



5. Undervisning som kroppslig og romlig praksis – en video-etnografisk undersøkelse

Fride Haram Klykken

Sammendrag I dette kapittelet brukes teori om romlig og affektiv orientering til å diskutere en video-etnografisk studie fra et videregående klasserom. Kapittelet utforsker spørsmålet: 'Hvilke kroppslige og romlige orienteringer oppstår i undervisningen i en videregående klasse?' Det argumenteres for at enhver undervisningssituasjon består av oppgaver med et konkret innhold og romlig form som setter kropp i bevegelse. Oppgavens estetikk og kroppslighet anses dermed som betydningsskapende prosesser.

Nøkkelord Undervisning | kropp | rom | affekt | materialitet | estetikk | klasseromspraksis

Abstract In this chapter, theory on spatial and affective orientation is employed to discuss a video-ethnographic study conducted in an upper secondary school classroom. The chapter explores the question: 'What bodily and spatial orientations emerge in teaching in a high school class?' It argues that every teaching situation involves tasks with specific content and spatial forms that set bodies in motion. The aesthetics and corporeality of school tasks are thus considered meaning-making processes.

Keywords Teaching | body | space | affect | materiality | aesthetics | classroom practices

INTRODUKSJON

Enhver undervisningssituasjon inkluderer en sammensetning av et mangfold av kropp, objekter og rom. Det er en økende interesse for hva det vil si å være en kroppslig deltager i undervisningssituasjoner (Hegna & Ørbæk, 2021; Østern et al., 2021; Aartun et al., 2022). Forskere har også vist hvordan organisering av

tid og rom er aktivt med på å forme skolens sosiale praksiser (McGregor, 2004; Nespor, 2002). Empiriske beretninger om de materielle sidene av undervisning er imidlertid fortsatt sjeldne, og romlige og kroppslige kvaliteter blir ofte tatt for gitt i forskning på utdanning (Fenwick et al., 2011).

Fra et materielt perspektiv kan undervisningssituasjoner forstås som en midlertidig kollektiv orkestrering av et mangfold av kropper, ting, rom, relasjoner, intensjoner, vaner og historier (Fenwick et al., 2011). Undervisning har et konkret materielt uttrykk som både leves og oppleves. Oppmerksomheten vår er alltid orientert på en bestemt måte i dette materielle arrangementet. Med orientering menes her det at oppmerksomheten er vendt i én retning, og dermed bort fra en annen retning (Ahmed, 2006). Et materielt og sanselig perspektiv kan forstås som en *estetisk* tilnærming til undervisning, på tvers av skolefag, fordi hver konkret undervisningssituasjon har en type innhold og form som setter kroppslige sanser, følelser og tanker i bevegelse (Austring & Sørensen, 2006), og får konsekvenser for hvordan elever og lærere forstår hva som er forventet i fremtidig undervisning. Den estetiske kvaliteten i hver undervisningssituasjon påvirker dermed hvilke rom for handling som oppstår. Kunnskap om undervisningspraksisers materielle kvaliteter kan derfor være av særlig verdi for lærerstudenter og nyutdannede lærere (Mulcahy, 2015; Strom & Viesca, 2020).

Denne artikkelen viser empiriske eksempler fra undervisningen i et videregående klasserom og diskuterer det følgende forskningsspørsmålet:

Hvilke kroppslige og romlige orienteringer oppstår i undervisningen i en videregående klasse?

Jeg vil først introdusere det teoretiske begrepet *orientering*, før jeg presenterer forskningsprosjektet som ligger til grunn for dette kapittelet. Deretter diskuteres en serie undervisningssituasjoner ut fra problemstillingen, med blick på hvilke kroppslige og romlige orienteringer som oppstår i undervisningen. Et av resultatene fra studien er at arbeidet med oppgaver kan forstås som en type orientering i den hverdagslige undervisningspraksisen. Når oppgaver gis, krever det at elevenes og lærerens oppmerksomhet eller handlinger orienteres i en bestemt retning, for eksempel mot det som foregår på tavlen eller mot et bestemt tema. Dette gjør at det oppleves midlertidig illegitimt å bevege seg i en annen retning, for eksempel mot en mobiltelefonskjerm eller et irrelevant tema. Dermed har undervisningens hverdagslige estetiske form betydning for hvilke praksiser som fremtrer som meningsfulle og legitime. Undervisningspraksiser kan, som andre typer praksiser, forstås som å dannes når handlinger og bevegelser *gjøres* gjentatte ganger (Reckwitz, 2017). For å understreke betydningen av hverdagslige handlinger

(og at de er utført av både lærere og elever) bruker jeg i dette kapittelet derfor uttrykk som 'å gjøre' undervisning (fremfor 'å undervise').

TEORI

I sin teori kombinerer Sara Ahmed (2006) fenomenologiske og feministiske materialistiske teorier om kropp og persepsjon. Hun er inspirert av fenomenologiske perspektiv som legger vekt på hvordan kroppen styres og formes gjennom dens engasjement med verden (Merleau-Ponty, 2012), og av feministiske tenkere som vektlegger at kroppslige muligheter er noe som konstrueres og vedlikeholdes (Butler, 1988). Ahmed (2006) argumenterer for at våre oppfatninger og erfaringer aldri er nøytrale, men alltid posisjonerte og vinklet. Alle kropper bærer på distinkte historier, og disse forutsetningene skaper rom for noen handlinger i stedet for andre.

