

# Skammens (u)balancer

## Om skammens brug og virkninger mellem sociale kompetencer og social mistrivsel

**Stine Saaby Bach**

I denne artikel afsøger jeg skammens rolle i skolens pædagogik omkring sociale kompetencer, hvor jeg har til hensigt at belyse balancen mellem skammens positive og integrerende sociale funktion og dens utilsigtede virkninger af mistrivsel og social afsondring.

Artiklens baggrund er et forskningsprojekt, hvor jeg undersøgte skoleelevers socialt orienterede mistrivsel - mistrivsel under andres blik og potentielt kritiske vurdering – og heri ser skam som et centralt underliggende element. Jeg bygger artiklen op fra en teoretisk fremskrivning af skam, som jeg efterfølgende bruger til at analysere empiriske iagttagelser fra projektet, hvor jeg undersøgte, hvordan socialt orienteret mistrivsel kan betragtes i relation til den pædagogik omkring sociale kompetencer, der praktiseres i skolen. Med dette afsæt fremdrager jeg i artiklen skammens rolle i pædagogikken og viser, hvordan den i sine virkninger balancerer mellem sociale kompetencer og socialt orienteret mistrivsel.

**Emneord: Skam, selvbevidsthed, sociale kompetencer, social tilbagetrækkethed, mistrivsel**

Jeg tog i mine indledende refleksioner over skam i pædagogikken udgangspunkt i min opdragelse af min søn. Jeg mærkede en dobbelthed og ambivalens, når jeg spurgte mig selv, hvorvidt han skal skamme sig, og hvorvidt jeg selv udøver skam i min opdragelse. Det faldt mig vanskeligt både at placere mig for eller imod og at grænsesætte hvordan og hvor meget. Skam er på den ene side den måske allerværste følelse, jeg kan se hos ham. Ubehaget er så gennemborende. På den anden side gør også fraværet af skam ved en forkert handling (af en vis alvorgrad) mig fortørnet. Ved han da ikke, hvad han har gjort? Er han bare ligeglad? Jeg ønsker altså, at han *kan* skamme sig. Alligevel ville jeg selv skamme mig over at påføre ham skammen, fordi den er så voldsomt ubehagelig.

Og opstår skammen, så vil jeg i det mindste søge at fjerne den fra ham igen - hvad end den var forventet eller ligefrem ønsket til at starte med. Det er sådanne

dobbeltheder og balancer i skammen, som de virker i skolepædagogikken, jeg gennem artiklen vil søge at komme mere sagligt og systematisk nærmere.

Dette gør jeg gennem en teoretisk optegning af skambegrebet, som jeg efterfølgende bruger på empiri fra mit forskningsprojekt (Bach 2020), hvor jeg undersøgte, hvordan socialt orienteret mistrivsel som social angst, tilbagetrukkethed og generthed kan forstås i relation til den måde, hvorpå skolen forstår og arbejder med elevernes sociale kompetencer.

Projektet baserer sig empirisk på 10 interviews med velfærdsarbejdere knyttet til skolen (lærere, ansatte i pædagogisk psykologisk rådgivning og i uddannelsesvejledningen), som tilsammen belyser pædagogiske tendenser i skolen og velfærdsarbejdet som helhed på tværs af professioner, samt 5 interviews med udskolingselever med social angst, som belyser en skolegang med socialt orienteret mistrivsel. De i alt 15 interviews er lavet i 2018, varer hver omkring 40 minutter, og respondenterne er udvalgt gennem netværksrekruttering med en tilstræbt spredning i geografi og køn og for velfærdsarbejdernes tilfælde alder og skolernes socioøkonomiske profil.

Analyserne lavede jeg med et foucaultsk perspektiv på pædagogik som adfærdsledelse, der satte fokus på, hvordan pædagogikken rammesætter og tilskynder de sociale kompetencer, som er (eller opleves som) nødvendige i nutidens danske samfund. Herigennem fandt jeg, at velfærdsarbejderne i skolen leder mod en socialitet, der balancerer mellem social sensitivitet og social performance, og analyserede frem, hvordan den socialt orienterede mistrivsel, eleverne beretter om, kan betragtes i relation til disse krav.

