

Folkeskolens følelsesmæssige sortbørs

Lotte Galløe og Jo Krøjer

Denne artikel handler om tilblivelsen af skam hos lærere i folkeskolen. Med afsæt i to empiriske eksempler fra undervisningen i håndværk og design på folkeskolens 4. klassetrin, samt et opfølgende lærerinterview, undersøger artiklen skammens distribution til lærere. Med afsæt i et institutionelt praksisblik aktualiserer artiklen den affektteoretiske forståelse, at skyld og skam ikke tilhører den enkelte, men stilles til rådighed i den kaotiske undervisningspraksis og den vurderende evalueringspraksis, der udfoldes i hverdagens folkeskole. Artiklen viser, hvordan den elevdrevne undervisning skaber en avanceret følelsesmæssig økonomi af både legitime og illegitime affekter, og hvordan læreren er hensat til at operere med skam som følelsesmæssig valuta, der både devaluerer og sikrer den enkeltes identitet som professionel.

Emneord: skam, skyld, affekt, lærere, folkeskole

Skam i skolen

Historisk set er skam som komponent i folkeskolens praksisser langt fra et ukendt fænomen. Skam har historisk været set som en følelse, der fungerede som en uundværlig komponent i opdragelsen af børn. Dermed har skam været en følelse, der også fandtes i folkeskolesammenhænge, og også her særligt hos børnene – folkeskoleeleverne. Det mest figurative eksempel er, hvordan uvrerne elever tidligere placeredes i ”skammekrogen”. Oprejst i et hjørne med øjnene rettet mod klasseværelsets væg og ryggen mod de øvrige elever udstillede elevens placering alene, hvordan eleven ”burde skamme sig”. Til skue for sine kammerater blev den enkelte elevs fejltrin tydelige. Igennem de seneste årtier har det været en gængs praksis at fremvise den enkelte elevs utilstrækkelighed for elevens forældre. Ved hjælp af skriftlige meddelelser, der skulle læses og returneres med en underskrift fra forældrene, gennem beskeder i Aula (tidligere Forældreintra) og gennem skole-hjem-samtaler (Krøjer & Helms 2011; Knudsen 2010; Akselvoll 2016) er forældrene blevet inddraget i den enkelte elevs utilfredsstillende fejlbarlighed. Bjerg og Staunæs (2011) viser, hvordan elever i dag konfronteres med egen mangelfuldhed i lærer-elev-samtaler, der anmoder eleven om at vurdere sig selv.

Skam er imidlertid ikke længere kun en følelse, der vedrører eleverne. Parallelt med elevernes selvjustits ansføres lærere i dag til at fokusere på deres egne svagheder og udviklingspotentialer med evalueringsredskaber som skemaer og medarbejderudviklingssamtaler (Amhøj 2007; Kousholt 2009; Pors 2009). Denne udvikling kan ses som et led i folkeskolens moderne ledelse af lærerne og deres følelsesmæssige praksisser. I det lys anser vi det for nødvendigt at udvikle en bedre forståelse for, hvordan skam gør sig gældende i lærerarbejdet og hvilken betydning, det får for dem.

Vores organisering af denne udforskning er som følger: Vi indleder med at præsentere vores forståelse af skam i folkeskolen, der består af to teoretiske greb; dels et affektøkonomisk greb og dels et institutionelt praksisgreb. Herefter præsenterer vi tilblivelsen af artiklens to eksemplariske nedslag, som stammer fra en omfattende, empirisk undersøgelse af affektiv styring i folkeskolen¹. Den empiriske del udspiller sig i en håndværk- og designlektion og et efterfølgende interview med en af lærerne. De to empiriske dele analyseres hver for sig for at belyse, hvordan folkeskolens følelsesmæssighed både udspiller sig i og uden for selve undervisningen. I analysen af folkeskolens følelsøkonomi trækker vi på en række økonomiske betegnelser. Ved at benytte analogien til en pengeøkonomi understreger vi Sara Ahmeds affektøkonomiske tænkning og udvider den ved at vise, hvordan følelser som velkendte markedsøkonomiske dynamikker organiserer sociale fænomener og relationer. Dette analysegreb skal illustrere, hvordan folkeskolens institutionelle praksis regulerer og distribuerer bestemte følelser som legitime og andre som illegitime, og hvordan disse følelser skaber lærerne som (u)professionelle.

Skammen, der stilles til rådighed

De skamfulde praksisser, vi nævner i indledningen, er alle organiseret således, at de afslører den enkeltes fejltrin. Hvad enten den enkelte udstilles over for sine kammerater, forældre eller sig selv, har disse praksisser til formål at fremme skamfuldhed. Gilliam (2010) nævner skam som en selvdisciplinerende instans i folkeskolens civilisationsprojekt. Schmidt og Holm (2005) argumenterer for, at skam udgør en konstruktiv dannelsesfaktor i folkeskolen, der er tæt forbundet med værdien af andres vurderinger. I denne artikel er hensigten ikke at betragte fordele eller ulemper ved skam som en moralens manifestation. Med affektteori (Ahmed (2014), Probyn (2005), Frederiksen (2013)) tilbyder vi i stedet et blik på skammens funktion i folkeskolen. I stedet for at betragte skam som et (nødvendigt) aspekt af elevernes sociale dannelse og selvstændiggørelse foreslår vi at se folkeskolens undervisning som en institutionel praksis (Krøjer et al. 2014), der stiller bestemte følelser til rådighed for både elever og lærere hvilket giver anledning til at vende blikket fra elevernes til lærernes skamfuldhed.

¹ Artiklens empiriske arbejde og interessen for følelsers betydning i folkeskolen er funderet i Lotte Galløes arbejde ifm. ph.d.-afhandlingen 'Følelser i folkeskolen – en analyse af affektiv styring og dens genklang i elever, lærere og pædagoger', der indleveres ult. 2020. Nærværende artikel og analyse indgår ikke i afhandlingen.

Probyn tematiserer, hvordan skam knytter sig til bevidstheden om at være eksponeret på en ubehagelig måde og er tæt forbundet med andres vurdering (2010, 72-73). Ahmed beskriver ligeledes: *“On the one hand, shame covers that which is exposed (we turn away, we lower our face, we avert our gaze), while on the other, shame exposes that which has been covered (it un-covers).”* (2014, 104). Probyn (2005) fremhæver, hvordan skam har et solidt greb i éns krop (som ansigtet der rødmer), mens Ahmed lægger vægt på skam som en affektiv omkostning, der sikrer reproduktionen af fællesskabets kulturelle værdier (Ahmed 2014). Frederiksen påpeger, hvordan skammen fungerer med truslen om udskamning: *“Skam kan forstås som oplevelsen af at spændes ud mellem på den ene side ubehaget ved andres skammende, ekskluderende blik og på den anden side truslen om blikkets totale ophør; dvs. truslen om at blive så radikalt andet, at der ikke længere er nogen blikke at møde”* (2013, 27). Fælles for disse tre affektteoretiske betragtninger af skam er tanken om skam som performativ og produktiv. Skam betragtes som en følelse, der gør noget, idet den transformerer og organiserer sociale relationer ved at udstille (udvalgte) individer.

