

Skam, pædagogik og sociokulturelle differentieringer i det affektive samfund.

Peter Østergaard Andersen

Følelser har altid haft betydning for pædagogikken og indgår i alle pædagogiske relationer. I nutiden er det især forestillinger om positive følelser og glade børn i trivsel, som præger familien, skolen og daginstitutionen. Børn skal fremtræde som unikke og autentiske, mens det er mere uklart hvilken betydning følelser som skam, der ofte betegnes som vanskelige og ubehagelige, tillægges. Artiklen hæfter sig ved en generel opskrivning af følelser i det affektive samfund og peger på, at følelser som skam skal forstås som *sociale* og *kulturelle*, frem for traditionelt alene *psykologiske*, fænomener. Endvidere at de dominerende affektive opdragelsesidealer, repræsenteret af børn i den akademiske middelklasse, skal tages i betragtning, hvis man vil forstå de sociokulturelle differentieringer inden for det pædagogiske område.

Emneord: skam, affekter, følelser, interaktionsritualer, singularitet, autenticitet.

Affekter og følelser ændrer sig historisk, således viser civilisationsteoretikeren Norbert Elias (1939/1994), at en følelse som skam ikke eksisterer uafhængigt af det samfund, som mennesker lever i. Følelsen er opstået i en bestemt periode i civilisationens historie, følelser er i det hele taget ikke konstanter, men er under fortsat historisk forandring. Elias beskriver skam som resultat af en konflikt inden for personen selv, hvor den fungerer som et indre kontrolorgan, som advarer os mod at overtræde sociale normer og påbud. Samtidig virker den også, *når* vi overtræder dem. Vi oplever skamfølelse, når vi har gjort noget, som vi ikke burde have gjort, eller vi ikke har haft held til at gøre noget, som det var forventet, at vi kunne klare (Dahlgren & Starrin 2004:76-77). Elias beskriver, hvordan det enkelte menneske erkender sin underlegenhed og frygter at miste kærlighed eller agtelse fra dem, som betyder noget for det. Han trækker på psykoanalysens begreb om et overjeg, der repræsenterer den instans i personen, der fastholder det, som man burde have gjort. Det gør det muligt, at konflikten bliver indre, og den sociale forventning bliver inderliggjort. Skamfølelsen kommer på denne måde ikke klart til udtryk i en given adfærd, men kan betegnes som en indre og skjult følelse¹.

¹ *Inden for medie- og underholdningsindustrien er skam ikke (længere?) en upåagtet følelse. Unges liv har fx påkaldt sig stor interesse i den norske serie SKAM. Men handler SKAM egentlig om skam? spørger C.L. Christensen (2017) i en interessant artikel.*

Artiklen beskriver først hvordan 'skam' er blevet beskrevet inden for psykologien og det pædagogiske område. Efterfølgende anlægges et sociologisk perspektiv, og det affektives betydning i det aktuelle samfund belyses. Endelig diskuteres det, hvad der kendetegner det pædagogiske område, og hvordan den praktiske håndtering af det affektive kan betragtes som pædagogiske skøn. Artiklen ligger i forlængelse af tidligere teoretiske og empiriske undersøgelser af forholdet mellem følelser og pædagogik (Andersen 2018).

Psykologiske definitioner af skam

Følelsesmæssige forhold betragtes traditionelt som et overvejende psykologisk anliggende. Det gør sig også gældende for opfattelsen af 'skam'. I *Gads psykologileksikon* skriver psykologen Thomas Nielsen, at

"Skamfølelse er en stærkt negativ og pinefuld følelse, som formodentlig hører til de basale, medfødte menneskelige følelser (som angst og vrede), men som dog antages at være opstået forholdsvis sent i artsudviklingen i særlig relation til den sociale regulering i de tidlige menneskegrupper. Skamfølelsen opstår typisk, når man føler, at man har opført sig på en forkert eller formastelig måde og fornemmer, at man derved har fremkaldt en negativ eller fjendtlig reaktion fra de tilstedeværende personer. Skamfølelsen kaldes derfor ofte for en af de moralske følelser, idet den til en vis grad er knyttet til overtrædelsen af moralregler." (Nielsen 2004: 561).

Nielsen henviser her til, at følelsen af skam er medfødt og opstået på et tidspunkt i artshistorien. Han repræsenterer således en anden forståelse end vi så det hos Elias, der lagde vægt på, at følelser afhænger af de samfundshistoriske omstændigheder.

Nielsen argumenterer for at skelne tydeligt imellem følelserne skam og skyld²:

"Ved skamfølelsen oplever man en generel eller 'global' negativ selvvurdering, man føler, at man er en ubehagelig eller skidt person. Ved skyldfølelse oplever man snarere, at man har begået en specielt ubehagelig handling; man er ikke en dårlig person, men man har i ubetænksomhed udvist en dårlig adfærd. Videre oplever man ved skamfølelse en generel, negativ holdning fra

² Der er dog ikke enighed om en sådan skelnen mellem skam og skyld. Andre forskere betragter dem som mere ens. I hverdagslivet anvendes begreberne også tit som handlede de om det samme, jf. en populær betegnelse som 'flyskam', der vil dybest set handler om at gøre sig skyldig i en afgrænset handling, nemlig at tage med en flyvemaskine og ikke nødvendigvis at være 'en skidt person', som Nielsen forstår det.

omgivelserne, hvor man intuitivt (og mere eller mindre korrekt) opfatter en fjendtlig afvisende holdning på grund af den adfærd, man skammer sig over, mens man ved skyldfølelsen snarere oplever, at denne uheldige adfærd har 'skadet' et eller flere mennesker, og at man derfor snarere bør komme disse til hjælp.” (ibid.:562)

Skamfølelse er ofte præget af trang til at søge væk, at flygte fra de andres iagttagelse og frygtede negative sanktioner. Dette kombineret med en betydelig handlingslammelse kan give oplevelsen af at kunne ”synke i gulvet af skam” (ibid.).

