

Hanne Leth-Olsen

## Let Us Queer It Up!

En praksisledet, kunstbasert, performativ studie om queer, kunst og håndverk og heteronormativitet sammen med ungdom.

Masteroppgave i DID3911 - Kunstfagdidaktikk med kreativ praksis

Veileder: Ronald Kibirige

Medveileder: Sunniva Skjøstad Hovde

Mai 2024



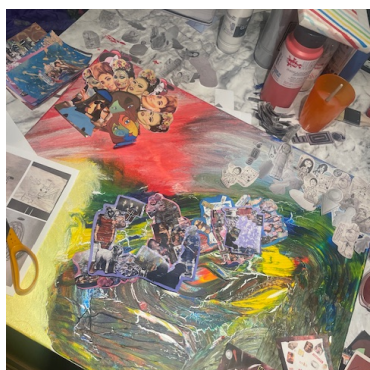
Hanne Leth-Olsen



Hanne Leth-Olsen

## Let Us Queer It Up!

En praksisledet, kunstbasert, performativ studie om queer, kunst og håndverk og heteronormativitet sammen med ungdom.



Masteroppgave i DID3911 - Kunstfagdidaktikk med kreativ praksis  
Veileder: Ronald Kibirige  
Medveileder: Sunniva Skjøstad Hovde  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Dette masterprosjektet er en praksisledet, kunstbasert performativ studie som søker innsikt i hvordan heteronormativitet gjør seg til kjenne i kunstfag i ungdomsskolen og hvordan et didaktisk design i kunst og håndverk kan brukes for kreativ utfoldelse og refleksjon rundt å uttrykke kjønnsidentitet. Karen Barads (2007) teori om agentiske realisme er en del av det teoretiske rammeverket, og vi har forsket med, på og gjennom kunstuttrykk, med kjønnsidentitet som navigasjonspunkt. Jeg har med ungdommer som medforskere og vi jobber med kunst og kunstneriske prosesser som både materiale og måter å få kunnskap på. Vi representerer et mangfold av kjønnsidentiteter og forsøker å forstyrre heteronormativiteten. Jeg benytter diffraktiv analyse i det performative kunnskapsapparatet, med innslag av kunstbasert og affektiv analyse, og gjennom tre stopp-punkt, ser jeg på hva som oppstår i studien.

Studien forsket utfra et omdreiningsspørsmål: Hvordan vil elever i ungdomsskolen forme et didaktisk design i kunst og håndverk slik at det støtter deres egen forståelse av kjønn og samtidig søker å forstyrre heteronormativiteten? og tre forskningsspørsmål: 1. Hvilke kjønnsforestillinger opplever ungdommene at kunstfagenes innhold gjenspeiler? 2. På hvilken måte kan elever som definerer seg innenfor et bredt spekter av kjønnsuttrykk, finne det meningsfylt å jobbe med temaet i faget kunst og håndverk? 3. Hvordan kan vi, som definerer oss som ciskjønn, heterofil lærer, åpne opp vår undervisning slik at den oppleves inkluderende, trygg og befriende for alle slags kjønnsuttrykk?

Funnene i studien viser at ungdommene ikke opplever at kunstfag gjenspeiler heteronormativiteten, men drar fram andre deler av skolehverdagen som problematisk. Vi har forsket blant annet på en kollasjoppgave som medforskerne synes var gøy, og som gir rom for å uttrykke både kjønnsidentitet, identitet og kunstnerisk utfoldelse. Som ciskjønn, heterofil lærer trenger vi kunnskap om queer, vi trenger å skape gode relasjoner gjennom respekt og nysgjerrighet og vi må snakke om det.

## Abstract

This project is a practice-led, art-based performative study that seeks insight into how heteronormativity emerges in art subjects in secondary school, and how a didactic design in arts and crafts can be used for creative expression and reflection around expressing gender identity. Karen Barad's (2007) theory of agentic realism is part of the theoretical framework, and we have researched with, on, and through artistic expression, gender identity as a navigation point. Because I have young people as co-researchers and we work with art and artistic processes as material and ways of gaining knowledge, I position us in a performative and post-qualitative landscape. We represent a diversity of gender identities and attempt to disrupt heteronormativity. Research material has been produced through creative work, audio recordings of the discussions along the way, and my reflection notes. I use diffractive analysis in the performative knowledge apparatus, with elements of art-based and affective analysis, and through three stopping points, I look at what arises in the study.

The study was researched based on a central question: How will pupils in secondary school shape a didactic design in arts and crafts so that it supports their understanding of gender and at the same time seeks to disrupt heteronormativity? and three research questions: 1. What gender concepts do the young people experience that the content of art subjects reflects? 2. In what way can students who define themselves within a wide range of gender expressions find it meaningful to work with the theme in the subject of arts and crafts? 3. How can we, who define ourselves as cisgender, heterosexual teachers, open up our teaching so that students experience inclusive, safe, and liberating teaching for all kinds of gender expression?

The findings in the study show that the young people do not feel that art subjects reflect heteronormativity, but highlight other parts of everyday school life as problematic. We have researched, among other things, a collage task that the co-researchers thought was fun, and which gives room to express both gender identity, identity and artistic expression. As cisgender, heterosexual teachers, we need knowledge about queer, we need to create good relationships through respect and curiosity, we need to reflect on our bias and we need to talk about queer.

## Forord

En spennende og lærerik periode er nå over. Helt fra starten av studiet har jeg fulgt magesfølelsen i valg av oppgaver, jeg har latt meg styre av det som trer fram som interessant og spennende, følger den veien og ser hva som skjer. Jeg lærer alltid noe av det. Jeg liker å lære og jeg liker å jobbe som lærer. Da masteroppgaven skulle snevres inn brukte jeg samme strategi. Med alt jeg hadde jobbet med tidligere i studiet, og jobben, lå i minnebanken og godgjorde seg. Hva kunne jeg tenke meg å se mer i dybden på? Jeg ser for meg et bilde på netthinna der jeg sitter på en stor stein midt i et fargerikt hav av tidligere praksiser, gamle og nye ideer, teorier og metodologier. Kanskje var det affekt til stede som fikk meg til å velge?

Først og fremst en STOR takk til mine medforskere som har vært med. Dette har ikke blitt noe uten dere! Helt sant! Jeg fikk ideen fra samtaler med dere og så utviklet det hele seg slik det gjorde. Dere er til stor inspirasjon som mennesker, elever og kunst og håndverkere. Jeg fryder meg over kreativiteten som bobler fram hos hver og en av dere, på ulikt vis. Takk for at dere har vært åpne for ideene mine, delt meninger, erfaringer og alt mulig annet rart i samtalene og diskusjonene våre, og ikke minst humoren. Jeg vil gjenta; Humoren med stor H! Jeg skal ikke skrive ned det mest brukte ordet gjennom møtene våre, hehe. Takk for kritiske innspill, det har vært så viktig for utviklingen i studien. Jeg kommer til å savne dere og de hyggelige møtene vi har hatt sammen. Vi har skapt gode minner i tillegg til et forskningsprosjekt.

En stor takk rettes også til mine medstudenter på MDID kunstfag. En super gruppe å studere med, vi har knyttet bånd på rekordtid og støttet hverandre i to år nå. Gjennom kritiske diskusjoner, medstudentrespons og ulike kunnskapsbidrag inn i gruppa, har dere gjort denne jobben mye enklere og veldig mye hyggeligere. Jeg gleder meg til å treffes igjen uten frister å tenke på. Tusen takk!

Takk til veilederne mine, Ronald og Sunniva, for konstruktiv veiledning. Det var inspirerende at dere hadde tro på prosjektet, betryggende å bli geleida gjennom fallgruver, og lærerikt å diskutere med dere.

Takk til Eva-Tone som har tatt ansvar og lettet arbeidsbyrden min på jobb i de travleste skriveperiodene siste året.

Tusen millioner takk til Tone som “for gøy” (hennes ord) leste gjennom teksten min på stranda på Mallorca, og som alltid, hadde nyttige kommentarer til både innhold og korrektur.

Hanne Leth-Olsen

Trondheim 26.mai 2024



# Let Us Queer It Up

En praksisledet, kunstbasert, performativ studie om queer, kunst og håndverk og heteronormativitet sammen med ungdom.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Abstract.....	2
Forord .....	4
Innholdsfortegnelse .....	6
Kapittel 1: Innledning.....	9
Bakgrunn .....	10
Omdreiningsspørsmål - formål .....	12
Medforskere.....	14
Studiens relevans.....	16
Studiens oppbygning .....	16
Hoved-definisjoner .....	16
Kapittel 2: Tidligere forskning .....	18
Kapittel 3: Kunnskapsapparat.....	22
Teoretisk forankring .....	22
Posthumanisme .....	22
Agentisk realisme.....	22
Teorier .....	23
Skeiv teori .....	23
Skeiv pedagogikk .....	25
Affekt.....	26
Bias .....	26
Pluralist proximity .....	27

Metodologi .....	27
Performativ og postkvalitativ forskning .....	27
Postkvalitativ metodologi .....	31
Forskerrollen .....	31
Metodevalg .....	32
Intravju.....	32
Materialitet og skapende arbeid i intravju .....	32
Lydopptak .....	33
Diffraktiv analyse .....	33
Stop moment .....	35
Etiske vurderinger .....	34
Forskningsmateriale .....	36
Forskningsmaterialets reliabilitet og validitet .....	37
Metodekritikk .....	37
Kapittel 4: Let us be queer about it .....	38
Kreativt verksted 1 .....	38
Kreativt verksted 2 .....	40
Kreativt verksted 3 .....	41
Kreativt verksted 4 .....	42
Analysediskusjon med medforskere .....	44
Kapittel 5: Let me be queer about it .....	45
Kapittel 6: Analyse av tre stopp-punkt .....	48
Just say it! .....	50

Beskrivelse av stopp-punkt 1 .....	50
Diffraktiv analyse .....	52
“Dette er koselig” .....	53
Beskrivelse av stopp-punkt 2 .....	54
Diffraktiv kunstbasert analyse .....	55
Let me be queer about it... I think... .....	57
Beskrivelse av stopp-punkt 3 .....	57
Diffraktiv analyse .....	59
Kapittel 7: Drøfting .....	64
Kapittel 8: Avsluttende pedagogiske refleksjoner .....	70
Veien videre .....	71
Litteraturhenvisninger .....	72
Oversikt over figurer 1-5 .....	79

## Kapittel 1- Innledning

Dette prosjektet er en praksisledet, kunstbasert performativ studie som søker innsikt i hvordan heteronormativitet gjør seg til kjenne i kunsthøgskolen og hvordan et didaktisk design i kunst og håndverk kan brukes for kreativ utfoldelse og refleksjon rundt å uttrykke kjønnsidentitet. Karen Barads (2007) teori om agentiske realisme er en del av det teoretiske rammeverket, og vi har forsket med, på og gjennom kunstuttrykk, med kjønnsidentitet som navigasjonspunkt. Gjennom at jeg har med ungdommer som medforskere og at vi jobber med kunst og kunstneriske prosesser som både materiale og måter å få kunnskap på, så posisjonerer jeg oss i et performativt og postkvalitativt landskap. Vi representerer et mangfold av kjønnsidentiteter og forsøker å forstyrre heteronormativiteten. Forskningsmateriale er frembrakt gjennom skapende arbeid, lydopptak av diskusjonene underveis og mine egne refleksjonsnotater. Jeg benytter diffraktiv analyse i det performative kunnskapsapparatet, med innslag av kunstbasert og affektiv analyse, og gjennom tre stopp-punkt, ser jeg på hva som oppstår i studien.

I studien vektlegger jeg spesielt Barads begrep agentisk realisme, en teoretisk posisjonering, der væren og tilblivelse, kunnskap og læring, samt etiske aspekter, ikke sees som adskilt fra hverandre, men som alltid og kontinuerlig sammenhengende (Barad, 2007, s. 26). Sentralt i denne kunnskaps- og værensteoretiske posisjoneringen er begrepet intra-aksjon (Barad, 2007, s. 33). Bruken av begrepet intra-aksjon kontrasterer og erstatter det mye brukte begrepet interaksjon, som forutsetter en forståelse om at det skulle eksistere separate agenser. Måten å studere intraaksjoner på er å skape et slags øyeblikksbilde ved å gjøre agentiske kutt (Barad, 2007, s. 175). En slik øyeblikkslesning er som å gjøre et snitt i tiden, som å prøve å tegne silhuetten av en kropp i bevegelse. Å gjøre agentiske kutt kan forstås som en analytisk måte å få til det Barad kaller diffraksjon. (Maapalo, 2018, s. 2)

Jeg er også inspirert av Gert J.J. Biestas (2014) bok "Utdanningens vidunderlige risiko" i denne studien. Han foreslår å tenke på utdanning som en skapende handling og knytter risiko opp mot menneskets "subjektivitet", noe som kan realiseres i møter med noe annet, og "eksistensiell svakhet", i betydning møter og hendelser, alternativ til årsak-virkning hvor noe forårsaker læring eller skapelse, som en forklaring på hvordan skapelse skjer (Biesta, 2014, s 34). Risikoen er å

ikke vite hva som kommer til å skje, fordi “utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker.” (Biesta, 2014, s 23). Jeg lot meg være “svak” og føre dit prosjektet ledet an, avveide underveis hvilken retning ville være best eller mest interessant å gå fra det daværende ståsted. Det ble en sammenblanding av pedagogikk og forskning. På grunn av avgrensing av oppgaven, vil jeg ikke gå mer inn på Biesta enn kun å nevne inspirasjonen.

## Bakgrunn

Det faglige bakteppet begynte med at jeg er opptatt av tverrfaglighet i undervisningen, det er et etablert syn i det pedagogiske feltet at elever lærer bedre når vi underviser på en praktisk måte, det er også belegg for å hevde at tverrfaglighet bidrar til økt forståelse for en del temaer, og for meg er det naturlig å kombinere kunstfag med andre fag. Noen elever nyttiggjør seg mindre av den klassiske teoretiske undervisningen, og jeg har tidligere lest teori som omhandlet tverrfaglig undervisning med kunst og håndverk og naturfag, STEAM. (Lu et al., 2022, Gajić et al., 2022) I tillegg var det en annen “etablert sannhet” jeg reflekterte over, at praktisk undervisning er spesielt viktig for gutter i skolen. Her startet det. Jeg lurte på hva teorien sa om dette. Søket startet med søkeord som “kunstfag og kjønn”, “kunst og håndverk og kjønnspåvirkning” og “kjønnsnøytral undervisning i kunstfag”. Min tanke var å finne forskning som sa noe om gutter/jenter, praktisk undervisning, kunstfag og sammenhengen mellom disse. Disse søkene ga null treff, så jeg måtte utvide søket. “Kjønnsnøytral undervisning i grunnskolen” ga flere interessante treff som bidro til at ideen om prosjektet utviklet seg. Jeg kom over en masteroppgave som het “Gutter ut av rekken går” (Brekke, 2007) og en artikkel “Gutter er gutter” (Krumsvik, 2019) som tok for seg hvorfor mange gutter faller utenfor og går ut av grunnskolen med dårligere resultater i snitt enn jenter. Masteroppgaven analyserer empiri basert på statistikk, mest realfag, men også noe praktisk-estetisk fag, og identifiserer noen biologiske og sosiokulturelle faktorer som sier noe om hvordan blant annet kjønn og bakgrunn påvirker skoler resultatene. Artikkelen sammenfatter ulike rapporter og prosjekt som jeg ikke tok meg tid til å gå inn i på dette tidspunktet.

Den norske skolens læreplaner har gjenspeilet det samtidige samfunnets holdninger og normer, herunder heteronormativitet, gjennom læringsmål og overordnet del. Samfunnets idealer om kjønnsroller i 1939 ble fremhevet ved at jentene lærte husstell, mens guttene hadde tradisjonelle

kunnskapsfag (L39). Det skjer en utvikling i 1960 da den første felles læreplanen for jenter og gutter kom, men forventninger til kjønnsrollene er fortsatt tydelig:” planen forventer at elevene har «kjønnsbestemte interesser» og legger derfor opp til at «jenter og gutter med fordel kan få i alle fall en del av formingsundervisningen hver for seg» (L60 s. 256 referert i Røthing, 2004). I Mønsterplanen av 1974 (M74) blir likestilling mellom kjønnene en egen overskrift i den generelle delen, og homoseksualitet nevnes to ganger under naturfag. Skeive finnes, men heteroseksualitet er det normale. L97 nevner ikke eksplisitt likestilling mellom kjønn, temaet er dog ikke fraværende, men fremhever likeverd og menneskeverd, som om likestilling mellom kjønn er oppnådd (Røthing, 2004). En finsk studie ser på hvordan kjønnslikhet, eller ulikhet, trer fram i finske læreplan for kunstfag og finske kunstlærerers praksis, og finner at dominante, normative sosio-kulturelle ideologier direkte påvirker hvordan retningslinjer for utdanning er skrevet, og dernest hvordan disse dokumentene blir forstått, implementert og praktisert i undervisning. Studien konkluderer med at ulikhet og urettferdighet er normen i det finske utdanningssystemet (Suominen et al., 2020). En colombiansk studie peker på viktigheten av kunnskap om skjult pensum i undervisningskontekst, at læreren er bevisst på hvordan undervise mer likt for kjønnene, motarbeide ulikhet og bidra positivt til studentenes læringsopplevelse (Mojica, 2023). Felles funn for disse tre studiene er at heteronormativitet fortsatt er normen, og påvirker undervisning og læring, direkte som skrevne ord, eller indirekte som “skjult pensum”.

Tankene begynte å surre rundt dette og ideer kom, og gikk, om hvordan jeg kunne grave litt i dette. MED ungdommene. Utforske med dem, ikke forske på dem. Hvordan kan jeg som lærer legge til rette for at undervisningen min ikke farges av kjønn? Eller rettes mot kjønn? Opplever mine elever at kjønn er en faktor i deres skolehverdag, eller kanskje de ikke opplever det? Det jeg hadde lest hittil påpekte forskjellene i resultater spesielt i realfag, men også praktiske fag (Brekke, 2007; Krumsvik, 2019). Om noen, hvilke fag ville mine elever ha erfaringer fra? Hvordan opplever de vår skoles organisering og undervisning i kunstfag? Hvordan kan jeg tilrettelegge for kjønnsnøytral undervisning i kunstfag slik at alle forblir i rekka? Samtidig hadde jeg den gruppa med elever jeg kjenner i bakhodet, flere av dem definerer seg inn i ikke-binære, skeive eller norm-brytende kjønnsdefinisjoner, og da begynte jeg å lure på noe helt annet.

“Gutta ut av rekka går” HÆ?? Hvem er gutta? Cis-gutta? Demi-gutta? Hva med demi-jentene?

Hvor kommer alle de andre kjønnsidentitetene inn? Finnes det noen kjennetegn på heller det maskuline i stedet for gutt/mann som bidrar til dette fenomenet at “gutta” gjør det dårligere på grunnskolen? Videre leting etter tidligere forskning med søkeord som “gender-neutral teaching in art in primary school” og “the gender-perspective in teaching” førte meg til Queer Theory og Queer Pedagogy, og ordet “kjønnsnøytral undervisning” fikk nytt innhold.

Mange av kildene jeg har lest omtaler ofte forskning sett fra forskerne eller lærernes synsvinkel. Datamaterialet omfatter analyse av statistikk (Brekke, 2007), læreplaner (Røthing, 2004) og lærernes praksis (Mojica, 2023; Suominen et al., 2020), men lite fra elevenes synsvinkel. Jeg merket meg i tillegg at forskningen snakket om samfunnets heteronorm og sosialt konstruerte kjønnsroller som skjult pensum. Jeg tenkte da på en spesiell elevgruppe jeg kjenner, opplever de at heteronormativiteten i samfunnet kommer fram i kunstfag? Da jeg startet innsamling av datamateriale sammen med medforskerne mine, lå prosjektet åpent foran oss. Jeg brakte inn noe teori og tematikk, men var åpen for at medforskerne, som også representerte “brukergruppa” gjennom å være ungdomsskole-elever og mangfoldig når det gjelder kjønnsidentitet, skulle styre retningen, og at det som kom fram underveis skulle få bety noe og innvirke på prosessen.