I forlængelse af den affektlitteratur, der beskæftiger sig med skam i skolen (Werry and O’Gorman 2007; Wolfe 2017; Zembylas 2019), stiller vi skarpt på, *hvordan skammen rører lærere*. Den affektteoretiske tilgang til skam kan kritiseres for at negligere sociale strukturer for i stedet at behandle affekter såsom skam som ”klistrende vidundere”, der tilsyneladende opererer selvstændigt (Hemmings 2005; Wetherell 2014). Med afsæt i denne kritik plæderer vi for at betragte skam som noget, der ikke performer ”i sig selv”, men muliggøres og distribueres i kraft af den institutionelle praksis, hvori særlige følelser udfolder sig. Frem for at forfølge hvad skam (i sig selv) gør, vender vi blikket mod, hvordan den stilles til rådighed og performs i den særlige praksis, der hedder folkeskolen. Det betyder, at vi ikke interesserer os for skammen som en uafhængig affektiv komponent i folkeskolelivet, men undersøger den institutionelle praksis, der muliggør lærernes oplevelse af skam.

Folkeskolens institutionelle praksis som udskammende

Artiklen tilbyder et alternativt perspektiv på læreres følelser og følsomhed i forlængelse af Warmings (2009) kritiske diskussion af distinktionen mellem ”private” og ”professionelle” følelser i det pædagogiske arbejde. Frem for at betragte ”professionelle” følelser som en dimension af en lærerfaglighed man kan tillære sig på linje med andre faglige kompetencer, foreslår vi at betragte følelser i et socialt perspektiv udspændt mellem en foucauldiansk praksisforståelse (Foucault 1979; 1991; 1994) og Ahmeds affektteori (Ahmed 2004; 2014; 2010a; 2010b).²

I forlængelse af Lehn-Christiansens (2011) og Krøjer et al.’s (2014) foucauldianske tænkning om institutionel praksis anskuer vi folkeskolen som

2 Tanken om at forstå følelser i et socialt og strukturelt lys er ikke ny. Eksempelvis viser Hochschild, (1998) hvordan følelser er bundet op på særlige følelsesmæssige normer, ligesom hendes undersøgelse af ’taknemmelighedsøkonomi’ har en vis affinitet med Ahmeds begreb om affektive økonomier.

en institutionel kontekst, hvori sociale, organisatoriske og politiske betingelser er indvævet. I denne teoretiske forståelse produceres folkeskolen til stadighed i en kompleks, vidt forgrenet proces, der aktualiserer og manifesterer specifikke følelsesøkonomier. Dette perspektiv tilbyder at forstå sociale praksisser som en form for materialiseret magt/vidensrelation. Således er praksis det, der danner den institutionelle ramme om de konkrete følelsesøkonomier (Krøjer et al. 2014), som den enkelte lærer placeres og agerer i.

Vi forstår lærerens følelser som noget, der ikke kommer fra den enkelte/s selv, men stilles til rådighed af de institutionaliserede styringspraksisser. Om end den enkelte kan gøre modstand og som sådan "frivilligt" performer en følelsesmæssig subjektivitet, fordrer institutionen særlige følelser af henholdsvis lærere og elever. I forlængelse af Foucaults subjektiveringsbegreb (1979) og Ahmeds affektforståelse (2014) betragter vi således følelser som noget, den enkelte på én gang underlægger sig, bliver til igennem og oplever subjektivt. Det indebærer, at de følelser, som stilles til rådighed institutionelt, ikke er uden effekter, men netop har konsekvenser for den enkelte. Det institutionelle praksisgreb giver os således blik for, hvordan særlige følelser stilles til rådighed i folkeskolen, mens Ahmeds affektøkonomiske greb udfolder de specifikke følelsers funktion – eller gøren – ved at vise, hvordan skyld og skam skaber lærerne som (u)professionelle.

Vi er optagede af, hvordan skyld og skam udveksles i folkeskolen og hvorfor netop lærerne bliver skamfulde. Frederiksen argumenterer for, at *"et skamfokus kan gøre os opmærksomme på, hvordan konkrete fordelinger af skam får betydning for forskellige gruppers subjektstatus"* (2013, 34). Werry og O'Gorman (2007) fremhæver, at skam ikke alene er stigmatiserende, men privatiserende, idet den enkelte elevs oplevelse af skam reduceres til et personligt narrativ. Skam udstiller på forvrængende vis den enkelte i stedet for at pege på den institutionelle praksis, der afføder den. Med den queer-inspirerede tanke, at nogle individer synes særlig eksponeret over for skammens udskamning, fremstår folkeskolens lærere særligt udsatte. Som vi nævnte indledningsvist er folkeskolen i dag præget af forskellige evalueringsskaksisser (Amhøj 2007; Kousholt 2009; Pors 2009), hvor lærere afkræves selvreflekterende vurderinger af deres præstationer som lærere. Disse evalueringsskaksisser eksponerer lærerens (utilstrækkelige) præstationer for læreren selv, kolleger eller leder. Som vi skal se, aktualiseres sådanne praksisser i vores empiri, der viser, hvordan skammen isolerer den enkelte, idet hun bliver til som ufuldstændig, uværdig, men især uprofessionel.

Artiklen giver indsigt i, hvordan "forbudte" følelser som skyld og skam kommer i spil for lærerne i hverdagens praksis i folkeskolen. Vi viser, hvordan vi kan forstå undervisning og evaluering i folkeskolen som en kompleks følelsesmæssig økonomi, der rammesættes af en særlig institutionel praksis, som såvel elever og lærere agerer (følelsesmæssigt) indenfor. Derfor spørger vi: *Hvordan stilles skyld og skam til rådighed for lærere i folkeskolens undervisnings- og evalueringsskaksis?*

Skyld og skam i et affektteoretisk perspektiv

Sara Ahmeds affektteori overskrider dualismen mellem affekter (følelser) som *sociale* og *individuel oplevet*, idet hun adresserer ”the making of affect” ved at undersøge, hvad affekt *gør* ved mennesker (og ting) (Ahmed 2004; 2014; 2010a; 2010b). For Ahmed er affekter ikke løsrevet fra kontekst og relationer, men er netop bundet op på de værdier, der specifikt *gør sig gældende* i disse. Samtidig er de ikke afkoblet individet, men opleves subjektivt (Knudsen og Stage 2016).

