

Uddannelsestilhør, rumlige og affektive praksisser

Helene Falkenberg¹, Københavns Professionshøjskole

Abstract

Artiklen belyser pædagogstuderendes studieliv gennem begrebet uddannelsestilhør, som forstås som situerede, relationelle, affektive og rumlige praksisser, der hele tiden genforhandles. Uddannelsestilhør som affektive og rumlige praksisser baserer sig på en tænkning om, at rum, steder, indretninger og interiør har betydning for socialt liv, herunder studerendes studieliv og læreprocesser. Artiklens afsæt er et forskningsprojekt på Københavns Professionshøjskole om uddannelsesarkitekturs betydning for pædagogstuderendes læreprocesser og tilhør til uddannelsen. Artiklen trækker på et stort empirisk materiale, som er produceret gennem plantegningsinterviews, der skaber indsigter i, hvordan uddannelsesrum og -steders indretninger og atmosfærer medformer studerendes sansninger af tilhør. Artiklens analytiske nedslag udfolder, hvordan pædagogstuderendes fortællinger om placeringer i undervisningslokaler tydeliggør, hvordan undervisningssituationer er sociale og affektive begivenheder, hvor studerende genkendes som læringssubjekter på bestemte måder, og hvor de samtidig, gennem deres fysiske placeringer i undervisningslokalet, arbejder aktivt på at blive genkendt som et bestemt slags læringssubjekt af medstuderende og undervisere (seriøs, nørd, slacker osv.).

Introduktion

Flere studier inden for videregående uddannelser fremhæver sammenhænge mellem studerendes oplevelse af tilhør, akademiske præstationer, læringsudbytte og sociale relationer til medstuderende. I diskussioner om studerendes faglige udbytte er det derfor relevant at undersøge de studerendes tilhør til uddannelsen. Begrebet uddannelsestilhør refererer til det sociale og følelsesmæssige arbejde, de studerende gør for at forbinde sig til både lærings-/undervisningsdagsordenen, uddannelsen, medstuderende, undervisere og uddannelsesstedet. Uddannelsestilhør omfatter lære- og identitetsprocesser og udfolder sig i samspil med det faglige indhold, sociale relationer samt uddannelsens rum og steder. At inkludere uddannelsens rum og steder som vigtige komponenter i konstitueringen af studerendes uddannelsestilhør er inspireret af studier, der inddrager spatiale dimensioner i studier af studerendes tilhør (Ahn & Davis, 2020; Gravett & Ajjawi, 2021; Guyotte et al., 2021; Thomas, 2015).

Samspillet mellem studerendes uddannelsestilhør og uddannelsens rum og steder fremkommer på mange forskellige måder i det forskningsprojekt, der er artiklens afsæt. Forskningsprojektet "Arkitektur og rum som rammen om de studerendes læreprocesser", som undersøger, hvilken betydning de arkitektoniske indretninger af campusmiljøerne har for pædagogstuderendes læreprocesser og uddannelsestilhør, er forankret i Københavns Professionshøjskole. Projektet forløb over ét år (2022-2023) med deltagelse af 10 adjunkter og

¹ hfa@kp.dk

under ledelse af to docenter fra Københavns Professionshøjskole.² Projektet blev gennemført som et empirisk studie af samspillet mellem studiemiljø og arkitektur, hvor 120 pædagogstuderende i grupper a 4-6 deltog i plantegningsinterviews (Falkenberg & Lind, 2023). I nærværende artikel er der fokus på de studerendes fortællinger om placeringer i undervisningslokaler, og hvordan deres placeringer fletter sig sammen med studenterpositioner og -identiteter, som forhandles blandt dem.

Tilhør: et stedligt, mangefacetteret, situeret og relationelt fænomen

Begrebet tilhør refererer i nærværende artikel til de studerendes følelsesmæssige tilknytning til og identifikation med (pædagog)uddannelsen samt dens mennesker og steder (Cuervo & Wyn, 2014). Studerendes tilhør er ikke et nyt perspektiv indenfor studier i videregående uddannelser (Strayhorn, 2012; Yuval-Davies, 2011). I studier om studerendes tilhør fremhæves samspillet mellem de studerendes følelse af tilhør og gode akademiske præstationer samt positive læringsresultater ofte som en central komponent, når det kommer til studerendes trivsel, succes og fastholdelse (Gravette & Ajjawi, 2022). Yderligere tilføjer en række studier, at studerendes følelse af tilhør også er forbundet med sociale relationer og oplevelsen af social accept blandt medstuderende og undervisere (Ahn et al., 2020; Guyotte et al., 2021). I den forstand er følelsen af tilhør relateret til de studerendes sociale såvel som akademiske liv i de klassiske forståelser af begrebet.

Nyere studier i videregående uddannelser nuancerer yderligere forståelsen af tilhør, ikke som en statisk tilstand, som det enkelte individ kan opnå, men derimod som mangefacetterede, processuelle og situerede praksisser, hvori en række forskelligartede komponenter spiller en central rolle i konstitueringen af tilhør (Gravett & Ajjawi, 2021; Guyotte et al., 2019; Stahl & Habib, 2017). I forlængelse heraf fokuserer disse studier på, hvordan rum og steder indvirker på studerendes erfaringer med at udvikle tilhør. Gravett og Ajjwa udvikler eksempelvis en forståelse af tilhør som sociomaterielt konstitueret i en undersøgelse af, hvordan onlineundervisning både udfordrer klassiske forståelser af tilhør og tilbyder nye tilgange til forståelse af tilhør som sociomaterielt konstitueret (Gravett & Ajjwa, 2021). Et andet eksempel er Guyottes et al. (2021) undersøgelser af, hvordan førsteårsstuderende navigerer i de videregående uddannelsers stedlige, politiske og akademiske landskab. Med inspiration fra Braidottis begreber 'nomadisk subjekt' og 'kartografiske praksisser', der belyser, hvordan steder og diskurser påvirker kroppe, udvikler forfatterne begrebet 'kartografier af tilhør' (Braidotti 2011). Endelig skal et studie af Thomas (2015) nævnes, som gentænker tilhør gennem begreber om magt, identitet og rum/steder i en undersøgelse af fastholdelse af universitetsstuderende. Tilhør forstås her som et relationelt begreb, der er forbundet med magtrelationer og konstruktioner af privilegerede (studenter)identiteter, som er indlejrede i videregående uddannelser, og som materialiserer sig i form af dominerende figurer om 'den typiske studerende' og 'den ideelle studerende' (Thomas, 2015, s. 41).