## Omdreiningsspørsmål

Utformingen av denne masteroppgaven har kommet gradvis gjennom perioden jeg har jobbet med den. Problemstillingen har endret seg etter hva som har kommet fram underveis. Ideen og motivasjonen til prosjektet startet som en kombinasjon av min bakgrunn som lærer i kunstfagene, kunst og håndverk og musikk på ungdomsskolen, og relasjonen til en spesifikk gruppe av mine elever. Denne gruppa med elever er personligheter det har vært lett å bli kjent med, samtidig som de har delt min interesse for kunstfag. Da jeg begynte å utforme ideen til prosjektet mitt ønsket jeg å involvere elevene i prosjektet og denne gruppa ønsket å delta. Dermed hadde jeg en elevgruppe tilgjengelig før problemstillingen var klar. Studien startet med problemstillingen:

“Hvilke kjønnsforestillinger opplever ungdommene at kunstfagenes innhold gjenspeiler?”.

Men underveis i arbeidet kom det signaler fra medforskerne mine som ble umulig å overse. Vi måtte endre retning. Jeg synes “problemstilling” ikke passer da jeg ikke opplever at det vi



undersøkte er et problem som skal løses med en strek under svaret, men mer et spørsmål der vi forsket på mulige løsninger. Derfor velger jeg å kalle det omdreinings spørsmål.

**Hvordan vil elever i ungdomsskolen forme et didaktisk design i kunst og håndverk slik at det støtter deres egen forståelse av kjønn og samtidig søker å forstyrre heteronormativiteten?**

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke kjønnsforestillinger opplever ungdommene at kunstfagenes innhold gjenspeiler?
2. På hvilken måte kan elever som definerer seg innenfor et bredt spekter av kjønnsuttrykk, finne det meningsfylt å jobbe med temaet i faget kunst og håndverk?
3. Hvordan kan vi, som definerer oss som ciskjønn, heterofil lærer, åpne opp vår undervisning slik at den oppleves inkluderende, trygg og befriende for alle slags kjønnsuttrykk?

Formålet med studien er å få mer kunnskap om queer og hvordan vi kan jobbe i kunst og håndverk for å inkludere alle kjønnsidentiteter. Jeg ønsket å prøve kunstuttrykk og skapende arbeid som metoder i studien. Jeg tenkte det kunne bli vanskelig å få svar på temaet ved individuelle intervju. Jeg ønsket heller å reflektere over det sammen med ungdommene, slik at de ikke var objektene, men medforskere. De er hoved-bidragstakere til dataene i dette prosjektet, og det er ikke bare jeg som analyserer og intervjuer dem, de er med på å undre seg, skape, analysere og dra slutninger. Sammen har vi skapt dette prosjektet. Gjennom tre måneder gjennomførte mine medforskere og jeg, fem møter der vi lagde kunstuttrykk, analyserte kunst og jobbet kreativt, samtidig som vi diskuterte temaet og funn. Som sagt tidligere endret prosjektet seg underveis på bakgrunn av hva vi diskuterte, hvilke konklusjoner vi gjorde underveis og hvordan vi opplevde de kreative verkstedene. Jeg måtte gå tilbake til litteraturen mellom møtene med medforskerne for å lese meg opp på det som kom fram i gruppa vår og finne veien videre. Innholdet i prosjektet endret fokus på grunn av det som kom frem underveis, det kom fram et annet behov fra medforskerne enn jeg hadde tenkt på til å begynne med. Prosessen førte til spørsmålene; Hva kan jeg bidra med som lærer? Hvordan kan kunst og håndverk brukes inn i denne “problematikken”?

## Medforskere

Hvorfor ha med medforskere? De som forskningsproblemet berører, bør bli hørt og kan bidra med kunnskap og perspektiver. (Skjeldal, 2021) Sett fra dette perspektivet mener jeg det var naturlig å ta med ungdommer inn i mitt prosjekt som medforskere. De er direkte berørt og har unik førstehåndskunnskap om temaet. Askheim og Høiseth (2019) skriver at i hvilken grad og på hvilken måte medforskere er involvert har avgjørende betydning om medvirkningen blir reel eller symbolsk. Det er ofte forskerne som bestemmer medforskernes rolle og legger premissene for prosessen. (Askheim & Høiseth, 2019, s. 2017) Jeg skal ikke gå nærmere inn på de ulike formene for deltakelse medforskere kan ha i et prosjekt, men konstaterer at i mitt prosjekt ble medforskerne invitert med inn i en tidlig fase. Jeg brakte temaet inn og hadde en ide om et fenomen jeg ønsket å forske på, opplevelsene deres i møte mellom kjønnsidentitet og kunstfagenes uttrykte oppfattelse av kjønnsforestillinger, men i samhandlingen mellom meg, medforskerne og prosessen vokste det fram nye ideer. Askheim og Høiseth (2019) mener også at det er viktig å skape tillit og gode samarbeidsrelasjoner mellom forsker og medforskere slik at de opplever å bli tatt på alvor og føle seg anerkjent. Tid til relasjonsbygging og diskusjoner er viktig. (Askheim & Høiseth, 2019, s. 218 f) Siden jeg kjenner medforskerne mine fra før, har vi allerede tilbrakt mye tid sammen og skapt god relasjon, og kunne gå rett inn i gode, åpne diskusjoner. I møtene våre tok jeg med mat og kake av flere grunner. Elevene møtte meg rett etter skoletid og da er det ofte tid for et måltid. Arbeid på tom mage er ikke like bra som på en tilfreds mage. I tillegg møtte de på egen fritid, så de fortjente en slags lønn for bidraget. Her kan jeg lene meg på Høiseth som sier: “Slik jeg ser det, er ulønnet brukermedvirkning starten på et samarbeid som i utgangspunktet da er alt annet enn likeverdig. Ulønnet arbeid anerkjenner, slik jeg ser det, i liten grad er annens kunnskap” (Askheim & Høiseth, 2019, s. 219). Selv om Høiseth her snakker om en annen type lønn og et annet nivå av forskning, syns jeg det var helt riktig å “lønne” innsatsen deres for meg og prosjektet, gjennom å bruke penger på god mat til oss.

Direktøren i De nasjonale forskningsetiske komiteene, Helene Ingierd, sier at medforskning kan være en måte å anerkjenne respekt for enkeltindivider slik at forskningen blir mer relevant, og gi utsatte grupper en stemme. Hun henviser også til Forskningsetiske retningslinjer for naturvitenskap og teknologi der det heter at forskere bør involvere berørte parter der det er relevant (Skjeldal, 2021). Jeg mener det er meget relevant i mitt prosjekt å involvere ungdommer

som medforskere da det var en del av deres skolehverdag jeg ønsket å forske på og tilføre et bidrag. Samtidig minner Ingierd om utfordringer som kommer ved bruk av medforskere, det kan for eksempel føre til uklare roller og uklart ansvar (Skjeldal, 2021).

Jeg opplevde den gode relasjonen til medforskerne som både veldig positivt og noen ganger utfordrende. På den positive siden er relasjonen mellom oss alle. Vi kjente hverandre fra før, og gruppa var i tillegg til trinnkamerater, venner på fritida. Dette ga grobunn for den åpne og avslappede stemningen underveis og for gode, ærlige diskusjoner. Som en fokusgruppe fungert det veldig godt, den enes refleksjon utløste refleksjon hos den andre, og en kommentar fra den tredje. Slik ble summen av bidraget fra medforskerne større og mer slagkraftig enn om jeg skulle ha snakket med hver enkelt hver for seg. I tillegg til det etiske perspektivet, lå ikke min interesse i å utforske de ulike kjønnsidentitetene representert i gruppa, derfor går jeg heller ikke nærmere inn på de ulike medforskerne, men setter søkelys på det som samlet kommer ut av diskusjonene i denne mangfoldige gruppa. Utdrag fra transkripsjonen under viser eksempel på hvordan medforskerne ble inkludert i denne studien ved at jeg henvender meg til dem og spør om hjelp til hvordan jeg kan utforme et didaktisk design i kunsts og håndverk som kan forstyrre heteronormativiteten:

“Men liksom, poenget er at jeg trenger hjelp av dere, er liksom dette noe å gjøre med ...” spør jeg, og blir avbrutt av en medforsker.

“Jeg vil være med igjen!” sier medforskeren ivrig.

“Jeg hørte ikke hvem du sa du skulle ha med, men jeg vil være med igjen”

“Ja, men poenget var at jeg trenger hjelp av dere, og hvis jeg skulle gjøre det med elever, og prøve å gjøre all slags kjønnsidentiteter til noe normalt ...”

## Studiens relevans

Det er helt klart at studiens relevans er til stede for gruppen av medforskere jeg har hatt med meg. De har vist stor interesse for prosjektet og ønsket gjerne flere møter. Dels fordi de synes det var hyggelige stunder med prat og kreativt arbeid, men også dels fordi temaet berører dem og opptar dem. De bidro til utformingen av prosjektet og problemstillingen utviklet seg etter hva de uttrykte ønsker om. Medforskerne er brukerne i dette prosjektet og målet var å få noe ut av det som virker til fordel for dem og alle andre elever i skolen som føler på utenforskap. Mange lærere, uavhengig av fag, ønsker nok også å bidra for å inkludere mangfoldet gjennom sitt arbeid, derfor kan studien være interessant for dem. I faget kunst og håndverk har vi en fordel av å kunne uttrykke oss med og uten ord. Gjennom skapende arbeid kan vi tilby elevene en stund med kreativt arbeid og refleksjon, som kan bidra til den enkeltes egen identitetsutvikling, og økt toleranse for mangfold. Funnene i denne studien, eller muligens snarere mulighetene som presenteres, kan være til inspirasjon for lærere og kunslærere både i grunnskolen og kulturskolen. I tillegg kan studien bidra inn i feltet kunst og håndverk og skeiv pedagogikk, da den tidligere forskningen jeg har funnet rundt det er begrenset.

## Studiens oppbygning

Jeg har valgt å strukturere masteroppgaven i 7 kapitler. I kapittel 2 foretar jeg en litteraturgjennomgang av tidligere forskning jeg støtter meg til i studien, og kapittel 3 beskriver kunnskapsapparatet jeg har tatt i bruk i forskningen. Kapittel 4 har en kortfattet beskrivelse av hele studiens gjennomføring, og i kapittel 5 beskriver jeg den kreative praksisen. Kapittel 6 omhandler analysen og i kapittel 7 drøfter jeg funnene i forskningen, før jeg skriver noen avsluttende pedagogiske refleksjoner i avslutningskapittelet.

## Hoved-definisjoner

Jeg vil her kort forklare hvilken betydning forskergruppa har lagt til grunn for hovedbegrepene vi bruker.

- **Heteronormativitet** – et uttrykk for at heteroseksualitet betraktes som norm for seksualitet, antagelsen om at personer skal identifisere seg med sitt tildelte kjønn ved fødsel og være

romantisk og seksuelt opptatt av det som defineres som det motsatte kjønn (Almås et al., 2023). Konseptet beskriver hvordan en hel kultur institusjonaliserer heteroseksualitet som den eneste akseptable livsstilen, og hvordan den blir reproduisert gjennom normer (Murray, 2015, s xiii).

- **Kjønnsforestillinger** - hvordan noen forestiller seg at kjønn er, liker og ser ut

- **Kjønnsidentitet** -en persons subjektive opplevelse av tilhørighet til kjønn (Jessen, 2023b)

- **Cisperson** – personen identifiserer seg med sin biologiske kjønnskategori (Jessen, 2023a)

- **Trans** – person som ikke identifiserer seg med sitt biologiske kjønn (Jessen, 2024)

- **Binær vs. ikke-binær** - Binær betyr at et fenomen bygger på to deler, her to kjønn; mann og kvinne. Ikke-binær er personer som identifiserer seg som et annet kjønn enn kategoriene mann og kvinne.

- **Queer/skeiv** - Queer er det engelske ordet, skeiv det norske. Personer kan kalle seg skeiv av ulike grunner og med ulik betydning, men fellestrekket er at personene ønsker å bryte med normene i samfunnet (Jessen, 2023c). Å være skeiv er å ha en seksuell orientering, kjønnsidentitet og/eller kjønnsuttrykk som er annerledes enn det samfunnet ser på som akseptert (Murray, 2015, s xii).

## Kapittel 2 Tidligere forskning

Jeg lette etter tidligere forskning på måter å jobbe mot en forstyrning av heteronormativitet gjennom kunstfag, eller studier som omhandlet temaene queer pedagogikk og kunst og håndverk i skolen. Det finnes en god del studier fra skole generelt, spesielt i språk, kunstområdene dans og teater/drama, eller performance, men jeg fant veldig lite som omhandler kunst og håndverk. Jeg tar derfor også med noe tidligere forskning som kommer fra kunst, men ikke skole, og skeiv pedagogikk, men ikke skolefaget kunst og håndverk.

Nemi Neto (2018) undersøker i sin studie, strategier for å forbedre inkludering, anerkjennelse og synlighet av seksuelle og transkjønnede minoriteter i klasserommet, og peker på at nåværende undervisningsmetoder generelt går ut fra heteronormativitet og heterosexisme. Forfatteren er språklærer og mener språkundervisning i mange språk reproducerer det undertrykkende systemet ved at det fremhever heteroseksualiteten og det binære med feminin og maskulin form i språket. Nemi Neto konkluderer med at vi bør sidestille kjønnsidentitet med rase, kjønn og funksjonshemming om vi mener undervisning er et gode og en nødvendighet for alle, og det sosiale og grammatiske meningsinnholdet i kjønn bør diskuteres. Han fremsnakker blant andre queer pedagogy til dette formålet, fordi den har som mål å forstå individualiteter som en del av vårt fellesskap (Nemi Neto, 2018).

Brooke Lewis (2022) har forsket på hvordan grunnskolelærere på New Zealand mener utvalget av literacyressurser bidrar til et kjønnsinkluderende klasserom. Barn utvikler normer og forventinger til kjønn i skolen og det kan påvirke selvtilliten. Kjønnsinkluderende klasserom skaper trygge omgivelser for barn slik at de kan utforske og uttrykke kjønnsidentiteter. En måte å fasilitere dette på er gjennom å anvende barnelitteratur med et queer tankesett, og det kan resultere i mindre mobbing i skolen og høyere selvtillit hos barn med ulike kjønnsidentiteter. Gjennom studien finner hun at det er behov for en profesjonell utvikling, mer kunnskap, blant lærere for at de aktivt skal kunne bruke kjønnsinkluderende og queer literacyressurser på en god og trygg måte (Lewis, 2022, s. 35). Lewis henviser blant annet til Stachowiak (2018) og skriver at skeive elever har større sjanse for å oppleve inkludering når samtaler som involverer kjønn utenfor de tradisjonelle binære kjønnene er normalisert (Stachowiak, 2018, som referert i Lewis, 2022, s. 37). Altså det må snakkes om, leses om, og ordforrådet vedrørende kjønnsidentitet i

vanlige samtaler bør utvides. Olivia Murray (2015) skriver at språket og symbolene på skolen er daglige påminnere om marginaliseringen de blir utsatt for, og det starter allerede i barnehagen. Selv om læreren ikke bevisst går inn for det, videreformidler de normer, verdier og holdninger til kjønnsroller og forventninger som direkte påvirker barns identitetsutvikling og atferd (Murray, 2015, s. 11)

Russell, Seif og Truong (2001, som referert til i Murray, 2015, s. 10) gjennomførte en studie med over 11000 deltakere fra USA, skeive unge og deres foreldre, og resultatene indikerer blant annet at læreren spiller en stor rolle i skeive unges skoleløp. En positiv relasjon med læreren førte til lavere sannsynlighet for trøbbel underveis i skoleløpet. Et inkluderende pensum som inneholder positive forestillinger om skeive personer, historie og hendelser, kan fasilitere sosial likhet og forbedre skeive elevers opplevelse av skolen (Murray, 2015, s. 12). Det rapporteres om mindre homo/transfobisk slang, som “din homo”, “det er så gay”, fra skoler med et inkluderende pensum, enn fra skoler uten. I tillegg rapporteres det at skeive elever opplever større aksept blant medelever ved skoler som anerkjenner LGBTQ identiteter og utfordringer gjennom pensum (Kosciw et al., 2012, som referert i Murray, 2015, s. 12). Men dette gjelder ikke bare USA eller andre land, her hjemme er vi ikke stort bedre.

Litlere (2022) har gjennom sitt masterprosjekt identifisert noen risikofaktorer i den norske skolen som skaper utfordringer hos transpersoner. “Heteronormativiteten kommer ikke bare til uttrykk gjennom hvordan skolen er bygget, men også gjennom måter det blir undervist på.” (Litlere, 2022, s. 25). Litlere (2022) finner at det eksisterer kjønnssegregerende og marginaliserende faktorer i skolen, for eksempel fra bla undervisning i kroppsøving hvor kjønnssegregasjonen er veldig tydelig og fører til negative opplevelser, og at trakassering i hverdagen er vanlig. Litlere (2022) presenterer konkrete oppfordringer til tiltak for å unngå disse situasjonene. Skolen bør lytte til barnets stemme og kjønns mangfold bør være til stede i undervisningen, og skolen generelt, for at den skal oppleves inkluderende (Litlere, 2022, s. v). I tillegg til å bruke riktig pronomen, se dem som hele mennesker, bør skolen legge opp til undervisning om kjønn. “Noel sier at undervisning om kjønn gjør at man som transperson føler seg mer sett, og at det hjelper cis-personer å forstå.” (Litlere, 2022, s. 26). Studien er veldig interessant siden den har skeive barn og ungdom som informanter, og klare funn som kan tas med inn til refleksjon i både min

egen studie og jobben som lærer. Man hva har kunstoffagene gjort for å bidra til et mer inkluderende pedagogisk miljø for elever som definerer seg i ulike kjønnsuttrykk?

Settele (2016) søker å motarbeide heteronormativiteten gjennom en kollektiv opplevelse av en performance “Prom”, der tilskuerne sammen opplever hovedpersonens følelser og opplevelser gjennom stykkets fortelling (Settele, 2016). Studien er interessant på den måten at forfatteren bruker kollektiv opplevelse som metode, noe jeg kan relatere til den kollektive opplevelsen elever og lærer har i klasserommet. Jeg kan også relatere det til kunstoffag i ungdomsskolen gjennom muligheter i både kunst og håndverk, for eksempel installasjoner eller utstillinger, musikk, for eksempel fremføringer og låtvalg, og valgfag som produksjon for scene, performance og andre typer oppsetninger. Samtidig hører performansen Settele beskriver hjemme i drama og teaterverden, og er performativ på et annet nivå enn en klasseromssetting ville ha klart å oppnå. Igjen, jeg finner lite tidligere forskning som omhandler skolefaget kunst og håndverk, men en studie jeg fant forsket på kunstpedagogisk forskning.

Adam J. Greteman (2017) sin studie i USA, “Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education” undersøker hvordan kunstpedagogisk forskning adresserer queerness, hvordan disse påvirker relasjonene som er mulige, eller umulige, innenfor utdanning og på hvilke måter kan arbeidet som har blitt gjort, hjelpe barn til å bli skeive (Greteman, 2017, s. 197). Greteman er her ironisk i tonen og refererer til at historisk sett har det vært en frykt for queer i utdanningssektoren, en redsel for rekruttering til queer (Greteman, 2017, s. 196). Greteman mener at vi som utdannere bør være åpne for at queerness er mulig, ikke fordi queer trenger beskyttelse, men fordi vi kan åpne for alternative måter å tenke på kunst, utdanning og skeivhet, og skape mangfoldige forhold for våre elever og for oss selv. Lærere kan kanskje ved hjelp av skeiv pedagogikk tenke ut hvordan kunstundervisning kan bringe “subjects into being” (Greteman, 2017, s. 203), og det kan hende at vi treffer en elev en gang som dette har stor betydning for (Greteman, 2017, s. 203). Så det hadde kanskje vært verdt å prøve skeiv pedagogikk da. Skeiv tango kunne vært fra musikkfaget, men er altså fra kroppsøvningsfaget.