Ahmeds begreb ’affektive økonomier’ indfanger, at affektivitet – som en pengeøkonomi – producerer og udbreder en affektiv møntenhed i form af specifikke affekter (Bjerg og Staunæs 2011). Affekter kultiveres i kraft af deres egen distribution, cirkulation og udveksling. Mens nogle affekter udveksles og værdisættes højt inden for bestemte økonomier, devalueres og udelades andre på grund af deres værdiløshed. Den affektivitet, der er til stede, *gør* således nogle affekter værdifulde og andre værdiløse (Ahmed 2004).

Vi vil med vores analyse accentuere det affektøkonomiske greb ved at anvende økonomiske begreber om følelsesrelationer i stedet for umiddelbart genkendelige, emotionelle betegnelser for de affektive transaktioner vi studerer. Dette greb rummer en verfremdungseffekt, der placerer det analytiske blik et sted, hvor vi ikke reproducerer gængse forklaringer om følelser. Vi taler fx om *falskmøntneri*, når vi analyserer den følelsesmæssige dobbelttydighed, der får spillerum i håndværks- og designundervisningen. Her fordres på den ene side en entusiastisk, engageret og kreativ selvudfoldelse, men samtidig er det struktur, forudsigelighed og professionelt ansvar, der ser ud til at værdisættes højest. Med vores økonomiske analyseapparat ser vi, hvordan dette paradoks udspænder en kompliceret, markedsorienteret, institutionel praksis, der distribuerer de institutionelt illegitime affekter skyld og skam. Dette begriber vi med betegnelsen sortbørs. Vi understøtter analysen af folkeskolens affektive sortbørs med flere andre økonomiske begreber (valuta, opsparing, hvidvask m.fl.), der tilsammen fremviser håndværk- og designundervisningens mangfoldige og avancerede følelsestransaktioner i en delvist skjult affektiv økonomi.

Situeret og eksemplarisk empiri

Artiklens analyser tager afsæt i et længerevarende studie, hvor artiklens ene forfatter (Lotte) observerede undervisningen af to fjerdeklasser over et skoleår (i alt 19 skoledage), deltog i 12 team- og lærermøder og efterfølgende interviewede de involverede 39 elever og 7 lærere. Det empiriske studie faldt i to dele: I første del blev undervisningens praksis observeret, videooptaget og beskrevet i feltnoter, og i anden del blev udvalgte dele af denne empiri præsenteret for de involverede som afsæt for enkeltinterviews. Interviewene (gen)aktualiserer dermed blandt andet de følelser, der stilles til rådighed i den institutionelle praksis. Tanken med dette metodedesign er at muliggøre en omhyggelig undersøgelse af de affekter,

der cirkulerer i denne affektive økonomi.

Observationen i denne artikel omhandler en formiddag med håndværk- og designundervisning, og det efterfølgende interview involverer den ene af de to håndværks- og designlærere. Observation og interview er fastholdt i en tyk beskrivelse (Geertz 1973), der både omfatter detaljeret beskrivelse af forskerens (Lotte) subjektive oplevelse af rummets materielle organisering, hvad der foregik i situationerne, og af de følelser hendes deltagelse i undervisningen og interviewet gav anledning til. De empiriske beskrivelser er situerede, dels qua Lottes subjektive og positionerede deltagelse som voksen i en skolekontekst, og dels i en konkret, institutionel praksis, der fremstiller situationerne på måder, der er uden for hendes kontrol (Haraway 1988). For eksempel er kaos ikke blot forskerens oplevelse i den givne undervisningssituation, men en kvalitet ved situationen der også udtrykkes af den pågældende lærer.

Sekvenserne er udvalgt, fordi de tydeliggør produktionen og bevægelsen af skam og skyld i situationer, som på den ene side er typiske og på den anden side udmærker sig ved, at skam netop her synes særlig distinkt. Vi betragter situationerne som eksemplariske for følelsesøkonomien i folkeskolens kaotiske undervisningssituationer og evaluerende praksisser. Den pædagogiske organisering af undervisningen i eksemplet er en del af folkeskolens institutionelle praksis vedrørende håndværk og design (Børne- og Undervisningsministeriet 2019; Rambøll 2011). Undervisningssituationens karakter er således ikke tilfældig eller enestående, tværtimod er det sandsynligt, at lignende undervisningssituationer udfolder sig på tværs af folkeskoler. Samme type organisering ses i alle de kreative og mere elevdrevne fag i det omfattende materiale, som ligger til grund for denne artikel. Evalueringssituationen er eksemplarisk i forhold til folkeskolens øvrige evalueringssituationer i form af de systematiserede team- og lærermøder, der indgår som en del af materialet, og som ligeledes forventes afholdt på flertallet af danske folkeskoler. Analysen af denne empiri kan øge indsigten i, hvilken betydning lignende undervisningspraksisser præget af kaotisk, energifyldt og elevdrevet undervisning samt vurderende evalueringssituationer kan have for lærere.

Den følgende sekvens viser, hvordan såvel skyld som skam kommer i spil i kraft af den undervisningspraksis, vi omtaler som kaos. Kaos betegner, som det vil fremgå af eksemplet, et kontinuum af u/forudsigelighed og konflikt niveauer. Vi har valgt at præsentere en udfoldet beskrivelse for at give læseren et billede af den kompleksitet, der udspiller sig.

Kaotisk drømmefangeri som institutionel praksis

"I lokalet spreder uroen sig hurtigt. Der er kaos.

Laura [lærer] taler med skarp stemme og fortæller, at der skal arbejdes videre med drømmefangere. Jeg synes, hendes stemme er ubehagelig at lytte til. Hun understreger: "Nu taler JEG" - tilsyneladende for, at eleverne skal tie stille. Laura taler igen med skarp stemme: "Der er blevet klappet" – Jeg [Lotte] hørte det ikke, men tilsyneladende er det et signal til ro. Jeg synes, hun er sur.

