

Mellem formelle og uformelle rytmer

En udforskning af affektiv subjektivering i vejlederes arbejdsliv

Ditte Stilling Borchorst, Louise Yung Nielsen* & Sabina Pultz**

I denne artikel udforsker vi skyggesiderne ved arbejdslivet som relativt nyansat underviser på Roskilde universitet. Teoretisk er vi inspirerede af Lefebvres (2004) rytmeanalyse samt det Foucault inspirerede begreb om affektiv subjektivering. I artiklen vil vi vise potentialerne ved at kombinere disse to analytiske greb ved at indtænke en affektiv dimension i det rytmeanalytiske perspektiv. Med det rytmeanalytiske perspektiv på arbejdet som vejleder på RUC, har vi fået blik for, hvordan vejlederens daglige rytmer skabes i interaktion med formaliserede rytmer i organisationen. På baggrund af en kollektiv biografi (Davies et al., 2001) skrevet af artiklens forfattere, som alle er relativt nye og midlertidigt ansatte på RUC, undersøger vi den affektive subjektivering i arbejdslivets formelle og uformelle rytmer. Her vil det især træde frem, at vi oplever usikkerhed i forhold til at lære stedets eksisterende rytmer at kende samt finde ud af, hvordan vi kan gå i takt med disse. Vi oplever, hvordan samtidige rytmer kolliderer og skaber dissonans for os. Vores analyse viser, hvordan både formelle og uformelle rytmer og særligt spændingen herimellem indebærer en affektiv subjektivering, der er afgørende for os som vejledere. Vi identificerer i denne sammenhæng et paradoks; et progressivt universitet indebærer utilsigtet affektive skub i retning af en neoliberal kompetitiv infrastruktur, og det stiller særligt den prekære ansatte i en udfordrende situation.

Nøgleord: arbejdsliv, affekt, subjektivering, academia, neoliberalisering

Introduktion

Formålet med denne artikel er at undersøge skyggesiderne ved arbejdet som relativt ny

underviser. På baggrund af vores egne erfaringer som midlertidigt ansatte har vi sammenskrevet en kollektiv biografi (Davies et al., 2001), hvori vi udforsker den del af vores arbejdsliv, der særligt vedrører projektvejledning på RUC. Til at belyse skyggesiderne anvender vi Lefebvres (2004) *rytmeanalyse*

* Forfatterne står i alfabetisk rækkefølge og deler førsteforfatterskabet

samt videreudvikler den i kombination med affektiv subjektivering (Juelskjær & Staunæs, 2016). Vi er interesserede i at forstå, hvordan vi i vores navigation mellem formelle og uformelle rytmer sættes i nogle udfordrende situationer som yngre midlertidigt ansatte i academia. Ved at fokusere på rytmer og den affektive subjektivering forbundet hermed, muliggøres en analyse, der sætter fokus på betydningen af tids- og stedsforankrede erfaringer; i særlige lokaler, på bestemte gange, karakteriseret ved særlige stemninger og atmosfærer. Med afsæt i det rytmeanalytiske perspektiv synliggør artiklen de betingelser, som vi arbejder under, på tværs af formelle og uformelle rytmer.

Artiklen anlægger ikke et fagspecifikt fokus på vejledning, men snarere et fokus på de institutionelle rammer omkring arbejdet som vejleder. Motivationen for artiklen ligger således i en interesse for arbejdslivet som universitetsansat. Det er et arbejdsliv, der i de sidste mange år har været præget af nedskæringer, samt flere midlertidige ansættelser (Gleerup et al., 2018; Valero et al., 2019). Indenfor arbejdslivsforskningen, er der en bred vifte af studier, der undersøger både de psykologiske og økonomiske konsekvenser af at være midlertidigt ansat (Ilsøe et al., 2019; Kalleberg, 2012; Vallas, 2015; Vallas & Prener, 2012; Wilczy ska et al., 2018). Nogle af de negative konsekvenser, der i særdeleshed identificeres gennem disse studier, er oplevelsen af usikkerhed og bekymring samt en fornemmelse af at vibrere mellem at være købt og solgt (Standing, 2016). Vi er interesserede i at udforske de konkrete rytmer, vi indlejres i og er med til at etablere, samt de affektive subjektiveringsprocesser forbundet med rytmerne, som de opleves for os som relativt nye og midlertidigt ansatte. Vi differentierer os fra eksisterende studier, idet vi tager arbejdspladsen og de organisatoriske rytmer som udgangspunkt for en sådan udforskning, fremfor at fokusere på den

enkelte abstraheret fra den arbejdsmæssige kontekst. Vi placerer os således i forlængelse af en lang række forskere i arbejdsliv, der udforsker arbejdsliv med udgangspunkt i den lokale situation og kontekst (Gleerup et al., 2018, Kamp et al., 2013).

Med RUC som den organisatoriske kontekst muliggøres særligt indsigter i, hvordan subjektiveringen af vejledere foregår på et pædagogisk progressivt universitet. RUC blev etableret i 1972 som et alternativ til de traditionelle universiteter og adskilte sig fra de eksisterende danske universiteter ved at arbejde med en projekt- og problembaseret pædagogik, der brød med den humboldtske universitetstradition (Christiansen et al., 2013, s. 22; Servant-Miklos & Spliid, 2017, s. 790). Arbejdet med vejledning står altså mere centralt på RUC sammenlignet med andre universiteter. Der findes en lang række studier, der beskæftiger sig med problembaseret projekt læring (PPL) eller dets søstervariant problembaseret læring (PBL); med fokus på fx evaluering og effekt (Acton, 2019; Guerra, 2013), fordele og ulemper (Barrett & Moore, 2011; Yew & Goh, 2016). Langt de fleste af disse studier fokuserer samtidigt på *student learning* som det centrale omdrejningspunkt, alt imens vi ønsker at udfylde et hul i litteraturen ved at sætte fokus på vejlederen. Der findes studier, der beskæftiger sig med vejlederrollen i en PPL-kontekst. Fx har Andersen & Dupont (2015) diskuteret vejlederens rolle og opgaver, og Jensen (2015) har reflekteret over vejledningens forskellige faser (Jensen, 2015, s. 143) fra det første vejledermøde til det sidste. Disse studier anlægger et fagligt fokus på selve vejledningsprocessen. Nærværende artikel adskiller sig fra disse studier ved i stedet at fokusere på begivenheder omkring vejledningen. Her skaber den studenterdrevne læring nogle bestemte arbejdsvilkår for vejlederne. Det er nemlig begivenheder, der på baggrund af analyse synliggør et paradoks ved den problembaserede projektlæring, som

artiklens forfattere har mærket på egne kroppe; nemlig hvordan disse "uregerlige" processer både skaber mulighed for øget deltagelse for vejledere og studerende, men samtidig også skaber et øget fokus på konkurrence internt mellem vejlederne.