Pereira-García et al. (2022) beskriver et forskningsprosjekt i dans hvor de så på om det var mulig å motvirke heteronormativitet gjennom queer tango, et undervisningsopplegg i kroppsøvningsfaget der kjønnsrollene i pardans ble utfordret ved at begge dansere i paret bytter på



å lede dansen. Forfatterne av artikkelen mener at mange lærere forsterker heteronormativiteten gjennom sin undervisning, samtidig viser flere og flere interesse for hvordan de kan undervise mer inkluderende for et mangfold av seksualiteter og kjønnsidentiteter. Funnene i studien viser at denne pedagogiske praksisen forsterket både heteronormativiteten og “skeiv utførelse” og forskerne konkluderer med at en isolert aktivitet alene ikke kan skape meningsfulle endringer og oppfordrer til mer bruk av queer pedagogy (Pereira-García et al., 2022, s. 99).

Forskning jeg har funnet sier altså lite om temaet i kunstoffag i grunnskolen. Jeg ble derfor nysgjerrig på hvilke kjønnsforestillinger elever opplever at kunstoffagenees innhold gjenspeiler og hvordan skeiv pedagogikk kunne anvendes i min egen praksis.

## Kapittel 3 Kunnskapsapparat

I dette kapitlet redegjør jeg for prosjektets kunnskapsapparat. Med utgangspunkt i posthumanistisk vitenskapsteori, legger jeg Karen Barad (2007) sin teori agentisk realisme til grunn og knytter studien opp mot skeiv teori (bla Butler, 1999, 2007) og pedagogikk (bla Murray, 2015). Studien er en praksisledet, performativ studie som beveger seg i spennet mellom performativ forskning og postkvalitativ forskning. Jeg vil redegjøre for metodologi og etiske refleksjoner.

### Teoretisk forankring

#### Posthumanismen

De posthumanistiske teoriene ønsker å skape kunnskap om verden uten å sette mennesker i sentrum, men inkludere et mangfold av delaktige aktører. Blant de mest framtrede posthumanistiske filosofene i dag er Karen Barad, Gilles Deleuze og Donna Haraway, og de har omfattende påvirkning på postkvalitativ metodologi. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 8 f)

Posthumanismen går bort i fra at mennesket er sentrum for alt og mener heller at mennesket er bare en del av verden (Maapalo, 2018, s. 2). Det var naturlig for meg å plassere oss i denne filosofiske tenkemåten, da jeg mener kunst og kunstneriske prosesser kan bidra til å si noe om noe, enten som fasilitator eller som ytring i seg selv. Videre åpner posthumanistisk tenkning opp for andre måter å tenke kjønn og kropp på og gjør det mulig å problematisere det naturlige versus det unaturlige (Mortensen et al., 2008, s. 320). Dette kobler jeg opp mot omdreinings spørsmålet vårt, der vi ønsker å forske på hvordan vi kan bidra til å forstyrre heteronormativiteten, slik at “det unaturlige” blir “naturlig”.

#### Agentisk realisme

Karen Barad (2007) foreslår agentisk realisme som en vitenskapsteoretisk posisjon, et rammeverk der kunnskap og læring, væren og tilblivelse og etiske aspekter er kontinuerlig sammenvevd. Dette medfører å tenke annerledes enn det fundamentale binære tankesettet som

tidligere dominerte, hvor disse sees atskilt (Barad, 2007, s. 26). Agentisk realisme tilbyr verktøy som intra-aksjon, performative agenter, diffraksjon og agentisk kutt.

Intra-aksjon er et sentralt begrep for Barad i hennes teori og betyr at agentene, hennes begrep for aktørene eller elementene som deltar, vever seg sammen gjennom gjensidig påvirkning (Barad, 2007, s. 33). De performative agentene, som kan være både mennesker, tid, sted og ting, påvirker hverandre slik at enhver endring i eller fra en av agentene, vil påvirke hele opplevelsen.

Performativitet forstås her som å besitte handlekraft, agentene tilfører noe til intra-aksjonen.

Bjørkøy (2020) refererer til Lenz Taguchi (2012) og formulerer det slik: “delene står i en gjensidig intra-aktiv relasjon” (Lenz Taguchi, 2012, som referert i Bjørkøy, 2020, s. 45).

Diffraksjon er et annet sentralt begrep i agentisk realisme og er en måte å analysere hvordan intra-aksjonen skjer, hvordan de performative agentene opptrer og hva som skjer når de møtes. Gjennom det Barad (2007) kaller agentiske kutt (Barad, 2007, s. 175), kan man se diffraksjonen. I sin artikkel “Diffracting Diffraction: Cutting together-apart” fra 2014 skriver Barad; “Diffraction queers binaries and calls out for a rethinking of the notions of identity and difference.” (Barad, 2014, s. 171). Hun stiller seg kritisk til binaritet som i skillet mellom for eksempel lys og mørke som to separate ting, og mener de ikke er motsetninger, det er ikke en skarp grense mellom dem, men de glir over i hverandre, de er sammenvevde, sammenfiltrede eller “entangled” (Barad, 2007).

Det fjerde verktøyet er agentisk kutt (Barad, 2007, s 15), som i følge Østern & Moxness (2017) er frysninger eller stopp-punkter man kan analysere. Jeg vil si mer om hvordan jeg har valgt å bruke dette under metodologi.

## Teorier

### Skeiv teori

Skeiv teori har sitt utspring i kjønnsforskning, feministiske, lesbiske og homoseksuelle studier, og handler kort og enkelt sagt om å problematisere og stille spørsmålstegn ved den påståtte normaliteten ved ciskjønn og heteroseksualitet, og kritiserer at det sees på som naturlig.

Mortensen et al (2008) skriver videre at tradisjonell kjønnsforskning forholder seg til faste

kategorier for kjønn og seksualitet, mens queer teori forstår kjønn og seksualitet som noe flytende, ikke varig og ikke et biologisk fenomen, men heller som sosiale eller kulturelle praksiser (Mortensen et al., 2008, s. 290). Jagose (1996, s. 3) skriver at queer skiller mellom tildelt kjønn ved fødsel (sex), kjønnsidentitet (gender) og seksualitet, og kritiserer identitetsfokuserete bevegelser. Queer er ikke en identitet, men mer en kritikk av identitet (Jagose, 1996, s. 131). De fleste queer-teoretikere er skeptiske til identitetskategorier og mener vi må forstå og uttrykke kjønn på nye måter. Skeiv teori problematiserer også at når kulturer anser cis og heteroseksualitet som naturlig og verdifullt, betyr det at noe som ikke passer inn i de kategoriene ekskluderes og blir ansett som unaturlig (Mortensen et al., 2008, s. 290). Sentrale teoretikere innenfor skeiv teori er blant annet Judith Butler, selv om Butler selv først plasserte seg og boka "Gender Trouble" fra 1990 i feminisme (Butler, 2007, s. vii).

Annamarie Jagose fremholder at Butler er den teoretikeren som har gjort mest for å utforske grensene for identitet, og at hun i sin bok "Gender Trouble" skriver om hvordan kjønn fungerer som en regulerende konstruksjon som gir heteroseksualitet fordeler (Jagose, 1996, s. 83).

Butler bruker begrepet "den heteroseksuelle matrisen" (Butler, 2007, s. 208) for å forklare den dominerende organiseringen av kjønn og beskrive de normative forventningene til kjønnets natur og stabilitet. Denne heteronormativiteten forutsetter at individer er heteroseksuelle og følger normene for dette, og matrisen innebærer at menn er maskuline og tiltrekkes romantisk og seksuelt av kvinner, og kvinner er feminine og tiltrekkes romantisk og seksuelt av menn. Alt annet sees på som utenfor norm. I vår studie er ikke forskning på kjønnsidentitet i seg selv hovedfokuset. Studien er mer opptatt av hvordan samfunnet, eller kulturen, viderefører forestillingene om hvordan kjønnene, og myter om kjennetegn på kjønn, blir ansett. Vi drar inspirasjon fra skeiv teori som sier at når noe anses som naturlig, ekskluderes noe som blir ansett som unaturlig. Vi ønsker å forstyrre denne heteronormativiteten. Jeg kobler også skeiv teori til mangfold fordi jeg ser likheter i hvordan alt som ikke blir ansett som normalt, ofte kan bli ekskludert, satt utenfor og sett på som avvik. Dette gjelder for eksempel personers familiebakgrunn, hudfarge og/eller utviklingshemming. Sagt på en annen måte koblet til det pedagogiske; undervisning skal være tilpasset, det skal lages rom for den enkelte, men allikevel påstår jeg at ofte blir flertallet, det som anses som det normale, styrende for valg i det didaktiske designet. Så fra skeiv teori henter vi for det første at ingenting er verken naturlig eller unaturlig,

alt og alle er normale, og det skal være greit å snakke om og uttrykke dette. For det andre at vi må forstå og uttrykke kjønn på nye måter enn de tradisjonelle kategoriene. Jeg har lest skeiv teori, spesielt Butler, for å søke å forstå kjønnsidentitet som noe annet enn det binære mann-kvinne systemet jeg er tillært, og tenkt med skeiv teori da jeg utviklet utkastet til det didaktiske designet i kollasjoppgaven om hvordan utrykke kjønnsidentitet. Det førte meg videre til skeiv pedagogikk.

## Skeiv pedagogikk

Queer pedagogy henger sammen med queer teori og har et kritisk syn på hvordan ekskludering foregår naturlig i praksis i klasserommene som følge av heteronormativiteten. Individene som ikke passer inn i standardkategoriene blir usynlige (Neto, 2018).

Pereira-Garcia et al. (2022) skriver at queer pedagogy, eller skeiv pedagogikk, har sitt opphav i Queer theory, eller skeiv teori, og ble tatt i bruk av Deborah Britzman (1995) på slutten av 1990-tallet i USA. Deretter har det utviklet seg to tolkninger av pedagogikken. Den ene retningen setter søkelys på de marginaliserte kjønn og seksualiteter utenfor den dominerende normen, her refererer Pereira-Garcia et al. (2022) til Shlasko (2005), og den andre retningen refererer mer til en politisk holdning som setter søkelys på alt som oppfattes som unormalt, ukomfortabelt og upassende. Skeiv pedagogikk søker refleksjon rundt undertrykkelsesprosesser og konstruksjonen av et heteronormativt samfunn. Siden 1990-tallet har forskning forsynt lærere med ulike eksempler på skeiv pedagogikk, verktøy og eksempler fra ulike nivå, kontekster og fag, med det mål om å motarbeide normaliserende praksiser i undervisning (Britzman, 1995; Shlasko, 2005, som referert i Pereira-García et al., 2022, s. 100). Artikkelen til Pereira-García et al. (2022) beskriver et prosjekt om "Queer Tango" som eksempel på hvordan man kan jobbe med skeiv pedagogikk for dette formålet. Når skeivt innhold ikke eksisterer i utdanning, ligger det en, åpen eller skjult, fiendtlig undertone der, noen ganger kalt "skjult pensum", og klasserommet blir et heteronormativt, cisnormativt rom som undertrykker et bredere spekter av identiteter, skriver Baines et al (2019), som skriver om skeiv pedagogikk i musikk terapi. Vi må tilby elevene våre et kreativt og trygt læringsmiljø, med nysgjerrighet og utforskende tilnærming. Det kan fasilitere diskusjon rundt fordommer med mål om likhet for alle. For eksempel ved å bruke et ikke-binært språk, kan elever oppleve en større trygghet. Heteronormativiteten kommer til å vedvare uten

queer perspektiver inkludert i pensum. Samfunnet, media og kultur, viser en økende bevissthet og åpenhet omkring queer, og den bevisstheten åpner for refleksjon og diskusjon når det kommer til binære identiteter og å utforske et skifte til et flytende spekter av identitetskategorier. Å begynne med å diskutere de begrensede konseptene ved normativ binaritet som heteronormativ og cisnormativ, kan utvikle seg til for eksempel å diskutere fordommer mot det binære i rase eller funksjonshemming. Queer teori ønsker, i likhet med blant annet feminisme, å utfordre undertrykking, og tilby en måte å utvide diskurser og oppfordre til aksept av annerledeshet (Baines et al., 2019, s. 2-9).

Slik jeg da forstår skeiv pedagogikk, ønsker den å fremme, ikke bare bevissthet rundt skeiv identitet og seksualitet, men rundt mangfold. Den ønsker å motarbeide normativitet og åpne opp undervisningen for annerledeshet, i både elevmassen og i didaktiske valg, og i denne studien drar jeg nytte av pedagogikken når det gjelder å tenke inkludering av et mangfold av kjønnsuttrykk i et didaktisk design i kunst og håndverk.

## Affekt

Brian Massumi (1995) skriver at affekt ofte brukes løselig synonymt til følelser, men er mer en “intensitet” (Massumi, 1995, s. 88). Affekt er noe som føles mellom følelser og aktivering, og kan knyttes til en erfaring og legger igjen spor og kommer tilbake. Noe som ubevisst kjennes og påvirker handling (Massumi, 2011, s. 37 f). Østern og Moxness (2017) refererer til Deleuze, som også Massumi gjør, og Guattari, og skriver også at affekt er et begrep som brukes om det som er mellom, “på terskelen til tenkning. Affekt er ikke følelser, men kan forstås som intensitet, en form for energi uten intensjon.” (Østern & Moxness, 2017, s. 10). Jeg bruker begrepet affekt i deler av analysen fordi jeg fant det et nyttig verktøy.

## Bias

Det engelske ordet “bias” kan oversettes til norsk med fordommer, partiskhet eller forutinntatthet. Benson og Fiarman (2020), Nordell (2021) og Skov (2020) diskuterer begrepets betydninger, som jeg forstår handler blant annet om hvordan vi handler ubevisst og er forutinntatt på grunn av vår bakgrunn, og dermed kan opptrå diskriminerende uten at vi skjønner det.

“The concept of implicit bias, also termed unconscious bias, and the related Implicit Association Test (IAT) rests on the belief that people act on the basis of internalized schemas of which they are unaware and thus can, and often do, engage in discriminatory behaviors without conscious intent.” (Pritlove et al., 2019, som referert i Skov, 2020, s. 1)

Jeg lener meg på denne teorien i forbindelse med deler av analysen.

## Pluralist proximity

Gry Ulrichsen (2024) skriver om “pluralist proximity” (Ulrichsen, 2024, s. 90–106) som en måte å produsere kunnskap uten fordommer (Ulrichsen, 2024, s. 106), ved å ta i bruk ressursene i nærheten. Hun fremhever det å forske sammen med berørte parter som en måte å oppnå en kunnskapsproduksjon som er mangfoldig og uten fordommer, og samtidig utfordrer det akademiske hierarkiet, patriarkatet og rasismen (Ulrichsen, 2024, s. 90). Jeg tar den videre til også å angå det homo-/transfobiske.

## Metodologi

### Performativ, postkvalitativ forskning

Jeg beveger meg i spennet mellom performativ forskning og postkvalitativ forskning i denne studien.

I postkvalitativ forskning går man ofte frem og tilbake i forskningsprosessen, man bearbeider, forbedrer og endrer fremgangsmåte gjennom hele prosessen. Problemstilling, fokusområde og forskningsdesign kan endre seg som følge av at man oppdager nye ting som dukker opp i materiale, erfarer at man kan gjøre noe annerledes eller man får nye ideer til teori eller generering av data (Gunnarsson & Bodén, 2021). Dette er beskrivende for mitt prosjekt. Jeg hadde en retning da jeg begynte, men temaet er komplekst og jeg ønsket bidrag fra ungdommene selv. Dermed kunne jeg ikke styre hele forskerprosessen selv, jeg ønsket å la prosessen styre og se hva som kom fram. Studien vår er preget av at bearbeiding mellom møtene med medforskerne

hvor fokusområde, forskningsspørsmål og kunstneriske uttrykk ble endret som følger av utviklingen i og mellom møtene.

Kvalitativ forskning preges av skriftlighet, men en postkvalitativ forskning anerkjenner at forskning også kan skje i andre uttrykksformer og med andre forskningsmaterialer som musikk, bildekunst, dans og teater. Disse uttrykksformene kan også tilføre ny kunnskap. Her finner jeg også forankring for vår studie, da vi jobber med bilder som objekter, som performative agenter i intravju og som egne kunstneriske uttrykk. Kvalitativ forskning har ofte som mål for analysen å skape mønster eller sentrale temaer. Den postkvalitative forskningen søker heller etter å få fram ulikheter og muligheter. Østern og Letnes (2017) peker på at det foreløpig ikke er et totalt brudd, da det kvalitative forskningsfeltet har tøyde grenser og hatt en stor utvikling. og grensene mellom de to er sammenblandede (Østern & Letnes, 2017, s. 2). Seks år senere foreslår Østern et al (2023) at det er et totalt brudd mellom kvalitativ og postkvalitativ forskning, så det er tydelig en utvikling i academia, fortsatt diskusjoner om brudd eller ikke, men jeg skal ikke gå nærmere inn på det i denne oppgaven. Jeg velger å benevne mitt prosjekt som orientert mot postkvalitativt heller enn kvalitativt basert på det ovennevnte.

I postkvalitativ metodologi er det rom for å kunne formulere forskningsproblemet sammen med dem som problemet berører, og ifølge Gunnarsson og Boden handler metodologien fremfor alt om å åpne opp for muligheter for å finne en gjensidig problemstilling som kan romme et mangfold av spørsmål som skapes i samarbeidet og møtene. De legger også til grunn Barads utvidede forståelse av begrepet fenomen, et fenomen oppstår som følge av at det er umulig å skille objektet fra hvordan det studeres og med hjelp av hva. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s 21f). I mitt prosjekt gikk jeg inn i prosjektet med et ønske om at ungdommene skulle være medforskere, ikke objekter for forskning, nettopp av den grunn at jeg ønsket å forme prosjektet sammen med dem, på deres premisser og etter deres ønsker og behov. Fenomenet som studeres i prosjektet oppstår nettopp i, og ut av, denne samhandlingen. En slik prosess er vanskelig å gjenskape med andre forskere, medforskere og rammer. Sett gjennom agentisk realisme vil disse performative agentene (forsker, medforskere, rom, relasjon osv.) virke inn i prosjektet, veve seg sammen i en gjensidig påvirkning. En annen forsker vil ha en annen relasjon til medforskerne, en annen gruppe medforskere vil bringe inn andre impulser til prosjektet, skape andre kunstuttrykk osv. På denne måten er det umulig å gjenskape akkurat denne studien, og en liknende utført



studie med andre deltakere vil nødvendigvis få andre funn. De kan muligens likne, men vil aldri bli helt det samme.

Jeg ønsket å bruke kunstuttrykk som metode og generering av data, dermed kan man også si at jeg har plassert meg innenfor kunstbasert forskning. Å forske med kunsten innebærer å bruke kunst på en eller annen måte i prosessen, som datagenerering, som data i seg selv, og som presentasjon av funn (Østern & Letnes, 2017). Samtidig syns jeg ikke disse termene passet helt med hvordan studien ble utført. Vi brukte kunst og kunstneriske prosesser, men med for lite hovedfokus til å kalle det kunstbasert forskning. Jeg opplevde at det postkvalitative og det kunstbaserte rammeverket passet nesten, men ikke helt.

Bjørkøy (2022) refererer til Barone og Eisner (2012) og skriver at kunstbasert performativitet muliggjør bruk av kunstneriske uttrykk og prosesser i utforskning og læring (Bjørkøy, 2022, s. 169). “Kunstbasert performativitet betoner det bevegelige, dynamiske, relasjonelle og foranderlige framfor en beskrivelse av likheter og mønstre, kategorisering, stabilisering og konformitet” (A.-L. Østern & Knudsen, 2019, i Bjørkøy, 2022, s 168). Med dette i mente beveger vår studie seg i spennet mellom postkvalitativ og kunstbasert performativ forskning, ved blant annet å være opptatt av det relasjonelle og det foranderlige, og ved å bruke kunstneriske uttrykk og prosesser i forskningen.