Der er meget larm. Eleverne har umiddelbart hver deres agenda i fraværet af en fælles orientering. Nogle af eleverne sidder med deres eget projekt og deres egen plastikkasse med igangværende projekter foran dem. Der er pomponer, flettede snore, grene med garn. Langs væggene er der høje skabe fyldt med ting som sakse og pap, og på høje borde rundt om i lokalet er der forskellige kasser, som tilsyneladende rummer garn, knapper, pinde mv. Det er kun ca. halvdelen af eleverne, der sidder ned. Nogle løber, jagter hinanden. Andre strejfer rundt og snakker lidt med forskellige. Nogle synes at bevæge sig rundt på egen hånd, mens andre "holder sammen". To er tilsyneladende engageret i en fælles leg omkring en lang snor, der bliver viklet rundt om forskellige stole og borde i et stort spindelvæv. En har en papkasse på hovedet. Mange er forbi hinanden for at låne ting som en stor saks, men de fleste går rundt, uden jeg forstår deres hensigt. Det er svært at se, hvilken orientering den enkelte har i det samlede virvar. Den enkelte drukner i den fælles strøm af larm og bevægelse. (...)

Jeg sætter mig ved en gruppe drenge, der sidder med hver deres projekt: Drømmefangerne, der ligner en slags uroer med garn og pinde. Lidt væk høres det bebrejdende fra Laura: "Hvad laver du?! Stadig ikke noget?!" Eske [elev] ved siden af mig holder sin drømmefanger frem, for at den skal fange Lillians [lærer] opmærksomhed, så han kan få hjælp. Lillian kommer hen til vores bord og siger grinende: "Ja, den er helt unik, anderledes, speciel." Eske bemærker: "Det er sådan noget dommerne ville sige i Den store bagedyst, når de ikke ved, hvad de skal sige." Lillian sidder med den knudrede drømmefanger i hænderne og studerer den smilende. I modsætning til mange af pigernes vævninger, der ligner små kludetæpper, ligner denne mere et gult garnnagle, der er viklet ind mellem to pinde. Stemningen er let. Lillian virker tålmodig og engageret i opgaven med at hjælpe Eske med drømmefangeren. En anden dreng henvender sig til Lillian, og

hun vender sig væk fra Eske og går i gang med noget andet. Hun siger lidt efter: "Jeg har ikke glemt dig Eske!" Eske svarer: "Mit problem er større", siger han og smiler skævt. Han siger det i en let tone, og jeg får fornemmelsen af, at det er rart at få hjælp til at få sine problemer løst. Lillian bekræfter grinende: "Ja dit problem er større"

Pludselig råber Laura meget højt. Jeg bliver forskrækket. Lillian farer over i den anden ende af klassen og skælder højlydt ud. Jeg har ikke forstået, hvad der er sket, og hvorfor nogen skulle skældes ud. Eske råber efter hende: "DU SKAL LØSE DE SMÅ PROBLEMER FØRST!" Lillian reagerer ikke på Eske, men skælder højlydt ud på Emma og Eik [elever], mens de flestes opmærksomhed er centreret på dem. Efterfølgende opløses skældud-samtalen, og Lillian går væk fra dem, mens de to stumt ser ned i gulvet. (...)

Lillian afbryder os. "I skal begynde at rydde op. Alt på ens plads skal væk." Hun instruerer videre. Flere løber rundt. Laura råber. Lillian begynder at give en ny besked, men afbryder sig selv: "Hvad laver I derovre(?)! Det ville være rigtig dejligt, hvis man bare styrede sig på sin egen plads nu." Hun taler vredt, som om der overhovedet ikke er noget, der kunne være dejligt. Hun fortsætter: "Når man har ryddet op, så sætter man sig."

Laura råber igen med skinger stemme, uden at nogen lader sig mærke med det. Hun råber: "Frys!" Flere stivner midt i deres bevægelse og står stille i en akavet stilling. Elinor [elev] forklarer mig: "Hun sagde, vi skulle fryse".

Lillian tager hidsigt saksen ud af hånden på Eva [elev]. Eva brokker sig og siger hårdt: "Jeg er glad for, at jeg ikke har dig som klasselærer!" Lillian svarer: "Det er helt i orden. Alle kan ikke elske alle." Jeg får en fornemmelse af, at det bestemt ikke er helt i orden. Jeg synes, det er ubehageligt."

Eksemplet udfolder en kaotisk situation, der er præget af elevernes mangeartede, uordnede og uigennemskuelige færden omkring produktionen af drømmefangere. Lotte beskriver et mylder af bevægelse og lyd med divergerende kropslige orienteringer og stemmeføring.

Denne organisering af undervisningen er ikke tilfældig, men en betydningsfuld komponent i den institutionelle praksis omkring håndværk- og designundervisning. Den involverer den enkelte elev som en, der følger sin egne ideer og engagement i et selvstændigt arbejde. Hver elev vælger selv pinde og garn og sammensætter selv forskellige farver. Rummets organisering muliggør,

at elevens individuelle tempo og måde at løse opgaven på bliver drivkraften i produktionen. Det fremkalder en alsidig elevpraksis, idet den enkelte både kan hente materialer, sidde og væve, snitte pinde, spørge om hjælp eller hente inspiration hos kammeraterne. Samtidig åbner denne organisering af rummet op for at bevæge sig rundt i lokalet med alsidige formål. Man kan slentre, snakke og lave sjov, uden at det nødvendigvis falder uden for engagementet omkring drømmefangerne. I Børne- og Undervisningsministeriets faghæfte for håndværk og design beskrives det således:

”Læringsmiljøet i værkstederne er ofte mere frit og uformelt end i traditionelle klasseværelser. Eleverne bevæger sig rundt i værkstederne, når der hentes materialer eller værktøjer og redskaber. Det skaber samtidig en afslappet og åben stemning, hvor elevernes samtaler bliver frigjorte” (Børne- og undervisningsministeriet 2019).

Eller som det udtrykkes i en rapport bestilt af Undervisningsministeriet om blandt andet håndværk- og designundervisning:

”Der er dog også mere ”kaos” og en del ventetid – selv når der er to lærere, der underviser. Kaos og ventetid skyldes, at det er en udfordring at undervise i de mere frie og kreative forløb, hvor eleverne generelt befinder sig forskellige steder i forskellige arbejdsprocesser på et givet tidspunkt i undervisningen. Eleverne skal hjælpes lige præcis der, hvor de er, og ofte er det ikke muligt at samle klassen til en fælles demonstration/forklaring, der er relevant for alle.” (Rambøll 2011)

Denne organisering af undervisningen aktualiserer således en viden, som er en del af folkeskolens institutionelle praksis vedrørende håndværk og design. På den måde synes den kreative undervisningspraksis at understøtte, at kaos indfinder sig. Samtidigt institutionaliseres en praksis, der eksplicit fordrer en særlig affektivitet: Følelser af frihed og kreativitet samt af åbenhed og afslapning.

Sortbørs-skyld

Vores studier af hhv. policydokumenter og undervisning viser en tvetydig, institutionel praksis, der både kræver entusiastisk kreativitet og striks orden i et kreativt kaos, der placerer lærerne i en paradoksal position, hvor de på den ene side forventes at facilitere elevernes selvstændige og kreative arbejdsprocesser, og på den anden side ser ud til at have vanskeligt ved at overskue det kaos, som undervisningens organisering afstedkommer. Lærerne er i kraft af deres

funktion garant for at tilvejebringe regelmæssighed, fokuseret orientering og for løbende at forebygge og standse konflikter for i stedet at fremme en rolig atmosfære. Samtidig skal de facilitere elevernes faglige udvikling materialiseret i den enkeltes selvstændige og kreative produktion af en drømmefanger.

Den enkelte lærer ansføres på én gang til at eliminere kaos med fx konsekvente og strikse beskeder *og* til at facilitere det kaos, hvor eleverne hver især er drevet af deres eget engagement. Kaosset forventes håndteret på en måde, så det ikke løber løbsk, og der eksempelvis opstår konflikter – uden at det hæmmer den enkeltes frie og kreative udfoldelse. Lærerne er ansvarlige for, at denne paradoksale balance af ordnet kaos indfinder sig. Det fordrer, at de både bliver til som sure lærere, der med konsekvente og strikse beskeder holder orden i kaos, *og* som optimistiske og engagerede lærere, som understøtter den enkelte elevs frie og kreative udfoldelse.

Elevernes engagement i drømmefangerne forventes tilsyneladende tilvejebragt via elevernes koncentrerede og rolige følelser. Som en affektiv guldbarre fremstår ro som den følelsesøkonomiske standard, som alle øvrige affekter værdisættes efter. Således søger lærerne at mane til ro og organisere et afdæmpet følelsesmæssigt engagement. Lillian og Laura instruerer og dirigerer eleverne med ”*skarp stemme*” og bebrejdende kommentarer, der retter sig mod elevs uønskede aktiviteter som ”*Hvad laver du(?)! Stadig ikke noget(?)!*” De påberåber de fælles omgangsregler ved at henvise til, at ”*der er blevet klappet*” som signal til, at eleverne skal forholde sig i ro. I takt med at kaos udspiller sig med elevernes alsidige engagement og orientering, falder de bebrejdende kommentarer fra de ”sure” lærere. Ved at påberåbe regler for forventet elevopførsel søges eleverne pålagt ansvaret og skylden for kaos. Skylden tilbydes de elever, der ikke opfører sig ”dejligt”. Dem, der kommer i konflikt, ikke lytter efter klap, ikke sidder på deres plads eller på anden måde agerer uønsket, ledsages af sure eller bebrejdende bemærkninger.

Selvom ro efterspørges af både elever og lærere i ovenstående eksempel, synes den ikke at være til rådighed i kreativitetens kaos. Roen er ikke i cirkulation. Den udbydes ikke. Det ændrer imidlertid ikke på, at den til stadighed efterspørges. Med Lillian og Lauras bebrejdende kommentarer optrykkes devaluerende affekter som skyld og skam som et falskmøntneri, der forsøges omvekslet til en anden møntfod: Ro. Mens ro udgør den egentlige, men utilgængelige valuta i kaossets uregulerede organisering, distribueres skyld og skam til stadighed. At netop skyld og skam optræder i undervisningens affektive økonomi er højt overraskende. Den affektivitet, der etableres med håndværk- og designundervisningens institutionelle praksis, legitimerer alene følelser, der forekommer uomvekslelige med skyld og skam. I en affektøkonomi, hvor frihed, kreativitet og åbenhed er den legitime møntfod, forekommer skyld og skam at udgøre en lysky sortbørsøkonomi. Parallelt med udvekslingen af skyld og skam som sortbørsvaluta cirkulerer den legale entusiasme. Lærerne opdigner

til kreativitet og udviser åbenhed, som da Lillian i en let stemning omtaler Eskes drømmefanger som "unik, anderledes, speciel" og engageret hjælper ham med at komme videre. Eksemplet viser, hvordan den affektive økonomi omkring henholdsvis entusiastisk kreativitet kontra skyld og skam distribueres og udveksles parallelt i den kaotiske undervisningspraksis.

Med bebrejdelser for uro og kaos søges skyld som skam distribueret til eleverne. Det er eleverne eller enkelte elever, der med udpegningen og "surheden" søges karakteriseret som ansvarlige for situationens uønskede udvikling. Imidlertid synes skylden ikke at vinde indpas. Eleverne nægter tilsyneladende at handle med den lyssky valuta. Skylden afvises som gangbar møntenhed i bytte for elevernes handlinger. Kun i et enkelt tilfælde synes skylden at blive udvekslet. Konflikten mellem Emma og Eik, der forårsager eksponeret skældud, medfører, at de "*stumt ser ned i gulvet*". Det synes at være undtagelsen. Ellers ser man, at lærernes forsøg på at distribuere skyld overhøres, eller mødes sågar med sarkasme. Som da eleverne på legende vis stivner i deres akavede positur midt i en bevægelse, da de får besked på at "fryse". I lyset af organiseringens "striksked" og "surhed", der opleves "ubehageligt", kunne eleverne forventes at reagere med angerfuld disciplin. Men eleverne accepterer ikke den følelse, de her tilbydes af lærerne. Skylden accepteres ikke som legitim valuta i den affektive økonomi, der udspændes af den kaotiske praksis.

Devaluering af lærerens værdi

I eksemplet vender Eske på sarkastisk vis Lillians egne ord mod hende selv, idet han råber: "*DU SKAL LØSE DE SMÅ PROBLEMER FØRST!*". Da Lillian oprindeligt sonderer mellem små og store problemer i samtalen med Eske, henvises der til små og store håndarbejdstekniske problemer i forbindelse med produktionen af drømmefangere. Eskes bemærkning kategoriserer derimod nogle problemer i *undervisningen* som mere krævende. Lillian er optaget af at løse et lille problem omkring Eskes drømmefanger. Ifølge Eske bør hun derfor afholde sig fra at løse et større problem som konflikten mellem Emma og Eik, førend hun har løst det lille problem. I denne udlægning af Eskes kommentar fremstår de mindre problemer som de faglige, drømmefangerne, hvis udfordringer kun giver anledning til lærernes optimisme og engagement. Hvorimod de større problemer refererer til konflikter og potentielt det kaos, der udfolder sig, og som udgør den egentlige udfordring. Eskes sarkastiske kommentar tydeliggør Lillians magtesløshed i forhold til at løse de egentlige problemer og karakteriserer hende samtidig som ansvarshavende. Eksemplet viser, hvordan lærerne havner med skylden som en valuta, de ikke kan komme af med, selv om de forsøger at udveksle den med eleverne. Mens eleverne fortrinsvis træder i karakter som uskyldige bliver de professionelle til som skyldige.

I kaossets praksis flourer som allerede nævnt andre affekter end de legitime, herunder irritation, hidsighed, aggression og vrede. Disse følelsers legitimitet

som valuta ser ud til at afhænge af, hvem der tilbyder dem. Eva afviser at modtage Lillians hidsighed og vrede ved at fastslå: *"Jeg er glad for, at jeg ikke har dig som klasselærer!"* I den kaotiske praksis' affektøkonomi bliver lærerens vrede til en lyssky valuta, der ikke kan veksles på det åbne marked. I stedet devalueres læreren, hvis hun forbindes med de negative og professionelt lyssky affekter som vrede og hidsighed. Læreren har tilsyneladende ikke samme adgang til sortbørsen som eleverne. Mens eleverne som lejlighedsvis sortbørshandlere kan tillade sig at udveksle lyssky affekter såsom vrede og irritation, stiller den institutionelle praksis lærerne anderledes. Det er risikabelt for dem at forsøge sig på det sorte marked med at veksle vrede til ro, og når ingen elever vil modtage den lyssky valuta, involveres lærernes professionalitet i den affektive økonomi, idet den devalueres af de mislykkede forsøg på at veksle sort. Læreren er som "professionel" henvist til at operere inden for den legale, affektive økonomi med ro og entusiasme som gangbare møntenheder. Hvis de ikke holder sig til denne del af økonomien, fremstår de i kraft af deres valutas manglende gangbarhed som forældede og uprofessionelle; nogle, der forsøger sig med den gamle skoles surhed og strikshed – som at veksle D-mark og franc lang tid efter, at den anerkendte euro har vundet udbredelse. Analysen viser, hvordan den kaotiske undervisningspraksis fordrer en avanceret følelsesmæssig økonomi, hvor ikke alle affektive møntenheder er legitime. Mens lærerne er hensat til at operere på den sorte børs, hvor skylden og skammens lyssky valutaer handles, har eleverne anderledes mulighed for at købe ind med humorens legale møntfod.

Hermed udfordres tanken om skyldfølelse som noget, der opstår i direkte forlængelse af en elevsigtet disciplinering. I håndværk- og designundervisningen er der ikke tale om en forudsigelig udveksling, hvor lærere veksler påpegnings af forkert opførsel til skyld hos eleverne. I stedet er der tale om en avanceret økonomi bestående af dels legitime og dels mere lyssky, affektive valutaer. I denne økonomi kan den enkelte lærer brænde inde med affekter, som de tilsyneladende forventede at kunne omveksle. På den måde ender den enkelte lærer med en devalueret professionalitet, som de har vanskeligt ved at købe tilbage, fordi de ikke har tilstrækkelig legitim valuta.

Folkeskolens affektive evalueringspraksis

Fra at have beskæftiget os med distributionen af skam og skyld i undervisningen vil vi i det følgende dvæle ved, hvordan folkeskolens affektive økonomi sætter sig igennem uden for selve undervisningen. Vi argumenterer for, at folkeskolen er præget af en række evalueringspraksisser, der fremmer den enkelte lærers (selv)styring (Amhøj 2007; Pors 2009), men ydermere tilvejebringer særlige selvbebrejdende følelser. Evalueringspraksis forstås i denne sammenhæng som både formelle og uformelle praksisser, hvor den enkelte lærers præstationer (implicit) vurderes (Jf. Kousholt 2009, 46). I denne undersøgelses empiri udgøres disse især af kollegiale team- og lærermøder, hvor aktuelle problemstillinger i - eller målsætninger for - undervisningen fremlægges og diskuteres mere eller

mindre systematisk.

I den følgende interviewsekvens præsenteres en (utilsigtet) evalueringspraksis: et interview hvor en lærer ansøres til at forholde sig til sin undervisning. Om end interviewet ikke er en del af skolens selvinitierede evalueringer, viser det sig på lignende vis at vurdere lærerens præstationer. I sekvensen introduceres læreren Lillian for et uddrag af den samme beskrivelse fra håndværk- og designlektionerne, som vi præsenterede ovenfor. Lotte læser denne beskrivelse højt for Lillian som et led i interviewet, hvorefter følgende interaktion udfolder sig. Sekvensen illustrerer, hvordan skam og skyld stilles til rådighed for læreren som en uundgåelig komponent i folkeskolens institutionelle praksis, der har tendens til at udpege og evaluere den enkelte lærer.

Hvidvask af skyld og skam

Da jeg ser min beskrivelse, bliver jeg overrasket over, hvor konfronterende den virker. Jeg undrer mig over, hvorfor jeg har valgt denne sekvens til interviewet, og jeg overvejer, om jeg skal undlade at læse den op. Men jeg gør som planlagt og læser den højt. [Oplæsningen følger]

Lillian ser pludselig trist ud og nærmest undskylder: "Men hvis det betyder, at nogle ikke føler sig set.... Det er jo ikke godt." Hun bliver stille.

Jeg spørger: "Du kommer til at tænke på, at nogle ikke føler sig set?" Men Lillian er stille. Måske hun føler sig ramt? Jeg ser ned i mine papirer igen. Det er tungt. Hun begynder at græde let. "Nu bliver jeg lidt påvirket", siger hun, tydeligt berørt.

Jeg synes, det er synd for hende. Jeg får lyst til at redde hende ud af denne ubehagelige situation. Jeg svarer: "Ja, det kan jeg godt se [at du bliver påvirket].... Det er også mærkeligt at se... og høre det fra en helt anden, der bare træder ind... uden at kende sammenhængen."

Hun græder nu mere og tørrer tårerne væk med hænderne. Der er servietter foran os. Skal jeg række hende én?

Lillian: "Men det er fordi, jeg godt ved det! Det er sådan, det er. Det er jo det, jeg synes er hårdt," forklarer hun.