At vi fokuserer på skyggesiderne ved at vejlede, indebærer, at vi udforsker vores kampe (snarere end fx vores oplevelse af at lykkes). Formålet med et sådant studie er at synliggøre nogle af de uligheder, der på subtil vis produceres og reproduceres imellem de formelle og de uformelle rytmer, samt, i forlængelse af dette, at reflektere kritisk over de givne betingelser i arbejdslivet inden for akademien, for nyansatte i midlertidige stillinger.

Teoretisk ramme: Subjektivisering gennem rytmer og affekt

Inspireret af Lefebvres (2004) rytmebegreb undersøger vi krydsfeltet mellem de institutionaliserede og formaliserede organiseringer, såsom uddannelsesplanlægning og eksplicite krav til vejleder, og så de mere uformelle rytmer, som ligeledes spiller en stor rolle i forhold til at forstå skyggesiderne ved arbejdslivet som vejleder. Vejledning adskiller sig netop fra mere traditionel undervisning ved i højere grad at indebære uforudsigelige elementer. Traditionel undervisning er oftest planlagt langt ud i fremtiden (nu, flere år i forvejen), hvorimod organiseringen af vejledningen foregår mere ad hoc i dialog med de studerende. Rytmebegrebet er anvendeligt til at belyse dynamikker mellem repetitive og diskontinuerte rytmer (Lefebvre, 2004). Vi lader rytmebegrebet gå i dialog med det affektive for at få greb om rytternes kropslige og materielle komponenter, som har betydning for subjektiviseringsprocessen. Det muliggør en udforskning af takter og rytmer, der slås an formelt set for vejledere på RUC, med et samtidigt fokus på, hvordan den enkelte vejleder oplever disse rytmer og enten går i

takt eller utakt – og således befinder sig et sted mellem formelle og uformelle rytmer.

Rytmer

Den franske sociolog Henri Lefebvre definerer rytme som noget, der forbinder rum, tid og energier (Lefebvre 2004, s. 18). I *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life* (2004) retter Lefebvre sin opmærksomhed mod produktionen af rytmer med den hensigt at komme tættere på "the tissue of the lived, of the everyday" (Lefebvre, 2004, s. 21). Med denne formulering: hverdagslivets stof eller væv, påpeger Lefebvre noget essentielt omkring rytmer; at rytmer (også) er materielle. Hvis der bruges energi i et rum i et særligt tidsinterval, opstår der rytmer, hævder Lefebvre: "Everywhere where there is interaction between a place, a time and an expenditure of energy, there is rhythm" (Lefebvre, 2004, s. 15). Kort sagt, er rytmer allestedsnærværende i vores hverdagsliv; i vores krop (biologiske rytmer), i vores sociale liv (sociale rytmer), i form af cykliske rytmer, lineære rytmer, selvets rytmer og den andens rytmer (Lefebvre, 2004, s. 95). Hverdagslivet struktureres således af rytmer, og her er Lefebvre optaget af at forstå, hvilke rytmer, der konstant gentages, samt hvilke nye, der etableres og forandrer eksisterende praksisser.

I rytmeanalysen identificeres en serie af "presences" (Lefebvre, 2004, s. 23), hvor rytmeanalytikerens egen krop er udgangspunktet, herunder kroppens sansninger: syn, lyd og lugt. I vores studie af de institutionaliserede rammer omkring vejledningen tager vi således udgangspunkt i vores egne kroppe, når vi identificerer universitetets rytmer. Semestrets gang er rytmisk; semesterstarten på RUC karakteriseres ved gruppedannelse og kursusstart, som er organiseret på baggrund af både formelle og uformelle rytmer, der er til stede ved de enkelte begivenheder. Det manifesteres ved, at gangene i universite-

tets bygninger ved semesterstart befolkes af undervisere og studerende, der er orienteret mod kursusundervisning og etablering af projektarbejdet. I slutningen af semestret befolkes gangene af nervøse studerende, der skal til eksamen, og til slut affolkes gangene helt. Således har en institution kollektive rytmer, mens også individet har sine egne rytmer, der er vævet ind i de kollektive. For artiklens ærinde er det netop centralt, at rytmer spiller sammen og interagerer med øvrige rytmer, hvilket Lefebvre sætter på begreb som hhv. polyrytmi, eurytmi og arytmi (Lefebvre, 2004, s. 16). Disse begreber har til formål at belyse samspillet eller dissonansen mellem flere forskellige rytmer. I vores udforskning af skyggesiderne ved at være ny vejleder, viser det sig netop, at spændingerne mellem de formelle og uformelle rytmer er centrale, særligt for produktionen af affekt.

Vi anvender disse begreber en smule forskudt, idet vi udforsker de formelle og uformelle rytmer i arbejdslivet. Kamp et al. (2013) anvender et begreb "skemalagte rytmer", der defineres således: "Rytmer som fastsættes via administrative normer og krav" (Kamp et al., 2013, s. 35). Inspireret af Kamp et al. (2013) definerer vi her formelle rytmer som rytmer, der dels karakteriseres ved at optræde i skemaer, der organiserer adfærd, herunder mødeaktivitet samt krav til aktiviteter, som følger semestrets gang og ligeledes ligger fast. De uformelle rytmer er tættere beslægtet med Lefebvres begreb om diskontinuerte rytmer, dvs. rytmer som er uforudsigelige og som emergerer i specifikke situationer i tid og rum i samspil med, hvordan medarbejdere på kreativ vis handler i givne situationer. Eksempelvis bruger Geißler (2002) improvisationsmusik som analogi for interaktionen mellem de repetitive elementer i organiseringen af arbejdslivet og de mere kreative, hvorved musikere også skaber deres egen rytme i den fælles rytme i en spænding mellem formelle og uformelle rytmer. Her er improvisationen

netop den uformelle rytme. Til sammenligning er et eksempel på en uformel rytme i arbejdslivet i academia den specifikke måde, den enkelte vejleder forvalter sig selv ved i kraft af *hvor meget* og *hvornår*, vedkommende deltager i gruppedannelsesproces, som vi kommer ind på nedenfor. Ligesom Lefebvre skriver om forskellen mellem selvets og andres rytmer, som nogle, der penetrerer og vikles ind i hinanden (Lefebvre, 2004, s. 95 ff), anser vi formelle og uformelle rytmer for at være på et kontinuum snarere end kvalitativt forskellige. At skelne mellem de to klæder os analytisk på til bedre at få blik for nogle af de mindre synlige processer i arbejdslivet, som ligeledes er centrale for den affektive subjektivering af vejlederen.

Affektiv subjektivering

Begrebet affektiv subjektivering bygger videre på og nuancerer det begreb om subjektivering, som trækker på Foucaults forfatterskab og er anvendt i en bred vifte af studier (se fx Butler, 2007 eller Davies, 2006). Vi indleder med at definere subjektivering og uddyber dernæst, hvad det betyder, at vi tilføjer adjektivet "affektiv". Ifølge Foucault indebærer subjektivering, at subjekter bliver til i et krydsfelt mellem det, Foucault betegner som magt- og selvteknologier (Foucault, 1988, 2010). Butler (2007) fremhæver subjektiveringens dobbeltsidede karakter bestående af et subjekt, som altid underlægger sig eksisterende rammer for udfoldelse, samtidig med at subjektet gør disse rammer til sine egne. Et fokus på subjektivering indebærer, at vi forfølger, hvordan vi formes som vejledere i krydsfeltet mellem eksisterende magtstrukturer og en mere subjektiv tilegnelse af disse.