Brad Haseman (2006) argumenterer for at performativ forskning er en tredje kategori innenfor forskningsmetodologi som vokser fram, i tillegg til kategoriene kvantitativ (tall) og kvalitativ forskning (ord). Den har mange likheter med kvalitativ forskning, men er samtidig forskjellig. Den største forskjellen ligger i måten den velger å uttrykke funn gjennom performative data, som uttrykker forskningen, men som også blir selve forskningen. (Haseman, 2006, s. 102) Haseman foreslår at performativ forskning representerer et skifte der praksis blir den viktigste aktiviteten for forskning, ikke bare en performativ praksis, og det som kommer ut av praksisen står på egne bein, og er viktige representanter for forskningsfunnene. (Haseman, 2006, s. 103). Innenfor dette paradigme er praksisledet forskning grunnleggende og nødvendig. Performative forskere modifierer eksisterende metoder og skaper egne, nye metoder, alt etter hva som egner seg best for å utforske fenomenet de studerer. Innenfor et performativt paradigme skifter forskningen fokus fra hva et forskningsfenomen er til hva det gjør (Østern et al., 2023, s. 277). Østern et al

(2023) støtter seg blant annet til Haseman (2006) og foreslår et performativt paradigme for postkvalitativ forskning, der kunnskap sees på som "knowing-in-becoming" (Østern et al., 2023, s. 272) og forskeren sammenveves med forskningsfenomenet og verden rundt. De mener et slikt paradigme kan skape rom for alle disipliner da all forskning er skapende, og performativ i ordets vide forstand.

Østern et al (2023) fremholder at både postkvalitativ og performativ forskning ønsker å bryte ut av kvalitativ forskning, men kommer fra ulike hold. De mener å se at et performativt paradigme kommer fra artistisk forskning, mens den postkvalitative forskningen er basert i et spekter av post-tilnærminger, for eksempel den feministiske materialismen og kolonialisme, og er mer fremtredende i pedagogisk og sosial forskning. Performativ forskning anerkjenner kunst som et medium for forskning innen utdanning. Kunstaspektet kan være alle typer ferdige kunstuttrykk, men også selve utøvingen av kunsten og det performative i lokasjonen for forskning og læring. (Fels, 2015, s. 172)

Performativ forskning som et pedagogisk verktøy for utforskning gir plass for både lærer og elev til å utforske ideer og til å stille spørsmålstegn ved konvensjonelle forventninger. Som et pedagogisk verktøy for sosial endring kan performativ forskning bidra til å synliggjøre for eksempel forventninger, antagelser, urettferdigheter i et samfunnsmessig eller individuelt perspektiv. Innenfor dette paradigme kan stedet, lokasjonen, for forskningen bidra til læringen som gir seg uttrykk når de involverte skaper noe sammen i et kreativt miljø.

Den performative forskningen inviterer oss til å reflektere over nåtid, fortid og en tenkt fremtid gjennom noe performativt. Performativ forskning spør etter hva eller hvem som stikker frem og tiltrekker seg oppmerksomheten, hvilke "stop moments tug on your individual or collective sleeve?" (Fels, 2015, s. 152). Stop moments er øyeblikk som stikker seg frem. Fels (2015) refererer til filosofen David Applebaums stoppkonsept som sentral i performativ forskning. (Fels, 2015, s. 152) Disse stoppøyeblikkene kan være et møte med noe, en hendelse, en erfaring eller en refleksjon over en erfaring, som vekker oppmerksomhet. Et stopp-øyeblikk er som "a child's tug on the sleeve". (Fels, 2015, s. 152). I løpet av prosjektet dukket det opp hendelser, ord, refleksjoner som satte seg fast inne i meg og jeg kunne ikke bli kvitt de. De påvirket meg og prosjektets videre progresjon, og påvirket hvordan jeg ønsket å gå inn i analysen senere.

Gjennom analyse av kunstuttrykk, diskusjoner og eget skapende arbeid ønsket jeg at vi skulle undre oss blant annet over kunstfagernes uttrykte kjønnsforestillinger, utforske å selv uttrykke kjønnsidentitet og se på hvordan kjønnsidentitet kommer frem i kunst som blir presentert gjennom kunstfag i ungdomsskolen.

## Postkvalitativ metodologi

En performativ postkvalitativ metodologi gjør det mulig å se at forskningsprosessen og fenomenet som studeres samhandler snarere enn at forskningen betrakter objektet.

Forskningsprosessen blir da performativ slik Gunnarsson & Bodén (2021) skriver, slik vår forskningsprosess har vært. Vi har produsert datamateriale samtidig som datamaterialet blir produsert av det som studeres. Ifølge Gunnarsson & Bodén (2021) innebærer det at forskningen må være tett på det som studeres. Fokuset blir da på det som produseres i møte mellom aktører og det er umulig å forutse forskningsprosessen. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s 6)

Forskningsprosessen ses som et kunnskapsapparat der forholdet mellom teori og metode er virksom i alle deler av forskningen, det er et sammenvevd forhold mellom “varande og vetande” (Gunnarsson & Bodén, 2021, s 27). Gunnarsson & Bodén henviser videre til Karen Barads begrep “onto-epistemologi” der metoder, teori, etikk, data og forskere er i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s 10).

## Forskerrollen

Gjennom forskerens deltakelse berører forskeren praksisen og blir samtidig berørt av praksisen, og dermed får forskerens deltakelse mange implikasjoner. I kraft av å være læreren deres, har jeg en rolle i møte med ungdommene i medforskergruppa. I kraft av en meget god relasjon til dem, får jeg muligens et nærmere møte med dem enn en som ikke har det. Min relasjon med dem har påvirket prosessen og funnene, samtidig som jeg har blitt påvirket av prosessen og funnene.

Forskeren kan forstås som en performativ aktør som blir passiv, aktiv, nærværende og fraværende i ulike deler av forskningen, alt etter hvilken retning prosessen tar. Forskerrollen blir en del av samarbeidet og deltar sammen med det som forskes på og de aktører som deltar. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 28) En slik prosess er vanskelig å gjenskape med en annen forsker når jeg blir en performativ agent i studien – delvis observerende, delvis deltakende, og i

intra-aksjon med medforskere, det kunstneriske arbeidet og studiens prosess. Det samme vil gjelde for medforskerne, prosessen, arbeidet og rammene rundt vår studie. De kan ikke byttes ut i en gjenskaping av studien. “Entanglement” (Barad, 2007) er nettopp det det handler om, en sammenfiltrering av performative agenter som sammen skaper nye mening, og den sammenfiltreringen blir ikke akkurat den samme med andre aktører.

## Metodevalg

Her vil jeg gi en oversikt og kortfattet forklaring over metodene jeg har valgt for datainnsamling og analyse.

### Intravju med medforskere

Gunnarsson og Boden (2021) refererer til Barads (2003, 2007) begrep agentskap, og skriver at intra-aksjon skiller seg fra interaksjon ved at man inkluderer relasjon mellom mennesker og materialer, og materialer og materialer, i tillegg til bare mellom mennesker. Intravjuer kan altså beskrives som en metode som utfordrer det menneskesentrerte i intervjuer, ved å anerkjenne delaktigheten av flere aktører i kunnskapsproduksjonen. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 65) I mitt prosjekt velger jeg å kalle møtene med medforskere intravjuer basert på denne beskrivelsen. Jeg stiller noen spørsmål underveis som fører til diskusjoner som går på kryss og tvers av temaet, samtidig som vi analyserer bilder og skaper kunstuttrykk. Kunstuttrykkene kan ses som både datamateriale i seg selv, men også som en agent, eller aktør, i kunnskapsproduksjonen. Det samme kan selve prosessen i å skape uttrykkene. Det tilfører noe til diskusjonene. Forskere og kunsten intra-agerer.

### Materialitet og skapende arbeid i intravju

Barad (2007) skriver om “Matter and meaning”, og mener at “matter” innebærer materie og materiale, og er et viktig element i å skape “meaning”, men materialitet kan også forstås som et intra-aktivt fenomen. Selv om språk også innehar materialitet (MacLure, 2013, s. 658) viser Lenz Taguchi og Palmer (2013) i sin analyse at ulike materielle agenter, som for eksempel arkitektur som vanligvis blir oppfattet som statisk bakgrunn for menneskelig agens, opptrer som sterke

medvirkende agenter (Lenz Taguchi & Palmer, 2013, s. 672). De fysiske egenskapene ved ting gir muligheter og begrensninger.

I vår studie forsker vi gjennom å prøve ut ulike materialiteter som agenter i intra-aktivt arbeid, for eksempel tegning og den kunstneriske prosessen i å lage kollasj. På denne måten drar vi inn skapende arbeid som materialitet i intravjuene.

### Lydopptak

Min motivasjon for å bruke lydopptak er begrunnet i at det er vanskelig å få med seg alt som blir sagt i en diskusjon, spesielt der man selv deltar, slik at man kan notere i etterkant. Også i de kreative verkstedene var lydopptak en mulighet til å få tak i ting som ble sagt, og gjort, underveis. Da prosjektet er uforutsigbart på mange måter, og jeg ønsket at det kreative arbeidet skulle intra-agere med diskusjonene og forskergruppa, ville det ikke vært mulig å fange opp alt som skjer uten opptak. Jeg deltok også i noe av det kreative arbeidet, dermed ville det vært umulig å notere underveis. På grunn av aldersforskjellen mellom meg og medforskerne, har de en annen slang og andre henvisninger enn meg. Derfor var det også kjekt med lydopptak slik at jeg kunne høre det om igjen og forstå bedre enn der og da.

### Diffraktiv analyse

Karen Barad (2007, s 74-76) beskriver hvordan avgrensning av bølger ikke kan gjøres uten å ta i betraktning de hinder de møter, og Ceder (2016, s 76) sier diffraksjon handler om at resultatet av de møtene skaper nye mønster og ideer. Donna Haraway (2004, s 70) tolker diffraksjon, og diffraktiv analyse, som en kartlegging av samhandlinger mellom ulike bestanddeler og ikke en refleksjon, reproduksjon eller representasjon av noe spesifikt. Gunnarsson og Bodén (2021) fremholder at begrepet bygger på Haraways og Barads teorier, og ser diffraktiv analyse som et alternativ til reflekterende analyse, som forventes å være en beskrivende representasjon av virkeligheten. (Gunnarsson & Bodén, 2021)

Lenz Taguchi og Palmer (2013) lener seg også på Barad (2007) og Haraway (1997) og skriver at en diffraktiv analyse kan forstås som en bølgeliknende bevegelse som tar i betraktning at “thinking, seeing and knowing” (Lenz Taguchi & Palmer, 2013, s. 676) aldri skjer isolert, men er påvirket av ulike krefter som kommer sammen. En diffraktiv måte å analysere på kan slik forstås

som at forskeren identifiserer hvilke diffraktive mønstre som oppstår også i lesingen av det empiriske materiale, heller enn å tolke datamateriale lineært slik at “summen” av det videreformidler mening eller kunnskap (Lenz Taguchi & Palmer, 2013, s. 676).

Min forståelse av begrepet er at ved en diffraksjon vil møtet mellom de performative agentene, som kan være enten forsker, medforsker, teori, det skapende arbeidet eller intra-aksjonen, skape nye ideer og nye retninger for forskningen, og en diffraktiv analyse er kartleggingen av det som oppstår. Fokuset blir på hvordan samhandlinger og overlappinger skaper et fenomen. Analysen handler å lese materialet, gjennom hverandre, relaterer dem til hverandre og på den måten åpne opp for nye forståelser for materialet. Gunnarsson og Boden henviser til Ceder (2016) som mener denne metoden muliggjør nye forståelser av forskningsproblem og forskningsspørsmål. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 76). De diskuterer videre i sin tolkning av diffraktiv analyse at ikke bare tekster, men også blant annet metodologier og annet empirisk materiale kan leses gjennom hverandre, (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 77)

I diffraktiv analyse er det også uunngåelig at vi som forskere blir en sammenvevd del av forskningen ved at vi velger hvilket rammeverk vi bruker og hvilke kutt vi velger å analysere. Forskjellen på subjekt og objekt blir med Barads tenkning ugyldiggjort. (Lenz Taguchi & Palmer, 2013, s. 675)

I min oppgave ser jeg på hva som kommer fram i møtene mellom meg, medforskere og det skapende arbeidet. Jeg støtter meg til Fels (2015) og har valgt meg ut 3 “stop moment”, eller stopp-punkt, der det skjer noe som får bølgen til å bryte og spre seg i nye retninger. Det som kommer fram, fører til nye ideer og nye retninger for prosjektet.

### Stop moment

“Stop moment” er et sentralt begrep i performativ forskning. Fels (2015) refererer til David Appelbaum`s (1995) stoppkonsept, et møte, hendelse, erfaring, eller refleksjon over en erfaring, som gjør oss oppmerksomme. “Listen, this moment matters” (Fels, 2015, s. 152) En stopp er ikke bokstavelig talt en stopp, men et øyeblikk som krever oppmerksomhet. Fels (2015) mener livene våre inneholder mange mulige stopp-øyeblikk, men de er så flyktige at vi responderer

kanskje automatisk, uten å tenke. Øyeblikket blir ofte synlig gjennom refleksjon i etterkant. Et stopp-øyeblikk kan gi nye mulige tolkninger og forståelser gjennom refleksjon over hvorfor dette øyeblikket betydde noe, hvilke agenter var i spill og hvorfor de agerte som de gjorde. Et stopp-øyeblikk kan konkretisere læring gjennom kritisk og kreativ refleksjon (Fels, 2015, s. 153). Jeg vil i vår studie bruke benevnelsen stopp-punkt.

## Etiske vurderinger

Gunnarsson og Bodèn (2021) skriver at i postkvalitativ metodologi kreves en ekstra utførlig beskrivelse og etisk diskusjon rundt de metodiske valgene og tilnærmingene gjort i den spesifikke studien fordi den ofte innehar praksiser som tøyser grenser, og fordi det legges vekt på kreativitet og fantasi. Metodene kan være et like stort kunnskapsbidrag som analysen eller funn. Gunnarsson og Bodèn (2021) skriver videre at Donna Haraway (2008) problematiserer at det tradisjonelle synet på objektivitet, hvor kunnskap beskrives som kulturens råmateriale som skal sees ovenfra, tolkes av mennesker eller diskurs, men mener kunnskap blir til eller produseres i et materiell-semiotisk samspill. Haraway forslår derfor heller en objektivitet som bygger på “situert kunnskap”, som sees ut fra lokasjon, posisjon og situasjon (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 29). Forskningens validitet handler om å beskrive hvordan kunnskapen produseres så tydelig og transparent som mulig. Det vitenskapelige bidraget handler også om nytenkning og originalitet. Når kunnskapsproduksjon sees på som kreativ, eksperimentell og performativ må objektivitet håndteres på en annen måte (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 30). Gunnarsson og Bodèn (2021) skriver at etikk er til stede i hele forskningsprosessen. Etikk kan forstås som teoretisk refleksjon om hvordan vi skal utføre forskningen, men også som tilnærmingen til forskningen gjennom syn på kunnskap og verden. De løfter fram to aspekter, forskningsetikk og forskeretikk. Forskningsetikken handler om konsekvensene for samfunnet og de som deltar i forskningen. Forskeretikk handler om forskningens vitenskapelige kvalitet i forhold til forskermiljøet eller fagfeltet (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 33-35). I vårt prosjekt har jeg prøvd å være så transparent som mulig i beskrivelsen av studien, slik at det skal være tydelig hva vi har gjort og hvordan vi har gjort det, med tanke på forskeretikk. Jeg har sendt søknad til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, SIKT, og fått prosjektet godkjent der. Jeg har brukt Nettskjema for lydopptak og sikker lagring, og kommer til å slette materialet der når oppgaven er levert. Medforskerne under 16 år har fått samtykke fra foresatte til å delta i prosjektet, de over 16 har selv signert.

Når det gjelder forskningsetikk har jeg tatt noen valg med tanke på personvern i beskrivelsene og referansene fra transkripsjonen, og hvordan jeg underveis har forholdt meg til medforskernes kjønnsidentitet. Noe av poenget i studien er nettopp at medforskerne plasserer seg på et spekter av kjønnsidentiteter, samtidig har ikke det vært et fokus å se på det i sammenheng med ytringer. Med ytringer mener jeg her både språk og kunstuttrykk. Det valget har jeg tatt med tanke på synet på kjønnsidentitet jeg legger til grunn i studien. Jeg legger til grunn at kjønnsidentitet er flytende, ikke statisk, derfor kan medforskernes kjønnsidentitet endres over tid og det vil da være feil å sette merkelapp på de nå. Sett i sammenheng med medforskernes alder, det ligger i ungdommers natur å være utforskende og i utvikling og derfor vil det være åpent for at de vil identifisere seg annerledes om noen år enn nå. Det gjelder ikke bare kjønnsidentitet, men identitet generelt. Jeg vil iallfall ikke måtte stå til rette for alle meninger og uttrykk jeg hadde som 16-åring nå som voksen. I forlengelse av dette har jeg valgt å ikke sette navn på medforskerne i teksten med tanke på anonymisering. Siden medforskerne er elever jeg kjenner, og temaet dreier seg rundt kjønnsidentitet og queer, kan det bidra til en sikrere anonymisering å ikke vite for eksempel om det er samme medforsker som har kommet med det og det utsagnet jeg refererer til. Underveis ønsket jeg heller ikke å gå inn på kjønnsidentiteten til den enkelte medforsker, da det er et vanskelig spørsmål. Noen kan oppleve det uønsket å kategorisere seg og det kunne potensielt ha betydning for relasjonen i forskergruppa og til meg.

### Forskningsmaterialet

Forskningsmaterialet er innhentet gjennom metodene beskrevet over, og kommer i form av kunstuttrykk og transkribering av lydopptak. Gjennom fem møter med medforskerne snakket vi, diskuterte, analyserte kunst og lagde kunstuttrykk. Diskusjonene og kunstanalysene kommer i form av transkribert samtale, der deler av diskusjonene ble til i samhandling med kunstneriske prosesser. Vi har produsert datamateriale samtidig som datamaterialet blir produsert av det som studeres. Ifølge Gunnarsson & Bodén (2021) innebærer det at forskningen må være tett på det som studeres, materialet produseres i møte mellom aktører og det er umulig å forutse forskningsprosessen. (Gunnarsson & Bodén, 2021, s 6)



## Forskningsmaterialets reliabilitet og validitet

Forskningens validitet handler om å beskrive hvordan kunnskapen produseres så tydelig og transparent som mulig. Det vitenskapelige bidraget handler også om nytenkning og originalitet. Når kunnskapsproduksjon sees på som kreativ, eksperimentell og performativ må objektivitet håndteres på en annen måte (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 30). Dette er i høyeste grad gjeldende i vår studie, da vår kunnskapsproduksjon er både kreativ, eksperimentell og performativ. Når jeg også valgte diffraktiv analyse, kommer ikke alt datamateriale til syne og jeg har prøvd å være så transparent som mulig i beskrivelsen av både gjennomføring av hele studien og av selve stopp-punktene. Ved å bruke sitater fra transkriberinger prøver jeg å forankre kunnskapsproduksjonen og funnene våre synlig i teksten, samtidig som jeg prøver å beholde anonymiteten hos medforskerne mine. Mangfoldet i medforskergruppa (Ulrichsen, 2023) gir reliabilitet til datamaterialet. De representerer brukergruppa og kan derfor si noe om temaet sett fra flere ståsteder, forankret i egen levd erfaring. Når det gjelder reliabilitet refererer jeg til Haraways “situert kunnskap” (Haraway, 2008, som referert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 29). På grunn av studiens situasjon og posisjon, kan man vanskelig gjenta den på en objektiv måte. Samtidig er funnene i studien sammenliknbare med andre studier på noen områder.