Det er på baggrund af denne empiri og disse analyser, jeg fremdrager, hvordan skammen ligger som en implicit mekanisme og forudsætning i skolens pædagogik omkring sociale kompetencer, samt hvordan skammen herigennem kan betragtes som en faktor i den socialt orienterede mistrivsel.

## Skam

Skam er et begreb, som har en intuitiv betydning for de fleste. Jeg klargør derfor indledningsvist, hvordan jeg mere præcist betragter den, og hvilke vinkler på begrebet, jeg anlægger. For en grundlæggende definition af skam tager jeg første udgangspunkt i Den danske ordbog, som efterfølgende vil guide mig i at udfolde og specificere min brug af begrebet gennem andre tekster. Skam defineres i ordbogen som en: *"ubehagelig følelse af ydmygelse, skyld eller flovhed, fremkaldt af bevidstheden om at have gjort noget pinligt"* og efterfølgende som et *"tab af respekt og anseelse; vanære"* (Den danske ordbog.dk/skam). Her defineres skam overordnet som ubehagelige og socialt orienterede følelser, som jeg herfra vil tillade mig at tolke ind i tekster, som beskæftiger sig med sådanne, men ikke nødvendigvis bruger selve skambegrebet eksplicit. Herigennem

udleder jeg yderligere kendetegn ved skammen og drejer begrebet over mod dets sociologiske (og derfra pædagogiske) dimensioner.

Skammen betragter jeg med historisk udspring i syndefaldet, hvor den fremstår som en følelse, der knytter sig til at synde – og altså handle moralsk forkert - og at blive set og (for)dømt i sin synd. I syndefaldet ligger yderligere centrale komponenter ved skammen i henholdsvis selvbevidstheden (om sin egen nøgenhed) og manglen på selvbeherskelse (i at falde for naturens fristelse). Disse komponenter af skam følger jeg gennem andre tekster, hvor de løsrives fra det religiøse til noget mere almenmenneskeligt og socialt.

Selvbevidstheden om den moralske fordømmelse udfoldes og beskrives uden det religiøse element grundlæggende hos Jean Paul Sartre i, hvordan ”helvede er de andre”. I *Lukkede døre* (1944) beskriver Sartre som en eksistentiel præmis det, han kalder *væren-for-den-anden*, hvor mennesket gennem den andens øjne altid må stå til regnskab for ens livsvalg. Skammen opstår her, når vi handler forkert i en moralsk valgsituation og ser dette gennem *den andens* dømmende blik. På den måde bliver den anden forudsætning for den moralske forståelse (og således fordømmelse) af os selv. Når dette sker inden for en moralsk verden, der altid-allerede eksisterer (Jessen 1999:265), knyttes der mere bredt an til det sociale; til et kontekstuel specifikt moral- og adfærdskodeks.

Hos Norbert Elias udfoldes skammen yderligere i sin sociale kontekst og samfundsmæssige funktion, når han i *Civilisationsprocessen* (1994) beskriver den som forudsætning for civiliseringen, hvor den enkeltes følelse af at gøre noget forkert bliver ledende for dennes ageren og derved central for samfundets skabelse og opretholdelse. På den måde bliver skammen en social dynamik og grundfølelse i samfundstilpasning. Elias afsøger, hvordan det passende og normale bliver til i den europæiske nationalstat og moderne socialitet, og han finder, hvordan en tiltagende statslig kontrol og overvågning tilsvares af en indre selvtugt, som er et afgørende element for det civiliserede menneske. Elias beskriver her, hvordan det moderne menneske i stadigt højere grad fordres evnen til selvkontrol, som i sit fravær bliver udtryk for en manglende civilisering og en social underlegenhed (Olofsson 2005:414-417). Skammen bliver således udvidet fra at knytte sig til synd og amoralske valg til også at indbefatte bredere social ukoordineret og/eller utilstrækkelighed.