Ud fra et socialpsykologisk perspektiv opererer socialpsykologen Donald Nathanson (1992) ifølge Inger Glavind Bo (2015:102) med flere forskellige forsvars- og handlestrategier for håndtering af skam. Det drejer sig om a) tilbagetrækning, hvor man vil søge at flygte fra de ubehagelige situationer, der fremkalder skammen, b) undgåelse, hvor man vil tilstræbe helt at undgå at opleve skammen, koste hvad det vil, c) angreb på selvet, hvor der skabes anger, fortrydelse og selvforagt, og d) angreb på andre, hvor skammen vendes til vrede rettet imod disse, og hvor den ”ofte uvilkårlige og blinde raserireaktion, der kan opstå hos mennesker, der overvældes af skamfølelse, i sig selv kan blive årsag til yderligere skamfølelse på grund af den upassende aggressive adfærd, som kan føre til onde cirkler af stadig mere skamfølelse og social isolation, hvilket i sig selv kan bidrage til udviklingen af psykiske lidelser.” (Nielsen 2004: 562)³

Skam i udviklingspsykologisk teori og nye børnesyn

Skam er et af de centrale begreber i psykoanalytisk inspireret udviklingspsykologi, fx i Erik H. Eriksons teori om menneskets otte udviklingsstadier fra nyfødt til alderdom, hvor hvert af stadiene repræsenterer forskellige muligheder for psykisk udvikling (Erikson 1963, Andersen 2018: 221-223). Teorien er værd at nævne, bl.a. fordi den havde stor udbredelse i 1960-erne, 1970-erne og 1980-erne, hvor den påvirkede pædagogers og læreres forståelse af følelser og deres udvikling. I teorien indgår 'skam' som betegnelse for det andet af barnets udviklingsstadier, der karakteriseres af et spænd imellem to poler i at udvikle autonomi - henholdsvis skam og tvivl. Stadiets udviklingsopgave er ”at undersøge verden, hævde sin selvstændighed og forstå, hvad der er acceptabelt.” (Poulsen 2004: 152). I 2-årsalderen bliver barnet nemlig ”i stigende grad opmærksomt på sig selv som et individ, der skal præstere noget (renlighedstræning, sprog, motorik etc.). Skammens modsætning, stolthed, opstår når barnet formår at leve op til, 3 *En mekanisme, som Scheff, der omtales senere i denne artikel, rammende kalder for 'skam- vrede-spiralen'. Nielsen anfører i øvrigt, at klinisk-psykologiske undersøgelser tyder på, at det er "særlig svært at hjælpe mennesker med pinefulde skamfølelser" (Nielsen: 563), fordi de oplever behov for at gemme sig snarere end at 'røbe skammen' over for andre, og fordi de kan frygte at vække vrede og foragt hos en terapeut eller over for venner og bekendte.” (ibid.)*

hvad det opfatter som omverdenens krav.” (ibid.). For Erikson får ’opdragelse’ en afgørende betydning for menneskebarnets langsigtede udvikling, fx hvordan det senere i tilværelsen vil møde begivenheder, der kan aktualisere skamfølelser. I Eriksons udviklingspsykologiske teori er det individets historie, der står i centrum, til forskel fra artshistorien hos Nielsen og mentalitetshistorien, som vi så hos Elias.

Udviklingsteoriernes opdelinger i stadier eller faserer, ligesom naturvidenskabeligt orienterede teoris medinddragelse af artshistoriske og biologiske forhold, blevet kritiseret i eftertiden. Bl.a. er psykoanalytisk teori blevet kritiseret for i for høj grad at fokusere på problemer i børns udvikling og generelt tegne et for negativt billede af børns kompetencer (Stern 1995; Sommer 1996).

Mere ’positive’ børne- og udviklingssyn har vundet frem, nemlig gestalt- og familiepsykologiens fokus på ’det kompetente barn’ (Juul 1995), ’den nye barndomspsykologis’ interesse for børn som selvstændige sociale aktører (Sommer 1996), samt den eksistentielistisk og familierapeutisk inspirerede optagethed af at anerkende børns perspektiver og relationelle verden (Bae 1993). Tendensen har været at fremme det positive, kompetente og autonome barn, mens opmærksomheden omkring børns vanskelige og ’negative’ følelser trådte i baggrunden. Måske blev børn med ’negative’ følelser blot opfattet som mindre kompetente og mindre anerkendte i det sociale samspil? Måske blev de i nogle tilfælde indfanget af diagnostiske kategorier, som kunne udløse pædagogiske støtteforanstaltninger? Måske også initiativer, der havde til hensigt systematisk at ville afhjælpe og forebygge ’mobning’, kan have grebet nogle af dem (Kofoed & Søndergaard 2009)⁴?

Følelsernes intelligens, positiv psykologi og trivsel

Et generelt positivt syn på følelser prægede også videnskabsjournalisten Daniel Goleman, da han i 1990-erne gjorde opmærksom på den oversete betydning af og potentialer i det, som han kaldte ’følelsernes intelligens’ (Goleman 1997), et supplement til den traditionelle kognitive intelligensopfattelse. Golemans projekt kan ses i sammenhæng med psykologen Howard Gardners teori om de mange intelligenser⁵, som også kom til at præge mange kommuners læringssyn og pædagogiske udviklingsprogrammer omkring årtusindeskiftet.

På baggrund af bl.a. Golemans bog blev der i årene efter udviklet pædagogiske

⁴ Det er naturligvis tale om en langt mere nuanceret historie end jeg her har mulighed for at uddybe.

⁵ Det er den sproglige, den logisk-matematiske, den spatiale, den musiske, den kropsligt-kinestetiske, den interpersonelle, den intrapersonelle og den naturalistiske intelligensform (Gardner 1998), hvor emotionelle aspekter især indgår i de interpersonelle og intrapersonelle intelligenser.

programmer, der skulle lære børn og unge at blive mere emotionelt intelligente. Goleman omtaler selv flere sådanne programmer, der skal virke gennem målrettet træning af emotionelle kompetencer, og efterfølgende er mange flere kommet til (Brackett & Rivers 2014). Allan m.fl. (2014) peger på, at det er en del af psykologien som kaldes 'positiv psykologi' som ligger bag mange af disse programmer. Inden for denne del er emotionel intelligens blevet et populært begreb, som fokuserer på "præstationer, lykke og velbefindende." (ibid.), og hvor hensigten, ud over at forbedre børns, unges og medarbejders velbefindende, er at styrke deres følelsesregulering og modstandsdygtighed (resilience) ved at hæfte sig ved de positive følelser i menneskers liv. Tilsvarende glider de følelser, der betragtes som negative, herunder skam, i baggrunden.