Artiklen bygger videre på disse forståelser af tilhør og fremhæver, at de studerendes konstituering af tilhør ikke er et individuelt anliggende, men derimod et relationelt og situeret fænomen, der udfolder sig i samspil med campus' steder og rum. Disse skal ikke opfattes som neutrale eller statiske baggrunde for de studerendes studieliv, men snarere som sociale, hierarkiske og mangefacetterede materialiteter, der aktivt medproducerer det sociale studieliv. Artiklen betoner desuden, at uddannelsesstilhør ikke alene vedrører kognitive processer,

² Forskningsprojektet er et selvstændigt delprojekt under et fireårigt forskningsprojekt "Pædagogstuderendes uddannelse – erfaringer og tilblivelser" (2022-2026), som undersøger pædagoguddannelsens fra de studerendes perspektiv. Projektet er initieret og finansieret af Institut for Pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole. Der deltog ti adjunkter: Cilja Bro, Maja Rosengren Ekebjærg, Sarah Katja Elkjær, Anne Rubæk Frydendal, Gitte Markfoged Jensen, Kitt Sahl Kellberg, Ditte Klöcker Jepsen, Camilla Kramvig, Lærke Lundø, Esben Sørensen Møller. Forskningsprojektet blev ledet af Helene Falkenberg og Unni Lind. Adjunkterne deltog i gennemførelse af studiet samt analysearbejdet, som denne artikel trækker på.

men også involverer kropslige praksisser (såsom blikretninger, kroppens positur og mimik), affektive dimensioner (stemninger, atmosfærer og følelser) samt materielle arrangementer (herunder bord- og stoleindretninger i undervisningsrum). På den måde bidrager artiklen med et affektivt perspektiv, der nuancerer og udvider forståelsen af uddannelsesstilhør.

Posthuman tænkning om uddannelsesarkitektur

Forståelsen af uddannelsesstilhør som rumlige og affektive praksisser trækker på posthumanistisk inspireret tænkning om materialiteters og arkitekturs betydning for læring og uddannelsespraksisser. Posthuman tænkning udgør en samling af forskellige teorier, tilgange og begreber, der bl.a. inkluderer materialistisk feminisme (Alaimo & Hekman, 2008; Coole & Frost, 2010), affektteori (Ahmed, 2004; Massumi, 2002), aktør-netværks-teori (Latour, 2008) og nonrepræsentationel teori (Andersson & Harrison, 2010; Thrift, 2008), der på forskellig vis udfordrer dikotomisk tænkning og binære figurer såsom krop/ånd, selv/andre og human/natur. Fælles for posthumane teorier er desuden en decentrering af det humane som 'altings' udgangspunkt og en betoning af, at mennesker ikke findes udenfor eller forud for relationer til verden, men bliver til i relationer (Falkenberg, 2018). Inden for uddannelsesteori sætter posthuman tænkning fokus på uddannelse som tilblivelser, relationer, materialiteter og processer (bl.a. Hinton & Treusch, 2015; Taylor & Iverson, 2013; Quinn, 2016) og inkluderer det kropslige, det materielle (bygninger, rum, steder osv.) og det immaterielle (følelser, fornemmelser, stemninger og atmosfærer). Her tænkes arkitektur ikke som en passiv baggrundskulisse uden indflydelse på det sociale liv og uddannelsespraksisser, men derimod som noget, der har handlekraft og påvirker verden (Ellworth, 2005). Uddannelsens arkitektur kan således forstås som noget, der organiserer, hierarkiserer og systematiserer sociale aktiviteter og påvirker de studerendes tilhør til uddannelsen og dens fællesskaber (De Freitas, 2011; Juelskjær, 2013; Falkenberg, 2017). Arkitekturen har altså betydning for de sociale praksisser og kan betragtes som en 'differentieringsmaskine' (Juelskjær & Rosén, 2019, s. 79), der bidrager til at producere ligheder og forskelle mellem studerende og medformer sociale kategoriseringspraksisser, hvorigennem studerende positioneres som eksempelvis nørder, engagerede, useriøse eller slackere. Sociale kategorier forstås ikke som egenskaber eller særskilte individuelle karaktertræk, men som noget, der gøres, forhandles og skabes i relationer og samspil. Sociale kategoriseringer udgør konstruktioner, der former vores orienteringer og sorteringer i forhold til, hvad der er legitimt/passende og illegitimt/upassende. På den måde virker sociale kategoriseringer som orienteringsredskaber, hvorigennem væremåder, handlinger og positioneringer in- og ekskluderes og gøres passende og upassende (Staunæs, 2004, s. 60).

Denne forståelse af kategoriseringspraksisser knytter an til et forskningsfelt med fokus på subjektive konstituerings- og tilblivelsesprocesser indenfor dansk uddannelsesforskning (bl.a. Juelskjær, 2013; Staunæs, 2004; Kofoed, 2024). Her trækkes på en poststrukturalistisk forskningstradition med rødder i Foucaults studier af subjektivering og en forståelse af subjektet som både reguleret af og forhandlende diskurser og kulturelle praksisser. Dette forskningsfelt har gennem en årrække udvidet de poststrukturalistiske teoriretninger med affekt- og materialitetsteoretiske perspektiver, som betoner, at sociale kategoriseringer, positioneringer og differentieringer, der skabes i samspil mellem mennesker og arkitektur, ikke kun finder sted på et kognitivt niveau, men også på et affektivt niveau (Juelskjær, 2019; Juelskjær & Staunæs, 2016; Snaza, 2020). Den amerikanske uddannelsesforsker Elisabeth Ellsworth formulerer det således: "Vores erfaringer med og i bygninger viser sig som affektive somatiske responser, der genereres af vores kropslige forankringer og bevægelser i tid og rum og af sammenfletninger af bevidsthed, hjerne, krop og bygninger" (Ellsworth, 2005, s. 4, forfatterens oversættelse). Menneskers oplevelser af og erfaringer med bygninger skabes ikke bare af kognitive fortolkninger af bygningerne, men også af affektive og kropslige erfaringer (De Freitas, 2011). Vi relaterer os med andre ord til det byggede miljø på komplekse kropslige og affektive måder. Disse nyere studier

kan placeres indenfor det felt, der oftest benævnes 'de affektive vendinger' indenfor humanistiske og socialvidenskabelige traditioner, og som baserer sig på en erkendelse af, at det sociale og menneskelige relationer ikke kun skabes via sproglige diskurser, men også via kropslige, materielle og immaterielle praksisser (Danholt et al., 2013; Clough & Halley, 2007). 'De affektive vendinger' abonnerer på en forståelse af, at stemninger, atmosfærer og affekter, der ikke nødvendigvis kan opfanges sprogligt, medskaber det sociale (Knudsen & Stage, 2015). Fælles for disse forskningstraditioner er også en interesse for det affektive som en kapacitet til at blive afficeret og afficere og et fokus på, hvordan den subjektive krop stemmes, bevæges og gennemtrænges af affekter (Massumi, 2002). Nærværende artikel trækker særligt på affektteoretikeren Sara Ahmeds arbejde. Ahmed er optaget af, hvordan affekter og følelser (hun skelner ikke striks mellem affekt og følelse) cirkulerer og fremkommer gennem sociale og kulturelle processer, og hvordan affekter forbinder og afstemmer nogle subjekter samt adskiller og forskelliggør andre (Ahmed, 2004). Et centralt begreb i Ahmeds arbejde er affekters klistren, der er en effekt af den måde, hvorpå følelser eller affekter cirkulerer mellem kroppe og tegn (fx stræber + studerende, slacker + studerende og dum + studerende). I affekters cirkulationer klistres nogle figurer og tegn sammen, mens andre adskilles (Ahmed, 2004, s. 117). At affekter klistrer noget eller nogen sammen, skyldes netop, at affekter ikke er egenskaber, der 'bor' i individet, men at de er relationelle og har effekter gennem deres cirkulationer.