## Metodekritikk

Jeg opplevde det meningsfullt å forske på omdreinings spørsmålet med metodene jeg har valgt, men kan for eksempel stille spørsmålsteget ved om rene semistrukturerte intervjuer hadde vært like informative som intravju, da mye av datamaterialet kom fram i samtalene før det kreative arbeidet. Samtidig syns jeg det var interessant å se hva som kom ut av denne måten å jobbe på, det kunne jeg ikke forutse på forhånd. Å bruke kunstuttrykk som datamateriale er en metode som er vanskelig å ettergå. Kunstuttrykk kan tolkes på mange måter, alt etter hvem som tolker det, og hvordan man tolker det. På den andre siden vil også kunstbasert forskning gi rom for helt andre funn en andre typer forskning (Østern, 2017). Ved å bruke diffraktiv analyse får en fram punkter som oppleves som spesielt viktige i datamaterialet, men en mister kanskje annen data som kunne belyst forskningsspørsmålene på en annen måte.

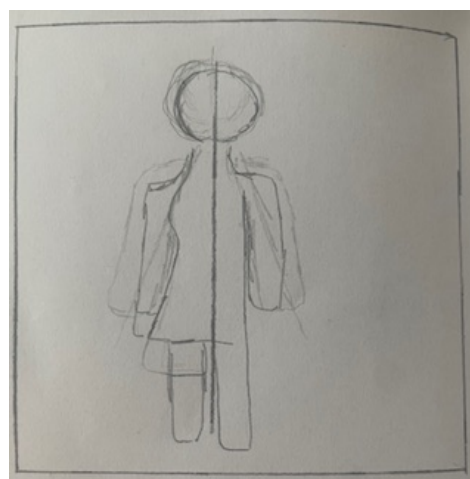
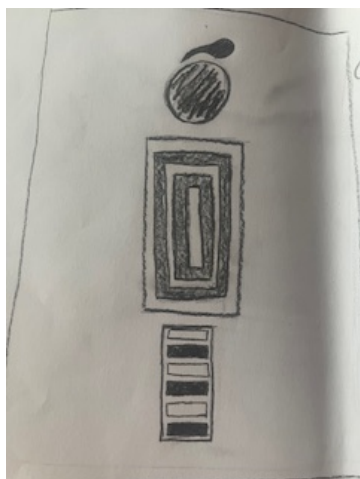
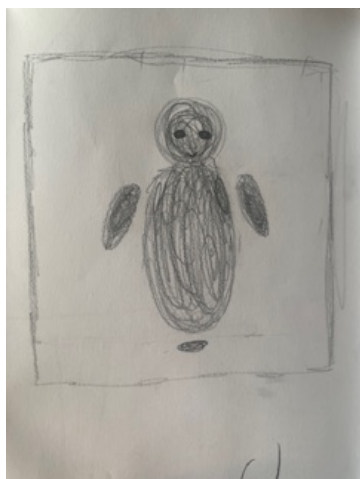
## Kapittel 4 Let us be queer about it

Her følger en sammendragene beskrivelse av hele studiens gjennomføring.

### Kreativt verksted 1: Intravju – doskilt og bildeanalyse

Den første samtalen var i utgangspunktet ment for informasjon til mine medforskere, begrepsavklaring og å legge fram en plan for prosjektet. Jeg hadde planlagt en halvtimes tid, men økta ble nærmere to timer. Det var tydelig at dette var et interessant tema for ungdommene i fokusgruppa som de gjerne ville diskutere. Forskergruppa brukte gråblyant og kopipapir, og tegnet symboler de så for seg hadde passet til skilt for WC for å inkludere alle, og vi analyserte malerier av kjente kunstnere og pekte på mulige kjennetegn for feminint og maskulint, samtidig som vi diskuterte temaet. Bildene har vært brukt i undervisningen deres i kunst og håndverk. Den kunstneriske prosessen med tegning og kunstverke, som kunst i seg selv og som objekt for analyse, tilførte materialitet (Lenz Taguchi & Palmer, 2013) til intra-aksjonen med diskusjonen og forskergruppa.

Eksempler fra kunstuttrykkene tegnet underveis (Foto: Leth-Olsen, H.):



Bilder av alle symbolene og maleriene kan du se her:



Doskilt

Figur 1: Qr-kode til tegninger



Malerier

Figur 2: Qr-kode til bilder

## Kreativt verksted 2: Digitalt, kreativt verksted

I det andre møtet vårt, jobbet medforskerne mine digitalt i programmet Canva med de samme bildene vi hadde analysert første gang. Oppgaven var å prøve å endre uttrykket for kjønnsidentitet ved å redigere for eksempel farger, bakgrunn eller andre virkemidler, slik at vi kunne se og analysere senere.



Eksempel fra digitalt verksted (Foto: Leth-Olsen, H.):

Alle de redigerte bildene fra økta finner du her:



Kreativt verksted med Canva

Figur 3: Qr-kode til kunstuttrykk

## Kreativt verksted 3: Intravju - Kunstfag, heteronormativitet og selvportrett

Vårt tredje møte dreide seg om kunstfag i ungdomsskolen, kunst og håndverk og musikk. Fagene er organisert i verksteder elevene ruller på, og vi tegnet opp symboler for verkstedene på en papirremse på veggen. Vi diskuterte hvordan vi skulle tegne verkstedene og om vi kunne se spor av heteronormativitet i kunstfaglærerne sine valg av organisering gjennom erfaringsdeling i forskergruppa og gjennom symbolene vi hadde tegna.

I andre del av økta tegna vi selvportrett med kull på en annen papirremse. Der var ikke målet at det skulle være en realistisk tegning, men et selvportrett som uttrykte noe om tegnerens identitet.

Gjennom begge øktene spilte jeg inn spørsmål og forskergruppa besvarte med både tegninger og ord.

Eksempel på selvportrett (Foto:Leth-Olsen,H.):



Alle selvportrettene kan du se her:



Selvportrett

Figur 4: Qr-kode til tegninger

## Kreativt verksted 4 - Selvbiografisk kollasj – intravju

Selvbiografisk kollasj var hovedaktivitet i vårt fjerde møte. Vi jobbet på store lerret, med maling og ukeblader og annet, til utklipp for å lage kollasj.

Dette kreative verkstedet ble til på bakgrunn av det som hadde kommet fram i samtalene i de forrige møtene våre. Jeg hadde fanget opp at medforskerne mine dvelte mer rundt hvordan de ble møtt av andre, enn rundt hvordan kunstfagene videreførte heteronormativiteten. Derfor foreslo jeg at vi dreide litt retning på studien. I tillegg hadde jeg lest teori (for eksempel Murray, 2015; Pereira-Garcia et al., 2022) i mellomtiden som inspirerte meg til en ny synsvinkel. Her dreide vi fra å se på hvordan heteronormativiteten kom fram i organiseringen i kunstfag, til hvordan en oppgave kunne bidra til å forstyrre eller motarbeide heteronormativiteten gjennom kunstfag.

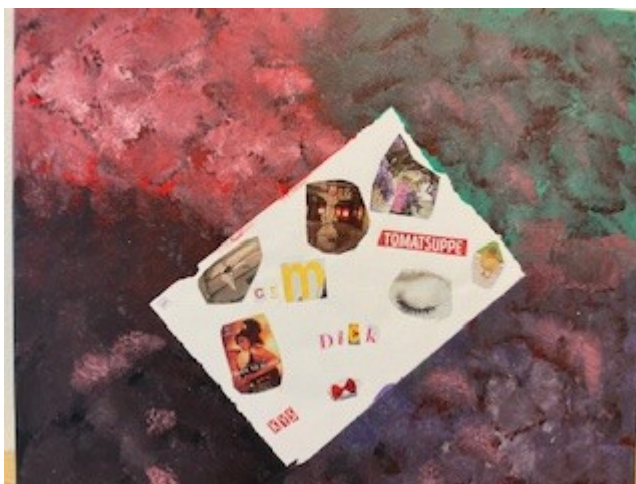
Denne runden var forskergruppa delt i to fordi ikke alle kunne samme dag. Dermed ble dette intravjuet kjørt to ganger med to ulike grupper. Jeg var aktivt med i det kunstneriske arbeidet denne gangen. Vi satt rundt et firkantet bord slik at vi kunne se hverandre, og jobbet mens vi

snakket. Jeg spilte inn noen spørsmål og noen tanker fra de foregående møtene, i samtalen. Oppgaven var å lage en selvbiografisk kollasj som sa noe om vår identitet ved hjelp av farger, bilder og form. Vi diskuterte blant annet hvordan oppgaven kjentes, hvordan den kunne brukes med andre elever og om oppgaven egnest seg til formålet. På bakgrunn av første runde og samtalen med forskergruppa som var med da, endret jeg litt på oppgaven til runde to. I første runde instruerte jeg oss om å velge en farge som passet kjønnsidentiteten vår til bakgrunnen, i runde to instruerte jeg oss om å bare velge en farge å starte med. I runde en spurte ikke medforskerne mer om farger og gikk rett på kollasjarbeidet, i runde to spurte de om det var greit å bruke flere farger i bakgrunnen, som det selvfølgelig var. Disse to små tingene kan ha utgjort en stor forskjell på kunstuttrykket for noen. Det var spennende å se hva som ble skapt i disse øktene.

Eksempler fra selvbiografisk kollasj (Foto: Leth-Olsen, H.):



Første gjennomføring:



Andre gjennomføring:

Alle kollasjene kan du se her:



Selvbiografisk kollasj

Figur 5: Qr kode til selvbiografisk kollasj

## Analysediskusjon med medforskere

I dette siste møtet vårt diskuterte vi studien, hvordan vi hadde opplevd den og så på kunsten vi hadde produsert. I denne refleksjonsdiskusjonen kom det også fram at det hadde foregått refleksjon hos de enkelte i forskergruppa i etterkant av de ulike kreative verkstedene, for eksempel sier den ene medforskeren lakonisk: “Etter at vi var ferdige med symbolene kom jeg på, jeg burde bare tegnet et toalett.” Vi brukte mest tid på kollasjene og forskergruppa kom fram til at de utrykte identitet, eller personlighet, basert på fargevalg og bildene kunstneren hadde valgt å klippe ut og lime på. Forskergruppa kunne identifisere hvem som hadde laget hvilken kollasj fordi de kjenner personen. De kunne peke på blant annet interesser og aktiviteter som sa noe om kunstneren. Vi diskuterte om det kom fram noe om kjønnsidentitet, men som en av medforskerne sier: “Det er liksom ikke enkelt å beskrive det på en måte. Det er jo en del av en person som er vanskelig å skjønne. Fordi for meg er ikke kjønnsidentitet så veldig viktig.” Vi diskuterte videre hvorfor noen av kollasjene fremstår som veldig like, forskjellen på gjennomføring med de to gruppene, og forslag til hvordan oppgaven kan formes til senere bruk.



## Kapittel 5 Kreativ praksis - Kollasj



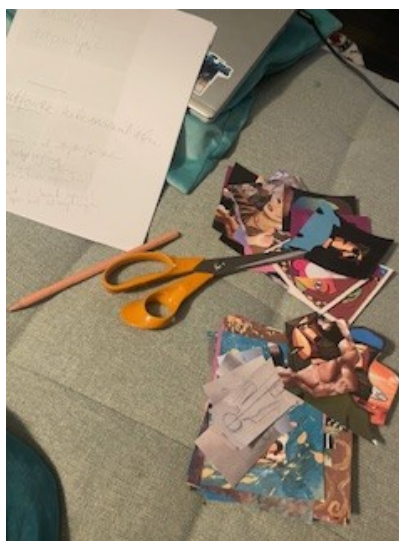
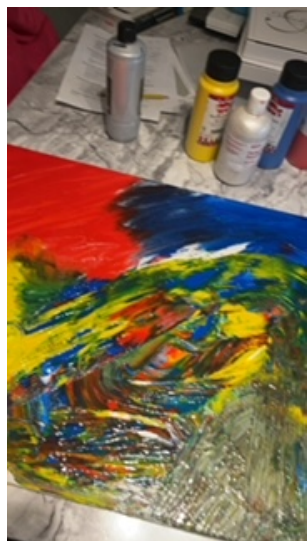
Den kreative praksisen har vært utrolig gøy å jobbe med, særlig da jeg opplevde at datamaterialet i form av bilder snakket til meg på en helt annen måte i den kunstneriske prosessen, enn i de andre delene av analysen. Prosessen ble en analytisk intra-aksjon mellom materialet, teori og meg. “Art is one way of understanding the world” (Eisner, 2008, som referert i Østern & Hovde, 2019, s. 191). Tone Pernille Østern sier: “det å forske med kunsten kan forstås som en meningsøkende prosess der man aktivt tar i bruk ulike formspråk og modaliteter.” (Østern, 2017, s. 9). Jeg kan videre støtte meg til Gunnarsson og Bodèn (2021), som mener at man ved en diffraktiv analyse kan lese for eksempel metodologi, annet materiale, også annen analyse, gjennom hverandre. Den kreative praksisen bidro til en triangulering av metoder, sammen med intravju og forskergruppas kunstuttrykk.

Gjennom å klippe ut de utskrevne bildene, fikk jeg analysert dem på nært hold, og gjennom å pusle de sammen gjentatte ganger så jeg nye sammenhenger mellom teorien og kunstuttrykkene. Når jeg kikket nærmere på kollasjene, så jeg spor av identiteten til kunstneren. Interesser, ønsker, historikk og framtid. Når jeg så på selvportrettene så jeg spor av de normative kjennetegnene på de binære maskuline og feminine trekkene gjennom farger og symbol, som for eksempel muskler

og hår. Jeg så at det også var lett å tolke for eksempel kort hår som maskulint, og i kombinasjon med symboler for interesser eller identitet, og farger, dermed dra slutningen om at det forestiller en gutt/mann. Jeg så at noen skilte seg ut som vanskeligere å tolke basert på de normative kjennetegnene, og lest med skeiv teori har det kanskje sammenheng med at kunstneren identifiserer seg med en flytende kjønnsidentitet (Butler, 2007). Jeg så Barads (2007) bølge splittes opp i en diffraksjon, hva skjedde mellom gjennomføring A og B av kollasjoppgaven? Jeg så heteronormativiteten (Butler, 2007) i de redigerte kunstbildene i Canva, klassiske, normative kjennetegn på cispersoner, for eksempel store muskler og rosa farge. Jeg så sammenheng mellom kunstuttrykkene, kunstneren bak uttrykkene kunne spores gjennom flere uttrykk. Jeg kunne skrevet et eget kapittel om en slik analyse, men på grunn av oppgavens begrensninger gjør jeg ikke det nå.

Jeg valgte kollasj som kreativ praksis fordi det kjentes riktig med bakgrunn i både kollasjoppgaven i studien og fordi mye av datamaterialet kom i form av bilder. Kanskje var det affekt som kjentes på innsiden og styrte valget? Men jeg hadde ikke sett for meg at den kunstneriske prosessen skulle virke som en analyse. Etter hvert så jeg også temaet og metodologien komme fram i kollasjarbeidet. Kollasjen er laget på et lerret størrelse 50x60 cm og jeg malte bakgrunnen ved å tømme maling i ulike farge på ulike steder på lerretet og dra de ut med rulle og pensel. Valget falt på gult, rødt og blått fordi de er primærfarger og vil gi et spekter av farger når de blandes. Jeg sprutet også på noen dæsjer perlemor og sølv på utvalgte steder, før jeg brukte rulle. Jeg startet med ren rulle i hvert hjørne med de tre fargene og dro de ned mot det fjerde hjørnet. Jeg brukte en bred pensel til å dra malingen ut i kantene og litt her og der. Mengden maling skapte struktur i bildet, riller og steder med tykt lag, og noe overskuddsmaling lot jeg renne utfor kanten. Jeg lar bakgrunnen symbolisere agentisk realisme. Da malingen var tørket hadde sølvmalingen sprukket opp flere steder som diffraksjoner. Et annet sted møttes de performative agentene, fargene, og gikk side om side en stund før de ble blandet i helt nye farger mot det fjerde hjørnet, som da fikk sin egen farge. Dette symboliserer intra-aksjonen. Denne "Entanglement" (Butler, 1999, 2007) av farger er umulig å skille fra hverandre igjen. Bildene har jeg plassert etter inspirasjon fra en blanding av komposisjon, meningsinnhold og metodeverktøy.

Bilder fra prosessen (Foto: Leth-Olsen, H):



Her kan du se den ferdige kollasjen i større bildeformat og bilder fra prosessen:



Figur 6: Qr kode til kreativ praksis

Kreativ praksis

## Kapittel 6 Analyse

Som beskrevet over har jeg samlet datamaterialet gjennom intravjuer, samtaler og diskusjoner, kunstuttrykk og kunstneriske prosesser. Vi startet studien med en problemstilling vi forsket ut fra, men prosessen førte oss i en annen retning. Gjennom delanalyser av arbeidet og samtalene underveis, lest med skeiv pedagogikk og tidligere forskning, fikk vi en ny synsvinkel og ett annet omdreiningsspørsmål som opplevdes viktigere for forskergruppa. Med tanke på etikk, opplevde jeg, som forsker, lærer og menneske, at det var viktigere å lytte til medforskerne mine, enn å fortsette med skylapper rundt den opprinnelige problemstillingen. Vi beholdt den som et forskningsspørsmål. Prosjektet ble omfattende, og datamaterialet er stort, og noen hendelser hang igjen og skinte da vi var ferdige med de kreative verkstedene. Noen valg av metoder for generering av datamateriale gjorde jeg på forhånd, jeg ønsket å forske med kunst, kunstuttrykk og kunstneriske prosesser, og jeg hadde noen spørsmål i en kort semi-strukturert intervjuguide. Samtidig ønsket jeg å la prosessen påvirke studien, slik at jeg var fra begynnelsen av var åpen for hva som kunne dukke opp underveis i studien, i møtet med medforskerne og kunsten. I løpet av studien foregikk det så mange prosesser at jeg også analyserte underveis, bevisst og ubevisst, og det var noen ganger vanskelig å skille hva som var og hva som kom ut av det som produsert kunnskap. Studiens praksisledet og performative form, tilstedeværelse av kunst, og vitenskapsteoretiske grunnlag i posthumanistisk syn på verden, der mennesket ikke eneste aktør i kunnskapsproduksjonen, men også materialer kan ta agens, gjorde at jeg fant det naturlig å plassere oss i et postkvalitativt, performativt paradigme.

Mitt valg av analysemetoder henger sammen med at det allerede etter første kreative verksted stakk seg fram hendelser som hang med meg videre. Disse hendelsene ble performative og viktige for studiens prosess og kunnskapsproduksjon. Derfor valgte jeg agentisk realisme (Barad, 2007) som teorigrunnlag, der diffraktiv analyse er et av verktøyene, slik at jeg kunne se nærmere på hva som skjedde i de hendelsene, og se om det kunne bidra til kunnskap rundt omdreiningsspørsmålet.

**Omdreiningsspørsmål: Hvordan vil elever i ungdomsskolen forme et didaktisk design i kunst og håndverk slik at det støtter deres egen forståelse av kjønn og samtidig søker å forstyrre heteronormativiteten?**

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke kjønnsforestillinger opplever ungdommene at kunstfagenes innhold gjenspeiler? 2. På hvilken måte kan elever som definerer seg innenfor et bredt spekter av kjønnsuttrykk, finne det meningsfylt å jobbe med temaet i faget kunst og håndverk?

3. Hvordan kan vi, som definerer oss som ciskjønnete, heterofile lærere, åpne opp vår undervisning slik at den oppleves inkluderende, trygg og befriende for alle slags kjønnsuttrykk?