I de sidste årtier har netop 'positiv psykologi' inspireret og befæstet et bestemt syn på udvikling. Psykologen Jesper Dammeyer skriver, at "Positiv psykologi handler om, hvordan mennesker trives og præsterer optimalt. Udgangspunktet for den positive psykologi er at have fokus på det, som fremmer lykke og trivsel, i stedet for, som den kliniske psykologi gør, at kigge på mistro og symptomer på psykisk sygdom." (Dammeyer 2014: 369) Med sin interesse for trivsel og måling heraf, vægt på at fremme positive tanker og følelser, samt forslag til hvordan de kan udvikles igennem træning, meditation m.v., sætter denne psykologi i udsigt, at mennesker kan få et bedre, lykkeligere og sundere liv, hvis de lærer at forholde sig mere positivt til det (Seligman 2007). Den positive psykologi interesserer sig for at skabe positive følelser ved at være engageret, skabe mening og positive relationer, som konkretiseres i form af øvelsesprogrammer af meditativ og stressreducerende karakter fx i daginstitutioner og skoler. På denne måde, om end sat på spidsen, risikerer negative tanker og følelser, herunder følelser af skam, at glide ud af sproget.

Trivselsoptagelser og årlige trivselsmålinger i folkeskolen er inspireret af bl.a. positiv psykologi (Knoop et al. 2018). Vallgård & Nyvang (2019) har undersøgt dem og konstaterer, at det er det glade barn, der er idealet, og at målingerne har konstituerende effekter⁶. Det er blevet en pligt at være lykkelig og de konkluderer, "at der i barnets møde med trivselsskemaet sker mere og andet end en måling af hans eller hendes fysiske og emotionelle velfærd på det konkrete tidspunkt. At trivselsmålingerne lærer barnet at skelne mellem gode og dårlige følelser og de hermed forbundne ønskelige og uønskelige handle-mønstre, og at dette kan tolkes som led i barnets emotionelle formation." (ibid. 20).

Styring/ledelse og postpsykologi

Konstitutive effekter har også postpsykologiske forskere som Dorthe Staunæs (2016) blik for. Hun peger på, at følelser og affekter har fået en anden og skærpet placering i skolen, hvor de tidligere skulle disciplineres og holdes

⁶ Der har også været kritik af trivselsmålingerne for ikke at måle præcist og måle det som de hævder at måle, se <https://www.folkeskolen.dk/937002/forskere-saar-tvivl-om-trivselsmaalingen>.

nede, men nu bidrager til motivation og ledelse af læring. Hun foreslår et nyt begreb, 'environmentality', en sammenkobling af ordene 'governmentality' og 'environment' for at kunne gribe, hvad der sker i skolerne, når styring/ledelse og fokus på omgivelserne/miljøet smelter sammen (Juelskjær & Staunæs 2016: 188). Styring og ledelse foregår ved at udforme det fysiske miljø og den sociale atmosfære med den indirekte hensigt at styrke kapaciteten af menneskers perception, kognition og affektivitet, som regulerer via intensiteter frem for identiteter, og som sigter efter at subjekter fortsat overskrider sig selv (ibid.).

Opfattelsen er her, at skolevirkeligheden påkalder sig affektive komponenter og skaber subjektivering gennem evaluerende og dokumenterende praktikker, bl.a. test og rangordninger, der skaber muligheder for selvrefleksive følelser som skam (Staunæs 2016: 96). Fokus er på, hvordan diskurser og intensiteter "kommer til at konstituere subjektivitet." (Staunæs & Juelskjær 2014.:334): Det er ikke "fordi der er en personlighed A, at der føles skam, ubehag, kvalme eller lyst. Forklaringen er snarere, at der gennem mere omfattende og intense ansamlinger af fx teknologier eller mennesker tippes over i bestemte affekter som skam, kvalme og lyst, som så igen afficerer og skaber subjektivitet." (ibid.)⁷

Opsamling

Jeg har i det foregående eksemplificeret den betydning følelsetematikker er blevet tillagt i pædagogiske sammenhænge. De har vist psykologisk orienterede opfattelser, der på hver deres måde har påvirket uddannelse og pædagogik. På trods af indbyrdes forskelle synes der overvejende enighed om, at følelser af skam indebærer en vurderende selvrefleksion, hvor subjektets selvforståelse og forståelse af andres vurderinger bringes sammen. Der er peget på en historisk tendens til, at opmærksomheden på komplicerede og negative følelser, som skam typisk opfattes som, er blevet nedprioriteret. Og opfattelser af barnet som glad, engageret, med positive følelser og relationer til de voksne, kammerater og i forhold til sig selv er blevet opprioriteret. Selv om det umiddelbart kan fremstå som et sympatisk og tillukkende ideal, medvirker det samtidig til at nedprioritere vigtigheden af at kunne identificere, værdsætte og håndtere mange af de øvrige følelsesmæssige tilstande, som børn og unge oplever, herunder skam. Med opmærksomheden på konstitutive effekter og postpsykologiske forskeres fokus på at vise affekter som socialt konstruerede, anlægges et perspektiv, hvor det artsspecifikke og det indre i subjektet sættes til side til fordel for at vise udbredte og subtile former for magt gennem kategorisering, håndtering og måling af det affektive.

⁷ *Selv om postpsykologien kan anvende begreber som personlighed, identitet, selv og subjektivitet (Staunæs & Juelskjær 2014: 315), tager den afstand fra at "individet har en fast og afgrænset kerne. Subjektivitet er noget der gøres. Hele tiden. Og det gøres indlejret i og blevet til som en del af historiske, kulturelle og lokale sammenhænge." (ibid.: 322). Subjektivitetsbegrebet skal beskrive "hvordan subjektet på en gang er underkastet (subjected to) livsbetingelser og handlende (being a subject) på deres livsbetingelser." (ibid.)*

Sociologiske perspektiver

I det følgende forlader jeg det hidtidige fokus på psykologiens betydning for det pædagogiske område til fordel for sociologien, der historisk har haft mindre indflydelse på området. Sociologien har i det hele taget i en lang periode været relativt uinteressert i følelser og affekter, men har vist stærkt øget interesse inden for de sidste årtier, så man nu kan tale om en egentlig følelses-sociologi (Bo & Jakobsen 2017; Stets & Turner 2006, 2014). I forskningssammenhænge bruges betegnelser som 'affektiv vending' med henblik på at indkredse en øget opmærksomhed omkring materielle og affektive forhold⁸. Opdelinger i dikotomier som fornuft og følelse, kognition og emotion, refleksion og intuition, læring og omsorg, mandligt og kvindeligt - hvor fornuft, kognition, refleksion, læring og mandligt indtager en dominerende position - bliver her udfordret. Men også traditionelle opfattelser af følelser som 'noget indre' og sondringer mellem positive og negative følelser bliver problematiseret.

