homonegativitet og negative holdninger til elever som bryter med samfunnets heteronorm, vil en kritisk undervisning knyttet til stereotypier om kjønn være en fordel i forhold til temaer om kjønnsidentitet (Røthing & Svendsen, 2009). Almås (2004) understreker i sin litteratur at undervisning om kjønn og seksualitet bør legge til rette for at elever forstår samspillet mellom mennesker knyttet til kjønn, og at dette handler mer om selve forplantningen, hvor fokuset bør ligge på at alle tilnærminger til kjønn og seksualitet skal gå under det naturlige.

2.5.4 De andre og vi i skolen

Skolen har et ansvar for å forhindre diskriminering i skolehverdagen (Opplæringslova, 1998). Direkte diskriminering skjer der det foreligger en handling hvor personer blir behandlet dårligere enn andre (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2013, §5). Skolens ansvar bør også ha fokus på en mer indirekte diskriminering, der nøytrale bestemmelser i praksis utarter seg ved at personer blir stilt mindre fordelaktige enn andre. I undervisning dreier dette seg om at lærer skal være bevisst på ulike konsekvenser sin praksis kan ha i forhold til kjønn (Røthing & Svendsen, 2009). Røthing (2007b) hevder at undervisningen om dette i skolen bygger på gode intensjoner om temaene, men at den samtidig til tider har problematiske konsekvenser. Med dette mener hun det foreligger en fare for at lærernes undervisning foregår der de aktuelle elevene blir omtalt som *de andre*, mens *vi* tilhører den gruppen som kategoriseres som de normale. *De andre* refererer til de gruppene som vanligvis er blitt utsatt for marginalisering og lavere rangert i samfunnet (Røthing, 2007b). Et sammenliknende perspektiv av dette kan komme til uttrykk ved spørsmålet om likeverd mellom ulike religioner. Et interessant motstykke og perspektiv kan være at det som oftest vises en respekt ovenfor hverandres religioner, livssyn og verdier i livet, i hvert fall innenfor alminnelighetens grenser. I undervisningen læres det om at alle mennesker er like mye verdt, uansett hvilken religion eller livssyn en har. På hvilke måter kan også undervisning om kjønn komme til uttrykk på en slik måte at det ikke foreligger en fare for et klart skille mellom *vi* og *de andre*?

Marginalisering kan beskrives ved ”der noen medlemmer av en gruppe skyves ut i utkanten, eventuelt faller helt utenfor gruppen” (Bojer & Bjørndal, 1993, s. 253). I klasserommet kan dette komme til uttrykk dersom undervisningen foregår på en måte der noen elever ikke blir

inkludert (Røthing & Svendsen, 2009). En undervisning som bygger på et formål om antidiskriminering av de elevene som ikke går under heteronormen, kan på den ene siden bidra til å skape toleranse og aksept overfor gruppen, samtidig som undervisningen på den andre siden kan bidra til stigmatisering. Undervisningen *om de andre* vil således bli problematisk til tross for at intensjonen bak undervisningen er god, gjennom at majoriteten fremstår som de privilegerte og normale (Kumashiro, 2002). Konsekvensene for de elevene i klasserommet som faktisk tilhører alternative ståsteder knyttet til kjønn, kan bli at deres ønske om tilhørighet og innpass kan bli vanskeligere og mer sårbart.

2.6 Psykisk helse og livskvalitet

Ungdom med et kjønnsuttrykk som bryter med samfunnets forventninger møter ofte utfordringer og belastninger fysisk, psykisk og sosialt (Van der Ros, 2013). Både i Norge og internasjonalt er det forsket på gruppens psykiske helse og levekår. Levekårsundersøkelsen *Alskens folk* har funnet at de fleste av informantene har opplevd skam, skyldfølelse og ensomhet knyttet til deres livssituasjon, hvor det avgjørende for deres psykiske helse har vært hvordan de har blitt møtt av nær familie, skole- helsevesenet (Van der Ros, 2013). En rapport fra Sverige har funnet at forekomsten av helserelaterte plager, der psykiske problemer og selvmordsforsøk er mest fremtredende, viser seg høyere hos personer med kjønnsidentitetstematikk enn hos befolkningen for øvrig (Roth, Boström & Nykvist, 2006). Det pekes på at gruppen har dobbelt så store plager når det gjelder angst og uro sammenliknet med personer som identifiserer seg som homofile, lesbiske eller bifile. Det er urovekkende at halvparten av informantene i undersøkelsen rapporterer at de har vurdert selvmord, mens en femtedel fortalte om selvmordsforsøk (Roth, et.al., 2006).

Når Benestad og Almås (2006) snakker mennesker innenfor kjønnsidentitet- og transfenomenet kaller de dem ofte for *de overlevende*, fordi den høye frekvensen av selvmord og selvmordstanker, depresjon og angst peker på alvorlighetsgraden ved å tilhøre denne gruppen. De reiser spørsmål ved om det er de aktuelle menneskenes problemer knyttet til kjønnsidentitet som er faremomentet, eller om det er omgivelsenes reaksjoner som bidrar til dårlige helseforhold. En annen svensk rapport peker på at helsesituasjonen springer ut av samfunnets sosiale stigmatisering og diskriminering (Larsson, Lilja & Fossum, 2008). Det viser seg at livskvaliteten til gruppen har sammenheng med hvordan de blir møtt av omverdenen knyttet til det ”å komme ut”, få uttrykke seg fritt og i hvilken grad de bli møtt

med fordomsfrie holdninger, der barnehagen, skolen og arbeidsplass har et ansvar for å imøtekomme dette på en inkluderende måte (Helsedirektoratet, 2015b).

Arntzen og Kahrs (2013) skriver om hvordan psykisk helse hos barn og unge med kjønnsidentitetstematikk har sammenheng med angst, skam og skyldfølelse. Angst kan springe ut av at de ofte holder sin kjønnsidentitet hemmelig fordi det foreligger en redsel for å bli avvist av omverdenen. Skårderud, Haugsgjerd og Stänicke (2010) definerer skam som den følelsen som oppstår når det er fare for å bli avslørt. Dermed lar man ofte være å vise andre hvem man virkelig er. Med andre ord kan skam vise seg hos mennesker med kjønnsidentitetstematikk gjennom at følelsen av tilhørighet er svekket, samt at man skåner seg selv for nedverdiggende opplevelser og hendelser ved å holde sin kjønnsidentitet skjult.

Mennesker som oppsøker hjelp for sine problemer knyttet til kjønnsidentitet blir på mange måter sykkeliggjort av helsevesenet (Hansen, 2001). Dette er et faktum ut ifra at transseksualisme fortsatt er en psykiatrisk diagnose i *ICD-10* (Helsedirektoratet, 2015a). For mange med psykiske belastninger kan dette føles som misvisende, da deres eventuelle psykiske problemer springer ut av selve tilstanden de befinner seg i, og at disse kan ses på som bivirkninger av den opplevelsen det er å ha en kropp som ikke samsvarer selvpoplevd kjønnsidentitet. I sin undersøkelse fant Van der Ros (2013) at de som søkte hjelp og ikke fikk diagnosen transseksualisme, følte seg uverdigg behandlet og at det ikke fantes noen alternative behandlingsmåter som de betraktet som tilfredsstillende. Flere interesseorganisasjoner etterspør større og bredere kunnskap hos helsepersonell og andre viktige institusjoner i møte med gruppen (Lhbt-senteret, 2014, Foreningen for transpersoner Norge [FTPN], 2015). I verste fall vil mange kunne ende opp med å lære fagpersoner i blant annet skole- og helsevesenet om sin egen livssituasjon og eventuell problematikk knyttet til dette.

Heldigvis ser det ut som samfunnet er i bevegelse og endring omkring hvilke tilbud som finnes for denne gruppen. I skrivende stund er det kommet forslag fra regjeringen som åpner opp mulighetene for å uttrykke det kjønnet den enkelte opplever å ha, ved at de som har en kjønnsidentitet som skiller seg fra biologisk kjønn lettere kan få behandling uten at man har en bestemt diagnose (NTB, 2016). Det nye forslaget innebærer blant annet at de som opplever de er født i feil kropp, har muligheten til å skifte juridisk kjønn uten å måtte ta hormoner og senere sterilisere seg for å ha retten til å endre juridisk kjønn. For mange

innenfor tematikken betyr dette at de endelig kan bli anerkjent som det mennesket de er, uavhengig kropp og kjønnsidentitet, noe som kan være avgjørende for deres livskvalitet.

Samtidig vil det alltid være mennesker med kjønnsidentitetstematikk som nettopp *vil* ta de nødvendige hormonene og operasjonene som trengs for at de skal kunne føle seg hel. For denne gruppen er det som vi har sett delte meninger angående diagnosen transseksualisme, på den måten at det for mange er deres mulighet til å få behandling, mens det på en annen side virker uverdig at diagnosen skal tilhøre kategorien psykiatriske diagnoser (Benestad, 2008). Det er dermed et forslag om at diagnosen transseksualisme nå skal endres til det som kalles *kjønnsinkongruens* i den nye ICD-11-manualen, hvor dette begrepet innebærer ”manglende samsvar mellom det kjønn kjønnsorganene tilsier, og ens egen oppfatning om hvilket eller hvilke kjønn en har” (FTPN, 2015). Selv om helsetilbudet for de som opplever utfordringer knyttet til kropp og kjønnsidentitet er i en positiv endring, vil det allikevel for noen kunne foreligge psykiske belastninger i forhold til disse områdene. Det å oppleve det som kalles internaliserte fordommer og minoritetsstress kan være to sentrale konsekvenser av det å leve i et samfunn som på mange måter har en lang vei å gå når det gjelder aksept og normalisering av kjønnsidentitetstematikk.

2.6.1 Internaliserte fordommer og minoritetsstress

Det er forsket på *internaliserte fordommer* hos blant annet homofile og lesbiske, der dette kan ses på som en sentral stressfaktor for dem det gjelder (Coleman, 1982). Det pekes på at fordommer overfor den enkeltes utfordrende livssituasjon vendes innover en selv på grunnlag av frykten for de reaksjoner samfunnet kan komme med hvis en velger å kommer ut med dette til omverdenen. De fordommer som foreligger kan lettest internaliseres dersom det er mangel på kunnskap eller rollemodeller for den det gjelder (Coleman, 1982). Konsekvenser av slike nedvurderinger av seg selv og sin minoritetsstatus kan føre til selvforakt, der man føler den situasjonen man er i er selvforskyldt når man sammenlikner seg selv med den dominante gruppen i samfunnet (Allport, 1954). Når det gjelder mennesker med kjønnsidentitetstematikk peker Van der Ros (2013, s. 44) på noe som kan relateres til denne problematikken; ”internalisert transfobi refererer til frykten personer med kjønnsidentitetstematikk føler for avvisning i familien, blant kolleger og/eller ved ledelse i arbeidssituasjonen, eller av medelever eller lærere på skolen”. Denne frykten springer ut av følelsen av å være annerledes når det gjelder forventninger om kjønn, der mange kan oppleve

å bli møtt med avsky og avvisning. Møte med dette kan føre til en overbevisning om at det er noe feil ved dem som opplever denne situasjonen (Van der Ros, 2013). Ungdom som opplever at de er født i feil kropp kan også slite med dårlig selvbilde og følelsen av mindreverdighet, noe som kan springe ut av konsekvensen av å ha internaliserte fordommer, og ikke som et direkte resultat av kjønnsidentitetstematikken (Benestad & Almås, 2001). Som et resultat av internaliserte fordommer, kan den som opplever utfordringer knyttet til kjønnsidentitet utsettes for *minoritetsstress* der de daglig kan bli konfrontert og tvunget til å forholde seg til de reaksjonene som kommer fra omverdenen (Van der Ros, 2013).

Teorier om minoritetsstress bidrar til en forståelse gjennom å systematisere og identifisere ulike faktorer for stress hos minoritetsgrupper (Benum, 1997). Allport (1954) definerer en minoritetsgruppe der medlemmene møtes med negative reaksjoner fra en annen gruppe som mer kan betegnes som majoriteten eller dominantgruppen. Som vi har sett kan mennesker som befinner seg innenfor kjønnsidentitetstematikken bli rammet av negative holdninger og handlinger både fra enkeltpersoner og samfunnet, når deres kjønnsuttrykk bryter med andres forventninger om disse områdene (Van der Ros, 2013). Årsaken til minoritetsstress kan beskrives gjennom kulturelle sammenhenger der minoritetsgruppens status blir sett på som mer underlegen i forhold til majoriteten (Benum, 1997). Med andre ord er minoritetsstress basert på karakteristikker hos enkeltindividet eller i en gruppe, som samfunnet har definert som annerledes gjennom kulturelle strukturer som er bygd opp. Dette kan igjen bidra til kritiske stressende opplevelser som den enkelte erfarer i dagliglivet. Gjennom et ytre press for å passe inn i heteronormen, der en gjerne skal inntre en rolle for å møte andres forventninger, kan dette føre til psykiske problemer (Darj & Nothorst-Böös, 2008). Å komme ut med sin selvopplevde kjønnsidentitet kan være en stor del av minoritetsstresset, samtidig som det for noen bidrar til å føle seg bedre etter å ha fortalt det til de nærmeste. For å forebygge at det utvikles minoritetsstress er det en dokumentert faktor at støtte og trygghet fra de nærmeste forekommer når den unge forteller om sin livssituasjon (Van der Ros, 2013).

Videre pekes det på at de menneskene som gjennomgår en kjønnsbekreftende behandling for å bekrefte sin kjønnsidentitet, konstant kan oppleve en frykt for å bli avslørt for sitt biologiske kjønn (Benestad & Almås, 2006). Dette kan også relateres til minoritetsstress der de positive sidene ved å leve ut sin kjønnsidentitet ofte blir overskygget av frykten for de reaksjonene som kan komme. Det hevdes at graden av stress ved en situasjon har å gjøre med hvor truet man føler seg, og da ofte knyttet til i hvilken grad den enkeltes selvtilit og

selvbilde blir truet (Benum, 1997). Det er viktig å identifisere disse stressfaktorene for å finne måter å mestre på. Siden kulturelle strukturer er vanskelig å endre i et samfunn, kan det være nyttig for de som opplever minoritetsstress å utvikle ulike mestringsstrategier som kan bidra til å redusere stresset omkring frykten for å få reaksjoner for deres annerledeshet (Benum, 1997).

2.7 Mestring og mestringsstrategier

Betydningen av ordet mestring refererer til det å klare seg eller ”å få til noe” (Reitan, 2006, s. 155). Ved generelle sider av mestring vil det si at vi som mennesker mestrer selve livet i det vi utvikles og lærer noe nytt. I det livet blir vanskelig der man møter problematiske situasjoner, kommer den mer spesielle siden ved mestringsfenomenet til uttrykk; mestring innebærer hvordan vi møter livssituasjoner som er belastende for oss (Reitan, 2006).

Mestring er videre nært forbundet med stressfaktorer i den forstand at mennesker alltid vil møte stressende situasjoner og utvikler ulike strategier for å mestre disse. Dette handler om hvordan både ytre og indre konflikter blir kontrollert av den enkelte. Disse mestringsstrategiene blir altså det man gjør får å takle disse utfordringene (Reitan, 2006). Lazarus (2006) skriver om hvordan psykisk helse påvirkes av hvordan man opplever og takler stress og utfordringer. Følelser, stress og mestring henger sammen hvor følelesspekteret er overordnet fordi det dreier seg om både stress og mestring. Kognitive strategier hos den enkelte avgjør hvordan stresset mestres, gjennom betydningen man legger i årsaken til stresset, samt ulike personlighetstrekk som spiller inn på i hvilke områder man er sårbar (Lazarus, 2006). På en annen side inkluderer teorien om mestring miljømessige faktorer; ressurser som finnes i miljøet er avgjørende for hvordan man mestrer. Dersom miljømessige belastninger overstiger den enkeltes ressurser, vil dette kunne utløse negative følelser og stress (Lazarus, 2006).

Når det gjelder ungdom med kjønnsidentitetstematikk peker Van der Ros (2013) på i sin forskning at det er vanlig for denne gruppen å blant annet usynliggjøre seg selv for å unngå negative reaksjoner fra omverdenen. For å mestre for eksempel skolehverdagen kan disse mestringsstrategiene brukes for å unngå risikoen for blant annet mobbing og vold. Med dette forsøker de å unngå ytre problemer, men kan på en annen side møte på konflikter når det gjelder indre følelser knyttet til kjønnsidentitet. Hvilke mestringsstrategier som tas i bruk for den enkelte er alltid helt individuelt, men har videre til felles at det er våre indre psykiske

krefter som avgjør hvordan møtet med belastninger blir (Lazarus & Folkman, 1984). Det som også ligger sentralt om hvordan man mestrer problemer er hvordan man får støtte fra dem som står oss nærmest (Cohen & Wills, 1985). Eksempler på dette kan være positive bekreftelser, trøst og omsorg. For å mestre individuelle utfordringer blir det med andre ord dermed viktig med ytre hjelp for å takle indre følelsesmessige belastninger.

2.7.1 Problemfokusert og emosjonsfokusert mestring

Lazarus og Folkman (1984) har utviklet en modell for mestring der de skiller mellom problem- og emosjonsfokusert mestring. Problemfokusert mestring innebærer det man konkret gjør for å forandre den hendelsen som kan bidra til en vanskelig situasjon. Man streber med andre ord etter hvordan man kan løse problemet man opplever (Reitan, 2006). Emosjonfokusert mestring innebærer på en annen side de strategiene man gjør for å regulere de negative følelser som oppstår ved en hendelse (Lazarus & Folkman, 1984). Eksempler på dette kan være å forsøke og tenke på noe annet eller gå turer for å redusere negative tanker. Disse gjøremålene kan således bidra til å redusere det psykiske stresset og ubehaget som følger med i den stressende situasjonen. Ifølge Lazarus & Folkman (1984) er psykisk stress forbundet med det forholdet som foreligger mellom den enkelte og omgivelsene rundt, der dette kan tære på den enkeltes ressurser og opplevelser når det gjelder psykisk velvære. Ved utvikling av gode mestringsstrategier kan dette for ungdom med kjønnsidentitetstematikk kunne bidra til å redusere utfordringer knyttet til sentrale belastninger som blant annet internaliserte fordommer og minoritetsstress. Benum (1997) har pekt på en avgjørende betydning for god psykisk helse at grupper som står i fare for dette utvikler gode strategier for å mestre de utfordringene som kan følge med.

2.8 Avrunding av teorikapitlet

Gjennom å presentere forskningsprosjektets teoretiske perspektiver har formålet vært å belyse fenomenet jeg har valgt å undersøke. De ulike perspektivene vil kunne bistå meg videre når problemstillingen skal besvares og undersøkelsens resultater skal drøftes. I det følgende vil hvilken forskningsmetode som er benyttet i studien presenteres, samt begrunnelse for og drøfting av ulike valg og fremgangsmåter som er gjort i forskningssammenheng. Videre vil undersøkelsens kvalitetskriterier drøftes, før ulike etiske betraktninger som er blitt tatt hensyn til i forskningsprosessen til slutt vil avrunde metodekapitlet.

3 Forskningsmetode

Forskning kan beskrives som et kvalitetsarbeid for å fornye fagkompetanse, der formålet er nye innsiktsområder og viten omkring et tema (Befring, 2007). For å oppnå dette kreves det at forskningen er utført på en systematisk måte, der bevisste valg, samt redegjørelser og begrunnelser for dette er sentralt for videre forskningsmetode (Thornquist, 2003).

Forskningsmetode dreier seg om hvilken fremgangsmåte jeg som forsker har benyttet for å få svar på mine spørsmål som deretter blir anvendt for å muligens få ny kunnskap innenfor undersøkelsens tema. Metoden som er valgt i prosjektet innebærer med andre ord på hvilke måter jeg har innhentet, analysert og tolket innsamlet informasjon, som igjen vil få betydning for de resultatene som følger av den utarbeidede undersøkelsen (Larsen, 2007). Metode kan således forstås ut i fra begrepets greske betydning ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Ved valg av metodisk tilnærming i dette forskningsprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i oppgavens problemstilling: *Hvordan beskriver ungdom med kjønnsidentitetstematikk utfordringer de møter i skolehverdagen?* For å få innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser omkring deres livssituasjon i forhold til fenomenet kjønnsidentitetstematikk, fant jeg det mest naturlig å velge en kvalitativ metode til forskningsprosjektet. Dette fordi jeg ønsket en dyp innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser ut ifra *deres* beskrivelser som vil kunne vise seg gjeldende ut i fra et subjektivt perspektiv, og ikke kun basert på aktuell teori og tidligere forskning omkring fenomenet.

I det følgende kapittelet vil det bli redegjort for vitenskapsteori som legger utgangspunktet for videre metodiske valg. Deretter vil det redegjøres og begrunnes for valg av kvalitativ metode. Videre følger det en systematisk beskrivelse av datainnsamling, samt hvordan datamaterialet er behandlet i etterkant av innsamlingen. Til slutt vil kapittelet drøfte undersøkelsens kvalitetskriterier, ved reliabilitet og validitet, i tillegg til hvilke etiske betraktninger det har blitt tatt hensyn til i forskningsprosjektets prosess.