Parallelt med deler av arbeidet med studien og analysen, jobbet jeg med den kreative delen av masteroppgaven. Jeg valgte å lage en kollasj med fotoer av kunstuttrykkene som ble produsert i studien. Kollasjen ble til ved at jeg over tid flyttet rundt på fotoene for å finne det uttrykket jeg ønsket. Jeg jobbet ofte med kollasjen på kveldstid etter dagens økt med skriving og lesing av teori, det ble en økt der jeg gikk i performativ analytisk intra-aksjon med forskningsmaterialet og teori, men uten at jeg gikk inn for å analysere til å begynne med. Jeg lot tankene strømme fritt og materialet, kunstuttrykkene, prosess, teori og refleksjon møttes. Fotoene og ulike kombinasjoner av de ga ny mening, men funnene her var ikke svar på noen spørsmål, men skapte heller nye spørsmål. På grunn av avgrensing i oppgaven skal jeg ikke gå mer inn på disse spørsmålene nå, men ta opp tråden i drøftingskapittelet som tanker om videre forskning.

## Affekt

Affekt var til stede i alle møtene vi hadde i forskergruppa, derfor vil jeg kommentere det i innledningen. Hvis jeg lener meg på Massumi (1995, 2011) og beskriver begrepet som en slags magesfølelse, en følelse som kjennes i kroppen mellom følelse og bevisst handling, kan jeg spore affekt i disse møtene. Kanskje var det derfor stopp-punktene jeg har valgt ut, stakk seg ut og kom tilbake gang på gang? “Listen, this moment matters” (Fels, 2015, s. 152). Jeg kjente en reaksjon på kroppen, men jeg klarte ikke å sette konkrete tanker på det akkurat da. Forskningsarbeidet gikk jo videre og jeg måtte følge med på den og kunne ikke reflektere der og da, men følelsen i kroppen satt igjen. Nå kan jeg at følelser som overraskelse, indignasjon, motivasjon, frustrasjon og vage ide-liknende tanker i et energisk sammensurium som ikke ga mening da, men påvirket meg. Her kan jeg si at affekt ble en performativ agent i møte med meg, og bidro til at disse møtene stakk seg fram.

Jeg velger å kalle den performative hendelsen stopp-punkt på norsk i min oppgave, fordi jeg opplever det treffer bedre enn agentisk kutt (Barad, 2007), som jeg forstår som et smalere, skarpere kutt enn et “stop moment”. Jeg lener meg på David Appelbaum (1995), som sier at en “stop” kan være blant annet en hendelse eller et møte med noe (Appelbaum, 1995, referert i Fels, 2015, s. 152) som stikker seg frem. Hendelsene og møtene jeg kommer til å beskrive i dette kapitlet, stakk seg fram i prosjektet med tanke på i hvilken retning prosjektet ble videreført, og hvordan jeg som person, lærer og forsker hadde en utvikling gjennom prosjektet.

Jeg kommer til å gjengi noe direkte tale, men jeg velger å ikke sette navn på den direkte talen, av hensyn til medforskerne og fordi det ikke har betydning for budskapet. På grunn av at talen i samtalene er på dialekt, har jeg transkribert til bokmål for å tydeliggjøre språket for leseren, men endrer ikke på ordvalg, for eksempel engelske uttrykk. I beskrivelsene av hendelsene, drar jeg fram rammer, kontekst og spesifikt delen som stakk seg fram. Helheten i de kreative verkstedene er kort beskrevet i forrige kapittel.

## Just say It!

Det første stopp-punktet jeg vil dra frem er et utsagn. Det skjedde noe både i meg og i forskergruppa da utsagnet ble ytret. Diskusjonen fikk høyere temperatur etter utsagnet og jeg ble ikke kvitt tanken på det som ble sagt utover i studien.

### Beskrivelse av stopp-punkt 1

Vi brukte et rom som var godt kjent for gruppa, skolekjøkkenet. Jeg hadde satt bordene sammen til et langbord slik at hele gruppa skulle sitte samlet og se hverandre. Vi startet med å spise pizza da alle kom rett fra skolen. Dette satte en god stemning og et trygt miljø. Økta startet med at jeg begynner å avklare begreper jeg kom til å bruke. Jeg ga gruppa i oppdrag å definere begrepene. I den påfølgende diskusjonen vekslet dynamikken i forskergruppa, delvis ble jeg elev og de kunnskapsformidlere (deres forklaring på ikke-binær, trans, og egen erfaring), delvis jeg som kunnskapsformidler (begrepene kunstfag, kjønnsforestillinger og heteronormativitet) og de som elever, og delvis en jevnbyrdig diskusjon i gruppa om hvordan beskrive begrepene “feminin”, “maskulin” og “kjønnsidentitet”. Interessen og iveren i gruppa var tydelig, og diskusjonen dvelte ved disse begrepene. Bordet var litt for langt og noen flyttet seg til vinduskarmen bak, nærmere

midten, slik at gruppen ble tettere. Kjappe kommentarer flyr på tvers i gruppa, som hopper rundt mellom assosiasjoner og henvisninger jeg, av åpenbare grunner i kraft av å være voksen, ikke alltid henger med i.

Kjønnsforestillinger og heteronormativitet var ganske fort avklart, men kjønnsidentitet krever en lengre diskusjon. Ungdommene mener kjønnsidentitet og kjønn er to ulike begrep. Det ene handler om identitet og det andre om fysisk kropp. De er også gode til å understreke at det er deres oppfattelse de snakker om.

Medforsker: “Det er jo mange forskjellige grupper innenfor kjønnsidentitet ... for meg er trans også en umbrella term som betyr at du ikke identifiserer deg for kjønnene som du har vært gitt når du ble født ... ikke-binær er også umbrella term.”

Ungdommene er tydelig opptatt av temaet, har kunnskap og mye å snakke om, og diskusjonen går friskt videre utover begrepsavklaring. Det tok en time å komme til punktet der jeg følte det ble riktig tidspunkt å legge fram forskningsspørsmålene jeg ville bringe inn i prosjektet. Jeg ba samtidig gruppa om å tegne det doskiltet de kunne tenke seg hang på dørene på skolen. De fikk A3 ark og blyanter utdelt. Det er her intravjuet begynner.

De begynner å tegne, det blir stille i gruppa og jeg sier:

“For det er nemlig det ... Nå begynner vi å komme mot kjernen av greia vi skal forske på. Vi skal forske på to ting. Det er hvordan opplever vi at skolen sine kjønnsforestillinger er. Bare vent, bare vent. Fordi at ...”.

Her blir jeg avbrutt før jeg kan fullføre av flere stemmer og latter, og en skjærer gjennom: “Du har valgt perfekt gruppe.” “Du har valgt folk med forskjellige ... På forskjellige plasser på spektrum.” Jeg fortsetter etter hvert å presentere forskningsspørsmålene og vi diskuterer hvordan vi skal forstå disse. Diskusjonen utvikler seg til erfaringsdeling av hendelser og opplevelser og midt inne i diskusjonen, kommer utsagnet som dreier samtalen fra opplevde erfaringer til en diskusjon om hva de syns skal forandres.

“Når du snakker om at, liksom, deler opp at det er trans-folk i skolen, så føler jeg at du burde kanskje gå inn på at, i min mening, så har ikke lærerne nok, vet ikke lærerne nok om det her hele trans, og sånn, at de er egnet til å lære noe bra.”

Forskergruppa begynte å koble opplevelser til refleksjoner rundt hva som kan endres for å unngå at andre opplever dette i framtida, og temperaturen i diskusjonen gikk fra melankolsk til ivrig. Utsagnet ble også en performativ agent i seg selv for den neste delen av diskusjonen, og for hele studien. Det er dette utsagnet jeg vil stoppe ved og kikke nærmere på.

## Diffraktiv analyse

I denne delen av intravjuet skjer det mye. Jeg ser etter menneskelig og ikke-menneskelige performative agenter som vever seg sammen, påvirker hverandre, og skaper intra-aksjon (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012) og jeg kan se spor etter flere performative agenter i spill. På grunn av denne masteroppgavens omfang velger ut tre av dem jeg anser som mest fremtredende i analysen, *negativ klasseromserfaring, relasjon og samtale*.

Utsagnet:

“Når du snakker om at, liksom, deler opp at det er trans-folk i skolen, så føler jeg at du burde kanskje gå inn på at, i min mening, så har ikke lærerne nok, vet ikke lærerne nok om det her hele trans, og sånn, at de er egnet til å lære noe bra.”

*Negativ klasseromserfaring:* Stemmen til medforskeren ga utsagnet et preg av melankoli, indignasjon og lengsel. Bak dette utsagnet kan man spore levde, negative erfaringer som knyttes til negative følelser som sinne, sorg, skuffelse, ensomhet, skam og en slags frykt for fremtiden. Dette kommer fram av det forskergruppa delte i samtalen før utsagnet, som handlet både om erfaringer fra skolehverdagen, men også tanker om fremtiden i arbeidslivet og ønsket om hvordan det burde være. De vier lite tid til kunstfag i denne diskusjonen, da de ikke har noen eksempler på erfaringer med heteronormativitet fra disse fagene. Erfaringene, spesielt den negative erfaringen, fra undervisningssituasjoner ble en performativ agent for dette utsagnet.

Jeg ser spor etter *relasjonen* mellom alle i gruppa, mellom meg og ungdommene, og mellom ungdommene, i utsagnet. Relasjonen betydde at det var trygt å ytre noe som bar med seg følelser.



“Du har valgt perfekt gruppe” sa en av medforskerne og fortsatte: “Du har valgt folk med forskjellige ... På forskjellige plasser på spektrum.” Her anerkjenner de mitt valg om å invitere denne gruppa med inn i prosjektet og sin egen kunnskap om temaet. Vår relasjon hadde betydning for hvor åpne gruppa følte de kunne være. Det kom tydelig frem underveis i studien at de følte seg trygge på meg, slik jeg oppfatter det. Samtalene gikk noen ganger utenfor temaet og ble mer private enn den sannsynligvis ville ha gjort sammen med en forsker de ikke hadde så god relasjon med. De inkluderte også meg i den private praten ved for eksempel å spørre meg om hva jeg tenkte om det de snakket om, og om hvordan jeg hadde opplevd det som ungdom. Relasjonen dem imellom har også stor betydning, det er tydelig at de føler seg som et “oss”;

“Fordi gruppa vår er sånn, liksom, annerledes, hvis man kan si det sånn, ikke sant?” sier den ene medforskeren og får bekræftende nikk og en annen sier “Ja, at det er normalt for oss. Det er rart”.

Humoren i gruppa underveis bekrefter også den gode relasjonen mellom dem, det er mye interne vitser og typisk ungdomssjargong.

*Samtalen* som ledet opp mot utsagnet tok agens for utsagnet. Forskergruppa delte erfaringer og tanker om og rundt temaet, det ga samtalen følelsesmessige aspekter og bygget opp mot utsagnet. Utsagnet ble en salgs oppsummering av samtalen så langt der medforskeren summerte erfaringer opp mot forskningsspørsmål 1 og ytret en frustrasjon og et ønske om endring.

### “Dette er koselig”

I et av de siste møtene våre, jobbet vi med kollasj for å forske på et mulig didaktiske design. Jeg vil stoppe ved kollasjene fordi de “skinte” og sto fram blant datamaterialet. Oppgaven var et utkast til et didaktisk design, og jeg finner det interessant å se på hva som skjedde. Mine medforskere skapte noen flott kollasj, dessverre ble tiden for knapp til at vi rakk å fullføre alle, men de formidler fortsatt et uttrykk. Jeg vil i denne delen kalle oss kunstnere i teksten. Rollene og maktfordelingen ble endret i inngangen av oppgaven, jeg ble lærer og ungdommene ble elever. Det handlet om at jeg hadde utformet det didaktiske designet som jeg ønsket vi skulle

prøve ut, medforskernes oppgaven nå var å teste ut oppgaven som elever. Utover i det kreative arbeidet ble vi igjen mer likestilt som forskergruppe som diskuterte både oppgaven og andre ting.

## Beskrivelse av stopp-punkt 2

Det siste kreative verkstedet vi hadde kalte jeg "Selvbiografisk kollasj". Her deltok jeg i det skapende arbeidet. Nå hadde omdreinings spørsmålet endret seg siden forrige intravju og intensjonen min var å prøve ut en ide til et didaktisk design som kunne gi rom for utforskning og kreativt uttrykk av kjønnsidentitet. Av praktiske årsaker var medforskergruppa delt i to denne gang, så verkstedet ble gjennomført to ganger.

Denne gangen var vi virkelig på hjemmebane. Kunst og håndverksrommet er et rom hele forskergruppa føler tilhørighet til, med den felles interessen i faget har vi møttes her mange ganger før. Ungdommene kjenner rommet godt og vet like godt som meg hva som finnes i skapene. Jeg hadde satt bordene i en firkant slik at vi satt vendt mot hverandre og jobbet med lerretet på bordet. Maling og verktøy lå midt på bordet mellom oss alle. Jeg valgte bord fremfor staffeli fordi jeg ønsket at vi skulle se hverandre, det gir en annen nærhet i gruppa.

Når jeg leser transkripsjonen av lydopptaket merker jeg meg at jeg famler i inngangen til oppgaven, spesielt den første gangen. Jeg har vanskeligheter med å formulere hva jeg ønsker de skal uttrykke, bruker veldig mange ord og snakker for lenge. Jeg begynner med å repetere noe av det vi har diskutert tidligere for å samle tråder, og penser så inn på oppgaven. Utdrag fra transkripsjonen fra første runde:

“Nå kan du male hele lerretet i den fargen som du synes representerer din kjønnsidentitet” instruerer jeg.

“Kjønnsidentitet? Så ikke yndlingsfargen min?” kommenterer en medforsker.

“Det blir jo litt sånn” svarer jeg.

“Så KI da? Kjønnsidentitet?” sier en annen medforsker kjapt.

“Ja, forkorte det til KI.” responderer en tredje.

“Ja, nei, men altså, kanskje det blir yndlingsfargen” sier jeg.

“Det møter meg!” svarer en medforsker bestemt.

Det utviklet seg til et hyggelig kreativt verksted hvor samtalen fløt lett og hoppet frem og tilbake samtidig som vi jobbet med kollasjen. Samtalen gikk ut og inn av faglige diskusjoner om farger, bildene og teknikker, og samtaler av mer privat art. “Dette er koselig” utbrøt en medforsker et sted midt i prosessen og jeg vil la det avrunde beskrivelsen.

## Diffraktiv og kunstbasert analyse

Jeg finner det hensiktsmessig å dele denne analysen i to deler, da vi gjennomførte oppgaven to ganger og instruksene jeg ga var noe endret den andre gangen. Det er både likheter og forskjeller i hvordan forskergruppa har uttrykt seg, men jeg skal ikke gå inn på hver enkelt kollasj. De skal få stå for seg selv som et kunstnerisk uttrykk med rom for tolkning for den som ser. Det kan være at ulike performative agenter virket inn på ulikt vis, med ulik kraft, hos den enkelte kunstner. Det er ikke undersøkt nå, så det skal jeg ikke gå mer inn på. Jeg ser det kreative verkstedet helhetlig som del A og B. I begge runder finner jeg spor etter tre av de samme performative agentene, med ulik styrke, *instrukser, identitet og bildematerialet*, i tillegg en for hver gjennomføring, *tid og kunstner*.

Del A:



Det første jeg ser er sterke spor etter *instruksene* fra meg som leder av praksisen, hvordan jeg la frem oppgaven. Ved første øyekast syns jeg kollasjene er ganske like, med en ensfarget bakgrunn, ett hvitt felt og bilder limt på rundt det hvite feltet. Jeg ga instruks om å starte med en bunnfarge som representerte kjønnsidentiteten vår før vi skulle finne bilder fra bladene som sa

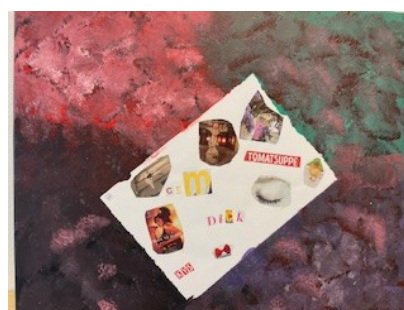
noe om oss og vår kjønnsidentitet. Jeg la ett hvitt ark på lerretet til alle, med tanke om at det kunne brukes til å lage et kontrastparti på det store lerretet. Tanken bak instruksene var didaktiske, ofte trengs det en fasilitering for å hjelpe elever i gang med oppgaver. I tillegg ønsket jeg å bruke ord i instruksjonen som inkluderte et queer perspektiv jamfør blant andre Lewis (2022) for å prøve å inkludere alle former for kjønnsidentitet. Østern og Hovde (2019) utforsker sosialitet som en performativ agent i kunstneriske prosesser i sin artikkel “A performative perspective on untamed stories told by artfully creative artists in Norway and Malawi”, og undersøker sosialitet som sosiale og affektive bånd mellom deltakere (Østern & Hovde, 2019, s. 40). Hvis jeg ser på instruksene som sosialitet, og lener meg på måten Østern og Hovde (2019) bruker det, vil det sosiale båndet mellom meg og resten av forskergruppa påvirke hvordan de mottar det jeg sier, være performativt, og veve seg sammen med den kunstneriske prosessen.

Drypp av *identiteten* til kunstnerne kommer fram i kollasjen. Den er performativ i hvordan vi har valgt ulike bilder som representerer interesser, ting vi liker, ting vi ønsker eller noe vi ønsker å uttrykke. Det vil være opp til den som studerer kollasjen å tolke uttrykket.

*Bildematerialet* som er lagt frem i form av ukeblader tok agens ved at det satte rammer for uttrykket. Bildematerialet både begrenser og inspirerer kunstneren i den kunstneriske prosessen.

*Tid* tok agens i det kunstneriske uttrykket denne runden fordi knapphet på tid gjorde at vi ikke ble ferdige med kollasjen. Dette gjør noe med uttrykket, som oppleves som uferdig. Jeg lener meg igjen på Østern og Hovde og hvordan de beskriver temporalitet som performativt. En kunstnerisk prosess tar tid, et kunstverk tar tid å lage, og det er individuelt i hvilket tempo man jobber (Østern & Hovde, 2019, s. 39). Derfor er tid sentralt.

Del B:



Jeg ser også her spor etter er *instruksene* fra meg som leder av praksisen, hvordan jeg la frem oppgaven, men svakere i denne runden. I andre runde endret jeg noe på instruksene, fra: "... male hele lerretet i den fargen som du synes representerer din kjønnsidentitet ...", til: "... male lerretet først med en farge ...".

*Identiteten* til kunstnerne kommer muligens enda bedre fram i kollasjen i runde to. Identitet er en performativ agent i hvordan vi har valgt ulike farger, fargekombinasjoner, bilder og uttrykk som representerer noe ved oss. Det vil være opp til den som studerer kollasjen å tolke uttrykket.

*Bildematerialet* som er lagt frem i form av ukeblader tar agens også her ved at de både begrenser og inspirerer kunstneren i den kunstneriske prosessen. I denne økta var ukebladene allerede klippet fra, og mengden bilder var derfor mindre.

*Kunstneren* selv virket sterkere inn som performativ agent på det kunstneriske arbeidet i denne runden. Jeg skiller kunstneren fra identitet her fordi kunstneren representerer det mer tekniske og kreative i selve kunstprosessen med å lage kollasjen. Jeg kan se en mer kreativ måte å tolke oppgaven på hos elevgruppa, å bruke fargene på, i det hele tatt måten å skape det kunstneriske uttrykket på. Denne elevgruppa var også mer selvstendig i prosessen, spurte for eksempel om det var lov å bruke flere og blande farger til bakgrunnen. Hvilket det selvfølgelig var.