Jeg har tidligere nævnt Norbert Elias, og allerede omkring 1900 overvejede sociologen Georg Simmel, hvordan forholdet mellem nærhed og distance kan tænkes at influere på følelsen af skam (Dahlgren & Starrin 2004:82-83). Han beskrev, at man, når man indgår i relationer med andre mennesker, som man kun kender på *lang afstand*, sjældent vil opleve skamfølelser. Man vil ikke kunne skelne de andre mennesker indbyrdes fra hinanden, og det vil derfor være vanskeligt at forestille sig, hvordan de vil vurdere ens handlinger. Man vil således kunne opretholde en distance til deres vurderinger. Og med helt *tætte relationer*, hvor man kender hinanden indgående, kan man forvente, at de andre vil kende én så godt, at der sjældent opstår anledning til, at de vil forvente noget af én, som man slet ikke formår. Og selv da, vil man let tilgive eller have medfølelse for hinanden. Det vil således være relationer, der befinder sig *mellem nærhed og afstand*, på en slags mellemdistance, der især vil kunne give anledning til oplevelser af skam. Her vil man være opmærksom på, hvem de andre mennesker egentlig er, og man vil kunne have formodninger om, at de mener, at det, man foretager sig, måske ikke er i orden.

Inger Glavind Bo (2015) beskriver, hvordan man ud fra sociologen Thomas J. Scheff kan betragte skam som en indikator på et usikkert socialt bånd. Han mener, at skam også kan være en konstruktiv følelse, hvis den fungerer som "et moralsk kompas for justering og afstemning af menneskers sociale bånd. Et menneske, der accepterer skammen og de relaterede følelser af at være svag, utilstrækkelig, dum, inkompetent, hjælpeløs osv., må forventes at være bedre i stand til at se skammen som anledning til personlig udvikling og udvikling af sociale bånd." (Bo 2015:111)

⁸ Frykman & Frykman (2016) giver en fin introduktion til 'den affektive vending', vigtige teoretiske positioner og begreberne affekt, emotion, følelse og stemning. Jeg har andetsteds søgt at definere de forskellige begreber (Andersen 2020). I nærværende artikel skelner jeg ikke systematisk mellem begreberne, men benytter dem hovedsageligt som de anvendes i de teorier og sammenhænge, de indgår i.

Sociale interaktioner og emotionel energi

Mikrosociologien kan være med til at forklare, hvordan affekter skabes i sociale processer. Sociologen Erving Goffman (2015/1959) er især kendt for at undersøge og beskrive møder, som finder sted imellem mennesker i hverdagen. Møder defineres af et fælles fokus, gensidig åbenhed, øjenkontakt, en begyndende vi-fornemmelse, en rituel begyndelse, overgange undervejs, en afslutning samt ritualiserede måder, hvorpå der kan korrigeres for eventuelt afvigende adfærd (Engdahl & Jacobsen 2014: 398). Møderne forløber på måder, der skal forebygge, at deltagerne 'taber ansigt', så der fx ikke opstår øjeblikke præget af pinlighed, foranlediget af at sociale interaktioner bryder sammen, og at den ene eller begge parter oplever følelser af forlegenhed, der kan beskrives som "en mild form for skam, som opstår, når vi ikke anerkendes for vores selvpræsentationer i hverdagslivet eller mislykkes med at leve op til andres, kulturens eller samfundets forventninger til os." (ibid.:399)

Sociologen Randall Collins, der er inspireret af Goffman, har udviklet en teori om interaktionsritualer. For Collins (2019) er det gennem de processer som mikrosociologien kan beskrive, at man kan forstå, hvordan det sociale skabes; også samfundsstrukturelle forhold betragtes som skabt gennem talrige rækker af mikrosamhandling⁹. Interaktionsritualer defineres som en "proces, hvormed deltagerne udvikler et fælles opmærksomhedsfokus og bliver bragt ind i hinandens kropslige mikrorhythmer og følelser." (Collins 2004, her citeret fra Engdahl & Jacobsen 2014:401). De skaber 'emotionel energi', der "skal forstås som en slags opstemthed, som indgyder tillid og tiltro til os selv og til andre samt øger vores motivation" (ibid.). Dahlgren & Starrin (2004) anfører, at emotionel energi manifesterer sig både fysisk og psykisk, og ikke kun drejer sig om følelser, men også om "kognitive kompetencer, som udgøres af forventninger til at kunne dominere specielle typer af situationer eller at blive et centralt medlem i visse specielle grupper" (ibid.:63). Igennem interaktionsritualerne opsamles emotionel energi, der kan tages med, når et ritual afsluttes, og bringes med ind i nye. Det bidrager til, at "vi kan tage initiativer, træffe beslutninger og have dagsordener for de sociale situationer, vi deltager i, snarere end at være styret af andre" (ibid.)

Emotionel energi handler som antydnet også om status og magt: "Når vi udfører interaktionsritualer, så udvikler vi ikke bare emotionel kapital, men også 'symbolsk kapital', hvilket styrker vores magt- og statuspositioner. Med symbolsk kapital menes her forskellige måder at begrebsliggøre verden på" (Engdahl & Jacobsen 2014:402). De interaktionsritualer, som man deltager i, giver adgang til forskellige symbolske sammenhænge, som ikke alle tilskrives samme status. Ifølge Collins skal vi kende sammenhænge så godt, at vi nærmest føler dem kropsligt, før det bliver muligt, at interaktionsritualerne *skaber emotionel energi, frem for at forbruge energi*, hvor socialt samspil opleves som drænende.

⁹ Derfor finder Collins det heller ikke vigtigt, at skelne mellem de traditionelle sociologiske niveauer mikro-, meso- og makroniveau.

Interaktionsritualer kan både aflæses som følelsesudtryk i ansigtet og ud fra kropslige samspil og rytmer. Collins fremhæver 'kropsliggørelse' (embodiment) som afgørende (Collins 2019:244), og peger på at følelser og emotionel energi, der skabes gennem interaktionsritualer, kan undersøges, forstås og reflekteres igennem observationer af mikroprocesserne, evt. gennem brug af billeder og videooptagelser.

Sociologen Poul Poder (2017) kritiserer, at Collins' begreb om emotionel energi i realiteten kun "drejer sig om positiv energi og ikke energi som sådan." (ibid.:225). Collins' teori rummer ikke klare begreber for 'negativ emotionel energi', hvorfor Poder inddrager David Boyn & Sarah Luerys (2015) begreb om dette, som betegner de emotionelle kvaliteter ved bl.a. fjendtlige relationer, emotionelt defineret afstandtagen og alt det som man ikke bryder sig om. De mikrosociologiske udtryk er undgåelse og irritation og i mere tilspidsede former "flovhed, vrede, skam, harme, had, raseri, frygt." (Poder 2015:226). Med denne tilføjelse til Collins' teori kan den også medvirke til at forklare hvordan mislykkede interaktionsritualer kan skabe negativ emotionel energi, som kan komme til udtryk i form af 'negative følelser', herunder skam.