I denne teksten bruker jeg Ahmeds (2006) begrep *orientering* for å referere til kroppens evne til å innta retning. På et konkret nivå er en kropp alltid orientert på den måten at den er vendt i én retning. Å bevege seg i én retning, fremfor en annen, vil gjøre noen ting synlige eller tilgjengelige, og andre ikke. En kropp er også orientert ved å befinne seg på et bestemt tidspunkt. Hendelser i fortiden, så vel som forventninger om fremtiden, vil gi bidra til en kropps retning og orientering i nåtiden (Ahmed, 2006). Kroppslige sanser og persepsjoner inntar alltid en retning, de er vinklet. I hver undervisningssituasjon møter elevene for eksempel tavlen i klasserommet fra en bestemt historisk posisjon og vinkel fordi samfunnet over lang tid, gjennom sin undervisningskultur, har gjort den til et viktig senter for oppmerksomhet. Retningene vi inntar gjentatte ganger vil, over tid, danne bestemte måter å organisere oppmerksomheten vår på og skaper dermed både eksplisitte og implisitte normer for oppmerksomhet (Reckwitz, 2017).

Ahmed (2006) understreker at forskjellige kropper bærer på ulike historier, verdier og orienteringer, og vil dermed møte og bli møtt av objekter og omgivelser på forskjellige måter. Videre hevder Ahmed (2006) at ikke bare kroppene våre, men også ting, romlige omgivelser, ideer og idealer bærer på historier, verdier og orienteringer. Objekter (i bred forstand) har dermed ikke en generell essens som møter alle likt. Gjentatte kollektive orienteringer resulterer i forventede måter å handle på, og noen objekter blir sirkulert som viktige og interessante.

Skolens fysiske utforming er med på å skape og vedlikeholder dermed bestemte normative oppmerksomhetsretninger. I skolene er for eksempel bygninger og klasserom innredet med teknologier som styrer oppmerksomheten vår på bestemte måter (Snaza & Sonu, 2016). Tavler, skjermer, måter å møblere klasserom på, timeplaner og læringsplattformer er eksempel på konkrete omdreiningspunkt

som påvirker allment aksepterte måter 'å gjøre' undervisning på.¹ På samme måte kan vi forstå undervisningens romlige og kroppslige koreografi som å skape retninger i pedagogisk praksis. Den romlige, sanselige og persepsjonelle organiseringen av klasseromspraksisen skaper dermed regler og rammer for hva som fremtrer som meningsfull undervisning. For eksempel har Taylor (2018) pekt på hvordan elevkropper ofte blir koreografert til stillhet, stillesitting og lydighet, mens lærerkropper ofte er koreografert til å bevege seg, være synlig og til bli sett på. Lærerkroppene blir forventet å ha oversikt over og følge med på klassen, men også å være tilgjengelige for elevene for å 'oppfylle deres behov' (Taylor, 2018, s. 161–162).

De handlingene og kroppslige responsene som vi gjentar, akkumuleres i praksiser. Våre vaner og rutiner gjør at vi trekkes mot handlinger som er i tråd med allerede kjente, delte eller verdsatte retninger, ideer og objekter. Slike tilbakevendende oppmerksomhetsretninger bidrar til å etablere det som fremstår som legitime eller 'obligatoriske' orienteringer (Ahmed, 2006). Dette får konsekvenser for hva som ikke blir viet oppmerksomhet eller ikke fenger interesse.

Gjennom denne teoretiske linsen ser vi på både menneskene, objektene og omgivelsene (i bred forstand) som aktivt deltagende i komposisjonen av hver enkelt undervisningssituasjon. I denne forståelsen er det dermed ikke bare kropper som er handlende aktører. Vi inkluderer ting, teknologier, omgivelser, konsepter, ideer og verdier som med-aktører som påvirker hvilke oppmerksomhetsretninger som oppstår i klasserommet (Bodén et al., 2020). Fra dette ståstedet er undervisning en grunnleggende situert og materiell praksis, hvor elever, lærere og rommene anses som aktivt deltagende i utformingen av undervisningshendelsen.

Kroppene våre har en grunnleggende kapasitet til 'å bli beveget' av andre, og til 'å sette andre i bevegelse' (Ahmed, 2014). Ideen om bevegelse er her forstått som en affektiv respons og relasjonell sensitivitet som går på tvers av fysiske, sosiale og mentale prosesser. Denne forestillingen understreker relasjoner og gjensidig påvirkning, ved å sette søkelys på at vi alltid orienterer oss i forhold til et mangfold av kropper og objekter, som vi påvirker og blir påvirket av. Denne kroppslige kapasiteten kan kobles til estetikk. Som nevnt innledningsvis setter undervisningens formuttrykk og materialitet oss i bevegelse, både følelsesmessig og relasjonelt (Austriung & Sørensen, 2006). Vår mulighet til å respondere blir formet i denne prosessen, og gjennom vår respons er vi med på å forme og forandre undervisningens

1 I dette kapitlet er formuleringen 'å gjøre undervisning' brukt (i stedet for 'å undervise') for å understreke at undervisning består av aktiviteter og praksiser som ikke bare konstitueres av lærernes, men også elevenes handlinger.

videre produksjon, distribusjon og stabilisering av etablerte kroppslige kapasiteter til å bevege(s).