Med dette afsæt betragter jeg skammen som en grundlæggende mellemmenneskelig følelse, der opstår som personligt ubehag ved at handle socialt uret (i den andens såvel som samfundets øjne) og derigennem spiller en afgørende rolle i samfundsskabelse og den enkeltes sociale tilpasning. Jeg antager derfor, at skammen også har en rolle at spille i såvel skolen som pædagogikken, hvor der netop søges social tilpasning og samfundsskabelse.

## Skammens dobbelthed

Først vil jeg udfolde skammen i dens dobbelthed - som balancerende mellem et legitimt og illegitimt pædagogisk redskab i skolen.

På den ene side kan skammen betragtes som havende en positiv rolle i skolens almene socialisering, fordi den er fordrende for moral og social tilpasning. Som Smith og Holm uddyber det i en artikel, der lægger an med, at *"Elever i folkeskolen skal lære at skamme sig"*, så er skammen selvoverskridende og viser, at ingen er sig selv nok, samt respekterer rangordning af social adfærd, hvor alt ikke er lige gyldigt (Schmidt og Holm 2005). På den måde leder skammen til de fælles sociale forskrifter og værdiorienteringer. Skammen kan her anses som en af de basale socialt orienterede følelser, som (sammen med stoltheden) guider den enkeltes adfærd i det sociale og opretholder den sociale orden – som en indre følelsesmæssig rettesnor for at handle ret eller uret. Fraværet af skam giver da også negative associationer, og tænker man sig en elev, der ikke har skam i livet, så fremstår denne både amoralsk og antisocial.

I mine lærerinterviews betragtes det, lærerne betegner som egoistisk adfærd og manglende forståelse for fællesskabet, som det mest fremtrædende problem i klasserummet (Bach 2020). Schmidt og Holm argumenterer for, at sådanne skolemæssige problemer kan ses som en konsekvens af fraværet af skam. De fremfører gennem lignende udtalelser fra lærerside en kritik af den ligeværdsorienterede pædagogik, der *"fører en skamløs opførsel med sig (...) som gør det vanskeligt at holde en skole, der bidrager til næste generationer af ordentlige borgere med skam i livet"* (Schmidt og Holm 2005).

Skammen kan herved ses som havende en social funktion, som det ikke er ønskeligt at tænke sig et samfund, en skole og en pædagogik uden.

På den anden side, så kan skam også, som jeg senere vil udfolde, blive en vedvarende, smertefuld og socialt afsondrende følelsesmæssig tilstand, som ingen legitimt ønsker at fremmane hos andre. Selvom sætningen "du skulle skamme dig" ligger lige for i pædagogisk sammenhæng, hvis nogen træder moralsk ved siden af, så antager jeg heller ikke, at nogen lærer ønsker at plante skam hos en elev som andet end forbigående. Skam fremstår på mange måder forældet i pædagogisk sammenhæng, hvor man tilsyneladende har bevæget sig væk fra aktivt at bruge skammen – i hvert fald forstået som fysiske skammekroge, der offentligt udstiller fejltrin og utilstrækkeligheder. Dette associeres snarere med autoritære metoder, der ikke har nogen plads i nutidens pædagogik. Jeg antager på den baggrund, at selvom skammen uundgåeligt findes i pædagogikken, så er eksplicit brug af skam illegitim, hvorfor skammen må antage andre pædagogiske udtryk. Derfor retter jeg opmærksomheden mod nogle af pædagogikkens implicite dimensioner og undersøger, hvilke former skammen antager neden under mere eksplicite pædagogiske strømme.