## Let me be queer about it, I think...

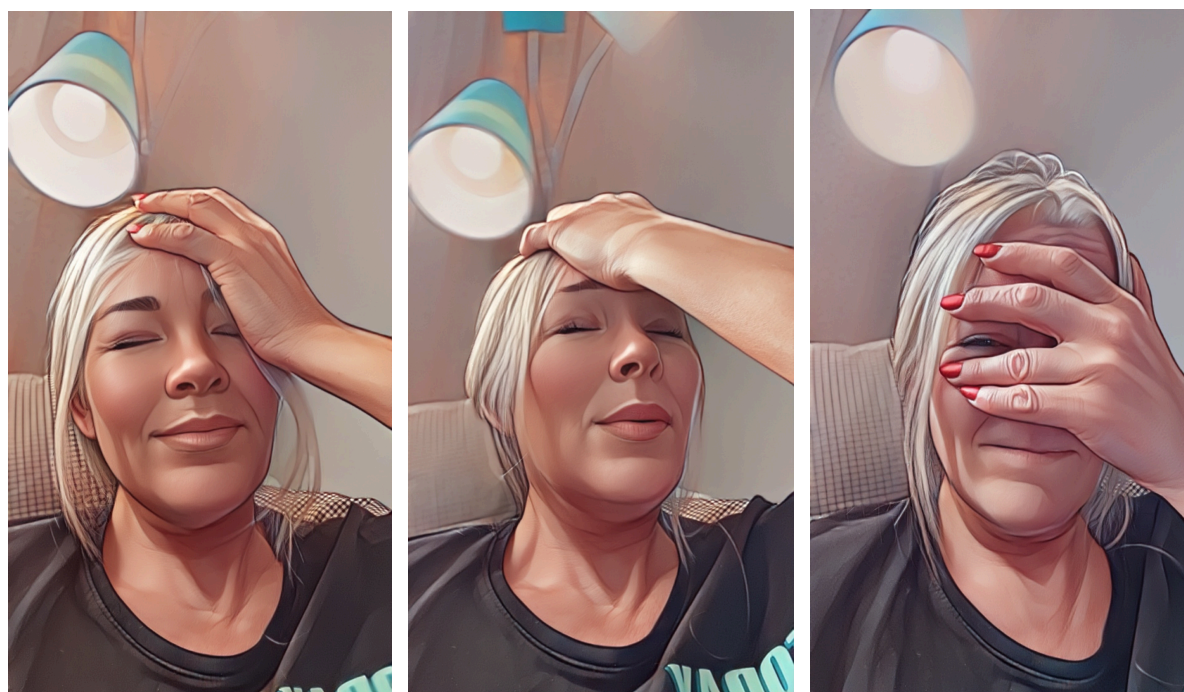
I dette stopp-punktet vil jeg stoppe ved et øyeblikk i prosessen med det kreative arbeidet som er en del av denne masteroppgaven. Det ble et øyeblikk for erkjennelse for min egen endring og utvikling som forsker, lærer og menneske gjennom studien. Jeg kan ikke beskrive det nøyaktige øyeblikket, nøyaktig hvilken del jeg hadde i hånda og hvor jeg jobbet i kollasjen, men jeg kan beskrive opplevelsen inne i hodet mitt akkurat i det øyeblikket.

### Beskrivelse av stopp-punkt 3

Jeg var selv en performativ agent intra-aktiv med studien og her, den kunstneriske prosessen, der jeg påvirket og ble påvirket av de andre performative agentene. Jeg opplevde gjennom studien parallelle endringer, eller erkjennelser, på det faglige området som forsker, på det faglige området som lærer, og som menneske i møte med queer. I løpet av hele prosjektet dukket det opp

flyktige tanker og refleksjoner hos meg som ble utløst av noe som skjedde i møtene med medforskerne eller den kontinuerlige lesingen med teori. Jeg startet studien både med åpent sinn om hvordan det ville utarte fordi jeg ville at medforskergruppa skulle styre retningen, samtidig som jeg hadde klare tanker om hvor jeg ville. Utviklingen underveis i studien fikk meg til å reflektere over andre spørsmål enn hva jeg hadde i begynnelsen av prosjektet. Arbeidet med den kreative delen, kollasjen, var både en performativ, kunstnerisk og analytisk intra-aktiv prosess hvor jeg intra-agerte med datamaterialet, analyseverktøy, teori og den kunstneriske prosessen. På et tidspunkt midt i dette arbeidet var det et øyeblikk der, en tanke slo ned i hodet mitt, en erkjennelse, plutselig skjønte jeg. Jeg ble helt varm på innsiden, rødmet på utsiden og en liten eksplosjon av følelser, flashbacks, tanker og nye ideer, brøt ut i hodet.

Illustrasjon av øyeblikket (Foto: Leth-Olsen, H: selfie med filter, tatt gjennom appen snapchat):



Jeg måtte erkjenne at det var et gap mellom hvordan jeg trodde jeg opptrådte, hva jeg trodde jeg skjønte og hvordan jeg muligens kunne ha blitt oppfattet. Jeg fikk ikke noen tilbakemeldinger fra

medforskerne på dette. Jeg har ikke undersøkt hvordan de opplevde meg i prosjektet, jeg har heller ikke sett på egen tidligere undervisning, så jeg kommer ikke til å gå mer inn på de perspektivene.

Jeg ble et produkt av min egen bakgrunn, jeg hadde selv falt i grøfta og videreførte de sosialt konstruerte kjønnsforestillingerne, for eksempel den binære tenkemåten om feminin/maskulin som to separate enheter, motsetninger, forskjellig fra hverandre, i det ene intravjuet, selv om jeg la til grunn et ikke-binært syn på kjønnsidentitet i studien (Butler, 2007). Gjennom instruksene mine om å begynne med en farge som representerer kjønnsidentiteten til kollasjoppgaven, hadde jeg gitt uttrykk for at kjønnsidentitet er noe statisk, selv om jeg støtter meg til skeiv teori, at kjønn er flytende (Butler, 2007). Jeg kjente på den følelsen når man mener å være interessert, inkluderende og hyggelig, så skjønner man ikke selv på det tidspunktet at man viderefører en segregerende, diskriminerende eller nedlatende holdning gjennom handlingen. Jeg trengte tid til å summe meg før jeg kunne sortere tankene. Jeg avsluttet arbeidet med kollasjen for kvelden. Min bakgrunn som ciskjønn, hvit, norsk kvinne farger meg og, om jeg ikke er det bevisst, viderefører jeg heteronormativiteten jeg er oppvokst med og tillært.

«The individual who acts on bias engages with an expectation instead of reality. That expectation is assembled from the artifacts of culture: headlines and history books, myths and statistics, encounters real and imagined, and selective interpretations of reality that confirm prior beliefs.» (Nordell, 2021, s. 10)

## Diffraktiv analyse

Jeg synes denne analysen var vanskelig. Diffraksjonen i stopp-punkt 3 er noe som foregår i mitt eget hode og denne konfrontasjonen med meg selv var rotete og vanskelig. For at den erkjennelsen jeg opplevde skal oppstå, må vi være åpne, ydmyk ovenfor at vi ikke alltid har rett, at vi er åpne for læring. Vi trenger input fra andre, mennesker eller materialiteter, og plutselig oppstår det noe, vi får informasjon som gjør noe med oss. Jeg synes det var vanskelig å skille hva som virket performativt inn på meg i det øyeblikket, hvilken informasjon som dukket opp, men det fremsto klart at den kreative praksisen var katalysator.

Jeg vil fremheve fire performative agenter som intra-agerte med meg og kulminerte i det øyeblikket. *Samtalene i forskergruppa underveis i prosjektet, den kreative, kunstneriske praksisen, relasjonen min til medforskerne mine og mangfoldet i nærheten; den mangfoldige forskergruppa.* Agentene har ulike nivåer, men er allikevel aktive og performative i forhold til øyeblikket og erkjennelsen.

*Samtaler:*

Medforsker: “så føler jeg at du burde kanskje gå inn på at ... i min mening, så har ikke lærerne nok ... vet ikke lærerne nok om det her hele trans og sånn, at de er egnet til å lære noe bra.”

“Du føler ikke at lærerne bryr seg mye, vel?”, sier en av de andre sarkastisk.

“men vi burde lære om det, sånn at for eksempel når man møter noen, for eksempel ut i arbeidslivet, så kan det gå til at man møter noen. Da kan det for eksempel være litt nice om man har lært noe om det og har litt sånn ...”

En tredje medforsker avbryter. “Og kan ikke hate dem, liksom. Fordi du skal jobbe med dem.”

“Ja, ikke sant.” sier den fjerde.

Jeg opplevde at ungdommen her uttrykte et behov, og en frykt for framtidens møter med intolerante folk. I mine refleksjonsnotater etter møtet har jeg kort notert: “opplever seg som en beskyttet gruppe - opplevelser fra andre - ønske om toleranse og kunnskap hos medelever og andre - lærernes dårlige kunnskap/undervisning - hva de egent ønsker fra skole og omverden? - nytt forskningsspørsmål?”

Som forsker ble jeg berørt og nysgjerrig her. Hvordan brukes tekster med skeive karakterer? Snakker lærerne om temaet på forhånd? Hvordan er undervisningen i naturfag om temaet? Som lærer ble jeg trist på vegne av medforskerne mine som sårt savner god undervisning om temaet, trist på vegne av meg selv og kollegaene mine om elever tror vi ikke bryr oss, og trist fordi jeg innså at jeg ikke har hatt god nok kunnskap selv. Dette til tross for at jeg kjenner folk med et mangfold av kjønnsidentiteter og har sett på meg selv som åpen og respektfull. Jeg satt igjen med en følelse av at dette var et viktig øyeblikk.



“Du føler bare lærerne gjør det. Jeg føler bare ikke på det. De gir oss liksom ikke en oppgave med tanke om at gutter og sånt var bedre i det her.”

En ungdom tar lærerens fortellerstemme: “Så senere kommer jeg til å gi en oppgave om at jenter og sånt var bedre på.”

“Jeg føler han tenker på at det her står i pensum.”

Medforskeren tar lærerens fortellerstemme igjen: “Jeg bryr meg ikke om han vil det eller ikke.”

“Det er jo sånn at de deler opp.”

“Ja, det er jo sånn at de deler opp.”

Puh, det var en lettelse å høre. Grappa mente at de opplevde ikke heteronormativitet i praksis i kunstoffag, men heller på andre arenaer i skolen. De mente kunslærerne organiserte og la opp oppgaver etter målene i læreplanen, kjønn spilte ingen rolle, sløyd og strikking måtte alle. De styrte diskusjonen bort fra kunstoffag ganske fort og fortsatte å diskutere gym, garderobeproblematikk, sport generelt og temaet biologi, kjønn, kjønnsidentitet og trans i forbindelse med det. Det var tydelig et tema som opptok dem, som de hadde mye kunnskap om og som de hadde behov og/eller interesse av å snakke om.

Jeg har notert kort etter økta: “- De sier noe om “i skolen”, men syns det er vanskelig å foreslå noe konkret i kunst og håndverk.” I etterkant av denne økta hang fortsatt utsagnet fra forrige økt igjen i hodet mitt og jeg begynte å sette spørsmålstegn ved problemstillingen vår. Jeg opplevde at medforskerne uttrykte et behov som ikke var i samsvar med den opprinnelige problemstillingen; “Hvilke kjønnsforestillinger opplever ungdommene at kunstoffagenes innhold gjenspeiler?”. For meg som forsker var dette et spørsmål jeg ønsket å forske litt grundigere på, hvis vi hadde gått dypere inn på det, hva hadde vi funnet i det skjulte pensumet? Grave forbi det øverste laget og gå inn i for eksempel forventningene fra lærer om at jenter er gode til å strikke og gutta god på sløyden. Jeg som lærer følte samtidig lettelse over at ungdommene ikke hadde negative erfaringer med kunstoffag med tanke på heteronormativiteten. Jeg valgte å lytte til det jeg oppfattet som et uttrykt behov og ønske fra mine medforskere og byttet omdreinings spørsmål etter denne økta. Derfor går jeg heller ikke nærmere inn på skjult pensum.

*Den kreative, kunstneriske praksisen: arbeid med kunstuttrykk som empirisk data:*



Alle kunstuttrykk

Alle kunstuttrykkene kan du se her:

Figur 7: Qr kode til alle kunstuttrykk laget i studien

En sterk performative agent jeg sporer i stopp-punktet er *den kreative praksisen*, som kunstnerisk prosess og som analytisk intra-aksjon i seg selv. Den intra-aksjonen mellom datamaterialet, i form av utskrevne bilder av kunstuttrykkene produsert i studien, teori, og mine tre roller som forsker, lærer og kunstner, fasiliterte refleksjon og analyse i møte med hverandre. Den fungerte som en katalysator. Jeg fikk impulser gjennom å jobbe med bildene på forskjellig vis. Da jeg klippet de ut, studerte jeg omriss, farger og uttrykk i det enkelte bildet. Da jeg puslet de i flere omganger til kollasjen, kunne jeg se ny mening i uttrykkene, og nye sammenhenger med de andre uttrykkene. Jeg tenker på diffraksjon (Barad, 2007) i denne performative, kunstneriskeprosessen. Tanker kom som i bølger, traff et bilde, spredte seg i nye retninger, traff et annet bilde, og produserte enda nye tolkninger. I den kreative praksisen møttes alle identitetene mine i prosjektet, forsker, lærer, kunstner og menneske. Bildene representerte de ulike delene av forskningen vår og jeg så på dem med både forskerblick og lærerblick i arbeidet.

### *Relasjon*

Her tenker jeg på min relasjon til medforskergruppa, ikke relasjonen mellom oss. Jeg har kjent dem i flere år, har blitt glad i dem og vil dem vel. Jeg liker å jobbe med gruppa, det er god stemning og de er kreative og humørfylte.

### *Mangfoldet i nærheten*

Med det mener jeg mangfold i medforskergruppa. Jeg støtter meg til det Gry Ulrichsen skriver om “pluralist proximity” (Ulrichsen, 2024, s. 90–106) som en måte å produsere kunnskap uten fordommer (Ulrichsen, 2024, s. 106), og å lytte til, og lære av, de som faktisk har skoene på.

## Kapittel 7 Drøfting av funn i lys av forskningsspørsmål

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte de performative agentene jeg har funnet i analysen, og knytte dem opp mot forskningsspørsmålene. Temaet for denne praksisledede performativestudien har vært kjønnsidentitet, kunstfag i ungdomsskolen og heteronormativitet, og det førende omdreiningsspørsmålet var:

**Hvordan vil elever i ungdomsskolen forme et didaktisk design i kunst og håndverk slik at det støtter deres egen forståelse av kjønn og samtidig søker å utfordre og forstyrre heteronormativiteten?**

Gjennom tre forskningsspørsmål og ungdommer som medforskere har vi jobbet med kunst og kunstneriske prosesser for å lære mer om temaet.

1. Hvilke kjønnsforestillinger opplever ungdommene at kunstfagenes innhold gjenspeiler? 2. På hvilken måte kan elever som definerer seg innenfor et bredt spekter av kjønnsuttrykk, finne det meningsfylt å jobbe med temaet i faget kunst og håndverk?

3. Hvordan kan vi, som definerer oss som ciskjønnnet, heterofil lærer, åpne opp vår undervisning slik at den oppleves inkluderende, trygg og befriende for alle slags kjønnsuttrykk?

Studien viser bare spor etter mulige funn, ingen direkte funn, i lys av forskningsspørsmål 1:

*Hvilke kjønnsforestillinger opplever ungdommene at kunstfagenes innhold gjenspeiler?*

### Negativ klasseromserfaring

Negative erfaringer fra klasserom, i og utenfor styrt undervisning, kom tydelig fram i denne studien som en performativ agent. Performativt i utsagn beskrevet i teksten over, i andre utsagn, og som uttalte erfaringer og påstander. Dette funnet støttes av tidligere forskning (Litlere, 2022; Mojica, 2023; Nemi Neto, 2018; Suominen et al., 2020) som finner at kjønnssegregering fortsatt er i høyeste grad til stede i skolen, for eksempel kroppsøving og språk trekkes fram som utsatte fag. Kunstfag klarer seg tilsynelatende bedre, men det skjulte pensumet (Baines et al, 2019), det

som ligger uttalt i for eksempel metodikk, didaktikk, språk, måte å snakke på, er ikke forsket på i min studie. Det vil være et viktig og interessant poeng å forske på. Jeg kunne som forsker ha presset mer på medforskerne for å grave mer i spørsmålet, brukt andre metoder for en grundigere forskning, men jeg valgte å lytte til medforskerne og det jeg oppfattet som viktigere for dem, som opptok dem mer. Det kan være de har opplevd noe om vi hadde sett på det fra en annen vinkel. Hvis jeg skal ta et kritisk blikk på valg av analysemetode her, kan jeg også si at med en annen analysemetode hadde jeg kanskje gjort andre funn opp mot dette forskningsspørsmålet.

Jeg kunne valgt å se mer på kunstuttrykkene i tillegg til diskusjonen og jeg kunne lagt mer vekt på andre deler av datamaterialet. Når det kommer til forskningsspørsmål 2: På hvilken måte kan elever som definerer seg innenfor et bredt spekter av kjønnsuttrykk, finne det meningsfylt å jobbe med temaet i faget kunst og håndverk tyder funnene her på at selvbiografisk kollasj er en oppgave elever kan finne det meningsfylt å jobbe med. En åpen oppgave, tid nok og et bredt bildemateriale, gir rom for uttrykket til både kunstnerens identitet og kunstnerisk utfoldelse. I lys av forskningsspørsmålet analysert gjennom kollasjene, tolker jeg funnene dithen at elevene i begge grupper finner det didaktiske designet "Selvbiografisk kollasj" meningsfullt for å uttrykke identitet. Oppgaven gir rom for ulike uttrykk og vekt på ulike sider av kunstneren slik at den kan passe til alle elever. Samtidig må den settes i kontekst av kjønnsidentitet for at oppgaven skal virke i den hensikt å bidra til å forstyrre heteronormativiteten (Greteman, 2017; Murray, 2015). Her må instruksjonen og forarbeidet finjusteres. I vår studie lå kjønnsidentitet til grunn under hele prosessen, medforskerne mine definerer seg på ulike steder på spekteret, og det må introduseres på en annen måte for en gruppe som ikke har arbeidet med temaet på forhånd slik som vi har gjort.

### Temporalitet - tid

En kunstnerisk prosess tar tid, et kunstverk tar tid å lage, og det er individuelt i hvilket tempo man jobber (Østern & Hovde, 2019, s. 39). Derfor er tid sentralt i slike kunstneriske prosesser som kollasj. Tidsrommet for begge gjennomføringene i vår studie var noenlunde like, rundt 1,5 time. Det kan være at noen kunstnere jobbet i lavere tempo, at de jobbet grundigere, eller av andre grunner brukte mer eller mindre tid. Det har jeg ikke forsket på, derfor går jeg ikke mer inn på det annet enn å kommentere det fordi jeg ser det komme fram.

## Materialitet - Bildematerialet – den kunstneriske prosessen

Bildematerialet intra-agerte med oss på ulike måter. Det var våde til inspirasjon og satte begrensinger for den kunstneriske prosessen og selve kunstverket. Noe som vanligvis blir oppfattet som statisk bakgrunn for menneskelig agens, opptrer som sterke medvirkende agenter (Lenz Taguchi & Palmer, 2013, s. 672). Det hadde vært interessant å se kunstuttrykkene om bildematerialet hadde vært bredere, fra ulike sjangre og interessefelt. For eksempel musikkblad, hageblad, ungdomsblad, mote, interiør, sport osv.

## Identitet

Det er tydelig å se spor etter identiteten til kunstneren bak kollasjen. Her er det selvfølgelig rom for tolkning fra den enkelte som betrakter den. Jeg ser interesserer, ting de liker eller er glad i og tanker om framtida. Jeg dveler lengre ved den ene kollasjen, det blå, som har Tors hammer midt i bildet. Kanskje det er symbol på at kunstneren føler en indre styrke? Eller ønsker å være sterk? Eller er det sinne? Det er vanskelig å si, jeg kan tolke det på min måte, du kan tolke det på din måte. Det er jo noe av det fine med kunst. Ut fra identitet som en performativ agent vil jeg tolke det slik at denne måten å uttrykke seg på er meningsfull for elever. Samtidig må jeg påpeke at medforskergruppa er nok over gjennomsnittet glad i kreative aktiviteter, og derfor finner de fleste kunstneriske aktiviteter gøy.