STUDIEN

I dette kapittelet viser jeg til empiriutdrag fra en video-etnografisk studie fra et videregående klasserom. Studien setter søkelys på klasserommets materielle kompleksitet, ved å forske på klasserommets romlige organisering og kroppslige bevegelser, inkludert verbale og ikke-verbale uttrykk (Klykken, 2023a; 2023b). Jeg valgte videregående opplæring som felt fordi elevene kan her betraktes som eksperter på å 'gå på skole', etter å ha brukt opp mot 13 år i formell utdanning. For å forske på kroppslige og romlige orienteringer i hverdagslige undervisningssituasjoner utformet jeg studien som en video-etnografi (Grosjean & Matte, 2021). Utdanningsetnografi er en metode der forskeren observerer og deltar i skolens hverdagslige aktiviteter (Beach et al., 2018). For å lage detaljerte beskrivelser av den kroppslige og romlige organiseringen av klasserommet trengte jeg å se på mange ulike undervisningssituasjoner. Læreplanen til medier- og kommunikasjonsprogrammet i videregående opplæring har bredde i sin kombinasjon av både praktiske og mer teoretiske fagområder, og det gjorde dette programmet til et relevant felt (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Jeg fulgte en klasse og deres hverdag i timer i fag innen medier og kommunikasjon i rundt 40 timer over en periode på tre måneder. Studien fulgte personvernlovene (NSD, 2020) og de nasjonale etiske retningslinjer for vitenskapelig praksis (NESH, 2016). Bruken av videoopptak ga et rikt materiale gjennom muligheten til å kunne se gjennom de samme undervisningssituasjonene flere ganger (Knoblauch & Schnettler, 2012),

Innen etnografi innebærer analyse prosessen å beskrive og tolke fenomenet som studeres, med sikte på å prøve ut og utvikle teoretiske artikuleringer som belyser fenomenet (Coffey, 2018). I den første fasen av analysen så jeg gjennom, organiserte og katalogiserte hele videokorpuset (Knoblauch & Schnettler, 2012). Deretter, informert av forskningsspørsmålet og studiens vektlegging av kroppslige og romlige prosesser, konstruerte jeg ikke-ekskluderende deskriptive kategorier (Heath et al., 2010) som refererte til, for eksempel, den romlige plasseringen av kroppene i rommet og ulike typer interaksjon.

Alle timene med videoopptak gjorde det mulig å lage en rik skriftlig fremstilling av materialiteten i de videregående undervisningssituasjonene. Jeg studerte videomaterialet med mål om å lage en samling med transkripsjoner av kontrasterende former for klasseromspraksiser (Hammersley & Atkinson, 2019). Eksempler er ulike typer aktiviteter (f.eks. registrere oppmøte, lærer og/eller elever snakker,

gruppediskusjoner, skriving osv.), ulike romlige bevegelser og arrangementer (f.eks. helklasse-, individuelt- eller gruppearbeid), bruk av forskjellige rom (f.eks. klasserom, TV- eller radiostudio og grupperom) og ulike samtaleemner og følelser som oppsto. Deretter brukte jeg teoretiske begreper for å gi meg et nytt blikk på situasjonene, for å se etter mønster og regulariteter på tvers av disse ulike typene undervisning (Jackson & Mazzei, 2012). Et tilbakevendende mønster i dette klasserommet var kroppenes oppmerksomhet mot konkrete regler, grenser og muligheter i hver oppgavesituasjon. Jeg tolker dette som en kroppslig og romlig orientering som fikk betydning i dette klasserommet gjennom å gi retning til elevenes oppmerksomhet og responser, og etablert som en legitim måte å 'gjøre skole' på.

ANALYSE OG DISKUSJON: EN ROMLIG OG KROPPSLIG KARTLEGGING

I denne delen av kapittelet vil jeg vise en analyse som kartlegger og diskuterer bevegelsene og bruken av rom i en rekke undervisningssituasjoner i det videregående klasserommet. Underveis diskuterer jeg argumenter for at 'oppgavens grenser og muligheter' var en gjentakende kroppslig og romlig orientering i undervisningen.

Rommets retning i en skriveoppgave

Før situasjonen i dette utdraget hadde klassen jobbet individuelt med å skrive en tekst. Læreren hadde nylig bedt elevene om å runde av arbeidet, og levere teksten via skolens digitale læringsplattform:

De dempede taklysene lar dagslyset falle inn i rommet fra to store vinduer. En myk glød fra skjermer lyser opp en gruppe med konsentrerte ansikt. Kroppene sitter fordelt på flere på rader av pulter, mens hendene og øynene deres hviler på hver sin bærbare datamaskin. Pultene og stolene i rommet er organisert i rader, alle vendt i samme retning. Men ett sett med møbler – et skrivebord, stol, en TV-skjerm og en tavle vender den andre veien. Disse er plassert i den ene enden av rommet, nær utgangen. I dette området står det også en kropp. Øynene er vendt mot de sittende kroppene. Sakte og avventende går den stående kroppen ned en åpen gang midt i rommet, mellom pulteradene. Den nærmer seg så noen av de sittende kroppene med en lavmælt henvendelse: «Har du levert den inn?» Noen av de sittende kroppene svarer. Stillheten fortsetter å fylle rommet, akkompagnert av lyden av tastetrykk.

I denne situasjonen virket oppmerksomheten til de sittende kroppene å være kollektivt sentrert, og sånn sett orientert mot samme 'punkt'. På denne måten kan vi forstå hele rommet som orientert i samme retning, mot den individuelle aktiviteten med 'å lese og skrive' på datamaskinen. Plasseringen av skrivebord og stoler, det dempede lyset og kroppenes stillhet kan ses som å ha invitert til individuell tenkning og konsentrasjon. Den fysiske organiseringen bidro dermed til at størsteparten av oppmerksomheten i klasserommet bevegde seg i en bestemt retning. Oppmerksomheten til den stående kroppen var imidlertid annerledes rettet. Den åpne passasjen mellom radene av pulter gjorde det mulig for den stående kroppen å bevege seg nærmere og forbi de sittende kroppene. Denne kroppen bevegde seg rundt, observerte og nærmet seg de sittende kroppene ved å snakke med dem og vente på deres svar. Den stående kroppens oppmerksomhet var dermed rettet både mot de sittende kroppene og mot skriveoppgaven de utførte.