Den affektive tænkning gør det muligt at forstå uddannelsesliv som noget, der mærkes og føles kropsligt (lugte, dufte, farver, lys, stemninger og atmosfærer). I denne tænkning er undervisningsrum ikke bare steder, hvor idéer, argumenter og teoretiske pointer deles, kritiseres og debatteres. Undervisningsrum tænkes også som steder, hvor affekter og følelser dukker op, cirkulerer mellem og klistrer til kroppene i rummet (Snaza, 2020, 113). Undervisningsrum er med andre ord ikke kun intellektuelle og kognitive rum, men også affektive rum, hvori de studerende hele tiden er affektivt tunede ind på medstuderende, underviseren og sig selv i relation til andre, hvilket medfører, hvordan de lytter, responderer og engagerer sig (Snaza, 2020).

Disse teoretiske udgangspunkter, som tilsammen bidrager til at belyse, hvordan materialiteter, affekter, kroppe og objekter integreres i lærings- og undervisningssituationer, åbner for spørgsmål, der ikke alene fokuserer på, hvem (mennesker) der deltager i uddannelsespraksisser, men også på, hvad der deltager. Det vil sige, hvilke rum, indretninger, genstande og affekter der er involverede i uddannelsespraksisser, og hvilke effekter disse bidrag har. I forlængelse heraf undersøger denne artikel, hvordan uddannelsens arkitektur og indretning påvirker de studerendes læreprocesser, tilhør og studieliv. Artiklen fokuserer specifikt på spørgsmålet: Hvordan interagerer positioneringer og de studerendes fysiske placeringer i undervisningsrum, og hvilke konsekvenser har dette for deres følelse og fornemmelse af tilhør?

Plantegningsinterviewmetoden

Samspillet mellem de studerendes sociale og faglige tilhør og de rumlige og affektive praksisser er som sagt blevet undersøgt gennem plantegningsinterviews (Falkenberg & Lind, 2023). Plantegningsinterviews er et metodegreb, der kan bruges til at undersøge uddannelsesliv og læreprocesser, og som kan indfange de studerendes fornemmelser og kropslige bevægelser i det byggede miljø og derigennem skabe viden om de affektive og immaterielle/materielle dimensioner af uddannelsesliv. Metoden trækker på nyere internationale strømninger indenfor pædagogisk forskning, der retter opmærksomheden mod, hvordan materialiteter (fx interiør), rum og steder samt immaterielle komponenter (stemninger, følelser og affekter) har betydning for pædagogiske praksisser (De Freitas, 2011; Fenwick et al., 2010; Jackson, 2013; Juelskjær, 2013; Juelskjær & Staunæs, 2016; MacLure, 2013; Mazzei, 2014; St Pierre & Jackson, 2014; Taguchi, 2012; Taylor, 2013; Thrift, 2008). Det er forskning, der betoner, hvordan det sociale og pædagogiske både er effekter af sproglige handlinger og af stemninger, følelser og affekter, hvilket fordrer multisensoriske undersøgelsesmetoder, der både undersøger

sociale, herunder pædagogiske, praksissers sensoriske dimensioner og anvender sensoriske metodegreb (Falkenberg, 2023).

Plantegningsinterviewmetoden er en konkret videreudvikling af det metodiske arbejde i dels følgeforskningsprojektet: "Tænketeknologi til spatialiseret ledelse af rytmer og ruter" (2014-2016),³ dels min ph.d.-afhandling (Falkenberg, 2017). Plantegningsinterviews består af tre forbundne metodiske greb (Falkenberg & Lind, 2023). For det første gruppeinterviews over frihåndsplantegninger af campus og undervisningsrum, hvor de studerende tegner i frihånd og fortæller om bevægelser og ophold i det byggede campusmiljø. I grupper tegner de studerende således undervisningslokaler og markerer, hvor de foretrækker, og hvor de undgår at placere sig. Herefter tegner de deres bevægelser og ophold i de åbne læringslandskaber på campus. Mens de studerende tegner og kortlægger, taler de sammen om ligheder og forskelle mellem deres ophold og bevægelser. Disse samtaler faciliteres af en interviewer. Frihåndstegningerne kan hjælpe til, at de studerende kalder steder, bevægelser og ophold frem, der er umiddelbart relevante og nærværende for dem. Efter indledende analyser af de håndtegnede kortlægninger af det levede studieliv på campus foretages der nye gruppeinterviews med de samme grupper. I dette andet metodiske greb, gruppeinterviews over arkitekttegnede plantegninger af campus og undervisningsrum, nuancerer og uddyber de studerende deres tegninger og fortællinger om læreprocesser, engagement og tilhør, men her ved brug af præfabrikerede arkitekttegnede plantegninger over det byggede campusmiljø. Disse præfabrikerede tegninger kan anspore de studerende til nogle refleksioner over ophold, bevægelser og steder, som de ikke umiddelbart havde gjort sig under arbejdet med frihåndstegningerne. De præfabrikerede plantegninger kan således hjælpe til at tilføje flere nuancer om brug af rum og steder. Fordelen ved gruppeinterviews er, at de giver mulighed for, at de studerende kan supplere, nuancere, udfordre og inspirere hinandens fortællinger. Men gruppeinterviewene får ikke nødvendigvis dybden i de enkelte studerendes fortællinger frem. Derfor tilføjes et tredje metodisk greb, der består af gående interviews, hvor udvalgte studerende fortæller om det levede campusliv på gåture rundt på campus. At bevæge sig rundt på campus under interviewet tillader en anden sansning af det byggede campusmiljø, end plantegningsaktiviteterne gør (Falkenberg & Lind, 2023). Det gående interview kan placeres indenfor feltet 'gående metodologier' (Springgay & Truman, 2018; Sauzet, 2023), der sætter kropslig viden i forgrunden og tager udgangspunkt i, at krop og omverden forbindes gennem bevægelse (Springgay & Truman, 2018; De Freitas & Sinclair, 2014).