## Kunstner

Greteman (2017) mener at en queer holdning til kunstundervisning åpner opp for mangfoldet som finnes, og jeg kan se at når jeg åpnet oppgaven mer, ble kunstuttrykkene mer kreative. Det kan ha med endringen i instruksene å gjøre, det kan ha med kunstnerens iboende kreativitet å gjøre eller det kan skyldes at kunstneren hadde forskjellige ting på hjertet.

## Sosialitet: Relasjon – instruksjoner - samtale.

Hvis jeg tenker på relasjon, instruksjoner og samtale som flere sider av samme sak, sosialitet (Østern og Hovde, 2019), og ser det i lys av forskningsspørsmål 3: Hvordan kan vi, som definerer oss som ciskjønnete, heterofile lærere, åpne opp vår undervisning slik at den oppleves inkluderende, trygg og befriende for alle slags kjønnsuttrykk, kan jeg lære av funnene at

sosialitet er en viktig performativ agent i hvordan jeg som lærer kan åpne min undervisning. Sosialitet som sosiale og affektive bånd mellom deltakere (Østern & Hovde, 2019, s. 40) påvirker hvordan deltakerne opplever de ulike situasjonene. Det vil være ulike behov for sosialitet og ulik resepsjon av sosialiteten. Fra tidligere forskning (blant andre Lewis, 2022; Litle, 2022; Murray, 2015; Nemi Neto, 2018) visste jeg at relasjon, kunnskap og respekt er viktig i møte med queer ungdom, og voksne selvfølgelig, og små ting som å bruke pronomenet “hen” eller spørre vedkommende, viser denne respekten.

### Mangfoldet i forskergruppa

Den brede representasjonen i medforskergruppa har vært performativt i hvordan prosessen utviklet seg. Medforskerne ga reliabilitet til funnene opp mot alle tre forskningsspørsmål. Jeg var så heldig at jeg hadde en mangfoldig gruppe med meg som medforskere, de representerer et spenn av kjønnsidentiteter, fra cisgutt på ytre venstre til cisjente på ytre høyre, og alt mellom der. På den måten fikk jeg et bredt utvalg av medforskere med ulike kontekster og bakgrunner. Validiteten i studien vil jeg også se på som høy nettopp på grunn av mangfoldet i forskergruppa (Ulrichsen, 2024), og derfor virket det performativt inn på meg. Jeg opplevde at medforskergruppa representerte elevmassen godt.

### Sammenfatning av drøfting

Gjennom disse tre forskningsspørsmålene har jeg fått en bedre forståelse for omdreiningsspørsmålet:

**Hvordan vil elever i ungdomsskolen forme et didaktisk design i kunst og håndverk slik at det støtter deres egen forståelse av kjønn og samtidig søker å utfordre og forstyrre heteronormativiteten?**

Siden ungdommene ikke opplever et utenforskap i kunstfag, kan kunst og håndverk være et ålreit utgangspunkt for skeiv pedagogikk. Jeg ser på kunst og håndverk som fag med rom for ulike uttrykk, også kjønnsidentitet. Jeg har lyst til å bidra både til å forstyrre heteronormativiteten og til at ungdommer kan føle seg sett og oppleve rom for sitt eget uttrykk. Gjennom

kollasjoppgaven kan elever leke og eksperimentere med ulike uttrykk. For noen kan bilder fra ukeblader være enklere enn å tegne, male selv, på den annen side kan kunstneren streve med å uttrykke den hen vil. Det vil være individuelt. Læreren i meg mener at kollasj favner bredere enn bare tegning og maling når det kommer til å uttrykke identitet, fordi mange elever strever med at de ikke tror de kan tegne. Av alle de kreative verkstedene vi gjennomførte, falt kollasjen mest i smak. Medforskerne mine syns oppgaven var gøy og har bidratt med forslag til endringer for at designet kan bli bedre, også hvordan jeg kan introdusere temaet sånn passe kort og spiselig i forkant. Jeg har funnet at jeg trenger god kunnskap og mye refleksjon for å klare å utfordre heteronormativiteten. Målet er ikke å undervise i kjønnteori, men å bruke ordene slik at det kanskje etter hvert kan bidra til en normalisering av det ikke-binære. Som Pereira-García et al. (2022) påpeker, kan ikke en aktivitet alene snu et normativ, men jeg tenker at mange bekker små, gjør en stor å, så jeg kan bidra fra der jeg er.

Ingen av funnene våre er et definitivt “svar” på forskningsspørsmålene, men bidrar til en bedre forståelse rundt dem. Funnene skisserer heller mulige alternativer til hvordan man kan håndtere spørsmålene.

Rundt det første forskningsspørsmålet fant jeg at medforskerne ikke opplever at praksisen i kunsthøgskolen på medforskerens skole den tid de har gått der, viderefører heteronormativitet, men funnene er svake og ikke grundige nok til at det kan sies som en sannhet. Her må det mer forskning til, dypere inn i det skjulte pensumet for å avdekke om det allikevel finnes på en slik måte at elever blir påvirket. Samtidig skal jeg ikke plante negativitet når ungdommene mener de har det bra i kunsthøgskolen.

Når det gjelder forskningsspørsmål 2, på hvilken måte kan elever som definerer seg innenfor et bredt spekter av kjønnsuttrykk, finne det meningsfylt å jobbe med temaet i faget kunst og håndverk, fant vi at å jobbe med kollasj var en gøy oppgave å jobbe med temaet på, samtidig som jeg må være oppmerksom på inngangen til oppgaven for at den skal oppleves åpen og fasilitere kreative uttrykk for kjønnsidentitet. Vi diskuterte noen mulige innganger i forskergruppa, men disse er ikke undersøkt mer i dette prosjektet. I tillegg vil elevgruppa være en variabel, og andre elever som ikke er så glad i å uttrykke seg kunstnerisk som mine medforskere, kan ha en annen opplevelse.



Funnene opp mot det siste forskningsspørsmålet; hvordan vi som definerer oss som ciskjønnete, heterofile lærere, kan åpne opp vår undervisning slik at den oppleves inkluderende, trygg og befriende for alle slags kjønnsuttrykk, er tydelige når det gjelder kunnskap om temaet. Læreren må ha kunnskap om temaet for kunne undervise på en respektfull måte og for å unngå å videreføre den heteronormative matrisen (Butler, 2007). Som medforskerne sier; “du må ikke skjønne for å respektere det vettu”, men å besitte grunnleggende kunnskap om alle slags kjønnsuttrykk nok til å vise respekt, bør være et minimum. Gjennom denne studien har jeg fått mer kunnskap, både fra medforskerne mine og fra teorien, om queer som begrep, om kjønnsidentitet som flytende og ikke som flere statiske kategorier (Butler, 1999, 2007), og fått konkrete tips om hvordan jeg kan opptre og tenke skeivt i undervisningen min (Lewis, 2022; Murray, 2015; Nemi Neto, 2018; Pereira-Garcia et al, 2022; Settele, 2016). Jeg må være godt forberedt, ha noe kunnskap, opptre respektfullt, nysgjerrig og utforskende og ikke være redd for å ta i bruk språket. På den annen side har jeg nå opplevd hvordan “bias” (Nordell, 2021; Skov 2020) virker inn, derfor vil et viktig funn i studien være at heteronormativitet må faktisk snakkes om og reflekteres over. I tillegg kan min studie fremheve viktigheten av “pluralist proximity” (Ulrichsen, 2024), altså at de i nærheten som problemet berører, må få bidra og bli hørt.

### **Hvordan vil elever i ungdomsskolen forme et didaktisk design i kunst og håndverk slik at det støtter deres egen forståelse av kjønn og samtidig søker å utfordre og forstyrre heteronormativiteten?**

Medforskergruppa finner at kollasjoppgaven kan være en god oppgave som en mulig løsning på omdreinings spørsmålet. Kollasj gir rom for et kreativt uttrykk gjennom mange bilder, men for å forstyrre heteronormativiteten må det være en riktig kontekst bygd på kunnskap om tema og respekt fra læreren. For meg skapte denne studien ny kunnskap og innsikt i at dette var noe ungdommer trenger. Et rolig, trygt rom for deling av erfaring, opplevelser og følelser, diskusjon og å uttrykke seg. Jeg fikk også innsikt i hva ungdommene har opplevd, mener kan forbedres i en skolehverdag, og ideer til hvordan vi kunne forske videre. Gjennom funnene i dette stopp-punktet bekrefter mine medforskere funnene Litlere (2023) gjorde i sin masterstudie, elever som identifiserer seg utenfor den heteronormative matrisen (Butler, 2007) savner god undervisning i skolen om kjønn og kjønnsidentitet, og respekt fra samfunnet rundt. De opplever at visse fag og situasjoner gir mer rom for utenforskap i lys av queer, enn kunstfag. Samtidig kan

jeg ikke si på bakgrunn av min studie at heteronormativiteten ikke kommer fram i kunstfag i det skjulte pensum, da studien ikke går grundig nok inn i det fordi vi endret retning etter det jeg opplevde var viktigere for mine medforskere på det tidspunktet.

## Kapittel 8 Avsluttende pedagogiske refleksjoner

I denne studien har vi samlet mye interessant materiale. Jeg kunne ha analysert flere stopp-punkt og hatt andre forskningsspørsmål, jeg kunne brukt andre metoder eller analyseverktøy for å hente fram mer, eller andre, funn. Jeg kunne knyttet oppgaven opp mot andre teorier, for eksempel mangfold eller kunstteori, men av hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt det bort. Allikevel sitter jeg igjen med en god følelse av at vi har gjennomført en studie vi er fornøyde med. Samlet sett har jeg fått flere gode forslag fra medforskerne til oppgaver med et skeivt blick til kunst og håndverksfaget, å prøve ut, og det er noe jeg kommer til å gjøre i nærmeste fremtid. Jeg er fortsatt nysgjerrig på for eksempel hvordan det ville fungert med kollasjoppgaven i en gruppe jeg ikke har håndplukket. Det som også var et funn i studien, men ikke løftet godt fram gjennom analyse i denne oppgaven på grunn av dens omfang, er behovet hos ungdommene for samtale og dialog, og det er ikke knyttet til fag. Våre stunder med kunstnerisk praksis fasiliterte gode samtaler. Samtalene vekslet mellom det kunstneriske arbeidet og dypere, mer personlige samtaler. Vi delte erfaringer, opplevelser, diskuterte spørsmål i livet og støttet hverandre.

En annen god gevinst fra studien er min egen refleksjon over egen praksis, det vil bli interessant å prøve åpne de didaktiske oppleggene enda mer slik at det favner ungdommer på hele spekteret av kjønnsidentiteter, slik at alle skal føle seg inkludert og respektert. Målet med tematiske spørsmål, eller omdreiningspunkt var å forske sammen med, og la meg føre dit prosessen meg. Det samme gjelder for metodologien jeg valgte, performativ og postkvalitativ. Jeg opplever at det målet er nådd ved å lytte til medforskergruppa, endre omdreiningsspørsmål, og med den erkjennelsen jeg opplevde i prosessen. Prosessen har gitt meg erfaring og kunnskap om involverende forskningsprosesser som kan videreføres av både meg og andre. Denne studien er

et eksempel på at kunnskap etableres etter informasjon, her akademisk teori, og dialog med de det gjelder, her medforskergruppa og dens mangfold.

Studien kan være nyttig for videre forskning, at å forske med, ikke på, gir en annen nærhet til fenomenet som studeres, en annen objektivitet, “situated knowledge” (Haraway, 2008, som referert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 29). Den viser et behov for med-forskning hvor de involverte får bidra i prosessen, ikke bare være informanter som besvarer spørsmål. Disse spørsmålene kan være farget av forskerens ubevisste partiskhet, “unconscious bias” (Nordell, 2021, s. 10; Skov, 2020, s. 1) og dermed ikke få til å belyse temaet fra alle sider. Studien viser også at det trengs en økt bevissthet rundt egen forutinntatthet, at heteronormativitet burde snakkes om.

## Veien videre

Når det gjelder videre forskning ser jeg behovet for mer forskning i utdanningssektoren generelt, ikke bare fagspesifikt, men også på skolen som institusjon når det gjelder heteronormativitet, skjult pensum og skeive elever opplevelse av intensjonene i de nye læremålene i praksis. Hvordan jobbes det med de nye læreplanmålene? På hvilken måte forbereder lærerne seg på undervisning om kjønnsidentitet? Tar skoleledere dette på alvor og ikke bare snakker om flaggheising? I lys av dagens informasjonssamfunn hvor “alle” har tilgang til “alt” bør prosjekter som “Selvbiografisk kollasj”, å tenke queer pedagogikk, få en større plass i skolen. Hvis vi som utdannere skal henge med i samfunnsutviklingen (Baines et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019) må skeiv pedagogikk settes på dagsplanen. I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, introduseres det nye mål i fagene musikk, KRLE og naturfag som tyder på et mer inkluderende pensum. I musikkfaget er kunnskapsmålet etter 7. trinn: “undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det har også vært diskusjoner om et tredje juridisk kjønn skal innføres i forbindelse med regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold i februar 2023 (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023), så inkludering er satt på dagsplanen i Norge. Samtidig tar normendringer lang tid, det er ikke gjort over natta å endre en kultur, for eksempel heteronormativiteten, og i den forbindelse vil skolen, og hver og en lærer, ha stor betydning.

## Litteratur

- Almås, E., Jessen, R. S., & Berteussen, L. M. (2023). Heteronormativitet. I *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/heteronormativitet>
- Askheim, O. P., & Høiseth, J. R. (2019). 12. Medforskerrollen – i spenningsfeltet mellom anerkjennelse, kooptering og «tokenisme». I *Samproduksjon i forskning* (s. 214–230). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031675-2019-13>
- Baines, S., Pereira, J., Edwards, J., & Hatch, J. (2019). Queering the Curriculum: Why Music Therapy and Other Creative Arts Therapy Trainings Need Queer Theory. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 19(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.15845/voices.v19i3.2676>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzU5OTMxM19fQU41?sid=d84b4a7a-2f3f-45de-9a70-d67920ea4f41@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Benson, T. A., & Fiarman, S. E. (2020). *Unconscious Bias in Schools: A Developmental Approach to Exploring Race and Racism*. Harvard Education Press.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2021072848571](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848571)
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* [Doctoral thesis, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2687931>
- Bjørkøy, I. (2022). Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 7, s. 165–182). Cappelen Damm

- Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch7>
- Brekke, M. B. R. (2007). Gutter ut av rekken går. Betydningen av kjønn og sosial bakgrunn for skoleresultater. [Master thesis, Universitetet i Bergen]. I 89.  
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2622796>
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*. Routledge.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=70541&site=ehost-live&scope=site>
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*.  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzg4MTQwOV9fQU41?sid=0f896441-09cf-4c3e-b463-d48f264f1db7@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Ceder, S. (2016). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality* [Thesis/docmono, Lund University]. <http://lup.lub.lu.se/record/8410784>
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry. I E. Vettraino & W. Linds (Red.), *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice* (s. 151–174). SensePublishers.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6300-118-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-118-2_11)
- Gajić, B., Rossing, N. K., Lyngvær, E., & Bungum, B. (2022). Design and build a smart lamp. *Science in School*, 60.  
<https://www.scienceinschool.org/article/2022/design-build-smart-lamp/>
- Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education: Studies in Art Education. *Studies in Art Education*, 58(3), 195–205.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331089>
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). Introduktion till postkvalitativ metodologi. I *Stockholm University Press*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>

- Haraway, D., J. (2008). *When species meet* (3. utg.). University of Minnesota Press.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Jagose, A. (1996). *Queer Theory*. New York University Press.
- Jessen, R. S. (2023a). Ciskjønnnet. I *Store medisinske leksikon*.  
<https://sml.snl.no/ciskj%C3%B8nnet>
- Jessen, R. S. (2023b). Kjønnssidentitet. I *Store medisinske leksikon*.  
<https://sml.snl.no/kj%C3%B8nnsidentitet>
- Jessen, R. S. (2023c, november 27). *Skeiv*. Lille norske leksikon. <https://lille.snl.no/skeiv>
- Jessen, R. S. (2024). Transperson. I *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/transperson>
- Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 36(2), 115–132.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03>
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023, oktober 9). *Mer likestilt og inkluderende samfunn for alle lhbt+-personer* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/mer-likestilt-og-inkluderende-samfunn-for-alle-lhbt--personer/id2005942/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*.  
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv195>
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>
- Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2013). A more ‘livable’ school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls’ ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671–687. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.829909>

- Lewis, B. (2022). How literacy resources contribute to a gender inclusive classroom. *Kairaranga*, 23(1), 35–49. <https://doi.org/10.54322/kairaranga.v23i1.274>
- Litlere, J. S. (2022). «Be weird, be gay, that's the way!»—Trans\* og kjønnskreative unge sine erfaringer fra og oppfordringer til skolen.[Masteroppgave NTNU.] <https://hdl.handle.net/11250/3008966>
- Lu, S.-Y., Lo, C.-C., & Syu, J.-Y. (2022). Project-based learning oriented STEAM: The case of micro-bit paper-cutting lamp. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(5), 2553–2575. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09714-1>
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Massumi, B. (2011). Affect in the Key of Politics. *Identities: Journal for Politics, Gender and Culture*, 8(1), 37–44. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=99512>
- Mojica, C. (2023). Understanding Gender in the Dynamics of the Hidden Curriculum: An ELT Colombian Case Study. *HOW*, 30(1), 9–27. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.665>
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Gyldendal Akademisk.
- Murray, O. J. (2015). *Queer inclusion in teacher education: Bridging theory, research, and practice*. Routledge.
- Maapalo, P. (2018). Åtte læreres trearbeidspraksiser: En diffraktiv analyse. *FormAkademisk*, 11(5), Artikkel 5. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2246>

- Nemi Neto, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>
- Nordell, J. (2021). *The End of Bias: A Beginning: The Science and Practice of Overcoming Unconscious Bias*. Metropolitan Books.
- Pereira-García, S., López-Cañada, E., & Elling-Machartzki, A. (2022). Dancing Queer Tango: An Experience of Queer Pedagogy in PESTE: Journal of Teaching in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99–109. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0097>
- Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(5), 356–368. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-05-03>
- Settele, B. (2016). Thinking towards a Queer Art Education through Collective Practices in Performance. *Performance Research*, 21(6), 127–132. <https://doi.org/10.1080/13528165.2016.1240922>
- Skjeldal, E. (2021, oktober 18). Forskningsetikk og medforskning. *Erfaringskompetanse.no*. <https://erfaringskompetanse.no/nyheter/forskningsetikk-og-medforskning/>
- Skov, T. (2020). Unconscious Gender Bias in Academia: Scarcity of Empirical Evidence. *Societies*, 10(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.3390/soc10020031>
- Suominen, A., Pusa, T., Raudaskoski, A., & Haggren, L. (2020). Centralizing queer in Finnish art education. *Policy Futures in Education*, 18(3), 358–374. <https://doi.org/10.1177/1478210319837836>
- Ulrichsen, G. O. (2024). *Disrupting the White monologue in arts education through pluralist proximity – A study in possibilities and challenges of plurality in Nordic Community*



- Schools of Music and Arts Education* [Doctoral thesis, NTNU].  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3130251>
- Østern, A.-L., & Hovde, S. S. (2019). Untamed stories told by artfully creative artists in Malawi and Norway. I *Performative Approaches in Arts Education*. Routledge.
- Østern, A.-L., & Moxness, L. E. L. (2017). Å undervise i sirkus som kunstfag—En studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. *Dance Articulated*, 3(3), Artikkel 3. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/ps/article/view/3658>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), Artikkel 5.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272–289.  
<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>
- Østern, T. P., & Letnes, M.-A. (2017). Leder: Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), Artikkel 5. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.1082>

## Oversikt over figurer:

Figur 1: Qr-kode til tegninger .....	40
Figur 2: Qr-kode til malerier .....	40
Figur 3: Qr-kode til kunstuttrykk .....	41
Figur 4: Qr-kode til tegninger .....	43
figur 5: Qr kode til kollasj .....	45
Figur 6: Qr kode til kreativ praksis - kollasj.....	48
Figur 7: Qr kode til alle kunstuttrykk i studien.....	63