Dette arrangementet er et eksempel på et etablert sett med romlige og kroppslige relasjoner som ofte ses i dagens klasserom. Oppførselen til den stående kroppen kan sannsynligvis raskt gjenkjennes av oss som en 'lærer', og de sittende kroppene som 'elever'. Retningen møblene og kroppene inntok, konstruerte en opplevelse av 'fremme' og 'bak' i rommet. Dette viser hvordan rommets fysiske oppsett, relasjoner, måter å handle på, hvor man skal sitte og hvor man skal se, inntar en normativ funksjon, og fremstår som velkjente mønstre, som bidrar til at situasjonen er forståelig som en 'undervisningssituasjon'.

En endring av retning

Det neste utdraget viser hvordan klasserommets kollektive oppmerksomhet og handling endret retning. Etter å ha spurt om elevene hadde levert inn oppgaven, ba læreren om elevenes oppmerksomhet for å fortelle dem, litt hemmelighetsfullt, hva de skulle gjøre videre.

Læreren går helt frem i klasserommet. Han snakker litt høyere og henvender seg nå til hele rommet: «Er det noen som ikke har fått levert da?» Noen elever svarer stille, «Ja» og «straks». Elevene fortsetter å skrive. De er stille og ser på skjermene sine. Noen øyeblikk senere skjærer en mer bestemt stemme gjennom rommet: «Når dere har levert, så tar dere og klapper igjen 'the PC'. Og så retter dere blikket hitover». Nå sprer en bølge av bevegelse seg gjennom rommet. En etter en senker elevene laptopskjermene, og de flytter blikket opp og ser mot læreren.

Vi ser at oppmerksomheten endres, og elevene flyttet blikket fra individuelle bærbare skjermer og opp mot læreren 'foran' i rommet.

Læreren setter på en video på en stor skjerm foran i klasserommet. Videoen viser flere ulike grupper i et stort rom. En person gir gruppene forskjellige kriterier og ber personer med erfaringer som oppfyller disse kriteriene, om å gå frem. Personene går ut av sin 'opprinnelige', tilsynelatende homogene gruppe og skaper en ny, heterogen gruppe midt i rommet. De nye og mer mangfoldige gruppene viser ulike følelser, for eksempel vennlighet, tristhet eller stolthet. Følelsesfremkallende musikk, mens personene viser vennlighet mot hverandre, mottar applaus eller andre former for ikke-verbal anerkjennelse fra de andre. På slutten av videoen sier fortellerstemmen at til tross for deres overfladiske forskjeller deler folk mange erfaringer. En logo på slutten av videoen gjør det klart at den er en reklamefilm for en nasjonal TV-stasjon.

Videoen satte i gang et kroppslig og romlig skifte i klasserommet. Fra å være orientert mot innholdet på en dataskjerm flyttes oppmerksomheten mot det som skjer på den store skjermen:

Atmosfæren i rommet endret seg i takt med musikken og fortellingen som utfoldet seg. I løpet av videovisningen ble elevenes konsentrerte og avslappede ansiktsuttrykk byttet ut med mer overraskede uttrykk og store øyne. Mens videoen spilles av, begynner ansiktene i rommet også å få tankefulle uttrykk og smil, i takt med hendelsene i videoen. Etter en stund snur flere elever seg mot medelever, og mot læreren, for å utveksle storøyde blikk og diskré smil.

Jeg forstår denne utvekslingen av blikk og smil mellom elevene som om at elevene var orientert ikke bare mot videoen, men også mot hverandre. Jeg tolker situasjonen som at elevene virket nysgjerrige på å se hvordan andre reagerte på videoen, og samtidig interessert i å dele sin egen reaksjon med de andre i rommet. Gjennom disse ikke-verbale utvekslingene kan vi forstå elevene som å søke mot de andres elevenes reaksjoner og uttrykk. Elevenes oppmerksomhet mot innholdet i videoen vevde seg slik sett sammen med oppmerksomhet mot de andre elevenes respons, og forventninger om hva den neste oppgaven innebærer. Visningen av videoen bidro dermed til en endring i estetisk modus, eller atmosfære, sammenlignet med det som foregikk i undervisningssituasjonen i del 1. I den påfølgende situasjonen ser vi at grensene rundt det kollektive rommet for interaksjon var i ferd med å innta en helt annerledes 'form'.

Den nye oppgaven

Etter visningen av videoen får læreren en umiddelbar respons fra en av elevene:

I samme sekund som filmen er ferdig, spør en elev høyt: «Skal vi gjøre det nå?» Vektleggingen av *vi*, *det* og *nå* uttrykker en kombinasjon av vantro, iver og nysgjerrighet. Læreren svarer med et smil: «Ja». Eleven følger opp: «Med de spørsmålene?» Læreren svarer: «Vi skal ikke ha de samme spørsmålene, men vi skal gjøre noe lignende, men mer faglig orientert. Så jeg tenker at vi rydder vekk litt pulter og så samler vi oss i en gjeng bakerst i klasserommet.»

De sittende elevkroppene reiste seg. Møbler ble flyttet bort fra et område av rommet, og formen på det tradisjonelt strukturerte klasserommet ble oppløst. Elevene fortsatte å orientere seg mot hverandre mens de flyttet seg bak i klasserommet:

Noen elever reiser seg raskt, andre mer nølende. Mens de navigerer mellom pultradene, benytter noen av elevene mulighetene for å gå sammen, og de har lave, men energiske samtaler. Noen elever hjelper læreren med å flytte unna pultene og stolene til siden av rommet. Lyden av møbler som skrapet gulvet blander seg med summingen fra samtalene. Andre går uten å si noe, og noen utveksler megetsigende blikk.

Mens elevene samlet seg på rekken bakerst i rommet fortsatte elevene å uttrykke det jeg tolker som et vidt spekter av følelsesuttrykk, inkludert spenning og forventning, nervøsitet og betenksomhet. Noen elever pratet muntert og lo, andre så likegyldige ut. Andre sto med armene i kors og virket nervøse. Flere elever utvekslet blikk med hevet øyenbryn, og andre utvekslet smil. Jeg visste heller ikke hva denne oppgaven innebar, og kjente også på overraskelse og spenning.

I mellomtiden går læreren til datamaskinen sin foran i rommet, smiler og sier: «Sanne ting funker jo ikke uten litt god heltemusikk». En høy gitarsolo bryter ut av høyttalerne, som spiller et 80-talls lydspor fra en actionfilm. Noen elever bryter ut i latter, mens andre stønner oppgitt. Læreren smiler og går bak i klasserommet. Elevene og læreren vender seg nå i samme retning, mot et åpent område, som fremstår som en slags provisorisk scene.

Det nye romlige oppsettet, inkludert den heroiske musikken, spenningen, den sosiale energien og følelsesmessige interaksjonene, minner om atmosfæren i videoen. Jeg tolker det som at den nyoppståtte kroppslige og estetiske modusen

er en respons til at innholdet i videoen har begynt å gi retning til oppgaven som denne klassen fikk.

Læreren holder nå opp en liste og leser høytidelig fra den. Elevene ser ut til å være fullstendig konsentrert om hva læreren er i ferd med å si. Noen elever ser mot gulvet, som om de lytter med intens konsentrasjon. Andre ser direkte på læreren. Lærerens stemme er høy over bakgrunnsmusikken: «Jeg vil at de som er teknisk dyktige skal gå frem». En elev spør nølende: «I dette faget?» Elevene virker overraskede og litt forvirret, men engasjerte. De ser seg rundt for å se hva medelevene gjør. Læreren svarer: «Ja». En annen elev spør etter en ytterligere avklaring: «Kamera og sånt?» Læreren svarer: «Kamera og sånt, ja».

Alle elevene ser ut til å være midt i å vurdere om de skal gå videre eller ikke. Noen elever fremstår som klistret til gulvet; andre fremstår som ivrige og klare til å 'gå frem'. Til slutt bestemmer to elever seg for å gå ut av rekken og går sakte fremover. Når de kommer til midten av den provisoriske scenen snur de seg mot elevene som står igjen i rekken. Noen øyeblikk senere tar en annen elev brått tak i armene til to andre elever, og drar dem fysisk med seg frem. Noen elever går nølende frem med hendene i lommen, armene i kors. Til slutt går totalt åtte elever frem. Gruppen står der noen øyeblikk mens musikken spiller, og de får anerkjennende blikk fra læreren og medelevene. Læreren nikker og sier: «Ok! Kom tilbake». Elevgruppen går tilbake i rekken.

Aktiviteten fortsatte i et lignende mønster. Avhengig av lærerens kriterium, som var knyttet til en egenvurdering av ferdigheter som kreves i mediefagene, samlet mindre grupper av elever seg midt i rommet, foran de andre. Andre eksempler på kriterier var 'de som definerer seg selv som teknisk udugelig', 'de som synes de er gode til å formulere seg', 'de som vil kalle seg selv kreative', 'de som synes det er vanskelig å skrive', og 'de som er flinke til å analysere'.

Elevene orienterte seg kontinuerlig mot lærerens forespørsel, de lyttet konsentrert og ba læreren om å avklare kriteriet for å gå frem. Læreren orienterte seg samtidig mot elevene ved å gi dem avklaringer, smil og gjenkjennende blikk. Til hver forespørsel responderte elevene med ulike kroppslige språkuttrykk. Noen elever reagerte med tankefullhet, latter og teatralisk eller animert kroppsspråk. Noen gikk frem med armene demonstrativt i kors, eller hendene i lommene, mens én elev 'hoppet' lekent fremover. På et tidspunkt klappet en elev støttende for dem som hadde gått frem. Selv om hver av elevene gjennomførte denne aktiviteten på ulike måter og med ulike følelsesuttrykk, kan vi se en kollektiv orientering samordnet i en felles retning mot lærerens kriterier.

Videre førte hver forespørsel fra læreren også til en mer implisitt, men samtidig intens ikke-verbal interaksjon mellom elevene. Underveis så elevene ikke bare mot læreren, men også mot hverandre. Elevene så spørrende og nølende mot andre elever, som om de i stillhet søkte de andre elevenes respons. Dette tolker jeg som at de søkte om støtte eller anerkjennelse til bestemmelsen sin, altså om de gikk 'frem' eller ikke.