Den nye middelklasses dominerende kultur i det affektive samfund

Hvor Goffman og Collins belyser sociale processer i et længere historisk perspektiv, vil jeg i det følgende stille skarpt på det aktuelle samfund, som pædagogikken virker i. Sociologen Andreas Reckwitz kan ikke betegnes som 'følelssociolog', men hans teori om det affektive og singulariserede samfund bidrager med interessante og relevante analyser af især middelklassens livsstil, normer og kultur.

Reckwitz tildeler 'det affektive' en nærmest allestedsnærværende betydning, når sociale processer i det aktuelle samfund skal beskrives. "Singularitet og singularisering er samlebegreber og betegner et fænomen, der gennemsyrrer hele samfundet." (Reckwitz 2019:23). "Det særliges sociale logik påvirker nemlig *samtlig*e dimensioner af det sociale – ting og objekter såvel som subjekter og kollektiver – og både rum- og tidslige aspekter" (ibid.). Det er det særlige og enestående, det der "fremstår som uerstatteligt og ikkesammenligneligt" (ibid.:22), som betegnes med begrebet singularitet, som er noget andet end den hidtidigt udbredte masseproduktion af ensrettede produkter og standarder.

Reckwitz nævner, at hvor sociologen Ulrich Bech, og andre med ham, peger på den stigende individualisering i samfundet, så er singularisering andet og mere end øget selvansvar og selvoptimering:

"Et centralt element i singulariseringen er den komplicerede stræben efter det enestående og usædvanlige, hvis realisering

ikke længere blot er et mål for et subjektivt ønske, men er blevet til noget, der på paradoksal vis forventes af individerne. Dette gør sig især gældende i den nye, højt kvalificerede middelklasse, altså i det sociale produkt af uddannelsesekspansionen og postindustrialiseringen, som er blevet senmodernitetens førende stratum.” (ibid.:21)

Et centralt kendetegn ved singulariteternes samfund er ”følelsernes ekstreme relevans” (ibid.:28), hvor ”subjekterne hungrer efter at blive følelsesmæssigt påvirkede og kunne påvirke andre følelsesmæssigt for selv at blive betragtet som attraktive og autentiske.” (ibid.:28). Reckwitz beskriver, hvordan hele tilværelsen ’kurateres’, et ord han henter fra kunstverdenen, til at betegne hvordan subjekter i dag performer over for andre (der agerer publikum) på måder, som gør, at man kan virke autentisk og dermed blive attraktiv.

Reckwitz karakteriserer den dominerende nye middelklasses livsstil som ’succesfuld selvrealisering’. Den består af en kombination af romantik og borgerlighed, hvor ”Den historiske romantik omkring år 1800 markerer udgangspunktet for en række kunstnerisk-æstetiske modkulturer, der strækker sig fra bohemen i 1800-tallet over de kunstnerisk-æstetiske strømninger omkring år 1900 til modkulturen (the counterculture) i slutningen af 1970-erne.” (ibid.:256). Det er dog først fra slutningen af 1960-erne, at livsstilen får større samfundsmæssig gennemslagskraft, ofte symboliseret med etiketten ’1968’, og udbredt gennem den daværende uddannelsesekspansion og den nye middelklasses fremvækst. Reckwitz kalder kombinationen for ”den postromantiske autoritetsrevolution – et kompleks af selvrealisering, autenticitet og kreativitet” (ibid.:257)¹⁰, der bygger på det, som han kalder for ’positiv psykologi’, kombineret med venstreliberale politiske reformer, der prioriterer såvel individuel udfoldelse af personligheden som individuelle rettigheder højt.

Borgerligheden, som den anden del af den nævnte kombination af romantik og borgerlighed, skal forstås som subjekternes statustilegnelse og bevidsthed om denne. Statustilegnelse handler bl.a. om måderne, hvorpå man opfatter sig selv og fører sig frem, naturligt overlegent og upåfaldende. Denne form for tilegnelse skabes og trænes især i familien, som supplement til skolens pædagogik - en skole, der gerne er nøje udvalgt. Den nye middelklasses forældre og børn håndterer deres selvrealisering på succesfulde måder, så ”Det lille barns personlighedsudvikling bliver et uundværligt aktiv på humankapitalkontoen” (ibid.). Reckwitz tildeler uddannelsesområdet en central placering (ibid.:20) og kalder ligefrem den

10 I egne undersøgelser af pædagogers opfattelser af emotionelle forhold viste det sig til min overraskelse, at idealet om at fremtræde autentisk over for børnene var stærkt repræsenteret (Andersen 2018). Pædagogerne begrundede det med, at børn har ret til at møde ’ægte voksne’, og at de ville blive forvirrede, hvis de opdagede, at pædagogerne ikke var ’ægte’. Denne forventning om autenticitet var udtalt for pædagoger der arbejdede i daginstitutioner, men blev ikke fundet inden for det socialpædagogiske område (Andersen 2019).

senmoderne opdragelsespraksis for et singulariseringsprogram for barnet: ”Det hedder sig at ethvert barn er noget særligt – og skal være det. Ethvert barn opfattes nu som et enestående ensemble af kompetencer, potentialer og særegenheder, som skal opmuntres til at realisere fuldt ud. Det konforme barn uden særlige interesser bliver der til gengælde set skævt til.” (ibid.:295).

I denne kuraterede livsførelse, med krav om at fremstå unik og autentisk, vil der dog fortløbende opstå situationer, som ikke lykkes, og som trækker spor: ”Den senmoderne kulturs høje krav om eksistentiel særegenhed og selvudfoldelse bliver til en systematisk skuffelsesgenerator, der gør det muligt at forklare forskellige overbelastningssymptomer.” (ibid.:32). Kravene er ikke alene høje, men er i sig selv potentielt dilemmfyldte, hvor det romantiske autenticitetsideal kan komme i modstrid med statustilegnelsen.

Generelt beskrives selvudfoldelsens bagside som selvoverbebyrdelse, hvor jagten efter succesfuld selvrealisering ”er mineret med skuffelser” (ibid.:305), og den nuværende senmodernitet betegnes som ”en kultur af positive følelser, der stort set ikke levner plads til de negative eller blot ambivalente følelser.” (ibid.:309). Hertil kommer, at senmodernitetens kultur kun i ringe grad tilbyder ”nogen redskaber til opbygning af modstandskraft over for eller håndtering af skuffelser.” (ibid.:308).