Med baggrund i mine definitioner af skam, så findes denne i centrale aspekter af nutidens pædagogik og er bl.a. en faktor i de pædagogiske grundtanker og metoder i at udvikle elevernes sociale kompetencer. Det er også her, jeg finder skammens balancer: mellem på den ene side dens tilsigtede virkninger på elevens sociale orientering og tilpasning (og altså sociale kompetencer) og på den anden side skammen som mere permanent tilstand af mistro og social afsondring.

Jeg tager her fat i selvbevidstheden, som er et begreb, der fremstår i tæt sammenhæng med skam. Sammenhængen betragter jeg på en måde, hvor selvbevidstheden er kilden til skamfølelsen, der kan ses som (den fordømmende og pinefulde side af) bevidstheden om sig selv gennem Guds (syndefaldet), den andens (Sartre) eller samfundets (Elias) øjne. Selvbevidstheden står som fællesnævner for empiriske tendenser i både skolens pædagogiske arbejde med sociale kompetencer og den socialt orienterede mistro. Bevidstheden om sig selv i samspillet med andre fremstår som central for elevernes sociale orientering og kompetencer, mens den socialt orienterede mistro som social angst og generthed beskrives som en pinefuld selvbevidsthed, hvor bevidstheden om en selv gennem den anden fylder *for* meget og for negativt.

### Skammen som betingelse og redskab i de sociale kompetencers pædagogik

Sammenhængen mellem de sociale kompetencers pædagogik og socialt orienteret mistro kan med selvbevidstheden som afsæt føres tilbage til skammen.

Skammen sættes i spil gennem selvbevidstheden i skolens pædagogiske arbejde med sociale kompetencer, som på mange måder baserer sig på at se sig selv gennem den andens blik. Dette kan forstås som udtryk for to dominerende pædagogiske tendenser, der kan betragtes i forlængelse af hinanden: henholdsvis et tiltagende fokus på sociale kompetencer, som øger kravene til – og derfor skærper det pædagogiske fokus på – elevens selvbevidsthed, og en tiltagende forankring af pædagogikkens forskrifter i den enkelte elev(s) selv.

Selvom det enkelte individs sociale tilpasning og herunder dets forhold til sig selv, jeg med Sartres begreb fortsat vil kalde ”den anden”, altid må antages at finde sted, så fremstår dette i dag intensiveret og individualiseret; som et pædagogisk omdrejningspunkt og et spørgsmål om den enkeltes sociale kompetencer. Dette er bl.a. behandlet i forskningsprojektet ESSET fra Aalborg Universitet (bl.a. Jensen 2016 og Pedersen 2016), hvori det beskrives, hvordan sociale kompetencer har fået et tiltagende pædagogisk fokus, bl.a. fordi forbindelsen til ”den anden” i sig selv er blevet en central samfundsmæssig produktivkraft. Serviceøkonomiens fremvækst fremhæves som ét område, hvor den interpersonelle forbindelse i sig selv producerer værdi (Jensen 2016), mens også projektansættelsen som arbejdsmæssig organisering kræver evnen til vedvarende at tilpasse og forbinde sig til andre (Sennet 2009). Der synes således at være tale om mere end blot

basal social tilpasning, men også om, at børn bliver produktive (arbejdsduelige) samfundsborgere netop igennem den kontinuerlige forbindelse til den anden (Faber, Jensen og Prieur 2016:10).