Lillian får samlet sig sammen efterhånden, som hun forklarer, at det faglige kan løses. Men bryder igen ud i gråd, da hun siger: "Men det kan man jo ikke med det andet!" Jeg nikker langsomt og forsøger anerkendende: "Nej. Der er for meget"

Jeg spørger videre: "Men du synes, det er hårdt at høre, at det er det, jeg har lagt mærke til?" Lillian: "Nej, for jeg ved det godt!" og

fortsætter: "Når jeg går hjem tænker jeg: "hvor mange så du(?)""
Jeg bekræfter: "Det er en svær opgave at være lærer." Lillian
rækker ud efter en serviet: "JA! ..."

Eksemplet viser, hvordan håndværk- og designlektionen på konfronterende vis reaktualiseres i interviewet ved at invitere Lillian til at evaluere og vurdere sig selv. I det Lillian præsenteres for forskerens observationer fra undervisningen som "det store problem", gen-/fremkaldes skyld. Selvom interviewet på sin vis er en ny situation, (gen)aktualiserer oplæsningen undervisningssituationen på ny og fremmer selvsamme affekter (Staunæs og Kofoed 2011).

I konfrontationen reagerer Lillian skamfuldt ved at bryde ud i gråd og på bekendende vis referere sine tanker om sin egen utilstrækkelighed i forhold til at "se" alle eleverne. Med interviewets (selv)evaluerende praksis bliver Lillian således til som den individuelt ansvarlige lærer, der skamfuldt må bekende sin skyld. Den evaluerende praksis stiller både skyld og skam til rådighed.³ Imidlertid ser det ud til at komme bag på intervieweren, der til stadighed synes at blive forurolet over at være involveret i en følelsesøkonomi, der cirkulerer netop disse affekter. Det kan ses som et udtryk for, at folkeskolens institutionelle praksis gennemsetter sig i interviewet og indruller den uafvidende interviewet.

I folkeskolen ansøres lærere til at betragte og vurdere sin egen praksis (Pors 2009). Evalueringer målrettet lærerne synes i stigende grad at udgøre et marked for affektive transaktioner. Interviewet trækker utilsigtet på den samme evaluerende og vurderende praksis. Siden undervisningen fremstår som mislykket, og interviewet har denne fiasko som afsæt for samtale, indskriver interviewet (og interviewet) sig i den institutionelle praksis, hvis markedslogik vurderer og værdisætter den enkelte lærer og hendes præstation. Da Lillian indtræder i denne transaktion med alle sine sorte penge, viser den efterfølgende udveksling i interviewet, at her, i kraft af evalueringspraksissen, er de sorte penge faktisk gangbare. Ved at tilbyde dem i en ny transaktionsform, hvor undervisningens kaos er udskiftet med et roligt, selvreflekterende rum, kan hun nu købe noget for pengene. Den sorte valuta kan her bruges til at etablere hende som den professionelle lærer, der i kraft af skylden legitimerer skammen. Skyld og skam viser sig at være hver sin side af samme, affektive mønt. Ved at vedkende sig skylden for den undervisningssituation, som evalueres, kan hun skamme sig med professionel integritet: *det er fordi, jeg godt ved det!*, og *"hvis det betyder, at nogle ikke føler sig set.... Det er jo ikke godt"*. I denne selvevaluering veksles skyld og skam til professionel (selv)forståelse og sympati fra intervieweren.

³ Se Staunæs og Kofoed (2015) for en diskussion af et lignende eller pågældende metodedesign og etiske dilemmaer omkring disse.

Med skyld og skam fremvises den lærerfaglige indsigt, der muliggør vurderingen af, at den kaotiske undervisningssituation ikke er ønskværdig. Den illegitime skam transformeres til en faglig bevidst, legitim skam over at erkende et nederlag i forhold til et professionelt mål med undervisningen, at eleverne skal føle sig set. Hermed veksles skyld og skam til legitime følelser og stadfæster lærerens værdi. Med selverkendelsens skyld som eneste affektive aktiv tilbydes den enkelte lærer sympatiens accept, såfremt hun opkøber yderligere af den usikre og risikobetonede valuta, skam. Evalueringen synes således at have en dobbeltfunktion. På den ene side hvidvasker den lærerens ophobning af den lyssky skyld og skam og (gen)skaber hende som professionel, men samtidig umuliggøres mere attraktive affektive handler. Evalueringen synes at frikøbe hende for sin undervisningshistorik på den sorte børs, men tilbyder samtidig valutaen skam som den primære konverteringsmulighed. Såfremt lærerne i folkeskolen skal kunne føle sig som professionelle lærere inden for folkeskolens institutionelle praksis, er evalueringens affektive transaktioner nødvendige. Samtidig ser vi gennem analysen af intervieweksemplet, at evalueringspraksissen for den professionelle på sin vis er et attraktivt marked, hvor man som underviser kan veksle sorte penge til legitim, professionel valuta.

Vores analyse viser, hvordan folkeskolens affektive økonomi gennemsætter sig med vurderende evalueringer, der tilbyder den enkelte lærer affektivt aflad til gengæld for at erkende sin skyld. Afslutningsvis giver denne følelsesøkonomi anledning til at problematisere den institutionelle praksis, der konstituerer disse følelsestransaktioner.

Skam som folkeskolens affektive markedsfejl?

De negative følelser, der udveksles i undervisningen, skærpes for den enkelte lærer i/af evalueringspraksis ved at lægge op til, at hun som lærer selv er ansvarlig for sine følelsesmæssige handler i undervisningen. Læreren fremstår som en enkeltinvestor, der med ringe likviditet har begrænset mulighed for at optage anerkendende og støttende lån fra interviewer. I undervisningen er læreren hensat til at agere individuelt på det affektive marked uden at kunne værge sig mod dets indbyggede markedsfejl i den markedslogik, der på én gang tilskynder og forbyder handler med skyld og skam i undervisningen. Skammen skaber den enkelte som mislykket og uprofessionel. Fremfor at rette opmærksomheden mod kaos som den institutionelle praksis, der påvirker undervisningens affektive marked, fordrer evalueringen, at der i stedet sås tvivl om værdien af den enkelte lærer.

Således viser vores analyse, at folkeskolens følelsesøkonomi forstærker den affektive oplevelse af, at en lang række følelser er den enkeltes egne fortjenester eller fortrædeligheder. Man kan sige, at der viser sig en institutionel praksis, som er affektivt ansvarspådragende for lærerne. Selvevalueringens vekslemulighed betyder, at den enkelte lærer ikke har mulighed for at veksle skyld og skam

til for eksempel forurettet kritik af den institutionelle praksis, der skaber lærernes ringe transaktionsmuligheder i og uden for undervisningen. I den institutionelle praksis cirkuleres skyld og skam alene mellem de individer, der direkte indgår i undervisningen. Selv ikke interviewereren, som på sin vis er ekstern i forhold til folkeskolen, ser ud til at kunne tilbyde andre følelsesmæssige konverteringsmuligheder. Selvom det principielt er muligt at forestille sig en institutionel praksis, der lod uattraktive opsparinger af skyld og skam omveksles til vrede eller utilfredshed rettet mod undervisningens betingelser, er det ikke det folkeskolens evaluerende praksis lægger op til.