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori dreier seg om ulike teorier for hva vitenskap er. Som fagområde er vitenskap et verktøy for forskning ved hjelp av metodiske og kritiske elementer, som videre fører krav om begrunnelse eller bevisføring av det som skal undersøkes (Grenness, 2001). Vitenskap har hovedsakelig to betydninger som på den ene siden dreier seg om ulike prosedyrer og

metoder for forskning, mens det på den andre siden innebærer systematisk og ordnet kunnskap knyttet til resultatet av de valgte metodene (Kvernbekk, 2002). Vitenskapelig metode består videre av to overordnede begreper, *induktivisme* og *deduktivisme*, som hovedsakelig beskriver hva de underordnede konkrete metodiske framgangsmåtene innebærer. Induksjon dreier seg om en prosess der man kan si noe generelt om tendensene i den gruppen man studerer. Dette betyr videre at tendensene man ser ikke kan kategoriseres som gyldige, da man ikke kan vite om slutninger man trekker av disse er 100% sanne (Kvale & Brinkmann, 2015). Knyttet til dette forskningsprosjektets tema og problemstilling kan dette for eksempel vises ved en generell påstand; ”all ungdom med kjønnsidentitetstematikk strever psykisk i skolesammenheng”. Dette kan vi ikke vite, fordi vi ikke har sett hvordan *alle* ungdommene i denne gruppen takler sin situasjon i skolen. Som forsker må jeg dermed trå varsomt ved å trekke slike slutninger, fordi påstanden *kan* være feil (Kvernbekk, 2002). Samtidig er mitt ansvar som forsker å undersøke disse generelle slutningene for å kunne se om det foreligger tendenser hos *noen* i gruppen, fordi det vil kunne være sentralt og interessant ved utvikling av ny kunnskap omkring fenomenet (De Vaus, 2014).

Deduksjon innebærer å tenke på en motsatt vei av det man gjør ved en induktiv tilnærming, der slutningene man trekker går fra det generelle til det spesifikke (Kvernbekk, 2002). I en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i generelle teorier og undersøker om dette videre viser seg gjeldene i enkelttilfeller (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg benyttet meg av både en induktiv og deduktiv fremgangsmåte, der kombinasjonen av disse har vist seg ved at jeg i utgangspunktet har brukt aktuell teori knyttet til kjønnsidentitetstematikk som videre har bidratt i arbeidet med analyse og tolkning av datamaterialet. Samtidig har undersøkelsen ikke tatt utgangspunkt i å bekrefte at aktuell teori omkring fenomenet stemmer, for eksempel at ungdommer med kjønnsidentitetstematikk står i fare for å bli diskriminert i skolesammenheng. Grunnlaget for presentasjon av de ulike teoretiske perspektivene er for at jeg ved hjelp av disse vil kunne belyse informantenes beskrivelser, som senere vil kunne støtte meg i drøftingen av datamaterialet og resultatene.

3.1.1 Fenomenologi

Begrepet fenomenologi kommer fra det greske ordet *phainomenon* som vil si det som viser seg eller kommer til syne. Logos betyr lære. Begrepet referer dermed til læren om det som viser seg (Thornquist, 2003, Thomassen, 2006). I fenomenologi rettes oppmerksomheten mot

omverdenen ut ifra hvordan opplevelser erfares fra *subjektets* side. Tankeretningen ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl, hvor fenomenologien hadde fokus på bevissthet og opplevelse. I senere tid har den blitt videreutviklet til å dreie seg om menneskets livsverden, med innflytelse fra Martin Heidegger (Kvale & Brinkmann, 2015).

I kvalitativ forskning viser fenomenologien til ”en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I denne studiens undersøkelse falt det seg derfor naturlig å ha et fenomenologisk perspektiv som utgangspunkt. Bakgrunnen for dette er at kjønnsidentitetstematikk som vi har sett er en subjektiv opplevelse av kjønn og identitet, noe som vil si at det kun er informantene selv som er i stand til å beskrive *deres* erfarte livsverden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er livsverdenen den verdenen vi umiddelbart møter i dagliglivet, og som fremtrer direkte for den enkelte. Ifølge Dalen (2011) gir den enkelte informant mening til egne erfaringer. I forskningssammenheng må dermed jeg som forsker gå inn med et utgangspunkt som innebærer å søke dyp meningsforståelse av det enkeltpersonen erfarer og beskriver (Thagaard, 2009). Deretter er min oppgave å legge vekt på å søke å forstå ungdommenes beskrivelser og knytte dette til meningsbærende enheter ut fra deres perspektiv.

Fenomenet kjønnsidentitetstematikk er et sårbart og sensitivt tema som for mange fremtrer i tråd med et område som enda er både tabubelagt og preget av fordommer. Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv må dermed jeg i forskningssammenheng forstå og anvende informantenes beskrivelser på en fordomsfri måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at min forforståelse, oppfatninger og meninger om fenomenet må ligge i bakgrunnen, slik at jeg på en objektiv måte kan møte informantenes subjektive beskrivelser. I mitt møte med informantene ble det viktig for meg å legge til rette for trygghet gjennom åpenhet og forståelse, slik at fokuset på deres egne beskrivelser om sine livssituasjoner kom frem på en måte hvor de virkelig følte seg akseptert og forstått.

3.1.2 Hermeneutikk og forforståelse

Samtidig som fenomenologien viser til et krav om å legge bort all forforståelse for å kunne se det fenomenet som viser seg, er vi som mennesker tolkende vesener som forstår mening

innenfor kontekst og historisk sammenheng. Hermeneutikk, som kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike framgangsmåter som dreier seg om det å forstå eller fortolke et fenomen (Grenness, 2001). Hermeneutikk omtales dermed ofte som *fortolkningslære*. I filosofisk sammenheng bygger hermeneutikk på filosofene Gadamer og Heidegger sine forståelser av at vi som mennesker er i verden med et fortolkende utgangspunkt, der ”sosialt og kulturelt bestemte ferdigheter og praksiser til sammen utgjør vår *væren*” (Thornquist, 2003, s. 151). Forståelse er altså et grunnleggende trekk hos mennesket; vi inntreffer verden med fortolkende og forstående væremåter. Med en hermeneutisk tilnærming drøftes nettopp de vilkår for forståelse og fortolkning, og videre hvordan jeg i forskningssammenheng utfordres i forhold til å reflektere omkring verdier og synspunkter, og dermed hvordan jeg bør gå frem for å oppnå dette på en fruktbar og gyldig måte (Thornquist, 2003). Wormnæs (1984) beskriver forståelse på følgende måte: ”forståelse er noe helt fundamentalt og ureduserbart, noe som ligger til grunn for at vi oppfatter noe *som* noe. Forståelse er til stede når vi leser, arbeider, lager noe, løser problemer, gjør eksperimenter osv..”. Hermeneutikken peker på at alle fenomener er meningsfulle i den menneskelige kulturen, og innebærer dermed i forskning at man skal prøve å se et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart viser seg (Dalen, 2011).

Gadamer (1977) hevder at vi som mennesker må akseptere at forståelsen er en del av oss, der den aldri er umiddelbar og forutsetningsløs. Disse *fordommene*, som Gadamer kaller det, springer ut fra at et hvert fenomen eller en tekst får sin betydning og mening ut ifra den kontekst som foreligger. I møte med andre mennesker der man skal søke ny kunnskap ut fra deres handlinger og ytringer, avhenger dette alltid av konteksten knyttet til forskerens forståelse og fortolkning, samt samfunnets kultur og verdier. Med en hermeneutisk tilnærming innebærer dette at jeg som forsker må forstå deler ut fra helheten og helheten ut fra delene. Denne dynamiske prosessen mellom helhet og del, blir beskrevet som ”den hermeneutiske sirkel” (Thomassen, 2006). I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å møte informantenes beskrivelser på en fortolkende måte som tar sikte på å forstå den dype meningen i det som har blitt sagt. Jeg vil imidlertid alltid sitte med en forforståelse om fenomenet og dets områder, spesielt når dette er et tema som engasjerer meg. En viktig oppgave vil her være å bruke min forforståelse på den måten at jeg legger til rette for åpenhet og mest mulig forståelse i det informantene beskriver (Dalen, 2011). På denne måten vil jeg i tråd med den hermeneutiske sirkelen ha en analytisk tilnærming til datamaterialet som veksler mellom min forforståelse og enkeltrolle som forsker, samtidig som innholdet i

informantenes uttalelser i sin helhet danner grunnlaget for betydningen og meningen i datamaterialet.

3.2 Kvalitativ metode

Begrepet *kvalitativ* dreier seg om fremhevelser av de prosessene og meningsbærende elementer som ikke kan måles med frekvens eller kvantitet (Dezin & Lincoln, 2005). At noe undersøkes kvalitativt refererer nærmere til de karakteristiske egenskapene vi studerer ved de sosiale fenomenene, og hvordan vi søker å forstå disse ved et nært forhold til informantene som belyser fenomenet (Thagaard, 2009). Befring (2015) peker på at kvalitativ metode vil egne seg for nåtidsorienterte undersøkelser hvor målet er å få innsikt i unike fenomener eller problemer. Med andre ord egner kvalitative metoder seg best når det er få informanter og er videre mest hensiktsmessig hvis man skal søke en dybdeforståelse omkring et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette kan stå i motsetning til kvantitative metoder, som oftest brukes for å avdekke og beskrive større allmenne konklusjoner, hvor utvalget ofte er større enn i kvalitativ forskning (Befring, 2015). Dalen (2011, s. 15) omtaler målet i kvalitativ metode som ”å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet”. Med andre ord er min oppgave som forsker å søke forståelse i informantenes egne opplevelser og erfaringer knyttet til deres livsverden, samt at deres beskrivelser senere skal fortolkes i forhold til teoretiske perspektiver (Befring, 2007). Som tidligere skissert har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ metode for å svare på forskningsprosjektets problemstilling og forskerspørsmål. Dette for å få innsikt i ungdommenes beskrivelser av deres livssituasjon knyttet til kjønnsidentitetstematikk, hvor jeg dermed fant det mest hensiktsmessig å gjennomføre et kvalitativt intervju. En beskrivelse av hva et slikt intervju innebærer, samt begrunnelse av metodisk valg i forhold til dette vil nå bli presentert.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt intervju er ifølge Dalen (2011) godt egnet som forskningsmetode for å få kunnskap om og innsikt i andre menneskers erfaringer, tanker og følelser. Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) definerer et intervju som ”utveksling av synspunkter” om et felles tema mellom to personer. Målet med et intervju kan være å skaffe informasjon om hvordan informanten opplever ulike forhold ved sin situasjon (Dalen, 2011). Et kvalitativt intervju kan med andre ord ta sikte på å samle informasjon om informantenes erfaringer av egen

livssituasjon. I denne studiens undersøkelse av ungdommens egne beskrivelser av utfordringer de møter i skolehverdagen, ønsket jeg nettopp dette; å formidle ungdommenes egne erfaringer knyttet til utfordringer i skolesammenheng der de har en kropp som ikke samsvarer med selvopplevd kjønnsidentitet.

Intervju kan foregå som en fri samtale mellom forsker og informant med utgangspunkt i et tema og ulike spørsmål knyttet til dette. Intervjuet vil da bli omtalt som et ustrukturert eller uformelt intervju (Befring, 2015). En annen form for intervju er såkalte strukturerte intervju, hvor intervjuet er mer formelt med planlagte tema og spørsmål på forhånd. For å belyse denne studiens problemstilling og forskerspørsmål på en mest mulig hensiktsmessig måte, ble det valgt en intervjuform av semistrukturert art. Dette innebærer at jeg i forkant har utformet intervjuet med strukturerte spørsmål, men som videre ble formet på en slik måte at svarene kunne bli åpne og frie (Befring, 2015). Når intervjuet tar utgangspunkt i en semistrukturert form, kjennetegnes det ved at intervjuguiden inneholder oversiktlige temaer over ulike emner som vi i løpet av intervjuet skal gjennom (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at jeg som intervjuer står fritt til å velge på hvilken måte jeg ønsker å legge opp intervjuet, så lenge jeg forholder meg til de temaene som på forhånd er planlagt.

For å skape en god relasjon med informantene, ble det videre lagt til rette for et uformelt intervju, der settingen mellom oss bidro til at intervjuet mer ble en dialog der intervju spørsmålene ble utformet slik at informantenes svar ble fortellende i form av frie beskrivelser. Med utgangspunkt i dette kan deler av undersøkelsens intervju beskrives ved en narrativ tilnærming, der noen av spørsmålene hadde som formål at informantene skulle *fortelle* sine historier knyttet til deres livsverden (Kvale & Brinkman, 2015). Dette ble utformet ved at jeg som intervjuer stilte spørsmål eksempelvis: ”fortell om din livssituasjon i forhold til din opplevelse av å være født i feil kropp”. Med dette var formålet å legge til rette for *tykke beskrivelser*, som vil si at informantenes beskrivelser settes i lys av den gitte konteksten der opplevelsen har funnet sted (Kvale & Brinkman, 2015). Dalen (2011) omtaler tykke beskrivelser som noe på et mer fortolkende nivå, enn kun beskrivende. En mer grundig beskrivelse av intervjuet og intervjuguiden vil senere presenteres. Først vil jeg drøfte ulike fordeler og ulemper ved valg av kvalitativ metode.

3.2.2 Metodiske fordeler og ulemper

Larsen (2007) beskriver ulike fordeler og ulemper ved å velge en kvalitativ metode i forskningsarbeidet. Hun peker på at det er til fordel for undersøkelsen at vi som forskere har muligheten til å møte informantene ansikt til ansikt, der man får anledning til å gå i dybden ved for eksempel intervju spørsmål som kan bidra til en større helhetsforståelse av et fenomen. Ved intervju kan man i tillegg til å søke dybde dessuten få muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser som kan oppstå, ved å stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom man kommer ovenfor interessante temaer eller om noe er uklart i informantenes svar. Med dette vil undersøkelsens validitet være enklere å styrke, fordi man nettopp får anledning til å stille flere utdypende spørsmål, samt at det kan være en fordel at forskeren kan tolke svarene da en observasjon av informantene foregår underveis i prosessen (Larsen, 2007). På en annen side kan det være en ulempe og utfordring at svarene på spørsmålene i noen tilfeller kan ha tendenser til å spore ut av det undersøkelsen vil ha svar på. I den sammenheng vil mitt valg av en kvalitativ metode igjen være en fordel, der informasjonen jeg ønsket å finne kunne begrenses i forkant av undersøkelsen, ved at spørsmålene fast ble laget på forhånd i forhold til hva dette forskningsprosjektet skal belyse.

En ulempe ved kvalitative metoder kan vise seg i generaliseringsproblemer, som vil neppe være tilgjengelig der det er brukt få informanter i en undersøkelse. Med generalisering menes det at man ved resultatene som vises fra en undersøkelse, kan trekke slutninger som viser seg gyldige for et flere antall personer enn kun de utvalgte som deltar. (Larsen, 2007). I en kvalitativ studie kan dette altså sees på som en ulempe, men samtidig så har generalisering heller ikke vært målet ved denne kvalitative undersøkelsen, da jeg heller har hatt et formål om å forstå dybden i fenomenet ut ifra informantenes beskrivelser. Videre kan utfordringer i kvalitative metoder knyttes til min rolle som forsker, i denne sammenheng som intervjuperson. På den ene siden er det som beskrevet en fordel at jeg har stått ansikt til ansikt med informantene, mens på den andre siden kan dette være en ulempe da jeg som intervjuperson kan påvirke informantenes svar ved min tilstedeværelse. Et eksempel på dette er at informantens svar kan påvirkes av det han eller hun tror at jeg som intervjuer gjerne vil høre, dette for å gjøre et godt inntrykk eller for å svare samfunnsaksepterte beskrivelser som går utenfor informantens egentlige meninger (Larsen, 2007). Det kan tenkes at dersom man føler seg observert eller vurdert, at dette kan legge bestemte føringer på informantens atferd. Med dette pekes det på viktigheten at jeg som forsker forberedte meg godt i forkant av

datainnsamlingen, samt at jeg la vekt på å skape en fin relasjon og samhandling underveis i intervjuet.

3.3 Datainnsamling

Ved datainnsamling er det viktig å ha fokus på forskningsprosjektets problemstilling og forskerspørsmål (Dalland, 2012). Ved innhenting av data for å belyse disse har det vært sentralt å velge et kvalitativt intervju for å få mest fyldige data der informantene tykke beskrivelser kommer til syne. Jeg vil nå redegjøre for denne prosessen, som vil innebære utvalgsprosessen, utarbeidelsen av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju og hovedintervjuene.

3.3.1 Utvalgsprosessen

I prosessen med å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med intervju som datainnsamlingsmetode, måtte det stilles spørsmål ved hvor mange intervjupersoner som var hensiktsmessig å intervju for å svare på studiens problemstilling. Kvale & Brinkmann (2015) peker på at det er formålet med undersøkelsen som styrer hvor stort utvalg som trengs. Som skissert er denne studiens formål å undersøke ungdoms egne erfaringer og derav deres beskrivelser knyttet til kjønnsidentitetstematikk og hvilke utfordringer de kan møte på i skolehverdagen. Intensjonen tar utgangspunkt i deres beskrivelser som kan bidra til å belyse prosjektets forskerspørsmål. Med dette vurderte jeg det hensiktsmessig å ikke ha for mange informanter, da jeg verken skulle føre statistikk eller generalisere resultatene. Prosjektets omgang gir også begrensninger i forhold til antall informanter, da gjennomføring og tolkning av ”for mye” kvalitative data vil kunne være en tidskrevende prosess. På en annen side har jeg heller fokusert på at utvalget skal representere en dybdeforståelse av fenomenet jeg har undersøkt, der *kvaliteten* på intervjumaterialet har vært det sentrale.

I utvalgsprosessen har jeg benyttet meg av en metode som baserer seg på et *strategisk utvalg*, som vil si at utvelgelsen av informanter har tatt utgangspunkt i deres egenskaper eller kvalifikasjoner som har passet til prosjektets problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Dette innebærer videre at mine krav til informantene baserer seg på ulike utvalgsriterier som er med på å bestemme hvem jeg vurderte det var mest hensiktsmessig å intervju. Mitt viktigste utvalgsriterium ble at informantene skulle ha en selvopplevd kjønnsidentitet som de erfarer ikke går overens med biologisk kjønn. I teoridelen har det blitt

redegjort for et mangfold av muligheter for kjønnsidentitet og kjønnsstilhorighet. For å avgrense i forhold til prosjektets omfang har dette utvalgskriteriet blitt begrenset til de personene som har fått diagnosen F.64.0 transseksualisme. Begrunnelsen for dette har vært å samle en gruppe som er i en prosess for å få en kjønnsbekreftende behandling gjennom hormoner og senere kirurgi. Avgrensningen tar utgangspunkt i at disse ungdommene er i en prosess som er synlig for omverdenen, og at det i forhold til studiens problemstilling vil kunne være interessant å se på hvilke utfordringer dette fører med seg. Jeg ønsket videre at informantene skulle være i alderen 16-20 år, og at de skulle ha erfaring som skoleelev samtidig som deres kjønnsidentitetstematikk har vært til stede. Dermed vil deres beskrivelser kunne være i nær fortid, og mer aktuelt i forhold til samfunnets nåværende reaksjoner på fenomenet. Andre utvalgskriterier har vært at begge kjønn skal kunne være representert, for å muligens kunne undersøke hvilke forskjeller det er i eventuelle utfordringer knyttet til det å være født kroppslig jente eller gutt, med en kjønnsidentitet som ikke samsvarer med dette.

Fremgangsmåten for å finne et ønsket utvalg har videre tatt utgangspunkt i det som innebærer et *tilgjengelighetsutvalg*. Dette vil si en seleksjonsmåte der utvalget sier seg villige til å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Det har altså vært avgjørende for min fremgangsmåte at informantene har vært tilgjengelige for meg som forsker. Prosessen begynte med at jeg kontaktet styret i HBRS, som videre henviste meg til deres ungdomsorganisasjon, HBRSU. Styret i ungdomsorganisasjonen var umiddelbart positive til et samarbeid, men det viste seg senere å være problematisk å få informanter som ville stille grunnet geografiske avstander. Grunnet det sårbare temaet i undersøkelsen, hadde jeg også forståelse for at mange potensielle informanter takket nei til å delta. Det ble også viktig at informantene selv kontaktet meg etter å ha mottatt informasjon om prosjektet fra deres organisasjon, grunnet etiske krav fra NSD (Vedlegg 1). I rekrutteringen av informanter har det videre skjedd en såkalt *snøballeffekt*, som vil si at min kontaktperson i HBRSU, videre har kontaktet andre som hun mente kunne passe i en slik undersøkelse (Thagaard, 2009). Her måtte jeg ta stilling til om dette ville medføre en skjevhet i utvalget, da disse ungdommene potensielt kunne vise seg å komme fra samme miljø eller nettverk. Etter granskning av dette vurderte jeg det som uproblematisk at utvalget til slutt tok plass på den måten at den ene bidro til at jeg fikk flere, ettersom de verken har direkte tilknytning til hverandre i hverdagen eller bor på samme sted. Snøballeffekten har vært et resultat av at de utvalgte informantene befinner seg innenfor samme ungdomsorganisasjon for de som har en livssituasjon knyttet til kjønnsidentitetstematikk. Med utgangspunkt i denne fremgangsmåten endte til slutt utvalget

med to gutter (født biologiske jenter) og to jenter (født biologiske gutter), i alderen 17-27 år, noe som avviker fra den aldersgruppen jeg i utgangspunktet hadde sett for meg. Til tross for at den ene informanten var utenfor planlagt aldersspenn, så jeg det allikevel som hensiktsmessig og interessant å intervju denne personen, og da i et retrospektivt perspektiv. Det ble spesielt vektlagt at alderskriteriet skulle være fra fylte 16 år, grunnet etiske begrensninger knyttet til personvern (Vedlegg 1).