Når vi har en affektiv interesse, implicerer det, at vi ikke forholder os til materialet som alene diskursivt. Greco & Stenner (2013) karakteriserer megen forskning foretaget med inspiration fra Foucault som lingvistisk do-

mineret (se også D'Aoust, 2014), og de anser det som problematisk i forhold til at indfange de særlige måder, magt virker på i dag. Nærværende artikel lægger sig i forlængelse af denne teoretiske videreudvikling. Vi er netop interesserede i at belyse, hvilken rolle affekt, følelser, stemninger, rum og kroppe har i subjektiveringsprocessen. Det affektive element indebærer netop at udforske betydningen af affektive kapaciteter i tilblivelsen af subjekter; det være sig følelser, emotioner, stemninger og intensiteter, der former, hvad subjektet oplever og formes som. Et affektivt fokus retter netop opmærksomheden mod de blødere og ofte mindre synlige kapaciteter. I overensstemmelse hermed, skriver Staunæs og Bjerg: "affects and affectivity are not simply by-products or something to be overcome, but the core matter to be managed by and through" (Staunæs & Bjerg, 2014, s. 1). Valero, Jørgensen, & Brunila (2019) beskæftiger sig ligeledes med betydningen af fx ambivalens og angst for prekært ansatte på universitetet, og de definerer: "affective subjectivation is the power effect on the subject of being governed through affects in neoliberal academia." (Valero et al., 2018, s. 149). Vi tilslutter os denne definition, men tilføjer en nuance, idet vi mener, at affektiv subjektivering kan finde sted i kontekster, som ikke er neoliberale, men samtidig får disse et særligt udtryk i neoliberale kontekster.

Samtænkningen af rytme og affekt

Vores tilgang til de to teoretiske hovedbegreber, som vi trækker på i nærværende artikel, har ophav i to forskellige tænkninger; Henri Lefebvres *rytmeanalyse* (2004) og et poststrukturalistisk begreb om affektiv subjektivering. Kombinationen af affektivitet og rytmebegrebet er tidligere udfoldet, fx når dansens og musikkens rytmer muliggør individets sammensmeltning med lydenes

vibrationer og de andre dansende kroppe (Henriques, 2010), eller i skriveprocesser, hvor tekst og krop er i gensidig udveksling gennem *attunement* (Gibbs, 2015). I disse studier fremhæves individets opløsning, alt imens ærindet i denne artikel er et andet. Vi tager som nævnt udgangspunkt i subjektive erfaringer som vejledere, og vi bevarer subjektet som en ontologisk entitet, der kontinuerligt skabes i diverse subjektiveringslinjer; herunder de affektive. Vi er inspireret af Juelskjær & Staunæs (2016), som udvikler en mere affektiv orientering med udgangspunkt i governmentality studies. De påpeger netop, hvordan affekt og affektive rytmer (Kofod, 2013) sætter særlige betingelser for subjektiveringsprocesser:

"Expanding governmentality studies into studies of affectivity enables us to think about how educational governance and everyday leadership technologies turn into strategic endeavors to capture, generate, and maintain affectivity and how educational subjectivities are produced in these processes." (Juelskjær & Staunæs, 2016, s. 188).

Netop ved at gå igennem Lefebvres rytmebegreb, tilgår de analysen med et særligt blik for de affektive mikropolitiske aspekter af subjektiveringsprocessen. De fremhæver i den forbindelse, hvordan subjektiveringen af kroppe i en uddannelsesmæssig kontekst går igennem rytmer, og de karakteriserer rytmen ved at være materiel og vibrerende – hvad de betegner som en "vibrant "mattering" of rhythm" (Juelskjær & Staunæs, 2016, s. 190). Rytmer indebærer et dynamisk element, der kalder på en kompleks analyse, med fokus på produktionen af affekt i tid og rum. Vi adskiller os imidlertid fra Juelskjær & Staunæs (2016), idet vi i større udstrækning tager udgangspunkt i erfaringer, hvor tid og rum anskues ud fra subjekter.

Metodologi: kollektiv biografi

I vores metodologi er vi inspireret af feministisk standpunktteori (Harding, 1987). Feministisk standpunktteori dekonstruerer forestillingen om den neutrale og objektive forskningsposition og foreslår i stedet, at kropslig viden og erfaring er central for al vidensproduktion og videnskab. Vi er specifikt inspireret af metoden *kollektiv biografi* anvendt af Davies et al. i artiklen "Becoming Schoolgirls" (2001), men som oprindeligt stammer fra Frigga Haug et al.s *memory work* (1987). Davies et al. trækker på forfatternes personlige minder om at være skolepige og skriver sammen en såkaldt kollektiv biografi. Forfatterne brugte den kollektive biografi som en strategi til at væve teori sammen med kropslig viden (Davies et al., 2001, s. 168) og fremskrev således kropslige, affektive og kønnede tilblivelser og placerede disse inden for rammerne af Foucaults subjektiveringsbegreb.

Inden for feministisk forskning er *memory work* (Haug et al., 1987) en etableret metode, som bragte den kropslige erfaring ind i en forskningspraksis og advokerede for alternative vidensproduktioner. Som forsker producerer man således det empiriske materiale samt analysen, og dermed opløses den traditionelle dikotomiske relation mellem subjekt og objekt. Metoden indebærer en produktion af tekst med udgangspunkt i kropslige erfaringer, der genskrives, bearbejdes og analyseres kollektivt, og således udviskes det skrivende jeg til fordel for et kollektivt. Haug et al. påpeger, at metoden kobler det personlige og det politiske (Haug et al., 1987, s. 43). Denne tilgang er desuden i overensstemmelse med Lefebvres brug af egen krop i rytmeanalysen: "He listens – and first to his body: he learns rhythms from it, in order consequently to appreciate external rhythms" (Lefebvre, 2004, s. 19). Da vi påbegyndte vores kollektive biografi, satte

vi os sammen og udvekslede oplevelser og erfaringer med arbejdet som vejleder på RUC. Ud fra den mundtlige dialog identificerede vi nogle tematikker, som vi alle udforskede i skrivningen. Vi gjorde skriveprocessen til et kollektivt anliggende ved at anvende et digitalt dokument, der tillod os at mødes i dokumentet og skrive samtidig. Det betød, at vores tekst er blevet til gennem en mere flydende tekstproduktion, hvor vi hver især er gået i dialog med hinandens tekster under selve skrivningen. Dette er en mindre afvigelse fra Haug et al.s metode, hvor det kollektive opstår i et analogt forum. Men som Haug et al. også påpeger, er der ikke én rigtig måde at anvende den kollektive biografi på (Haug et al., 1987, s. 70-71). Vi var interesserede i oplevelsen af at være ny og i situationer, hvor vi følte os forkerte i relation til vejledningsarbejdet. Vi aftalte på forhånd, at biografien skulle skrives med blik for situationen, frem for beskrivelser, der udelukkende beskriver de enkeltes følelsesliv. Det betyder, at vores materiale ikke alene indeholder affektive elementer, men også er rigt på (beskrivelser af) rum og materialitet. Både den kollektive biografis og rytmeanalysens vidensproduktion er situeret (Haraway, 1991), og vi mener således, at den kollektive biografi er en velegnet metode til at undersøge affektiv subjektivering gennem rytmer. Rytmeanalysen var ikke inkluderet i det oprindelige projekt udarbejdet i forbindelse med adjunkt pædagogikum på RUC, men rytmebegrebet har muliggjort et produktivt analytisk blik på det empiriske materiale.

