Analysearbejdets glødende øjeblikke

Helene Falkenberg

Informeret af postkvalitativ metodologi, der vrider klassiske metodebegreber og har ambitioner om at skabe viden på nye måder, udfolder artiklen en forståelse af håndskrevne feltnoter som affektive data, der ´gløder´ (MacLure 2013b), hvor data ikke tænkes som rene repræsentationer af en statisk sandhed om et fænomen, men som noget, der formes i multiple intra-aktioner mellem forskersubjekt, forskningsspørgsmål, feltet og teorier. Spørgsmål om hvad data er, hvordan data analyseres, forskersubjektets position og det studerede fænomen vikler sig således sammen og ind i hinanden. I forlængelse af denne hovedpointe formuleres en analysestrategi om at dvæle ved analysearbejdets affektive øjeblikke – eksempelvis at dvæle ved en forundring om, hvilke affekter, der cirkulerer i sjuskede og hurtigt håndskrevne feltnoter, og hvilke kvalitative forskelle, der er mellem håndskrevne og renskrevne noter. Med afsæt i et feltarbejde om nye skoleklasser i udskolingen udfoldes afslutningsvist, hvordan dataproduktion, analysearbejde og skolens affektive dimensioner væver sig sammen.

Affektivt skoleliv, posthumanistisk tænkning, postkvalitativ metodologi, postkodning, affektive data

Skoleliv som et materielt-affektiv-diskursivt fænomen

Da metodologiske overvejelser er tæt forbundne med måden, hvorpå et undersøgt fænomen konstitueres, vil jeg indledningsvist introducere kort til det empiriske studie, som de metodologiske overvejelser forbinder sig til. Det empiriske studie handler om elevers skoleliv i nye organiseringer af udskolingen, og hvordan affektive og materielle dimensioner medformer skolelivet. Studiet er gennemført i forbindelse et ph.d.-projekt, hvor jeg fulgte 7. årgang på to skoler gennem et skoleår i tre faser (Falkenberg 2017). Udskolingselevers manglende lyst og motivation for skole har gennem en længere årrække ledt til reorganiseringer af udskolingen på flere skoler med en ambition om at skabe spændende, attraktive og ungdommelige skolemiljøer. Et ofte anvendt organiseringsgreb er at etablere selvstændige udskolingsmatrikler (overbygningsskoler) med nye skoleklasser, hvor elevernes egne ønsker til nye klassekammerater indgår i organiseringen af

klasser.[1] Disse ønskeprocesser bliver en slags *affektiv opvarmning* til skolelivet i overbygningsskolens selvstændige matrikler, idet de giver kraft til elevernes ønsker, drømme og frygt for, hvem og hvad de kan blive til i det kommende skoleliv. Hertil kommer, at selvstændige overbygningsskoler ofte promoverer sig som ´skolen for de unge´ med hip og highschool-agtig skolearkitektur såsom lockers, slacklines, hængekøjer, dansescener, musikanlæg og parkouranlæg. Når eleverne i 7. klasse begynder i nye klasser, cirkulerer der således stemninger af, at nu begynder et spændende skoleliv, som kombinerer et fagligt skoleliv med et ungdommelige socialt skoleliv, og lover nye venskaber og identitetsprocesser (Juelskjær & Falkenberg 2015, Falkenberg 2017, 2018). Overbygningsskolers ambitioner om at hacke sig på ungdomskulturens intensitet eller energi og orkestrere skoleliv via skolearkitekturen illustrerer, hvordan overbygningsskolen er et *materielt-affektivt-diskursivt* fænomen, der udgøres af sammenfiltringer af menneskelige og ikke-menneskelige kræfter (elever, lærere, arkitektur, indretninger, organiseringer, ønskelister mm.). At forstå skolelivet som både sproglige, affektive og materielle kræfter og praksisser, inviterer til at tænke materialitet og affekt med ind i studiet af elevers skoleliv i overbygningsskolens organiseringer. En af de måder, som jeg tænker affekt og materialitet i relation til skoleliv, kommer til udtryk derved, at jeg betragter hverdagslivet i skolen som noget, der mærkes og sanses kropsligt som et intensivt eller affektivt miljø, og at disse affektive stemninger er med til at skabe skolelivet. Jeg trækker her på en tænkning, hvor affekt forstås som sanseerfaringer, der erfares kropsligt gennem stigninger og fald i intensitet og energi. Denne forståelse af affekt knytter an til en erkendelse af, at det sociale og de menneskelige relationer ikke kan reduceres til effekter af sproglige diskurser, men også vedrører stemninger, atmosfærer, rytmer, energier og kræfter, der ikke nødvendigvis kan opfanges sprogligt (Knudsen & Stage 2016). I forlængelse heraf har det empiriske studie haft fokus på stemninger, rytmer og affekter.

Det er en specifik måde at studere skoleliv, som er inspireret af posthumanistisk tænkning og den affektive vending, der åbner for en analytisk opmærksomhed på, hvordan skolen organiserer og orkestrerer de affektive og materielle dimensioner af skoleliv; affekter, sansninger, stemninger, atmosfærer og rytmer (Bjerg & Staunæs 2015, Juelskjær & Staunæs 2014). Den affektive vending – eller vendinger – som vinder frem inden for human- og socialvidenskaberne igennem 00´erne, er en overskridelse af den sproglige vending og diskursanalysens fokusering på sprogets performative kvaliteter og konstituerende betydninger for subjektivitet og socialt liv (Wetherell 2012, 56).

