

# Argumenter for og imod præstationsskam

Claus Holm

Med udgangspunkt i en analyse og kortlægning af fire aktuelle og forskellige præstationssamfundsformer formuleres argumenter for og imod bestemte præstationsskamformer. Formålet er at vise, hvordan forskellige udgaver af præstationssamfund er forbundet med forskellige former for præstationsskam forstået som en pædagogisk interventions- og strafform. På denne vis besvares artiklens hovedspørgsmål: Hvilken argumenter er der for og imod fire forskellige præstationsskamformer? Artiklen indledes med præsentation af skam forstået som en moderne strafform samt en forklaring på, at præstationssamfund forstås og analyseres som udtryk for, at der eksisterer flere typer af disse samfund. Konkret analyseres fire præstationssamfundsformer med afsæt i den engelske uddannelsesforsker Ansgar Allens analyser af meritokrati-former (Allen 2014). Analyserne både forbinder præstationssamfundsformerne med deres respektive skamformer og identificerer argumenter for og imod den konkrete skamform. Det sker i fire analyseafsnit. På grundlag af disse analyser besvares artiklens hovedspørgsmål i den afsluttende perspektivering.

## Emneord: Meritokrati, præstation, status, skam og respekt

Det moderne menneske er 'på' at præstere. Den enkelte er som præstationsindivid optaget af at forbedre sine præstationer (Petersen 2016). Lykkes det ikke, skaber det tilsyneladende skam. Præstationsskam. Den opstår, når den enkelte iagttager sin præstation som utilstrækkelig i forhold til den idealiserede tilstand – for eksempel et 12-tal i karakter – den pågældende forventer at realisere. Det indtryk kan man for eksempel få fra de sidste to års offentlige debat om mistrivsel blandt børn og unge, og især unge kvinder, i form af at lide af præstationsskam. Denne type af debat peger på, at skammen er blevet mindre tavs – og mere offentlig. Pinligheden ved at tale om sin skam offentligt synes nedtrappet, så skammen i den vestlige kultur næppe lader sig reducere til en fortælling om tabt skam. Det var ellers budskabet, da Christopher Lasch lancerede sin samtidsdiagnose i 1993 (Lasch 1995). Laschs diagnose var, at vi blev mere og mere skamløse i takt med, at den intellektuelle elite ikke længere interesserede sig for den fælles samfundsmoral og den type af skam som satte grænsen for, hvornår man var for meget i sin opførsel. I stedet – vurderede Lasch – er opfattelsen af skam som en krænkelse af den enkeltes selvværd opstået. I begyndelsen af 00'erne svarede den norske forfatter og læge Finn Skårderud, at skammen ikke var tabt,

men transporteret over i mere individuelle former (Skårderud 2001b: 48-49). Og ligeledes gjorde Skårderud brug af en skelnen mellem en traditionel og en moderne skam. Førstnævnte handler om at realisere sig for meget, sidstnævnte om at realisere sig for lidt (Skårderud 2001a). Man møder det synspunkt hos Skårderud, men også hos andre forskere og debattører (f.eks. Wyller, 2001:11; Hjortkær, 2020), at moderne skamtilkendegivelser hos unge oftest handler om skammen over at blive (be)dømt som utilstrækkeligt præsterende.

Uanset om skam er relateret til at realisere sig for lidt eller for meget, så vil artiklen tage udgangspunkt i den antagelse, at skam stadig er en virksom og central strafform – også i forbindelse med forskellige præstationsamfund. For netop relationen mellem præstation og skam er omdrejningspunktet for denne artikel, hvis formål er at analysere hvordan forskellige udgaver af præstationsamfund hænger sammen med historiske idealer for præstationsorientering. Dette formål med artiklen er begrundet i følgende opfattelser og diskussioner af skam og præstationsamfund.

### Skam som moderne strafform

Mine analyser ligger i forlængelse af Richard Sennetts studier af autoritet og opfattelse af skam. Sennett udpeger skammen som vores aktuelt vigtigste måde at straffe på. En måde, der har overtaget voldens rolle som ”en rutineform for straf i de vestlige samfund. Grunden er ganske enkelt pervers. Den skam en autonom person kan vække i underordnede er en implicit kontrol” (Sennett 1993: 95). Til grund for denne vurdering af skam som vigtigste strafform lægger han Norbert Elias’ analyser i værket *The Civilizing Process* af, hvordan skam – i takt med at brug af fysisk afstraffelse forsvandt – blev det afgørende kontrolredskab (Sennett 1980, 94). Men Sennett peger også på, at den sociale kontrol – og sanktionering af mangel herpå – ændrer karakter. Straffen bliver mindre fysisk, mindre håndgribelig, men har stadig lige neddæmpende eller nedgørende effekter. Det er for eksempel ikke straf i form af sanktionering af forbud som ikke overholdes, men som påbud i form af tilskyndelser til at gøre brug af bestemte udviklingsmuligheder. For udnytter man ikke disse muligheder er straffen udelukkelse fra disse (Petersen, 2016: 69).

Spørgsmålet er naturligvis også, i hvilken grad skam som strafform vurderes som problematisk, eller om den også har en måske endda passende produktiv funktion. Ellen Nørgaard vurderer for eksempel i bogen *Tugt og dannelse* (Nørgaard 2005), at når det gælder kropslig smerte og individet som føler skam og ydmygelse, så kan hun – i modsætning til Norbert Elias’ perspektiv – ikke se andet end, at skammen har været stærkt problematiseret — med afskaffelse af og/eller humaniseringen af skam som straf- og revselsesform som reel konsekvens, især i 2. halvdel af det 20. århundrede (Nørgaard 2005, 280). Hermed udelukker hun dog ikke, at der eksisterer andre undertrykkelsesformer efter humaniseringen, og heller ikke at skam kan spille en produktiv rolle for at

leve op til det humaniserede og demokratiske dannelsesideal for individet som selvstændig, ansvarlig og myndig borger. Men skammens eventuelle produktive rolle beskriver Ellen Nørgaard ikke nærmere.

I denne artikel er en integreret del af analysen af de forskellige udgaver af præstationssamfund, hvordan bestemte standarder for præstation er forbundet med argumenter for og/eller imod bestemte typer af præstationsskam. Samlet set vil artiklens analyser indikere, at præstationsskam godt nok udgør en udbredt strafform i præstationssamfundet, men også at der både i det 20. århundrede og i dag, i begyndelsen af det 21. århundrede, er betydelig modstand imod præstationsskam.

### Fra ét til flere præstationssamfund

Udtrykket præstationssamfund bruger jeg som et flertalsord i denne artikel. Min forståelse af præstationssamfund er – som det vil fremgå nedenfor – synonym med begrebet meritokrati. Konkret betyder det, at min forståelse ligger i forlængelse af den engelske uddannelsesforsker Ansgar Allens analyser af fire meritokrati-former i bogen *Benign Violence. Education in and beyond the Age of Reason* (Allen 2014). Baggrunden herfor er Allens kritik af en række forskere for at gøre meritokratiet til ét ideal, ét tidsløst og statisk ideal om et åbent og fair samfund, som man kan måle konkrete samfunds begrænsninger og/eller uretfærdige karakter op imod (Allen 2011: 367-368). Hovedkritikken retter Ansgar Allen mod den britiske sociolog og Labour-politiker Michael Youngs bog *The Rise of Meritocracy* fra 1958. I denne bog introducerer Michael Young netop en meritformel på følgende vis: ”Intelligens og interesse udgør tilsammen dygtighed (eller  $I(1)$  plus  $I(2) = D$ ). Et dovent geni er ikke noget geni.” (Young, 1961: 79). Eller sat på en mere moderne formel: evner + anstrengelser = merit. En formel som Ansgar Allen altså kritiserer Michael Young og andre forskere for at bruge til at måle andre samfunds fair - eller unfair - meritokratiske karakter op imod (Allen 2014). I denne artikel trækker jeg på Ansgar Allens kritik. Det gør jeg ved at følge op på hans identifikation af fire meritokratiformer – intelligensmeritokratiet, talentmeritokratiet, den sociale mobilitets meritokrati og personskabets meritokrati – der analyseres med henblik på at identificere deres tilknyttede skamformer og reaktionerne herpå. Men hvorfor – og hvordan – bruge præstationssamfund og meritokrati synonymt? For det første fordi merit og præstation, herunder også den bedst præsterende, bruges som synonyme (Se Madsen, 2018: 147; Young, 1961: 67). For det andet er jeg klar over, at meritokrati direkte peger på en politisk styreform, hvor statsmagten ikke mindst gennem uddannelsessystemet autoriserer betingelser og idealer for elevers præstationer. Det er også i den betydning jeg bruger ordet meritokrati, og tillige ordet præstationssamfund, i denne artikel.

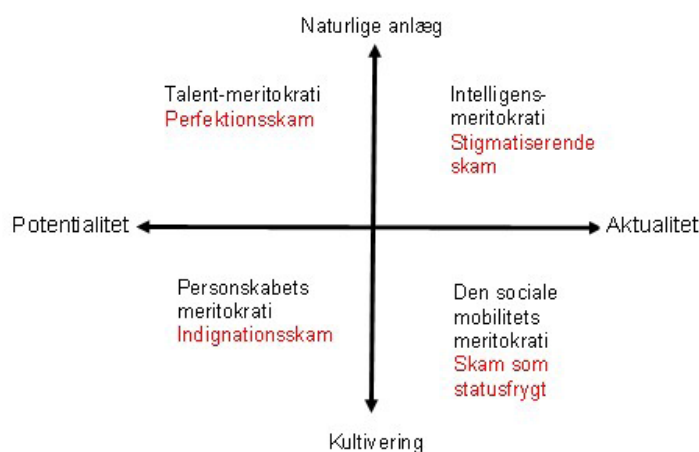
## Kortlægning af fire præstationssamfunds skamformer

På grundlag af opfattelsen af skam som moderne strafform og præstationssamfund som en flertalskategori kan måden at formulere og indløse artiklens formål kvalificeres: Formålet er at analysere, hvordan fire forskellige udgaver af præstationssamfund kan hænge sammen med forskellige former for præstationsskam og reaktionerne herpå – det vil sige argumenter for og imod den pågældende form for præstationsskam. Det betyder også, at jeg ikke kommer med én definition af, hvad et præstationssamfund er. Derimod formulerer jeg den analytiske tilgang, der gøre det muligt at kortlægge fire forskellige former for præstationssamfund og deres respektive skamformer.

Kortlægningen tager udgangspunkt i følgende fire præstationssamfundsformer:

- Intelligens-meritokratiet som er defineret ved at vægte evner i form af forskellige intelligensniveaers betydning for uddannelsesforløb.
- Talent-meritokratiet lader sig definere ved at vægte evner forstået som potentialitet i form af talent.
- Den sociale mobilitets-meritokrati vægter lige muligheder (eller kritiserer mangel på samme) for at arbejde sig op i systemet.
- Personskabs-meritokratiet er defineret ved at forholde sig til den enkelte persons motivation og ihærdighed for at realisere sine muligheder ved at præstere.

Både intelligens- og talent-meritokratiet begrundes deres indretning af præstationssamfund ved at forstå intelligens og talent som naturlige anlæg og som uomgængelige forudsætninger for hvad anstrengelser kan føre til. Modsat forholder det sig med den sociale mobilitets meritokrati og personskabets meritokrati, hvor vægten lægges på kultiverbare fænomener som motivation og forventninger til egne præstationer. Meritokratiernes placering i forhold til hinanden er illustreret i et kort, se figur 1 nedenfor, der illustrerer de fire præstationssamfundsformer og dertil knyttede skamformer.



Figur 1: Kort over fire præstationssamfunds aktuelle skamformer

Disse fire meritokrati-former og deres placering i et kort fremkommer som et resultat af en analytisk tilgang, der består i at kombinere en horisontal værdiakse med en vertikal begrundelsesakse.

1. En horisontal værdiakse forstået som et kontinuum mellem værdierne potentialitet og aktualitet i forhold til det enkelte individs præstationer.
2. En vertikal begrundelsesakse forstået som et kontinuum mellem naturlige anlæg (naturlig kapacitet) og kultiverbare egenskaber (kultiverbar performativitet).

Det vil sige, at de fire præstationssamfunds placering på den horisontale akse afhænger af, om vægten – og værdsættelsen - ligger mest på aktuelle forudsætninger for at præstere eller om potentialet herfor værdsættes mest. Mens den vertikale akse placering fortæller os om aktualiteten eller potentialiteten er begrundet mest i tilstedeværelsen af naturlige anlæg eller er et resultat af en kultivering af det at præstere. De tilknyttede skamformer er tæt koblet til de respektive præstationssamfund, da forståelsen af skamformerne også afhænger af, i hvilken kvadrant i kortet det konkrete præstationssamfund befinder sig. Skamformen hænger for eksempel sammen med, om den enkeltes evner forstås som naturlige anlæg eller ej. Det vil nedenstående analyser af de fire præstationssamfund og deres skamformer vise. For nedenfor udfolder jeg netop analyserne af hver af de fire præstationssamfundsformer med henblik på at identificere de tilknyttede skamformer og endelig de pædagogiske reaktioner for og imod disse. Afslutningsvis sammenfatter jeg på de forskellige udgaver af 'de parrede' meritokrati- og skamformer ved at samle op på, hvilke argumenter for og imod brugen af præstationsskam som en moderne strafform, de repræsenterer.

### Intelligens-meritokratiet skaber stigmatiserende skam

Ifølge Ansgar Allen tilhører intelligens-meritokratiet perioden fra 1900 til 1940 i England (Allen, 2014: 193). Ansgar Allen analyserer, hvordan det engelske samfund i første halvdel af det 20. århundrede iværksatte en rationel planlægning og styring af allokering af human ressourcer begrundet i de enkelte individers intelligens og ikke mindst forskellene herimellem. Redskabet hertil var intelligenstest. Brugen af disse test skulle afdække intelligensniveauet for de enkelte elever: deres generelle kapacitet – den såkaldte g-faktor. Sammen med den opstod brugen af idéen om normalfordeling af intelligens i befolkningen.

I dansk sammenhæng kender vi også til intelligensmeritokratiets opståen i stort set samme periode. Uddannelsesforskeren Christian Ydesen beskriver i bogen *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark* (Ydesen 2011), at brugen af intelligenstest i Danmark var forbundet med en politisk og pædagogisk (psykologisk) vilje til at styre og kategorisere børn som normale og afvigende. Det hang sammen med dette samfunds idealer for meritokrati, social ingeniørkunst og socialdarwinisme. Og Gjerløff m.fl. (2014) beskriver i bind 4 af "Dansk Skolehistorie." *Da skolen blev sin egen* de institutionelle konsekvenser heraf i form af oprettelse af værneklasser, særklasser og hjælpeklasser ved siden af

normalklasserne. Idéen var at bidrage til ”en mere retfærdig fordeling af eleverne mellem normale og afvigende og at fremme en mere effektiv undervisning for alle. Med årene blev prøverne imidlertid kritiseret for at tegne et virkelighedsfjernt og forenklet billede af eleven” (Gjerløff 2014, 255).

Kritikken, som Gjerløff henviser til, blev formuleret med afsæt i den egalitære diskurs i efterkrigstiden, både i engelsk og dansk sammenhæng, hvor det blev dokumenteret, at det er den sociale oprindelse, der afgør om de gode evner bliver udnyttet (se f.eks. Hansen, 2011: 113-116 & Hansen & Kreiner 1996), og altså formentlig er mere afgørende for at forstå skolepræstationer end intelligensniveau. I forlængelse heraf er det vigtigt at notere sig, at hverken intelligensmeritokratiet eller kritikken heraf lader sig afgrænse til en bestemt historisk periode. Pointen er, at dette perspektiv til stadighed gør sig gældende på såvel traditionelle som nye måder. Når det gælder de nye måder, ser vi for eksempel i begyndelsen af det 21. århundrede i Danmark forsøget på at kombinere idealet om en differentieret og individualiseret undervisning med teorier om læringsstile og Howard Gardners teorier om multiple intelligenser. Det opfordrer lærere til at sortere elever efter deres dominerende type af ”intelligens” (Rasmussen & Ydesen, 2019: 31). I 2010’erne ser vi væksten i diagnoser med reference til hjernescanninger. Det kan på linje med intelligens-test udgøre et grundlag for at sortere i normale og specielle elever med diagnosebetingede rettigheder (Holm 2008).

Intelligens-meritokratiet bliver i kortet placeret oppe i højre domæne i figuren, fordi det artikulerer kombinationen af ”aktualitet” og ”naturlige anlæg” i form af intelligensniveau eller dominerende ”intelligens”, som kan bruges til at placere – eller forudse placeringen af – den enkelte i uddannelsessystemet og for den sags skyld også senere på arbejdsmarkedet.

Men hvilke type af skam og hvilke opfattelser af skammens pædagogiske værdi som strafform følger intelligens-meritokratiet?

Svarene på dette afhænger af hvordan intelligens-meritokratiet som en selektions- og opdelingsmekanisme af mennesker i intelligensniveauer opfattes. Det er afhængig af samtidens forståelse af opdelingen. På den ene side kan intelligensmeritokratiets opdeling udløse en stigmatiserende skam, mens opdelingen på den anden side ikke nødvendigvis fører til skam.

Filosoffen Martha Nussbaum (og ikke mindst hendes inspirationskilde Erving Goffman) beskriver stigmatiserende skam som kollektivets udelukkelse af de individer eller grupper, der afviger fra alment gældende krav til deltagelse i bestemte sammenhænge. Nussbaum peger på, at nogle individer og grupperinger her er mere udsatte end andre. Det gælder folk med afvigelser af forskellig karakter, de mentalt eller fysisk handicappede (Nussbaum, 2004: 173-174).

Nussbaum formulerer skam som en social mekanisme, der ekskluderer individer og grupper. I tilknytning hertil opfatter hun og kritiserer ydmygelse som udtryk for en stærk udskamning. Det vil sige, at vi her taler om stigma som determinerende, definitivt definerende og forbundet med at blive set ned på – skammet ud – som for eksempel sinke, doven og dum.

Men det skal også påpeges, at der 'alene' er tale om, at udelukkelsen *kan* erfares som stigmatiserende på den kritiske vis, Nussbaum formulerer. En anden mulighed foreligger i to versioner; dels i den version hvor brug af intelligens-test i perioden 1900-1940 blev begrundet i, at det opdeltede befolkningen effektivt og til gavn for deres velbefindende. Der var ingen grund til at konkurrere om og skamme sig over sin placering i skolen eller på arbejdsmarkedet. Ikke i et samfund hvor den enkeltes placering blev set som en konsekvens af absolut viden om befolkningens mentale niveauer og organisering på det grundlag (Allen, 2014: 150-151; Ydesen 2001: 48). Og dels i en nutidig version hvor diagnoser kan blåstemple den enkelte elevs begrænsninger, det vil sige, at de umyndiggøres diagnostisk – og i nogle tilfælde efterspørges denne blåstempling af de diagnosticerede selv, for så skal man ikke leve op til individuelt ansvar for problemer og præstationer (Brinkman & Petersen, 2015: 350-355).

Intelligens-meritokratiets selektions- og opdelingsmekanisme ud fra intelligens er klar. Om denne mekanisme skaber skam, er der altså to reaktioner på. Den ene reaktion er, at selektion skaber eksklusion som er skamproducerende, mens det andet er, at selektion skaber differentiering, som forhindrer skam over naturlige evner, man ikke har.

### Talent-meritokrati skaber perfektionsskam

Richard Sennett beskrev i bogen *Respekt i en verden af ulighed* (Sennett, 2003: 93) det naturlige aristokrati ved målsætningen om at afløse et aristokrati baseret på velstand og fødsel til fordel for et baseret på talent, der i princippet skulle findes i alle samfundslag. Det handlede helt tilbage i det 17. århundrede om at skabe institutionelle muligheder for talentfulde. En egentlig udbredelse af et talent-meritokrati tog dog tid. Ansgar Allen peger for eksempel på, at det britiske meritokrati i anden halvdel af det 19. århundrede var 'mærkeligt aristokratisk' ved dels at være defineret ved klasse og rigdom, og dels at den enkeltes placering i hierarkiet i princippet var styret ud fra idéen om, at talentet afgjorde på hvilket niveau, man blev placeret – nemlig på det niveau som talentet rakte til. Men også kun i princippet. Det exceptionelle talent fra de lavere klasser kunne bryde igennem, men i praksis skete det i stærkt begrænset omfang (Allen, 2014:59). I dag er denne doktrin udvidet til at omfatte de potentielt talentfulde personer. Det vender jeg tilbage til, men først en afklaring af, hvad talent som "naturligt anlæg" er for en størrelse. Norbert Elias skelner i bogen *Mozart. Portrait of a Genius* (Elias 1993) talent fra intelligens. Han forholder sig kritisk til ideen om Mozarts talent som en ren naturkraft. For havde Mozart haft en biologisk

prædisposition for musik, så kunne den kun have været af en højest generel karakter – en karakter, vi ikke har noget navn for, og som ikke forklarer Mozarts konkrete udtryk og præstationer (Elias, 1993: 55-56). I stedet forklarer Elias Mozarts talent som udtryk for talent forstået som en sublimeret transformation af naturlige energier. Og denne sublimation er påvirket af Mozarts klasse- og familiemæssige forhold. Der var for Mozart ingen karriere- og levevej uden om den hof-aristokratiske orden. Mozarts far havde selv bøjet sig for denne skæbne. Og han bøjede også Mozarts talent ved at opføre sig som pædagogisk perfektionist. Det er det nok mest berømte og klassiske eksempel på talent-meritokrati - som ikke mindst i begyndelsen af det 21. århundrede har vundet udbredelse, men også forandret sig.

Annette Rasmussen og Christian Ydesen (2019) beskriver i bogen *Cultivating Excellence in Education. A Critical Study on Talent*, hvordan skiftende danske undervisningsministre efter årtusindeskiftet har sat talent på den politiske dagsordenen på en måde, hvor det på svinger mellem den ene side allerede 'at være god til noget', have specielle evner eller, på den anden side, talent som et potentiale for at blive en af 'de bedste', hvis man stimulerer talentet under de rette forhold. Siden 2005 har man derfor i dansk sammenhæng set forskellige initiativer – talentpriser og konkurrencer – i skoleregi, der skal udvikle disse potentielle talenter. På tværs af disse initiativer er det muligt at identificere to politiske rationaler: Et centralt og konkurrencestatsligt rationale, som tilsiger, at de bedste talenter forstået som humankapital skal udvikles og udnyttes til gavn for den enkelte og samfundets konkurrencekraft. Og et lokalt og demokratisk rationale hvor man lægger vægt på, at alle (i en skoleklasse) får mulighed for at udvikle det, de er gode til.

Talent-meritokratiet bliver i kortet placeret oppe i venstre domæne i figuren, idet det artikulerer kombinationen af at vægte potentialitet med naturlige anlæg. For selv om talentet som et naturligt anlæg ikke har foldet sig ud, er det præcis til stede i form af et naturligt potentiale, der ikke opstår og eksisterer ved kultivering, men 'blot' skal stimuleres optimalt for at udfolde sig til perfektion.

Men hvilken type af skam følger med talent-meritokratiet? Det gør perfektionsskam. Norbert Elias' analyse viser, at Leopold Mozart ikke slog lærdommen ind i sine børn, men erstattede stokken med lige så effektive – og mindst lige så smertefulde – revselsesformer. Volden var erstattet af ambition, herunder også at påføre skam over ikke at leve op til forpligtende ambitioner, eller snarere historiske standarder, for perfektion, der gjorde sig gældende på daværende tidspunkt. Det er for eksempel også i dette lys, man kan se de helt aktuelle diskussioner af 12-talpiged og mere generelt spørgsmålet om optagelseskrav og karakterskalaens bidrag til en sådan skam.

Men hvilke hovedreaktioner – argumenter for eller imod – kan man koble til perfektionsskam? Den ene reaktion stammer fra Christopher Lasch, der i



bogen *Eliternes oprør og forræderiet mod demokratiet* (1995) beskrev, hvordan psykiatere og udviklingspsykologer definerede skam som fravær af selvværd. I stedet for at skamme sig over egne begrænsninger anbefalede de, at man stolt skulle acceptere dem. Det var ikke let. Lasch beskriver den pædagogiske løsning som anerkendelse gennem ros. Men Lasch frygtede også, at kombinationen af idealet om den enkeltes selvværd og brug af ros blev en del af en skamløs acceptideologi (Lasch 1996). I stedet argumenterede han for brug af perfektionsskam, fordi børn "har behov for en risiko for fiasko og skuffelse for at overvinde forhindringer: for at stirre rædslerne omkring sig selv i øjnene. Selvrespekt kan ikke videregives, den skal oparbejdes" (Lasch, 1996: 180). Lasch argumenterer for, at brug af skam som pædagogisk redskab giver indsigt i egen selv begrænsning, mulighed for at overskride den og/eller besindelse på, hvad kombinationen af talent og ihærdighed rækker til. I forhold til Laschs kritik af brugen af ros kan man indvende, at skammen ikke nødvendigvis forsvinder ved anerkendelsen gennem brug af ros, da forskellen mellem lidt og meget ros, for ikke at tale om skamros, også er skamproducerende. (Tarnopolsky 2010)

En anden reaktion på brugen af skam stammer netop fra fortalere for idealet om det enkelte individs selvværd. Den danske forsker Erik Sigsgaard har netop kritiseret brugen af skam overhovedet ved brug af skældud som pædagogisk redskab (se Sigsgaard 2002, 2007). For hos Sigsgaard bliver skældud til verbal vold, smertefuldt for selvet og skadeligt for selvværdet. Hvis skældud (ordentlig skældud) skal i brug, må det ikke fremkalde skam, højst skyld, da det begrænser skadevirkningerne (Sigsgaard 2000). Begrundelsen henter Sigsgaard hos Tangneys & Dearings (2002) arbejde og skelnen mellem skam og skyld. Skammen bliver her karakteriseret som en altomfattende ødelæggelse af selvet. Skyldfølelsen knytter sig derimod 'kun' til afgrænsede handlinger, der kan undskyldes og tilgives. I forhold til Sigsgaard skal det dog nævnes, at denne skelnen muligvis ikke er holdbar, da de studier, den hviler på, indikerer – og selv medgiver – at man ikke fyldestgørende kan skelne skyldfølelse fra selvødelæggende skam, men alligevel kategoriserer skyldfølelse som brugbar og skam som en så uforvarlig og negativ følelse, at den bliver ubrugelig som pædagogisk redskab (Deonna m.fl. 2012:165).

### Den sociale mobilitets-meritokrati skaber skam i form af statusfrygt

Ifølge Ansgar Allen sker forandring fra intelligens-meritokratiet til den sociale mobilitets meritokrati i efterkrigstidens vestlige samfund (Allen 2014). Mens intelligens-meritokratiet i princippet gjorde aspirerende subjekter i indbyrdes konkurrence unødvendig, så er det ikke tilfældet efter 2. verdenskrig. Fremkomsten af den egalitære diskurs i form af ambitionen om social mobilitet ved at give 'lige muligheder' forbinder sig med konkurrencen mellem aspirerende subjekter. Men også med spørgsmålet om fairness. De

sociale vilkår skulle ligestilles for at etablere en fair konkurrence, ikke mindst i uddannelsessystemet. Ingen fairness ved eksamensbordet uden en social indsats. Det betød i efterkrigstiden en tiltagende differentieret indsats i forhold til elevernes hjemmenvilkår, der paradoksalt nok kommer til at befordre en såkaldt individualisering af statusængstelse og -frygt (Allen, 2014: 189).

Ser man på marxistisk inspirerede analyser af det sociale mobilitets-meritokratis udvikling i efterkrigstiden og frem til i dag, udgør de en relevant baggrund for netop at forstå, hvordan dette meritokratis udvikling bidrager til både individualisering, stigende ulighed og fremkomsten af en præstationsskam, som ytrer sig som statusfrygt. Men først et resume af det sociale meritokratis udvikling i en dansk og amerikansk sammenhæng.

Erik Jørgen Hansens analyser af danskernes levkår viser, at der har været tale om relativt høj social mobilitet i Danmark i efterkrigstiden og frem til slutningen af 1970'erne. Det vil sige, at selv om Erik Jørgen Hansen fandt frem til, at der var en stærk sammenhæng mellem præstationer inden for uddannelse og social baggrund, fandt han også frem til, at arbejderklassebørnenes chancer for at læse en videregående uddannelse steg markant fra 1947 til 1976 (Thomsen & Andrad 2016; Hansen 2015: 121). Men Erik Jørgen Hansen peger også på, at lighedsmålsætningen fra 1980'erne og frem stort set blev negligeret (Hansen 2017). Ligesom han beskriver, at der godt nok har været tale om høje mobilitetsrater, men at mobilitetsraterne er vidt forskellige og højest for de øverste sociale lag. Det samlede resultat er større social ulighed som konsekvens af en stadig skærpet og individualiseret konkurrencesituation, der ikke mindst præger uddannelsessystemet.

Daniel Markovits analyserer i bogen *The Meritocracy Trap* (Markovits 2019) tilsvarende den amerikanske situation som følger: Den sociale mobilitet virkede som en troværdig diskurs for den generation af amerikanere, som blev født i 1940 og frem til generationen født i 1980. 1940-generationen blev en del af efterkrigstidens eksplosive vækst i den amerikanske middelklasse. Stort set hele denne generation blev rigere end deres forældre. Efter 1980 er det imidlertid ikke tilfældet. Her sker der en intergenerational nedgang i den absolutte mobilitet, en nedgang som er absolut størst for børn af den meget 'brede amerikanske middelklasse' – som i øvrigt i dag er den klasse, hvis medlemmer klager mest over, at de er udelukket fra mobilitet på grund af den sociale ulighed mellem dem og eliten.

Den sociale mobilitets meritokrati bliver i figuren placeret nede i højre domæne, fordi det artikulerer en kombination af aktualitet og kultivering, hvor kultiveringen handler om at gøre den enkelte i stand til, på trods eller på grund af hhv. begrænsende eller privilegerende klassetilhørsforhold, ideelt set at deltage på lige fod med andre i konkurrence om at præstere en opadgående mobilitet.

Men hvilken type af præstationsskam skaber det – det vil sige hvilken præstationsskam kan forbindes med den beskrevne udvikling i den sociale mobilitets meritokrati? Det forklarer Wilkinson og Pickett i bogen *The Inner Level* (2019), hvor de – med henvisning til skamforskeren Thomas Scheff (2000) – beskriver skammen som 'den primære sociale følelse'. Den opstår ved frygten for andre menneskers negative vurderinger, og den ytrer sig i mange forskellige former som forlegenhed, ydmygelse, lavt selvværd, følelse af utilstrækkelighed etc.

Konkret betyder det, at præstationsskam i form af statusængstelse og -frygt bliver stærkere i takt med øget social ulighed. Daniel Markovits peger for eksempel på, at der eksisterer en statusængstelse på tværs af de amerikanske klasser, da anstrengelserne og præstationskravet for at ændre og/eller fastholde sin sociale status i konkurrence med andre i dag opfattes som vedvarende og udmattende højt. Men det betyder også, at det amerikanske samfund er præget af langt stærkere præstationsskam i form af statusfrygt end det danske. Det dokumenterer Wilkinson og Pickett netop i deres bog ved at gennemføre en langt række internationale sammenligninger af forskellige kritisable udtryk for skam.

Reaktionen på denne type af skam fra de marxistisk inspirerede analysers side er todelt. For det første er reaktionen kritisk: Præstationsskam i form af statusfrygt opfattes som udtryk for et uretfærdigt indrettet – et socialt ulige – samfund, der bør afskaffes. Det er svært, fordi bevidstheden om klassetilhørsforhold er blevet svagere i takt med individualiseringen. Det ytrer sig i den enkeltes skam-frygt, som også omfatter frygt for overhovedet at tale om sociale statusforskelle og mistet status (Wouters 2007). Den anden del af reaktionen består i ambitionen om at realisere et reelt lige samfund, der ikke er præget af klassekamps-skabt rangorden og statusfrygt. Det vil sige et næsten skamfrit samfund – idet det dog er svært at forestille sig et samfund uden status markeret ved prædikaterne høj og lav status overhovedet, altså "en verden i hvilken den simple polarisering i måden vi ser og værdsætter hinanden på er fraværende" (Wilkinson & Pickett, 2019: 150).

### Personskabets meritokrati har behov for indignationsskam?

I begyndelsen af det 21. århundrede bliver det individualiserede meritokrati i form af, hvad Ansgar Allen omtaler som det personaliserede meritokrati stadig tydeligere. Det betyder, at det er den lærende persons præstationer, som er på dagsordenen. Det vil sige, at selvet som et komplekst fænomen "må arbejde i forhold til en sandsynlig fremtid, inden for en personlig referenceramme" (Allen, 2014: 229). Det betyder, at undervisningsmiljøet skal indrettes på en måde, der er optimal for den lærende persons stadige udvikling. En udvikling, som forudsætter den enkeltes motivation og planer for at lukke hullet mellem sit aktuelle niveau og det potentielle, forbedrede og attraktive niveau. Den stadige

udvikling indikerer, at et proces- og progressionsperspektiv på individets selv dominerer. Og netop brug af formative test op mod mere anti-pædagogiske, summative og nationale test bliver derfor fejret (Allen, 2014: 234). Idealet er, at eleven bliver i stand til at opstille realistiske forventninger til sig selv i lyset af sine succeser og skuffelser.

Ud over at det personaliserede meritokrati er en måde at karakterisere individualiseringen på, giver Allen ikke en nærmere forklaring på personalisering som udtryk for koblingen mellem individualiseringen og meritokrati som styreform. Derfor har jeg valgt mere præcist at benævne det *personskabets* meritokrati. Dette er inspireret af Lars-Henrik Schmidt (se for eksempel Schmidt 2001), der peger på, at udviklingen af det moderne individ sker gennem statsautoriseringer, der slår igennem i den pædagogiske diskurs i form af myndighedsopfattelser, og hvor hans analyser peger på, at den seneste strategi er at myndiggøre personen som livslangt lærende person. Det vil også sige en overgang fra almen undervisning og opdragelse af enhver i forhold til kollektive præstationsidealer til at gøre den enkelte til centrum for sin egen læreprocesser og forventninger til forbedring heraf.

Det kræver en person, som tager ansvar for selvanalyse og selvhjælp for målrettet at deltage i forbedringsprocesser og i konkurrenceprocesser med sig selv. Det handler ifølge Ansgar Allen i mindre grad om nationale test eller om at deltage i en talent-konkurrence som X-faktor. Vi er på bagkant af X-faktor med grusomme dommere, for det er 'kun' en konkurrence med sig selv. Det handler også mindre om rebelsk klassekamp for reel lighed og perfekt omfordeling (Allen 2012). For idealet er den enkeltes vilje til vedvarende at præstere i forhold til personlige standarder for fremskridt, ikke kollektive standarder. Det kræver resiliens; en resiliens som skal gøre den enkelte i stand til at bære sine skuffelser og håbefuldt realisere sine forventninger, når han eller hun til stadighed udvikler sig ved at forbedre sine præstationer.

Inden for personskabets meritokrati som perspektiv tales der derfor også om den enkeltes evner og motivation som kultiver- og formbare. For eksempel om elever har et 'growth mindset' – tror på at deres evner kan udvikles over tid – i modsætning til et 'fixed mindset', og at dette opstår som resultat af læreres pædagogiske intervention og tiltro til, at alle elevers indsats fører til faglig fremgang (Schleicher 2018). I samme perspektiv kan man bedre forstå, at teorier om talent og intelligens som anerkender ethvert barns og elevs potentielle mulighed for at udvikle sine læreprocesser, allerede blev efterspurgt i 1990'erne. Det beskrives som et diskursivt brud, hvor forståelsen af intelligens som fikseret og forudsigeligt fænomen bliver svagere, mens forståelsen af intelligenspotentialer, der skal opdages og udvikles tidligt i barnets liv, vinder frem. (Bendixen 2006).

Et konkret eksempel på, hvordan personskabets meritokrati slår igennem internationalt og i dansk sammenhæng er i form af, hvad man kunne kalde 'de passende høje forventningers pædagogik'. Læser man i professor John Hatties bøger om synlig læring (Hattie 2009; Hattie 2013; Hattie & Yates 2014), er man ikke i tvivl om, at moderne lærings-pædagogik handler om, at lærere bidrager til at højne elevens læringsudbytte ved at have høje, differentierede og passende forventninger til en stadig fremgang hos alle elever. Det gælder også elever med vanskelige udgangspunkter og lave forventninger til egne præstationer (Hattie, 2013: 98).

Personskabets meritokrati bliver på ovenstående baggrund i kortet placeret nede i venstre domæne, fordi det artikulerer en kombination af potentialitet og kultivering, hvor kultiveringen retter sig mod at gøre den enkelte person i stand til at formulere og realisere sit potentiale ved at præstere i forhold til passende høje – realistiske – forventninger til sig selv.

Hvilken type af præstationsskam kan personskabets meritokrati forbindes med? Indignationsskam er mit bud. Det er formuleret i dansk sammenhæng af Lars-Henrik Schmidt i bogen *Om vreden* (Schmidt 2006). Her argumenteres for passende brug af indignation – bebrejdelse og selvbebrejdelse – i forhold til en differentieret, individualiseret og personliggjort sammenhæng. Men før jeg beskriver Lars-Henrik Schmidts argumentation for, at der er et sådant behov, så først en afklaring af selve begrebet indignationsskam. Indignationens eller bebrejdelsens referenceinstans er ifølge Schmidt skammen og dennes tvilling stoltheden, ikke mindst den sårede stolthed, forstået som simple socialisationsprodukter. Så man kan kun skamme sig, hvis man er socialiseret til at have en stolthed, som kan såres, og som man bekymrer sig om. Det handler om den enkeltes omdømme og tiltroen til, at den enkelte bekymrer sig herom – er modtagelig for smiger, men også bebrejdelse, og på det grundlag selv kan korrigere sin adfærd af egen fri vilje. Blive en selvskammer (Bjerg og Staunæs 2011).

Men hvorfor indignationsskam som normativ reaktion på personskabets meritokrati fra Lars-Henrik Schmidts side? Baggrunden var for det første en vurdering af, at dansk pædagogisk praksis var domineret af rosende anerkendelse med henblik på elevens positive selvforhold i form af selvværd og havde brug for en afbalancering gennem bebrejdelsens genkomst. Det betød en større vægt på værdien af udøvelsen af selvrespekt, som knytter sig til den enkeltes omsorg for sit omdømme knyttet til centrale værdier og forventninger til sig selv. Sammenhængen mellem selvrespekt og skam er, at skamfølelse – og dermed tab af selvrespekt – opstår, når ens centrale værdier og forventninger gøres til skamme (Taylor, 1985: 131). For det andet opstillede Schmidt det ideal for udøvelse af (selv)bebrejdelsen, at det handler om at blive udsat for eller udsætte sig selv for passende vrede, hvis eleven ikke lever op til passende forventninger til sine præstationer. Overdrives bebrejdelsen i form af veritabel

'skældud', opleves overdrivelsen som vredesudbud eller raserianfald, og så mistes appellen til skammen. Det vil sige skammen må ikke blive til ydmygelse, men vedkommende skal ikke alene tåle, men bruge, passende selvbebrejdelse som motiverende kraft for sin selvkorrektion. Det kalder Lars-Henrik Schmidt for en ny positiv tålsomhed, som han kalder livsduelighed (Schmidt, 2006: 132).

En anden type af reaktion har jeg allerede været inde på under beskrivelsen af talentmeritokratiet, hvor jeg beskrev, hvordan idealet om at fremme det enkelte individs selvværd gjorde skamskabende bebrejdelse i form af skældud illegitim som pædagogisk redskab. Men her kan jeg yderligere henvise til en tredje mulighed, der gør selve forventningen om den enkelte som vedvarende præsterende til en illegitim belastning. Sagt på anden vis: Det kan godt være, at den enkelte måske bebrejder sig selv på passende og acceptabel vis i konkrete sammenhænge, men samlet set risikeres en upassende skambelastning, der er udtryk for, at alle som enkeltpersoner underkaster sig og tåler det aktuelle meritokratis vedvarende og personliggjorte præstationskrav (Petersen 2016).

### Afslutning: Argumenterne for og imod præstationsskam

På baggrund af min gennemgang og parring af fire meritokratiformer med bud på præstationsskamformer kan jeg konfigurere orienteringskortet (i form af figur 1), og svare på artiklens hovedspørgsmål ved at samle op på argumenter for og imod de forskellige typer af præstationsskamformer, der er gennemgået.

I forhold til intelligens-meritokratiet var argumentet imod præstationsskam, at det blev en stigmatiserende skam forstået som en determinerede, definitivt definerende skamform, som straffer i form at blive set ned på – skammet ud – som for eksempel sinke, doven og dum. Modsat gjorde jeg også opmærksom på, at denne meritokratiforms selektion historisk fandt – og også i dag kan finde – sin legitimitet i, at man netop ikke må skamme sig over at præstere ud fra sine naturlige evner i form af intelligensniveau. Sagt med en sammenfatning: Ingen inden for dette meritokratiske perspektiv holdes ansvarlig for at præstere hverken over eller under sit intelligensniveau, der gør det muligt at forudsige den pågældendes rette placering i samfundet.

I forhold til talentmeritokratiet var argumentet imod perfektionsskam, at det at skamme sig over at erfare sig som en fiasko eller en skuffelse i forhold til præstationsforventninger og -krav er selvødelæggende. Det gør skam som pædagogisk redskab illegitim og ubrugelig i modsætning til anerkendende pædagogik, som har fremme af den enkeltes selvværd som ideal. Den anden reaktion – argumentet for perfektionsskam – er, at skam er en del af den enkeltes erkendelse af, hvor langt udvikling af talentet rækker: Overvinder man sine umiddelbare begrænsninger i en stadig forbedring mod perfektion, eller må man erkende sine begrænsninger.

I forhold til den sociale mobilitets meritokrati var argumentet imod præstationsskam, at den skabte skam i form af statusængstelse og -frygt, som kun blev større og værre afhængig af, hvor uretfærdigt – hvor socialt ulige – samfundet var indrettet. I forlængelse heraf blev der derfor også argumenteret for et reelt lige og næsten skamfrit samfund, idet det dog var svært for tilhængerne heraf helt at forestille sig et samfund helt uden skam, da det knytter sig til opdelinger i høj og lav status.

I forhold til det personaliserede meritokrati var der ét argument for og to imod præstationsskam i form af indignationsskam. Først det ene argument for præstationsskam: Under den forudsætning at bebrejdelsen ikke bliver ydmygende, men appellerer til den pågældendes centrale værdier og forventninger til sig selv, så kan kultivering af evne for passende selvbebrejdelse gøre præstationsskam til en motiverende kraft for den enkeltes selvkorrektioner og forbedrede præstationer. De to argumenter imod præstationsskam var derimod følgende: 1) Præstationsskam risikerer at være forbundet med upassende bebrejdelser for at have enten for lave eller for høje forventninger til egne præstationer, idet bebrejdelsen grundlæggende opfattes som illegitim, fordi den skaber selvødelæggende skam. Dette argument er parallelt med argumentet imod brug af perfektionsskam i forhold til talentudvikling. Forskellen består i, at det her fungerer som en del af argumentationen mod idéen om generelt at ansvarliggøre den enkelte person for præstationsidealer og -skam. 2) Det andet argument er, at selv om den enkelte bliver i stand til at udøve passende selvskam i forhold til sine præstationer, så er kravet om vedvarende at præstere samlet set uacceptabel, da præstationstvungen kræver, alle enkeltpersoner underkaster sig, tilpasser sig og tåler det aktuelle meritokratis for belastende præstationskrav.

Ovenstående argumenter for og imod præstationsskam er resultatet af en zigzag tour de force og beskrivelse af fire forskellige præstationssamfund og -skamformer. Jeg vil til slut perspektivere det samlede resultat ved at vurdere, hvilken rolle skam spiller som pædagogisk interventions- og strafform i et præstationssamfund. Min vurdering falder i tre dele.

For det første er det klart, at hovedindtrykket er, at præstationsskam ikke ønskes velkommen, endstige accepteres som et moderne vilkår i uddannelsessammenhæng. Ikke så mærkeligt, når skam straffer ved at ekskludere og ydmyge, ved at ødelægge den enkeltes selvværd, ved at skabe statusængstelse og -frygt og ved at udgøre en akkumuleret skambelastning af den enkelte person.

For det andet er det klart, at beskrivelserne af præstationsskam, herunder også henvisningerne til empiriske fund, indikerer, at præstationsskam er virksom i forskellige former samtidig med, at disse former vurderes som problematiske. Med andre ord kan skam godt være et uomgængeligt vilkår uanset om skamerfaringen samtidig søges fjernet, eller bare ikke italesættes eksplicit. For eksempel gør jeg i beskrivelsen af talent-meritokratiet opmærksom på, at det jo

godt kan være, at man i en bestemt pædagogisk sammenhæng kun vil gøre brug af ros. Men det betyder ikke, at skammen forsvinder, den ytrer sig 'blot' som skamros eller skam over, at nogle får mere ros end andre.

For det tredje indikerer Ansgar Allens beskrivelse af det personaliserede meritokrati, at vi er udfordret til at lære at udøve en passende selvskam med det formål at præstere og forbedre vores præstationer vedvarende. I hvilket omfang det sker, hvordan det sker og om det på sigt gør skam i en passende produktiv form mere velkommen, er interessant at undersøge nærmere empirisk. Men skam er som regel også en vanskelig sag at studere, da den skamfulde ofte søger at gemme, maskere og undgå at beskrive sig som skamfuld (Nortrop, 2012: 110-111). Ikke desto mindre håber jeg, at denne kortlægning bidrager til teser om præstationsskamformers forskellige karakter, der både kan holdes op mod og følges op af empiriske undersøgelser.

**Claus Holm, lektor, DPU, Aarhus Universitet**



## Referencer

- Allen, Ansgar (2011): *Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique*, i British Journal of Educational Studies, vol. 59, No. 4, December, Routledge, Taylor Francis.
- Allen, Ansgar (2012): *Life without the 'X' Factor: meritocracy past and present*, i Power and Education, Volume 4 Number 1, www.wwwords.co.uk/POWER.
- Allen, Ansgar (2014): *Benign Violence. Education in and beyond the Age of Reason*: Palgrave Macmillan.
- Bendixen, Carsten (2006): *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011): "Anerkendende ledelse og blussende ører". I Staunæs, D. (red.): *Ledelse af Uddannelse. At lede det potentielle*. Samfundslitteratur.
- Elias, Norbert: (1993): *Mozart. Portrait of a Genius*: Polity Press.
- Gjerløff, Anne Katrine m.fl. (2014): *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*, Bind 4 i Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, Erik Jørgen (1990): *Den maskerede klassekamp. En beretning om klasesamfundets forandring*: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Erik Jørgen (2011): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Erik Jørgen (2015): *Social mobilitet. Drøm, realitet, illusion*: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Erik Jørgen (2017): *Hvordan kan vi bekæmpe social ulighed, igen?*, Moderne idéer: Informations Forlag.
- Hansen, Mogens & Kreiner, Svend (1996): *De kloge og rige og de dumme og fattige – en kritisk læsning af The Bell Curve bogen om den intellektuelle elite*, Sociologisk rapportserie nr. 4, Københavns Universitet, Sociologisk Institut.
- Hattie, John (2013): *Synlig læring for lærere*: DAFOLO.
- Hattie & Yates, Gregory C. R. (2014): *Visible Learning and the Science of How We Learn*: Routledge.
- Holm, Eva Frydensberg (2008): *Den attraktive diagnose, interviewartikel i universitetsmagasinet Asterisk*, DPU, Aarhus Universitet.

- Hjortkær, Christian (2020): *Utilstrækkelig. Hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge*: KLIM.
- Johnsen, Rasmus & Christiansen, Mette Berg (2015): *Lidelsens billedbog. Diagnoserne brug i hverdags sproget*, i *Diagnoser – perspektiver, diskussion, kritik*, red. Brinkmann, Svend & Petersen, Anders: KLIM.
- Lasch, Christopher (1995): *Eliternes oprør og fornæderiet mod demokratiet*: Forlaget Hovedland 2005.
- Madsen, Ole Jacob (2018): *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?*: Universitetsforlaget.
- Markovits, Daniel (2019): *The Meritocracy Trap*: Penguin Random House.
- Nortrop, Jane Megan (2012): *Reflecting on Cosmetic Surgery. Body image, shame and narcissism*: Routledge.
- Nussbaum, Martha C (2004): *Hiding from Humanity. Disgust, Shame and the Law*: Princeton University Press.
- Nørgaard, Ellen (2005): *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*: Gyldendal.
- Petersen, Anders (2016): *Præstationssamfundet*: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Anette & Ydesen, Christian (2019): *Cultivating Excellence in Education. A Critical Policy Study on Talent*, i serien *Educational Governance Research* 12, Springer.
- Reinecke Hansen, Kenneth & Blom, Jonas Nygaard (2019): *12-talspigerne i medierne. Rammesætning og stereotypificering af højtpræsterende piger og kvinder i det danske uddannelsessystem*. *MedieKultur. Journal of media and communication research*, 33(63).
- Sennett, Richard (1993 [1980]): *Authority*, New York: Alfred A. Knopf.
- Sennett, Richard (2003): *Respekt i en verden af ulighed*: Hovedland.
- Schleicher, Andreas (2018): *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD.
- Scheff, Thomas J. (2000): *Shame and the Social Bond: A Sociological Theory*, i *Sociological Theory*, Vol. 18, No. 1 (Mar.), pp. 84-99, American Sociological Association.
- Schmidt, Lars-Henrik (2001): *Pædagogikkens egenart: Kunsten at opdrage*, i *Introduktion til Pædagogik*, red. Held, Finn & Olsen, Flemming, Frydelund.

- Schmidt, Lars-Henrik (2006): *Om vreden*: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sigsgaard, Erik (2002): *Skældud*: Hans Reitzels Forlag.
- Sigsgaard, Erik (2007): *Skæld mindre ud*: Hans Reitzels Forlag.
- Skårderud, Finn (2001a): *Skammens stemmer – om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet*. Tidsskr Nor Lægeforening, (13). 12i: 1613.
- Skårderud, Finn (2001b): *Tapte ansikter*, I Skam, Wyller, Trygve (red.): Fagbokforlaget.
- Tagney, June P. & Dearing, Ronda L. (2002): *Shame and Guilt*: the Guildford Press.
- Tarnopolsky, Christina H. (2010): *Prudes, Perverts and Tyrants*: Princeton University Press.
- Taylor, Gabriele (1985): *Pride, Shame, And Guilt. Emotions of self-assessment*, Oxford: Clarendon Press.
- Thomsen, Jens-Peter & Andrad, Stefan B. (2016): *Uddannelsesmobilitet i Danmark*, SFI TEMA 03.
- Ydesen, Christian (2011): *The Risk of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970)*: Peter Lang.
- Wilkinson, Richard & Pickett, Kate (2019 [2018]): *The Inner Level. How More Equal Societies Reduce Stress, Restore Sanity and Improve Everyone's Well-being*: Penguin.
- Wouters, Cas (2007): *Informalization. Manners & Emotions since 1890*: Sage.
- Wyller, Trygve (2001): *Skam, verdighet, grenser*, I Skam, Wyller, Trygve (red.): Fagbokforlaget.
- Young, Michael (1961a [1958]): *The Rise of Meritocracy. 1870-2033*: Penguin Books.
- Young, Michael (1961b [1958]): *Intelligensen som overklasse. En undersøgelse af udviklingen med hensyn til uddannelse og lighed. 1870-2033*, København: Forlaget Fremad.