De tre metodiske greb tager alle udgangspunkt i de studerendes sansninger og kropslige bevægelser og skaber tilsammen indsigt i de specifikke sammenvævninger af uddannelsens rum og steder og de studerendes uddannelsestilhør (Falkenberg, 2018; Falkenberg & Lind, 2023). Efter den første delmetode foretog forskergruppen som sagt et indledende tematisk analysearbejde på baggrund af de bandede interviews (Braun & Clarke, 2006). Følgende temaer blev fremanalyseret og dannede grundlag for anden interviewrunde (delmetode 2): "ubehag og blikke", "gruppearbejde og trængsel", "pauseliv" samt "hjemlighed og tilhør i de åbne læringslandskaber". Præfabrikerede plantegninger dannede som sagt grundlag for delmetode 2. Hertil føjede vi tegninger over tre klasserumsindretninger, som mange studerende under det første interview havde angivet som typiske; række-, bordgruppe- og hesteskosopstilling. Anden interviewrunde uddybede og nuancerede de oparbejdede analytiske temaer, hvor denne artikel særligt belyser temaet "ubehag og blikke". Tredje delmetode bestod af gående interviews med 8 studerende, der udvalgte således, at de repræsenterede forskellige studiehold og årgange. De gående interviews muliggjorde fortællinger om individuelle

³ [https://pure.au.dk/portal/da/projects/taenketeknologi-til-spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter\(c70c225c-9e5f-416f-b3b2-31af07089c14\).html](https://pure.au.dk/portal/da/projects/taenketeknologi-til-spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter(c70c225c-9e5f-416f-b3b2-31af07089c14).html)

studierelaterede vanskeligheder og udfordringer, som ikke var fremkommet i gruppeinterviewene. Under gruppeinterviewene blev det tydeligt, at der i gruppeinterviewssituationer, hvor de studerende var fortrolige med hinanden, blev skabt en tryk samtalestemning, der muliggjorde, at de studerende supplerede og nuancerede hinandens fortællinger på nysgerrige og undersøgende måder. Det er en af styrkerne ved gruppeinterviews (Halkier, 2015). I gruppeinterviewssituationer, hvor de studerende ikke havde de samme fortrolige relationer, supplerede og nuancerede de studerende ikke hinandens fortællinger i samme grad, hvilket er en begrænsning ved metoden. Disse situationer fordrede en styrende interviewstil, hvor interviewerens faciliterede samtalerne på måder, der dels skabte tryk, dels ikke positionerede nogle studerende som passende studerende og andre som ikkepassende. De studerende er hinandens medstuderende gennem hele uddannelsen, hvor mange opgaver og eksamener gennemføres i grupper. At blive genkendt som en passende (seriøs, deltagende m.m.) studerende og et relevant gruppemedlem er derfor særligt vigtigt på en uddannelse, hvor mange aktiviteter organiseres i grupper (Falkenberg & Lind, 2023). Som tidligere nævnt er 120 pædagogstuderende fra forskellige semestre blevet interviewet i grupper på 4-6. De studerende repræsenterede forskellige årgange, således at nogle studerende var på 2. semester, og andre på 4. eller 5. semester. Derved sikredes der bredde i de studerendes perspektiver på uddannelsen. De studerende deltog som hele studiehold (30-40 studerende), og interviewene foregik i undervisningstiden, hvilket medførte en høj deltagelsesgrad. Detaljerede interviewguider dannede grundlag for interviewene og sikrede en fælles tilgang til interviewteknikker. Interviewguiderne blev nuanceret og detaljeret på fælles forskningsværksteder, som ligeledes dannede grundlag for analysearbejdet.

Resultater: placeringer, positioners og blikkes betydning for tilhør

Det empiriske materiale genererer som sagt en række indsigter om, hvordan rum, steder og indretninger på campus indvirker på studerendes uddannelsestilhør. Derfor følger en kort beskrivelse af de byggede campusmiljøer. Professionshøjskolens campusmiljøer er designede med undervisningslokaler, fagspecifikke lokaler, enkelte kreative læringsrum samt store åbne læringslandskaber med mindre arbejdsstationer og fleksible indretninger, hvor studerende fra alle professionshøjskolens uddannelser tænkes at arbejde og inspirere hinanden. Undervisningslokalerne på campus er designede som 'klassiske undervisningslokaler' med borde og stole til 30-40 studerende samt smartboard og underviserpult. Borde og stole er nogenlunde flytbare, og derfor kan lokalerne ommøbleres på forskellige måder. De tre typiske indretninger er række-, hestesko- og bordgruppeopstilling. Uanset indretningen fremkommer tre zoner eller områder med forskellige kvaliteter: et område forrest, der er tæt ved smartboardet og underviserpulten, et område i midten og et område bagest. Disse områder eller zoner er ikke fysiske, men immaterielle inddelinger, der produceres gennem de studerendes affektive fornemmelser og indbyrdes positioneringer. Undervisningslokalerne har som regel hvide vægge og sparsom udsmykning, da mange forskellige uddannelser bruger de samme lokaler, som derfor ikke kan 'emme' af én uddannelse. Disse undervisningslokaler bruges til pædagoguddannelsens fagundervisning, som typisk består af en vekslen mellem underviseroplæg, hvor underviseren formidler fagligt stof, og hvor de studerende forventes at tage noter, gruppearbejde, hvor de studerende i grupper arbejder aktivt med det faglige stof, og fælles samtaler mellem underviseren og de studerende, som ofte vedrører opsamling på gruppearbejde og diskussioner om det faglige stof.

Den følgende analyse fokuserer på de studerendes angivelser af deres placeringer i undervisningsrum og zoomer ind på fortællinger om, hvor de foretrækker at placere sig i undervisningslokalet (det forreste, det midterste eller det bageste område), og med hvilke begrundelser. Analysen dykker ned i, hvordan de studerendes fornemmelser af medstuderendes blikke får betydning for deres placeringer i undervisningsrum, og hvordan der, sammen med blikkene, produceres studenterpositioner og passende studenterværemåder. De studerendes positioneringsarbejde er således et kropsligt og rumligt arbejde, hvor medstuderendes blikke virker

som en kraftfuld affektiv komponent. Temaet om de studerendes blikke samt det ubehag, der cirkulerer omkring blikkene, er i første omgang empirisk genereret. Det vil sige, at temaet optræder i interviewmaterialet og her fremkommer som en effekt af vores opmærksomhed på det kropsliges og immaterielles betydning. Efterfølgende læses de teoretiske udgangspunkter sammen med de empiriske pointer derved, at vi spørger: Hvad gør eller producerer de studerendes blikke og ubehaget? Hvilke studenterpositioner bliver mulige, og hvordan vikler dette positioneringsarbejde sig sammen med indretninger og fysiske placeringer i undervisningsrummet? Her hjælper Ahmeds begreb om affekters 'klistren', der belyser, hvordan affekter (her blikkene og ubehaget) forbinder og afstemmer nogle subjekter og forskelliggør andre.

Den affektive kraft i medstuderendes blikke

Medstuderendes blikke får nogle studerende til at trække ned bagest i undervisningslokalet for derigennem at undgå dem: *Jeg sidder bagest, fordi jeg har det bedst ved at kunne se folk. Hvis jeg sidder forrest, får jeg øjne i nakken.* Sådan fortæller en studerende under et interview. Mange andre studerende fremhæver ligeledes værdien af at have overblik og peger på ubehaget i ikke at have overblik over hele undervisningslokalet og deres medstuderende:

"Det er også det der med, når der er folk bag ved én. Det er sådan lidt metaforisk. Så kan folk snakke bag ens ryg på en måde, ikk'. Så man kan ikk' følge med i samtalen. [...] Nogen, der sidder foran – [her] har man jo øjne på samtalen. Så kan man se, om de lige vender hovedet mod en eller et eller andet. Så jeg tror, det er et eller andet tryghedsmæssigt på en måde. Selv om jeg ikke tænker, at der er nogen, der taler nedladende om mig eller et eller andet."