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

I forkant av intervjuene var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide for å belyse studiens problemstilling og forskerspørsmål på en oversiktlig og best mulig måte. En gjennomtenkt utarbeidelse av intervjuguide bidrar til at jeg som forsker har et hensiktsmessig manuskript å forholde meg til i intervjuforløpet, der guiden inneholder overordnede temaer som skal dekkles og videre forslag til underordnede spørsmål. Dette kjennetegner den semistrukturerte varianten av intervju og dets intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette som utgangspunkt var hensikten med intervjuguiden og studiens forhåndsstruktur å forsikre meg om at ønsket aktuell informasjon ble samlet inn, samt at eventuell overflødig informasjon i forhold til studiens omfang på forhånd ble lettere å sile ut. Et viktig moment i forhold til forhåndsstruktur kan imidlertid være at for *mye* planlegging i intervjuguiden kan virke mot undersøkelsens formål hvis poenget med intervjuet er å fange opp informasjon ut i fra informantenes perspektiv (Ryen, 2002). Med andre ord har det vært viktig for meg å tilpasse intervjuguiden slik at mitt hovedansvar knyttet til intervjuets forløp ikke går utover de beskrivelsene og erfaringene informantene sitter inne med.

Intervjuguidens spørsmål ble formulert ut ifra studiens problemstilling og forskerspørsmål, der tre hovedtemaer ble utgangspunktet; (1) hvordan ungdommene har opplevd å bli møtt i skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer, (2) mestringsstrategier hos ungdommene og til slutt (3) ungdommens meninger om hva skolen kan bidra med når det gjelder å fremme aksept og åpenhet omkring kjønnsidentitetstematikk. I forkanten av de tre temaene inneholdt intervjuguiden mer generelle spørsmål omkring temaet kjønnsidentitet, både for min egen viten i forhold til den enkelte informantens ståsted og synspunkter, samt en myk start for at informantene ikke skulle føle seg overrumplet med personlige og sårbare spørsmål innledningsvis. I intervjuprosessen fikk jeg inntrykk av at informantene følte seg avslappet og trygge ved at vi i starten småpratet om kjønnsidentitet og fenomenområdets aktualitet.

Intervjuguidens hovedspørsmål omfavnet videre spørsmål som var særlige relevante for studiens problemstilling og forskerspørsmål, der det ble lagt vekt på informantenes erfaringer, tanker og opplevelser i forhold til ulike utfordringer de har møtt på i skolehverdagen. Det har ikke vært tilfeldig at temaet om hva informantene mener skolen kan bidra med i forhold til aksept og åpenhet omkring kjønnsidentitetstematikk (3), ble utarbeidet mot slutten av intervjuguiden. Siden undersøkelsen kan omfatte sårbare temaer for den enkelte, vurderte jeg at dette ville kunne være et fint avsluttende tema for intervjuet, da dette ikke nødvendigvis er noe som direkte handler om informantenes nære og sårbare livsverden.

3.3.3 Prøveintervju

Siden jeg i forkanten av denne undersøkelsen hadde relativt lite erfaring med intervjusituasjoner, fant jeg det nyttig å gjennomføre et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen. Dette bidro til at jeg fikk testet ut intervjuguiden, min egen rolle som intervjuer, samt det tekniske utstyret (Dalen, 2011). Det var ønskelig at prøveintervjuet skulle ta sted med en av ungdommene i utvalget, da det kunne være mest hensiktsmessig i forhold til at prøveinformanten kunne relatere seg til intervjuets tema og spørsmål. Dette lot seg imidlertid ikke gjennomføre grunnet det lave antallet jeg fikk som utvalg. Jeg valgte derfor å ”spare” informantene i utvalget til de ekte intervjuene i datainnsamlingen, og gjennomførte dermed prøveintervjuet med en medstudent som har god kjennskap til temaet og som til en viss grad kunne relatere seg til noen av spørsmålene. På forhånd ba jeg medstudenten å tenke over min rolle som intervjuer slik at jeg i etterkant kunne få respons og tilbakemeldinger på hva som var bra, og hva som eventuelt kunne forbedres. Å høre på lydopptakene i etterkant av prøveintervjuet ga meg gode muligheter til å reflektere over egen opptreden som intervjuer. Min erfaring var at jeg ofte var litt for rask med å stille de neste spørsmålene, og at jeg heller burde finne roen og la informanten få tid til å tenke og reflektere over spørsmålene før hun kommer med et svar. Etter prøveintervjuet så jeg det nødvendig å omformulere noen av spørsmålene slik at de ble mindre kronglete og mer forståelige. Jeg ble også inspirert til å skrive ned noen oppfølgingsspørsmål, som muligens ville kunne komme til nytte i de andre intervjuforløpene. Med utgangspunkt i overnevnte erfaringer, opplevde jeg prosessen med prøveintervju som en viktig og nødvendig erfaring for videre datainnsamling.

3.3.4 Intervjugjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i februar 2016 med relativt kort tid mellom hvert intervju. Stedsvalg for intervjuene ble viktig for undersøkelsen, både med hensyn til at vi ikke skulle bli forstyrret, lydopptakets kvalitet, og ikke minst at stedet skulle bidra til at informantene følte seg trygge og avslappet (Dalen, 2011). Med tanke på undersøkelsens sensitive tema, vurderte jeg det avgjørende for informantenes trygghet at intervjuforløpet fant sted der ingen kunne høre hva som ble snakket om, i tillegg til at informantene selv skulle være med på å bestemme hvor vi skulle møtes. Det sistnevnte var også et krav i kommentar fra NSDs godkjenning av prosjektet (Vedlegg 1). Derfor ble det første intervjuet gjennomført på en av informantenes videregående skole, der vi fikk tilgang til et lukket grupperom. De to neste intervjuene ble gjennomført på to ulike kafeer i nærheten av bostedet til informantene. Det siste intervjuet lot seg gjennomføre ved hjelp av Skype grunnet for stor geografisk avstand, der vi hadde en videosamtale som samtidig ble tatt opp med båndopptaker. Jeg opplevde skypeintervjuet som uproblematisk, selv om avstanden mellom oss ble større enn de foregående intervjuene. Jeg opplevde det uproblematisk fordi vi først og fremst kunne se hverandre, i tillegg til at vi testet det tekniske utstyret på forhånd av intervjuforløpet. Jeg fulgte samme prosedyre i alle intervjuene, hvor jeg først fortalte kort om hvem jeg er og hva formålet med undersøkelsen var i forhold til mitt studieløp. I tråd med informasjonsskrivet informantene i forkant hadde blitt tilsendt på mail, informerte jeg om hva jeg ville bruke deres uttalelser til, og hva som videre ville skje med innsamlet materiale i etterkant av intervjuene. Informantene skrev deretter under på samtykkeerklæring, hvor informanten på Skype senere skannet og sendte dette til meg på mail.

Ifølge Dalen (2011) er det viktigste i en intervjusituasjon at man har evnen til å lytte, vise anerkjennelse og respekt overfor de som intervjues. Ved min rolle som intervjuer opplevde jeg dette som naturlig da min interesse for temaet og ungdommenes erfaringer genuint ligger til stede. Likevel hadde jeg på forhånd forberedt meg på at fokuset på å lytte og vise anerkjennelse overfor informantene skulle vise seg som gjennomgående i intervjuet. Dermed var jeg skjerpet både på min verbale- og ikke-verbale kommunikasjon slik at informantene kunne føle seg trygge og ivaretatt når de skulle fortelle om eventuelle sårbare temaer (Dalen, 2011). Når et intervju beveger seg inn på personlige og følsomme livsområder, kan dette i noen tilfeller bidra til ulike reaksjoner hos informantene. I denne undersøkelsen kom det frem at alle informantene til tider har vært fortvilet over sin livssituasjon, noe som kom til uttrykk i

deres atferd i intervjuene. Min rolle som intervjuer ble dermed utfordret i den grad at jeg måtte finne balansegangen mellom å være forsker i tillegg til det å være en imøtekommende medhjelper som viste omsorg overfor det informantene fortalte. Det ble dermed viktig for meg å vise medfølelse, samtidig som jeg ikke inntok en rolle som terapeut (Dalen, 2011).

Underveis i intervjuene opplevde jeg at alle informantene hadde mye på hjertet, og samtalen sjeldent stoppet opp. Allikevel benyttet jeg meg av planlagte oppfølgingsspørsmål grunnet interessen for å høre mer om de temaene vi kom inn på. Jeg opplevde videre at samtalerne hadde en naturlig flyt, spesielt der spørsmålene mine hadde tatt utgangspunkt i en narrativ tilnærmingssåte (Kvale & Brinkmann, 2015). Her bygget informantenes fortellinger seg på tidligere hendelser eller spesielle personer som hadde hatt betydning for utfordringer i skolen knyttet til deres kjønnsidentitetstematikk. I den grad informantene sto i fare for å spore ut av sammenhengen i forhold til spørsmålene, lot jeg dem fortelle ferdig, for å så si: ”veldig interessant det du sier der”, for å så spore de inn igjen på spørsmålets tema og relevans. Dette fordi fortellende beskrivelser som sporer ut, slik som jeg ser det, allikevel ofte plutselig kan komme med relevante momenter.

Intervjuene varte fra 45-60 minutter, avhengig av hvor mye hver informant hadde å fortelle på hvert av spørsmålene. Jeg ønsket ikke å stoppe dem eller begrense tiden, selv om det i ettertid har vært tidskrevende å transkribere intervjuene. For å forsikre meg om at deres uttalelser oversiktlig og korrekt ble tatt vare på, tok jeg lydopptak av intervjuene (Dalen, 2011). Ved transkriberingen i ettertid fant jeg dette avgjørende for å få riktig nedtegninger av deres beskrivelser. I tillegg benyttet jeg meg av å skrive ned notater av blant annet kroppsspråk og andre fysiske hendelser som kunne komme til nytte i videre analysering av datamaterialet. Dette bidro til at jeg senere fikk muligheten til å se en større helhet i intervjuforløpet som bisto meg ved videre databehandling.

3.4 Behandling av datamaterialet

Etter gjennomføring av datainnsamlingen ble neste steg å behandle intervjumaterialet ved å organisere, bearbeide og senere tolke de innsamlede dataene. En systematisk redegjørelse for transkribering av intervjuene, samt videre arbeid med analyse og tolkning av dette vil nå bli presentert.

3.4.1 Transkribering

For å klargjøre undersøkelsens intervjumateriale for videre analyse har det vært nødvendig å transformere innsamlet data. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver denne transformeringsprosedyren som ”å transkribere”, ved at materialet skifter fra en form til en annen. I dette tilfellet har det blitt benyttet lydopptak av intervjuene, der min oppgave med transkribering har vært å oversette talespråket i lydfilene til nedskrevet tekst. Bakgrunnen for valg av lydopptak har vært for at videre transkripsjon kunne bli utført på en mest mulig oversiktlig måte i etterkant av intervjuene. Transkriberingen har således bidratt til at intervjumaterialet er blitt strukturert og dermed blitt bedre egnet for analyse og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden hovedtyngden har vært på informantenes verbale uttalelser, ble dermed transkriberingen av dette en viktig faktor i forhold til min analyse i det videre arbeidet (Dalen, 2011). Selv om informantenes uttalelser har vært hovedtyngden, er det viktig å peke på utfordringer knyttet til en slik transkribering. Kvale & Brinkmann (2015) peker på at en ren transkribering fra tale til tekst ikke vil kunne fange opp kroppsspråk og andre gester som kan ha forekommet underveis i intervjuet. For å få et fyldig og riktig datamateriale ble det i tillegg til transkriberingen av lydopptakene dermed viktig at jeg fokuserte på nedskrevet notater som ble gjort i intervjuforløpene. Sammen med transkribering av informantenes uttalelser ble det derfor videre sentralt å inkludere mine egne observasjoner av informantenes kroppsspråk og atferd da jeg senere skulle analysere det samlede datamaterialet. Med utgangspunkt i dette valgte jeg å transkribere intervjuene kortest mulig tid etter gjennomføringen. Dette fordi ferske minner fra intervjuforløpet med blant annet informantenes atferd og tilstedeværelse ble viktig å ha i bakhodet ved den tekniske transkriberingen. Dalen (2011) underbygger dette ved at en slik fremgangsmåte kan bidra til at arbeidet med datamaterialet blir fremstilt på en mest korrekt mulig måte. Jeg valgte også å transkribere alle intervjuene selv, da dette ga meg en unik sjanse til å bli bedre kjent med datamaterialet i forhold til videre tolkning og analyse.

Kvale & Brinkmann (2015) peker på noen sentrale valg som bør vurderes når det gjelder å transkribere intervjuer; Bør de transkriberes ordrett? Skal det tas med pauser, nølinger, følelsesuttrykk og andre uttrykk som eh, ehm? Bør intervjuene transkriberes til en formell skriftlig tekst? I min transkripsjon av intervjuene valgte jeg å skrive ned alle pauser og uttrykk i tillegg til å ikke formalisere dem. Begrunnelsen for dette er at det kan tenkes at slike momenter kan ha betydning for videre tolkning og analyse, da dette for eksempel kan

indikere at informantene ikke umiddelbart har forstått spørsmålet riktig, eller at de vegrer seg for å uttale seg om sårbare temaer. En formalisering av intervjuet kunne bidratt til at informantenes uttalelser ble mindre personlige, samt at det er fare for misforståelser av deres betydning. I forhold til undersøkelsens problemstilling anså jeg det derfor viktig å skrive ned informantenes uttalelser og uttrykk ordrett, noe som vil kunne bistå meg i den videre analyse- og tolkningsprosessen. Mengden på det totale transkriberte arbeidet ble på 40 sider, noe som er et stort datamateriale fra kun 4 intervjuer. Dette forklares ved at jeg både skrev ned deres og mine uttalelser, samt spørsmålene over hvert svar, slik at den fulle konteksten kom til syne ved videre arbeid. I ettertid av transkriberingen ble disse sidene senere kortet ned, spesielt der teksten omhandlet temaer som ikke viste seg relevant for undersøkelsen.

3.4.2 Analyse og tolkning

Etter gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen av disse satt jeg igjen med følgende data; lydopptakene og transkriberingen av disse, samt notatene jeg skrev ned underveis i intervjuforløpene. Ifølge Dalen (2011) skjer prosessen med analyse og tolkning allerede i det intervjuene gjennomføres og frem til datamaterialet presenteres. I dette tilfellet ble det bestemt på forhånd hvilke temaer undersøkelsen skulle forholde seg til, gjennom utarbeidelse av disse i intervjuguiden. Samtidig har informantenes uttalelser spilt inn på hvilke kategorier som har vist seg relevant og ikke. I kvalitativ forskning er det hensiktsmessig i analysearbeidet å kategorisere innsamlet datamateriale slik at de ulike kategoriene kan gjenspeile de temaene som skal belyses i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Kategorisering av datamaterialet har således hjulpet meg i å identifisere sentrale momenter i informantenes beskrivelser i forhold til undersøkelsens tre forskerspørsmål. I kategoriseringsprosessen valgte jeg å ikke bruke dataprogram for dette. Begrunnelsen ligger i at jeg selv ville bli godt kjent med materialet og videre direkte bruke mine egne refleksjoner i tolkningsprosessen.

Analyseprosessen begynte med en gjennomlesning av de transkriberte intervjuene. Dette gjentok jeg flere ganger for å bli godt kjent med informantenes uttalelser. Deretter utformet jeg temaer og underkategorier med utgangspunkt i undersøkelsens forskerspørsmål og videre spørsmål i intervjuguiden. I tekstprogrammet Word laget jeg et system for dette for å systematisere datamaterialet. I denne prosessen ble det samlede datamaterialet på 40 sider kortet ned til omkring halvparten da jeg fjernet utsagn som jeg anså lite relevant for

undersøkelsens problemstilling og forskerspørsmål. Med dette utgangspunktet fikk jeg det mest representative datamateriale for å belyse undersøkelsens formål.

Som skissert i kapittel 3.1.1 og 3.1.2 har både et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv tatt utgangspunkt for denne undersøkelsen. Når datamaterialet skulle tolkes og analyseres har det vært en betingelse å legge disse perspektivene til grunn med tanke på fremgangsmåte og analytiske tilnærminger. I tråd med et fenomenologisk perspektiv er det blitt lagt til grunn at analyse og tolkning av informantenes uttalelser skal ta utgangspunkt i å finne dyp meningsforståelse ut fra informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg har det vært viktig å lese dette på en fordomsfri måte. Det ble dermed viktig at min tolkning ikke skulle styre datamaterialet i en retning basert på min forforståelse og oppfatninger, men derimot at informantenes subjektive beskrivelser og erfaringer skulle skinne gjennom som det essensielle.

Ved en hermeneutisk tilnærming i analyseprosessen ble allikevel min tolkning og forståelse en relevant faktor i den videre analysen. Utfordringer her ligger i at jeg som forsker har mine antakelser når jeg skal forstå transkripsjonsteksten. Det sentrale ved en slik tilnærming er ”å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet” (Dalen, 2011, s. 18). Problemet ligger i at en tekst kan tolkes på mange ulike måter ut i fra hvem som leser den. Det blir dermed sentralt å peke på at min egen fortolkning av transkripsjonene alltid vil ligge til grunn, selv om jeg i utgangspunktet prøver å lese den og tolke ut fra informantenes subjektive perspektiv. Formålet med en hermeneutisk tilnærming i denne prosessen er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 73) ”å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr”. En utfordring ved oppnåelse av dette blir å forsøke å se helheten ut i fra de delene som er plukket ut i datamaterialet. Ved tolkning av de ulike delene, altså informantenes uttalelser, blir ønsket å finne de komponentene som bidrar til aktuelle svar i forhold til undersøkelsens forskerspørsmål. Med dette blir formålet i tråd med en hermeneutisk tilnærming å legge til rette for en helhetlig forståelse av informantenes væren (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Metodiske kvalitetskriterier

Som tidligere beskrevet omhandler kvalitativ forskning den forståelsen som utvikles knyttet til den sosiale virkeligheten hos mennesker og situasjoner. Dalen (2011) peker her på at det

ikke finnes ”én sann” virkelighet i slik forskning. I kvantitativ forskning finnes det derimot metoder som er utviklet for å måle kvaliteten på undersøkelser, som i kvalitativ forskning ikke gjør seg mulig i samme grad. Når jeg i denne studien skal undersøke et fenomen som er knyttet til informantenes sosiale virkelighet må jeg ta stilling til ulike kvalitetskriterier på en annen måte enn hva som ville blitt gjort i kvantitative undersøkelser (Dalen, 2011). Jeg vil nå beskrive hvilke spørsmål som står sentralt omkring reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning og knytte det opp mot denne undersøkelsen.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad resultatene som følger av undersøkelsen er pålitelige eller troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil kunne være utfordrende i kvalitativ forskning siden utvalgene er små, i motsetning til kvantitative undersøkelser der utvalgene gjerne er større. Når jeg skal vurdere reliabiliteten i denne undersøkelsen må jeg ta hensyn til om hvorvidt de funnene som foreligger kan reproduseres av andre ved et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke reliabiliteten i denne kvalitative studien er det nødvendig å beskrive de ulike elementene i forskningsprosessen, i tillegg til hvilke analytiske fremgangsmåter som er foretatt i behandlingen av datamaterialet. De ulike elementene som kan true reliabiliteten omfatter blant annet forskerrollen, informantene og transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å styrke undersøkelsens reliabilitet i intervjusituasjonen hadde jeg som forskerperson fokus på at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål i fare for å påvirke informantenes svar. Dette arbeidet begynte allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden, der jeg jobbet lenge med både spørsmålsformulering og øvelse på hvordan spørsmålene skulle bli stilt. Sjansen ble dermed økt for at informantene i en senere anledning ville svart tilnærmet det samme i et tilsvarende intervju. Min forskerrolle ble videre utfordret der informantene fortalte om sårbare temaer; det ble viktig å finne en balansegang mellom å være forsker og en imøtekommende medhjelper (Dalen, 2011). For å sørge for dette la jeg vekt på aktiv lytting og anerkjennelse overfor informantene, samtidig som jeg møtte dette med respekt og ydmykhet. Med tanke på hvordan reliabiliteten kan bli truet i forhold til informantene, har utvalgsprosessen stått sentralt i arbeidet ved å styrke reliabiliteten i undersøkelsen. De ulike utvalgskriteriene for informantene har lagt grunnlaget for dette.