1 Overbygningsskoler er selvstændige udskolingsafdelinger, hvor eleverne går fra 7. til 9. klasse, som ofte er ombygget i samklang med nyere overvejelser om pædagogik og skolearkitektur, og har eksplicitte ideer om at skabe særlige ungdommelige læringslandskaber, som et led i at fremme lyst til læring blandt udskolingens elever.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

Posthumanistisk uddannelsestænkning

Posthumanistisk tænkning kan betragtes som et relativt nyligt opdukket felt, som arbejder på tværs af de sociale og humane videnskaber med forskellige teorier, tilgange, koncepter og praksisser, der inkluderer materialistisk feminisme, affektteori, procesfilosofi, aktør-netværksteori, posthumanisme, non-repræsentationel teori mm. (Taylor 2016). Posthumanistisk tænkning udgør således en mangefacetteret samling af transdisciplinære teorier, der på forskellig vis udfordrer binære figurer som teori/praksis, krop/ånd, krop/hjerne, selv/andre, human/natur, human/dyr (Taylor 2016, 6). Præfikset ´post´ referer ikke til, at subjektet aflyses, men snarere, at dimensioner ved humanistisk teori overskrides og inkluderes (Lykke 2008, 81). I forlængelse heraf, tilbyder posthumanismen andre udgangspunkter i studier af uddannelsespraksisser, og et blik på uddannelse som tilblivelser, relationer, samlinger, materialiteter og processer, idet de posthumane perspektiver ikke tænker i binære figurer, men insisterer på de indbyrdes forbundetheder, sammenfiltringer og samtidigheder. På tværs af posthumanistisk uddannelsestænkning synes der således at være en fælles anerkendelse af de sameksisterende effekter af materielle og affektive processer og bevægelser, samt et fokus på de relationer og forbindelser, som læringssubjekter er en del af, der overskrider en tænkning om læringssubjektet som isoleret og udskilt fra omverdenen (Quinn 2013). Ved at fokusere på, hvordan materialiteter, affekter, kroppe og ting væver sig sammen, tilbyder den posthumanistiske tænkning således andre måder at betragte elevers skoleliv og nye klassedannelser på, der inkluderer spørgsmål om, *hvad* (og ikke kun *hvem*), der deltager i pædagogiske praksisser. Det vil sige, hvilke ting, objekter, steder og affekter deltager, og med hvilke effekter deltager disse i pædagogiske praksisser. Den posthumanistiske uddannelsesforskning opfordrer således til, at vi reformulerer vores forståelse af, hvilke typer aktører og kræfter (bl.a. en affekt som forlegenhed), der former pædagogiske praksisser.

Med afsæt i denne indledende situering af det undersøgte fænomen (elevers skoleliv i overbygningsskoler) inden for en posthumanistisk uddannelses-tænkning, skal blikket nu rettes mod de metodologiske overvejelser, som er artiklens primære fokus. Først introduceres til postkvalitativ metodologi (Gunnarsson & Bodén 2021) og dens ambition om at producere anderledes viden på andre måder, som bl.a. trækker på Karen Barads onto-epistemologiske tænkning. Dernæst udfoldes, hvordan data og analyse tænkes inden for postkvalitativ metodologi, som vrider de klassiske metodebegreber. Efterfølgende læses feltarbejdets dataproduktion og dataanalyse sammen med den postkvalitative metodologiske tænkning. Her fremanalyseres, hvordan håndskrevne feltnoter har affektive og sensoriske kvaliteter, der skaber en kontaktfuldhed mellem forsker og det udforskerede fænomen, som mistes i translationen fra håndskrevne til renskrevne noter. Afslutningsvist udfoldes en analysestrategi, der dvæler ved analysearbejdets affektive øjeblikke, hvor data gløder (MacLure 2013b). Denne analysestrategi konkretiseres med et eksempel

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

på en begyndende analyse af forlegenhedsproduktion i overbygningsskolens intensive skolemiljø, der understreger en af artiklens hovedpointer; at spørgsmål om hvad data er, hvordan data analyseres, forskersubjektets position, det empiriske fænomen vikler sig sammen og ind i hinanden.

Post-kvalitativ metodologi

Den postkvalitative vending inden for kvalitativ forskning referer til en samlende paraplybetegnelse for en række forskellige og mangefacetterede tænkninger, teorier og forskningsfelter, der på forskellige vis udfordrer, hvad der forstås ved konventionelle kvalitative metodologier, og har ambitioner om at formulere og gennemføre forskning på måder, der producerer viden anderledes og en anden slags viden (Lather 2013). Den postkvalitative vending kan placeres inden for posthumanistisk tænkning, der i relation til uddannelsespraksisser som nævnt insisterer på de indbyrdes forbundetheder, sammenfiltringer og samtidigheder. Denne insisteren går igen i relation til vidensproduktion. Med andre ord knytter postkvalitativ metodologi an til en posthumanistisk interesse for at udvikle metoder, der kan bidrage til at producere viden om bl.a. uddannelsesmæssige og pædagogiske praksisser, hvor udgangspunktet er en forpligtelse på en relationel ontologi, som fremhæver de ikke-menneskelige og immaterielle elementer af uddannelsessammenhænge.