Den nye middelklasses dominans får betydning for hvorvidt og evt. hvordan børn på ’den rigtige måde’ kan optræde som aktive, lærelystne og erfaringshungrende subjekter. Det forudsætter, ”at børnene er tilstrækkeligt selvregulerede og motiverede og desuden råder over en tilpas stor uformel kulturel kapital – forudsætninger, som den nye akademikerklasse arbejder målrettet på at bibringe dem.” (ibid.:297), men som børn med andre klassemæssige baggrunde kan have langt vanskeligere ved¹¹. For disse børns vedkommende – og specielt for den nye underklasses børn – peger Reckwitz på, at de udsættes for en kulturel devaluering, dvs. at de risikerer kun at akkumulere en begrænset kulturel kapital, med ringe muligheder for at kulturalisere deres liv etisk og æstetisk, sådan som den nye middelklasse foreskriver, at det skal gøres. Underklassen repræsenterer i dette lys en tilsyneladende mangelfuld livsstil, hvor den spiser forkert, hvor fritidslivet er for passivt, børnene ikke udfordres på de rigtige måder, boligen og indretningen ikke følger den gode smag m.v., og hvor mulighederne for at optræde unikt og autentisk alt i alt er begrænsede¹². Der skabes ”en udefra kommende devaluering, der dog også ofte kommer indefra i form af en selvdevaluering” (ibid.:311). For

¹¹ Reckwitz’ fremstilling ligger tematisk i forlængelse af allerede kendte teorier om klassemæssige differentieringer fx Basil Bernsteins teori om sociolingvistiske og pædagogiske koder og Pierre Bourdieus teori om uddannelsessystemets afgørende betydning for den sociale reproduktion. Med Reckwitz’ teori peges der på, at klassecifikke forskelle også i afgørende grad virker gennem affektive dominansforhold. Eva Illous et al (2015) har ligeledes fremlagt interessante analyser af følelser som del af den kulturelle kapital.

¹² Det er en figur, der til dels kan genfindes i VIVEs undersøgelse af opdragelse i danske familier (Thomsen m.fl. 2019).

underklassen drejer det sig om at ”klare sig igennem” hverdagen, der domineres af vanskeligheder, og om selvdisciplin, frem for om selvrealisering (ibid.).

Specifikt om skam vurderer Reckwitz, at meget taler for

”at skamkulturen har fået en renæssance, i senmoderniteten, der ellers havde lagt den klassisk-borgerlige skyldkultur bag sig – en renæssance, der ikke mindst har fået vind i sejlene på de digitale medier. Skamfølelsen vokser her ud af bevidstheden om, at man i enkelte tilfælde eller i al almindelighed ikke er i stand til at opfylde kriterierne for en attraktiv, singulær subjektivitet. Følelsen af personlig skam korresponderer med den pinagtighed, som publikum tilskriver en specifik, situationsbestemt adfærd, en ydre fremtoning, eller tilmed en hel personlighed.” (ibid.:241)

Opsamling

Hvis Reckwitz’ analyse står til troende¹³ betyder det, at affekter gennemtrænger og strukturerer samfundsmæssige forhold mere gennemgribende end hidtil, og at den nye middelklasses livsstil fungerer som en dominerende norm og kultur, som også mennesker fra andre klasser vurderes og vurderer sig selv ud fra. Forventninger om at være unik, autentisk og selvrealiserende, kombineret med opbygningen af statusgivende kulturel kapital, må i mange tilfælde skuffes. Mulighederne for at beskrive og håndtere nederlagserfaringer og negative selvvurderinger er stærkt begrænsede, igen set i lyset af den nye middelklasses dominerende selvrealiserings- og autenticitetsidealer. Reckwitz viser, hvordan livsformens bagside kan føre til devaluering og selvdevaluering, og hvordan muligheden eller risikoen for at udvikle følelser af skam latent er til stede. Skam kan forstås som konsekvenser af senmodernitetens kuraterede livsstil. Det handler ikke (alene) om en vanskelig og skjult følelse, som vi tidligere i artiklen så det, men også om kulturelt og potentielt modsætningsfyldte normer, der kan aktualiseres når og hvor affekter præsenteres og vurderes og ofte forstærkes af digitaliseringen.

Det pædagogiske område og sigte

Med denne artikels fokus på det pædagogiske område bliver det væsentligt at tydeliggøre, hvad der menes med det. Alle pædagogiske relationer er sociale, men ikke alle sociale relationer har et pædagogisk sigte. I den pædagogiske filosof Michael Uljens’ forståelse af pædagogik i et demokratisk samfund har den grundlæggende til formål at opdrage til selvvirksomhed (Uljens 2017). Den som opdrager (og uddanner) må opfordre og/eller udfordre den, der skal

13 For en kritisk diskussion af teorien, se Wagner (2018).

opdrages. Den, som opdrages, må ”erkæns som ett subjekt, som genom egen bearbetning kan utveckla sin världsrelation, även om detta görs i relation till den uppfordrande verksamheten” (Uljens 2017:85). Den der opdrager må anerkende, men ikke nødvendigvis bekræfte, denne subjektive verdensrelation. Opdrageren må gå ud fra, at den der opdrages er i stand til at overskride sig selv, hvis opdrageren skaber egnede udfordringer for den opdragne.

Dette begreb om selvvirksomhed adskiller sig på væsentlige punkter fra begrebet om selvrealisering, som vi så det beskrevet i Reckwitz’ analyse. Det gør det gennem det relationelles betydning, udfordringens vigtighed og balancen mellem anerkendelse og udfordring i opdragerens arbejde.

Hvordan kan opdragerens arbejde med det affektive så forstås? Er der noget, der adskiller det fra arbejde inden for alle mulige andre områder? Hertil kan ikke overraskende svares både ja og nej. Ja, fordi det affektive skal forstås som aspekter af sociale interaktioner, som der er tradition for kun sjældent at identificere og italesætte nuanceret og direkte, jf. også opfattelsen af skam som en kompliceret og skjult følelse. Og ja, fordi man kan forestille sig, at verbalt-sproglige italesættelser og lignende krav om pålagt selvrefleksion, som er nogle af pædagogikkens foretrukne fremgangsmåder, ikke nødvendigvis er hensigtsmæssige i denne sammenhæng, men snarere kan risikere at virke intimiderende og accentuere nogle af de afværgemekanismer, som Nathanson pegede på. Men nej, fordi det sidst nævnte forbehold ikke kun gælder for følelsesmæssige tilstande, men generelt hvor det er vanskeligt at balancere mellem anerkendelse og udfordring. Og også nej, hvis vi - en passant - tænker på uddannelsesforskeren Gert Biestas (2014) kendte sondringer mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation som tre adskilte domæner for påvirkning, som opdragere og lærere *altid* må være samtidigt og kontinuerligt opmærksomme på og handle i forhold til, og hvor affektive aspekter kan placeres i socialisations- og subjektifikationsdomænerne¹⁴.