Ubehaget er forbundet med fornemmelsen af, at andre kan tale bagom ens ryg, og selv om der ikke nødvendigvis tales nedladende om ens person, så er muligheden til stede. Derved vedrører ubehaget fornemmelsen af at blive valueret og devalueret af sine medstuderende (fx gennem nedladende omtale). Følelsen af ubehag og af potentielle (de)valueringer, der aktiveres af fornemmelsen af medstuderendes blikke i ryggen, kan altså være så kraftig, at den får studerende til at trække tilbage i undervisningslokalet og væk fra det forreste område, uagtet at det kan gøre det vanskeligt at holde koncentrationen på læringsdagsordenen, som nogle studerende fortæller. Gennem de studerendes argumenter om at placere sig i det bageste område og derved kunne have et overblik over rummet og undgå andres blikke tegnes et billede af undervisningsrummet som et socialt og affektivt rum, som de studerende skal have socialt overskud for at kunne håndtere og navigere i:

"Hvis man har lidt en off-dag, hvor man egentlig bare sådan, altså måske ikke er på sit bedste, øh... der er det måske rart at sidde bagest. Så man ikke føler, at alle dømmer en, hvis man lige laver lidt noget andet end at tage noter på computeren. [...] Man kan hurtigt føle... sådan... Selv om alle nok gør det, sådan lige laver noget andet hurtigt nogle gange, så føler man måske også, man bliver dømt lidt for ikke at følge nok med. Hvis man lige afviger fra at skrive noter eller følge med i Power Pointet."

Det er ikke medstuderendes sproglige handlinger, men blikkene – og måske snarere *fornemmelsen* af 'øjne i nakken', som en studerende formulerer det – der afficerer og stemmer de studerende på måder, der tilskynder dem til at placere sig bestemte steder i undervisningslokalet. Affektteoretisk kan blikkene forstås som de studerendes kropslige fornemmelser af sig selv og deres medstuderende. Det er gennem blikkene, at følelser cirkulerer mellem studenterkroppene, og at de studerende tuner sig ind på hinanden (Snaza, 2020). Teoretisk set kan de studerendes kropslige placeringer i rummet forstås som en manifestation af deres affektive interaktioner, hvor blikkene fra medstuderende fungerer som ikkesproglige og førkognitive stimuli (Massumi, 2002), der styrer deres rumlige bevægelser og engagement i undervisningen. Det er førkognitive og

ikkesproglige fornemmelser, der skubber og trækker i studenterkroppene, når det kommer til placeringer, og derigennem får betydning for de studerendes koncentration om og engagement i den faglige dagsorden. De studerende fortæller nemlig om at placere sig bagest, selv om koncentrationen holdes bedre i det forreste område. Samtidig virker blikkene som affektive kræfter, der indvirker på, hvordan de studerende forbinder sig til og afstemmer sig med nogle studerende og distancerer og forskelliggør sig fra andre studerende (Ahmed, 2004, s.117), hvilket udfoldes i de følgende afsnit.

Blikke og sociale kategorier

Der er studerende, hvor fornemmelsen af medstuderendes blikke ikke hindrer dem ikke i at sætte sig i det forreste område. Disse studerende synes imidlertid at være i et stadigt arbejde med at overkomme blikkene og det ubehag, der er forbundet med at sidde med ryggen til medstuderende samt deres opmærksomhed og samtaler. I det forreste område er de studerende således ikke fri af fornemmelsen af andres blikke, men de overkommer blikfornemmelsen, som gennemtrænger deres kroppe. En gruppe studerende, der foretrækker de forreste pladser, fortæller, hvordan ubehaget ved og fornemmelsen af medstuderendes blikke mærkes kropsligt (ryggen rankes) og skærper deres selvbevidsthed:

"Hvis man sidder forrest, så føler jeg, at man bliver åndet i nakken. Hvis det er, kan man jo godt bide det i sig. Men man tænker over, hvordan man sidder. Sidder med lidt mere ret ryg."

En studerende supplerer:

"Jeg bliver også lidt mere selvbevidst, når jeg sidder oppe foran."

Fornemmelsen af medstuderendes blikke afficerer det, man kan kalde den studerendes selvblik, der intensiverer den studerendes fornemmelse af sig selv. Ubahaget, der er forbundet med at sidde i det forreste område, knytter sig således også til, at de studerende fornemmer sig selv og deres egen kropslige tilstedeværelse i rummet mere intenst i dette område. De ranker ryggen og forsøger at portrættere sig selv på passende måder eller arbejder på at blive genkendt som passende studerende, der hverken virker for stræbsomme eller for tavse og dumme, som en studerende fortæller:

"Man er stadigvæk utrolig bevidst om, hvordan man bliver set i andres øjne. Og hvordan man gerne vil portrættere sig selv. Hvad tænker folk om, om man er tilgængelig eller ej? Er man den, der meget har hånden oppe? Åh nej, tænker de andre så, at man er en stræber, eller at man ikke giver plads til andre i undervisningen? Hvis jeg ikke siger noget, tror de andre så, at jeg er dum? De tanker har man stadig som voksen. Og det fylder også meget."

Fornemmelsen af medstuderendes blikke aktiverer de studerendes selvblik. Selvblikket fletter sig sammen med positioneringsarbejdet, som de studerende konstant er i færd med. Gevinsten ved undervisningslokalets forreste område er, at det hjælper til at holde koncentrationen på læringsdagsordenen. Ulempen er, at det forreste område sætter et balancearbejde mellem en stræberposition og en dumme-position i gang. Siger man for meget, markerer man for meget, og optager man for meget af rummet, risikerer man at blive genkendt som stræber. Omvendt – i forsøget på ikke at blive genkendt som stræber – kan man sige for lidt og derigennem blive genkendt som dum. Dette balancearbejde mellem stræber- og dumme-positioner er anstrengende og mærkes kropsligt; man retter ryggen, og man retter selvblikket mod sin fysiske fremtoning. Balancearbejdet med at fremføre sig selv som passende er ikke kun et arbejde, som de studerende, der placerer sig i det forreste område, må gøre, men det sanses mere intenst eller nærværende i det forreste område, hvor medstuderendes valuerende og devaluerende blikke fornemmes særligt kraftigt.

Sociale kategorier som 'stræberstuderende' klistrer med andre ord til undervisningslokalets forreste område.

Placerer man sig her, bliver man nemt genkendt som stræber, og det stemmer kroppen på bestemte måder (hånden markerer hverken for meget eller for lidt). Sociale kategorier og positioneringer er på den måde rumlige og skabes sammen med de studerendes fysiske placeringer. Derved er sociale kategorier ikke faste og afgjorte på forhånd, men noget, de studerende forhandler indbyrdes, hvor de fysiske placeringer udgør en central rumlig komponent i forhandlingsarbejdet. Sociale kategorier skabes således i de specifikke forbindelser mellem mange komponenter: studenterkroppe, blikke, væremåder og fysiske pladser (Juelskjær & Rosén, 2019).