Evnen til at forbinde sig til den anden beror grundlæggende på, at man kan tage den andens blik på sig og koordinere sin egen adfærd herudfra. Dette kan betragtes som en grundlæggende socialpsykologisk præmis, som den er beskrevet i bl.a. Charles Cooleys *Looking glass self* (Cooley 1902) og George Herbert Meads *generaliserede og specifikke anden* (Mead 1934). Heri ligger evnen til at se sig selv gennem den andens blik som en basal forudsætning for social orientering, som jeg antager, skærpes yderligere gennem kravet om forbindelsen til også det, jeg vil kalde ”den ukendte anden” og ”den skiftende anden”. Selvom skolen stadig er kendetegnet ved en relativ stabilitet og relativt faste relationer, så er det samfund, eleverne oplæres i, i højere grad kendetegnet ved dets sociale omskiftelighed. I et samfund, som er kendetegnet ved bl.a. serviceøkonomi og projektansættelser, afkoder man ikke længere – som ved den faste forankring i et lokalsamfund og en fastansættelse – den anden én gang for alle, men må kontinuerligt afkode ukendte og skiftende andre. Her fremhæver Richard Sennet, hvordan vi i dag må søge at følge skiftende sociale krav og retningsløst afkode, hvordan vi viser vores værd, samt hvordan vores sociale positionering afhænger af den andens konstante respons på én, som kontinuerligt må kunne afkodes i hver enkelt interaktion (Sennet 1999). På samme måde påpeger Axel Honneth, hvordan tidligere faste forskrifter for, hvad der gav den enkelte ære, er erstattet af den kontinuerlige tilkæmpelse af social anerkendelse, som er op til hver enkelt at tilkæmpe sig såvel som at stå til ansvar for (Honneth 2003). Tilsammen kan sådanne sociale faktorer ses som tilskyndelser af elevernes selvbevidsthed - at de lærer at påtage sig blikket fra den (også ukendte og skiftende) anden - som omdrejningspunkt for tilegnelsen af sociale kompetencer. Og det er netop, når man fordres til at se sig selv gennem den anden, at skammen aktualiseres som følelse – gennem det, man ser gennem deres øje, eller det, man tror, de ser.

Når skammen sættes i spil gennem selvbevidstheden, så antager jeg det som en central forudsætning for legitim pædagogisk skambrug, at skammen internaliseres i den enkeltes selv- og altså ikke betinges af ydre udskamninger, som i højere grad associerer en forældet autoritær pædagogik. Her bliver elevernes selvstyring og herunder overvågningen af deres eget selv centralt, som det lå i Elias’ teori og yderligere udfoldes hos Michel Foucault (Foucault 2002). I en pædagogik, der med Foucaults udtryk kan betegnes som styring af selvstyring, så er det - snarere end den udefrakommende udskamning - pædagogikkens rolle at forme det indre, så skammen internaliseres i eleven selv og udløses igennem netop selvbevidstheden.

Sådanne pædagogiske processer beskrives i ESSET-projektet, hvor den pædagogiske tilskyndelse af bevidstheden om ”den anden” kommer til syne i pædagogiske studier, hvor mindre børn opøves i interpersonelle kompetencer

ved bl.a. at lære at afkode den andens respons på en selv (Pedersen 2016). Selvbevidstheden bliver på den måde omdrejningspunkt for sociale kompetencer som løbende afkodninger af den anden, som man selv kan respondere passende på.

Elevernes selvbevidsthed sættes også i spil i det, jeg kalder "den ledende samtale" med læreren, hvor eleven responderes gennem lærerens (som "den anden") øjne (Bach 2020:179-182). Her bliver det, som det italesættes i mine lærerinterviews, lærerens rolle over for eleverne at: *"være en slags vejleder, der ikke skal fortælle, hvor de skal gå hen, men give dem nogle muligheder eller ideer om, hvor de kan gå hen. Hvilke veje, der er fornuftige at betrede. Man skal ikke indoktrinere, men man kan godt give eleverne en god ide om, hvad der er fornuftigt"* (Bach 2020:182). På den måde guides eleven i både sin adfærd og ånd (Ball 2017:32) gennem samtalen og relationen med læreren, som i kraft af sin position repræsenterer skolens krav og værdier. I sådanne pædagogikker smelter elevens indre sammen med sociale krav og værdimæssige funderinger (Øland 2003:41, Villadsen 2017:310), uden der udføres direkte styring og/eller autoritær pædagogik.

På den måde udvikles skam som et indre anliggende og moralsk kompas, som pædagogisk opøves i selvet, så den vedvarende sættes i spil ved (også alene tanken om) upassende social adfærd. Skammen bliver således indre handlingsanvisende, når den skaber følelsesmæssig afstandstagen fra dårlige handlingsmønstre og sættes her i spil som en vedvarende katalysator for den kontinuerlige selvudvikling, der med et foucaultsk blik kan betragtes som omdrejningspunkt for social tilpasning. Hermed er skammen med til at sikre den løbende sociale tilpasning, der ikke er afhængig af den enkelte ydre skamsanktion, men internaliseres som en vedvarende, indre og selvudløsende følelse - uden direkte ekstern udøvelse.

### Skammens virkninger i (u)balance

Når skamfølelsen internaliseres, så balanceres den i skolens pædagogik på en måde, hvor eleverne fordres til at se sig selv gennem andres blik, så deres adfærd koordineres med fællesskabet og dets moralkodeks, men hvor den anden samtidig ikke må blive for markant og definerende for social (ikke-)adfærd. Evnen til at føle skam skal med andre ord frembringe en social inklusion, men ikke blive en social begrænsning.

På den ene side skal bevidstheden om den andens blik være der, når lærerne i min empiri som primær social kompetence lægger vægt på, at eleverne lærer at tage hensyn til og give plads til andre og ikke selv fylde for meget. Her skal eleven altså kunne skamme sig, hvis denne sårer, tromler eller udelukker den anden. Samtidig lægger lærerne vægt på selvpræsentationen, hvor den andens blik ikke må blive begrænsende. Som elev skal man også kunne begå sig socialt på en måde, hvor selvbevidstheden ikke bliver så stor, at den begrænser en og

gør en genert eller angst i sociale situationer, men stadig tillader en at synliggøre sig, præstere socialt og vise, hvem man er (Bach 2020:140-142). Eleven skal altså kunne pakke den andens blik væk og ikke i *for* høj grad tage dette på sig, lige såvel som skammen kun skal udløses afgrænset til den forkerte handling eller adfærd, men ikke må blive permanent og/eller udløses unødigt (udefra-set).

Heri ser jeg ligeledes kravene til elevernes sociale kompetencer som en balance mellem skam og stolthed; mellem de fællesskabsorienterede krav om social hensyntagen, som forudsættes af skamfølelsen, og de individualiserede krav om egen synliggørelse, som jeg i højere grad ser forudsættes af stoltheden - over at vise noget eller sig selv frem. På den måde sættes de socialt orienterede følelser i spil, når eleven må kunne skamme sig over at fylde for meget, men samtidig føle stolthed over at tage pladsen. Den andens blik bliver her forudsætningen for, at eleverne tilegner sig de rette sociale kompetencer, når skammen og stoltheden bliver indre rettesnore, der guider eleven til den rette sociale balance, hvor de hverken fylder for lidt eller for meget socialt.

Heri ligger også afbalanceringen af selve skammen: fra en normal og til en vis grad ønskelig følelse til en, der både kan skabe mistrivsel og vanskeliggøre opfyldelsen af andre sociale krav. Mens fravær af skam kan ses i relation til, når eleven fylder for meget og agerer uden hensyn til fællesskabet, så kan for meget skam ses i relation til den socialt orienterede mistrivsel. Her kan for meget skam relateres til tilstande som generthed og social angst og betragtes som en negativ (og altså skamfuld) selvbevidsthed, der kommer til udtryk som både personlig mistrivsel, men også som en socialt afsondret social adfærd - og altså ikke inkluderende, som det var tilsigtet.

I pædagogisk forskning kobles den elev, der er for stille og socialt tilbagetrukket, med skammen ved *"et betydeligt ubehag ved at være i centrum for andres opmærksomhed (...) som ofte ledsages af skamfuldhed"* (Winther-Lindqvist 2012:381). Dertil beskrives generthed som en negativ selvbevidsthed i frygten for, at andre forholder sig negativt til en (Scott 2004:130), mens social angst har som diagnosebeskrivelse, at: *"Personen er bekymret for, at han eller hun vil handle på en måde (...) som vil blive negativt evalueret af andre"* (ICD-10, min oversættelse). I mine interviews med socialt angste elever beskriver de deres mistrivsel i skolen gennem fortællinger, der associeres med den leksikale definition af skam, når: *"hvis jeg sagde noget forkert, så var det bare pinligt"* og *"Jeg skulle ikke eins zwei drei og alt det der. Det skulle jeg ikke sidde og gøre mig pinligt berørt ved"* (Bach 2020:137). Selvom sådanne beskrivelser fra eleverne fremstår udramatiske, så havde alle fortællinger deres afsæt i en mistrivsel af en alvorsgrad, hvor eleverne endte med ikke at være i skole i årevis. En elev fortæller om udviklingen fra den såkaldte almindelige pinlighed, hvor:



*”Så begyndte det at tage til ved fremlæggelser (...) Det blev værre, og jeg kunne pludselig slet ikke lide at sige noget højt i timerne... slet ikke (...) I min folkeskoletid, når vi så langt, som at følelsen bliver konstant, og derfor ikke ’bare’ er præstationsangst. Jeg var ked af det og utryk hele tiden”.*

Med udgangspunkt i de leksikale beskrivelser af skam, så fremgår det også, hvordan skam kan

*”blive til et karaktertræk, der beskytter imod enhver handling, der i individets forestillingsverden ville kunne true selvfølelsen; blot tanken om at agere eller vise sig for andre kan aktivere skamfølelsen. På den måde bliver skam et forsvar imod at træde tydeligt frem, eksponere sig selv” (Denstoredanske.dk/skam 20220).*

Selvbevidstheden og herunder skammen kan her betragtes som udfoldet i en grad, der skaber en gennemgående mistrivsel og begrænser personens sociale liv og forhindrer denne i at indtage centrale aspekter af elevrollen, hvad angår den individuelle synlighed og den socialt faglige performance. Selvom den andens blik og evnen til at føle skam må og skal være til stede og altid uundgåeligt vil skabe en grad af ubehag, så kan det altså manifestere sig på en måde, der hverken er tilsigtet eller ønsket.

I det pædagogiske arbejde med elever i socialt orienteret mistrivsel søges balancen mellem selvbevidsthed og skam genoprettet. Her er de pædagogiske svar særligt selvaccepten, hvor eleven fordres til at komme overens med, hvem/hvad de er. Dertil ligger der en ressourcefokusering, hvor lærerne spejler elevens selvfortælling gennem det gode, de kan eller er, og derved ansporer til stolthed i stedet for skam (Bach 2020:205-6).

Samtidig ligger der en undertone, hvor eleven i socialt orienteret mistrivsel problematiseres på en måde, hvor skammen selv - eller i det mindste den sociale tilbagetrækning, denne kan medføre - udskammes i skolen. Mens der er eksplicite moraliseringer om de elever, der fylder for meget (særligt gennem beskrivelser af mangelfuld opdragelse), så bliver den socialt tilbagetrukne adfærd mødt af mere implicite moralske domme. Sociale sanktioner over for den tilbagetrukne elev, som bliver negativt bedømt af såvel lærere som andre elever, ses markant i Ditte Winther-Lindqvists observationsstudie (2012), men også i mine lærerinterviews. Heri lå der mere implicite moraliseringer af, hvordan *”det vil være så indlysende, at du nægter at være med i fællesskabet, hvis du ikke deltager”*, som igen kan relateres til balancen i de sociale kompetencer, hvor *”man ikke ødelægger arbejdet. At man bidrager med noget”* – og altså hverken

fylder for meget eller for lidt (Bach 2020:145-51). Den sociale performance, som skammen kan forhindre, fordres således gennem en demokratisk pædagogik, hvor den enkelte forventes at yde sit sociale bidrag. Her kan individualiseringen af social adfærd som sociale kompetencer - og heraf den moralske ladning af denne som bestemt af (den fri) vilje - fastholde og skærpe skammen over skammen gennem det, der fremstår som både udefrakommende bebrejdelser og selvbebrejdelser.

### Konklusion

Jeg har gennem artiklen belyst måder, hvorpå skammen indgår i skolens arbejde med elevernes sociale kompetencer. Heraf fremgår det, hvordan skammen gennem tilskyndelsen til selvbevidsthed bliver en faktor i opøvelsen af disse. Gennem selvbevidstheden fordres eleven til at se sig selv gennem den andens blik, hvilket kan betragtes som en basal forudsætning for social orientering – og i særdeleshed en nødvendighed i en omskiftelig social organisering – men som også kan få utilsigtede virkninger i form af social mistrivsel og afsondring. Her har jeg søgt at vise, hvordan selvbevidstheden og den andens blik ikke blot fordrer social tilpasning, men også kan forhindre eleven i at kunne performe (eller blot være) socialt, fordi skammen over, hvad den anden potentielt ser, internaliseres i for høj og uhensigtsmæssig grad.

**Stine Saaby Bach, ph.d. i pædagogik**

**Kilder:**

Bach, Stine Saaby (2020): "De synligt usynlige. Skolens fortællinger om den stilles mistrivsel". Ph.d.-afhandling: Københavns universitet og Københavns professionshøjskole.

Ball, Stephen (2017): "Foucault as educator". Springer International Publishing.

Cooley, Charles H. (1902): "Human Nature and the Social Order". New York: Scribner.

Den danske ordbog.dk/skam: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=skam>

Den store danske/skam: <https://denstoredanske.lex.dk/skam>

Elias, Norbert (1994 [1939]): "The civilizing process". Oxford: Blackwell".

Faber, Jensen og Prieur (2016): Forord i Dansk sociologi (2016): "At kunne begå sig. Sociale og emotionelle kompetencer". 2016

Foucault, Michel (2002): "Overvågning og straf". Frederiksberg: Det lille forlag.

Honneth, Axel (2003): "Behovet for anerkendelse". København: Hans Reitzels forlag.

ICD-10: <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F93.2> Lokaliseret d. 4/3/2020

Jensen, Sune Qvortrup (2016): "Sociale kompetencer, selvarbejde og det sociale arbejdes alligevel omsorgsfulde praksis" i "Dansk sociologi" 2016: "At kunne begå sig. Sociale og emotionelle kompetencer". Nr. ¾. 27. årgang. December 2016. Tidsskrift udgivet af Dansk Sociologiforening.

Jessen, Keld B. (red) (1999): "Filosofi. Fra antikken til hvor tid". Århus: Systime.

Mead, George H. (1934). "Mind, Self, and Society". Chicago: The University Of Chicago Press.

Olofsson, Gunner (2005): "Norbert Elias" i Klassisk og moderne samfundsteori. København: Hans Reitzels forlag.

Pedersen, Oline (2016): "Sundhedspleje, børnehave og konkurrencestat". Tidsskriftet Antropologi nr. 73, 2016.

Sartre, Jean Paul (1944): "Lukkede døre", udgivet på dansk i 1964 af forlaget Hasselbalch.

Schmidt, L.-H., & Holm, C. (2005). Skam få dig. *Turbulens*. Retrieved from

<http://turbulens.net/skam-faa-dig/>

Scott, Susie (2007): "Shyness and society. The illusion of competence". Palgrave Macmillan.

Sennet, Ricard (1999): "Det fleksible menneske". Høbjerg: Hovedland.

Villadsen, Kasper (2017): "Diskursanalyse" i Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna "Kvalitativ analyse. 7 traditioner". København: Hans Reitzels forlag.

Winther-Lindqvist, Ditte (2012) "De stille elever – illustreret gennem to drenges skift mellem skoleklasser (2012)" i Pædagogisk Psykologisk tidsskrift vol. 49, issue 6, s. 380-391.

Øland, Trine (2007): "Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005". PhD-afhandling, Københavns Universitet.