Pædagogiske skøn

At arbejde med det affektive område er altid en del af pædagogens og læreres pædagogiske skøn og kan dermed knytte an til allerede kendte pædagogiske diskussioner om skønsudøvelse (Grimen 2008). Affektive aspekter har væsentlig betydning, når pædagoger og lærere opdrager til selvvirksomhed og balancerer mellem anerkendelse og udfordring, men de kan sjældent identificeres og kategoriseres entydigt og med stor sikkerhed. Pædagogiske skøn udøves ud fra løbende aflæsninger og observationer af sociale interaktioner, menneskers mimik, gestik, ud fra hvad der verbalt-sprogligt formuleres og måderne, det gøres på m.v. Der foreligger sjældent entydige regler for, hvordan der fortolkes og handles i situationer, som er komplekse og ofte indeholder modstridende elementer. Pædagogikforskeren Gerd Grimsæth (2017) betegner skøn som

¹⁴ *Stærkt forenklet vedrører socialisationsdomænet overvejende tilpasning og subjektifikationsdomænet kritik og overskridelse.*

en 'resonnerende aktivitet': "Skjønne innbærer dermed en kognitiv aktivitet, under betingelser av ubestemthet skal en resonnerer seg frem til en avgjørelse." (ibid.:260). Og skjønnets skal kunne begrundes, tilføjes det.

Den viden pædagogen og læreren skønner ud fra er mangespektret. Der trækkes på forskellige vidensformer, jf. ofte anvendte sondringer mellem episteme, techne og fronesis¹⁵ (Gilje 2017:26; Biesta 2014). Filosofen Nils Gilje peger på, at der indgår tavse dimensioner i al kundskab (ibid.:30-32)¹⁶ og henviser endvidere til det, han kalder 'kunnskapsteoretisk pluralisme' (ibid.:33), dvs. at der findes en stor mangfoldighed af forskellige kundskabsformer, og at man ikke uden videre skal betragte "heterogenitet og fragmentering som en svakhed ved professionsfagene." (ibid.)¹⁷.

I pædagogiske praktikeres skønsudøvelse, hvor der balanceres mellem at anerkende og udfordre, kan der skelnes mellem at kategorisere og intervenere. Førstnævnte handler om, hvordan praktikerne opfatter og forstår det sociale samspil, og sidstnævnte hvordan de agerer adfærdsmæssigt. Selv om der er tale om sammenvævede momenter, kan man godt analytisk sondre mellem at observere, forstå og kategorisere som det ene moment, og evt. handlemæssige tiltag som det andet. Man kan observere, tolke og kategorisere affektive tilstande, bl.a. skam, på baggrund af kendskab til sociale interaktioner, som vi så det hos fx Nathanson, der sondrede mellem tilbagetrækning, undgåelse, angreb på selvet og angreb på andre som umiddelbare håndteringsformer. Man kan også, som hos Scheff, forstå skam som en følelse, man kan lære af. Og med Elias og Reckwitz være opmærksom på, at den uomgængeligt er knyttet til aktuelle sociale og kulturelle normer. Skam er imidlertid, som tidligere nævnt, en følelse, der ofte er skjult og sjældent viser sig direkte i adfærden. Den er derfor specielt vanskelig at kategorisere. Med Reckwitz' påpejning af skamkulturens nuværende renæssance ved vi imidlertid, at den ofte er aktuel, virksom og har

15 Saugstad (2017: 220) beskriver ud fra Aristoteles episteme som kendetegnet ved teoretisk, sikker og tidløs viden, techne ved kundskab om og kunnen i at fremstille og skabe, og fronesis ved kundskab om og at kunne begå sig i det sociale liv.

16 Gilje nævner endvidere, i forlængelse af Harald Grimen (2008), at "All kundskab kan læres, men ulike kunnskapsformer kan ikke læres på samme måde" (ibid.:32), "All kunnskap må kunne begrunnes, men det finnes ulike begrunnelsesformer for taus kunnskap, hvordan-kunnskap og at-kunnskap" (ibid.), og "All kunnskap kan akkumuleres, men det finnes ulike akkumuleringsformer for taus kunnskap, hvordan-kunnskap og at-kunnskap" (ibid.)

17 Andre forskere har arbejdet med lignende problematikker, således har Rosa & Endres (2017) ud fra en normativ position beskæftiget sig med hvordan det affektive kan fokuseres i klasseværelset. Sociologen Hartmut Rosa har sammen med Wolfgang Endres ud fra førstnævntes teori om den tiltagende sociale acceleration diskuteret mulighederne for en såkaldt 'resonanspædagogik', som handler om at skabe resonans og energi i pædagogiske relationer. De lægger vægt på relationer "hvor man i åndelig forstand gensidigt bevæger hinanden og bliver bevæget" (ibid.:27), så det "knytter" i klasseværelset, dvs. at det vækker genklang og kommer tilbage, når interaktionsrelationerne bliver aktive og der skabes resonansrum. Det er helt bevidst, at Rosa & Endres benytter billeder, der er hentet fra beskrivelser af lys og lyd, ligesom de ikke ønsker at skelne skarpt mellem kognitive og emotionelle aspekter. Andreas Reckwitz (2019) har berettiget kritiseret Rosas sociologiske teori for dens foreskrivende og normative karakter.

stor betydning, selv om, og netop fordi, den kan være vanskelig at få øje på.

Afrunding

Det har i denne artikel været hensigten at vise, hvordan forskellige opfattelser af følelser har indgået og fortsat indgår i pædagogikken. Det er blevet beskrevet, hvordan affektive forhold aktuelt er allestedsnærværende i samfundet, og derfor også må tages i betragtning for at kunne forstå pædagogikken, dens virke og betydning. Bestemte opdragelsesidealer, om bl.a. at fremtræde autentisk, selvrealiserende og glad, fungerer som normative krav, der afspejler middelklassens idealer, kultur og værdier, men udbredes som var de almene. Følelser af skam kan udvikle sig, når og hvor som helst idealerne ikke (kan) indfries. Skam skal derfor ikke alene betragtes som et psykologisk, men (også) som et socialt og kulturelt fænomen. Opdragelse til selvvirksomhed balancerer mellem anerkendelse og udfordring, hvor pædagogisk praktisk omgang med skamfølelser indgår som en specielt krævende del af pædagogisk skønsudøvelse, der tilmed har betydning for ofte ikke-erkendte dominansforhold i den sociale reproduktion.