Kvale & Brinkmann (2015) legger stor vekt på transkriberingsprosessen i forhold til undersøkelsens reliabilitet. Nøyaktigheten ved å transkribere intervjuene anses som ekstremt viktig, da feil nedtegninger av ord og uttrykk ofte lett kan endre betydningen betraktelig. Først og fremst var jeg opptatt av å bruke en båndopptaker med høy lyd kvalitet for å høre stemmene klart og tydelig. Derne st hørte jeg også på opptaket flere ganger, og tok meg god tid ved selve transkriberingen. I det foregående kapittelet har jeg også forsøkt å styrke undersøkelsens reliabilitet ved å beskrive metodiske overveielser og fremgangsmåter for analyse og tolkning av datamaterialet.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om ”hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med andre ord er spørsmål om validitet knyttet til om resultatene i undersøkelsen er gyldige i forhold til fenomenet som undersøkes og utvalget som er valgt for å belyse dette. Dette dreier seg altså om hvor gyldig min undersøkelse er i forhold til de forskerspørsmålene som er stilt. Jeg har dermed underveis i prosessen stilt spørsmål ved om de tolkningene jeg har kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten som foreligger. Dalen (2011) knytter validitet i kvalitative intervjustudier til forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og analytiske tilnærminger. Jeg har tidligere beskrevet både valg, fremgangsmåte og begrunnelser for dette. Maxwell (1992) beskriver videre fem kategorier når man skal drøfte validitet i kvalitativ forskning: *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *genarliseringsvaliditet* og *evalueringsvaliditet*. I denne studien vil alle kategoriene vise seg relevant på sine ulike måter. Jeg vil nå gå dypere inn på de fire første av disse kategoriene. Den femte kategorien om evalueringsvaliditet vil til slutt kort bli kommentert da den viser seg av mindre betydning i forhold til akkurat denne kvalitative undersøkelsen.

Deskriptiv validitet handler om beskrivelse av datainnsamlingsprosessen og bearbeidingen av datamaterialet (Maxwell, 1992). Dette dreier seg dermed om selve intervjusituasjonen og etterarbeidet med transkribering som er gjort for å tilrettelegge dataene for videre tolkning og analyse. I intervjusituasjonen har jeg forsøkt å styrke validiteten i datamaterialet ved å stille gode spørsmål slik at informantene svarte utfyllende og innholdsrikt (Dalen, 2011). I tillegg gjennomførte jeg et prøveintervju for å øve meg på å stille de rette spørsmålene. Det er videre avgjørende for å sikre validiteten at informantenes uttalelser har blitt gjengitt nøyaktig i

denne prosessen (Maxwell, 1992). For å styrke den deskriptive validiteten har jeg detaljert beskrevet intervjusituasjonen og bearbeidingen av innsamlet data. For å forsikre meg om at informantenes uttalelser har blitt gjengitt nøyaktig, har jeg benyttet meg av båndopptaker med god lyd kvalitet, samt tatt meg god tid i transkriberingsarbeidet.

I tolkningsarbeidet av datamaterialet beskriver Maxwell (1992) *tolkningsvaliditet* som avgjørende for resultatenes gyldighet. Dette handler om at når jeg som forsker tolker informantenes uttalelser, skal forsøke å finne en dypere mening i det som blir sagt. Det er i denne prosessen en grundig forståelse kommer til uttrykk i det fenomenet som undersøkes (Maxwell, 1992). Målet ved tolkningsvaliditet er ifølge Maxwell (1992) å beskrive fenomener på en best mulig måte i forhold til hvordan de fremstår for informanten, og ikke hvordan de fremstår for meg som forsker. Utfordringer ligger i at jeg ikke fullt og helt kan forstå informantenes livsverden og de indre sammenhengene i deres beskrivelser. For allikevel å prøve å forstå den dype meningen i deres beskrivelser, har det vært viktig at jeg på forhånd har grundig satt meg inn i fenomenet, noe som har bidratt til at jeg genuint er blitt interessert i de erfaringene ungdommene har. Videre har jeg under hele intervjuprosessen vært bevisst på at min tilstedeværelse kan påvirke informantenes beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer. Det ble dermed viktig å finne en balansegang mellom fortolkningene jeg umiddelbart opplevde og at disse ikke skulle styre innsamlingen og senere bearbeidingen av datamaterialet.

Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad jeg har anvendt begreper, mønstre og modeller for å vise en teoretisk forståelse av fenomenet som er blitt undersøkt (Maxwell, 1992, Dalen, 2011). Dette innebærer at det foreligger en sammenheng mellom teoretiske perspektiver og dokumenterte funn i undersøkelsen. For å styrke den teoretiske validiteten har jeg i teorikapittelet beskrevet ulike perspektiver som er med på å belyse fenomenet kjønnsidentitetstematikk. For å kunne svare på forskningsprosjektets problemstilling og forskerspørsmål er teorien anvendt for å kunne bistå meg når jeg senere skal presentere og drøfte undersøkelsens resultater. Som skissert i kapittel 3.1 har jeg benyttet meg av både en induktiv og deduktiv fremgangsmåte hvor både teori og innsamlet datamateriale har lagt grunnlaget for å forklare fenomenet jeg undersøker.

Når det gjelder *generaliseringsvaliditet* peker Maxwell (1992) på at generalisering er et kriterium for validitet og er med på å avgjøre om undersøkelsens resultater også kan være

gyldig for andre er kun det utvalget som er blitt intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at generalisering når det gjelder kvalitativ forskning ikke handler om resultatene kan overføres i global forstand, men om den produserte kunnskapen i forskningen kan generaliseres til andre situasjoner som viser seg relevante. I denne studien viser det seg at det vil være umulig å generalisere resultatene, da resultatene viser til kun de fire ungdommene i utvalget sine beskrivelser og erfaringer. Hensikten har heller ikke vært å generalisere undersøkelsens resultater, men derimot i henhold til problemstillingen; *å undersøke hvordan ungdom med kjønnsidentitetstematikk beskriver utfordringer de møter i skolehverdagen*. Allikevel kan resultatene være med på å belyse interessante momenter for andre i samme livssituasjon, for andre som jobber med ungdomsgruppen eller de som er i nær relasjon til disse. Istedenfor å direkte generalisere resultatene vil derimot resultatene kunne danne noen bilder og linjer utover informantenes svar i undersøkelsen.

Evalueringsvaliditet dreier seg om å vurdere det man undersøker (Maxwell, 1992). I denne undersøkelsen har ikke ønsket vært å evaluere eller vurdere ungdommenes livssituasjon. Det som allikevel kan stå sentralt er ungdommenes beskrivelser av hva de mener skolen kan bidra med i forhold til dette fenomenet. Ved sine erfaringer og meninger av for eksempel hva skolen kan bli bedre på, kan det fremkomme ubevisste vurderinger av måten dette blir beskrevet på.

3.6 Etiske hensyn

I arbeid med forskning er det alltid etiske hensyn som må overveies, og særlig i en kvalitativ intervjustudie som dette hvor det er sårbare temaer som berører ungdommene. Befring (2007, s. 54) beskriver etikk på følgende måte; ”etiske vurderingar gir uttrykk for kva som er rett og gale, akseptabelt og forkasteleg, kva som er verdig og uverdig. Etikk blir dermed ein essensiell målestokk for vurdering av forskning så vel som av annan menneskeleg aktivitet”. Ryen (2002) peker spesielt på etiske vurderinger når det gjelder intervjustudier av ungdom; på noen områder kan ungdom fremstå som voksne. Det er imidlertid viktig å være bevisst på er at ungdom ofte kan være en mer sårbar gruppe enn voksne. I intervjuforløpene var jeg opptatt av å skape en god relasjon med ungdommene slik at de kunne føle seg trygge på meg. Jeg opplevde at dette bidro til at ungdommene i større grad åpnet seg, uten at jeg brøyt med de etiske forutsetningene som foreligger i forskningssammenheng. Når det gjelder informantenes alder i dette forskningsprosjektet, har jeg bevisst valgt å intervju ungdommer

fra fylte 16 år. Dette fordi spørsmålene som er blitt stilt kan innebære sårbare temaer som krever en viss modenhet og refleksjonsevne som det hadde vært uansvarlig å utsette yngre barn for.

Ved innsamling av data er det spesielt etiske problemstillinger som må vurderes. De mest sentrale retningslinjene for dette er bestemt av den forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg vil nå beskrive de mest sentrale retningslinjene som berører dette forskningsprosjektet.

Første og fremst måtte jeg sende forskningsprosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som vurderer ulike hensyn i forhold til personvern, da jeg har en *meldeplikt* i forhold til innhenting av personopplysninger. Ved bruk av båndopptaker kan intervjupersonene bli identifisert, samt at intervjuene kunne komme til å omfatte sensitive personopplysninger. Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 1.

NESH (2006, punkt 9) har som hovedregel at ethvert forskningsprosjekt som inkluderer personer skal kun gjennomføres ved et *informert og fritt samtykke* fra deltakerne. Dette innebærer at informantene på forhånd skal bli informert om forskningsprosjektets formål og hva deres rolle blir. Et fritt samtykke innebærer at informantene til enhver tid kan trekke seg fra undersøkelsen, uten at dette ville få konsekvenser (NESH, 2006). Ved etableringen av kontakt med informantene foregikk dette gjennom en organisasjon hvor min kontaktperson der videre tok kontakt med informantene som senere dannet utvalget. Informantene ble informert om prosjektet, sammen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring som de tok med til intervjumøtet (Vedlegg 3).

Krav om *konfidensialitet* innebærer at all informasjon informantene forteller om personlige forhold ikke skal komme til syne for noen andre enn meg og min veileder til forskningsprosjektet. Punkt 14 i NESH (2006) sine retningslinjer understreker dette ved at datamaterialet må anonymiseres, samt at oppbevaringen av datamaterialet må beskyttes strengt. For å overholde dette har jeg hatt lydopptakene og transkripsjonene av disse på en personlig datamaskin som kun jeg har hatt tilgang til. Jeg tolker kravet om konfidensialitet ved at jeg har taushetsplikt overfor det informantene forteller meg, noe jeg har tatt svært alvorlig. Informantene ble imidlertid informert om i samtykkeerklæringen at jeg i enkelte

tilfeller ville diskutere datamaterialet med veileder. De ble også informert om at intervjuene i etterkant av forskningsprosjektets slutt vil bli fjernet og slettet.

Da jeg inntok rollen som forsker i intervjusituasjonene måtte jeg reflektere rundt ulike etiske utfordringer som ville komme ved inntreden i informantenes private sfære. Jeg har tidligere nevnt utfordringen ved å finne balansegangen mellom å være en forskerperson og medhjelper i beskrivelser av sårbare situasjoner. Dette viste seg særlig gjeldende i et par av intervjuene hvor relasjonen mellom meg og informantene var svært god, der jeg fikk inntrykk av at dette gjerne kunne utartet seg i en vennskapsrelasjon. Det ble dermed viktig for meg å opptre som en profesjonell voksenperson samtidig som informantene fortsatt skulle føle seg trygge på å fortelle åpenhertig om sine opplevelser. For å ivareta integriteten til informantene forsikret jeg dem om at deres beskrivelser ville bli fremstilt med anonymitet, samt at resultatene ikke ville bli fremstilt i den grad av at det kunne bli fare for å danne stigmatiserende bilder av deres livssituasjon (Befring, 2015).

3.7 Oppsummering av metodekapittelet

Dette kapittelet har omhandlet forskningsprosessen i mitt arbeid frem mot å kunne svare tilfredsstillende på studiens problemstilling og forskerspørsmål. Utgangspunktet for valg av metode, fremgangsmåte og analyseprosess har vært i vitenskapsteoretiske perspektiver der fenomenologi og hermeneutikk har stått sentralt. Det har blitt redegjort for kvalitativ metode og begrunnelser for valg av det kvalitative forskningsintervjuet, hvor dette videre har lagt grunnlaget for både innsamlings- og behandlingsprosessen av datamaterialet. For å ivareta undersøkelsens kvalitet har jeg redegjort for og drøftet reliabilitet og validitet i forhold til denne aktuelle intervjuundersøkelsen. Gjennom fokus på etiske hensyn har jeg til slutt forsøkt å ivareta informantenes sikkerhet og integritet i deres deltakelse i undersøkelsen. I det følgende vil undersøkelsens resultater bli presentert. Funnene vil fortløpende bli kommentert før sammenfattende drøftelser i lys av teoretiske perspektiver for å svare på studiens problemstilling fremkommer i slutten av hvert forskerspørsmål.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil datamaterialet fra undersøkelsen bli presentert, tolket og drøftet. Resultatene vil drøftes opp mot aktuelle teoretiske perspektiver (kapittel 2) for å svare på forskningsprosjektets problemstilling: *Hvordan beskriver ungdom med kjønnsidentitetstematikk utfordringer møter i skolehverdagen?*

I kapittel 3.4.2 ble det beskrevet at analyse og tolkning av datamaterialet har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærmingstype. Dette legger også grunnlaget for hvordan undersøkelsens resultater skal presenteres og drøftes, med tanke på at tolkningen er basert på å forsøke å finne meningen ut i fra informantenes subjektive erfaringer og beskrivelser (Thagaard, 2009). Ved presentasjon og drøfting av resultatene er også formålet å se helheten i informantenes uttalelser i forhold til studiens tre forskerspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). De tre forskerspørsmålene har lagt grunnlaget for intervjuguiden, samt videre i analysearbeidet hvor datamaterialet har blitt plassert i kategorier for å systematisere sentrale funn. Dette er gjort for å sørge for at studiens hovedproblemstilling blir godt besvart. Datamaterialet vil bli presentert under de tre forskningsspørsmålene som vil være temaoverskrifter i dette kapittelet:

- Hvordan opplever ungdommene å bli møtt på skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer?
- Hvilke mestringsstrategier tar ungdommene i bruk i møte med utfordrende situasjoner?
- Hva mener ungdommene skolen kan bidra med når det gjelder å fremme aksept og åpenhet overfor elever med kjønnsidentitetstematikk?

Kategoriene som ble utarbeidet under de tre forskningsspørsmålene vil være underoverskrifter i dette kapittelet. Disse kategoriene gjenspeiler i stor grad spørsmålene i intervjuguiden, i tillegg til funn i datamaterialet som viste seg sentralt for svare tilfredsstillende på studiens problemstilling. De ulike uttalelsene er valgt ut for å forsøke å finne essensen i det informantene beskriver knyttet opp mot det undersøkelsen har spurt om. Informantenes beskrivelser vil videre under det overnevnte presenteres med sitater skrevet i *kursiv* for å tydeliggjøre informantenes stemme. Sitatene vil deretter bli kommentert fortløpende med oppsummering nederst, før jeg i slutten av hvert tema vil tolke og drøfte sentrale funn opp i mot prosjektets teoretiske perspektiver.

Før resultatene presenteres vil jeg kort beskrive informantenes uttalelser om deres livssituasjon og ståsted i forhold til fenomenet som er blitt undersøkt. Dette for å vise en forståelse av hvordan de selv definerer seg i forhold til kjønnsidentitetstematikk, noe som vil kunne bidra til å belyse de ulike funnene under hvert av forskningsspørsmålene. Jeg anser dette som sentralt fordi informantenes refleksjoner kan vise seg individuelt og subjektivt.

4.1 Presentasjon av informantene

Som skissert i utvalgskapittelet 3.3.1, har kriteriene for utvalg av informantene og begrunnelse for valg av disse vært: ungdom med en kjønnsidentitet som ikke samsvarer med biologisk født kropp, diagnosen transseksualisme, samt erfaring som skoleelev mens deres kjønnsidentitetstematikk har vært til stede. Siden dette fenomenet i høy grad bygger på subjektive opplevelser og erfaringer, vil det kunne være fruktbart å se på hvordan de ulike informantene beskriver seg selv for å bidra til en videre forståelse av deres uttalelser. Siden utvalget består av to gutter og to jenter, har jeg valgt å benevne dem med *G1*, *G2*, *J1* og *J2* for å skape en god oversikt, spesielt der informantene snakker om seg selv som det biologiske kjønn de er født med kontra det psykologiske kjønn de nå erfarer.

Det kommer frem at et flertall av informantene foretrekker å kalle sin egen livssituasjon som *født i feil kropp*:

G1: Før pleide jeg å si at jeg var transseksuell. Men etter hvert begynte jeg å si FIFK (født i feil kropp). Så da byttet jeg bort transbegrepet. Jeg erkjenner diagnosen som en psykisk lidelse, fordi det er jo det det er når kroppen og psyken ikke samsvarer. Det er jo ikke-velvære i egen kropp.

G2: Jeg liker ikke å bli kalt trans. For jeg er på en måte født mann i hodet, men jeg har ting på kroppen som jeg vil fjerne og justere på. Jeg har diagnosen, og da smilte jeg fra øre til øre. For da tenkte jeg: yes, nå kan jeg leve livet mitt.

J1: Jeg sier jeg har kroppen til en gutt og hjernen til en jente. Sånn har det alltid vært. Jeg bruker kun transbegrepet når jeg skal forklare folk, men omtaler meg selv som født i feil kropp.

J2: Akkurat jeg liker å kalle det født i fil kropp. Det er det som forklarer min situasjon. Det kan bli vanskelig med transbegrepet fordi folk misforstår og tror det handler om transvestitter, og det er jo en helt annen ting.

Alle fire stiller seg i utgangspunktet skeptisk til begrepene trans og transseksuell, selv om de i ulik grad erkjenner den diagnosen de har fått. Dette gjenspeiler den ambivalente følelsen knyttet til diagnosen der på den ene siden ofte kan skape misforståelse og forvirring, samtidig som dette er ungdommenes inngangsbillett til hormonbehandling og kirurgi (Benestad, 2008). I det følgende vil studiens tre forskerspørsmål danne utgangspunktet for sentrale funn og drøfting av disse.

4.2 Hvordan opplever ungdommene å bli møtt på skolen?

Dette kapitlet vil omhandle ungdommenes beskrivelser av hvordan de opplever å bli møtt i skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer. Det vil bli presentert i hvilken grad de føler de *fritt har kunnet uttrykke* sin egen kjønnsidentitet, hvilke *reaksjoner* de har fått fra lærere og elever, samt beskrivelser av det som blir omtalt som *kjønnsrelatert mobbing*.

4.2.1 Å fritt kunne uttrykke egen kjønnsidentitet

Som svar på spørsmålet om i hvilken grad informantene fritt har kunnet uttrykke egen kjønnsidentitet på skolen, kan det virke som at guttene og jentene har blitt møtt noe ulikt. En av guttene beskriver:

G1: Ehm... helt fritt. Jeg har aldri fått noe negativt. Eneste var en rådgiver som mente at jeg ikke var født i feil kropp fordi jeg ikke var lik en annen elev som var i samme situasjon. Hun sammenliknet meg med andre som går gjennom det samme.

Ut ifra det informanten her svarer, er den umiddelbare beskrivelsen "*helt fritt*". Det kan virke som han ikke har møtt på store utfordringer da han som biologisk født jente begynte å uttrykke seg som gutt på skolen. Samtidig beskriver han en spesiell hendelse som har satt spor i møte med sin endring av kjønnsuttrykk. En annen informant beskriver sin erfaring av å uttrykke seg med egen selvopplevd kjønnsidentitet i skolen på denne måten:

G2: Nei, altså. Jeg har aldri vært jente. Aldri hatt langt hår og det var grusomt å gå i jenteklær på skolen. De fleste så på meg som en lesbisk jente, og møtte meg fint med det.

Her trekkes det frem følelsen av hvor vanskelig det har vært å kle seg som jente, da han på innsiden hele tiden har følt seg som gutt. Informanten beskriver en misforstått imøtekommelse ved at mange oppfattet han som lesbisk og ikke en gutt som var født i feil kropp. I motsetning til guttene som har blitt møtt forholdsvis bra med sitt kjønnsuttrykk, beskriver jentene i undersøkelsen litt andre opplevelser ved sine åpenhet av kjønnsidentitet:

J1: De andre rundt meg kalte meg for homo da jeg uttrykte meg som jente.

Dette sitater viser en beskrivelse av hvordan *homo*-ordet kan bli brukt i negativ forstand. Jeg tolker informantens uttalelse i negativ mening på grunnlag av at hennes intensjon ikke var å uttrykke seg som homofil, men derimot ved sin selvopplevde kjønnsidentitet som jente. *J2* beskriver også negative hendelser i møte med sitt forsøk om å uttrykke sin kjønnsidentitet:

J2: Jeg fikk lov av skolen, men det som var veldig diskriminerende var at lærerne syntes jeg kledde meg for jentene. Jeg kledde meg egentlig akkurat som alle andre. Lærerne trodde også at jeg var påvirket av en annen. Da følte jeg at jeg ikke ble tatt på alvor. Det viser hvor liten kunnskap de har om det her.

I likhet med *G1* beskriver hun her en hendelse hvor lærer misforstår hennes situasjon og følelsen av mangel på å bli møtt på alvor. Forskjellen ligger i at *J1* tydelig beskriver følelsen av diskriminering, der hun møtte dette som utfordrende ved å uttrykke sin kjønnsidentitet. Det kan tenkes at det foreligger en forskjell i hvor utfordrende det er for biologiske fødte gutter og jenter i denne kategorien. Informanten belyser denne antakelsen i dette sitatet:

J2: Jeg føler det er vanskeligere for meg å uttrykke meg fritt som jente. De som er født gutter har gjerne litt problemer med å komme inn i både gutte- og jentegjenger. Men de som er født jenter har liksom de jentevennene som alltid har vært der.

Oppsummering: Informantenes beskrivelser om i hvilken grad de fritt har kunnet uttrykke egen kjønnsidentitet i skolen viser at det i ulik grad har vært utfordrende å komme ut og vise seg som det kjønn de opplever innvendig. Enkelte av informantene beskriver hendelser

hvor lærerne ikke har møtt dem slik de har ønsket, som viser til erfaringer der de mener det foreligger for liten kunnskap om temaet. I tillegg beskriver en av informantene opplevelse av direkte negativ ordbruk ved sin uttrykkelse av kjønn. I det følgende vil det presenteres informantenes beskrivelser av hvilke konkrete reaksjoner de har fått fra lærere og elever i skolen.

4.2.2 Reaksjoner fra lærere og elever

Informantene ble spurt om å fortelle om ulike reaksjoner de har blitt møtt med både fra lærere og elever knyttet til deres åpenhet av kjønnsidentitetstematikk. To av informantene beskriver reaksjonene fra lærerne bra, mens to beskriver opplevelser som har vært mer negative i møte med lærernes reaksjoner. Noe som går igjen av positive betegnelser om lærerne er; ”*mye forståelse*”, ”*positivt nysgjerrige*” og ”*imøtekommende*”. På en annen side kom negative opplevelser knyttet til læreres reaksjoner til uttrykk på blant annet denne måten:

J2: Læreren sa en gang: ”Du gutten, når du kommer på skolen i morgen så må du kle deg litt mer rolig”. Også gikk rektor rundt til alle klassene og sa: ”Nå begynner det en gutt på skolen her som liker å kle seg i jenteklær”. Bare det i seg selv sier hvor lite kunnskap de har.

J2: Jeg husker godt en episode hvor jeg ble diskriminert i garderobesituasjon. Læreren sa jeg ikke kunne være i garderoben fordi jeg var gutt, og sa at jeg fikk anmerkning hvis jeg gikk inn i jentegarderoben igjen.

Den ene informanten beskriver her sin fortvilelse over reaksjonene fra sine lærere og rektor. I et oppfølgingsspørsmål om hvorfor hun trodde de reagerte sånn, forklarte informanten det med at hun trodde ”*lærerne syntes det var skremmende*” at hun som var født biologisk gutt skulle kle seg og oppføre seg som en jente, samt gå i jentegarderoben. Hun begrunner dette videre med å påpeke lærernes svake kunnskap om dette temaet. Andre beskrivelser som kan knyttes til dette kommer til uttrykk i denne uttalelsen:

J1: Lærerne har alltid prøvd å si at jeg bare er litt femi, men jeg har alltid rettet på dem.

Jeg tolker dette utsagnet ved at informanten her synes det er uheldig at hun er nødt til å rette på lærerne sine for å forklare sin egen situasjon. En av informantene reflekterer videre rundt årsaken til de uheldige reaksjonene til lærerne sine:

J2: Jeg tror lærerne har syntes det har vært vanskelig. Reaksjonen deres var at de sa til mamma at jeg kanskje burde vente til over sommeren, i tilfelle jeg angret.

I intervjuet ble det fort til at spørsmålet om hvilke reaksjoner de har blitt møtt med ble tolket som at de skulle fortelle om kun det negative. Det ble derfor også stilt et oppfølgingsspørsmål om hvilke positive reaksjoner de har blitt møtt med i skolen. En av informantene forteller om imøtekommende lærere på denne måten:

G1: Lærerne er ofte veldig nysgjerrige og vil gjerne vite litt. Jeg har blitt møtt med: "Jeg er her hvis du vil snakke om noe". Jeg føler det er så mange som har så mye negativt å si om lærerne, og jeg vil gjerne at de lærerne som hjelper til skal verdsettes. De som gjør noe for de som er i vår situasjon.

I tillegg til lærernes reaksjoner på ungdommenes kjønnsuttrykk har det kommet frem i beskrivelsene både negative og positive reaksjoner fra medelever. Enkelte av informantene har blitt møtt utelukkende med positive reaksjoner, samtidig som det for andre har vært utfordrende å bli akseptert av jevnaldrende i klassen. Tre av informantene beskriver medelevers reaksjoner på dette måten:

G1: Nesten alle har vært positive! De nærmeste er veldig støttende, og det har ikke vært noe negativt fokus på det. De er bare vennene mine uansett.

J2: De i klassen har tatt det bedre enn lærerne. Det ble liksom naturlig for dem at jeg var jente og kledde meg som jente.

J1: Det er mange som sier jeg er ganske modig som tørr å faktisk være så åpen som det jeg er.

Oppsummering: Reaksjonene fra lærere og elever blir hovedsakelig beskrevet som både positive og negative, der det oppleves klare skiller mellom informantenes beskrivelser.

Enkelte har vært heldige med forståelsesfulle lærere og medelever, mens andre har opplevd utfordringer ved lærernes reaksjoner. Når det gjelder medelevers reaksjoner har noen av informantene beskrevet at de har taklet deres kjønnsidentitetstematikk på en bedre måte enn det lærere har gjort. På en annen side har de mer negative reaksjonene kommet til uttrykk der medelever har reagert med negative sanksjoner som blant annet har utartet seg gjennom kjønnsrelatert mobbing. Beskrivelser av dette vil nå bli presentert med fortløpende kommentarer.

4.2.3 Kjønnsrelatert mobbing

Informantene ble spurt relativt åpent om hvilke reaksjoner de har fått fra lærere og elever på skolen når det gjelder deres åpenhet om kjønnsidentitetstematikk. Dette var for å ikke legge noen føringer i spørsmålene. I sine beskrivelser kom enkelte av informantene fort inn på mobbeproblematikk. Dette ble derfor valgt som en sentral kategori i presentasjon av datamaterialet. Siden jeg var forberedt på at dette ville komme opp som tema, hadde jeg forberedt oppfølgingsspørsmål som handlet om på hvilke måter mobbingen hadde foregått og følelser rundt dette. En av informantene beskriver møte med kjønnsrelatert mobbing i dette utsagnet:

J2: Jeg har jo blitt mobba siden jeg gikk i tredje klasse. Men det var spesielt i den perioden akkurat da jeg kom ut som jente. Og læreren tok ikke tak i det heller, så.. Det var en del gutter som kalte meg jævla homse, gay osv. Det var 2-3 gutter som slo, sparket og mobba direkte. Jeg husker han ene spente bein av meg i gangen i 8. klasse.

Informanten beskriver en lang periode med mobbing, helt fra 3. klasse og utover ungdomsskolen. Det kommer tydelig frem at da hun kom ut med sin situasjon som født i feil kropp, at de som mobbet brukte negative ord som kan knyttes til homonegativisme. Det beskrives også direkte fysisk mobbing, som også en av de andre informantene har erfart:

J2: Det var litt slåing da jeg var yngre, men mest fordi jeg ble kalt for homo. Det var en del stygge kommentarer også. Det at jeg var jente var det ikke så mange som kommenterte, mest at jeg var homo.

To av informantene beskriver sine opplevelser i skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer der mobbing *ikke* har forekommet direkte. Allikevel beskriver de ubehagelige hendelser som de har opplevd negativt, men som de ikke vil kategorisere som mobbing. To av informantene hevder at de har blitt møtt bra, samtidig som det har vært utfordrende i ulike sammenhenger:

G1: Jeg har ikke møtt noe negativt direkte. Det er mer hvis jeg opplever noe som negativt. Spesielt hvis noen påpeker alle de feminine trekkene mine. Det er ubehagelig hvis folk påpeker de tingene man prøver å unngå.

G2: Jeg vil ikke kalle det mobbing. Men jeg fikk jo høre det litt da jeg ville ha kort hår og at det ikke passet inn med forventningene til hvordan man skulle være som jente. Jeg følte meg ofte veldig lei meg.

Oppsummering: Et flertall av informantene har i ulik grad blitt møtt med negative hendelser og ubehagelige følelser rundt dette hvor noen har følt seg mobbet direkte. Beskrivelsen av mobbingen blir hovedsakelig nevnt som både fysisk og verbalt sårende, hvor den ene informanten påpeker at læreren ikke tok tak i situasjonene.

4.2.4 Drøfting av funn i forskningsspørsmål 1

I det foregående har informantenes beskrivelser av hvordan de har opplevd å bli møtt i skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer blitt presentert. Dette med beskrivelser av hvordan de fritt har kunnet uttrykke egen kjønnsidentitet i skolen, samt hvilke reaksjoner de har fått fra lærere og medelever. Det har også blitt presentert i hvilken grad reaksjonene har utartet seg i kjønnsrelatert mobbing. Jeg vil nå drøfte den foregående presentasjonen i lys av teoretiske perspektiver.

I hvilken grad ungdommene fritt har kunnet uttrykke egen kjønnsidentitet i skolen blir beskrevet noe ulikt når det gjelder hvor utfordrende det har vært. Det som grunnleggende kan være utfordrende for ungdommene i denne sammenheng kan knyttes til det *å komme ut* med sin situasjon om å være født i feil kropp. I tråd med samfunnets tokjønnsmodell og heteronormativitet vil alltid ungdom som bryter med samfunnets forventninger om kjønn og kjønnsuttrykk ofte måtte *komme ut* i ulike sammenhenger (BLD, 2008). Tokjønnsmodellen kan ses på som en konsekvens av heteronormativitet i denne sammenheng, og omvendt i et

gjensidig samspill. Heteronormativitet knyttet til kjønn og kjønnsidentitet bidrar til antakelser om at mennesker deles inn i kategoriene som enten kvinne eller mann, noe som vil spille inn på ulike reaksjoner som ungdommene kan bli utsatt for, enten om de er positive eller negative (Van der Ros, 2013). Svarene i denne undersøkelsen understreker i ulik grad erfaringer av å fritt uttrykke egen kjønnsidentitet, der alt fra *"helt fritt"* til *"diskriminerende"* har blitt beskrevet.

Benestad og Almås (2001) peker på utfordringer unge kan møte der deres indre kjønnsidentitet avviker fra samfunnets norm. I skolen der ulike normer og regler foreligger for hvordan man bør og skal være, vil dette kunne være en arena hvor slike utfordringer kan vise seg særlig gjeldende. Beskrivelsene som er presentert skisserer videre at der et flertall ungdommene føler det har vært mest utfordrende å uttrykke seg, har vært i samhandling med lærere og andre ansatte ved skolen, med bakgrunn av følelsen av å bli misforstått. Samtidig har enkelte av informantene også opplevd meget positiv imøtekommelse fra de voksne når det gjelder deres livssituasjon. Informantene som beskriver mindre imøtekomende episoder med lærere begrunner dette med for liten kunnskap om kjønnsidentitetstematikk. I motsetning til yngre elever som ofte kan misforstå denne tematikken med homofili, er lærere som er informert om de unges livssituasjon bundet til å beskytte dem mot negative opplevelser og ubehagelige følelser i skolen (Opplæringslova, 1998). Når det gjelder diskriminering, som den ene informanten tydelig la vekt på, er det dokumentert at unge som strever med kjønnsidentitet er i større grad utsatt for dette enn andre (Van der Ros, 2013). I et interseksjonalitetsperspektiv kan et kryssende diskrimineringsgrunnlag være utgangspunktet for de utfordringene ungdom med kjønnsidentitetstematikk opplever. På den ene siden står ungdommene i fare for diskriminering der de skiller seg ut fra heteronormen, samtidig som disse samfunnsnormene spiller inn på personlige egenskaper ved den unge. Det kan tenkes at drøftelsen av dette samspillet kan gi rom for eventuelle løsninger for å finne en sammenheng mellom hvorfor denne gruppen står i fare for å bli diskriminert, og deretter hvilke tiltak som bør settes inn for å sette en stopper for dette (Berg, et. al., 2010).

Vi har sett at kjønn kan bekreftes av den enkelte på en rekke ulike måter (Benestad & Almås, 2001). Enkelte svar i denne undersøkelsen peker på andres misforståelser av ungdommenes situasjon når de har forsøkt å uttrykke sin kjønnsidentitet. Den ene informanten beskriver å bli sett på som *"lesbisk"* i sitt forsøk om å være mer guttete, mens en annen informant opplevde å bli kalt *"homo"* av sine medelever. Felles for beskrivelsene er at de har blitt

oppfattet som *annerledes* i forhold til heteronormen som foreligger. Det kan være interessant å se på meningen bak disse ordene ungdommene har opplevd å bli benevnt med ved deres uttrykkelse av kjønn. På den ene siden er spesielt homo-ordet krenkende for de elevene som bryter med forventede kjønnsforestillinger (Slåtten et.al., 2008). Selv om informanten som ble kalt dette tvert i mot er homofil, men opplever en kjønnsidentitet som overskrider med biologisk kjønn, kan det å bli kalt homo oppleves som sårende. Dette på grunnlag av meningen *bak* ordet, hvor det kan tenkes at intensjonen har vært å krenke eller støte. På en annen side behøver ikke det å bli benevnt som det ene eller andre kategoriseres som homonegativisme; det er holdningene bak ytringen som er avgjørende for ordenes mening (Slåtten et.al., 2008). Den ene informanten som ble sett på som lesbisk, følte allikevel at han ble møtt bra med det. Problematikken lå ikke i selve ordet, men i misforståelsen av at han faktisk *ikke* var lesbisk, heller derimot en gutt født i en jentekropp.

Oppsummert i svarene i denne undersøkelsen ser vi at reaksjonene ungdommene har blitt møtt med ved sin åpenhet også utartet seg i ulike beskrivende opplevelser. Det kan virke som det har betydd mye for de informantene som har beskrevet lærerne sine med "*positivt nysgjerrige*" og "*imøtekommende*", ved at de har fått den tryggheten de trenger i skolesammenheng når det gjelder å fritt kunne uttrykke egen kjønnsidentitet. En av informantene legger tydelig vekt på at han gjerne vil berømme de lærerne som faktisk hjelper til for å skape en god tilværelse for denne elevgruppen i skolen. Han begrunner dette med at det i samfunnet er en antakelse at *alle* unge i denne livssituasjonen blir møtt dårlig av lærere på skolen, og at "*lærerne som hjelper til skal verdsettes*" når det gjelder imøtekommelse av deres situasjon. Ifølge Benestad & Almås (2006) er det ofte avgjørende for disse ungdommenes psykiske helse at de nærmeste omsorgspersonene er støttende og viser aksept, noe som vil kunne bidra til et mer lykkelig utgangspunkt for dem det gjelder. I denne undersøkelsen hvor det i hovedproblemstillingen legges vekt på *hvilke utfordringer* ungdommene har møtt i skolesammenheng knyttet til sin livssituasjon, er det lett å fange opp kun det negative. Informantene åpnet her også opp for funn som kan være interessant å se på i forhold til positive opplevelser. Det samme gjelder ulike beskrivelser av medelevers imøtekommelse med deres kjønnsidentitetstematikk. "*Nesten alle har vært positive!*" beskriver den ene informant. Samtidig er det et fellestrekk hos alle fire informantene at det til tider har vært utfordrende møter i skolen, enten det er ubehagelige følelser de opplever i møte med medelever som ikke direkte har ment noe negativt, eller der de beskriver sårende opplevelser av mobbing.

Ifølge Helseth (2007) innebærer mobbing med kjønn som utgangspunkt negative reaksjoner mot de som bryter med normen som foreligger for kjønn. Enkelte av informantene beskriver fortvilelse i møte med både lærere og elevers reaksjoner knyttet til deres kjønnsidentitetstematikk. Det er en uheldig beskrivelse den ene informanten uttrykker når det gjelder skolens og lærerens ansvar for å sikre elevers trygghet i skolen; *"Og læreren tok ikke tak i det heller, så.."*. På den ene siden skal lærere være et forbilde for andre elever når det gjelder hvilke holdninger som bør gjelde i forhold til kjønnsrelaterte temaer (Røthing & Svendsen, 2009). Samtidig fremgår det i lovverket at diskriminering på grunnlag av blant annet kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet er forbudt (diskrimineringsloven om seksuell trakassering, 2013, §8). Den ene informanten beskrev nettopp følelsen av å bli diskriminert i blant annet en garderobesituasjon. På en annen side beskriver informanten hennes antakelser om hvorfor dette har skjedd, gjennom at lærerne muligens har opplevd det som *"skremmende"* i møte med hennes åpne kjønnsuttrykk. Det kan her tenkes at de voksne ved skolen har for lite kunnskap om temaet kjønnsidentitetstematikk til å vite hvordan de skal *forholde* seg til ulike situasjoner som forekommer i skolehverdagen. Røthing (2011) peker på at skolen kan bidra til å tilrettelegge for og hjelpe elevene med identitetsforståelse for bedre trygghet i det å finne seg selv som person. Det kan dermed tenkes at en økt kompetanse rundt fenomenet kjønnsidentitetstematikk hos lærerne, vil kunne bidra til inkluderende holdninger som vil gjøre det lettere for de unges identitetsutvikling.

To av informantene beskriver opplevelser av både verbal og fysisk mobbing, ved negativ ordbruk som *"jævla homse"*, *"gay"* og *"homo"*, samt fysisk sparking og slåing. Røthing og Svendsen (2009) hevder at verbal seksuell trakassering handler om å straffe de unge som skiller seg ut fra normalen med tanke på hvordan de uttrykker kjønn og seksualitet. Med dette angir mobberne en merkelapp på de som ikke fremstiller seg på *"akseptable"* kjønnede måter ut fra normen som foreligger. Mobbingen ble hovedsakelig beskrevet ved at det var gutter som utførte mobbehandlingene. Det kan virke som dette er vanlig når det gjelder kjønnsrelatert mobbing, der Helseth (2007) peker på at det ofte er gutter som verbalt og/eller fysisk trakasserer jenter, samtidig som mobbing av gutter går mer på å redusere mannlig status hos mobbeofferet. I de beskrevne mobbesituasjonene kan det tenkes at det har forekommet et formål som omhandler begge disse mobbevariantene, med tanke på mobbeofrenes livssituasjon der medelever kan bli forvirret i deres forsøk om å uttrykke kjønn i forhold til sin kjønnsidentitet. Informantenes beskrivelser av opplevelser knyttet til kjønnsrelatert mobbing belyser alvorlighetsgraden når det gjelder psykisk helse og

livskvalitet hos de det gjelder. Larsson et.al. (2008) har i sin rapport pekt på hvordan helsesituasjonen til denne gruppen påvirkes ved graden av stigmatisering og diskriminering i samfunnet. Benestad & Almås (2006) hevder videre at omgivelsenes reaksjoner på ungdommenes kjønnsidentitetstematikk er avgjørende for opprettholdelse av god psykisk helse.

Et interessant funn som går igjen i resultatene fra forskningsspørsmål 1 er klare kjønnsforskjeller når det gjelder hvordan ungdommene har blitt møtt i skolen; de to kvinnelige informantene som er født biologiske gutter, beskriver alt i alt en større grad av utfordrende opplevelser når det gjelder både det å fritt kunne uttrykke egen kjønnsidentitet og hvilke reaksjoner de har fått i møte med dette. Som vi har sett har de også i større grad beskrevet negative opplevelser som har utartet seg i ubehagelige hendelser som diskriminering og mobbing.

4.3 Hvilke mestringsstrategier tar ungdommene i bruk?

Dette kapittelet vil omhandle beskrivelser av hvilke mestringsstrategier ungdommene har tatt i bruk i utfordrende situasjoner. Det vil bli presentert hvilke *konkrete gjøremål* de har foretatt seg for å mestre ulike opplevelser og situasjoner, samt ulike erfaringer av *hjelpende faktorer* i forhold til mestring av sin livssituasjon.

4.3.1 Konkrete gjøremål

I spørsmålet om hva ungdommene har gjort for å komme seg gjennom ulike perioder på skolen, og hva konkret de gjør eller har gjort hvis deres åpenhet om kjønnsidentitetstematikk ikke har gått overens med forventninger i skolen, svarte et flertall av informantene at blant annet trening har vært en viktig faktor for å mestre ubehagelige følelser. Jeg tolker svarene om trening som at det har hjulpet dem psykisk med tanke på indre konflikter når det gjelder kjønnsidentitet og kropp, samtidig som det har bidratt til bedre selvtillit i møte med ytre utfordrende situasjoner i skolesammenheng. Informantene beskriver trening som mestringsstrategi på denne måten:

G1: Jeg har trent mye mer i det siste og det hjelper mye. Spesielt hvis man prøver å opptre maskulint, så hjelper det.

G2: Det jeg har brukt tid på er å trene og spille fotball.

J1: Jeg trener masse, og det har vært til stor hjelp. En periode lå jeg nesten bare i senga og orka ingenting. Så det å trene har vært en kjempebra effekt på humøret og psyken.

Det kommer også frem i svarene at oppstart av hormoner som østrogen for jentene og testosteron for guttene, har vært en avgjørende faktor for positive erfaringer. Det kan virke som noen av informantene virkelig har hatt det tøft psykisk i sine utfordringer med kropp i forhold til egen kjønnsidentitet. Positive erfaringer av behandling med hormoner beskrives i disse uttalelsene:

G1: Og spesielt etter oppstart av hormoner så har det blitt bedre.

J2: Jeg har begynt på antidepressiva og antipsykotisk. Prøver rett og slett å holde ut. Og det har hjulpet mye å snakke med psykolog og selvfølgelig begynne på hormoner.

G2: Da jeg begynte på hormoner så ble det litt feil å spille fotball på damelag. Hormonene har hjulpet meg mye når det gjelder hverdagen generelt.. Selv om jeg elsker fotball så fungerer det dårlig. Det var uansett ikke noe alternativ å ikke begynne på hormoner.

Den ene informanten peker på et interessant funn som skiller seg ut fra de andre informantenes beskrivelser når det gjelder hva som skal til for å mestre utfordringer. På den ene siden har han en avslappende holdning til det hele, samtidig som han kan føle det uheldig når noen påpeker temaer knyttet til kropp og kjønn:

G1: Jeg er veldig laid-back, og det fungerer. Prøver å ikke stresse så mye over ting. Jeg er litt avslappet på det. Men det er tilfeller hvor folk har påpekt ting, og da har jeg trukket meg tilbake.

Oppsummering: Det mest fremtredende i informantenes svar har vært fokus på trening og oppstart av hormonbehandling. Disse to elementene knyttes i første øyekast på det kroppslige og ytre utseende, hvor det virker som dette er viktig for informantene. Samtidig tolker jeg det som at både trening og hormoner har hjulpet dem psykisk med sine utfordringer når det

gjelder å mestre både ytre og indre utfordringer de møter på. Den ene informanten peker på at han ”prøver å ikke stresse så mye” når det gjelder sin situasjon. Andre konkrete gjøremål har blant annet vært samtaler med psykolog.

4.3.2 Erfaringer av hjelpende faktorer

I denne kategorien la jeg opp spørsmålet på den måten at informantene skulle dele noen erfaringer om hva de mener kan være til hjelp for andre skoleelever i samme livssituasjon som seg selv. Begrunnelsen for dette var for å prøve å få frem noen refleksjoner basert på egne erfaringer om å mestre knyttet til ulike utfordringer som kan oppstå hos ungdom med kjønnsidentitetstematikk i skolen. To av informantene legger vekt på at det viktigste steget er å være åpen om sin situasjon overfor lærere og medelever:

G1: Jeg valgte å snakke om dette her foran klassen min i fjor. Med oppmuntring fra læreren min, som jeg opplevde veldig hyggelig.

G2: Gå med de klærne du vil og vær seg selv. Ikke prøv å være en jente når du ikke er det, for da gjør man det bare verre for seg selv. Jeg unner ingen det. Det er så vondt og man får ingenting igjen for det. Man må egentlig bare være seg selv.

G2: Man kan lage en gjemmevideo, og fortelle klassen at dere kjenner meg som det og det, men jeg er egentlig sånn og sånn. Det kan bli veldig bra tatt imot, og er en veldig fin måte å lage en fortelling om seg selv til alle. Da sier man det liksom kort og konkret.

Informantene peker på at det er viktig med åpenhet for å forklare situasjonen til andre. Den ene informanten fremhever videre at ”det viktigste er det første steget” med å fortelle det til foreldrene sine, for å så videre forklare klassen det hvor han foreslår ”et foredrag om egen situasjon”. En annen informant legger også vekt på en sosial betydning som hjelpende faktor:

J1: Finn minst en god venn som du kan snakke med. Uansett situasjon så vil den vennen alltid være der å støtte deg. Så det er egentlig bare viktig å ha nære venner.

I motsetning til disse to informantene, fremhever den fjerde informanten et mer indre følelsesmessig perspektiv på hva som kan hjelpe i ulike situasjoner. Hun legger blant annet mye vekt på følelser rundt egen kropp og hva som skal til for egen velvære:

J2: Jeg tror det er viktig å lære og like kroppen sin så godt som mulig. Fordi det er ikke sånn at man blir lykkelig med en gang man har begynt på hormoner. Jeg vet jeg ikke kommer til å bli lykkelig med en gang jeg har tatt operasjon heller, det er flere ting som skal til.

J2: Jeg tror det er andre ting som er viktigere enn hormoner og operasjon. Kjærlighet for eksempel er viktigere enn noe annet. De gangene jeg har hatt kjæreste så har jeg følt meg skikkelig komfortabel i egen kropp.

Oppsummering: Det kommer frem hos informantene at det å være åpen om sin situasjon har hjulpet dem mye ved mestring av deres utfordringer. Informantene peker på to ulike perspektiv når det gjelder erfaringer av hjelpende faktorer; en sosial betydning ved å ha minst en god venn og en følelsesmessig betydning som fokuserer mer på velvære i egen kropp og kjærlighet.

4.3.3 Drøfting av funn i forskningsspørsmål 2

I det foregående har informantenes beskrivelser av ulike mestringsstrategier de har tatt i bruk i utfordrende situasjoner blitt presentert. Sammen med hvilke konkrete gjøremål de har fremhevet, samt erfaringer av hjelpende faktorer, har dette blitt kommentert fortløpende med oppsummeringer til slutt. I det følgende vil dette nå bli drøftet i lys av teoretiske perspektiver.

Mestringsstrategiene ungdommene har fremhevet belyser hvordan de har taklet belastende situasjoner. Gjennom konkrete gjøremål har et flertall av informantene fremhevet trening som en mestringsstrategi for å takle ubehagelige følelser, både der det gjelder det som blir trigget av indre konflikter og videre av ytre utfordrende situasjoner som kan true selvtillit i forhold til kropp og identitet. Vi har sett at det å mestre de kravene som stilles avgjør hvordan man takler stress og utfordringer (Lazarus, 2006). Det kan tenkes at informantenes fokus på trening springer ut av den ytre forventningen av hvilke egenskaper som er knyttet til kjønn, spesielt når det gjelder forventninger om mannlig kjønnsuttrykk. Den ene informanten la vekt

på at trening hjelper hvis man *"prøver å opptre maskulint"*. Samfunnets normer om maskulinitet blir ofte forbundet med styrke og muskler. Det kan dermed tenkes at både den indre følelsen av å føle seg mer maskulin, samt å utvikle en større tilhørighet ved en mer maskulin kropp, vil kunne bidra til mestringsfølelser knyttet til kjønnsidentitet. Positive bekreftelser fra dem rundt oss kan være sentralt for hvordan man mestrer ulike problemer som oppstår i hverdagen (Cohen & Wills, 1985). Det kan dermed være avgjørende med tanke på følelsen av tilhørighet at unge som opplever de er født i feil kropp får positive bekreftelser på sitt ytre utseende. Samtidig kan trening være en strategi for å styrke psykisk helse. Den ene informanten beskriver trening som *"en kjempebra effekt på humøret og psyken"*. I tråd med Lazarus & Folkman (1984) sin teori om mestring kan informantenes beskrivelser om trening som konkret gjøremål ses i sammenheng med emosjonsfokuset mestring; gjennom trening vil eventuelle negative følelser som oppstår i ulike situasjoner bli regulert ved at gleden av trening tar bort fokuset fra ubehagelige følelser.

Sammen med trening har også et sentralt funn når det gjelder mestringsstrategier vist seg i ungdommenes oppstart av hormoner. Det kommer frem av resultatene at hormoner har vært en avgjørende faktor for positive erfaringer hos informantene. Gjennom tilførsel av østrogen for jentene og testosteron for guttene er prosessen i gang mot å endre den kroppen de lenge har kjent ubehag ved, da den ikke har gått overens med deres indre kjønnsidentitet.

Hormonene bidrar til mer kvinnelige trekk hos de biologiske fødte guttene som opplever en kjønnsidentitet som jenter, mens hos de som er født biologisk jente får mer maskuline trekk ved for eksempel mørkere stemme og større muskler. Som vi har sett er kjønnsidentitet nært forbundet med kjønnsstilhørighet (Langfeldt, 1993). Der kjønnsidentitet referer til den subjektive opplevelsen av kjønn, blir opplevelsen av kjønnsstilhørighet mer avhengig av den ytre bekreftelsen fra omverdenen (Almås & Benestad, 2006). Det kan tenkes at den ytre endringen av kroppen kan bidra til større kjønnsstilhørighet hos ungdommene, når bekreftelser fra omverdenen underbygger deres kjønnsbekreftelse. Med dette kan ungdommenes indre opplevelse av kjønnsstilhørighet bli styrket; den oppstår først når andre oppfatter oss på lik linje med hvordan man oppfatter seg selv (Benestad & Almås, 2001). I et mestringsperspektiv vil ungdommenes beskrivende erfaringer av hormoner kunne ses i sammenheng med problemfokuset mestring, der den konkrete behandlingen med hormontilførsel bidrar til å forandre de ulike faktorene som kan føre til vanskelige situasjoner eller negative følelser. En slik mestringsstrategi dreier seg om en handling som kan bidra til å løse problemer man opplever (Reitan, 2006). Med dette kan både fysisk ubehag ved egen

kropp bli redusert, samt at dette vil kunne bidra til å mestre de ulike psykiske belastningene som kan oppstå i ulike utfordrende situasjoner.

Mestring er nært forbundet med følelser og stress (Lazarus, 2006). Kognitive strategier hos den enkelte avgjør hvordan eventuelle stressende følelser mestres. Den ene informanten peker på et interessant funn i sine beskrivelser av å mestre sin livssituasjon i uttalelsen; *”prøver å ikke stresse så mye over ting”*. Med dette forklarer han en avslappende holdning til selve tematikken, noe som har hjulpet han i møte med situasjoner som kanskje andre ville opplevd som mer utfordrende. Det kan tenkes at dette har noe å gjøre med informantens personlighetstrekk der han muligens har de ressursene som trengs for å mestre det som for mange innenfor tematikken vil kunne være belastende. Dette med tanke på hvilke områder den enkelte viser seg mest sårbar i ulike situasjoner. På en annen side vil miljømessige faktorer kunne spille inn på den enkelte mestringsstrategien; der miljøets forventninger overstiger den enkeltes ressurser, vil dette kunne være en konsekvens som bidrar til negative, stressende opplevelser (Lazarus, 2006). I denne informantens situasjon kan det tenkes at han har et nettverk rundt seg som viser aksept og toleranse overfor hans livssituasjon, noe som vil kunne bidra til et bedre utgangspunkt når det gjelder hans evne til å mestre utfordringer knyttet til kjønnsidentitetstematikk. I likhet med informantenes beskrivelser av trening som gjøremål for å mestre, vil dette eksempelet kunne vise seg som emosjonsfokustert mestring, der informantens unike strategier bidrar til å regulere følelser som kunne utartet seg i negativitet, men som derimot bidrar til positive opplevelser i hans livssituasjon.

Oppsummert i kategorien om hvilke erfaringer ungdommene har hatt når det gjelder hjelpende faktorer, viser at noen av informantene peker på viktigheten av å være åpen med sin kjønnsidentitetstematikk. De beskriver her positive erfaringer ved å snakke om sin livssituasjon foran klassen, blant annet som *”et foredrag om egen situasjon”*. Dette kan ses på som et interessant funn når det gjelder hvilke konsekvenser ungdom med kjønnsidentitetstematikk *kan* møte i sin prosess med *”å komme ut”*. Kennedy og Hellen (2010) peker på at noen av ungdommene i disse situasjonene ofte vil prøve å skjule og undertrykke sin kjønnsidentitetstematikk i frykt for å møte negative sanksjoner fra omverdenen. Dette kan også ses i sammenheng med teorier om minoritetsstress, der frykten for å møte negativitet overstiger muligheten til å uttrykke seg fritt (Benum, 1997). Van der Ros (2013) har også pekt på samme perspektiv når det gjelder gruppen, der noen ofte velger å usynliggjøre egen situasjon som en mestringsstrategi for å unngå blant annet mobbing og

marginalisering. To av informantene beskriver et annet syn på dette i denne undersøkelsen. Ved å selv fortelle om sin livssituasjon vil det for dem kunne være en hjelpende faktor i møte med det ”å komme ut”. Videre kan dette ses i lys av Røthing (2007b) sin forskning av hvordan elever på skolen lærer om disse temaene. Hun peker på at lærernes undervisning om dette ofte springer ut av en god intensjon om å lære elever om kjønnsmangfold, samtidig som dette har lett til å falle gjennom med problematiske konsekvenser. Ved at ungdom med kjønnsidentitetstematikk selv tar seg mot til å lære andre om egen situasjon, vil det muligens kunne bidra til en situasjon der det *ikke* vil foreligge et skille mellom *de andre* og *vi* i klasserommet, som Røthing (2007b) peker på som en negativ konsekvens av undervisning om kjønnsrelaterte temaer. Som en positiv konsekvens av en slik måte å lære medelever om sin egen kjønnsidentitetstematikk, vil det muligens kunne bidra til større aksept og toleranse overfor de det gjelder, når foredraget om egen livssituasjon og eventuell problematikk omkring dette kommer fra eleven selv, og ikke fra lærere som indirekte kan lage problematiske forestillinger om de som skiller seg ut fra majoriteten. Med dette vil det forhåpentligvis kunne være større aksept for det jeg tolker en av informantene beskriver som en avgjørende faktor for positive erfaringer: *”man må egentlig bare være seg selv”*.

Avslutningsvis beskriver en av informantene ulike tilnærminger til hva som kan være hjelpende faktorer i møte med utfordrende situasjoner. Hun peker her på hvordan følelser rundt egen kropp vil kunne være avgjørende for egen velvære. Det å skamme seg over egen kropp og livssituasjon er vanlig for ungdom med kjønnsidentitetstematikk (Arntzen & Kahrs, 2013). Konsekvenser av slike nedvurderinger av seg selv, kan ofte føre til selvforakt der man føler skyldfølelse som ofte internaliseres innover en selv (Allport, 1954). Van der Ros (2013) peker videre på et liknende perspektiv knyttet til ungdom med kjønnsidentitetstematikk; det foreligger ofte en fare for ”internalisert transfobi” som springer ut av følelsen av å være annerledes i forhold til samfunnets forventninger om kjønn. Dette kan videre bidra til dårlig selvbilde og følelsen av mindreverdighet (Benestad & Almås, 2001). Informanten beskriver i sin uttalelse at *”det er viktig å lære og like kroppen sin så godt som mulig”*, selv om hun gir uttrykk for at hun enda ikke er lykkelig i sin situasjon. Samtidig beskriver hun et fokus som kan anses som viktig der det gjelder ubehagelige følelser knyttet til egen kropp; det er flere ting som skal til enn hormoner og operasjon for å bli lykkelig i denne situasjonen. Jeg tolker hennes uttalelser som en sterk kognitiv mestringsstrategi, der hun reflekterer rundt viktigheten av å jobbe med egne tanker og følelser rundt sin livssituasjon og psykiske belastninger. Hun fremhever her et følelsesmessig perspektiv der *”kjærlighet”* er viktigere

enn både hormoner og operasjon. Selv om ungdom i denne gruppen er avhengig av god behandling og oppfølging knyttet til deres kjønnsidentitetstematikk, kan det tenkes at fokuset på slike verdier i livet kan bidra til å hjelpe ulike utfordrende situasjoner som kan oppstå.

4.4 Hva mener ungdommene skolen kan bidra med?

Som siste del av intervjuet omhandlet spørsmålene ungdommenes egne *erfaringer og meninger* knyttet til hvordan skolen bør forholde seg til tematikken, samt hvilke tanker de har rundt *inkludering* av gruppen det er snakk om. Informantenes uttalelser vil også vise seg gjennom i hvilken grad de har erfart at kjønnsidentitet viser seg i skolens *undervisning*.

4.4.1 Erfaringer og meninger

I denne kategorien fikk informantene spørsmål om hvordan de ut fra sine egne erfaringer mener skolen burde møte andre elever i sin livssituasjon, samt konkrete forslag til hvordan skolen kan forholde seg til de elevene som selv føler de er født i feil kropp. Beskrivelsene uttrykker særlig hvordan den enkelte lærer bør opptre i møte med ungdommene:

G2: Man burde som lærer ta samtaler og spørre direkte: "er det sånn her du føler det?". Da hadde jeg tenkt: endelig var det noen som så det liksom.

J2: Jeg hadde følt meg veldig sett om læreren hadde kommet bort og spurt, så lenge det hadde vært positivt ment. De lærerne jeg har best forhold til er de jeg har kunnet snakke med om sånne ting. Jeg hadde en lærer som var interessert og hun sa sånn: "du, jeg ser på deg som jente". Det var veldig betryggende.

To av informantene etterspør at lærer direkte spør og viser interesse når det gjelder deres situasjon. Med dette uttrykker de at det er viktig å bli sett av læreren for den personen de er. Beskrivelsene viser til at dette vil kunne bidra til å styrke relasjon mellom den enkelte lærer og elev. En annen informant beskriver derimot hvordan lærere bør opptre på en annen måte:

G1: Nysgjerrig, men ikke så aktivt. Ikke så overivrig, men nysgjerrig. Være hyggelig og aksepterende bare. Jeg liker ikke å bli sett på som noe spesielt.

Her tolker jeg svaret til informanten ved at han gjerne ønsker anerkjennelse fra læreren, så lenge dette skjer på en diskre måte. Å bli sett av den enkelte lærer blir også her viktig, men at fokuset ikke skal være slik at ungdommen føler seg ”spesialbehandlet” i forhold til andre medelever. En annen informant beskriver videre andre ønsker om hvordan skolen bør møte og forholde seg til tematikken på denne måten:

J2: Jeg tror skolen bør møte oss med veldig respekt. Og at de prøver å forstå. De må gjerne komme med hjelp eller tips, men da gjerne lese seg opp litt først for å forstå at det er faktisk 100% jente eller gutt, selv om de var født med en annerledes kropp.

Det kommer i dette sitatet også frem ønske om at skolen og den enkelte lærer bør øke kunnskapen sin om temaer knyttet til kjønnsidentitet og kropp. Informanten knytter dette mot respekt og forståelse fra skolen. En annen informant underbygger dette funnet ved denne uttalelsen:

G2: Jeg tror de må lære litt mer om de ulike tingene. Folk kan jo være født i et kjønn og samtidig føle seg som et annet. Alle er forskjellige.

En fjerde informant belyser spørsmålet på denne måten, hvor erfaringer om egen livssituasjon legger grunnlaget for hvordan skolen kan møte ungdommene:

J1: Vi som er i vår situasjon, det er jo faktisk vi som er de største ekspertene på dette området. Det lærerne kan gjøre da er å høre på hva vi har å si. Det er ingen som kan fortelle oss om at dette er rett eller galt.

Oppsummering: De fire informantene belyser spørsmålet om hvordan skolen bør møte dem og andre i samme livssituasjon på forskjellige, men sammenlignbare måter. Det mest fremtredende er ønske om å bli sett, selv om den ene informanten peker på at dette bør skje på en diskre måte. Gjennom å spørre ungdommene om egne tanker og følelser rundt deres kjønnsidentitet og livsverden fremkommer det at lærerne selv kan øke sin kompetanse om de aktuelle elevenes livssituasjon.

4.4.2 Inkludering

Informantene ble også spurt om hvilke tanker de hadde knyttet til skolens forbedringspotensiale når det gjelder inkludering. Dette var for å belyse på hvilke måter skolen kan bidra til å fremme mer aksept og åpenhet rundt elever som er født i feil kropp. Det mest fremtredende funnet i dette spørsmålet ble temaer knyttet til garderobesituasjon:

J1: Mange som er i denne situasjonen bør få egen garderobe og bad til det kjønnet dem føler de er. Noen ganger så blir det jo feil uansett hvor man går fordi man blir sett rart på.

J2: For eksempel garderobe, at de kan være flinke til å tilrettelegge for det. Hvis det skulle bli noe problem så bør de andre elevene bli tatt til siden og fortalt hva som er situasjonen.

Beskrivelsene gir uttrykk for at det kan være problematisk å føle seg til rette i gymsituasjonene der det blir et klart skille mellom gutte- og jentegarderober. I hvilken garderobe skal man gå; sin egen opplevelse av kjønn, eller andres forventninger om kjønn? Skolens muligheter for inkludering belyses videre i disse sitatene om gymsituasjoner:

J2: Jeg synes de kan bli flinkere på å inkludere i gymmen. Hvis man vet at det er en elev som sliter med kjønnsidentitet, så går det jo an å slippe å dele klassen inn i gutte- og jentelag. Eller at hvis de gjør det, at de lar meg som jente få lov å gå på jentelaget.

G1: Først og fremst så føler jeg lærere burde være eksempler på hvordan man bør takle det. Så det er vel egentlig generelt bare å være åpne, men samtidig ikke lage det til noe spesielt. For da går det imot sin egen hensikt.

Videre pekes det på at inkludering av gruppen henger mye sammen med deres utsatte posisjon med tanke på mobbing:

G1: Det er mye fokus på antimobbing i skolen, og jeg tror også det hjelper generelt her. Jeg tror det er bra å snakke om mobbing.

J2: Det kan være ekstra viktig å ha god kontakt med sosialrådgiver. For vi er jo utsatt for mobbing og sånne ting.

Disse sitatene belyser skolens muligheter og begrensninger til inkludering ved at informantene peker på faren for mobbing, der blant annet den ene informanten fremhever sosialrådgiver ved skolen som en viktig person for å snakke med eventuell mobbeproblematikk.

Oppsummering: Informantene peker på at skolen bør være flinkere til å inkludere i gym- og garderobesituasjoner der kjønnsforskjeller kan vise seg særlig gjeldende. Dette funnet belyser hvor utfordrende det kan være for denne elevgruppen å føle seg til rette når de stadig blir minnet på den klare tokjønnsmodellen som foreligger i skolen. Videre er et sentralt funn at mobbing knyttet til kjønn kan være en utfordring når det gjelder å inkludere elevgruppen. Beskrivelsene belyser dermed at fokus på antimobbing i skolen bør være en sentral faktor når det gjelder veien mot mer aksept og åpenhet i skolen.

4.4.3 Kjønnssidentitet i undervisningen

Det avsluttende spørsmålet i intervjuet bygger på i hvilken grad ungdommene har erfart at temaer rundt kjønnssidentitet har vært en del av deres undervisning på skolen. Spørsmålet tar utgangspunkt i å belyse hvordan informantene opplever at skolen har gjort et forsøk med å lære sine elever om disse temaene. Da de ble bedt om å fortelle erfaringer knyttet til dette, ble et funn sammenfattende ved et flertall informantenes beskrivelser:

G1: Jeg tror ikke vi har lært så mye om det. Vi har ikke lært så mye om homofili heller, fordi alle vet det jo gjennom sosiale medier osv. I 10. klasse i RLE gikk vi litt gjennom det.

J2: Vi har lært veldig lite. Jeg tror vi hadde det litt i 8. klasse, og da fortalte de det på en utrolig dårlig måte. Det var litt i RLE med kjønnssidentitet og legning, men 8. klasse synes jeg er altfor sent. Hvorfor ikke lære om det på barneskolen? Vi burde hatt et egen fag om psykisk helse, kropp og identitet.

J1: Vi lærte om det i fjor, men det var fordi jeg ville lære om det. Men mer enn det har vi ikke lært. Jeg trodde jeg var den eneste i hele verden fordi jeg kjente ingen som var sånn som meg
Beskrivelsene tilsier her at undervisning om kjønnssidentitet, kropp og legning i liten grad har vist seg gjeldende ut i fra deres erfaring i skolen. To av informantene peker på "litt" undervisning i faget RLE. En av informantene peker på at undervisning om tematikken

skjedde ved eget ønske, men at det ikke har foregått noe mer undervisning utover dette. Den fjerde informanten beskriver en helt fraværende undervisning om kjønnsidentitetstematikk:

G2: Nei, jeg hørte aldri noe om det. Og det var en av de største problemene mine tror jeg.

Noen av uttalelsene legger videre fokuset på viktigheten av at dette kommer mer inn i undervisningen, og da gjerne så tidlig som mulig slik at barn og unge lærer om dette på lik linje med andre menneskelige temaer:

G2: Jeg tror man kanskje burde hatt litt mer om det på skolen, inn i læreplanen. Man ser hvordan ting har forandret seg. Da må skolen følge etter.

J2: Det er skolen som er viktig, det er på skolen vi lærer. Jeg mener skolen bør begynne med dette tidlig. Hva et menneske er, og informere om at noen er jenter, noen er gutter, noen er midt i mellom og noen gutter er jenter selv om de er født gutt. Men alt er normalt!

Oppsummering: Det er ingen av informantene som beskriver at de føler de har lært *mye* om kjønnsidentitet i undervisningen. For en annen informant har fraværet av kunnskap om temaet utartet seg problematisk, noe som underbygger andre sentrale funn ved beskrivelser av viktigheten rundt å få temaer om kjønnsidentitet mer inn i læreplanene.

4.4.4 Drøfting av funn i forskningsspørsmål 3

Ved presentasjon av informantenes beskrivelser av hva de mener skolen kan bidra med når det gjelder å fremme aksept og åpenhet overfor elever med kjønnsidentitetstematikk, har det blitt vektlagt deres egne *erfaringer og meninger* omkring dette, samt deres uttalelser om hva skolen kan gjøre for å *inkludere* denne elevgruppen. Jeg vil nå drøfte informantenes svar opp mot teoretiske perspektiver for å belyse ulike funn når det gjelder å svare på forskerspørsmål 3. Til slutt vil også informantenes beskrivelser om i hvilken grad de har opplevd kjønnsidentitet som tema i sin undervisning drøftes som siste del av denne resultatdelen. Dette for å sette i perspektiv hva ungdommene mener skolen eventuelt kan bli bedre på når det gjelder temaer om kjønnsidentitet i læreplanen og undervisning.

Langfeldt (2013) har pekt på hvor viktig det er å følge den unges subjektive opplevelse av kjønn, uansett hvilken årsak det er til at noen føler tilhørighet i det ene eller andre kjønnsuttrykket. Når samfunnet fra fødsel av er med på å tilrettelegge for to kjønn, kan det være utfordrende for blant annet lærere og andre som jobber i skolen å forstå ungdoms subjektive opplevelse av kjønn og kjønnsidentitet. Hvordan skal man forholde seg til den unge? Skal man være spørrende og interessert, eller vil dette kunne være ubehagelig for eleven? I denne undersøkelsen kommer det frem at informantene synes det er viktig å føle seg sett av den enkelte lærer, noe som tenkes kan bidra til både trygghet og derav følelsen av mer aksept når man åpnet uttrykker egen kjønnsidentitet. Et flertall av informantene beskriver at de ville satt pris på lærernes nysgjerrighet og interesse for deres livssituasjon. *"Det var veldig betryggende"* uttrykker den ene informanten om følelsen av anerkjennelse fra lærer.

Opplæringsloven legger grunnlaget for hvordan skolen skal møte alle elever, både når det gjelder sin egen opptreden og der de må sørge for at elever også behandler hverandre med godhet og respekt. Dette dreier seg om at de aktivt skal jobbe for "å fremme helsa, miljøet og tryggleiken til elevane" (Opplæringslova, 1998, §9a-4). Når det gjelder ungdom med kjønnsidentitetstematikk skal skolen dermed være en representant for resten av samfunnet ved å skape positive holdninger og videre mer aksept og åpenhet omkring hvordan ungdommene møtes med deres livssituasjon. Røthing & Svendsen (2009) mener dette bør skje gjennom en undervisning som bygger på antidiskriminering for å redusere og fjerne negative fordommer som kan forekomme mot de elevene skiller seg ut. Ungdommenes beskrivelser i denne undersøkelsen belyser dette ved å etterspørre økt kunnskap hos lærerne når det gjelder situasjoner der elever opplever de er født i feil kropp. Med dette kan det tenkes at det vil kunne bidra til økt respekt og forståelse i forhold til hvordan skolen bør forholde seg til ulike problemstillinger og utfordringer disse elevene kan møte på i skolehverdagen, som igjen vil kunne smitte over på medelevers holdninger og imøtekommelse. Den ene informanten understreker her ved å *"høre på hva vi har å si"* om egne erfaringer, at skolen selv kan øke sin kunnskap rettet mot kjønnsidentitetstematikk. Benestad & Almås (2006) peker på det individuelle spekteret omkring kjønnsidentitet, da opplevelsen av kjønn og eventuell problematikk som konsekvens av dette, ofte er helt unikt for den enkelte. Det kan dermed tenkes ved skolens kunnskapsøking omkring tematikken, at en allmenn forståelsesramme ofte ikke er nok; ved å spørre og vise anerkjennelse til den enkelte elev med en slik livssituasjon vil heller den unges subjektive opplevelser kunne være den kunnskapen som blir viktig. Når den enkelte lærer da tilegner seg den nødvendige

kunnskapen som trengs, kan dette videre bidra til en undervisning som legger til rette for en god forståelse knyttet til temaer om kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk.

Regjeringens handlingsplan om å bedre livsvilkår for mennesker som identifiserer seg innenfor lhbt-spekteret, legger særlig vekt på skolens rolle når det gjelder inkludering (BLD, 2008). Skolen er pliktig til å hindre forskjellsbehandling og diskriminering på grunnlag av kjønn og seksualitet, noe som blant annet kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen (KUFD, 1993). Røthing & Svendsen (2009) peker på at skolen skal fremme inkluderende holdninger i forhold til de elevene som bryter med samfunnets forventninger om kjønn og seksuell orientering. Et sentralt funn i denne undersøkelsen når det gjelder inkludering kommer til uttrykk i garderobe- og gymsituasjoner der informantene beskriver at dette ofte kan være problematisk og utfordrende i skolehverdagen. Dette gjelder både når det blir lagt føringer for i hvilken garderobe de enkelte elevene skal bruke, og eksempelvis i selve gymtimen der det deles inn i lag på grunnlag av kjønn. På den ene siden kan det i disse situasjonene lett oppstå ubehagelige følelser hos elever som strever med kjønnsidentitet, samtidig som det kan bli forvirrende for medelever i klassen. Å lære elevene om denne tematikken bør derfor gjøre rom for å fokusere på ”variasjon, individualitet og komplekse sammenhenger mellom kjønn” (Røthing & Svendsen, 2009). Det kan dermed tenkes at dette lettere vil kunne bidra til aksept og forståelse rettet mot de ungdommene det gjelder.

Røthing & Svendsen (2009) peker på at marginalisering kan oppstå dersom undervisning foregår på en måte der noen elever ikke blir inkludert. Det blir dermed en utfordring i blant annet gymsituasjon når kjønn kan vise seg særlig synlig og gjeldende; hvordan tilrettelegge for at den enkelte elev føler seg inkludert, men samtidig ikke stigmatisert? Skolens muligheter for inkludering belyses i ungdommenes beskrivelser i denne undersøkelsen, der blant annet den ene informanten peker på at dersom det blir delt inn i gutte- og jentelag, at hun da skal få lov å være på jentelaget uavhengig av hvilket kroppslig kjønn hun er født med. På en annen side synliggjøres her skolens begrensninger når det gjelder denne tematikken, der det kan tenkes at slike problematiske situasjoner vil kunne føre til negative reaksjoner fra medelever. Det kan videre bli et faremoment at skolens tilrettelegging vil kunne gå mot sin egen hensikt, der intensjonen om å inkludere den enkelte elev i *utgangspunktet* er god. Informantene understreker videre at de *er* i fare for å bli utsatt for negative reaksjoner som mobbing i skolen. BLD (2008) fremhever at det er behov for økt kunnskap om mobbing knyttet til disse temaene. I denne undersøkelsen fremhever den ene informanten viktigheten

av å ha god kontakt med sosialrådgiver knyttet til mobbeproblematikk. Beskrivelsene belyser videre at inkludering i skolen bør ta utgangspunkt i fokus på generell antimobbing, og at dette bør være en sentral faktor når det gjelder veien mot mer aksept og åpenhet i skolen. Målet om inkludering i skolen legger også grunnlaget for at alle elever skal føle at de tilhører et fellesskap, der mangfoldet skal ta utgangspunkt i at alle skal passe inn i det normale (Befring, 2010, Morken 2012). Når kjønnsrelatert mobbing ifølge Helseth (2007) er en realitet for mange i skolehverdagen, bør det dermed settes et søkelys på denne problematikken i skolen for å forsøke å endre underliggende holdninger knyttet til kjønn, og videre økt fokus på inkludering av elever uansett kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (BLD, 2008).

Det fremgår i denne undersøkelsen at informantene i liten grad har hatt undervisning om temaer knyttet til kjønnsidentitet og kropp i skolen. Ifølge dagens læreplan skal elevene gjennom to kompetansemål i både naturfag og RLE kunne samtale om blant annet kjønnsidentitet og seksuell orientering (KD, 2006). Informantenes beskrivelser belyser her ulike svar i undersøkelsen, der det varierer om hvilket behov de selv har hatt for å bli undervist om de ulike temaene. Allikevel har noen av informantene en klar mening om hva og når de mener dette bør læres om på skolen, der en uttrykker *”jeg mener skolen bør begynne med dette tidlig”*. På den ene siden står det klart i læreplanen at dette skal læres om *før* ungdomsskolen, noe som kan være nyttig aldersmessig for de elevene som oppdager ulike opplevelser i pubertetsalderen. På en annen side kan det tenkes at fokuset heller bør ligge på *hvilken måte* undervisning knyttet til kjønn bør foregå. For hva betyr egentlig kompetansemålene ”å samtale om ulik kjønnsidentitet” og ”forholdene mellom kjønnene”? Ifølge Røthing (2011) bør læreplanen tolkes slik at undervisningen ikke tar utgangspunkt i en stereotyp forestilling om kjønn, der faren for rigide forskjeller mellom jenter og gutter klargjøres. Dette virke begrensende ut ifra kompleksiteten i begrepene kjønn og kjønnsidentitet. En av informantene viser til at skolen bør legge opp undervisningen ved å forklare en normalitet, der noe som muligens virker annerledes for de fleste også bør gå under normalen, da dette er en realitet for *noen*. En annen informant peker videre på et funn som skiller seg ut fra de andre, der han aldri har lært noe om kjønnsidentitet i sin tid som skoleelev. For han ble dette problematisk fordi han slet med å finne ut hva sine opplevelser var, og kunne gjerne fått et klarere bilde av dette gjennom undervisning. Med dette kan det tenkes at viktigheten av en tidlig og god undervisning om kjønnsidentitet kan bidra til å hjelpe andre unge elever som strever med å finne seg til rette i eget kroppslig kjønn.

5 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan ungdom med kjønnsidentitetstematikk beskriver ulike utfordringer de møter på i skolehverdagen. I forskningsprosessen falt det seg naturlig å ha en fenomenologisk tilnærming, ved at innsikten i ungdommenes egne erfaringer skulle basere seg på deres subjektive opplevelser og beskrivelser. Ved en kvalitativ metode har dermed studien søkt forståelse ut fra informantenes egen virkelighet og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette har formålet vært å besvare studiens problemstilling: *Hvordan beskriver ungdom med kjønnsidentitetstematikk utfordringer de møter i skolehverdagen?*

Resultatene fra undersøkelsen er blitt presentert med utgangspunkt i de tre forskerspørsmålene for å besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Resultatene har også blitt drøftet i lys av teoretiske perspektiver. Forskningsspørsmålene ble utarbeidet på denne måten: (1) hvordan opplever ungdommene å bli møtt på skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer? Her har ungdommenes egne beskrivelser av i hvilken grad de fritt har kunnet uttrykke egen kjønnsidentitet på skolen blitt presentert, samt hvilke reaksjoner de har fått fra lærere og medelever. Det ble også utarbeidet en kategori om kjønnsrelatert mobbing for å belyse sentrale funn. Det andre forskerspørsmålet var (2) hvilke mestringsstrategier tar ungdommene i bruk i møte med utfordrende situasjoner? I dette temaet har ungdommene beskrevet konkrete gjøremål og erfaringer av hjelpende faktorer når det gjelder hvilke mestringsstrategier de benyttet i møte med utfordrende situasjoner. Det siste forskningsspørsmålet var (3) hva mener ungdommene skolen kan bidra med når det gjelder å fremme aksept og åpenhet overfor elever med kjønnsidentitetstematikk? Her omhandlet kategoriene ulike erfaringer og meninger ungdommene har om hvordan skolen bør møte andre elever i samme livssituasjon, samt konkrete forslag til hvordan skolen kan forholde seg til denne elevgruppen. I tillegg har informantenes beskrivelser belyst hva skolen kan bidra med når det gjelder å inkludere elever med kjønnsidentitetstematikk. Ungdommene har også beskrevet i hvilken grad de har opplevd at kjønnsidentitet har vært et tema de har lært om i sin undervisning. Dette for å belyse skolens muligheter i veien mot mer aksept og åpenhet.

I dette avsluttende kapittelet vil jeg først oppsummere sentrale funn for å belyse studiens problemstilling. Deretter vil det reflekteres rundt veien videre i pedagogisk sammenheng når det gjelder kjønnsidentitetstematikk i skolen.

5.1 Oppsummering av funn

Beskrivelsene av hvilke utfordringer ungdommene opplever knyttet til kjønnsidentitetstematikk i skolehverdagen belyser først og fremst vanskelighetsgraden når det gjelder det å komme ut med sin situasjon som født i feil kropp. Deres beskrivelser viser i ulik grad hvordan de har blitt møtt i forhold til det å kunne uttrykke seg fritt på skolen, der alt fra *"helt fritt"* til *"diskriminerende"* har vist seg gjeldende. Der den ene informanten beskriver det første av disse to uttalelsene, kommer det allikevel til syne en hendelse hvor han følte seg misforstått av en lærer. Misforståelse blant lærerne viste seg ifølge informantene gjennomgående i hele undersøkelsen, med begrunnelse i for liten kunnskap om temaer knyttet til kjønn og kjønnsidentitet, hvor dette har bidratt til uheldige konsekvenser for enkelte. Samtidig fremheves det positive beskrivelser av både lærere og medelever, hvor det blant annet legges vekt på at de lærerne som har møtt dem positivt og imøtekomende bør verdsettes. Enkelte av informantene fremhever også at medelever i ulik grad har møtt dem bedre enn noen av de voksne i skolen. Andre sentrale funn har vært de beskrivelsene der enkelte av ungdommene har møtt utfordrende opplevelser av kjønnsrelatert mobbing, der beskrivelser av både fysisk og verbal mobbing har blitt fremhevet (Helseth, 2007). Et annet interessant hovedfunn i forskerspørsmål 1 har vært et klart skille mellom kjønnene når det gjelder hvordan de har blitt møtt i skolehverdagen. Alle har i hovedsak blitt møtt med en følelse av annerledeshet, samtidig som de to jentene i utvalget har beskrevet mer uheldige hendelser og negative følelser knyttet til utfordringer de har møtt i skolehverdagen.

I denne studien kan det se ut til at de ulike mestringsstrategiene hos ungdommene i møte med utfordrende situasjoner har vist seg ved to hovedfunn; trening og oppstart av hormonbehandling. Dette kan knyttes til mestringsstrategier der både perspektiver omkring emosjonsfokusert- og problemfokusert mestring står sentralt (Lazarus & Folkman, 1984). Informantene beskriver dette som to avgjørende faktorer for positive erfaringer, både fysisk og følelsesmessig. Det kan tenkes at dette har sammenheng med følelsen av kjønnsstilhørighet, hvor dette innebærer en ytre bekreftelse fra omverdenen (Benestad & Almås, 2001). Ved erfaring av hjelpende faktorer blir det av enkelte beskrevet viktigheten av å være åpen med sin livssituasjon, der de selv anså det viktig å forklare om sin kjønnsidentitetstematikk til lærere og medelever. Dette kan anses som et interessant funn i forhold til de utfordringer som kan foreligge i prosessen med "å komme ut" for unge i denne livssituasjonen (Kennedy & Hellen, 2010). Kognitive strategier hos den enkelte har også vist

seg være avgjørende for ulike mestringsstrategier hos ungdommene, der to funn viser seg gjeldende; individuelle- og miljømessige ressurser når det gjelder å takle ulike utfordringer (Lazarus, 2006). To av informantene belyser dette perspektivet gjennom sine kognitive mestringsstrategier med blant annet beskrivelser av å ha en avslappende holdning til egen livssituasjon, samt fokus på positive følelser knyttet til velvære i egen kropp.

Oppsummert i resultatene i forskerspørsmål 3 har vi sett at det er viktig for ungdommene å bli sett av den enkelte lærer. Viktigheten omkring dette tar utgangspunkt i at den enkelte elev bør bli møtt med anerkjennelse og respekt for det mennesket man er uavhengig av kjønn. Informantene peker gjennomgående i undersøkelsen på at det bør skje en kompetanseheving hos lærerne ved å søke kunnskap fra de aktuelle elevene selv. Dette kan vise seg særlig viktig grunnet individuelle forskjeller og behov hos den enkelte (Almås & Benestad, 2006). Videre er et sentralt funn i informantenes beskrivende utfordringer knyttet til garderobe- og gymsituasjoner, når det blir pekt på skolens muligheter for inkludering av ungdom med kjønnsidentitetstematikk. Dette belyser utfordringer i skolehverdagen knyttet til den klare tokjønnsmodellen som foreligger i skolen (BLD, 2008). Der bør stilles spørsmål ved *på hvilken måte* inkludering bør foregå, da dette i noen tilfeller kan virke mot sin hensikt med fare for stigmatisering av elevgruppen (Røthing & Svendsen, 2009). Disse elevene er også i fare for diskriminering og mobbing i skolen (Van der Ros, 2013). Det pekes derfor på i denne undersøkelsen at skolen bør ha mer fokus på generell antimobbing når det gjelder veien mot mer aksept og åpenhet i skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer. I denne studien etterspør også et flertall av informantene at temaer omkring kjønnsidentitet bør mer inn i læreplanen og i undervisningen, og gjerne på et tidlig tidspunkt. Det har vist seg at fraværende undervisning om dette kan ha problematiske konsekvenser for den enkelte, særlig i de tilfellene hvor man enda er usikker på egen kjønnsidentitet og kropp.