En toneangivende figur inden for den postkvalitative metodologi er den amerikanske uddannelsesforsker Elisabeth St. Pierre, som peger på, at der i det 21. århundrede dukker videnskabelige bestræbelser op, der overskrider kartesiansk ontologi og epistemologi (St. Pierre 2021). Det er bestræbelser, der trækker på posthumanismes overskridelse af Descartes´ humane subjekt-figur: Det rationelle og vidende subjekt, der adskilt fra verden, producerer fundamentale sandheder om verden. Den posthumanistiske tænkning indebærer med andre ord en ambition om at tænke anderledes og overskridende om det humane, og formulere nye overvejelser om ontologi og epistemologi, idet ontologisk tænkning ikke kan adskilles fra epistemologiske spørgsmål. Væren og viden kan med andre ord ikke adskilles, men må forstås sammenfiltret. *Onto-epistemologi* er den betegnelse, som Karen Barad (2003) anvender til at understrege de tætte forbindelser mellem, hvad videnskaben kan og skal gøre, og hvordan forskersubjektet er forbundet med verden. Onto-epistemologien tager med andre ord alvorligt, at vi er en del af verden, og at vores videnskabelige viden kommer af vores væren med verden. Derved brydes med en ide´ om, at forskeren indtager en abstrakt og objektiv position på afstand af verden. Barad trækker her på Haraways kritik af ´klassisk´ objektivitet, som understreger, at der ikke eksisterer en ´guddommelig position´ lokaliseret uden for verden (Barad 2007, 377). Vi er altså en del af verden, som vi undersøger, og vi opnår viden via vores involvering med verden i dens forskellige tilblivelser, og ikke ved at stå udenfor. Forskersubjektets ´væren af verden´ indebærer således at tænke forskersubjektet

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

som en lokaliseret subjektposition, hvor både forskningsmetoder, genstandsfelt og kundskabsforståelse skaber og skabes af forskersubjektet. Viden handler således ikke om at se fra oven eller udefra, men er et spørgsmål om intra-aktion. Begrebet intra-aktion bruger Barad til at understrege det relationelle og fænomeners forbundetheder og samvirkninger, og at adskilte entiteter (f.eks. elev eller skole) ikke eksisterer forud for, men skabes gennem deres intra-aktioner (Barad 2007, 151). Intra-aktion betegner således, at både menneskelige og ikke-menneskelige aktører bliver til (noget specifikt) i gensidige intra-aktioner, og at der ikke eksisterer forudbestemte afgrænsninger og adskillelser (Juelskjær 2019, 182).

Postkvalitativ metodologi trækker på denne relationelle ontologi, og skriver sig derved ind i opgøret med en repræsentationel tænkning, hvor nøjagtige repræsentationer af en ekstern objektivt givet verden udgør det videnskabelige ideal. Indenfor postkvalitativ metodologi tænkes vidensproduktion ikke som en medierende aktivitet, men som et direkte materielt engagement med verdens dynamiske tilblivelser. Ambitionen er således ikke at konstatere og kortlægge virkeligheden, men snarere at rette opmærksomheden mod det mulige. Idealet for postkvalitativ metodologi er derfor at være åben, ikke arbejde med et forudbestemt og ufravigeligt forskningsdesign, og ej heller formulere præfabrikerede instrukser eller manualer til, hvordan man skal arbejde metodologisk. Postkvalitativ metodologi overskrider således konventionelle kvalitative metodologier, og vrider de ´klassiske´ metodebegreber såsom data, dataindsamlingsmetoder (interview, observation etc.) og analyse.

Data – relata

Den onto-epistemologiske tænkning får således betydning for forståelsen af data, og hvad der tæller som data. I tråd med den postkvalitative metodologis overskridelse af positivismetænkningen indenfor kvalitative studier, tænkes data ikke som repræsentationer eller spejlinger af en fikseret, stabil og statisk sandhed om et specifikt fænomen, der ligger ´derude´ og venter på at blive afsløret, hvis blot forskeren leder med de rette metoder. I onto-epistemologisk tænkning er mening ikke repræsenteret i data i sig selv, men fremkommer i intra-aktioner. Der brydes altså med en ide´ om, at data produceres i isolation og uden indflydelse af en række praksisser, herunder forskersubjektet, forskningsspørgsmål og kundskabsambitioner. Snarere forstås data som noget, der formes i sammenfiltringer eller intra-aktioner mellem forskersubjekt, forskningsspørgsmål, metoder, teorier og forskningsfeltet (Lenz Taguchi, 2013). Denne pointe fremhæves i Barads forståelse af data som relata, der netop understreger, at data ikke skal forstås som rene repræsentationer, der eksisterer forud for relationen, men fremkommer i intra-aktioner mellem menneskelige og ikke-menneskelige aktører og komponenter inden for et givent fænomen (Barad 2007, 140). At tænke i relata frem for data understreger altså, at data er gensidigt konstitueret og konstituerende i relation til det specifikke fænomen,

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

som undersøges. Da spørgsmål om, hvad der tæller som data, og hvordan data skabes, ikke kan adskilles fra spørgsmålet om, hvordan data kan analysere (St. Pierre & Jackson 2014, 715), skal opmærksomheden nu rettes mod, hvordan analyse tænkes inden for postkvalitativ metodologi.