Peter Østergaard Andersen
Lektor, ph.d., Institut for Kommunikation,
Sektion for Pædagogik, Københavns Universitet

Litteratur

- Allan, V., Maccann, C., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2014): Emotional Intelligence in Education: From pop to emerging science. I: Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (red.): *International Handbook of emotions in education*. New York & London: Routledge
- Andersen, P.Ø. (2018): *Følelser og pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Andersen, P.Ø. (2019): Om følelser inden for det socialpædagogiske arbejdsområde. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 28: 70-81
- Andersen, P.Ø. (2020): Emotioner, pædagogik og pædagogers kompetencer. I: Cecchin, D. & Sieling, V. (red.): *Pædagogers kompetencer*. København: Akademisk Forlag
- Bae, B. (red.) (1993): *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Biesta, G. (2014): *Den smukke risiko*. Aarhus: Klim
- Bo, I.G. (2015): Skam – når personligheden står for skud. I: Bo, I.G. & Jacobsen, M.H. (red.): *Hverdagslivets følelser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bo, I.G. & Jacobsen, M.H. (red.) (2017): *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Boyn, D. & Luery, S. (2015): Negative Emotional Energy: A Theory of the 'Dark-Side' of Interaction Ritual Chains. *Social Sciences*, 4 (1): 148-170
- Brackett, M.A. & Rivers, S.E. (2014): *Transforming students' lives with social and emotional learning*. Yale, CT: Yale University
- Christensen, C.L. (2017): Er web- og TV-serien SKAM en serie om skam? *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, 6 (2): 7-12
- Collins, R. (2004): *Interaction Ritual Chains*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Collins, R. (2019): What Has Micro-Sociology Accomplished? I: Weininger, E.B., Lareau, A. & Lizardo, O. (Eds.): *Ritual, emotion, violence. Studies on the Micro-Sociology of Randall Collins*. N.Y. & London: Routledge
- Dahlgren, L. & Starrin, B. (2004): *Emotioner, vardagsliv och samhälle*. Lund: Liber
- Elias, N. (1939/1994): *The civilizing proces*. Oxford: Blackwell

- Engdahl, E. & Jacobsen, M.H. (2014): *Hverdagslivet. Sociologer om det upåagtede*. 2.udg. København: Hans Reitzels Forlag
- Erikson, E.H. (1963): *Barnet og samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Frykman, J. & Frykman, M.P. (2016): Affect and Material Culture. I: Frykman, J. & Frykman, M.P. (Eds.): *Sensitive Objects. Affect and Material Culture*. Falun: Nordic Academic Press
- Gardner, H. (1998): *Sådan tænker børn – sådan lærer de*. København: Gyldendal
- Gilje, N. (2017): Profesjonskunnskapens elementære former. I: Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (red.): *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Goffman, E. (1959/2015): *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Goleman, D. (1997): *Følelsernes intelligens*. København: Borgen
- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimstæth, G. (2017): Pedagogisk skjønn. I: Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (red.): *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holstein, B., Hansen, H.R., Knoop, H.H. & Mehlby, J. (2014): *Endelige anbefalinger fra ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen i relation til nationale trivselsmålinger*. København: Undervisningsministeriet.
- Illous, E., Gilon, D. & Shachak, M. (2015): Emotions and cultural theory. I: Stets, J.E. & Turner, J.H. (red.): *Handbook of the sociology of emotions. Volume II*. Dordrecht: Springer
- Juelskjær, M. & Staunæs, D. (2016): Orchestrating intensities and rhythms: How post-psychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology, Vol 26(2) 182-201*
- Juul, J. (1995): *Dit kompetente barn. På vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. København: Det Schønbergske Forlag
- Knoop, H.H., Holstein, B.E., Viskum, H., Lindskov, J.M. & Pedersen, R.V. (2018): *Elevoptimisme og trivsel i skolen. Analysen af den nationale trivselsmåling 2017*. Dansk Trivselsforum DCUM <https://dcum.dk/media/2474/dcum-rapport-elevoptimismespread.pdf> (nedtaget 28-05-2020)
- Kofoed, J. Søndergaard, D.M. (red.) (2009): *Mobning. Sociale processer på*

- afveje*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nathanson, D. (1992): *Shame and pride: Affect, sex and the birth of the self*. New York, NY: W.W. Norton & Company
- Nielsen, T. (2004): Skam. I: Bjerg, J. (red.): *Gads Psykologi Leksikon*. København: Gads Forlag
- Poder, Poul (2017): Randall Collins – interaktionsritualer, emotionel energi og voldens mikrosociologi. I: Bo, I.G. & Jacobsen, M.H. (red.): *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Poulsen, A. (2004): Eriksons teori om psykosociale stadier. I: Bjerg, J. (red.): *Gads Psykologi Leksikon*. København: Gads Forlag
- Reckwitz, A. (2017): Auf dem Weg zu einer Soziologie des gelungenen Lebens? *Soziologische Revue*; 40 (2): 185-195
- Reckwitz, A. (2019): *Singulariteternes samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Rosa, H. & Endres, W. (2017): *Resonanspædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Saugstad, T. (2017): Om viden og kunnen – pædagogisk set. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori. 3. udg.* København: Hans Reitzels Forlag
- Scheff, T.J. (2014): A retrospective look at emotions. I: Stets, J.E. & Turner, J.H. (red.): *Handbook of the sociology of emotions. Volume II*. Dordrecht: Springer
- Seligman, M. (2007): Can happiness be taught? I: Wulff, H. (red.): *The emotions. A cultural reader*. Oxford & New York: Berg
- Stern, D. (1995): *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag
- Sommer, D. (1996): *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Staubæs, D. (2016): Notes on inventive methodologies and affirmative critiques of an affective edu-future. *Research in Education. Vol 96(1)* 62-70
- Stets, J.E. & Turner, J.H. (red.)(2006): *Handbook of the sociology of emotions*. New York: Springer
- Stets, J.E. & Turner, J.H. (red.)(2014): *Handbook of the sociology of emotions*.

Volume II. Dordrecht: Springer

Thomsen, J.-P., et. al. (2019): *Læringsmiljøer i danske familier*. Rapport. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/laeringsmiljoer-i-danske-familier-13600/> (nedtaget 25.11.2019).

Uljens, M. (2017): Att teoretisera pedagogikens relationer. I: Sæverot, H. & Werler, T. (red.): *Pedagogikkens språk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wagner, P. (2018): Singularity: A new key for the sociological diagnosis of the present time? *European Journal of Sociology*, 59, 3: 524-532