To ud af tre af os var nyansatte adjunkter uden tidligere erfaring med RUC, mens den tredje var Ph.d.-studerende med flere års erfaring som vejleder på RUC. Fælles for os alle tre var vores status som midlertidigt ansatte samt vores juniorforsker-status. Førstegangsoplevelser af en ny social og institutionel kontekst er ofte velegnede til at indfange de

særegne træk ved en specifik social kontekst, hvorimod mere erfarne blikke ofte ikke er i stand til at se de mønstre, der bliver naturaliseret med tiden. Claire Hemmings skriver: "Knowledge of and from the margins is considered more accurate and rigorous not because certain subjects have a naturally more truthful disposition, but because of the conditions of existence that provide differential access to power and authority." (Hemmings, 2012, s. 155). Det kan selvfølgelig diskuteres, om vores positioner i institutionen kan betragtes som marginaliseret. Ikke desto mindre er vi inspireret af Hemmings i blikket på vores egen position som enten marginaliserede, som midlertidigt ansatte eller som ansat med manglende fortrolighed med RUCs formelle og uformelle rytmer.

Analysestrategi og analytiske begreber

I analysen identificerer vi steder i den kollektive biografi, hvor vi skriver om skyggesiderne ved at være vejleder på måder, som indbefatter kropslige erfaringer i tid og rum, der muliggør en rytmeanalyse og den affektive subjektivering forbundet hermed. Vi identificerer steder i materialet, hvor vi beskriver vores oplevelser med formaliserede, institutionelle begivenheder, der er med til at understøtte RUCs pædagogiske visioner omkring det problembaserede projektarbejde. Det har betydet, at vi har fremhævet nogle særligt RUCske discipliner som *gruppetannelsesproces* og *vejlederpræsentation*. Her har vi i særlig grad udforsket den spænding, der er mellem de formaliserede procedurer på den ene side, og de mere subtile og uformelle dynamikker på den anden side, der ligeledes er virksomme i den affektive subjektivering. Den affektive dimension i subjektiveringen implicerer et fokus på, hvordan vi påvirkes af diverse stemninger samt et fokus på de negative konsekvenser, vi oplever.

Analyse: Mellem det formelle og det uformelle

I følgende analyseafsnit har vi udvalgt passager fra vores kollektive biografi, der giver blik for skyggesiderne ved vejledningsarbejdet på RUC. Eksemplerne tematiserer vejledernes arbejdsliv, udfordringerne ved at være ny på et sted, den interne konkurrence vejlederne imellem samt det neolibérale universitet som arbejdsplads.

Som nyansat på et universitet, er det en central opgave at få indblik i, hvordan arbejdet organiseres. Den enkelte vejleder allokeres til et såkaldt "hus". Alle husets studerende holder til i en specifik bygning (heraf navnet). Et hus er en organisatorisk enhed på RUC, som omfatter en stor gruppe studerende på ca. 100 studerende samt en huskoordinator, der faciliterer gruppedannelse samt andre opgaver knyttet til studentergruppens trivsel og faglighed. De studerende modtager undervisning sammen, danner grupper og laver projektarbejde i tre semestre indenfor denne enhed. Gruppedannelsesproces, vejlederpræsentation samt møder finder også sted her. Allerede tidligt i processen som vejleder, blev vigtigheden af at kunne afkode de uformelle rytmer i denne konkrete kontekst tydelig. I forbindelse med gruppedannelsesprocessen var der ikke nogen klar udmelding om, hvor meget og hvornår, man som vejleder skulle deltage. Gruppedannelsen foregår i starten af semestret, og det er her, at projektarbejdet bliver til. I eksemplet nedenfor beskrives, hvordan én af os, oplevede denne første tid:

"I gruppedannelsesprocessen blev vejlederne bedt om at være "til stede" i et vist omfang. I huset fik vi besked om, hvilke tidsrum det var påkrævet for vejlederne at være til stede i huset. Derudover sagde huskoordinatoren, at vi gerne måtte "kigge over til gruppedannelsen i det omfang vi havde tid og lyst". Det var en formulering,

der ikke gav mening for mig. Skulle jeg være til stede eller ej? Jeg undlod at komme ud over de påkrævede tidsrum.”

Som nyansat iagttaget man sine nye kollegaer bevæge sig gennem bygninger i mønstre og rytmer, man endnu ikke forstår. Det ovenstående citat vidner om en konkret usikkerhed forbundet med gruppedannelsesprocessen. Udmeldingernes uformelle karakter, om at “man godt må være til stede”, eller at “man kan kigge over”, forudsætter en fint udviklet fornemmelse for gruppedannelsesprocessens faser og progression, samt for hvornår i processen, de studerende har behov for feedback. I hvert hus har gruppedannelsesprocessen sine egne rytmer, og den faciliteres med variation af uddannelsens forskellige huskoordinatore. Det er i gruppedannelsesprocessen, at vejledere og studerende møder hinanden. Næsten som en koreografi, danser kroppe i et tilsyneladende uforudsigeligt mønster til en uforudsigelig rytme. For os ser det ud som om, at den erfarne vejleder forstår og kender disse rytmer og bevægelsesmønstre, men som ny vejleder var det svært at afkode. Udmeldingen gav anledning til usikkerhed: eftersom vejlederen ikke præsenteres for et skema, dvs. fastlagte rytmer for arbejdets organisering, skabes der et spændingsfelt, hvor den enkelte skal lære at lede sig selv på måder, hvor man skal finde rytmen med de øvrige deltagere i processen. Dette kræver imidlertid et større kendskab til konteksten og institutionen, end vi på daværende tidspunkt havde. Eksemplet synliggør således de affektive implikationer af ikke at falde ind i rytmen. Institutionens rytme fremstår uklar, og det giver anledning til usikkerhed hos den enkelte.