Postkodning som analysestrategi

Også analyse af data tænkes anderledes inden for postkvalitativ metodologi, hvor kritikken af positivismes ontologiske og epistemologiske tænkning gentages. Her kritiseres klassisk kodning, som ifølge St. Pierre og Jackson, abonnerer på positivismens formodning om, at der er en virkelig verden (data), som kan indsamles og beskrives (analyseres), hvor data betragtes som objektive og uafhængige af subjektet, der indsamler og producerer data. Forskningsbidraget i sådan en ontologi er, ifølge St. Pierre og Jackson, at repræsentere, hvad der allerede eksisterer, uafhængigt af forskerens blik, og reducere kompleksitet og skabe orden (St. Pierre & Jackson 2014, 716). St. Pierres afsæt for at formulere en postkodning-tilgang er netop en kritik af, at megen kvalitativ forskning fortsat baserer sig på en form for positivistisk metodologi, hvor skrevne teksters ord trækkes ud af kontekst og ordnes i binariteter og hierarkier som kodningsstrategi: *"Words become quasi-numbers"* (St. Pierre 2013, 224). I forlængelse af denne kritik formulerer St. Pierre konceptet ´postkodning´, som en analysestrategi, hvor analyse tænkes som processer, der ikke kan begrænses til kodningsprocesser, og hvor der ikke er et ideal om at reducere kompleksitet, men derimod at arbejde *med* kompleksiteten. Postkodning baseres ikke på en specifik metode eller teknik, men er snarere afsøgende, emergerende og eksperimenterende (St. Pierre & Jackson, 2014). Postkodning trækker på den relationelle ontologi og anerkender de menneskelige og ikke-menneskeliges forbundetheder. I relation til spørgsmålet om, hvordan man griber analysearbejde an i tråd med overvejelser om postkodningsanalysestrategi, foreslår den britiske uddannelsesforsker MacLure, at man lader sig synke ned og dvæle i analysearbejdets affektive øjeblikke, hvor data gløder, og lader nysgerrigheden lede processen og tempoet (MacLure 2013a, 173). At forstå data som noget der gløder, er ifølge MacLure en måde at understrege, at data skal tænkes som relationelle fænomener i tråd med Barads begreb om relata (MacLure 2013a). Begrebet ´datas glød´ er således et bud på, hvordan man kan tænke analyse, der overskrider ideen om data som hårde data, der blot ligger og venter på at blive kodet, mærket, kategoriseret og organiseret i temaer.

Datas glød og forundrende kræfter

MacLure formulerer endvidere data som et tærskelfænomen mellem det vi ved og ikke ved, hvor forundringer fremkommer. Det kan være i form af en kommentar i et interview eller en sekvens i feltnoter, der vækker vores nysgerrighed eller forundring, og som rækker ud efter os og animerer til videre tanker og

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

forunderinger. Datas kapacitet til at række ud efter os er en intensitet eller ´glød´, som således fremkommer mellem det kendte og det ukendte. Data-forundringer har altså kræfter til at bevæge os, men ikke forstået sådan, at forundringerne bor i data, derimod er data-forundringer et relationelt fænomen: *"The wonder is the capacity of the data to affect and be affected – a mutual affection constitutes us as data and researcher"* (MacLure 2013b, 229). Datas glød lyser med andre ord op i affektive øjeblikke. At forundres er samtidig en analytisk indstilling, der fordrer sensitivitet og åbenhed overfor det affektive og materielle, som fremkommer via data. Det er ikke nødvendigvis tydeligt, hvor forundringer begynder og ender, eller hvem de tilhører, skriver MacLure. Forunderingerne stammer både fra interviewsekvenser, feltnotefragmenter, forskerens læsninger og teoretiske tænkninger. Når vi forundres, vælger vi noget, som har valgt os og det er denne gensidige affektion, som konstituerer os som henholdsvis data og forsker (MacLure 2013b, 229).

Indenfor postkvalitativ metodologi bevæger data sig således fra at være noget fast, fikseret og stabilt til at blive noget usikkert, grænseløst og foranderligt, der formes relationelt i multiple møder. I arbejdet med at skabe og analysere data bliver et relevant spørgsmål derfor: Hvor og hvornår begynder data at bevæge os? For at komme nærme dette spørgsmål, vil jeg nu dykke ned de feltnoter, som jeg nedfældede i min notesbog under mit feltarbejde, og dernæst invitere ind i ´analysearbejdets affektive øjeblikke´ og udfolde, hvordan feltnoter tuner ind på de affektive dimensioner.

Forsker, feltnoter og skrivepraksis i gensidige konstitueringer

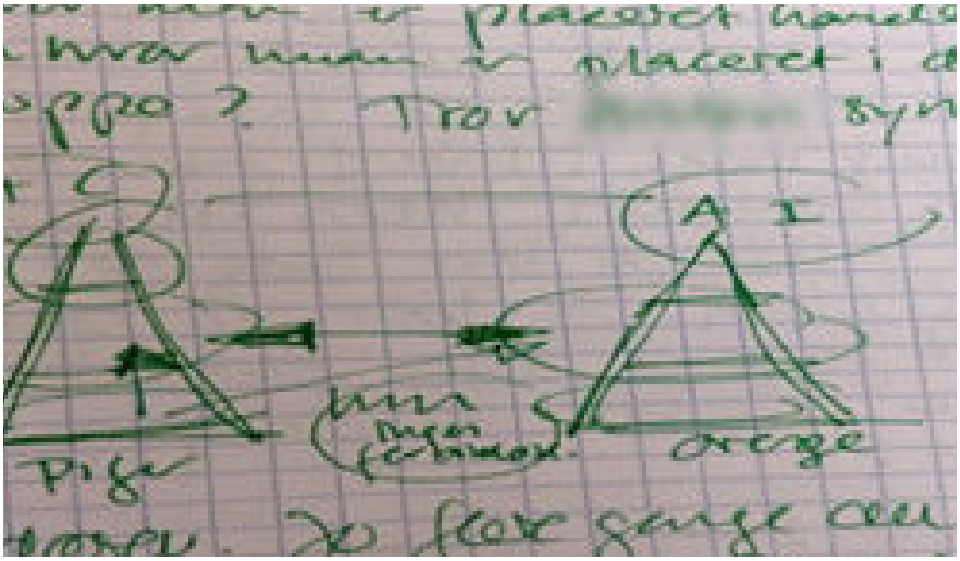
I forlængelse af postkvalitativ metodologi, betragter jeg ikke feltnoterne som en envejsskabelsespraksis, der flyder fra mig, som forsker til siderne i notesbogen, men derimod som et gensidigt konstituerende arbejde, hvor noter og forsker til stadighed konstitueres. Dette indebærer bl.a., at jeg betragter feltnoter som stadig tilblivende i processerne før, under og efter selve feltarbejdet, og både feltnoterne og jeg, som forskersubjekt, bliver til i stadige intra-agerende processer. Med andre ord har vi, med Barads formulering, intra-aktivt skrevet hinanden (Barad 2007). Og hvordan nu det? Skrivepraksis er, skriver Barad, et gentagende og gensidigt konstituerende arbejde og omarbejdelse af forskeren og notesbogen (Barad 2007, x). Det vil sige, at notesbogen bliver til med mig, og jeg med notesbogen i en fortsat proces. Med andre ord er vi (forsker og feltnoter) intra-aktivt konstituerende for hinanden, og enhver forandring sætter sig i både noter og forsker.

Feltnoterne er skrevet under selve feltarbejdet på to skoler, hvor jeg fulgte 7. årgang i tre perioder gennem et år. Her fulgte jeg eleverne i undervisningen og frikvarterne. Undervejs nedfældede jeg feltnoter i en notesbog. Jeg skrev noter og tegnede skitser (over elevers placeringer og bevægelser) i løbet af feltarbejdsdagene. Nogle gange skrev jeg i selve situationerne. Det var typisk i

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

undervisningssituationer. Andre gange undlod jeg at skrive i situationerne. Det var særligt i pauserne og under elevernes gruppearbejde. Med i overvejelserne om, hvornår jeg noterede, var konkrete praktiske forhold (vanskeligt at skrive når jeg færdedes rundt), etiske overvejelser om, hvorvidt det ville virke forstyrrende eller distraherende for elever og lærere (under gruppearbejde, i pausesituationer mm.) eller andre etiske overvejelser (f.eks. konfliktsituationer). Umiddelbart efter en feltarbejdsdag tilføjede jeg eftertanker og markerede med anden farve, således jeg kunne skelne mellem *noter-i-situationer* og *noter-efter-situationer*.

Mellem de tre feltarbejdsperioder transskriberede jeg feltnoter og tilføjede yderligere eftertanker under transskriptionen. Jeg betragter ikke denne transskriptionsproces som et led i en kodningsproces, men snarere som en måde at bearbejde noterne. I modsætning til de håndskrevne noter er de transskriberede noter pæne, nemme at læse og velorganiserede med sidenumre, datomarkering og ordnet i ringbind efter dato og skole. Mine håndskrevne noter er derimod sjuskede, rodede og svære at læse. Der er pile rundt på siderne og skriblerier i margen. Skriften varierer i størrelse og følger ikke sidernes linjer. På trods af dette, vender jeg i løbet af analysearbejdet hele tiden tilbage til de håndskrevne noter og i mindre grad til de renskrevne noter. Jeg forundres i processen over dette. Hvad er det ved de håndskrevne feltnoter, der trækker i mig? Hvad er det for kvalitative forskelle, der er mellem de håndskrevne og de renskrevne noter? For at nærme mig disse spørgsmål, vil jeg i det følgende trække MacLures overvejelser om at synke ned og dvæle i analysearbejdets affektive øjeblikke med ind i spørgsmålet om de kvalitative forskelle mellem de håndskrevne og renskrevne noter.



Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

Feltnoternes affektive kvaliteter

Det er, når jeg sidder med feltnoterne med de rodede, håndskrevne sider, at jeg kan genkalde mig hverdagslivet i skolen, rytmerne, energierne og fornemmelserne omkring de nedfældende situationer og hændelser. Det er således, når jeg læser notesbøgerne, at jeg kan fornemme skolelivet, feltarbejdet og min tilstedeværelse, bevægelser og færden i skolelivet. Fornemmelserne vedrører således også mig som feltforsker. Når jeg læser i de håndskrevne noter, følger pilene rundt på siderne og kigger på tegningerne, kan jeg altså bedre fornemme detaljer, atmosfærer, lugte, lyde, kedsomheden, tvivlen, fordybelsen, nysgerrigheden, iveren, energien og bevægelserne, som jeg mærkede under feltarbejdet. Jeg kan ganske enkelt bedre fornemme eller sanse mine bevægelser og placeringer rundt på skolerne samt følelsen af at være udenfor eller fremmed uden et rigtigt ærinde, at være kejtet og tøvende, men også følelsen af at være en del af noget, blive inkluderet og delagtiggjort i hemmeligheder og fortroligheder i elevers samtaler. Jeg kan endvidere bedre fornemme, hvad jeg var optaget af, og hvilke relationer og rytmer blandt eleverne, som særligt fangede min opmærksomhed i de forskellige tidsmæssige faser af feltarbejdet. Jeg fornemmer således både mit eget forskersubjekt og feltet, når jeg læser de håndskrevne noter. Det er nærmest som at være der igen.

At fornemme sansningerne, stemningerne og atmosfærer sker altså med større kraft eller et større nærvær, når jeg læser de håndskrevne noter fremfor de renskrevne og ordnede noter. Det bliver levende for mig på en mere intens eller nærværende måde. Jeg oplever, at der er mere liv, stemning og atmosfære, bevægelse, flow og kraft i håndens noter, uagtet (eller måske netop fordi) noterne er sjuskede, hurtigt skrevet, svært læselige og på den måde med al tydelighed bærer præg af at være genereret på stedet, i situationerne og i farten. De vækker min undring – eller de bevæger mig, og er bevæget af mig og feltet. De har med andre ord affektive kvaliteter, og de afficerer mig meget mere end de renskrevne ord, som omvendt forekommer ikke-levende, og ikke afficerer mig i samme grad. Dette understreger, at noter som er produceret på stedet, får stederne til at komme til syne med større kraft, og at det affektive er mere tilstedeværende og nærværende i de håndskrevne noter, end i de computerskrevne noter. I de computerskrevne noter mistes med andre ord den kontaktfuldhed, der er i de håndskrevne noter, og som hjælper mig i analysearbejdet til at sanse skolelivet.

I translationen fra håndskrevne og stedbundne noter til renskrevne noter mister noterne således noget kraft og des-lokaliseres i tid og sted i relation til mit analysearbejde. De renskrevne noter virker stivnende og lukkende. I translationsprocessen fra håndens skrift til computerens skrift løsrives ordene fra den praksis, det er at skrive feltnoterne, og intensiteten og affektiviteten trækkes ud af feltnoterne. Det betyder dog ikke, at de renskrevne noter aflyses som centrale i empiriproduktionen og analysearbejdet, men de hjælper ikke i det sensoriske analysearbejde. Når jeg fordyber mig i de håndskrevne noter, sanser

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

jeg skolelivet og analysearbejdet som et ´analysearbejde-sammen-med´ elever, lærere, arkitekturen, indretningerne og tingene. Til gengæld bliver fordybelse i de renskrevne noter et ´analysearbejde-alene-om´ i den forstand, at de renskrevne noter mister kontaktfuldheden og intra-aktionernes specificiteter.

Denne erfaring med forskelle i ´kontaktfuldheden´, som jeg kalder forskelle i datas affektive kvaliteter, tydeliggør, at data er relationelle og fremkommer (´lyser op´) mellem forskersubjekt, forskningsspørgsmål, metoder, teorier og det studerede fænomen. I den forstand genereres feltnoter af mange forskellige ingredienser i intra-agerende processer og praksisser. At tænke feltnoter som stadige intra-aktive praksisser mellem felt, forsker, forskningsspørgsmål, metoder og teorier åbner samtidig for at tænke det empiriske materiale som affektive processer og intensiteter, der inkluderer materiale, krop og bevægelser i det analytiske arbejde.

Feltnoter indfanger de affektive dimensioner af skoleliv

De affektive dimensioner af hverdagslivet i skolen synes som sagt at fremkomme med mere nærvær og intensitet via de håndskrevne noter, som holder på intensiteterne og kræfterne i de affektive dimensioner af skolelivet. De håndskrevne noter vækker altså forundringer og hjælper mig som forsker (bedre end de renskrevne noter), idet de rykker de analytiske processer tættere på det relationelle, det processuelle og de affektive og sensoriske dimensioner af skolelivet. Derved tilbyder de håndskrevne noter en anden adgang til det empiriske materiale, og er mere hjælpsomme i analysen af skolelivet som et affektivt og materielt fænomen.

Et eksempel herpå er nogle noter, som jeg nedfældede i feltarbejdets første periode, og som ved gennemlæsning vakte min nysgerrighed og forundring. Noterne knyttede sig til en begivenhed i begyndelsen af skoleåret, hvor skoleklasserne var nye, og forventningerne til det nye skole- og ungdomsliv og mulige venskaber var tårnhøje. I noterne har jeg nedfældet, hvordan eleverne suser rundt på skolen og ind og ud af klasselokaler. Det sker i pauserne. Nogle suser sammen med nyerhvervede venner, andre suser på jagt efter tidligere venner. Akkompagneret af høj musik fra et smartboardanlæg samles flokke i et klasselokale. Flere elever knuser og krammer, andre griner og puffer til hinanden og en større flok bevæger sig dansende, vrikkende og nynnende rundt. Klasselokalet har døre i begge sider, og eleverne kan frit bevæge sig igennem lokalet. Derfor er der en bevægende strøm af elever ind i, ud af og gennem lokalet og flokke af elever samles og opløses hurtigt. På et øjeblik forsvinder de summende elevflokke ud af lokalet og slukker musikken på vejen. Tilbage sidder to piger. De sidder ved hver deres bordrække med ryggen op ad væggen. De sidder stille og blikket flakser skiftevist ned i mobiltelefonen, hen på hinanden, over på mig, ud i luften og hen mod dørene. De har begge skæve og forlegne smil. Vi sidder alle tre stille. Vi sidder i et stykke tid, som føles som meget lang tid. Jeg kigger op, men bliver forlegen ved længere

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

øjenkontakt med pigerne. Jeg kigger ned i min notesbog. Skriver lidt. Går i stå. Hvad skal jeg skrive? Jeg tegner kruseduller og tændstikmennesker. Skriver lidt, men går atter i stå. Tegner kruseduller. Kigger op og smiler til én af piger. Da skoletimen begynder, og de øvrige elever kommer ind i klasselokalet, har jeg fyldt en dobbeltside med kruseduller og tændstikmennesker. Da jeg senere genbesøger disse håndskrevne noter med tøvende, skæve og korte sætninger, de mange kruseduller og tændstikmennesker, mærker jeg den forlegenhed, som cirkulerede i lokalet og satte sig både på mig som forsker (og fik mig til at synke ned i notesbogen og krusedulletegning), og på de to piger, der fik flaksende blikke og forlegne smil. Der er ikke her plads til dybere analyser, af hvordan hverdagslivet i skolen er noget, der mærkes og sanses kropsligt som et intensivt eller affektivt miljø, og hvordan affektive stemtheder, som forlegenhed, cirkulerer og former eleverne (se evt. Falkenberg 2017, 2018), men jeg vil kort pege nogle begyndende analysespor ud, som fremkommer sammen med mit genbesøg i feltnoterne og krusedullerne.

I en skolekultur med et intensivt skolemiljø, der går på stemninger og atmosfærer, og lover socialt ungdomsliv (sammen med det faglige liv), stemmes eleverne i en fælles affektiv parathed og håb om nye venskaber og identitetsprocesser. Det får skolens rum til at vibrere af forventninger og drømme om nye slags skoleliv. Nogle elever suges ind i disse vibrerende fællesskaber, mens andre svinges ud. Sidstnævnte elever er med stille lyd og bevægelse. De er i utakt med det store vibrerende elevfællesskab, som danser til musikken, griner, krammer og bevæger sig frit rundt på vennejagt. Utaktheden og ´udenforheden´ synes at skabe forlegenhed (skam), som både sætter sig på elevsubjekterne og forskersubjektet (mig). Affekters kraftfuldhed hænger netop sammen med deres kapaciteter til at stemme, bevæge og gennemtrænge kroppe. Det første analysespor antyder således de mulige sociale udskillelsesprocesser, der skabes sammen med overbygningsskolens intensive skolemiljø. Det synes at være skamfuldt for elever at være alene og stille, når alle andre er sammen med venner og i bevægelse. Læg hertil overbygningsskolens image om at være et ungdommeligt og hipt skolemiljø, og forventningerne til eleverne om at tappe sig ind på dette image og accelerere et sociale skoleliv med nye relationer og venskaber. I en sådan skolekultur forstærkes skammen, når den position, man som elev kan indtage, er at sidde alene og stille.

Dvælen ved de korte, abrupte sætninger og kruseduller inviterer således til indsigter i, hvordan det sociale skoleliv ikke kan reduceres til sproglige praksisser, men også er noget, der sanses og mærkes affektivt, og hvordan affekter er et relationelt fænomen, der opstår og cirkulerer *imellem* (mennesker, ting og organiseringer), og forbinder og adskiller (Ahmed 2004).

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

Analysearbejdets affektive glødende øjeblikke

Dette første analysespor vedrører det undersøgte fænomen. Sammen med læsninger af feltnoterne og dvælen ved kruseduller og tændstikmennesker fremkommer endvidere indsigter om sammenfiltringer af forskersubjekt, det udforskede fænomen, situationer og teorier, og hvordan jeg også rammes af forlegenhed. Det viser, hvordan affekter klistrer og cirkulerer mellem kroppe (Ahmed 2004, 117). Pigernes forlegenhed bliver også min forlegenhed. Jeg er, som forskersubjekt, viklet ind i skolelivet. Det betyder imidlertid ikke, at der er et en-til-en forhold mellem min forlegenhed og pigernes forlegenhed i den forstand, at min forlegenhed er en repræsentation for deres forlegenhed. En sådan repræsentationel tænkning ville indebære at betragte datamaterialet som rene eller fikserede repræsentationer eller spejlinger af virkeligheden, og at ord, koncepter og ideer spejler de ting, som de refererer til (Barad 2007, 86). Derimod formes data, som tidligere nævnt, i stadige sammenfiltringer mellem forskersubjekt, forskningsspørgsmål, det undersøgte felt, specifikke situationer og teorier. Data er på den måde effekterne af stadige intraaktioner. Krusedullerne og tændstikmenneskene har handlekræfter, derved at jeg sænker farten og dvæler ved disse kruseduller og tegninger, som de renskrevne noter er renset for. Det er i denne dvælen og forundring, at jeg opnår en kontaktfuldhed. Denne kontaktfuldhed, eller affektive kraft, som hæfter til krusedullerne og de tegnede tændstikmennesker, får situationer, begivenheder, elever og forskersubjektet til at komme til syne med en stærk kraft. Forlegenhedsproduktionen er netop et eksempel på en affektiv situation, der kommer til syne i de håndskrevne noter.

Eksemplet med forlegenhedsproduktion i overbygningsskolens intensive skolemiljø anskueliggør, hvordan de håndskrevne noter forekommer mere levende, tidslige og stedlige, idet de på ny vækker eleverne, begivenhederne, hændelserne, samtalerne, fornemmelsen af skolen, dens lyde, og rytmer til live. I modsætning hertil er intra-aktionerne af tid og sted trukket ud af de transskriberede noter, og data bliver et tavst og passivt materiale (MacLure 2013b, 228). Eksemplet viser også, hvordan det affektive, bl.a. forlegenhed, både optræder i de håndskrevne data og i det studerede fænomen (skolelivet). Derved belyser eksemplet, hvordan dataproduktion, analysearbejde, det studerede fænomen og forskersubjektet væver sig ind i hinanden og er sammenfiltrede. Mine læsninger af feltnoter eller intra-aktive bevægelser med feltnoterne, hvis vi skal blive i Barads univers, understreger altså samtidig, at det ikke er muligt at adskille spørgsmål om analyse af empirisk materiale fra spørgsmål om, hvad tæller som data og hvordan data skabes. At producere eller skabe data og analysere data er altså ikke adskilte praksisser.

At analysere empiriske data ved at dykke ned i de håndskrevne og renskrevne noters kvalitative forskelle, og forfølge de håndskrevne noters glød og forunderinger, der opstår i læsningerne, er en anden måde at tænke om, og arbejde med data, end at søge efter mening, mønstre, koder og temaer

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#2 - JUNI - 2022 S. 9 - 24

som typiske analysegreb inden for mere konventionel kvalitativ forskning, hvor orden og kompleksitetsreduktion er en del af forskningsambitionen. I stedet for at oparbejde gennemgående temaer og mønstre har denne artikel udfoldet en analysestrategi, der dvæler ved analysearbejdets affektive øjeblikke og forundringer, og fokuserer på relationerne, forbundethederne og intra-aktionerne. Artiklen har inviteret ind i analysearbejdets maskinrum og vist, hvordan forskersubjektet producerer kundskab midt i alle processerne og sammenfiltringerne, og at data arbejder lige så meget på forskersubjekt som omvendt. Både data og jeg (forskersubjektet) formes med andre ord af mange forskellige ingredienser i intra-agerende processer og praksisser. Det er en analysestrategi, der ikke handler om at konstatere eller afsløre virkeligheden som den er. Snarere er det en analysestrategi, der undersøger mulige samtidige tilblivelser af fænomen, feltnoter, analyse og forskersubjekt.

Helene Falkenberg, ph.d., docent, Pædagoguddannelsen Forskning og Udvikling, Københavns Professionshøjskole

Referencer

Ahmed, S. (2004). "Affective economies." *Social Text*, 79: 22 (2). Duke University Press: 117-139.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an Understanding of how matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society. Vol. 28*, no.3: 801-831.

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2015). Det forsvundne frikvarter: at lede efter læring i mellemrummene. I: Bjerg, H. & Vaaben, N. (Red.). *At lede efter læring*. Frederiksberg. Samfundslitteratur, 2015: 233-25.

Bøhling, F. (2015). *The fieldnote Assemblage: researching the Bodily-Affective Dimensions of drinking and Dancing Ethnographically*. I: Knudsen, B.T & Stage, C.

Falkenberg, H. (2020). *Ungdom i udskolingen – nye organiseringer af skoleliv og elevtilblivelser*. Unge Pædagoger, 55-92.

Falkenberg, H (2019b). Overgange i udskolingen – institutionelle skæringer mellem barndom og ungdomsliv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 4*: 27-36.

Falkenberg, H. (2019a). 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.

Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi.* Stockholm.

Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme.* Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Juelskjær, J. & Staunæs, D. (2016). Orchestrating intensities and rhythms: how postpsychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology*, Vol. 26, Nr. 2: 182-201.

Juelskjær, M. (2010a). Elevtilblivelser i/mellem gammel og ny skolearkitektur. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Nr. 1*: 82-91.

Knudsen, B. T. & Stage, C. (2016). *Affektteori*. I Schiermer, B. (red). *Kulturteori og kultursociologi*. Hans Reitzels Forlag: 53-75.

Lather, P. (2013). Metodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education.* Vol. 26:6: 634-645.

Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol 26: 6: 629-633.

Lenz Taguchi, H. (2013). Images of thinking in feminist materialisms: ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol 26: 6: 706-716.

Lykke, N. (2008). *Kønsforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Forlaget Samfundslitteratur.

MacLure, M. (2013a). Classification or wonder? Coding as analytical practice in qualitative research. In Coleman, R. & Ringrose, J. (ed) *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press: 164-183.

MacLure, M. (2013b). The wonder of Data. *Cultural Studies.* 13(4): 228-232.

MacLure, M. (2011). Qualitative Inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry,* 17(10): 997-1005.

Quinn, J. (2013). Theorizing learning and nature: posthuman possibilities and problems. *Gender and Education*, 25:6: 738-753.

St. Pierre, E. A. (2021). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry,* 27(2): 163-166.

St. Pierre, E. A. (2016). *Rethinking the Empirical in the Posthuman*. I: Taylor, C. & Hughes, C. (red). *Posthuman research practice in Education*. Palgrave Macmillan: 25-36.

St. Pierre, E. A. (2013). The appearance of data. *Cultural Studies*. 13(4) 223-227.

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

Taylor, C. (2016). *Edu-crafting a Cacophonous Ecology: Posthumanist Research Practices for Education*. I: Taylor, C. & Hughes, C. (red). *Posthuman research practice in Education*. Palgrave Macmillan: 5-24.

Wetherell, M. (2012). Affect and emotions. A new Social Science Understanding. Sage Publications.