Blikke og differentieringer

I de studerendes fortællinger og tegninger om at undgå undervisningslokalets bageste område tydeliggøres det, at placeringer i undervisningslokalet og studenterpositioner hænger sammen. En del studerende undgår det bageste område, da de fornemmer, hvordan placeringer i undervisningslokalet også handler om medstuderendes og underviseres vurderinger. For mange studerende konnoterer det bageste område slackerområdet eller slackerrækkerne. Slackerkategorien klistrer til undervisningslokalets bageste område og de studerende, der placerer sig dér, mens stræberkategorien klistrer til det forreste område og de studerende på disse pladser. Der snakkes meget på bagrækkerne, og man får nemt en lad holdning, fortæller en studerende, der undgår disse pladser:

"Det er også bare sådan... Man har sådan lidt inde i baghovedet, ligesom fra folkeskolen af, der har jeg også haft den dér tanke af, at hvis man sætter sig helt bagest, laver det nogle konnotationer om, at 'nå, ham dér gider ikke noget'. Jeg ved ikke... Måske er det sådan ubevidst, at jeg sætter mig i midten af lokalet."

Studerende undgår således det bageste område for at undgå at blive genkendt af underviserne og medstuderende som useriøse og snakkende. En studerende, som undgår det bageste område, fortæller om dem, der sætter sig bagest:

"Det er dér, man sidder og snakker. Det er dem, der laver alt muligt andet på deres computer. Det er dem, der ikke hører efter. Det er dem, der er her for ikke at få fravær. Det er dem, der ikke laver noget. Det er måske lidt ondt sagt, men det er rigtigt. Jeg sidder ikke med dem dernede. Heller ikke, hvis de sad et andet sted. Jeg snakker heller ikke med dem i pauserne."

Når vi dykker ned i de studerendes fortællinger om, hvorfor de undgår det bageste område, nuanceres billedet af, hvordan de studerendes placeringer også handler om, hvilke slags studerende de gerne vil genkendes som. I det bageste område mærkes medstuderendes blikke ikke lige så intenst, og det er derfor mindre socialt anstrengende at placere sig dér. Til gengæld risikerer de studerende at blive genkendt som slacker, det vil sige som useriøse studerende, der ikke er engagerede i undervisningen og uddannelsen, idet slackerpositionen klistrer til det bageste område. At blive genkendt som slacker sker både gennem den fysiske placering (det bageste område), og hvem man placerer sig sammen med. Derfor kan de studerende distancere sig fra, eller forbinde sig til medstuderende og studenterpositioner gennem placeringer i undervisningsrummet. På den måde fletter placeringer (i undervisningslokalets forreste og bageste område) sig sammen med de studerendes fornemmelser af forskelle og ligheder, der får betydning for, hvem de har fagligt samarbejde og socialt studieliv med. At sætte sig sammen og forbinde sig til hinanden er samtidig at distancere og forskelliggøre sig fra andre (Ahmed, 2004). De studerendes fysiske placeringer medvirker derved til differentieringer, der medformer ligheder og forskelle (Juelskjær & Rosén, 2019). Ved ikke at sætte sig i det bageste område (stedlig position) lægges der afstand til slackerpositionen (social kategori). Det er differentieringer samt forskels- og lighedsproduktioner, der ikke nødvendigvis finder sted på et kognitivt og sprogligt plan, men som snarere virker gennem affektive komponenter (blikkene) og rumlige dimensioner (stedlige placeringer i undervisningsrum). Disse forskels- og lighedsproduktioner blandt de studerende nuancerer indholdet i deres sociale relationer og

måderne, hvorpå de forbinder sig til hinanden, som danner grundlag for udviklingen af tilhør til uddannelsen, idet sociale relationer til medstuderende er en central komponent i uddannelsestilhør (Ahn et al., 2020; Guyotte et al., 2019).

Midterpladser som neutrale zoner

Som de ovenstående analyseafsnit har belyst, har de studerende en fornemmelse af potentielt at blive genkendt som en bestemt slags studerende, afhængigt af hvor de placerer sig i undervisningsrummet, og hvem de placerer sig sammen med. Der er således tydelige positioneringsarbejder i gang omkring det forreste og bageste område, hvor de studerende skal gøre sig særlige anstrengelser, hvis de skal vikle sig ud af de sociale kategorier, der klæber til henholdsvis det forreste og bageste område (Ahmed, 2004). Det samme er ikke tilfældet for undervisningslokalernes midterområde, hvor blikkene mister intensitet (Massumi, 2002). I midterområdet fornemmes medstuderendes blikke ikke lige så intenst som i det forreste område, da de studerende fornemmer, at de sidder i læ af hinanden. Midten fortælles frem som den 'sikre zone', hvor kvaliteterne fra de forreste og bageste rækker mixes, og de studerende kan 'zone ind og ud' af undervisningen uden at blive genkendt som enten nørd, stræber eller slacker. En studerende fortæller, hvorfor midterområdet foretrækkes:

"Faktisk i forhold til, at jeg ikke sidder og ligner ham nørden, der sidder forrest, og ikke ham slackeren, der sidder nede bagest. Så det er faktisk af strategiske årsager, at jeg sidder dér. [Sidder man oppe foran] så er man nørd. Og så vil [underviserens navn], du ved, ha' opmærksomhed. Så skal du jo følge med. Du skal følge med i hele vejens forløb. Men hvis du sidder bagest, så følger du ikke med i hele vejens forløb. Men hvis du sidder her, så, du ved, on-off. Du hopper ind, du hopper ud, du ved. Du sidder og snakker med læreren og kobler fra, du sidder og snakker med lærerne og kobler fra [...]. Og det er derfor, at jeg vælger den placering, som jeg nu gør, ikk'. Fordi så får lærerne hverken det indtryk, at jeg er nørden, men heller ikke slackeren. Så ligger jeg i den sikre zone."

I midten genkendes man altså hverken som slacker eller nørd. Sociale kategorier klistrer ikke med samme kraft til disse pladser. Det giver et større råderum i samspillet og samarbejdet med medstuderende. Samtidig kan de studerende veksle mellem koncentration, hvor de zoner ind, og mentale pauser, hvor de zoner ud, hvilket gør undervisningen mere udholdelig. At placere sig i midten giver også de studerende en fornemmelse af at være placeret midt i fællesskabet og får dem til føle sig som en del af flokken. På den måde er midten også et socialt trygt sted at placere sig, og det beskrives som at placere sig i centrum og midt i fællesskabet, som en studerende fortæller:

"Så jeg kunne rigtig godt tænke mig at være måske også forrest i midten-agtigt, men stadigvæk... ja, på den forreste side, men gerne i midten [...], så man stadig er i centrum, altså, og føler sig som en del af flokken. Men ikke snakker for meget."

De studerendes fortællinger om midterpladserne giver indblik i, hvilke kvaliteter 'gode' pladser har i de studerendes perspektiv. På midterpladserne er der for det første gode muligheder for at koble sig til læringsdagsordenen, da der ikke er forstyrrelser og snak som i det bageste område. Ligeledes skal de studerende ikke håndtere intensiteten i medstuderendes blikke som i det forreste område. For det andet er arbejdet med at gøre sig til en passende studerende mindre anstrengende, da man hverken skal afværge slackerpositionen eller nørdpositionen. Det muliggør et større handlerum og flere samarbejdsmuligheder, når det kommer til bl.a. valgprocesser omkring gruppearbejdsaktiviteter, som er et vægtigt element på uddannelsen. For det tredje mærker de studerende studieholdets fællesskab tydeligt fra midterpladserne. At udvikle og mærke socialt tilhør til uddannelsen og studiemiljøet er en central komponent i de studerendes faglige engagement, uddannelsesrelaterede trivsel og fastholdelse i uddannelsen.