I forbindelse med gruppedannelsesprocessen præsenterer vejledere sig for de studerende og for deres kollegaer, som også er til stede i lokalet. Det er den såkaldte “vejlederpræsentation”, som er en central begivenhed i

grupperdannelsen. Det er her, de studerende møder husets vejledere for første gang, men det er også her, husets vejledere for første gang er samlet, og for nogles vedkommende møder de hinanden for første gang. Nedenstående citat vidner om, at performance og intern konkurrence er tematikker, der træder frem som særligt signifikante. Vejlederen er blevet bedt om at dukke op til den skemalagte begivenhed, vejlederpræsentationen, og selvom denne begivenhed er formaliseret, dvs. en skemalagt del af semesterstartens program, kan opgavens karakter og omfang stadig synes uklar:

”Om eftermiddagen var der såkaldt “vejlederpræsentation” i “huset”. Huskoordinatoren havde fortalt på mail, at jeg bare skulle komme og fortælle lidt om mig selv og min forskning. Det forberedte jeg på en post-it med et par stikord. Jeg havde ikke nogen idé om, hvor mange jeg skulle tale til. Jeg troppede op i huset på det aftalte tidspunkt. Inde i et stort lokale stod huskoordinatoren foran ca. 100 studerende og fortalte om gruppedannelsesprocessen. Han brugte powerpoint. Jeg kunne se andre, som jeg antog også var vejledere, stå og vente inde i lokalet. Jeg vidste ikke, hvor jeg skulle placere mig henne. Jeg satte mig på et bord i hjørnet ved siden af en anden vejleder. Vi gav hviskende hånd, mens huskoordinatoren talte til de studerende. Først efter tyve minutter og en pause gik vejlederpræsentationen i gang. Vejlederne indtog scenen i en tilsyneladende tilfældig rækkefølge. Mange forlod lokalet efter, de havde præsenteret sig selv. Nogle blev. Jeg havde ikke fået at vide, at der ville være powerpoint til rådighed. Det var der. Og der var flere af vejlederne, der gjorde brug af powerpoint til at præsentere sig selv. De holdt små faglige oplæg. Andre vejledere anvendte ikke powerpoint, men indtog gulvet foran de studerende på

overbevisende vis. De gestikulerede, var morsomme, og sagde, at de lyttede til de studerende, og at i deres vejledning kom de studerende først. Jeg kunne godt se, at min post-it kom til kort. Da det blev min tur, som den allersidste vejleder, forsøgte jeg på samme vis at indtage "scenen", men følte mig overvældet og uforberedt og ærgerlig over, jeg ikke havde afkodet situationen tidligere."

Citatet illustrerer, hvordan vejledernes kroppe bevæger sig med forskellige rytmer gennem lokalet; de erfarne vejledere ankommer, præsenterer sig selv og går igen; deres kroppe forlader selvsikkert lokalet; de ved, hvad de går glip af og ser ikke behov for at blive hængende. De nye vejledere er usikre; forstår ikke koreografien og rytmen endnu. Må man gå, skal man blive? Den institutionaliserede rytme forankres i rummet, i det konkrete lokale, og vejlederen kender ikke vejlederpræsentationens koreografi og oplever derfor ubehag i situationen. Det kommer til udtryk ved den manglende evne til at afkode rytmen i rummet: hvor skal hun stille sig, hvornår skal hun præsentere sig? Citatet illustrerer, hvordan de andre vejledere er fortrolige med rytmen. Det bliver således tydeligt, hvordan denne rytmemæssige uklarhed producerer en bestemt affektiv subjektivering for vejlederen (usikker, overvældet, ærgerlig). Vejlederpræsentationen indgår som en fastforankret del af det formelle semesterstartsprogram. De formelle krav til vejlederen er, at hun skal komme og "fortælle lidt om sig selv" – men rummet, hun træder ind i, kalder på noget meget mere specifikt, der aldrig er blevet formuleret; nemlig, at det er en salgssituation, som kræver, at hun performer på en bestemt måde. Det er altså spændingen mellem det formelle og det uformelle, der afstedkommer en særlig affektiv subjektivering, der producerer en usikkerhed i sammenligningen, der får karakter af konkurrence.

Formelle rytmer sætter ikke takten ens for alle

I vores kollektive biografi manifesteres spændingen mellem de formelle og uformelle rytmer også ved en udkrystallisering af privilegier. I eksemplet nedenfor beskriver vejlederen husets rytme; der bliver afholdt fire møder for husets vejledere i løbet af semestret, hvor de allokerede vejledere i samlet flok kan dele erfaringer, sparre med hinanden og tale om institutionelle uddannelsesmæssige tiltag. De fire møder ligger spredt ud over semestret, og deltagelse er en del af forpligtelsen, når man er allokert til et hus. Møderne udgør, hvad vi kalder, en formel rytme, som bestemmer vejlederens adfærd; en rytme, der samler tilknyttede vejledere i huset et antal gange i løbet af semestret. Efter et semester konkluderer vejlederen i citatet herunder, at der træder et andet – uformelt – mønster ind; idet den formelle rytme ikke slår samme rytme an for forskellige ansatte:

"I huset blev der holdt fire møder i løbet af semestret. Huskoordinatoren havde skrevet mødetiderne ind i vores timeregnskab for allokeringen og indkaldt til møderne i Outlook. I løbet af de to semestre, jeg har været i huset, tegner der sig et helt klart mønster ift. hvem, der deltog i møderne, og hvem, der af forskellige årsager ikke deltog. Det var de unge, de nye, og de eksterne lektorer, der deltog i møderne, mens de fastansatte lektorer og professorer ikke kunne deltage."

Videnskabeligt ansatte på universiteterne har typisk en fordeling mellem undervisningsforpligtigelse og forskningsforpligtigelse. Det skaber et arbejdsliv, hvor de to opgaver ofte bekæmper hinanden, og hvor tid opleves som en mangelvare. Især for adjunkter, som forventes både at performe på forskningsfronten gennem publiceringer, men samtidig også

forventes at udvise fleksibilitet og velvillighed i forbindelse med undervisning og vejledning på uddannelse(r). Ovenstående citat viser, hvordan formelle rytmer bliver sat ind i den enkelte vejleders personlige arbejds-kema som faste møder, og at de yngre vejledere tolker disse som en obligatorisk indiskutabel fælles-rytme, de bør følge. På den måde fremstår de faste møder som en rytme, der rangerer højere end de personlige rytmer, som den enkelte ellers tilstræber at etablere som vejleder. Den formaliserede organisering af vejledernes møder kiler sig således ind i det daglige arbejdsliv som en hierarkisering af rytmerne, som de yngre og løstansatte vejledere ikke sætter spørgsmålstegn ved. Samtidigt synes denne formelle rytme ikke at have samme prioritering for vores seniorkolleger. En anden vejleder beskriver, hvordan hun under et vejledermøde oplever mødet som irrelevant, og hun ærgrer sig over at være mødt op: "Var os der var mødt op bare alle de, der ikke havde indset, at vi ikke behøvede?" Vejlederen bliver usikker på forvaltning af egen arbejdstid og usikker på, hvordan hun skal navigere i de flertydige, samtidige rytmer. I eksemplet manifesteres hierarkier, der eksisterer de ansatte imellem, hvor de yngre (ny)ansatte står i en situation, hvor det er vanskeligt at navigere i polyrytmien. Muligheden for at afvise formelle rytmer eller behandle dem med en vis fleksibilitet, opleves ikke som en mulighed for os. Nødvendigheden af ikke kun at forholde sig til de formelle rytmer, men ligeledes at holde et vågent øje med de mere uforudsigelige og uformelle rytmer, træder tydeligt frem.

Rytmerne i popularitetskonkurrencen

Gruppedannelsen lægger igen rammen om det næste eksempel. Det er en proces, der kan strække sig over et par uger i huset. For vejledernes vedkommende er der nogle faste fixpunkter i løbet af processen, hvor vejleder-

nes tilstedeværelse er påkrævet; den førnævnte vejlederpræsentation samt tidspunkter, hvor de tentative grupper har mulighed for at mødes med husets vejledere. Det er organiseringen af disse møder, vi vil analysere i nedenstående. Den store udfordring ved disse møder er, at få de studerendes vejlederpræferencer, vejledernes faglige præferencer samt timeallokering og konkret logistik til at gå op i en højere enhed. Herunder er der tre eksempler fra vores kollektive biografi på, hvordan det blev organiseret ved at lade de studerendes præferencer styre. De studerende viser deres interesse for projekter ved bogstaveligt talt at sætte en tøjklamme på specifikke papirer med projektforslag:

"Først fangede jeg ikke, hvorfor de sagde det, men efterhånden opdagede jeg, at vejlederne i lige så høj grad som de studerende gik og talte klemmer med en optagethed af, hvor mange af deres grupper (eller grupper, de var interesserede i), der så ud til at realiseres. Jeg fornemmede også en vis følelse af, at der var prestige i at have mange klemmer på de projekter, man havde stillet forslag om, som om det var et bevis på egne evner til at vække interesse og oplevelsen af faglig ballast overfor de studerende."

"I et andet semester blev vejlederne placeret i grupperum, mens grupperne cirkulerede mellem rummene og bankede på døren hos vejledere, de var interesserede i at mødes med. Tre grupper besøgte mig i den halvanden time, vejlederne var tilgængelige. Der var også perioder, hvor jeg sad helt alene i lokalet og stak hovedet ud af rummet og kunne se, at der var kødannelse uden for andre vejlederes grupperum."

"Huskoordinatoren havde lavet et papir med hver vejleders navn og en række tid-sintervaller. Grupperne blev bedt om at

vælge max fire forskellige vejledere, de ville have feedback fra. De skulle skrive deres gruppenavn på vejledernes papir. Efter en del forvirring og kaos fik jeg mit papir. Der var kun en gruppe, der ville mødes med mig.”

Distribution af tøjklammer, grupper, der cirkulerer mellem vejledere, og gruppenavne på et stykke papir, er med til at øge den interne konkurrence blandt vejlederne og bidrager til, at vejlederes popularitet hos de studerende synliggøres. Rytmen i de beskrevne processer fremstår komplet uforudsigelig, og vejlederen oplever i alle tre tilfælde, hvordan rammerne for arbejdslivet fastsættes af de studerendes præferencer: de studerende bevæger sig gennem bygningen i uforudsigelige rytmer, der opstår mønstre i deres bevægelser, de samler sig foran bestemte lokaler med de særligt attraktive vejledere, mens andre lokaler forbliver ubesøgte; nogle projektforslag modtager særligt mange klammer, og andre projektforslag er ikke på samme måde tyngt af vægten af klammerne. Rytmeanalysen kan her bidrage med en forståelse af, hvordan gruppedannelsen organiseres via popularitetens uforudsigelige rytme; hvordan popularitet bliver organiserende for vejledernes arbejdsliv samt for den affektive subjektivisering, de oplever; bliver vejlederne begejstrede, stolte, eller påvirkes de negativt i takt med at klammerne sættes? Det er centralt, at den affektive subjektivisering netop virker subtilt; igennem fornemmelser, skjulte blikke og forsøg på at orientere sig i et rum, hvor konkurrencens udfald på den ene side er ekstrem synlig (klammer, kø), og på den anden side intransparent for den relativt nyansatte. Hvis man som vejleder oplever at blive valgt fra eller være overflødig, falder man uden for rytmen: alle kroppene, der deltager i gruppedannelsen, bevæger sig målrettet gennem bygningen, orienterer sig mod bestemte lokaler, mod bestemte personer.

Hvis man ikke er valgt til af de studerende, kan man ikke falde ind i rytmen, man kan ikke bevæge sig målrettet gennem lokalerne, performe travlhed og popularitet.

Uformelle rytters betydning

Arbejdslivets rytmer organiseres ikke kun på arbejdspladsen, men væves ind i erfaringer, som ligger uden for det formelle. Nedenstående citat er et eksempel på, hvordan arbejdslivets faste rytmer brydes af en mail fra en studerende efter semestrets afslutning. Vejlederen er fysisk langt væk fra arbejdspladsen; faktisk på ferie med sin familie og modtager en mail med ros for god vejledning.

”I sommerferien fik jeg en lang takkemail, hvor hun skrev, at min væremåde og mit personlige engagement havde virket tryk-hedsskabende og befordrende for hendes projektarbejde. Da der havde været en del ting, der undervejs havde sat forhindringer op for projektarbejdet, havde min støtte betydet meget. Ifølge hende havde jeg styrket hende i hendes tiltro til sig selv og projektet på en uvurderlig måde. Jeg blev meget rørt, meget glad og stolt over at få den mail. Jeg følte, at hendes tilbagemelding var langt vigtigere som pejlemærke end så mange andre mere formelle former for tilbagemeldinger af min vejledningspraksis. Den gjorde mig i hvert fald mere glad end en positiv obligatorisk survey-evaluering. På en eller anden måde gav sådan en mail, som jeg læste i bilen på en bjergvej på vej til Chamonix, sådan en tiltrængt glæde, at jeg næsten var ved at begynde at tude over at få den. Det giver ekstra god mening for mig at være vejleder – der hvor jeg har betydet noget for nogen på en positiv måde ikke kun fagligt, men også for dem som person. Jeg blev glad for at få en anerkendelse og thumbs up for det, jeg gør, fordi jeg ofte kæmper med en usik-

kerhed om, hvorvidt jeg gør det godt nok som vejleder.”

I citatet ser vi, hvordan vejlederen kontaktes af en studerende uden for de formelle rytmer. Den studerendes e-mail griber ind i det private rum – griber ind i familieferien – og bryder således den formelle rytme, hvad angår evaluering; både fysisk og temporalt. Formelt set foretages studenterevalueringer online, men her tager den studerende kontakt, og skaber således et uformelt rum med et særligt stærkt affektivt potentiale, der bidrager positivt til vejlederens oplevelse af mening med arbejdet. Intensiteten af oplevelsen vidner desuden om en central klangbund, nemlig omfanget af usikkerhed for hende som vejleder. Eksemplet illustrerer, hvorledes den affektive subjektivering skabes i spændingsfeltet mellem formelle og uformelle rytmer, og her kan enkelte studerendes eller vejlederes adfærd være afgørende.

Diskussion

I denne artikel har vi belyst, hvordan vi som yngre akademisk personale subjektiveres affektivt i arbejdslivets formelle og uformelle rytmer i forbindelse med at vejlede på Roskilde Universitet. Vi har identificeret den kompetitive infrastruktur som central samt vist, hvordan ansættelsesstatus stiller os forskelligt i forhold til at navigere i det komplekse terræn mellem formelle og uformelle rytmer. Teoretisk bidrager artiklen med en kontekstsensitiv ramme for at undersøge arbejdsliv på en måde, der forstærker blikket, så både de åbenlyse og mindre synlige aspekter af arbejdslivet kommer frem.

Den etablerede viden taler klart; prekariisering og usikkerhed dominerer arbejdslivet for midlertidigt ansattes arbejdsliv på universiteterne (Charteris et al., 2017; Jenkins et al., 2017). Vi har med vores studie genbesøgt dette tema, men anlagt et blik for, hvordan

affektiv subjektivering er forbundet med de uformelle og formelle rytmer. Som Elden (2004, xii) beskriver, er rytmerne mere tænkt som en form for analyse snarere end genstand for analysen: "Lefebvre uses rhythm as a mode of analysis – a tool of analysis rather than just as an object of it – to examine and re-examine a range of topics". Prekarisering og usikkerhed har også vist sig at være dominerende størrelser i vores studie, men vores teoretiske inspirationskilder har ladet os få øje på, hvordan samspillet mellem subjekter, kroppe, materialitet og affekt udspiller sig gennem rytmiske processer.

I artiklen har vi haft et særligt fokus på, hvordan vores ansættelsesstatus væver sig sammen med den affektive subjektivering i rytmerne, og på den baggrund skaber usikkerhed og konkurrence. Studiet kan således betegnes som non-normativ kritik – vi analyserer sociale praksisser kritisk med en ambition om at få øje på skyggesiderne, idet analysen har til formål at bidrage til en kritisk refleksion over praksis. Lefebvre reflekterer selv kritisk over muligheden for at generalisere på baggrund af rytmeanalysen, idet generalisering ikke er uden forbundne risici: "the leap from particular to general is not without dangers of errors, of illusions, in a word, of ideology." (Lefebvre, 2004, s.5). I forlængelse heraf er det vigtigt at nævne, at det empiriske studie er begrænset af, at vi alle er kvindelige og midlertidigt ansatte. På sigt vil det være interessant at få belyst disse dynamikker, herunder de kønnede, med et lignende forskningsdesign, hvor også fastansatte samt mandlige ansatte indgår som bidragsydere. Desuden bør fremtidig forskning afprøve det teoretiske apparat i kombination med andre metodiske tilgange; herunder feltobservationen, som giver mulighed for at etablere et andet syn på arbejdslivets rytmer og betydning for trivsel (se også Kamp et al., 2013).

I arbejdslivets etablering og forhandling af rytmerne skubbes vi kontinuerligt ind i en kompetitiv infrastruktur; måske i særdeleshed som midlertidigt ansatte. På trods af studiets begrænsninger, bidrager det til eksisterende diskussioner om, hvordan uklare rammer (uformelle rytmer og særligt spændingen til de formelle) i arbejdslivet på mange måder giver anledning til usikkerhed, samt stiller store krav til sikker selvledelse fra en ansættelsesmæssig usikker position. Kort sagt har vi som midlertidigt ansatte ikke råd til *ikke* at gå op i popularitetskonkurrencen. Fra et samfundsmæssigt perspektiv, støttes disse udviklingslinjer i kraft af, at hele uddannelsessektoren i stigende grad prekariseres (Gleerup et al., 2018); hvilket Charteris et al. (2017, s. 511) betegner som "uddannelsesmarkedet".

RUCs pædagogiske vision forvaltes gennem vilde og ureglerlige processer som fx gruppedannelsesprocessen. Disse processer er produkt af en pædagogisk vision, institutionens historie samt den helt konkrete materielle forankring i institutionens bygninger, de kroppe, der deltager på forskellig vis i denne proces. Analysen af disse konkrete sammenhænge tydeliggør et interessant paradoks. På den ene side ser vi et uddannelsespolitisk opgør med det traditionelle universitet og de traditionelle akademiske autoriteter, men på den anden side ser vi indikationer på, hvordan dynamikker båret frem af en neoliberal styringsteknologi sætter sig igennem i den lokale kontekst, således at et neoliberalt regime vinder frem – stik mod hensigten. Som også Boltanski & Chiapello (2007) har belyst, er der et paradoksal overlap mellem grundideerne i hippiebevægelsen i 1970'erne, som betoner frihed, og nutidens selvledende medarbejdere, der valoriserer autonomi i arbejdet.

Fra critical management studies påpeges det, at netop kombinationen af frihed og ansvar den mest eksplosive cocktail; de selvledende medarbejdere har friheden til at blive slaver, som Barley and Kunda (1992) polemisk udtrykker det. I organiseringen af arbejdslivet, er der et vist spillerum, der muliggør, at den enkelte vejleder selv slår en rytme an, men denne praksis foregår i skyggen af den kompetitive infrastruktur, som kendetegner det prekære arbejdsliv (Jenkins et al., 2017; Standing, 2016). En øget forståelse for disse processer og krav – og en formidling af indsigterne – kan eventuelt tjene som støtte til disse ansatte i et uddannelsesmarked, der kun i stigende grad slås an af neoliberale takter.

Konklusion

Vi har udforsket skyggesiderne af arbejdslivet for nye og midlertidigt ansatte vejledere på RUC på baggrund af en kollektiv biografi. Ved at kombinere rytmeanalysen med affektiv subjektivering, har vi konstateret, at vejlederes arbejdsliv bliver til i et spændingsfelt mellem formelle og uformelle rytmer. Her spiller evnen til at navigere i relation til polyrytmi en central rolle. Balancen mellem de formelle og uformelle rytmer tager sig forskelligt ud for forskellige ansatte. Vi har belyst, hvordan RUCs uddannelser faciliterer en række begivenheder, der skal understøtte den problembaserede projektlæring, men samtidig skaber et arbejdsliv for de ansatte, som domineres af konkurrence og usikkerhed. Selvom der er et manøvrerum, hvor den enkelte ansatte skal navigere i spændet mellem formelle og uformelle strukturer, så virker kompetitive infrastrukturer og en neoliberalisering af uddannelsesmarkedet ind på, hvordan vi forvalter dette rum.