Organiseringen av denne situasjonen var annerledes strukturert enn i de fleste andre undervisningssituasjonene jeg observerte under feltarbeidet i denne klassen. Spørsmålene og den spente atmosfæren i klasserommet tydet også på at formen på denne undervisningssituasjonen var vesentlig annerledes eller uventet også for elevene. Til tross for den uvante organiseringen av denne situasjonen ble jeg slått av hvordan elevenes interaksjoner og handlemåter virket kjent. Elevene responderte på denne overraskende undervisningsformen med å aktivt å forsøke å forstå hvilke handlinger som, i dette øyeblikket, i denne oppgaven, var forventet og tillatt. Elevene så ut til å orientere seg mot grensene for oppgaven ved å se mot læreren og forstå de fremsatte kriteriene. Men elevene så ikke bare på læreren, men også mot de andre elevene. Elevene responderte dermed med en interesse på jakt etter klarhet fra læreren, samtidig som de vurderte sin mulighet til å handle ut fra hvordan andre elever reagerte.

Elevene engasjerte seg dermed i det som fremsto som en intens evaluering av hele situasjonen, inkludert handlingene til læreren og medelevene, i et forsøk på å forstå den 'riktige måten' å utføre denne oppgaven på. Elevenes evaluering og utprøving kan tolkes som en aktiv orientering og lytting for å tilpasse seg forespørselen fra omgivelsene og grensene for legitime handlinger i den aktuelle oppgaven. Elevene bidro også selv til klasserommets felles oppmerksomhetsretning gjennom denne kollektive og kontinuerlige navigasjonen av undervisningssituasjonen. Gjennom et komplekst sett av bevegelser og interaksjoner orienterte hele klassen seg mot oppgavens grenser og muligheter. Denne oppmerksomhetsretningen (mot grensene for oppgaven) fremsto som en velkjent type orientering, og kan beskrives som en slags vane eller praksis på tvers av ulike undervisningssituasjoner.

I den første situasjonen besto oppgaven av individuelt arbeidende, stille og sittende kropper som så på bærbare datamaskiner. I den andre situasjonen innebar oppgaven det å se en video, reise seg, flytte seg bakerst i klasserommet og å bevege seg inn og ut av grupper til musikk. Etter denne aktiviteten arrangerte elevene og læreren rommet og pultene tilbake slik de sto. Elevene gikk tilbake til plassene sine, og læreren gikk frem i rommet, og den mer tradisjonelle retningen gjenoppsto uten spørsmål.

Ved å 'tenke med' det teoretiske begrepet orientering i beskrivelsene og analysen av disse klasseromsobservasjonene (Jackson & Mazzei, 2012) har jeg i avsnittene

over artikulert hvordan elevene stadig rettet oppmerksomheten mot den 'riktige' måten å handle på i situasjonen ved å lytte aktivt for å identifisere, forstå, tolke, forhandle og tilpasse seg de gjeldende reglene. Elevenes orientering mot oppgavesituasjonens 'konfigurasjon', eller oppgavens eksplisitte og implisitte regler, kom til syne i andre situasjoner i det etnografiske materialet fra dette klasserommet. For eksempel, når elevene gikk inn i klasserommet om morgenen, gjerne før timen hadde begynt, spurte ofte elevene umiddelbart læreren: 'Hva skal vi gjøre i dag?'. I andre situasjoner, etter at elevene hadde fått en oppgave, spurte de om de kunne endre betingelsene eller reglene for de gitte oppgavene (for eksempel spørre om lov til å jobbe i grupper i stedet for individuelt).

Vi kan tolke denne gjentakende orienteringen som at elevene rutinemessig oppsøker, forstår og forhandler over grensene for den aktuelle oppgaven: Hva er de aktuelle handlingsmulighetene akkurat nå? Hvilke konkrete 'handlinger' forventes eller er tillatt? Hvilke er ikke legitime? Å rette oppmerksomhet mot og justere sine handlinger slik at de stemmer med kravene, forventningene eller forpliktelsene, skjedde dermed ved flere anledninger, og jeg tolker dette som en betydningsfull kroppslig og romlig orientering i undervisningssituasjonene.

På terskelen mellom 'å gjøre' og 'å ikke gjøre' skole

I studien var det også flere situasjoner der elevene var uenige om den riktige måten å gjøre oppgaven på. Gruppearbeidet beskrevet nedenfor er fra en annen dag i den samme videregående klassen. Her ser vi hvordan en gruppe elever forhandlet seg imellom, for å bli enige om de legitime grensene for oppgaven:

Fire elever sitter rundt et rundt bord med hver sin bærbare datamaskin. En elev tar ledelsen og fordeler ulike oppgaver til de tre andre elevene. De har planlagt å intervju en bestemt person, en YouTube-blogger, og må forberede seg ved å samle informasjon om denne personen. Elev 1 ser på elev 2, og elev 3 og sier: «Deres jobb er å se på tidligere videoer. Skriv inn det du finner i dette dokumentet». Elev 1 deler lenken til nettdokumentet med gruppen. Han henvender seg så til elev 4 og fortsetter: «Du kan finne fakta andre steder. OK, la oss starte». Så jobber elevene individuelt på hver sin datamaskin.

Elev 2 blir altså bedt om å se på YouTube-videoer laget av personen de planlegger å intervju, men i stedet begynner han å se på andre videoer mens han snakker muntert med elev 3. Temaet for samtalen deres avslører etter hvert at skjermaktiviteten ikke handler om denne personen. Dette får elev 1 til å se

opp fra sin skjerm og stirre på elev 2. Elev 1 sier tydelig irritert: «Hva gjør du? Les om YouTube-intervjuobjektet i stedet!» Elev 2 svarer med et ertende smil: «Men *dette* ville vært bedre gjester!» Elev 1 reagerer på dette svaret ved å lene seg over bordet og fysisk gripe elev 2, leke-slåss med ham i noen få øyeblikk. Så reiser elev 1 seg og løfter hendene dramatisk i været og sier: «Det var den oppgaven jeg trodde du ville klare. Å se på YouTube-videoer, som du alltid gjør uansett. Og denne gangen har du faktisk lov til å gjøre det!» De tre andre elevene smiler, men kommenterer ikke elev 1s frustrasjon. Elev 1 setter seg ned igjen. Han gjentar instruksjonene for gruppen, og de fortsetter å jobbe individuelt.

Her forårsaket uenigheten om de obligatoriske aktivitetene en både følelsesmessig og kroppslig friksjon mellom de to elevene. Elev 2 sine handlinger stemte ikke overens med elev 1 sine regler eller betingelser for 'riktig måte' å gjøre oppgaven på. Samtalen viser at det å se YouTube-videoer ikke normalt sett var en legitim måte å gjøre oppgaver på i denne skolekonteksten. I denne situasjonen ble det likevel ansett som en del av oppgaven. Likevel, selv når det var 'faktisk tillatt' å se på YouTube-videoer, valgte elev 2 (ifølge elev 1) å se på 'feil' videoer. Utdraget ovenfor demonstrerer dermed en forhandling om hvilke handlinger som var plassert 'utenfor' og 'innenfor' grensene for oppgavens rom for handling og bevegelse. Elev 1 sin frustrerte reaksjon viser også hvordan han har kroppsliggjort en følelse av ansvar knyttet til gruppens arbeid med oppgaven.

Et annet eksempel fra dette klasserommet, og den kontinuerlige sosiale og materielle navigasjonen som elevene var involvert i, var det at elevene flere ganger handlet slik at det så ut 'som om' de gjorde oppgaven. For eksempel, under en forelesning satt noen av elevene vendt mot den snakkende læreren, mens de hadde en ørepropp i øret og kikket diskre ned på halvlukkede laptopskjermer. I dette eksempelet utførte elevene den romlige og kroppslige retningen som denne spesifikke oppgaven krevde (å være stille og vendt fremover i klasserommet). Samtidig som de tilpasset handlingene sine til å være 'innenfor' grensene, rettet de oppmerksomheten andre steder enn mot det som var den 'obligatoriske' retningen. Her skapte elevene dermed rom for sin egen retning, ved å styre sin egen oppmerksomhet et annet sted enn det oppgavesituasjonen egentlig krevde. Selv om elevene her unngikk den 'påkrevde' oppmerksomhetsretningen, illustrerer situasjonene over den kroppslige effekten av klasserommets 'romlige politikk' (Snaza & Sonu, 2016). Disse kroppslige tilpasningene og elevenes uttrykk for ansvarsfølelse viser hvordan implisitte og normative regler for å 'gjøre oppgaver' kan forstås som direkte knyttet til elevenes kropp.

AVSLUTNING

Problemstillingen for dette kapittelet er: *Hvilke kroppslige og romlige retninger eller orienteringer oppstår i undervisningen i en videregående klasse?* Kapittelet har presentert flere ulike undervisningssituasjoner. Klasserommets materielle organisering var forskjellig, men et samlende punkt for elevenes oppmerksomhet var det å oppsøke og tilpasse seg oppgavens muligheter, plikter og begrensninger. Selv om skoletimene ofte krevde at kroppene skulle innta en bestemt retning, var det tydelig at elevene aktivt navigerte bevegelsesmulighetene i hver oppgave, i bred forstand. Derfor argumenterer jeg for at oppgavens grenser og muligheter ble (av ulike grunner) tilpasset, forhandlet, begrenset, unngått, etterlignet og imitert av oppgavesituasjonens deltakere. Et tilbakevendende mønster i dette klasserommet var kroppenes oppmerksomhet mot hver oppgavesituasjons regler, grenser og muligheter. Jeg tolker dette som en kroppslig og romlig orientering som fikk betydning i dette klasserommet ved å gi retning til elevenes oppmerksomhet og responser, og som en etablert og legitim måte å 'gjøre skole' på.

Grensene for hver undervisningssituasjon ble konfigurert slik at den var åpen for noen handlinger og lukket for andre. Oppgavene hadde dermed ulike måter å åpne og lukke for bestemte måter for kroppene å bevege seg og handle på. Selv om hver av oppgavene kan forstås som å 'bære med seg' intensjoner om bestemte begrensninger og handlingsrom, oppsto grensene og mulighetene for handling i hver konkret oppgavesituasjon i møtet mellom et mangfold av intensjoner, kropp, relasjoner, historier og andre temporære og romlige praksiser. Disse konfigurasjonene er kroppslige og sansbare og kan kobles til en estetisk tilnærming til undervisning.

Klasserommets grenser for legitime handlinger ble ikke bare ulikt tegnet for hver oppgave. I hver oppgave ble grensene ulikt tegnet for forskjellige elever i samme klasse. Hver enkelt elev (og lærer) bærer på ulike erfaringer fra tidligere undervisningssituasjoner og har ulike forventninger om fremtiden. Dette fører til en bred variasjon av muligheter for bevegelser og respons. Det empiriske materialet viser hvordan hele klassen aktivt orienterer seg mot de lokale, situerte rammene for 'å gjøre skole'. Noen ganger orienterte elevene seg i samme retning i arbeidet mot å aktivt forstå og justere handlingene sine for å utføre det oppgaven ber om. Oppgavens orientering kan også ses som å møte motstand gjennom at elevene ber om at premissene eller reglene for oppgaven endres. Andre ganger oppstår desorienteringer. Elevene kan misforstå, glemme, overse noe, og dermed 'bomme' på oppgaven. De kan også imitere den handlingen oppgaven ber om, samtidig som de egentlig er orientert mot noe helt annet. Elevene i samme klasse justerte dermed

sine handlinger i et bredt spekter av ulike kroppslige og romlige retninger. Selv om elevene kollektivt orienterte seg mot den riktige 'konfigurasjonen' av oppgavens regler, responderte de på ulike måter.

Grensene for handling i undervisningen var kontinuerlig i endring og under forhandling. Ulike oppgaver ga ulike regler og responser. Ulike oppgaver koordinerte undervisningssituasjonenes kollektive retning, gjennom variasjoner og repetisjoner av eksplisitte og implisitte regler og kriterier. Måten kroppene og rommet justerte seg etter, inntok, navigerte og konfigurerte grensene for handling, kan forstås som en gjentagende orientering i det etnografiske materialet. En tilbakevendende romlig og kroppslig orientering kan ses i hvordan elevene i dette videregående klasserommet navigerte og tilpasset handlingene sine til de lokale og situerte grensene for å gjøre 'oppgaven'.

Handlingsmuligheter og begrensninger ble midlertidig og kollektivt konfigurert i hver undervisningssituasjon. Samtidig som de viderefører, styrer og justerer bestemte måter å investere kroppens energi, interesser og oppmerksomhet på, er oppgavesituasjonene uforutsigbare. Analysene av de empiriske eksemplene i dette kapitlet har vist hvordan hver undervisningssituasjon kan forstås som å samordnes i øyeblikket, som en kontinuerlig og felles kroppslig og romlig improvisasjon. Kapitlet har vist at selv om en bestemt 'obligatorisk' intensjon kan ha blitt lagt i en oppgave, oppstår den konkrete undervisningssituasjonen som et møte mellom et mangfold av intensjoner, relasjoner, historier og andre romlige og temporære praksiser. Hver ny oppgave binder midlertidig sammen nye midlertidige grenser for hva som er 'legitime' handlinger og bevegelser i klasserommet. Kapitlet har satt søkelys på undervisningens romlige organisering og kroppslige aspekt, og belyser hvordan undervisning kan forstås fra et materielt teoretisk perspektiv. Orienteringen mot oppgavens regler er et kroppslig og romlig estetisk refreng i undervisningssituasjonens kontinuerlige tilblivelse. Dette kan forstås som en estetisk tilnærming til undervisningsprosesser.

Siden en spesifikk orientering gjør at oppmerksomheten er vendt i én retning, og dermed bort fra en annen retning (Ahmed, 2006), åpner denne studien for videre diskusjoner om hva undervisning er, og åpner opp for spørsmål om hva undervisning kan være. Hvilke normative oppmerksomhetsretninger skapes av de gjentatte oppgavepraksisene som foregår i klasserommet? Er der noen ulike rom og retninger som ikke tillates eller blir verdsatt? Kunnskap om undervisningspraksisers estetiske, kroppslige og romlige kvaliteter er derfor av både faglig og etisk verdi for lærerstudenter og nyutdannede lærere (Mulcahy, 2015; Strom & Viesca, 2020).

REFERANSER

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2. utg.). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09x4q>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Beach, D., Bagley, C. & Marques da Silva, S. (Red.) (2018). *The Wiley handbook of ethnography of education*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118933732>
- Bodén, L., Lenz Taguchi, H., Moberg, E. & Taylor, C. (2020). Relational Materialism. I G. W. Noblit (Red.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.789>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519–531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Coffey, A. (2018). *Doing ethnography*. SAGE Publications Ltd.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the sociomaterial*. Routledge.
- Grosjean, S. & Matte, F. (Red.) (2021). *Organizational video-ethnography revisited*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65551-8>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. SAGE Publications Ltd.
- Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 420–441. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Klykken, F. H. (2023a). 'Are we going to do that now?' Orientations and response-abilities in the embodied classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 1079–1095. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1998794>
- Klykken, F. H. (2023b). The teaching apparatus: A material-discursive entanglement of tasks and friendship in the upper-secondary classroom. *Critical Studies in Education*, 65(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2207607>
- Knoblauch, H. & Schnetzler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334–356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i Vg2 medier og kommunikasjon (MEMOK2)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl06/MEMOK2>
- McGregor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(3), 347–372. <https://doi.org/10.1080/14681360400200207>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Mulcahy, D. (2015). Body Matters: The Critical Contribution of Affect in School Classrooms and Beyond. I B. Green & N. Hopwood (Red.), *The Body in Professional Practice, Learning*

- and Education: Body/Practice* (s. 105–120). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00140-1_7
- NESH. (2016). *De nasjonale forskningsetiske komiteene: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 27.02.2020 fra <http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nespor, J. (2002). Studying the spatialities of schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(3), 483–491. <https://doi.org/10.1080/14681360200200155>
- NSD. (2020). *Norsk senter for forskningsdata: Personvernhandbok for forskning*. Hentet 18.04.2020 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning>
- Reckwitz, A. (2017). Practices and their affects. I A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Red.), *The nexus of practices: Connections, constellations, practitioners* (s. 114–125). Routledge.
- Snaza, N. & Sonu, D. (2016). Borders, Bodies and the Politics of Attention. I N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman & Z. Zaliwska (Red.), *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies* (s. 29–42). Peter Lang.
- Strom, K. J. & Viesca, K. M. (2020). Towards a complex framework of teacher learning-practice. *Professional Development in Education*, 47(2–3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827449>
- Taylor, C. A. (2018). What can bodies do? En/gendering body-space choreographies of stillness, movement and flow in post-16 pedagogic encounters. *International Journal of Educational Research*, 88, 156–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.001>
- Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørsum, A. G. (Red.) (2021). *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>