Samlet set har analysen udfoldet, hvordan de studerendes fortællinger om placeringer i undervisningslokalerne samtidig er fortællinger om forskellige *studentpositioner*, og hvordan positioner både er noget, de studerende indtager og tildeles, hvilket sker via sproglige handlinger, men i særdeleshed også gennem kropslige handlinger og fysiske placeringer. Mulige studentpositioner og -identiteter forhandles blandt de studerende på upåagtede og affektive måder gennem deres blikke, der cirkulerer i undervisningslokalet. En del af dette affektive forhandlingsarbejde er, at de studerende valuerer, devaluerer og evaluerer hinanden. Fornemmelsen af, at forhandlingsarbejdet på den måde også er et bedømmelsesarbejde, understreger, at undervisningsrum er sociale og affektive rum, hvori de studerende hele tiden er i færd med at tune sig ind på hinanden og forbinde sig til og distancere sig fra hinanden, hvilket indvirker på måderne, de lytter, responderer og engagerer sig i undervisningen på. Analysen af, hvordan placeringer og positioner vikler sig sammen og får kraft via studerendes blikke, er et bidrag til indsigter i, hvordan det affektive cirkulerer mellem studenterkroppe, og hvordan *uddannelsestilhør* vedrører affektive processer. At rette opmærksomheden mod de affektive dimensioner bidrager således til at belyse, hvordan studerendes uddannelsestilhør vedrører et socialt og følelsesmæssigt arbejde, der retter sig mod at forbinde sig til læringsdagsordenen, medstuderende, undervisere og undervisningssituationen.

Analysen af uddannelsers og undervisningens affektive dimensioner kan med andre ord bidrage til at synliggøre uddannelsestilhørs upåagtede mikropraksisser: blikkets retninger, fornemmelsen af andres blikke, kroppens positur, mimik osv.

Diskussion

Nyere studier fremhæver, at uddannelsestilhør ikke udgøres af én enkeltstående komponent, men snarere af mange forskelligartede komponenter, bl.a. rum og steder, og at tilhør er mangefacetteret og multipelt. Dette studie supplerer og nuancerer disse studier på flere måder ved at udfolde, hvordan uddannelsestilhør konstitueres i komplekse processer af menneskelige (blikretninger, kroppens positur, mimik osv.) og materielle komponenter (borde- og stoleindretninger, store campusbyggerier osv.). Studiet bidrager bl.a. ved at eksemplificere, hvordan de studerendes placering i undervisningsrummet giver dem forskellige muligheder for at udvikle tilhør og forbinde sig til og distancere sig fra hinanden. Analysen af, hvordan blikkets bevægelser og kroppens positionering er et udtryk for, hvordan affekter cirkulerer mellem de studerende, belyser, hvordan uddannelsestilhør ikke kan reduceres til kognitive processer, men også er dybt indlejret i affektive dynamikker. At inddrage de affektive dimensioner i analyserne fremhæver, hvordan det at udvikle tilhør til uddannelse indebærer socialt og følelsesmæssigt arbejde.

En anden central indsigt i studiet vedrører de sociale relationer mellem studerende, som ofte fremhæves som væsentlige for oplevelsen af tilhør. Gennem analysen afdækkes det, hvordan relationer ikke er statiske, men produceres og gentages gennem kropslige og sociale praksisser, herunder de fysiske placeringer i undervisningslokalet. Studiet viser, hvordan disse placeringer både afspejler og forstærker sociale differentieringer og forbindelser, som påvirker de studerendes muligheder for at udvikle tilhør til uddannelsen.

Analysen understreger, at uddannelsestilhør ikke er en individuel eller fast størrelse, men snarere en relationel og processuel dynamik, der kontinuerligt skabes og forhandles. Ved at rette fokus mod affektive og sociale dimensioner af uddannelsespraksisser kan der udvikles nye organiseringsgreb, som aktivt styrker de studerendes følelse af tilhør og engagement. Dermed bidrager studiet til en mere nuanceret forståelse af, hvordan uddannelsesmiljøer kan designes for at fremme bæredygtige og inkluderende læringsfællesskaber. Indsigterne fra analysen kan bidrage til at kvalificere planlægningen og organiseringen af undervisnings- og studiemiljøer. Eksempelvis kan opmærksomhed på de affektive mikropraksisser – såsom blikke, kroppens positur og

fornemmelsen af andres vurderinger – give en dybere forståelse af, hvordan de studerendes engagement og deltagelse påvirkes af både faglige og sociale dynamikker. Dette perspektiv understøtter udviklingen af socialt bæredygtige læringsmiljøer, hvor balancen mellem faglig koncentration og social trykthed fremmes.

Et led i at udvikle sådanne miljøer kunne være at udvikle en undervisningspraksis, hvor der eksplicit arbejdes med undervisningsrummets indretninger. Her kan en overvejelse være, hvordan undervisere kan orkestrere de studerendes placeringer i undervisningsrummet på måder, der kan modvirke placeringshierarkier blandt de studerende, der potentielt kan svække følelsen af tilhør. Eksempelvis kunne varierede 'seating-ordninger', hvor underviseren anviser, hvor de studerende skal placere sig, give de studerende mulighed for at interagere med forskellige medstuderende og opleve forskellige zoner af undervisningslokalet. Desuden kan underviseren have mere eksplicitte refleksioner over, hvordan undervisningsrummet indrettes i henholdsvis bordgruppe-, hesteko- eller rækkeopstilling, og hvilke kvaliteter de forskellige bordopstillinger har, når det kommer til læringsmiljøet. En overvejelse i tilknytning hertil kunne være at tydeliggøre disse kvaliteter for de studerende og involvere dem i indretninger af undervisningsrummet. At udvikle sådanne undervisningspraksisser, hvor der aktivt arbejdes med undervisningsrummets indretninger og de studerendes placeringer, kunne være en central del af en strategisk tilgang, hvorigennem uddannelsesinstitutioner kan understøtte de studerendes sociale og affektive forbindelser, styrke deres følelse af tilhør og derved fremme både deres sociale og faglige engagement.