REFERENCER

- Acton, R. (2019). Mapping the Evaluation of Problem-Oriented Pedagogies in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 9(4), 1-21. [269]. <https://doi.org/10.3390/educsci9040269>
- Andersen, A. S., & Dupont, S. (2015). Supervising Projects. I A. S. Andersen, & S. B. Heilesen (red.), *The Roskilde Model: Problem-oriented Learning and Project Work* (s. 121-140). New York: Springer. Innovation and Change in Professional Education, Bind. 12.
- Barley, S. R. & Kunda, G. (1992), "Design and devotion: surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse", *Administrative Science Quarterly*, 37, 363-99.
- Barrett, T., & Moore, S. (2011). *New Approaches to Problem Based Learning*. New York: Routledge.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2007). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Butler, J. (2007). *Gender trouble, feminism and the subversion of identity* (2. ed., reprint.). New York: Routledge.
- Charteris, J., Jenkins, K., Bannister-Tyrrell, M., & Jones, M. (2017). Structural marginalisation, othering and casual relief teacher subjectivities. *Critical Studies in Education*, 58(1), 104-119.
- Christiansen, F. V., Harboe, T., Horst, S., Krogh, L., & Saarrauw, S. (2013). Udviklingstendenser i universitets rolle. I Peter, S. J., Lotte, R., & Jens, D. (2013), *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Lenz-Taguchi, H., McCann, H. & Rocco, S. (2001). Becoming schoolgirls: the ambivalent project of subjectification. *Gender and Education*, 13(2), 167-182.
- D'Aoust, A.M. (2014). Ties that Bind? Engaging Emotions, Governmentality and Neoliberalism: Introduction to the Special Issue. *Global Society*, 28(3), 267-276. <https://doi.org/10.1080/13600826.2014.900743>
- Elden, S. i Lefebvre, H., Moore, G., & Elden, S. (2013). *Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Foucault, M., Martin, L. H., Gutman, H., & Hutton, P. H. (1988). Technologies of the self, a seminar with Michel Foucault. Tavistock.
- Foucault, M. (2010). The government of self and others, lectures at the Collège de France 1982-1983. London: Palgrave Macmillan.
- Geißler, K. 2002. A culture of temporal diversity. *Time and Society*, 11(1): 131-140.
- Gibbs, A. (2015). Writing as method: attunement, resonance and rhythm. In B. T. Knudsen & C. Stage (eds.), *Affective Methodologies. Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect*. Basingstoke: Palgrave.
- Gleerup, J., Nielsen, B. S., Olsén, P., & Warring, N. (2018). Prekarisering og akademisk arbejde. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 20(1), 9-29. <https://doi.org/10.7146/tfa.v20i1.108195>
- Greco, M., & Stenner, P. (2013). Happiness and the Art of Life: Diagnosing the psychopolitics of wellbeing. *Health, Culture and Society*, 5(1), n/a. <http://doi.org/10.5195/hcs.2013.147>
- Guerra, A. (2013). Evaluating potentialities and constraints of Problem Based Learning curriculum: Research methodology. In K. Mohd-Yusof, M. Arsat, M. T. Borhan, E. de Graaff, A. Kolmos, & F. A. Phang (Eds.), *PBL Across Cultures* (pp. 238-244). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Haraway, D. (1991). Situated Knowledges. In D. Haraway. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 183-202). New York: Routledge.
- Harding, S. (1987). Conclusion: Epistemological Questions. In S. Harding (ed.), *Feminist Methodology*. Bloomington, US: Indiana University Press.
- Haug, F. et al. (1987). *Female Sexualization: A Collective Work of Memory*. London: Verso.
- Hemmings, C. 2012. Affective Solidarity: Feminist Reflexivity and Political Transformation. *Feminist Theory*, vol. 13, no. 2, pp. 147-161.
- Henriques, J. F. (2010). The Vibrations of Affect and their Propagation on Night Out on Kingston's Dancehall Scene. *Body & Society*, 16(1), 57-89.
- Ilsøe, A., Larsen, T. P. & Rasmussen, S. (2019). Precarious Work in the Nordics: Introduction to The Theme of The Special Issue. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 9(S6). <https://doi.org/10.18291/njwls.v9iS6.114688>

- Jensen, I. (2015). Methodological Challenges – From a Supervisor’s Experiences. I A. S. Andersen, & S. B. Heilesen (red.), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work* (Vol. 12 s. 141-155). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09716-9_9
- Jenkins, K., Charteris, J., Bannister-Tyrrell, M., & Jones, M. (2017). Emotions and casual teachers: Implications of the precariat for initial teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 42(12), 162–179.
- Juelskjær, M., & Staunæs, D. (2016). Orchestrating intensities and rhythms: How post-psychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology*, 26(2), 182–201. <https://doi.org/10.1177/09593543166634217>
- Kalleberg, A. L. (2012). Job Quality and Precarious Work: Clarifications, Controversies, and Challenges. *Work and Occupations*, 39(4), 427–448. <https://doi.org/10.1177/0730888412460533>
- Kamp, A., Hvid, H. S., Lund, H. L., & Holt, H. (2013). Et arbejdsliv i acceleration: Tiden og det grænseløse arbejde. Samfundslitteratur.
- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer: spektakularitet og ubestemmelighed i digital mobning. I J. Kofoed, & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning gentænkt* (s. 161-193). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life*. London: Continuum.
- Servant-Miklos, V., & Spliid, C. (2017). The construction of teaching roles at Aalborg university centre, 1970-1980. *History of Education*, 46(6), 788–809. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.136040>
- Standing, G. (2011) *The precariat: The new dangerous class*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Staunæs, D., & Bjerg, H. (2014). Self-management through shame – uniting governmentality studies and the “affective turn”. *Ephemera*, volume 14(14).
- Valero, P., Jørgensen, K. M., & Brunila, K. (2019). Affective Subjectivation in the Precarious Neoliberal Academia. I D. Bottrell & C. Manathunga (Red.), *Resisting Neoliberalism in Higher Education Volume I: Seeing Through the Cracks* (pp. 135–154). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95942-9_7
- Vallas, S. (2015). Accounting for Precarity: Recent Studies of Labor Market Uncertainty. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 44(4), 463–469. <https://doi.org/10.1177/0094306115588484a>
- Vallas, S., & Prener, C. (2012). Dualism, Job Polarization, and the Social Construction of Precarious Work. *Work and Occupations*, 39(4), 331–353. <https://doi.org/10.1177/0730888412456027>
- Wilczyńska, A., Batorski, D., & Torrent-Sellens, J. (2018). Precarious Knowledge Work? The Combined Effect of Occupational Unemployment and Flexible Employment on Job Insecurity. *Journal of the Knowledge Economy*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s13132-018-0540-2>
- Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*, 2(2), 75-79.

Ditte Stilling Borchorst, ekstern Lektor
 Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet
 e-mail: dittes@ruc.dk

Louise Yung Nielsen, adjunkt
 Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Roskilde Universitet
 e-mail: lyn@ruc.dk

Sabina Pultz, adjunkt
 Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet
 e-mail: spultz@ruc.dk