Det bør understrekes at funnene i denne studien ikke kan generaliseres, da det kun er de utvalgte informantenes beskrivelser som viser seg gjeldende (Maxwell, 1992). Allikevel kan det tenkes at disse beskrivelsene kan danne noen bilder når det gjelder hvordan gutter og jenter blir møtt i skolen og av samfunnet når det gjelder deres kjønnsidentitetstematikk. Med dette kan resultatene som er kommet frem av denne kvalitative studien bidra til økt kunnskap i andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.2 Veien videre i pedagogisk sammenheng

Inspirasjonen til dette forskningsprosjektet har sprunget ut av en intensjon om å bidra til å belyse tematikk omkring kjønnsidentitet hos ungdom når det gjelder hvordan skolen bør møte denne gruppen av unge mennesker. Gjennom å avdekke og drøfte ungdoms erfaringer med dette har formålet vært å sette variasjoner av kjønnsidentitet blant unge på dagsorden og forhåpentligvis bidra til å fremme mer aksept og åpenhet i skolen og i samfunnet for øvrig. For å runde av forskningsprosjektet vil det nå bli sett nærmere på mulige innfallsvinkler som kan være nyttig for veien videre når det gjelder kjønnsidentitetstematikk i skolen. Dette vil gjøres med utgangspunkt i sentrale funn i denne studien, samt aktuelle områder som foreligger i skolen i dag.

Hvordan kan skolen tilrettelegge for kjønns mangfold i skolen? Resultatene i denne undersøkelsen kan være med på å belyse ulike utfordringer ungdom med kjønnsidentitetstematikk møter i skolehverdagen. Gjennom informantenes beskrivelser etterspør de økt kunnskap hos skolen og lærerne når det gjelder deres individuelle behov knyttet til egen livssituasjon. Det kan stilles spørsmål ved hvorfor kjønn som to motsettede kategorier tas for gitt i skolesammenheng. Det bør også settes et søkelys på hvorfor de elevene som ikke skiller seg ut når det gjelder alternative kjønnsuttrykk er mer privilegerte enn andre når det gjelder hvilke utfordringer dette kan føre med seg i skolen. Gjennom beskrivelsene av utfordringer i denne studien, viser det seg i ulik grad at noen i denne elevgruppen *er* i fare for å bli møtt med mobbing og diskriminering. Det kan tenkes at en økt kompetanse hos både skolens ledelse, lærere og medelever vil kunne bidra til å bryte med de heteronormative tilnærmingene som fortsatt foreligger i skolen.

Hva kan skolen gjøre for å bidra til å bryte med samfunnets heteronormativitet? Et læringsmiljø som tilrettelegger for åpenhet vil kunne bidra til mer trygghet for den enkelte elev som opplever utfordringer knyttet til kjønnsidentitet. Skolen kan bidra ved å finne en tradisjon som møter disse ungdommene i samspillet mellom psykososiale og kulturelle tilnærminger for et best mulig utgangspunkt for den enkelte. Den enkelte lærer bør først og fremst være en rollemodell som bidrar til at negative holdninger og fordommer mot gruppen stoppes. Dette gjennom undervisning som inneholder gode faglige tilnærminger til tematikken, samt et fokus på økt kompetanse knyttet til den enkelte elevs individuelle livssituasjon.

Litteraturliste

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.

Almås, E. (2004). *Sex og sexologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Almås, E. & Benestad, E.E.P. (2006). *Sexologi i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, N. & Slåtten, H. (2008). *Holdninger til lesbiske kvinner, homofile menn, bifile kvinner og menn og transpersoner (LHBT-personer). En landsomfattende representativ spørreundersøkelse*. Bergen: Universitetet i Bergen, Avdeling for samfunnspsykologi.

Arntzen, M. & Kahrs, K. (2013). *De usynlige kjønn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Barne- og likestillingsdepartementet (2008). *Bedre livskvalitet for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner 2009-2012* (Regjeringens handlingsplan). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/homofile-og-lesbiske/hplhbtseptember2008.pdf>

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014). *Seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/seksuell-orientering-og-kjonnsidentitet/id2005942/>

Bäckman, M. (2003). *Kön ock känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg: Makadam.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Befring, E. (2010). Oppvekst og læring for et verdig liv. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 34-49). Oslo: Universitetsforlaget.

- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 119-146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bendixen, M. & Kennair, L.E.O. (2008). *Seksuell trakassering blant elever og ansatte i videregående skole: En resultatrapport*. (NTNU, Psykologisk institutt, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Rapport) Hentet fra <http://seksuelltrakassering.no/wp-content/uploads/2012/04/Resultatrapport.pdf>
- Benestad, E.E.P. (2001). Forord. I Benestad, E.E.P. & Almås, E. *Kjønn i bevegelse*. (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Benestad, E.E.P. (2004). *Transekjønn og diagnoser*. Stavanger: Hertervig Forlag/Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning.
- Benestad, E.E.P. (2008). Og legen sa: Bli syk! *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(2), 179-182. Hentet fra https://www.idunn.no/tph/2008/02/et_skeivt_blikk_og_legen_sa_bli_syk
- Benestad, E.E.P. & Almås, E. (2001). *Kjønn i bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Benestad, E.E.P. & Almås, E. (2006). De overlevende. Transkjønnete og andre transpersoner. I A. Ohnstad & K. Malterud (Red.), *Lesbiske og homofile i møte med helse- og sosialtjenesta* (s. 158-169). Oslo: Samlaget.
- Benum, V. (1997). Stigmatisering og minoritetsstress. I V. Benum, E. Friis & A. Offerdal (Red.), *Å vite for å forstå. 10 artikler om homoseksualitet og lesbiske og homofiles livsvilkår i Norge i dag* (s. 67-86). Trondheim: Landsforeningen for lesbisk og homofil frigjøring.

- Berg, A.J., Flemmen, A.B. & Gullikstad, B. (2010). *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bojer, H. & Bjørndal, M. (1993). Marginalisering. I *Norsk samfunnsleksikon*. (s. 253). Oslo: Pax.
- Bornstein, K. (1995). *Gender outlaw: on men, women and the rest of us*. New York: Vintage Books.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Coleman, E. (1982). Developmental Stages of the Coming-Out Process. *American Behavioral Scientist*, 25(4), 426-482. doi:10.1177/000276482025004009
- Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Volum 1989, Issue 1, Article 8, 139-167
Hentet fra
<http://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Darj, F. & Nathorst-Böös, H. (2008). *Är du kille eller tjej? – En intervjustudie om unga transpersoners livsvillkor*. (RFSL Ungdom, Rapport). Hentet fra
<http://www.buudir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001807>

- De Vaus, D.A. (2014). *Surveys in Social Research. An Introduction* (6. Utg.). London: Routledge.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. Lov 21. juni 2013 om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne.
- Diskrimineringsloven om seksuell orientering. Lov 21. juni 2013 om forbud mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk.
- Foreningen for transpersoner Norge (2015). Når kjønn blir en utfordring for den enkelte. Hentet 20.04.2016, fra <http://www.ftpn.no/fakta-om-trans/kjoenn-og-kjoennsidentitet/>
- Gadamer, H.G. (1977). *Philosophical Hermeneutics*. California: University of California Press.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 64-67. Hentet fra <https://www.idunn.no/tfk/2013/01/interseksjonalitet>
- Gullikstad, B. (2013). Interseksjonalitet – et fruktbart begrep. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 68-75. Hentet fra [https://www.idunn.no/tfk/2013/01/interseksjonalitet -
_et_fruktbart_begrep](https://www.idunn.no/tfk/2013/01/interseksjonalitet_-_et_fruktbart_begrep)
- Hansen, T.M. (2001). Transseksualitet og behandling i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening* 121(28), 3315-3316. Hentet fra <http://tidsskriftet.no/article/449592>
- Haraldsen, I. (2010). Seksualitetens betydning for helse og velvære. I F. Skårderud, S. Haugsgjerd & E. Stänicke (Red.), *Psykiatriboken* (s. 422-432). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Harry Benjamin Ressurssenter (2015). Diagnosen transseksualisme – hva er det? Hentet 20.04.2016, fra <http://www.hbrs.no/no/transseksualisme/>
- Helsedirektoratet (2015a). *ICD-10: den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/743/Icd-10-den-internasjonale-statistiske-klassifikasjonen-av-sykdommer-og-beslektede-helseproblemer-2015-IS-2277.pdf>
- Helsedirektoratet (2015b). *Rett til rett kjønn – helse til alle kjønn. Utredning av vilkår for endring av juridisk kjønn og organisering av helsetjenester for personer som opplever kjønnsinkongruens og kjønnsdysfori*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d3a092a312624f8e88e63120bf886e1a/rapport_juridisk_kjonn_100415.pdf
- Helseth, H. (2005). *Ingen jenter på skolen her er " horer ": en studie av forebyggende arbeid blant ungdom*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Helseth, H. (2007). *Kunnskapsstatus om kjønnsrelatert mobbing blant barn og unge*. (Utdanningsdirektoratet og Høgskolen i Nesna, Rapport) Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/5/Kunnskapsstatus_kjonnrelatert_mobbing.pdf?epslanguage=no
- Jegersted, K. & Mortensen, E. (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnærmingmåter. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 15-21). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kennedy, N & Hellen, M. (2010). Transgender children: more than a theoretical challenge. *Graduate Journal of Social Science*, December 7(2), 25-43. Hentet fra http://www.ncgs.org/Pdfs/Resources/Transgender_Children-More_than_a_Theoretical_Challenge.pdf

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloefet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Kumashiro, K.K. (2002). *Troubling Education. Queer Axtivism and Antioppressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.19-73). Oslo: Unipub.
- Langfeldt, T. (1993). *Sexologi*. Oslo: Gyldendal.
- Langfeldt, T. (2013). *Seksualitetens gleder og sorger: identiteter og uttrykksformer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsson, S., Lilja, J. & Fossum, B. (2008). *Vem får man vara i vårt samhälle? Om transpersoners psykosociala situation och psykiska hälsa*. (Folkhalsomyndigheten, Rapport). Hentet fra <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationer/Vem-far-man-vara-i-vart-samhalle-Om-transpersoners-psykosociala-situation-och-psykiska-halsa/>
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.

Lazarus, R.S & Folkman, S. (1985). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lhbt-senteret (2014). *Kunnskap om levekår og livskvalitet for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner*. (Faktahefte). Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.

Likestillingsloven. Lov 21. juni 2013 om likestilling mellom kjønnene.

Lykke, N. (2003). Interseksjonalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen.

Kvinnovetenskaplig tidskrift 1(3), 47-56. Hentet fra

<http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/view/2275/2031>

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I

Blandingskompendium: SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode (s. 181-204).

Oslo: Universitetet i Oslo/Akademika forlag.

Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer: en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Nayak, A. & Kehily, J.M. (1997). Masculinity and Schooling: Why are young men so homophobic? I D.L. Steinberg, D. Epstein & R. Johnson (Red.), *Border patrols. Policing in the boundaries of heterosexuality* (s. 138-161). London: Cassell.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 8. mai 2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nielsen, H.B. (2006). Kjønn og identitet. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning – en grunnbok* (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget.

NTB (2016, 18. mars). Amnesty: Ny lov om kjønnskifte er en milepæl. *Norsk riksrinkastning (NRK)*. Hentet fra http://www.nrk.no/norge/amnesty_-ny-lov-om-kjonnskifte-er-en-milepael-1.12862272

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Reitan, A.M (2006). Mestring. I U. Knutstad & B.K. Nielsen (Red.), *Sykepleieboken 2. Teoretisk-metodisk grunnlag for klinisk sykepleie* (s. 155-179). Oslo: Akribe.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Auestad, G. (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roth, N., Boström, G. & Nykvist, K. (2006). *Hälsa på lika villkor?: hälsa och livsvillkor blant HBT-personer*. (Statens folkhälsoinstitut, Rapport). Hentet fra https://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/21469/HBT_web.pdf
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røthing, Å. (2007a). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerende jenter og rådvile lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 7(1), 27-51. Hentet fra https://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/21469/HBT_web.pdf
- Røthing, Å. (2007b). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91(6), 485-497. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1098/961>
- Røthing, Å. (2011). Kjønn, seksualitet, identitet og kompleksitet. I M.B. Postholm & E. Munthe (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 197-212). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Røthing, Å. & Svendsen, S.H.B. (2009) *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sexologikatalogen (2009). GID-klinikken (Gender Identity Disorder). Hentet 22.05.2016, fra [http://sexologikatalogen.no/aktor/218/GID - klinikken Gender Identity Disorder/](http://sexologikatalogen.no/aktor/218/GID_-_klinikken_Gender_Identity_Disorder/)
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S. & Stänicke, E. (2010). Samtalebaserte behandlingsformer. I F. Skårderud, S. Haugsgjerd & E. Stänicke (Red.), *Psykatrieboken* (s. 153-198). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Slåtten, H., Anderssen, N. & Holsen, I. (2008). *Førebygging og handtering av homofobisk erting i ungdomsskolen: revidert rapport med utprøving og forslag til tiltak*. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Tangen, R. (2012). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tv2 (2014). Født i feil kropp. (dokumentarserie). Tv2. Hentet fra <https://sumo.tv2.no/programmer/fakta/foedt-i-feil-kropp/>
- Van der Ros, J. (2013). *Alskens folk. Levekår, livssituasjon og livskvalitet for personer med kjønnsidentitetstematikk* (Likestillingssenteret, forskningsrapport). Hentet fra <http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001926>

Van der Ros, J. (2014). Når kjønn er et valg; transpersoners inntreden i verden. *Fontene forskning: et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*, 7(1), 56-68. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/?app=NeoDirect&com=15/26323/0/2/a79766ebeb>

Wormnæs, O. (1984). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium: SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 247-266). Oslo: Universitetet i Oslo/Akademika forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 03.02.2016

Vår ref: 46288 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46288	<i>Kjønnsidentitetstematikk hos ungdom. Ungdoms egne beskrivelser av utfordringer de møter i skolehverdagen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne-Lise Rygvold
Student	Ellen-Marie Trosby

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Formålet med prosjektet er å undersøke ungdom med kjønnsidentitetstematikk sine erfaringer i forhold til eventuelle utfordringer de møter i skolesammenheng. Formålet er også å bidra til å fremme aksept og åpenhet i skolen når det gjelder denne tematikken.

Problemstilling: Hvordan beskriver ungdom med kjønnsidentitetstematikk utfordringer de møter i skolehverdagen?

Videre forskningsspørsmål:

- På hvilke måter opplever ungdommene mobbing og ekskludering i skolen knyttet til kjønnsrelaterte temaer?
- Hvilke mestringsstrategier tar ungdommene i bruk i møte med dette?
- Hva mener ungdommene skolen kan bidra med når det gjelder å fremme aksept og åpenhet ovenfor dem og andre transpersoners livssituasjon?.

Utvalget rekrutteres via en interesseorganisasjon. Student har opprette kontakt med en kontaktperson i organisasjonen. Det er lagt opp til rekruttering av personer som kan samtykke til egen deltakelse og det må derfor sikres at organisasjonen sender ut forespørsel til personer i denne aldersgruppen. Det kan med fordel for sikkerhets skyld presiseres i informasjonen til de som forespørres, at de må være fylt 16 år for å delta i studien. Personvernombudet forutsetter at organisasjonen sender ut forespørsel om deltakelse til sine medlemmer og at interesserte tar direkte kontakt med student. De som forespørres mottar skriftlig informasjon om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men i tillegg til ovennevnte formulering, bør det påføres følgende:

- at forespørselen er sendt ut av organisasjonen på vegne av student ved Universitetet i Oslo
- at interesserte bes om å ta direkte kontakt med student eller veileder
- at identiteten til den enkelte ikke er kjent for student før de eventuelt tar kontakt
- navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig (Anne-Lise Rygvold)
- det må fremgå hvor/når intervjuet er tenkt gjennomført

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold og seksuelle forhold, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 c) og d).

Det skal utelukkende rekrutteres personer over 16 år og de samtykker til egen deltakelse.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjon

Jeg forteller kort hvem jeg er og hvorfor jeg er interessert i temaet for masteroppgaven.

Henviser videre til informasjonsskrivet hvor det er forklart hva deltakelse i studien innebærer.

Gjør informanten trygg på at intervjuet vil bli anonymisert og at jeg tar

konfidensialitetskravet på alvor. Prater lett for å få en god atmosfære for intervjuet. Noen av temaene kan være sårbare, og dermed er det viktig å gjøre informantene trygge på meg som intervjuer.

Målet med intervjuet: Ønsker å høre informantens erfaringer og beskrivelser om hvilke utfordringer de har møtt i skolen knyttet til deres kjønnsidentitetstematikk.

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

Intervjuet vil ta utgangspunkt i følgende temaer og spørsmål:

Innledning for å avklare informantens livssituasjon og ståsted:

- Hvordan stiller du deg til begrepene transperson, transskjønnhet og transseksuell?
- Fortell om din livssituasjon i forhold til din opplevelse av å være født i feil kropp?
- Kan du beskrive for meg hva du legger i begrepet kjønnsidentitetstematikk?

1. Opplevelser knyttet til kjønnsrelaterte temaer i skolen

- Fortell om i hvilken grad du har fritt kunnet uttrykke din kjønnsidentitet i løpet av din tid som skoleelev
- Hvordan opplever du å bli møtt av lærerne dine og de andre i klassen når det gjelder din livssituasjon?

- Ser du at eventuelle utfordringer knyttet til din livssituasjon har blitt bedre eller verre med årene?
- Hvilke reaksjoner har du fått når du har åpnet deg?
 - Hvis kjønnsrelatert mobbing: På hvilke måter foregikk dette?
 - Hvis bare negative reaksjoner: Kan du komme på noen reaksjoner som har vært positive?

2. Mestringsstrategier hos ungdommene

- Hva gjør du for å komme deg gjennom de ulike periodene på skolen?
- Hva konkret har du gjort hvis din åpenhet ikke har gått overens med andres forventninger på skolen?
- Hvordan har du det nå som du har kommet ut med din livssituasjon?
- Fortell om noen tanker du har om hva som skal til for at du skal kunne føle tilhørighet blant jevnaldrende.
- Kan du dele noen erfaringer om hva du mener kan være til hjelp for andre skoleelever i samme livssituasjon som deg når det gjelder de erfaringene du har hatt på skolen?

3. Ungdommenes meninger om hva skolen kan gjøre for å bidra til aksept og åpenhet

- Ut i fra dine erfaringer, hvordan mener du skolen bør møte andre elever i din livssituasjon?
- Kan du fortelle om noen konkrete forslag til hvordan du mener skolen bør forholde seg til de som er født i feil kropp?
- Har du noen tanker om hvordan skolen kan bli bedre på å inkludere barn og unge i samme livssituasjon som deg?
- Hva mener du skal til for at skolen (og samfunnet) skal få større aksept og åpenhet rundt ungdom med kjønnsidentitetstematikk?
- Kan du fortelle om i hvilken grad du opplever at temaer om kjønnsidentitet er en del av det dere lærer/lærte på skolen?

Oppsummering:

- Oppsummering av hovedfunn
- ”Har jeg forstått deg riktig?
- ”Er det noe du vil legge til?”

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Dette er et informasjonsskriv til deg som vil delta som informant i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg ønsker å innhente informasjon om temaet kjønnsidentitet ved hjelp av intervju av personer i alderen 16-20 år som opplever at de er født i kropp som ikke samsvarer med selvopplevd kjønnsidentitet. Det er ønskelig at intervjupersonene kan uttale seg om sine erfaringer fra skolegang når det gjelder deres livssituasjon knyttet til kjønnsrelaterte temaer. Formålet med prosjektet er å få informasjon om deres opplevelser og beskrivelser knyttet til det å være en ungdom født i feil kropp og hvilke utfordringer dette eventuelt kan ha ført med seg i skolehverdagen. Med dette som utgangspunkt vil formålet også være å kunne bidra til å fremme aksept og åpenhet i skolen knyttet til ungdommenes livssituasjon.

Dette innebærer deltakelse i studien

Som prosjektdeltaker i studiet vil du bli intervjuet der dine beskrivelser og utsagn senere vil brukes som materiale i omkring prosjektets videre drøfting av kjønnsidentitetstematikk. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak som senere vil bli transkribert. Spørsmålene vil ta sikte på dine beskrivelser av ulike utfordringer man kan møte i skolen, samt hva du mener skolen kan bidra med når det gjelder forhold som kan bidra til inkludering og likestilling av personer som er i liknende livssituasjon som seg.

Hva vil skje med informasjonen fra intervjuene?

Intervjuene vil bli anonymisert ved videre bruk i prosjektet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt hvor det er kun jeg som student og min veileder som har tilgang til dette. All informasjon vil bli lagret på personlig laptop som beskyttes med privat brukernavn og passord. Etter endt prosjektperiode (juni 2016) vil alle opplysninger og lydopptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er ønskelig at du tar kontakt med meg eller min veileder om du har lyst til å delta i undersøkelsen. Det er frivillig for deg å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli slettet dersom du trekker deg fra studien. Intervjuet vil fremgå på et sted som passer best for deg.

Kontakt

Ta gjerne kontakt med meg når som helst om du har noen spørsmål til prosjektet.

Telefon: 92633321

Mail: ellen_trosby@hotmail.com

Eventuelt kan du ta kontakt med min veileder ved Universitetet i Oslo:

Anne-Lise Rygvold.

Mail: a.l.rygvold@isp.uio.no

Med vennlig hilsen,

Ellen-Marie Trosby

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har lest informasjon om forskningsprosjektet og er villig til å delta

.....

(Signatur prosjektdeltaker)