I de tilfælde, hvor kaos opstår i undervisningen, rummer folkeskolens institutionelle praksis ikke affektøkonomiske muligheder for at veksle den resulterende skyld og skam til utilfredshed med ressourceknaphed, de fysiske rammers utilstrækkelighed eller manglende muligheder for ledelsesmæssig, faglig opbakning. Tilsvarende kan skylden og skammen tilsyneladende heller ikke videredistribueres til kommunal- eller landspolitikere. På den måde forbliver folkeskolens politisk ansvarlige uden for en ansvarspådragende transaktion i folkeskolens affektøkonomi. Det ligner en markedsfejl i folkeskolens affektøkonomi, at læreren handler med de valutaer, der stilles til rådighed i den affektive økonomi, skyld og skam, og samtidig ansvarliggøres individuelt for at cirkulere netop disse affekter. Den enkelte lærer fremstår som individuel investor, der på "det frie affektmarked" uheldigvis har foretaget tvivlsomme følelsesmæssige handler og derfor ender op med skam. Det er værd at overveje, om denne markedsfejl kan genfindes i andre undervisningspraksisser, der ligner håndværk og design mht. fordringer om en løsere, 'kreativ' organisering.

Skammens valuta

Vores affektøkonomiske analyse har vist, hvordan den institutionelle praksis i folkeskolen distribuerer skyld og skam og at disse følelser er henvist til "den sorte børs". Folkeskolens affektive økonomi er officielt baseret på den merværdi, anerkendelse og ros angiveligt skaber. Parallelt cirkulerer dog de forbudte affekter – uden at markedet kan regulere dem. Skam fremstår som folkeskolens affektive markedsfejl, idet skam udpeger den enkelte lærer uden blik for, hvordan folkeskolens egen undervisnings- og evalueringspraksis optrykker de devaluerende affekter, der forvrider den rosende og anerkendende markedsøkonomi.

Artiklen har vist, hvordan skyld og skam stilles til rådighed i folkeskolens institutionelle praksis, der med kaotisk undervisning og vurderende evalueringer fremmer lyssky og devaluerende affekter hos den enkelte lærer, og sår tvivl om hendes professionalisme. På folkeskolens følelsesmæssige sortbørs skabes den enkelte lærer som skamfuld.

Lotte Galløe, ph.d.-studerende
Jo Krøjer, lektor, IMT, Roskilde Universitet

Referencer

- Ahmed, S., (2004). Affective Economies. *Social Text*, 22(2), 117-139.
- Ahmed, S. (2010a). Happy Objects. In G. J. Seigworth & M. Gregg (Eds.). *The Affect Theory Reader* (pp. 29-51). London, UK: Duke University Press
- Ahmed, S. (2010 b). Killing Joy: Feminism and the History of Happiness. *Signs*, 35(3), 571-594.
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Akselvoll, M. Ø (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*, Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Amhøj, C. B. (2007). Selvskabesteknologier: Medarbejderen som konstruktionsfigur – og organisationen som hobetal af fiktive selv'er. I J. Kofoed & D. Staunæs (Red.), *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (ss. 56-76). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011). Self-management through shame – Uniting governmentality studies and the 'affective turn'. *Ephemera. Theory & Politics in organization*, 11(2), 138-156.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Håndværk og design – Faghæfte*, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, New York: Vintage Books/Random House.
- Foucault, M. (1991). Questions of method. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.). *The Foucault Effect*. Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1*. Redaktion filosofi. Det lille forlag.
- Frederiksen, M. B. (2013). Krumme tær. Skam i krydsfeltet mellem queer, feministiske og postkoloniale teorier. *Kvinder, Køn og Forskning*, 1, 25-36.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gilliam, L. (2010). Den gode vilje og de vilde børn: civiliseringens paradoks i den danske skole. *Tidskriftet Antropologi*, 62, 153-175.
- Haraway, D. (1988). The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

- Hemmnings, C. (2005). Invoking Affect. *Cultural Studies*, 19(5), 548-567.
- Hochschild, A. (1989). *The second shift: Working parents and the revolution at home*, Viking.
- Knudsen, B. T. & Stage, C. (2016). Introduction: Affective Methodologies. In B. T. Knudsen & C. Stage (Eds.), *Affective Methodologies: Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan Limited.
- Knudsen, H. (2010): *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kousholt, K. (2009). Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis. *Nordisk udkast*, 37(1), 46-55.
- Krøjer, J & Helms, S. (2011). Drengeløber imellem frihed og kontrol. *Kognition & Pædagogik*, 21(82), 18-30.
- Krøjer, J; Lehn-Christiansen, S. & Nielsen, M. L. (2014). Sexual Harassment of Newcomers in Elder Care – An Institutional Practice? *Nordic Journal of Working Life Studies*, 4(1), 81-96.
- Lehn-Christiansens, S. (2011). *I sundhedens tjeneste: Om praktiseringen af sundhedsfremme i social- og sundhedshjælperuddannelsen*. Roskilde Universitet.
- Pors, J. G. (2009). *Evaluering indefra: politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Probyn, E. (2005). *Blush: Faces of Shame*. University of Minnesota Press.
- Schmidt, L. & Holm, C. (2005). Skam få dig. *Turbulens*. www.turbulens.net/skam-faa-dig/ 16.4.2020
- Staunæs, D. & Kofoed, J. (2015). Producing curious affects: visual methodology as an affecting and conflictual wunderkammer. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(10), 1129-1248.
- Warming, H. (2019). Messing with the emotions of other exploring ambiguous youth-adult relations in a residential care institution. *Emotion, Space and Society*, 32, 1-7.
- Werry, M. & O’Gorman, R. (2007). Shamefaced: Preforming Pedagogy, Outing Affect. *Text and Performance Quarterly*, 27(3), 213-230.
- Wetherell, M. (2014). Trends in the Turn to Affect: A Social Psychological Critique. *Body and Society*, 21(2), 1-28.

Wolfe, M. J. (2017). Refracting school girls: pedagogical intra-actions producing shame. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(5), 727-739.

Zembylas, M. (2019). "Shame at being human" as a transformative political concept and praxis: Pedagogical possibilities. *Feminism & Psychology*, 29(2), 303-321.