Konklusion

Denne artikel har belyst, hvordan undervisningssituationer er sociale og affektive begivenheder gennem en analyse af pædagogstuderendes fortællinger om og kortlægninger af, hvor de henholdsvis foretrækker og undgår at placere sig i undervisningsrum. I de studerendes overvejelser om placeringer udgør medstuderendes blikke en særlig kraftfuld komponent, hvilket producerer ubehag og får betydning for de studerendes placeringer i undervisningslokalet. De studerendes valg af placering i undervisningslokalet afspejler således ikke blot deres præferencer for overblik og koncentration, men også deres positionering i relation til medstuderendes blikke og de sociale kategorier, disse blikke aktiverer. Undervisningslokalet udgør derfor et dynamisk rum, hvori placeringer og sociale positioneringer er tæt forbundne. De studerende arbejder konstant med at afbalancere deres placeringer for at undgå at blive genkendt som stræbere eller slackere, og deres beslutninger om, hvor de sidder, relaterer sig ikke kun til undervisningens krav, men også til et socialt landskab, hvor tilhørsforhold, identitet og interaktioner er tæt forbundet med fysiske rum. Midterpladserne fremstår som en neutral zone, hvor de studerende navigerer mellem det forreste og bageste område, og denne placering giver dem mulighed for at undgå de sociale kategorier, samtidig med at de kan deltage i fællesskabet uden den intense affektive fornemmelse af andres blikke. Her skabes en følelse af socialt tilhør, som ikke kun er afgørende for de studerendes trivsel, men også for deres faglige engagement og fastholdelse i uddannelsen. Analysen understreger med andre ord, hvordan undervisningsrummets materielle indretninger og sociale dynamikker ikke blot indvirker på de studerendes koncentration, men også på deres identitetsarbejde og relationer til medstuderende. Studerendes placeringer i undervisningslokalet fungerer dermed som et centralt punkt for at forstå deres positioneringer og tilhør til uddannelsen som helhed. At rette blikket mod de affektive og materielle dimensioner og derigennem belyse undervisningens og studielivets mere upåagtede mikroprocesser udfordrer samtidig gængse diskurser om, at de (pædagog)studerendes studiemåder, viden og kompetencer er et spørgsmål om individuelle essentielle egenskaber, som de bærer med sig ind i uddannelsen. Snarere er der tale om relationelle og komplekse processer.

Referencer

Ahmed, S. (2004). Affective economies. *Social Text*, 79. Vol. 22, no. 2. Duke University Press: 117-139.

- Ahn, M. Y., & Davis, H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622-634.
- Alaimo, S., & Hekman, S. (Red.). (2008). *Material Feminisms*. Bloomington. Indiana University Press.
- Anderson, B., & Harrison, P. (2010). *Taking-place*. Ashgate publishing.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-650.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York, NY: Columbia University Press
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Clough, P.T., & Halley, J. (Red.). (2007). *The affective turn. Theorizing the Social*. Durham, NC: Duke.
- Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of youth Studies*, 17 (7), 901-915.
- Danbolt, M., Pedersen, C. H., & Staunæs, D. (2013). Drejninger og dissonanser. *Kvinder, Køn & Forskning. Nr. 3-4*. 9-18.
- De Freitas, E. (2016). The moving image in education research: Reassembling the body in classroom video data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 553-572.
- De Freitas, E. & Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body. Material Entanglements in the classroom*. Cambridge University Press.
- De Freitas, E. (2011). Parkour and the Built Environment. Spatial Practices and the Plasticity of School Buildings. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 209-220.
- Ellworth, E. (2005). *Places of learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Routledge.
- Fenwick T., Edwards, R., Sawchuk, P. (2010). *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the socio-material*. Routledge
- Falkenberg, H. (2023). *Multisensorisk færde – at sanse med fødderne*. I Falkenberg, H. & Sauzet, S. (red): *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Falkenberg, H. & Lind, U. (2023) Plantegningsinterviews til undersøgelse af uddannelsesarkitekturs betydninger for studieliv. *FPPU*.
- Falkenberg, H. (2018). Skoleklassedannelse i en intensiveret skolekultur – ønskelister som affektiv opvarmning til overbygningsskoleliv. I Sørensen, N.U. & Pless, M. (red). *Ungeperspektiver: Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Falkenberg, H. (2017). *Skole- og ungdomsliv i overbygningsskolens rum og steder – diffraktive og rytmeanalytiske læsninger af skoleliv i nye organiseringer af udskolingen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Århus Universitet.
- Gravett, K., & Ajjawi, R. (2021). Belonging as situated practice. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1386-1396.
- Guyotte, K., Flint, M. A., & Latopolski, K. S. (2021). Cartographies of belonging: mapping nomadic narratives of first-year students. *Critical Studies in Education*, 62(5), 543-558.

- Halkier, B. (2015). *Fokusgrupper*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag: 137-152.
- Jackson, A. Y. (2013). Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 741-748.
- Juelskjær, M. (2013). Gendered subjectivities of "spacetime-matter". *Gender and Education*, 25(6), 754-768.
- Juelskjær, J., & Staunæs, D. (2016). Orchestrating intensities and rhythms: how postpsychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology*, 26(2), 182-201.
- Juelskjær, M., & Rosén, L. (2019). *Klasserummets arkitektur*. I Johansen, M (Red). *10 døre til klasserummet*. Akademisk Forlag: 67-86.
- Knudsen, B. T., & Stage, C. (2015). *Introduction: Affective Methodologies*. I Knudsen, B. T & Stage, C. (Red.). *Affective Methodologies. Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect*. Palgrave Macmillan: 1-24.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli – in- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Pædagogisk Psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. København. Akademisk Forlag.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281.
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies*, 13(4), 228-232.
- Massumi, B. (2002). *The Parables for the Virtual: Movement, Affect and Sensation*. Duke University Press.
- Mazzei, L. A. (2014). Beyond an Easy Sense: A diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742-746.
- Quinn, J. (2016). Student Community Engagement through a Posthuman Lens: The Trans-corporeality of Student and Sea. I: Taylor, C. & Hughes, C. (Red.). *Posthuman Research Practice in Education*. Palgrave Macmillan: 206-219.
- Sauzet, S. (2023). Gående rytmeinterviews. I H. Falkenberg og S. Sauzet (Red.). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Snaza, N. (2020). Love and Bewilderment: On Education as Affective Encounter. In *Mapping the Affective Turn in Education*, edited by B. Dernikos, N. Lesko, S. McCall, and A. Niccolini, 108-21. London: Routledge.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-Human World: Walking-lab*. Routledge.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College Students' Sense of Belonging*. New York, NY: Routledge.
- Thomas, K. (2015). Rethinking Belonging Through Bourdieu, Diaspora and the Spatial. *Widening Participation and Lifelong Learning* 17 (1): 37-49.
- Taylor, C. (2013). Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering. In the classroom. *Gender and Education*, 25(6), 688-703.
- Taylor, C. A., & Ivinsson, G. (2013). Materialisms: new directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 688-703.
- Treusch, P., & Hinton, P. (2015). Introduction. *Teaching with Feminist Materialisms. Teaching with Gender*.

European Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. Atgender. 1-23.

Staunæs, D. (2004). *Etnicitet, køn og skoleliv: præsentation af en ph.d.-afhandling.* Frederiksberg. Samfundslitteratur.

St. Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719.

Thrift, N. (2008). *Non-representational Theory: Space, Politics, Affect.* Routledge.

Stahl, G., & Habib, S. (2017). Moving Beyond the Confines of the Local: Working-class Students' Conceptualizations of Belonging and Respectability. *YOUNG*, 25(3), 268-285.

Yuval-Davies, N. (2011). *Politics of belonging.* SAGE Publications Ltd.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk