



# Indhold

## Tema

- I skammekrogen – om skam i opdragelse og undervisning** s.5  
*Stine Saaby Bach, Marianne Brodersen og Tomas Ellegaard*
- Skam, pædagogik og sociokulturelle differentieringer i det affektive samfund.** s.11  
*Peter Østergaard Andersen*
- Skam og sublimering ifølge psykoanalysen** s.30  
*Kirsten Hyltdgaard*
- Den tabuiserede skamudøvelse** s.50  
*Eva Gulløv og Lisbeth Ljosdal Skreland*
- “Det er jo en pause, ikke en straf” Skammekrogen som del af en aktuel pædagogik** s.69  
*Anne Mette Buus*
- Førsteklasses følelser** s.87  
*Katrine Dorthea Bjerre Jepsen*
- Folkeskolens følelsesmæssige sortbørs** s.98  
*Lotte Galløe og Jo Krøjer*
- Skammens (u)balancer** s.117  
*Stine Saaby Bach*
- “Altså jeg er ikke bange for at blive set, men...”** s.129  
*Lotte Stegeager og Simone Stegeager*
- Argumenter for og imod præstationskam** s.145  
*Claus Holm*

## Anmeldelser

**Talentudvikling og elitesport i skolen** s.165

*Jens Christian Nielsen og Jesper Stilling Olesen*

**Aktionslæring som løftestang – professionel praksis på velfærdsområdet** s.168

*Benedicte Madsen i samarbejde med Kirsten Bro, Mette Marie Hansen og Marianne Thrane*

**Den styrkede pædagogiske læreplan – baggrund, perspektiver og dilemmaer** s.171

*Christian Aabro*

**Dannelse og demokrati** s.174

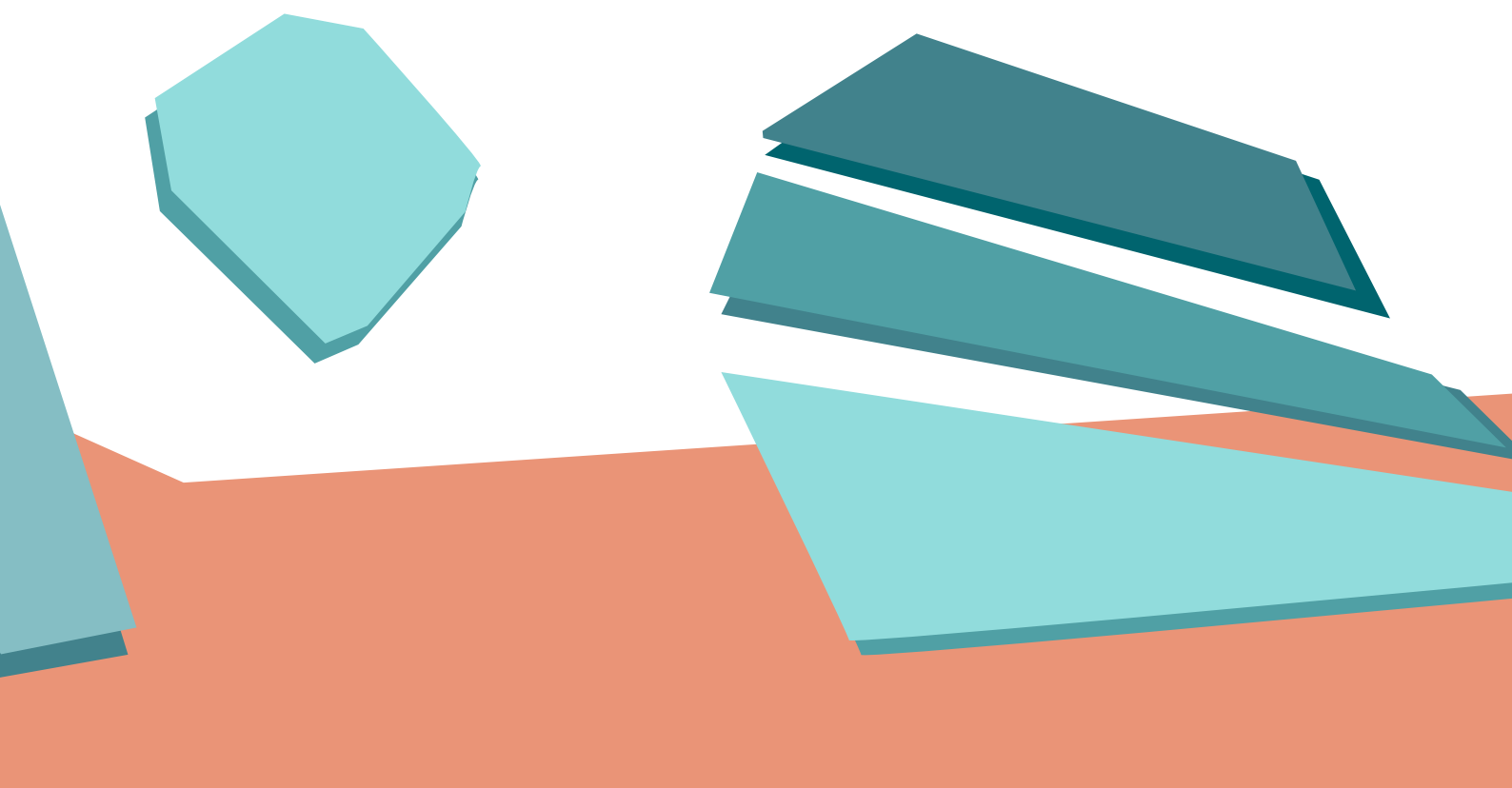
*Oskar Negt*

**Pædagogik mellem skole og fritid. Grundbog til pædagoguddannelsen** s.180

*Trine Ankerstjerne*

**Opvækst i provinsen. Om dem, der bliver, og dem, der rejser** s.183

*Eva Gulløv og John Gulløv*



# Tema

## **I skammekrogen**

**– om skam i opdragelse og undervisning**

*Stine Saaby Bach, Marianne Brodersen og Tomas Ellegaard*

**Skam, pædagogik og sociokulturelle  
differentieringer i det affektive samfund.**

*Peter Østergaard Andersen*

**Skam og sublimering ifølge psykoanalysen**

*Kirsten Hyldgaard*

**Den tabuiserede skamudøvelse**

*Eva Gulløv og Lisbeth Ljosdal Skreland*

**“Det er jo en pause, ikke en straf”  
skammekrogen som del af en aktuel pædagogik**

*Anne Mette Buus*

**Førsteklasses følelser**

*Katrine Dorthea Bjerre Jepsen*

**Folkeskolens følelsesmæssige sortbørs**

*Lotte Galløe og Jo Krøjer*

**Skammens (u)balancer**

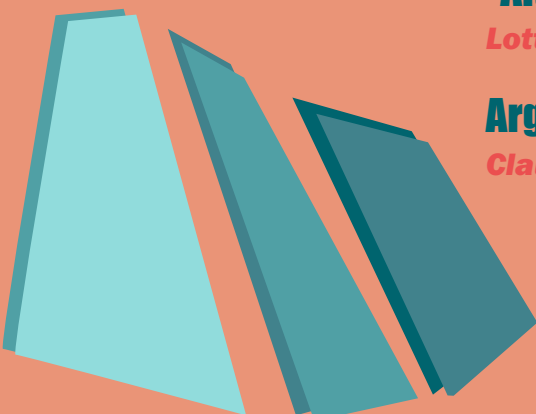
*Stine Saaby Bach*

**“Altså jeg er ikke bange for at blive set, men...”**

*Lotte Stegeager og Simone Stegeager*

**Argumenter for og imod præstationsskam**

*Claus Holm*



# I skammekrogen – om skam i opdragelse og undervisning

*Stine Saaby Bach, Marianne Brodersen  
og Tomas Ellegaard*

At blive sendt i skammekrogen er næppe en oplevelse, som ret mange af nutidens danske skoleelever har haft. Ikke desto mindre er skam en integreret del af det meste opdragelse og undervisning. Ikke fordi børn eller voksne skammer sig hele tiden eller i alle sammenhænge. Men fordi det, at der er handlinger, der er uacceptable eller upassende, er fundamentalt i enhver samfundsskabelse, enhver social sammenhæng og er koblet til personers oplevelse. Opdragelse og undervisning handler netop om at lære, hvad der er socialt acceptabelt eller ønskværdigt i en given sammenhæng. Det kan være, hvordan man skal spise, eller det kan være at kunne bogstaverne. Det kan være, hvordan man taler til andre eller at bruge et wc. Når barnet i pædagogiske processer ikke lever op til normerne, kan det udløse en følelse af skam. Det kan være, at følelsen kommer helt uden andres direkte påvirkning: At man skammer sig, fordi man oplever at handle på en måde, som er socialt uacceptabel. Eller det kan være, at man bliver direkte udskammet som straf af en anden, fx en lærer eller en forælder. Og midt imellem den indre og den ydre udskammen: at vi ”lærer skammen” og mere end nogensinde fordres til at påtage os den andens blik – at se os selv udefra. Det sker fx via pædagogiske idealer og metoder, som træning i sociale kompetencer, men også gennem bedømmelser og hierarkiseringer. Under alle omstændigheder er skam i sin kerne både en personlig følelse og fundamentalt socialt.

Skam er tilbøjeligt til at blive gjort usynlig i vore dage. Enten ses opdragelse og undervisning som et teknisk foretagende, der fx drejer sig om at belønne eleverne på den rette måde eller tilrettelægge undervisningen ”rationelt”. Eller aktuelt, hvor der ganske vist er kommet mere fokus på følelser og emotioner i opdragelse, omsorg og undervisning, men hvor det oftest er de positive følelser, der italesættes: ”Affektiv afstemning”, anerkendelse, trivsel og motivation osv. er fx nogen af de begreber, der er i spil. De negative eller nedvurderende følelser eller den sociale udskamning tildeles sjældent samme åbenlyse plads, eller de ses som normativt forkerte. Billedeligt kan man sige, at skammen som et eksplicit pædagogisk redskab er sat i skammekrogen.

Betyder det at skam og andre dermed forbundne negative sociale følelser som pinlighed, ydmygelse, ubehag og usikkerhed er fænomener, der ligesom skammekrogen er forsvundet? Det er næppe tilfældet.

For det første er udskamning og skam fortsat en integreret del af megen opdragelse og undervisning. Selvom udskamning sjældent eller aldrig indgår i ideelle beskrivelser af, hvordan man skal omgås børn eller andre voksne, er den ganske sikkert stadig umådelig udbredt i praksis.

For det andet hænger det sammen med, at opdragelse eller undervisningspraksis baseret på fysisk vold efterhånden forsvinder. I Danmark har lærere siden 1967 og forældre siden 1997 ikke fysisk måttet revse børn. Men disciplinerings teknikker anvendes stadig af opdragere og undervisere – men nu snarere som former for social skam. Så udskamning, omend formentlig i mere subtile og mindre åbenlyse former, finder stadig sted. Måske særligt over for de, der ikke formår at skamme sig (Kamp, 2004).

For det tredje ser vi paradoksalt nok forsøg på at revitalisere den sociale skam. På den større samfundsmæssige scene har Greta Thunberg og Donald Trump på hver deres diametralt modsatte måde belært os om, at skam bestemt ikke er forsvundet som virksomt socialt instrument. Thunberg, fordi hun i høj grad netop udskammer, ”How dare you...”. Og Trump, fordi han paradoksalt med sin skamløshed viser, at vi trods alt fortsat løber an på, at toneangivende politikere har ”skam i livet”.

Dette leder til en diskussion – som ikke er ny – om skammens sociale betydning. Skam fungerer som en væsentlig social regulator. Det er pointen i Freuds teori om ødipuskomplekset. Og ud fra denne teori argumenterer sociologen Norbert Elias i sit klassiske værk om Civiliseringsprocessen (Elias, 1994) for, at den er en forudsætning for vore dages historisk relativt fredsommelige omgangsformer. Indenfor det pædagogiske felt har bl.a. DPU's tidligere rektor Lars Henrik Schmidt gjort sig til talmand for, at ”[e]leverne i folkeskolen skal lære at skamme sig” (Schmidt & Holm, 2005). Hovedargumentet er, at skammen er selvoverskridende. At den forhindrer eleverne i at være sig selv nok.

Der er kort og godt, ved lidt nærmere overvejelse, meget der tyder på, at skammen ikke er sat i skammekrogen.

Så hvad er status på skam og andre lignende selvrettede negative sociale følelser i dag? Og hvordan står det til med udskamning som dynamik i pædagogikken? Dette ønsker vi at belyse med dette temanummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift. Vi har derfor efterspurgt artikler, der relaterer sig til skam i pædagogik og pædagogisk praksis.

### Præsentation af de enkelte artikler

I den første artikel *Skam, pædagogik og sociokulturelle differentieringer i det affektive samfund* søger Peter Østergaard Andersen at indplacere skam i en mere generel bestemmelse af følelser i pædagogikken. Aktuelt er det især forestillinger om positive følelser og glade børn i trivsel, som præger familien, skolen og

daginstitutionen, mens det er mere uklart, hvilken betydning følelser som skam, der ofte betegnes som vanskelige og ubehagelige, tillægges. Med afsæt i en diskussion af hvordan følelser behandles i psykologien og sociologien bevæger artiklen sig til slut ind på det pædagogiske område og følelsesarbejdets forbindelse til det pædagogiske skøn. Artiklen hæfter sig ved en generel opskrivning af følelser i det affektive samfund og peger på, at følelser som skam skal forstås som sociale og kulturelle, frem for traditionelt alene psykologiske, fænomener. Endvidere at de dominerende affektive opdragelsesidealer, repræsenteret af børn i den akademiske middelklasse, skal tages i betragtning, hvis man vil forstå de sociokulturelle differentieringer inden for det pædagogiske område.

Temaets anden artikel er en psykoanalytisk tour de force. Kirsten Hyldgaard diskuterer i *Skam og sublimering ifølge psykoanalysen* med afsæt i tikæmperen Bruce Jenners forvandling til Caitlyn Jenner skammen som betingelse for sublimering og dermed for det at lære og for viden og kunnen. Opdragelsens udskamning tjener formålet at forbyde måder at nyde på, og den er fortrængningens – tankeforbuddets – kilde. Men den er i samme ombæring en betingelse for sublimering, defineret som driftstilfredsstillelse uden fortrængning. Det rejser i tilgift spørgsmålet om, hvorledes man overhovedet kan skelne tilfredsstillelse af seksualdriften fra tilfredsstillelsesmodi, der ikke er seksuelle. Er sublimering – filosofi, videnskab, kunst, håndværk, sportspræstationer – erstatninger for noget mere oprindeligt og egentligt? Og er sublimering mindre tilfredsstillende end mere 'direkte' seksuel tilfredsstillelse. Findes der overhovedet 'direkte' eller mere 'oprindeligt' tilfredsstillelse? Artiklen argumenterer for et 'nej'.

De øvrige artikler i temaet – bortset fra den afsluttende – baserer sig alle på empiriske arbejder i forskellige pædagogiske institutioner.

De to næste artikler diskuterer skam og udskamning i børnehaven. I *Den tabuiserede skamudøvelse* tager Eva Gulløv og Lisbeth Skreland deres afsæt i en mere generel bestemmelse af skamfølelse - på den ene side en grundlæggende dimension ved menneskelig sameksistens, og på den anden side tæt forbundet med specifikke kulturelle værdier og sociale strukturer. I en skandinavisk sammenhæng har det sidste århundrede ændret så radikalt ved opfattelser af, hvad der er skamfuldt, så selve skamfølelsen er blevet prekær og påkaldelsen af andre menneskers skamfølelse en decideret skamfuld handling. Det rejser nogle dilemmaer for pædagogikken, der både skal anerkende det enkelte barn og understøtte dets udfoldelse og samtidig få det til at tilpasse sig en social orden uden at udstille dets fejltrin eller kue det med autoritet. Med eksempler fra egne undersøgelser i børnehaver i Norge og Danmark viser forfatterne, at skam er et uomgængeligt fænomen i sociale sammenhænge, og at sådanne dilemmaer derfor er tilstede i pædagogisk praksis, men samtidig ikke ser ud til at være genstand for meget diskussion, - ja faktisk virker det som om det nærmest er skamfuldt overhovedet at tale om skam.

I forlængelse af dette undersøger Anne Mette Buus i *“Det er jo en pause, ikke en straf”* en moderne udgave af skammekrogen – ’timeout’. Timeout er en procedure, hvor et barn, der har gjort noget, barnet ikke måtte, placeres på en stol i et bestemt tidsrum. Timeout anvises aktuelt som en hensigtsmæssig praksis til ansatte i daginstitutioner, skolefritidsordninger og skoler som en del af arbejdet med de evidensbaserede metoder DUÅ og PALS. Artiklen handler om, hvordan det går for sig, når en sådan skammekrogslignende procedure bliver del af en nutidig dansk pædagogik, der ofte beskrives som antiautoritær og børnecentreret. Med empiriske eksempler fra undersøgelser af arbejdet med evidensbaserede metoder og med inspiration fra aktørnetværksteori belyser artiklen timeout som et fænomen, der både stabiliseres og destabiliseres i møder med pædagoger og børn. Artiklen belyser, hvordan timeoutproceduren både tildeles relevans og legitimitet, men også er omgivet af ambivalens. Artiklen udfordrer de evidensbaserede metoders rationale om timeout som en entydig procedure med en forudsigelig virkning, men også fremstillinger af dansk pædagogik, hvor skammekrogen udelukkende hører fortiden til.

I de efterfølgende 3 artikler er scenen flyttet til skolen.

I en artikel med den dobbelttydige titel *Førsteklasses følelser* viser Katrine Jepsen, hvordan følelser i en 1. klasse tilskrives mening og bidrager til elevernes tilblivelsesmuligheder på komplekse måder, når klassens regler brydes og forhandles. Empirisk tager undersøgelsen udgangspunkt i observationer af hverdagen i en 1. klasse, hvor korrektioner og forhandlinger af følelsesudtryk er i fokus. Artiklens udgangspunkt er, at følelser i skolen er omgivet af regler. Den ideelle elev formår at balancere sit følelsesliv i relation til sine klassekammerater og bliver hjulpet på vej af Pyt-knapper og klasseregler. Men reglerne bliver ikke altid overholdt, og Pyt-knappen er ikke nødvendigvis det første valg, når klasserummets hverdag spidser til. Følelser kan synes uden for reglernes kontrol, og skam, stolthed og vrede sætter grænser og skaber forbindelser mellem elever i produktive forhandlinger. Artiklen bygger ligesom den følgende på såkaldt affektteori.

I denne følgende - temaets 6. artikel - *Folkeskolens følelsesmæssige sortbørs* vender forfatterne Lotte Galløe og Jo Krøjer blikket mod lærere i folkeskolen. På grundlag af 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 kan sammenlignes med en avanceret følelsesmæssig økonomi af både legitime og illegitime affekter, hvor læreren er hensat til at operere med skam som følelsesmæssig valuta, der både devaluerer og sikrer den enkeltes identitet som professionel.



I den følgende artikel *Skammens (u)balancer* vendes blikket igen mod eleverne. Her undersøger Stine Saaby Bach skammens rolle i skolens pædagogik omkring sociale kompetencer. Hun fokuserer særligt på balancen mellem skammens positive og integrerende sociale funktion og dens utilsigtede virkninger af mistrivsel og social afsondring. Baggrunden er en undersøgelse af skoleelever, der mistrives socialt. I artiklen skrives skam teoretisk frem, hvilket efterfølgende bruges som afsæt for at analysere empiriske iagttagelser fra projektet. Forfatteren viser, hvordan skammen i sine virkninger balancerer mellem sociale kompetencer og socialt orienteret mistrivsel.

I temaets sidste empiriske og først og fremmest praksisbårne artikel ”*Altså jeg er ikke bange for at blive set, men...*” skriver Lotte Stegeager og Simone Stegeager om pædagogstuderende på professionshøjskolerne. Med udgangspunkt i fortællinger omhandlende vanskelige studiesituationer, skabt i samarbejde med studerende, undersøger artiklen studerendes måder at håndtere vanskelige oplevelser med udskamning i deres uddannelsesliv - og hvad udskamningen betyder for deres studiedeltagelse. Gennem forskellige teoretiseringer om og perspektiver på skam som en på en gang subjektiv, social og kulturelt forankret følelse, fortolker forfatterne de studerendes fortællinger om, hvordan de både oplever og håndterer skammen. Analyserne viser, at skammen både er knyttet til fysiske rum, kropslige reaktioner samt andetgørende og marginaliserende processer, som har stor indflydelse på studerendes deltagelsesmuligheder og selvfølelse. Analyserne peger i retning af, at uddannelsens strukturering, via medstuderende og underviseres blikke og vurderinger, bidrager til at positionere bestemte studerende i skamfulde positioner som ikke-gode-nok-studerende og at producere og reproducere ulighedsskabende uddannelsespraksisser.

I temaets sidste artikel *Argumenter for og imod præstationsskam* ser Claus Holm med en socialanalytisk optik på, hvad han betegner som præstationsskam. Holm definerer, kortlægger og analyserer fire forskellige præstationssamfundsformer. Artiklen argumenterer for, hvordan disse forskellige udgaver af præstationssamfund er forbundet med forskellige former for præstationsskam forstået som pædagogiske interventions- og strafformer. Artiklen analyserer de 4 præstationssamfundsformer med afsæt i den engelske uddannelsesforsker Ansgar Allens analyser af meritokrati-former. Holm forbinder samfundsformerne med deres respektive skamformer og identificerer argumenter for og imod disse skamformer. På dette grundlag besvarer artiklen i en afsluttende perspektivering spørgsmålet: Hvilke argumenter er der for og imod fire forskellige præstationsskamformer?

Vi ønsker god læselyst!

## Litteraturreferencer

Affekter og følelser - Tema (2018). *Tidsskrift for professionsstudier* (vol. 27): Temanummer <https://tidsskrift.dk/tipro/issue/view/7901>

Elias, N. (1994). *The civilizing process*. Oxford: Blackwell.

Kamp, M. (2004). Fire timer i skammekrogen. *Folkeskolen*, (35). Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/31046/fire-timer-i-skammekrogen>

Schmidt, L.-H., & Holm, C. (2005). Skam få dig. *Turbulens*. Retrieved from <http://turbulens.net/skam-faa-dig/>

# Skam, pædagogik og sociokulturelle differentieringer i det affektive samfund.

Peter Østergaard Andersen

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

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

Affekter og følelser ændrer sig historisk, således viser civilisationsteoretikeren Norbert Elias (1939/1994), at en følelse som skam ikke eksisterer uafhængigt af det samfund, som mennesker lever i. Følelsen er opstået i en bestemt periode i civilisationens historie, følelser er i det hele taget ikke konstanter, men er under fortsat historisk forandring. Elias beskriver skam som resultat af en konflikt inden for personen selv, hvor den fungerer som et indre kontrolorgan, som advarer os mod at overtræde sociale normer og påbud. Samtidig virker den også, *når* vi overtræder dem. Vi oplever skamfølelse, når vi har gjort noget, som vi ikke burde have gjort, eller vi ikke har haft held til at gøre noget, som det var forventet, at vi kunne klare (Dahlgren & Starrin 2004:76-77). Elias beskriver, hvordan det enkelte menneske erkender sin underlegenhed og frygter at miste kærlighed eller agtelse fra dem, som betyder noget for det. Han trækker på psykoanalysens begreb om et overjeg, der repræsenterer den instans i personen, der fastholder det, som man burde have gjort. Det gør det muligt, at konflikten bliver indre, og den sociale forventning bliver inderliggjort. Skamfølelsen kommer på denne måde ikke klart til udtryk i en given adfærd, men kan betegnes som en indre og skjult følelse<sup>1</sup>.

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

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

### Psykologiske definitioner af skam

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

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

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

Nielsen argumenterer for at skelne tydeligt imellem følelserne skam og skyld<sup>2</sup>:

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

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

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

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

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

### Skam i udviklingspsykologisk teori og nye børnesyn

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

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

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

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

### Følelsernes intelligens, positiv psykologi og trivsel

Et generelt positivt syn på følelser prægede også videnskabsjournalisten Daniel Goleman, da han i 1990-erne gjorde opmærksom på den oversete betydning af og potentialer i det, som han kaldte ’følelsernes intelligens’ (Goleman 1997), et supplement til den traditionelle kognitive intelligensopfattelse. Golemans projekt kan ses i sammenhæng med psykologen Howard Gardners teori om de mange intelligenser<sup>5</sup>, som også kom til at præge mange kommuners læringssyn og pædagogiske udviklingsprogrammer omkring årtusindeskiftet.

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

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

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

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

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

Trivselsopfattelser og årlige trivselsmålinger i folkeskolen er inspireret af bl.a. positiv psykologi (Knoop et al. 2018). Vallgård & Nyvang (2019) har undersøgt dem og konstaterer, at det er det glade barn, der er idealet, og at målingerne har konstituerende effekter<sup>6</sup>. Det er blevet en pligt at være lykkelig og de konkluderer, "at der i barnets møde med trivselsskemaet sker mere og andet end en måling af hans eller hendes fysiske og emotionelle velfærd på det konkrete tidspunkt. At trivselsmålingerne lærer barnet at skelne mellem gode og dårlige følelser og de hermed forbundne ønskelige og uønskelige handle-mønstre, og at dette kan tolkes som led i barnets emotionelle formation." (ibid. 20).

### Styring/ledelse og postpsykologi

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

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

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

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

## Opsamling

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

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



## Sociologiske perspektiver

I det følgende forlader jeg det hidtidige fokus på psykologiens betydning for det pædagogiske område til fordel for sociologien, der historisk har haft mindre indflydelse på området. Sociologien har i det hele taget i en lang periode været relativt uinteressert i følelser og affekter, men har vist stærkt øget interesse inden for de sidste årtier, så man nu kan tale om en egentlig følelses-sociologi (Bo & Jakobsen 2017; Stets & Turner 2006, 2014). I forskningssammenhænge bruges betegnelser som 'affektiv vending' med henblik på at indkredse en øget opmærksomhed omkring materielle og affektive forhold<sup>8</sup>. Opdelinger i dikotomier som fornuft og følelse, kognition og emotion, refleksion og intuition, læring og omsorg, mandligt og kvindeligt - hvor fornuft, kognition, refleksion, læring og mandligt indtager en dominerende position - bliver her udfordret. Men også traditionelle opfattelser af følelser som 'noget indre' og sondringer mellem positive og negative følelser bliver problematiseret.

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

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

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

## Sociale interaktioner og emotionel energi

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

Sociologen Randall Collins, der er inspireret af Goffman, har udviklet en teori om interaktionsritualer. For Collins (2019) er det gennem de processer som mikrosociologien kan beskrive, at man kan forstå, hvordan det sociale skabes; også samfundsstrukturelle forhold betragtes som skabt gennem talrige rækker af mikrosamhandlinger<sup>9</sup>. Interaktionsritualer defineres som en "proces, hvormed deltagerne udvikler et fælles opmærksomhedsfokus og bliver bragt ind i hinandens kropslige mikrorhythmer og følelser." (Collins 2004, her citeret fra Engdahl & Jacobsen 2014:401). De skaber 'emotionel energi', der "skal forstås som en slags opstemthed, som indgyder tillid og tiltro til os selv og til andre samt øger vores motivation" (ibid.). Dahlgren & Starrin (2004) anfører, at emotionel energi manifesterer sig både fysisk og psykisk, og ikke kun drejer sig om følelser, men også om "kognitive kompetencer, som udgøres af forventninger til at kunne dominere specielle typer af situationer eller at blive et centralt medlem i visse specielle grupper" (ibid.:63). Igennem interaktionsritualerne opsamles emotionel energi, der kan tages med, når et ritual afsluttes, og bringes med ind i nye. Det bidrager til, at "vi kan tage initiativer, træffe beslutninger og have dagsordener for de sociale situationer, vi deltager i, snarere end at være styret af andre" (ibid.)

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

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

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

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

### Den nye middelklasses dominerende kultur i det affektive samfund

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Den nye middelklasses dominans får betydning for hvorvidt og evt. hvordan børn på ’den rigtige måde’ kan optræde som aktive, lærelystne og erfaringshungrende subjekter. Det forudsætter, ”at børnene er tilstrækkeligt selvregulerede og motiverede og desuden råder over en tilpas stor uformel kulturel kapital – forudsætninger, som den nye akademikerklasse arbejder målrettet på at bibringe dem.” (ibid.:297), men som børn med andre klassemæssige baggrunde kan have langt vanskeligere ved<sup>11</sup>. For disse børns vedkommende – og specielt for den nye underklasses børn – peger Reckwitz på, at de udsættes for en kulturel devaluering, dvs. at de risikerer kun at akkumulere en begrænset kulturel kapital, med ringe muligheder for at kulturalisere deres liv etisk og æstetisk, sådan som den nye middelklasse foreskriver, at det skal gøres. Underklassen repræsenterer i dette lys en tilsyneladende mangelfuld livsstil, hvor den spiser forkert, hvor fritidslivet er for passivt, børnene ikke udfordres på de rigtige måder, boligen og indretningen ikke følger den gode smag m.v., og hvor mulighederne for at optræde unikt og autentisk alt i alt er begrænsede<sup>12</sup>. Der skabes ”en udefra kommende devaluering, der dog også ofte kommer indefra i form af en selvdevaluering” (ibid.:311). For

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

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

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

Specifikt om skam vurderer Reckwitz, at meget taler for

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

## Opsamling

Hvis Reckwitz’ analyse står til troende<sup>13</sup> betyder det, at affekter gennemtrænger og strukturerer samfundsmæssige forhold mere gennemgribende end hidtil, og at den nye middelklasses livsstil fungerer som en dominerende norm og kultur, som også mennesker fra andre klasser vurderes og vurderer sig selv ud fra. Forventninger om at være unik, autentisk og selvrealiserende, kombineret med opbygningen af statusgivende kulturel kapital, må i mange tilfælde skuffes. Mulighederne for at beskrive og håndtere nederlagserfaringer og negative selv vurderinger er stærkt begrænsede, igen set i lyset af den nye middelklasses dominerende selvrealiserings- og autenticitetsidealer. Reckwitz viser, hvordan livsformens bagside kan føre til devaluering og selvdevaluering, og hvordan muligheden eller risikoen for at udvikle følelser af skam latent er til stede. Skam kan forstås som konsekvenser af senmodernitetens kuraterede livsstil. Det handler ikke (alene) om en vanskelig og skjult følelse, som vi tidligere i artiklen så det, men også om kulturelt og potentielt modsætningsfyldte normer, der kan aktualiseres når og hvor affekter præsenteres og vurderes og ofte forstærkes af digitaliseringen.

## Det pædagogiske område og sigte

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

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

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

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

Hvordan kan opdragerens arbejde med det affektive så forstås? Er der noget, der adskiller det fra arbejde inden for alle mulige andre områder? Hertil kan ikke overraskende svares både ja og nej. Ja, fordi det affektive skal forstås som aspekter af sociale interaktioner, som der er tradition for kun sjældent at identificere og italesætte nuanceret og direkte, jf. også opfattelsen af skam som en kompliceret og skjult følelse. Og ja, fordi man kan forestille sig, at verbalt-sproglige italesættelser og lignende krav om pålagt selvrefleksion, som er nogle af pædagogikkens foretrukne fremgangsmåder, ikke nødvendigvis er hensigtsmæssige i denne sammenhæng, men snarere kan risikere at virke intimiderende og accentuere nogle af de afværgemekanismer, som Nathanson pegede på. Men nej, fordi det sidst nævnte forbehold ikke kun gælder for følelsesmæssige tilstande, men generelt hvor det er vanskeligt at balancere mellem anerkendelse og udfordring. Og også nej, hvis vi - en passant - tænker på uddannelsesforskeren Gert Biestas (2014) kendte sondringer mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation som tre adskilte domæner for påvirkning, som opdragere og lærere *altid* må være samtidigt og kontinuerligt opmærksomme på og handle i forhold til, og hvor affektive aspekter kan placeres i socialisations- og subjektifikationsdomænerne<sup>14</sup>.

### Pædagogiske skøn

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

<sup>14</sup> *Stærkt forenklet vedrører socialisationsdomænet overvejende tilpasning og subjektifikationsdomænet kritik og overskridelse.*

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

Den viden pædagogen og læreren skønner ud fra er mangespektret. Der trækkes på forskellige vidensformer, jf. ofte anvendte sondringer mellem episteme, techne og fronesis<sup>15</sup> (Gilje 2017:26; Biesta 2014). Filosofen Nils Gilje peger på, at der indgår tavse dimensioner i al kundskab (ibid.:30-32)<sup>16</sup> og henviser endvidere til det, han kalder 'kunnskapsteoretisk pluralisme' (ibid.:33), dvs. at der findes en stor mangfoldighed af forskellige kundskabsformer, og at man ikke uden videre skal betragte "heterogenitet og fragmentering som en svakhed ved professionsfagene." (ibid.)<sup>17</sup>.

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

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

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

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



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

## Afrunding

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

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

## Litteratur

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

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

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

*Volume II.* Dordrecht: Springer

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

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

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

# Skam og sublimering ifølge psykoanalysen

## - med anledning i Caitlyn Jenners selvbiografi

Kirsten Hyldgaard

Med udgangspunkt i Caitlyn Jenners selvbiografi *The Secrets of My Life. From Bruce to Cait: The Inspirational Story* vil artiklen diskutere skammen som betingelse for sublimering og dermed for det at lære og for viden og kunnen. Opdragelsens udskamning tjener formålet at forbyde måder at nyde på, og den er fortrængningens – tankeforbuddets – kilde. Men den er i samme ombæring en betingelse for sublimering, defineret som ”driftstilfredsstillelse *uden fortrængning*” (Freud). Hvordan forstå en sådan dobbelthed, ja, modsigelse? Det rejser i tilgift spørgsmålet om, hvorledes man overhovedet kan skelne tilfredsstillelse af seksualdriften fra tilfredsstillelsesmodi, der ikke er seksuelle. Er sublimering – filosofi, videnskab, kunst, håndværk, sportspræstationer – erstatninger for noget mere oprindeligt og egentligt? Og er sublimering mindre tilfredsstillende end mere ’direkte’ seksuel tilfredsstillelse. Findes der overhovedet ’direkte’ eller mere ’oprindelig’ tilfredsstillelse? Artiklen vil argumentere for et ’nej’.

### Emneord: Skam, sublimering, transkønnethed, psykoanalyse

*”Psykoanalysen har ofte lejlighed til at erfare, hvilken andel opdragelsens uhensigtsmæssige, indsigtsløse strenghed har i frembringelsen af nervøs sygdom, eller med hvilke tab af ydelses og nydelsesevne den krævede normalitet købes. Den kan dog også lære os, hvilke værdifulde bidrag disse asociale og perverse drifter hos barnet yder til karakterdannelsen, hvis de ikke ligger under for fortrængningen, men ledes fra deres oprindelige mål til mere værdifulde, gennem den såkaldte sublimeringsproces. Vore bedste dyder er vokset frem som reaktionsdannelser og sublimeringer af en bund gjort af de sletteste anlæg.”<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Freud (1973). *Das Interesse an der Psychoanalyse*, GW VIII s. 420. Oversættelse ved Susanne Snej Jensen.

I 2015 offentliggjorde det amerikanske månedsmagasin *Vanity Fair* på dets forside et billede af Caitlyn Jenner. Hun sprang her, i en alder af 65 år, ud som transkønnet og udgav efterfølgende selvbiografien *The Secrets of My Life. From Bruce to Cait: The Inspirational Story*.



*Billede 1: Bruce Jenner på forsiden af Vanity Fair som Caitlyn Jenner*

Caitlyn Jenner var før da kendt som Bruce Jenner, reality show celebrity i kraft af sit ægteskab med Kris Kardashian og, for denne sammenhæng vigtigt, som guldmedaljevinder fra De Olympiske Lege 1976 i Montreal, hvor Jenner slog sin egen verdensrekord i disciplinen tikamp. Problemstillingen vedrørende skam og sublimering skal have denne selvbiografi som omdrejningspunkt.<sup>2</sup>



Billede 2: Bruce Jenner i diskoskast ved Pan Am Games i 1975

Formålet er at vise, dels hvorledes forvirring omkring kønnet, det Jenner selv diagnosticerer som "gender dysphoria", og særligt skammen over identifikation med et billede af kvindelighed, drev Bruce Jenner til sine ekstraordinære præstationer, dels at diskutere spørgsmålet om sublimering i forhold til dette. At inkarnere et konventionelt billede af hypermaskulinitet, "The world's greatest athlete", beskriver Jenner selv som "The Grand Diversion", den store afledningsmanøvre (Jenner 2017: 3). Herved kom han den mistanke, som ingen konkret anden formentlig nærede, og risikoen for udskamning af sin

<sup>2</sup> I det følgende vil jeg, hvad angår Jenners fornavn og de personlige pronominer 'han' og 'hun', følge Jenners egen norm fra "Author's note" s. vii: "I will refer to the name Bruce when I think it appropriate and the name Caitlyn when I think it appropriate. Bruce existed for sixty-five years, and Caitlyn is just going on her second birthday. That's the reality" (Jenner 2017). Og som Jenner understreger flere gange, at hun ikke taler på vegne af alle transkønnede, men kun på egne vegne, vil jeg i det følgende heller ikke bearbejde problemstillingen omkring transkønnethed i al almindelighed, men først og fremmest have udgangspunkt i denne selvbiografi.



identifikation med et billede af kvindelighed, i forkøbet. Hans 'dække' som mand var en manipulation med den Andens blik.<sup>3</sup> At inkarnere et konventionelt ideal om maskulinitet og de verdensrekordsættende præstationer var en art fortsat fornægtelse over for en anonym offentlighed: 'Ingen skal tro, at jeg er en kvinde eller skamfuldt kvindagtig'.

Formålet her er endvidere at vise, hvorledes Jenners beskrivelser af og overvejelser over egen kvindelighed snarere bekræfter end anfægter Lacans diktum om, at "Kvinden ikke eksisterer", at Jenners kvindelighed hverken er et spørgsmål om biologisk køn ("sex") eller et spørgsmål om psykologisk identitet ("gender"), men om *identifikation*, altså at spørgsmålet om, hvem man er, kaldet jeget, forudsætter en problemstilling omkring identifikation med den Anden. Det billede af kvindelighed, som Jenner søger at inkarnere, er ifølge hende selv ikke et spørgsmål om enten at være kvinde eller mand, men at være "transkvinde".

Det pædagogisk interessante ved Jenner består i, at den manglende identitet mellem biologisk køn og psykologisk identitet og frygten for udskamning, der ofte og af gode grunde problematiseres som en hæmning for at lære, her synes at befordre præstationer. Spaltningen mellem den offentlige inkarnation af et konventionelt maskulint ideal og så hemmeligholdelse af identifikation med et modsvarende konventionelt ideal om kvindelighed er drivkraften snarere end en hæmsko for det, Freud kaldte "ydelses- og nydelsesevnen". Kan dette kaldes sublimering, eller er der tale om en forsvarsmekanisme? Og hvad skulle forskellen være mellem sublimering og forsvar?

Sublimering er begrebet for 'overgang' i mindst to betydninger. I kemien er der tale om overgang fra faststof til gas uden mellemeleddet væske, eksempelvis at sne fordamper uden først at smelte. I psykoanalysen er der tale om en overgang mellem en i normativ forstand lavere tilfredsstillelses måde til en højere. Det 'lavere' er den form for tilfredsstillelse af driften, der kaldes seksuel; det 'højere' er den form for tilfredsstillelse af driften, der opnås ved såkaldt åndelige aktiviteter. Her klinger kemiens definition med: fra fast stof, det kropslige, til det gasformede, luftige, åndelige. Den fase, som den sublimerede tilfredsstillelses måde springer over, er fortrængningens og dennes symptomdannelse.

Sublimering er interessant for en pædagogisk sammenhæng, da besvarelsen af spørgsmålet om, hvorfor menneskebarnet lærer, og hvorfra den så karakteristisk menneskelige drivkraft mod filosofi, videnskab, kunst, håndværk og kropsligt-tekniske præstationer i dans og sport stammer, meget ofte besvares med variationer over natur og medfødte anlæg.

---

<sup>3</sup> I det følgende refererer den Anden (med stort 'A') til den eller de andre, som repræsenterer idealer, og hvis dom subjektet frygter.

I et debatindlæg i *Politiken* 30. maj 2020, skriver filosof Mie Storm at:

*”Vi overser, at menneskebarnet kommer ind i denne verden med et instinktivt behov for og drive mod udvikling og læring. Børn klarer med andre ord at udvikle sig helt af sig selv, forudsat at de bliver mødt tilstrækkeligt i det helt grundlæggende behov, de faktisk har: nemlig at tilbringe minimum de tre første leveår med deres primære omsorgspersoner. Sådan lærer menneskebarnet at være i verden med sig selv og andre på en sund og balanceret måde. Her dannes grundlaget for et sundt følelsesliv. I tilknytningen til børns primære omsorgsperson opstår den reelle emotionelle robusthed: tryghed. Mødes små børn i dette behov, udvikler de sig i langt de fleste aspekter helt af sig selv. Det er ikke snak fra curlingforældre. Det er tilknytning.”*

Citatet er repræsentativt for en blandt filosoffer udbredt måde at besvare spørgsmålet om, hvad der motiverer mennesker til at lære, med en naturlig, medfødt nysgerrighed, som kun efterfølgende kan knægtes af uforstandige opdragere, opvækstbetingelser eller – som hos M. Storm – ”systematiserede institutionsanbringelse af småbørn i dagtimerne”, der er ”en afledt konsekvens af frigørelsen af en anden gruppe i samfundet. Nemlig kvinderne.” En konsekvens af kvindefrigørelsen, at kvinder blev udearbejdende, er, at den modarbejder børns naturlige ”udviklingspotentialer”.

Der er her tale om et debatindlæg, ikke om en videnskabelig artikel, og det citeres ikke for at bidrage til en debat om det befordrende henholdsvis skadelige ved daginstitutioner. Det citeres, fordi antagelsen om det ”instinktive”, som vi skulle ”overse”, og ”et sundt følelsesliv” snarere end at være begyndelsen til overvejelser over spørgsmålet, hvorfor mennesker lærer og tænker, allerede har fået lagt låg på den sag. Når forklaringen er instinkter, er der ikke noget at forklare. Dette temanummers spørgsmål om skam letter på låget, vel at mærke i og med, at redaktionen inviterer med spørgsmålet om, hvorvidt skam entydigt behøver at blive tænkt som knægtende.

Hos Jenner er der ingen forestilling om naturlighed på spil, tværtimod. Hendes ”hemmelighed” er heller ikke et spørgsmål om fortrængning og deraf følgende neurotisk, symptomal kompromisdannelse; hemmeligheden er hende smerteligt bevidst. Der er tale om, at det offentlige ideal og det hemmelige ideal er sideordnede og sameksisterende. Det var så at sige takket være denne spaltning, at Bruce Jenner blev den sportshelt, han var – vel at mærke ifølge Caitlyn Jenners egen fortolkning – og efterfølgende kunne leve som ’celebrity’. Flugten fra smertefuld forvirring og mangel på identitet drev værket.

Caitlyn Jenners selvbiografi kan anskueliggøre psykoanalysens mellemværende med pædagogikken, nærmere bestemt umuligheden af at kunne tage psykoanalysen til indtægt for et pædagogisk program; der findes ikke nogen ”psykoanalytisk pædagogik”. Psykoanalysen kan snarere danne grundlag for problematisering af forestillingen om generaliserende handlingsanvisninger, der skulle kunne befordre eller hæmme, fx den motivationspsykologiske tale om ”fastlåste og udviklende tankesæt”<sup>4</sup> og dertil hørende øvelser. Psykoanalysen er heller ikke hverken fortaler for frigørelse, ’det antiautoritære’, eller fortaler for ’at sætte grænser’, ’at skælde ud’ og ’at udskamme’. ”Opdragelsens uhensigtsmæssige, indsigtsløse strengthed” (Freud) kan ganske vist gøre syg, men den kan også befordre ”vore bedste dyder” og give anledning for kulturelt ”værdifulde bidrag”. Om vi bliver syge eller skabende kan ingen pædagogik vide sig sikker på – er psykoanalysens tese. Dette er, hvad *Pædagogiske umuligheder* refererer til (Hyldgaard 2010).

### Opdragelsens udskamning

For Freud er opdragelse nødvendigvis undertrykkende. At blive til et menneske er at blive tvunget til at underkaste sig den kulturelle lov og orden, som begreberne Ødipus og kastration refererer til. Men den lidelse, som opdragelsens nødvendige undertrykkelse afstedkommer, ikke blot knægter, men kan altså give anledning til de ypperste præstationer, som vi finder det i filosofi, videnskab, kunst, håndværk og, med denne artikels eksempel, teknisk-kropslige sportspræstationer.

Man finder ingen antagelse om et naturligt vidensbegær i psykoanalysen. Man finder ikke engang en naturlig seksualitet, for det, Freud kalder seksualdriften, antages at være opstået i tilknytning til et selvopretholdelsesinstinkt, og er altså ikke medfødt (Freud 1985). Og denne seksualitet er oven i købet, med den berømte formulering, ”polymorf pervers”, hvilket peger på fraværet af naturligt mål, det vil sige de handlinger, der kræves for at opnå tilfredsstillelse, og naturligt objekt, det ved hjælp af hvilket, der opnås tilfredsstillelse. Neurobiologen Freud benægtede på ingen måde biologiens betydning, ofte kaldt ”det konstitutionelle”; problemet var snarere, at der var for meget, som biologien ikke var i nærheden af at kunne forklare, også selvom Freud håbede, at den en dag ville kunne det. Når det særligt menneskelige skal forklares, er begreber hentet i biologien ofte dårlige at tænke med. Men det var ikke kun biologiens begreber, også individualpsykologiens begreber måtte forlades. Dette brud med såvel biologi som psykologi kaldes altså Ødipuskomplekset hos Freud, kastrationen hos Lacan og incestforbuddet hos dem begge. Begreberne refererer til den fundamentalt sociale dimension ved menneskets væren. Vi skal opdrages, formentlig hele livet, for at blive til mennesker, og opdragelsens første ord er ’Nej’, forbuddet. Man bliver til menneske, fordi alt ikke er og ikke må være muligt.

<sup>4</sup> <https://skoleborn.dk/elevs-selvforstaelse-har-stoerre-betydning-end-deres-intelligens/>

Og det, opdragelsen siger nej til, er måder, hvorpå pattedyret hidtil har opnået tilfredsstillelse. Måder, der skal undertrykkes. Pædagogik er overvejelser over, hvorledes man gør mindst mulig skade, når man opdrager.

Og her kommer udskamningen ind i billedet, opdragelsens 'fy' og 'puha'. Ikke blot er der noget, man ikke må; det er også ulækkert og foragteligt og altså skamfuldt, at man overhovedet har lyst til og opnår tilfredsstillelse ved det – fx for drengebarnet at iklæde sig sin mors og storesøsters tøj. Nogen skal sige Nej, nogen skal repræsentere, hvordan 'man gør', hvordan 'man opfører sig', dén Anden, som pattedyret fra begyndelsen er prisgivet, hvad overlevelse og tilfredsstillelse angår. Derfor siger man, at pædagogik nødvendigvis er normativ og ikke kun analyserende og beskrivende, derfor er den pædagogiske teori så overfyldt med gode ord og intentioner, for skade gør man, når man kræver normalitet. Normalitet er konventionel, kan kun være et ideal og qua ideal uopnåeligt. Fordi seksualdriften ikke betragtes som værende naturlig, kan patologi i psykoanalysen heller ikke beskrives som afvigelser fra naturlighed, normalitet og sundhed. De kliniske begreber neurose, psykose og perversion er snarere eksistentialer end normative, kliniske kategorier.<sup>5</sup>

Freud kritiserede ganske vist unødvendig brutalitet og fornægtelse af barnets seksualdrift. Men når opdragelse nødvendigvis er undertrykkende, så ville en frigørende pædagogik være et selvmodsiggende udtryk. Og hvad var det opdragelsen undertrykte? Driftens stræben efter tilfredsstillelse.

Heri behøver man ikke se nogen mistrøstig pointe, tværtimod, for der er en særlig dæmonisk pointe ved begrebet drift – til forskel fra et rent biologisk begreb om instinkt – nemlig at driften altid finder en vej til tilfredsstillelse – ad forskudte omveje og i kraft af de forhåndenværende søms princip. Her finder vi såvel sublimeringsens som neurotiske symptomers mulighedsbetingelse. Driftens konstante trang har ikke noget naturligt objekt og er "konstant" i den forstand, at den aldrig finder hvile, og takket være dette har vi den for menneskelivet så karakteristiske excess kaldet sublimering. Hos Jenner viste excessen sig ikke blot i tikemperens træningsintensitet, men også i efterfølgende hormonbehandlinger og de potentielt endeløse kirurgiske indgreb med henblik på at inkarnere idealet.

Erfaringen af skam udpeger det, at vi også er prisgivet andre. Men hvad er det, som er så vigtigt at få udskammet, få sat en stopper for? Undertrykkelsen af driftstilfredsstillelsen får ikke driften til at forsvinde, for den kan ikke finde et mætningspunkt, få 'nok' som i antagelsen om et naturligt behov, hvor sulten kan stilles, tørsten slukkes, og man kan lægge sig til at sove. Undertrykkelsen får blot driften til at ændre mål (handlinger) og udskifte objekter. Forskellen mellem behovets og driftens objekt er henholdsvis mælken, hvor barnet kan få

<sup>5</sup> Eksistentialer er hos Heidegger formelle mulighedsbetingelser for at være-i-verden. Eksistentialer er ikke egenskaber eller væsensbestemmelser, men udpeger universelle former for måder, hvorpå mennesker er i verden, heri indbefattet måden, hvorpå den enkelte er i forhold til den Anden (Hyldgaard 1998).

nok, og så brystet eller brystvorten, hvor barnet ikke altid kan få nok, og hvor næsten et hvilken som helst objekt kan træde i stedet – fingre, sutter, cigarer, flasker, den andens læber eller krop overhovedet i kysset. Målet er de handlinger, der igangsættes for at opnå tilfredsstillelse, for eksempel sutningen, der kan udarte sig til veritabelt feinschmeckeri, eller altså, med denne artikels tilfælde, tikæmperen Bruce Jenners normsprængende træningsintensitet.

Og det er her spørgsmålet om sublimering kommer ind, for til forskel fra det biologiske behov synes driften nærmest uendeligt plastisk. Sublimering forudsætter ganske vist, at driften er blevet undertrykt. Men hvorfor så ikke blot hævde, at seksualdriften, qua unaturlig, er sublimeret, nærmest per definition? Hvordan skelne den tilfredsstillelse, der er sublimeret fra den, der ikke er?

### Sublimering og fortrængning

Det bemærkes ofte, at Freud refererede til begrebet sublimering spredt ud over hele sit forfatterskab, men aldrig gav det en systematisk behandling. Måske var den gode grund, at begrebet er dårligt at tænke med, at det eneste, det kan bruges til, er at beskrive tilsyneladende ikke-seksuel virksomhed med seksualdriftens virkemåde.

Sublimering rejser som nævnt først og fremmest spørgsmål i forhold til, hvorledes man kan skelne præstationer og tilfredsstillelsesmåder, der er sublimerede, fra andre, der ikke er. Hvordan skelne symptomets kompromisdannelse, der implicerer fortrængning, fra sublimering, der ikke gør? Som denne artikels indledningscitater peger på, er begrebet sublimering centralt for enhver opdragelses- og uddannelsesproces. Man kunne gå så vidt som til at sige, at viden og kunnen *er* sublimering. Og det gør Freud da også, da videbegæret skulle være en sublimeret bemægtigelsestrang, videbegæret som sublimeret infantil seksuel nysgerrighed i forhold til kønnet.

En sådan reduktion kan man gerne smile ad, men i parentes bemærket, så nævner Freud, at kønsorganerne, den del af anatomien som ellers giver anledning til den stærkeste piring, er de eneste organer, som vi sjældent omtaler som smukke. Alt kan vurderes æstetisk, undtagen kønsorganerne. I hvert fald på Freuds tid. Måske derfor giver vor samtids æstetiske kirurgi i forhold til netop kønslæber, længde og tykkelse på penis, voksning og trimning af kønsbehåring, blegning af anus anledning til provokation, fordi vi her opdager, at der ikke er nogen grænse for sublimering. Hvor man kunne smile ad sublimeringsbegrebet, fordi det implicerede en vis reduktion til det seksuelle, at alle kulturelle præstationer skulle have deres kilde i det infantile driftsliv, så kan pointen være endnu mere foruroligende, nemlig at der ikke er nogen grænse, at det ikke er muligt at skelne mellem det seksuelle og det sublimerede ikke-seksuelle. Og det skyldes driftens tendentielle grænseløshed. I den mere elementære udgave af sublimeringen implicerer den en moralsk dimension: en bevægelse fra det lave til det ophøjede;

fra de vulgære og perverse tilfredsstillelsesmåder til de raffinerede; fra de asociale til de socialt godkendte måder. Men hvis man tænker implikationerne af Freuds definitioner til ende, så ender man med en langt mere foruroligende pointe, at der ikke er nogen væsentlig forskel mellem det lave og det ophøjede, at selv det laveste er sublimeret, hvorfor der ingen nedre grænse findes. Lavpunktet kan ikke nås for menneskelige måder at opnå tilfredsstillelse på, ikke engang et figenblad. Sagt med moralske begreber er der ingen nedre grænse for depravationen, bunden kan ikke nås.

## Skam

Freud skrev ikke særlig meget om skam, det var ikke et af hans centrale begreber. Det gjorde Sartre til gengæld i sit berømte kapitel om "Blikket" fra *Væren og intet*. Der er tale om en vis kongenialitet mellem Sartres problemstilling omkring den Andens blik, der danner jeget som objekt, og Freuds begreber om jegideal og overjeg. Særligt kan Sartres fænomenologiske beskrivelse af skam tydeliggøre spaltningen mellem jegidealet og jeget hos Freud.

Når Freud skrev om skam, lød det: "Den magt, som gør modstand mod synslysten [...] er *skammen* [...]" (Freud 1985: 65). Og den synslyst er netop rettet mod genitalierne og barnets nysgerrighed og videbegær desangående. "[D]e opdagede, at de var nøgne", har det heddet lige fra begyndelsen. Nøgheden vedrører særligt genitaliernes nøghed, jf. figenbladets placering.

Skammen afstedkommes af de plejende og opdragende forældres, søskendes eller pædagogers indgreb, kort sagt dem, der har status af Anden for barnet. Skam som en afgørende faktor peger på en antagelse om, at dannelsen af mennesket er en såvel social foreteelse som et brud med en forestilling om naturlig udvikling. For at pattedyret kan blive til et menneske, må det lære at se sig selv med den Andens øjne og skamme sig over, hvad det ser. Skam peger på, at vi også er for andre mennesker, at vi er ængstelige i forhold til, hvad andre måtte se i os.

Hvad Freud og Sartre har til fælles er, at jeget ikke er oprindeligt, men dannes i kraft af den Anden, at denne dannelse er et indgreb, og at fokus er på synet, hvad den Anden formodes at se i 'mig'. Som indledning til fremstilling af Freud og analyse af Jenner skal nogle grundlæggende pointer hos Sartre opsummeres (Hyldgaard 2003: 159ff.).

Hos Sartre er erfaringen af skam, fænomenet skam, som nævnt også knyttet til synssansen, mere præcist blikket, det vil sige, hvad den Anden formodes at se i 'mig'. Skammen er en umiddelbar erfaring af at være objekt for den Anden, en umiddelbar opfattelse af én selv. Forestillinger om at være og at have et selv, om at have en karakter, skabes i kraft af at være objekt for den Andens blik. Jeget er et objekt – for den Andens blik. Sartre bruger ikke ordet erkendelse, men ordet "apprehension", der er en fatteevne, der konnoterer frygt, bange anelser,

ængstelse og bekymring. Bevidstheden ved ikke af sin egen karakter; kun når den bestemmer sig selv reflektivt, og det vil igen sige identificerer sig med den Andens synsvinkel, kan der tales om karakter (Sartre 2013: 414). Skammen er altså en betingelse for dannelse af jeget overhovedet, det vil sige en forestilling om at være nogen eller noget adskilt fra og til at skelne fra andre.

Skammen er eksemplarisk for tesen om, at ens selv eller jeg altid er formidlet via formodningen om den Andens billede af én. Med formodning peges her på, at der ikke er tale om to forskellige billeder, ét man måtte holde op af sig selv og et andet, som den Anden måtte gøre af én selv. Det er *kun* på grund af den Andens blik, at forestillingen om én selv får en betydning. Jeget er som nævnt et objekt – for den Anden. Man er den Andens billede af én, men ikke i den forstand, at billedet skulle være ovre i den Anden. Man er ansvarlig for den Andens billede af én, idet der er tale om det billede, som man *formoder*, at den Anden gør sig af én. De karaktertræk, man tror sig udstyret med, vil ” [...] aldrig være andet end nogle flygtige begreber, hvis egen natur vil være at undslippe mig” (Sartre 2013: 332). De er netop *træk*, ikke alt.

Når jeget – til forskel fra det filosofiske begreb om subjektet i betydningen det tilgrundliggende – hos Sartre er det objekt, som subjektet formoder at være for den Anden, kan det altså ikke *vide*, hvem det er; jeget er snarere en krybende, ængstelig uvished omkring, hvad det måtte være for den Anden. Dette implicerer, at alle bestræbelser på at identificere sig med kvaliteter, alle forestillinger om personlighed og identitet, heri indbefattet kønsidentitet, skabes ved at identificere sig med, hvad man muligvis er for andre. Karakter, personlighed og (køns)identitet er alt det, der ikke er ’mig’, det, der er fremmed for ’mig’, en fremmedbestemmelse. At have en (køns)identitet er at være fremmedgjort.

Den Andens blik erfares ifølge Sartre i et møde; der er tale om et indgreb i subjektets hidtidigt givne måde at være i verden på. Den Andens blik får verden til at bryde sammen for én ved at gøre *subjektet til objekt* (Sartre 2013: 312). Det visuelle felt desorganiseres med andre ord radikalt (Sartre 2013: 321) Indgrebet er beskrevet som et overgreb, en ”indre blødning” – man kan bemærke, at det er ikke forbeholdt psykoanalysen at bruge dramatiske begreber – skammen følges jo ofte af den ukontrollable skamrødmen, blodet der styrter op i kinderne og ud i ørerne.

## Jegidealet

På sammenlignelig vis taler psykoanalysen om identitet som et spørgsmål om identifikation (med den Anden) og om jegidealer. Det, den Anden formodes at være, er en forudsætning for jegets dannelse. Jeget er det begreb, der peger på forestillingen om en vis kohærens i den enkelte, ” [...] en sammenhængende organisation af de sjælelige processer [...]”, som det hedder i ”Jeg’et og det’et”

fra 1923 (Freud 1976: 165). Denne sammenhæng kræver en forklaring, det vil sige kan ikke forudsættes, og det gør Freud altså ved at beskrive, hvorledes jeget dannes i kraft af identifikation med den Anden som ideal, det vil sige med det, man forestiller sig, at den Anden er, og som man endnu ikke er, endnu ikke kan leve op til, men gerne vil være.

I ”Jeg’et og det’et” opererer Freud med en skelnen mellem jegidealet og overjeget. Idealets magt fungerer ved at forbyde og udskamme måder at nyde på, måder at opnå tilfredsstillelse på, det frygtede overjeg. Denne frygt kan give anledning til fortrængning, der er en ’ikke ville vide af’ det, man *også* er, altså ikke kun, men også. Fortrængning er tankeforbud. Den Anden er både en, man elsker i kraft af at være et beundringsværdigt ideal, og en man frygter i kraft af at repræsentere det straffende, udskammende overjeg.

S. Lunn giver i sit opslag om ”skam” i *Psykodynamisk leksikon* en nyttig definition på skam ved at skelne den fra skyld: ”Ifølge denne opfattelse ses skam som et resultat af en spænding mellem jeg og jegideal, hvor skyld ses som en følge af en spænding mellem jeg og overjeg” (Lunn 2002: 732).

Jeget er altså spaltet mellem det, det endnu ikke er, men stræber efter at være, og det, det ikke vil vide af eller kan vedkende sig *også* at være. Forestillingen om jegets sammenhæng er således et illusorisk dække for selve denne spaltning. Denne konflikt repræsenterer Jenner netop. Han frygter den Andens udskamning, og han identificerer sig med et ideelt billede af kvindelighed, først inkarneret af moderen, derefter søsteren og siden det mere abstrakte ideal, som supermodellen inkarnerer.

Det signifikante i Jenners tilfælde er imidlertid, at der ikke er eller var tale om fortrængning. Der var nok tale om forvirring – ”gender dysphoria”, forvirringen over trangen til at klæde sig som og inkarnere et billede af kvindelighed samtidig med at være en maskulin sportshelt – men der er ikke tale om symptomets kompromisdannelse. Konflikten findes på overfladen og er hende som nævnt smerteligt bevidst. Det er for den Anden – offentligheden, familien, koner og kæresten – ikke for sig selv, at han længe fornægter konflikten. Han lyver ikke for sig selv.

Hos Freud er den prekære sammenhæng, som jeget udgør, frem for alt kropslig, vel at mærke kroppen som en overflade: ”Det er ikke kun et overfladevæsen, men er selve projektionen af en overflade” (Freud 1976: 172). Hvordan kan det forstås? Jenner kan igen anskueliggøre dette. Morgenen efter at have vundet guld i tikamp står Bruce Jenner nøgen foran spejlet med medaljen om halsen:

*“They don’t know that when I look in the mirror I see something entirely different, a body that I fundamentally loathe: a beard that is always noticeable no matter how close I shave, a penis that*



*is useless except for peeing in the woods, a chest that should have breasts, a face with a jawline too sharp and a forehead too high. They don't know that contrary to what they imagine, I have slept with roughly five women in my life, and I was married to three of them.” (Jenner, 2017: 2)*

Der er her tale om en klassisk smuk mand, der spejler sig og væmmes ved det, han ser.

Dén Anden, som Jenner i sin tid som Bruce skammede sig i forhold til, var både en offentlighed i forhold til hvilken, han frygtede at blive afsløret, og det kvindeideal, som får ham til at væmmes ved sin i forhold til klassiske maskuline idealer ellers overordentlig smukke og beundrede krop. Spaltningen er mellem jeget, forestillingen om, hvem han er, billedet af den maskuline krop i spejlet, og så jegidealet, det billede af kvindelighed, som han endnu ikke lever op til. Nu er det formentlig de færreste, der er ved at gå til i selvglæde ved synet af sig selv i spejlet, og i så fald demonstrerer Jenner en særlig tydelig, snarere end væsentligt afvigende måde, hvorpå spaltningen mellem jeget og jegidealet manifesterer sig, at man ikke kan se sig selv, som man 'er', men altid må se sit selv i forhold til idealet. Hvem, man er, er – som hos Sartre – den ængstelige formodning om, hvorledes man fremtræder for den Andens blik.

At jeget er kropsligt, et overfladevæsen, viser sig endvidere hos Jenner ved, at kvindeligheden først og fremmest er et spørgsmål om påklædning, at iklæde sig konventionelt kvindetøj. Kvindelighed er et spørgsmål om udseende snarere end en ”følelse”, en identitet. Jeget, det kvindelige jeg, er altså måden, hvorpå man fremtræder for den Anden, om denne Anden så er spejlets refleks eller fotografierne (jf. det berømte Annie Leibovitz billede fra *Vanity Fair*, hvor Caitlyn Jenner poserer som og ligner supermodellen Cindy Crawford).

Jenner overvejer, hvorfor ingen afslørede ham:

*“How could they [moderen og søsteren] live under the same roof with me during my childhood and adolescence and not see a single thing to suggest anything about me that was different besides perhaps an aloofness and discomfort with affection? Because there wasn't anything. I never felt feminine, but I did identify as female. What is femininity anyway? It is entirely what anybody wants it to be. Because I continue to love car racing and motocross and motorcycling, does that somehow make me less feminine? It is only our tired and backward definitions of male and female characteristics that may make it seem so.” (Jenner, 2017: 30)*

Og efter at være sprunget ud: ”I look better and better, more and more like a woman, or more precisely the image I have of what I should look like as a woman” (Jenner, 2017: 262).

Kvindelighed er hos Jenner, som allerede nævnt, ikke et spørgsmål om en ”følelse”, en identitet, det er udtrykkeligt et spørgsmål om identifikation med et ideal. Kønsforskellen er, snarere end et spørgsmål om identitet, et spørgsmål om identifikation, altså noget, der implicerer den Anden.

Her kan Joan Rivieres definition og analyse af kvindeligheden som maskerade passende inddrages, en definition som Lacan overtog (Riviere 1929). Kvindelighed er her intet andet end en bestræbelse på at inkarnere en forsikring af den Anden om, at hun ikke er en mand, at hun ikke ’har’ det, en mand må formodes at have. Pointen var hos Riviere, at der ikke var nogen sandhed bag denne feminine maske, noget ”true self” eller ”core self”, som Jenner kalder det. Og Jenner er igen blot et særligt tydeligt eksempel på og altså ikke en afvigelse fra dette, for det viser sig i de flestes mere eller mindre kiksede, ja, ’queer’ forsøg på at leve op til mere eller mindre ubestemte imaginære idealer for dette feminine. Og dette er altså netop, hvad begrebet maskerade henviser til, bestræbelsen på at gætte sig til og inkarnere manglen, det ikke at være en mand, i Jenners tilfælde den perfekt retoucherede, malede og opstrammede maske.

### At ville have eller at ville være, dét er spørgsmålet

Freud udpeger en anden konflikt, der er en forudsætning for dannelse af jeget, nemlig konflikten mellem at ville *have* den anden (som libidinøst objekt, som kilde til driftstilfredsstillelse) og at ville *være* som den anden (den Anden som jegideal). Dette beskriver han med melankoliens mekanisme:

*”Det var lykkedes os at forklare den smertefulde melankolske lidelse ved at antage, at et mistet objekt atter oprettes i jeg’et, altså at en objektbesætning afløses af en identificering. Dengang erkendte vi imidlertid endnu ikke den fulde betydning af denne proces, og vi vidste ikke, hvor hyppig og typisk den er. Vi har siden da forstået, at en sådan erstatning spiller en stor rolle ved udformningen af jeg’et og i væsentlig grad bidrager til at etablere det, man kalder dets karakter” (Freud 1976: 174).*

Ethvert barn må i kraft af incesttabet tabe objektet for at blive til et kulturmenneske, ethvert barn må underkaste sig den Andens ”nej”. Men der kan kompenseres for tabet ved identifikation med den Anden. I stedet for at ville *have* den anden (som driftsobjekt) kan man ville *være* som den Anden. Dette spil mellem den anden som objekt og den Anden som identifikationspol er karakteristisk for alle relationer, hvor kærlighed er involveret og altså også for

det, vi kalder karakter, personlighed, identitet, subjektivitet. Jeget dannes i kraft af at måtte opgive objektet og i stedet identificere sig med det. Man bliver det, man elsker, men ikke må eller kan få "[J]eg'ets karakter er en aflejring af de opgivne objektbesætninger og indeholder disse objektvalgs historie [...]" (Freud 1976: 174). Hvad der er 'mig', indre, og hvad der er 'den anden', ydre, er en ordning, der ikke er nogen afgjort sag. Freud beskriver også identifikationsmekanismen som en bevægelse fra "objektlibido" til "narcissistisk libido": "Når jeg'et antager objektets egenskaber, påtvinger det så at sige det'et sig selv som kærlighedsobjekt, søger at erstatte dets tab, idet det siger: 'Se, du kan også elske mig, jeg ligner jo objektet'" (Freud 1976: 175).

Dette er netop grundlaget for det dunkle begreb om sublimering. Freud overvejer, om sublimering ikke blot er at give den seksuelle libido en anden angiveligt ikke-seksuel orientering, men at dette i tilgift forudsætter en overgang fra seksuel objektlibido til narcissistisk libido for at libidoen kan slippes løs i forhold til den kunstneriske eller videnskabelige skabelse, altså at narcissisme er en betingelse for sublimering. Fremfor at besætte ydre objekter trækkes driftsenergien, libidoen, tilbage og besætter en forestilling om, hvem jeget er. Jeget bliver et idealiseret objekt. Eller med andre ord: man må have kunnet elske og aspirere til idealer – noget man endnu ikke er og måske aldrig opnår at blive, en fundamental utilstrækkelighed – for at kunne skabe, men bindingen til og identifikationen med disse elskede og formodet ideelle objekter må også tabes for at kunne tænke – i materialet som i den kunstneriske skabelse eller i det videnskabelige og filosofiske arbejde. Tænkning forudsætter tab. Sublimering er et fortløbende sorgarbejde.

Objektbesætning og identificering kan være samtidige, altså at der kan finde en karakterændring sted, før man eventuelt må opgive objektet, altså før kærlighedsforholdet måtte få en ende. "I dette tilfælde kan karakterændringen overleve objektrelationen og i en vis forstand bevare den" (Freud 1976: 175). Eller sagt på en anden måde: at der i ethvert kærlighedsforhold er en prekær balance mellem at ville *have* den anden (som objekt) og at ville *være* som den anden (identifikationens idealisering).

Jenner repræsenterer også en variation over dette. Hun identificerer sig som kvinde, men 'han', altså Bruce, var også efter eget udsagn heteroseksuel. Og der er intet i selvbiografien, der tyder på, at det ikke skulle forholde sig således. De kvinder, han gifter sig med, er både idealer – alle tre er efter konventionelle standarder overordentlig smukke og altså det, han gerne vil være – og objekter, det han gerne vil have. Meget tyder imidlertid på, at identifikation dominerer over det at ville *have* den anden. Jenner fortæller om et selskab, han i egenskab af 'celebrity' var inviteret til hos Hugh Hefner, ejeren af *Playboy*. "I gravitate toward women because I far more readily identify with them and feel more comfortable with them, to the degree I feel comfortable with anyone. They are more fun, more feeling, more interesting" (Jenner 2017: 120).

Jenner ville *være* som disse smukke kvinder, ikke *have* dem. Han var netop ikke en 'womanizer'. Samværet med andre mænd i sportsverdenen beskrives ikke som lystfuldt, tværtimod. Han var frastødt af omklædningsrummenes brovtende, sjofle objektivering af kvinder og forklarer det netop med sin identifikation med kvinder. Men Jenner spørger også, hvad al det mandhaftige praleri i omklædningsrummene mon er et dække for, når nu hendes egne præstationer var én lang dækmanøvre. Og det er jo et godt spørgsmål, selvom det ikke bliver besvaret.

Sammenhængen mellem og konflikten mellem objektbesættning og identifikation finder man også i denne overvejelse: "Sometimes I wonder if dressing up like this is the equivalent of having sex with myself, male and female at the same time. I have no concrete answers" (Jenner 2017: 13). Det antydes her som en mulighed, at forvirringen i forhold til kønnet ikke blot er kilde til betydelig smerte; den er også kilde til nydelse, og denne nydelse forudsætter, at kønsforskellen er sat ud af kraft.

Jenner fortolker som nævnt sine egne præstationer som en forsvarsmekanisme, "The Grand Diversion", og som et "cover": "Sports is the perfect cover in the 1960s, the kingdom of the male, specifically the white male (and it is still a perfect cover now)" (Jenner 2017: 48). Tikæmperen Jenner er 'undercover' som kvinde på det olympiske stadion og efterfølgende i sin offentlige optræden som foredragsholder, hvor han er iklædt hofteholder og andet traditionelt feminint undertøj under jakkesættet. Den Anden, offentligheden, må ikke mistænke ham for at være, hvad han i virkeligheden er, nemlig en 'hun'. Hypermaskuliniteten er det perfekte 'cover'.

Jenners grænsesprængende præstationer som tikæmper var gjort mulige af en helt ekstraordinær træningsintensitet, der bestod i mindst seks timers daglig træning, hvilket i øvrigt satte nye standarder for og i dag udgør norm for atleter inden for denne disciplin. Denne ekstreme disciplin var ifølge Jenner ikke blot en hensigtsmæssig, målrettet aktivitet, men også et forsvar mod den forvirring, som kønnet afstedkom. Træningsdisciplinen dulmede og kontrollerede, men fjernede ikke forvirringen i forhold til den konstante trang til at iklæde sig kvindetøj. Kan det ikke kaldes sublimering i betragtning af eller netop fordi, begrebet forsvar i psykoanalysen ofte defineres og reserveres for en løsning på en ubevidst og altså fortrængt konflikt?

### Fra supermand til supermodel

Senere (i firserne) beslutter Jenner sig for en "transition", han påbegynder hormonbehandling, men opgiver igen på grund af frygten for offentlighedens

udskamning. Og hans 'cover' bliver at date kvinder igen og ægteskabet med Kris Kardashian. Indtil han som 65 årig og efter skilsmisse springer ud som Caitlyn Jenner på forsiden af *Vanity Fair*. Fra undercover til covergirl.

Bruce Jenner overgår fra én ekstrem, en supermand – Jenner gik faktisk til prøve på filmrollen som Supermand, den rolle som Christopher Reeves endte med at få – til en anden ekstrem, en supermodel – en Cindy Crawford-look-alike. Fra supermand til supermodel. Fra én ikke-kastreret position – inkarnationen af det maskuline ideal, præstationsidealet – til et andet ideal: supermodellen, skønhedsidealet; fra maskulin gøren til kvindelig væren.

Hvordan kan vi forstå det fra et psykoanalytisk perspektiv? Identitet er ganske vist en social dannelse i kraft af at være et spørgsmål om identifikation. Men identitet er ikke sandheden om subjektet – snarere tværtimod – det er et spørgsmål om miskendelse. At tro sig havende en identitet, uanset om denne identitet svarer til forestillingen om den biologiske krop, altså det såkaldt ciskønnede, eller at man er født i den forkerte krop, er miskendelse. Forestillingen om at have fundet sit sande selv er en miskendelse.

Og hvad er det vi miskender, når vi mener at have en (køns)identitet? Det er selve det, at vi er spaltede i forhold til idealet og i forhold til kønnet: det vi endnu ikke er, det vi anticiperer og aspirerer til, men endnu ikke er. Idealer er, hvad vi ikke er – sunde, fit, normale, glade, smukke, maskuline nok eller feminine nok. Og så på den anden side, id'et, det vi ikke vil vide af, at vi *også* er, dvs. måder at opnå nydelse på, som vi ikke vil vedkende os er vores måde at nyde på.

Så jeget er et prekært kompromis og balancegang i forhold til det, vi endnu ikke er og det, vi benægter at være. Derfor beskriver Lacan også jeget som værende struktureret som et symptom, altså som en kompromisdannelse som ethvert andet symptom. Pointen er ikke, at sandheden om os er dette ubevidste "id". Sandheden er selve det, at vi ikke er identiske med os selv, at vi ikke har en (køns) identitet.

Men – og her kommer spørgsmålet om sublimering ind igen – denne spaltning er altså så også det, der ifølge Jenners egen fortolkning gjorde ham til den fantastiske atlet, han faktisk var. Han blev "verdens bedste atlet" ved at fornægte, hvem han var, ved at manipulere den Andens blik. Det er med andre ord ikke det, vi har, der får os til at præstere, det er, hvad vi mangler. Manglen i forhold til opfyldelse af idealet *og* be- eller fornægtelse af, hvem vi også er, kan få os til at præstere, aspirere til idealet, anticipere idealet, så vi ikke kun er henvist til at forblive i idiotisk, animalsk nydelse. Spaltning, utilstrækkelighed tvinger os ud af idiotisk selvtilfredshed.

## At ville vide eller ikke at ville vide af

Jenners selvbiografi viser, at viden om, hvem man er, i lige så høj grad som mangel på viden, kan være kilde til lidelse; og at en sådan viden kan tvinge til handling, her kønsskifte. Fravær af fortrængning gør ingeniende eksistensen lidelsesfri. Kønsskifte er lige så tvingende nødvendigt som eksempelvis den tvang, der er på spil i tvangsneurosens gådefulde kompromisdannelser.

Hvordan skelne sublimering fra neurosens, perversionens og psykosens mål og objekter? Er Caitlyn Jenners transkønnethed og hendes præstationer som Bruce Jenner et spørgsmål om en neurotisk, pervers eller psykotisk struktur? Dette spørgsmål kan stilles, da den lacanianske psykoanalyse ikke opererer med en 'normal' struktur, kun med disse formelt forskellige strukturer, der som nævnt snarere end kliniske begreber har status af eksistentialer, og det vil igen sige først og fremmest er forskellige i forhold til spørgsmålet om den Anden og kastrationen, om kastrationen benægtes (i neurosen), fornægtes (i perversionen) eller forkastes (i psykosens). Strukturernes tjener til at skelne, snarere end at diagnosticere patologi og indrullere 'et tilfælde' som her Caitlyn Jenner i en diagnostisk mængde. Derfor besvares spørgsmålet, om hvad transkønnethed er, ikke i denne sammenhæng.

Jenner oplyser, måske lidt koket, i bogens allersidste linjer – "Wait... I knew I forgot something" – at hun har fået "The Final Surgery", altså fjernet penis, utvivlsomt velvidende, at det er et påtrængende og nyfigent spørgsmål, som transkønnede sjældent kan undgå (Jenner 2017: 313).

Hvorfor dette irreversible indgreb? Hvorfor skal penis, der er "useless except for pissing in the woods", bortopereres? Hvorfor kan den ikke blot blive hængende, hvor den er, når nu den er irrelevant? Freuds 'biologisme', hans definition på kønsforskellen som forskellen mellem at have og at mangle en penis, har fået mange hånsord med på vejen, altså at kvinden ikke er defineret ved, hvad hun har, men ved, hvad hun mangler, at man ikke ser, hvad der anatomisk set 'er', som en naiv realisme og biologisme ville lyde, men hvad der mangler. Her synes Jenner imidlertid blot at bekræfte denne definition. Hun kan ikke være en kvinde, hvis hun har en penis. Én mulig fortolkning af "The Final Surgery's" nødvendighed er, at det bekræfter, at penis har status af "fallos", altså at den med Lacans betegnelse har status af *signifianten* for kønsforskellen. Det er den symbolske, det vil sige formelle forskel – plus versus minus, at have versus at mangle – der udpeger denne kropsdel og ikke andre mulige kropsdele til at have særlig status som markør af forskel. Jenner må derfor få fjernet penis, må kræve og afstedkomme sin egen kastration for at kunne fuldende sin "transition" til kvinde, altså defineret som en, der ikke har en penis.

Men der er også den mulighed, at ved beslutningen om at få fjernet penis kastrerer hun ikke sig selv, hun forkaster snarere selve kastrationen, det vil sige den lov, der siger, at der er to og kun to køn, at alle skal placere sig som enten

mand eller kvinde, at alle skal tage parti, at det "non-binære" ikke har lov til at være en mulighed. Jenner er i denne forstand netop 'trans' kønnet, hinsides kønsforskellen. Jenner fortolker selv det at være transkønnet for hendes eget vedkommende som at være hverken mand eller kvinde eller midt imellem.

De (mindst) to fortolkningsmuligheder er således, at kønsforskellen enten anerkendes ved, at det at være kvinde er defineret ved ikke at have en penis. Eller at der snarere er tale om en afvisning af at være underkastet den symbolske orden, der hævder biologien som skæbne, altså en forkastelse af at være underkastet kastrationen, forkastelse af penis som fallos, signifianten for kønsforskellen. Hun er selv herre over at modellere kroppen.

## Afslutning

Og hvad kan vi så lære af alt dette? Er det pædagogisk hensigtsmæssigt at udskamme, eller er det snarere skadeligt? En sådan generaliserende konklusion med dertil hørende pædagogisk program ville være meningsløst set fra psykoanalysens synsvinkel. For det første fordi udskamning er uundgåelig og for det andet, fordi ingen opdrager eller pædagog kan vide, hvorledes udskamning bliver besvaret af det enkelte barn. Heraf psykoanalysens begreb om "det ubevidste subjekt", som er begrebet for, at hin enkelte ikke kun er, hvad det bliver gjort til af den Anden – forældre og pædagoger – som objekt for opdragelse, men fortolker også denne henvendelse på uforudsigelig vis. Det uforudsigelige og overraskende, på godt og ondt, er netop, hvor subjektet qua ubevidst viser sig.

Sublimering var "driftstilfredsstillelse *uden* fortrængning". Fortrængning, derimod, er tankeforbud; det er erindringer om måder, hvorpå man engang har opnået tilfredsstillelse, der er blevet udskammet og ikke må erindres og altså tænkes. Symptomer er i psykoanalysen defineret ved, at man "gentager i stedet for at erindre". Dette kan afstedkomme et "tab af ydelses- og nydelsesevne". Men hvordan kan man skelne en sublimeret afledning fra en neurotisk kompromisdannelse? En mulig fortolkning af dette har i denne artikel været, at sublimeringens tilfredsstillelse ikke er en erstatning for noget mere oprindeligt og potentielt mere tilfredsstillende. Freud siger det ikke direkte, men det gør Lacan i sine forelæsninger *Psykoanalysens fire fundamentale begreber* med ukarakteristiske vulgære formuleringer, formentlig for at understrege pointen:

*"Sublimeringen er ikke desto mindre tilfredsstillende af driften, uden fortrængning. Med andre ord: for øjeblikket knepper jeg ikke, jeg taler til jer, men jeg kan altså opnå den eksakt samme tilfredsstillende, som hvis jeg havde kneppet. Det er, hvad det betyder. Det er i øvrigt det, der rejser spørgsmålet om jeg faktisk knepper. Mellem de to termer etableres en ekstrem modsætning, der påmindes os om, at anvendelsen af driftens funktion ikke*

*har anden betydning for os end at sætte spørgsmålstegn ved det, tilfredsstillelsen går ud på. [...] Det er klart, at de, som vi har med at gøre, patienterne, ikke er tilfredsstillede, som man siger, med hvad de er. Og alligevel ved vi, at alt det, de er, alt det som de oplever, og selv deres symptomer, stammer fra tilfredsstillelse” (Lacan 2004: 142).*

Her får vi fremstillet driftens dæmoniske karakter, at den altid finder en vej til tilfredsstillelse, at der er en dimension af nydelse i selv det manifest smertefulde neurotiske symptom og i den transkønnedes forvirring. Jenner vedkendte sig en vis nydelse ved hemmeligheden; den var ikke kun kilde til smerte. Og at undervise, at holde foredrag, at skrive artikler kan være 'bedre end sex', også selvom vi beklager os over ulejligheden, den manglende tid og de andre opgaver, der angiveligt skulle være meget vigtigere at udføre, hvis vi ellers kunne få tid og lov. Af hvem? Det står ofte hen i det uvisse; heraf begrebet "den Anden".

Så man må igen spørge, hvori forskellen egentlig består mellem det seksuelle og det sublimerede. Måske var der gode grunde til, at Freud aldrig lavede en systematisk fremstilling af sublimeringsbegrebet, men alligevel blev ved med at referere til det. På den ene side forekommer begrebet at være til besvær, fordi selve definitionen på driften implicerer en næsten uendelig plasticitet, så seksualdriften nærmest per definition er sublimeret, da den ikke kan tænkes uden loven og forbuddet, og man derfor ikke kan skelne en oprindelig tilfredsstillelsesmåde fra en heraf afledt modus. På den anden side kan argumentet for, at begrebet er bevaringsværdigt, være identisk med det, der ofte fremkalder overbærende smil, nemlig at begrebet tvinger os til at se kulturelle præstationer som bundet til det forhold, at vi også er kønnede, seksuelle væsener. Vi er tvunget til at tænke og præstere – ikke kun med henblik på rå, dyrisk overlevelse – fordi kønsforskellen findes som et vilkår, ingen endegyldigt kan komme overens med. At lære at skelne mellem kønnene er at blive tvunget til at tænke. Og kønsforskellen findes som vilkår, fordi biologien for menneskers vedkommende ikke er begrænset til at være et instinkt til forplantning, men også er tvunget, ordnet og reguleret af en symbolsk, kulturel orden, der udøver sin tvang ved at udskamme os. Altså på godt og ondt.

**Kirsten Hyldgaard, Lektor, ph.d. ved Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet (Campus Emdrup)**



## Litteratur

- Freud, Sigmund (1973). Das Interesse an der Psychoanalyse. *Gesammelte Werke VIII*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Freud, Sigmund (1975). Sorg og melankoli. *Metapsykologi 1*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Freud, Sigmund (1976). Jeg'et og det'et. *Metapsykologi 2*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Freud, Sigmund (1985). Tre afhandlinger om seksualteori. *Afhandlinger om seksualteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hyldgaard, Kirsten (1998). *Fantasien til afmagten*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Hyldgaard, Kirsten (2003). *Det utidige subjekt. Lacan, Freud, Heidegger, Sartre, Badiou, Zizek m.fl.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hyldgaard, Kirsten (red.) (2010). *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jenner, Caitlyn (2017). *The Secrets of My Life. From Bruce to Cait: The Inspirational Story*. London: An Orion Paperback.
- Lunn, S. (2002). Skam. *Psykodynamisk leksikon*. København: Gyldendal.
- Riviere, Joan (1929). Womanliness as a Masquerade. I *The International Journal of Psychoanalysis* 10.
- Sartre, Jean-Paul (2013). *Væren og intet*. Aarhus: Forlaget Philosophia.

# Den tabuiserede skamudøvelse

Eva Gulløv og Lisbeth Ljosdal Skreled

Artiklen tager udgangspunkt i, at skamfølelse på den ene side er en grundlæggende dimension ved menneskelig sameksistens, og på den anden side tæt forbundet med specifikke kulturelle værdier og sociale strukturer. I en skandinavisk sammenhæng har det sidste århundrede ændret så radikalt ved opfattelser af, hvad der er skamfuldt, så selve skamfølelsen er blevet prekær og påkaldelsen af andre menneskers skamfølelse en decideret skamfuld handling. Det rejser nogle dilemmaer for pædagogikken, der både skal anerkende det enkelte barn og understøtte dets udfoldelse og samtidig få det til at tilpasse sig en social orden uden at udstille dets fejltrin eller kue det med autoritet. Med eksempler fra undersøgelser i børnehaver i Norge og Danmark vil vi vise, at skam er et uomgængeligt fænomen i sociale sammenhænge, og at sådanne dilemmaer derfor er tilstede i pædagogiske praksis, men samtidig ikke ser ud til at være genstand for megen diskussion, - ja faktisk virker det som om det nærmest er skamfuldt overhovedet at tale om skam.

**Emneord: skamfølelse, skampåføring, børnehave, pædagogisk dilemma**

## Introduktion

Historisk set har synet på udskamning undergået store forandringer både i Danmark og Norge. Fra at blive betragtet som en mildere og mere human opdragelsesteknik end korporlig afstraffelse blev skam nærmest synonymt med en kuende magtudøvelse. Det opgør, der op gennem 1960'erne og 1970'erne blev rettet mod mange af samfundets autoritære strukturer, medførte en massiv kritik af tidligere tiders sanktionsmetoder, hvortil hørte både korporlig afstraffelse og udskamning. Ikke mindst i pædagogiske institutioner blev offentlig udstilling af børns fejltrin heftigt kritiseret og efterhånden set som et skamfuldt vidnesbyrd om autoritære tilbøjeligheder. Gradvist gled udskamning

ud af de toneangivende anbefalinger til god opdragelse.

Betød dette opgør så, at skam reelt gled ud af den pædagogiske praksis? Nej – hverken på det tidspunkt, da kritikken var hårdest eller i dag; og hverken som følelsesmæssig reaktion eller pædagogisk metode. Selvom begrebet fortsat er et forkættet pædagogisk redskab, kan man jævnligt iagttage udskammende praksisser, og i vores empiriske undersøgelser fra børnehaver i Norge og Danmark har vi ofte iagttaget børn som udtrykker flovhed eller ubehag i deres interaktioner med pædagoger eller andre børn. Følelser af skam er en central del af menneskeligt samvær og derfor også en uomgængelig dimension i pædagogisk praksis. Alligevel er det ikke et særlig velbelyst eller diskuteret fænomen.

Hensigten med artiklen her er at åbne for denne diskussion. I den første sektion vil vi med reference til forskellige studier pege på, hvordan skam og udskamning på én gang er et universelt genkendeligt fænomen, et grundlæggende forhold mellem mennesker, og samtidig et fænomen, der opfattes og praktiseres meget forskelligt afhængig af kulturel sammenhæng. Det må derfor belyses kontekstuel. Vi vil i artiklens anden del vende blikket mod den udvikling synet på skam har gennemgået i Norge og Danmark og pege på, at en konsekvens af opgøret med autoritære strukturer var, at skamudøvelse i sig selv blev behæftet med skam og tabuisering i særdeleshed, når det kom til opdragelse. Ikke desto mindre kan man iagttage både skamreaktioner og skamudøvelse i pædagogisk praksis, som vi efterfølgende vil vise med nogle konkrete eksempler. Fordi det har været så forkættet et fænomen, er skammens forskellige funktioner, roller og fremtrædelsesformer imidlertid sjældent genstand for pædagogisk debat. Vi vil derfor afrunde artiklen med at argumentere for nødvendigheden af en sådan bred diskussion om skammens karakter og dens dilemmafyldte plads i den pædagogiske praksis. En diskussion der på én gang tager alvorligt, at skam er en grundlæggende dimension ved alt mellemmenneskeligt samvær og en forudsætning for civiliseret samvær, og samtidig har en potentielt ydmygende og undertrykkende effekt, når den operationaliseres som pædagogisk teknik.

### Skammens kulturelle og universelle karakter

I 1946 udkom antropologen Ruth Benedicts bog, 'The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture', en Freud-inspireret kultur-psykologisk fortolkning af forskellen på japansk og amerikansk mentalitet og personlighed.

Med sin perfekte timing kort efter japanernes overgivelse og den amerikanske sejrsløse efter 2. verdenskrig blev bogen umådelig populær og solgte i millioner af eksemplarer i årtierne efter ikke bare i USA og Europa, men også i Kina og Japan. Ikke mindst dens klare opdeling mellem en japansk 'skamkultur' og en amerikansk 'skyldkultur' fik så vid udbredelse, at man endnu i dag kan møde udsagn om asiatisk skamfølelse og europæisk skyld som forklaringer på forskellige menneskers handlemåder. Benedicts opdeling var ikke værdineutral. Den amerikanske skyldkultur var indiskutabelt at foretrække, fordi den var baseret på menneskets individuelle samvittighed ift. samfundets moralske standarder, mens skamkulturen havde andres fordømmelse som omdrejningspunkt. Man må leve med sin skyld, men kan også sone den, mens skam, ifølge Benedict, er uden for individets rækkevidde; man er prisgivet andres dom, hvad der også vil tilsige, at man forsøger at skjule sin forseelse (ibid: 222-23).

Kritikken af den enkle karakteristik af de to samfund og opdelingen i kulturtyper har været skarp og udtalt, ligesom det fra mange sider er blevet påpeget, at skam og skyld ikke er så adskilte fænomener endda. Det er også blevet anfægtet, at skamfølelser mere hører til i nogle samfund end i andre; i stedet må det ses som et alment menneskeligt forhold. Allerede psykoanalytikeren Erik Erikson (1950) argumenterede f.eks. for, at skam er en universel følelse, der formes tidligt i barnets udvikling og viste med eksempler fra forskellige kulturelle sammenhænge, hvordan følelsen relaterer til barnets dannelse af selv som relateret til, men afgrænset fra andre. Også psykologerne June P. Tangney og Ronda L. Dearing (2004) har peget på, at selvom det er kulturelt, historisk og socialt betinget, hvad der giver anledning til skam, er de psykologiske implikationer ganske lig. Filosofen Agnes Heller (1982) understreger, at skam er en grundlæggende følelse i alle mennesker, der medvirker til den sociale tilpasning til de normer og værdier, der håndhæves i den specifikke kontekst. På samme måde understreger sociologen Thomas Scheff universaliteten ved skamfølelse og betegner den ligefrem som 'the master-emotion of everyday life' (Scheff 2003; 2004), dvs. som den mest grundlæggende følelse i menneskeligt samspil, en forudsætning for sociale hensyn, forpligtelse og tilpasning, eller det han med en samlebetegnelse kalder 'the social bond'. Skam er altid båret af andres blikke, hvad enten de har form af konkrete reaktioner eller er internaliseret i ens eget blik på sig selv. Med henvisning til Goffmans begreb om 'embarrassment' påpeger Scheff, hvordan skam – eller frygten for at føle

den – giver mennesker den selvkontrol, tilbageholdenhed og opmærksomhed, der er nødvendig for al social orden (ibid. 2003). Uden det er der ikke nogen funktionel social organisation, bare opløsning og barbari. Som sådan er det ikke bare en individuel følelse, men en grundlæggende moralsk regulerende mekanisme, der bidrager til at opretholde den sociale orden.

Skam har således en fundamental betydning for menneskers selvforståelse og sociale omgang, men det er samtidig kulturelt relativt, hvad der forårsager skamfølelser, hvordan skam udtrykkes, og hvilke reaktioner skam medfører. I sine studier af børneopdragelse i udvalgte kinesiske familier, viser antropologen Heidi Fung f.eks., hvordan evnen til at skamme sig er en betydningsfuld værdi i vurderingen af det gode og moralske menneske (1999). I et etnografisk studie blandt taiwanske familier beskriver hun, hvordan forskellige former for skampraksis er et udbredt virkemiddel i opdragelsen af børnene, og at familiens ære ikke bare er knyttet til børnenes måde at opføre sig på, men også deres evne til at kunne udvise skam. Det ærværdige menneske har en udtalt skamfølelse. Også antropologen Jean Briggs (1970) viser i sit klassiske studie af følelsesarbejde blandt canadiske inuitter, hvordan udskamning og drilleri af børnene er en almindelig praksis. Her er det mindre familiens ære, der er på spil, men ifølge Briggs en effektiv måde at hærde børnene på, så de bedre kan håndtere de udfordringer og følelsesmæssige dilemmaer, livet vil bringe uden at knække psykologisk.

Selvom disse analyser af kulturelle praksisser således viser en variation i opfattelser og praksis omkring skam, understøtter de ikke Benedicts opdeling i kulturelle typer. Snarere viser de, at skam er et universelt fænomen, som imidlertid må undersøges og diskuteres ift. de specifikke historiske, kulturelle og sociale omstændigheder, det udspiller sig i. De viser også, at skam viser sig på forskellige om end genkendelige måder kropslig og mentalt. Det er også det Scheff peger på med begrebet 'master-emotion'; det er en overordnet betegnelse for en række forskellige følelser som pinlighed, flovhed, skyld, som afhængig af den kulturelle og sociale sammenhæng viser sig med vekslende styrke (2003).

## Skam og social organisation

Ifølge sociologen Norbert Elias hænger menneskers følelser – både som tilstand og udtryk – både sammen med kulturelle værdisætninger og social organisation (Elias 1994 [1939]). Som han viser i sit store værk om omgangsformer i Vesteuropa gennem 600 år, medfører ændringer i de sociale balancer også ændringer i opfattelser af, hvad der er passende og rigtigt og dermed også, hvad der giver anledning til følelser af ære og skam. Et hovedpunkt i hans værk er, at tærsklen for, hvad der udløser skam, gradvist er sænket, dvs. at der gennem historien er kommet stadig flere fordringer til, hvordan man skal opføre sig og dermed forventninger til ens fornemmelse for situationer, andre og ens egen optræden. Hans argument er kort fortalt, at der i takt med øget befolkningstæthed og større afhængighed mellem samfundsmedlemmer i de vesteuropæiske samfund er blevet vigtigere at opføre sig på forudsigelige måder. Jo mere afhængig man er af andre, jo flere hensyn må man tage og jo mere må man tilpasse sine udtryksformer og opførelse for at fremstå som tilregnelig (Elias 1994: 366-369). Der er imidlertid ikke tale om strategiske kalkuler, men om internaliserede opfattelser af, hvad der er moralsk rigtigt. Disse opfattelser ligger til grund for ens vurderinger af både andres og egne handlinger, og de er gradvist blevet så grundlæggende, at overskridelse for den enkelte ofte er forbundet med stærke følelser og kropslige reaktioner som væmmelse, afsky, ønske om at forsvinde eller stærkt fysisk ubehag (ibid.). Fra Elias' analytiske perspektiv er følelsen af skam således en psykisk struktur, der afspejler den sociale struktur, dvs. en type følelse der på én gang er almenmenneskelig og samtidig uløseligt knyttet til den specifikke sociale sammenhæng; det er ved overskridelse af de dominerende koder for social omgang, at skamreaktioner udløses.

Kigger vi nøjere på de skandinaviske samfund, kan man godt se relevansen af disse mere teoretiske påpegninger. I en social organisation med en stærkt stratificeret struktur, som det f.eks. var tilfældet i både det norske og det danske klassesamfund omkring år 1900, er der klare regler for, hvordan man skal opføre sig i hvilke sammenhænge. Her er det tydeligt, hvornår man træder ved siden af og mister anseelse. Det gælder om at kende positioner og hierarki og opføre sig på måder, der bekræfter denne orden. En overskridelse vil medføre ydmygende sanktioner og ofte også oplevelser af skam. I et samfund som de nuværende norske og danske er den sociale struktur langt mindre klar, og der eksisterer mange samtidige normer og statusmarkører, som mennesker løbende

konfronteres med, når de møder hinanden i det offentlige rum eller i samfundets bærende institutioner som f.eks. arbejdspladser, uddannelsesinstitutioner og fritidsforeninger. Det enkelte menneske må finde måder at begå sig på med mange forskellige andre og selv afkode, hvad der er passende opførsel i den konkrete sammenhæng. Her er det ikke den manglende tilpasning til det sociale hierarki, der vækker skam, men snarere det ikke at kunne aflæse og efterleve de ofte uklare situationsbestemte forventninger.

At strukturen er blevet løsere og mindre forudsigelig, men ikke desto mindre stadig fyldt med sociale forventninger, er også en pointe sociologen Cas Wouters når frem til i de analyser, han har foretaget af ændringerne i de sidste 100 års følelsesudtryk i Vesteuropa. Han viser, hvordan det opgør med samfundets autoritetsstrukturer, som århundredet bragte med sig, også blev et opgør med stive omgangsformer og en anerkendelse af følelsesudtryk, der tidligere var undertrykte og behæftet med skam. I lighed med Elias betegner Wouters denne proces som en 'informalisering', men understreger, at det altså ikke betyder, at folks følelsesudtryk er mindre socialt påvirkede (Elias 1998b; Wouters 2004). Akkurat som før, er der tale om en socialt reguleret udtryksform, nu blot tilpasset en mere individualiseret samfundsform. Hvor det f.eks. i dag er skamfuldt at blive grebet i at pille næse og spise bussemænd, var det, som etnologerne Jonas Frykman og Orvar Löfgren (1979) viser, ikke et tabu for svenske bønder for 100 år siden. Det var ikke et område, der var henført til nutidens ideer om privathed. Og som Wouters viser, opfattes det i dag som flovt at udtrykke følelser af overlegenhed og standsfornemmelse – følelser der næppe trykkede medlemmerne af det bedre borgerskab i begyndelsen af forrige århundrede (2011). Så selvom der på mange måder er gjort op med borgerlige konventioner og snærende normer, er der ikke tale om en social frisættelse. Folk er kort sagt ikke holdt op med at føle skam, men det er andre forhold, der i dag udløser sådanne følelser, og de har andre sociale konsekvenser.

Helt overordnet kan man sige, at det sidste århundredes systematiske opgør med kollektive identifikationer og vægt på individets frigørelse fra psykologisk og socialt bindende strukturer, har ændret synet på skam: Fra at være et positivt udtryk for social respekt, hvor det problematiske var den skamløse optræden, er skam i dagens samfund negativt ladet; et udtryk for at være kuet og undertrykt af andres mening snarere end at være et selvsikkert individ, der står inde for

sine valg og handlinger (Wyller 2001; Frønes 2001). Der er gjort op med de kønsdelinger, den seksuelle moral og den sociale kontrol, som i vid udstrækning satte grænser for optræden, og det æreskodeks, hvor handlinger kunne føre til social degradering for hele slægten, er for store dele af befolkningen væk eller i hvert fald mindre omfattende.

Betyder det så, at skam er en irrelevant følelse i dag? Nej, som allerede påpeget er skam en grundlæggende følelse i alt socialt liv. Men det betyder, at vi har fået et mere kompliceret, ja nærmest skamfuldt forhold til skam, og derfor har svært ved at forholde os til udtryk for skam og nærmest kan fornægte, at udskammende praksis finder sted.

### Skam i opdragelse

De forandringer i social organisation, som har fundet sted i løbet af det sidste århundrede, har som bekendt også ført til store ændringer i pædagogikken. Informaliseringen af de sociale koder har gradvist medført et andet syn på børn og opdragelse både i Danmark og Norge. Selvom både de historiske processer og den sociale dynamik har været lidt forskellig i de to lande, har der begge steder været en betydelig udjævning af sociale skel, en udbygning og konsolidering af velfærdsstatens virkefelt og ikke mindst et gennemgribende opgør med de rådende autoritetsstrukturer. Under betydelig indflydelse fra psykologien og afstandtagen til såvel krigstidens som Østeuropas doktrinære autoritetsregimer vandt en mere barnesensitiv pædagogik langsomt indpas. Fra en opfattelse af at opdragelse rettede sig mod at lære barnet at indordne sig de eksisterende hierarkier – i familien såvel som i samfundet – blev vægten gradvist lagt på en øget ansvarliggørelse af barnet selv. Den pædagogiske opgave gik fra at lære barnet lydighed til at understøtte udviklingen af dets potentialer til gavn for barnet selv og i det større perspektiv også til gavn for det samfund, som barnet var del af (Elias 1998a; Øland 2010; Gilliam & Gulløv 2012).

Disse ændringer stillede også nye fordringer til den voksnes autoritet. De klassiske autoritetsmarkører som udskamning og straf gled ud til fordel for mere understøttende og anerkendende opdragelsesformer, hvor barnets egne udtryk og vurderinger gradvist blev tillagt større vægt. I den anti-autoritære og psykologisk inspirerede pædagogik blev skam synonymt med autoritetsmarkering og undertrykkelse og derfor underkendt som pædagogisk redskab. I



stedet skulle den voksne opdrager udvikle barnets selvtilid og lyst til at udfolde sig gennem indlevelse og anerkendelse. Pædagogen skulle fritage barnet fra at føle ubehag og skam. Skammen blev i sig selv forkert.

Sådan ser det også ud i dagens pædagogiske institutioner i både Norge og Danmark. Børn skal ikke kues og ikke opleve udskamning, men samtidig skal de lære og i nogen grad tilpasse sig sociale normer og hensyn til andre. Denne balance stiller ofte pædagoger i dilemmafyldte situationer. Det ser vi f.eks. i nedenstående uddrag fra et interview Lisbeth har med den ansvarlige stuepædagog i en sydnorsk børnehave om, hvorfor de voksne skal kunne kigge ind til børnene på toilettet. Som det fremgår, er der flere emner, som pædagogen føler sig usikker på, både fordi hun er bekymret for at komme til at udstille børnene, og fordi hun selv føler en vis personlig forlegenhed ved situationen og emnet omkring børnenes nøgne kroppe. Hun er kort sagt optaget af balancen mellem at værne om barnets integritet ift. andre, men også at overholde gældende normer ift. krop og seksualitet, såvel som sin egen værdighed som ansvarlig voksen. I denne afvejning af hensyn aner man frygten for skam; hvordan skam som 'master-emotion' lurer bag mange af overvejelserne over, hvad der er rigtigt at gøre, sige og tænke:

Lisbeth spørger til, hvad begrundelser er for, at dørene til hvert toiletaflukke skal være åbne:

*Pædagog: Bl.a. at der er tendenser til, at børnene slås, og at nogle tager tøjet af. Ja (latter). Vi havde netop et tilfælde af, at nogle har haft det hyggeligt på toilettet, og da kan det jo være, at nogen synes det er trygt at have døren åben, så man kan se, hvad de foretager sig. Jeg sagde til mit team, jeg sagde, at de skulle holde dørene åbne og kigge ind på toilettet oftere, så der ikke sker noget, som alle ikke er med på.*

*Lisbeth: Fortæl mere om det.*

*Pædagog: Jo for jeg fik en tilbagemelding fra en mor om, at barnet havde sagt, at de havde været en gruppe ude på toilettet og vist deres dele frem. ... Og hun snakkede om det, som om han ikke ville have været der, han ville ikke være med, men jeg har ikke hørt det fra ham. Jeg har bare hørt det fra mor. Jeg er usikker på, hvad det egentlig var. Jeg sagde til hende, at vi skal kigge lidt ind og se, og så sagde jeg, at det var normalt at de udforsker, men at vi må passe på, at de ikke skal være med på noget, som de ikke*

*ønsker. At de kan sige nej, hvis de ikke vil. Det er jo måske ikke alle, som siger nej.*

*(...)*

*Lisbeth: Snakkede du med børnene?*

*Pædagog: Kun en smule. Det var vanskeligt at få hånd om det. Der burde være snakket om det i situationen eller lige efter... Det er så vanskeligt at snakke om det længe efter, for så er jeg usikker på, om de forstår, hvad jeg overhovedet snakker om. Jeg talte med lederen om, at vi skulle snakke om kroppen og sådan, men nu er det blevet vinter og sådan i samling (latter)*

*Lisbeth: Er det vanskeligt at snakke med ungerne om disse ting?*

*Pædagog: Ja, jeg synes, det er vanskeligt at møde dem, der hvor de er... At skabe en sådan situation og samtale, når det ikke er noget som er sket for nylig. Det er ikke ligefrem fløvt, det vil jeg ikke sige, men det er jo et sådan tabuemne...*

*(...)*

*Pædagog: Jeg kan bedst lide at snakke med børnene i situationen, med de børn som er der. Jeg synes, det er vanskeligere at tage sådan nogle ting op i en samlingsstund. Der kan jeg snakke om krop på en generel måde, men at tage en slags dilemma op eller en slags hvad gør vi hvis, det er ikke alle emner, der egner sig til fællesskabet.*

*Lisbeth: At nogen vil lege numseleg eller?*

*Pædagog: Ja, til samling synes jeg måske, det kan være lidt vanskeligt at skabe den stemning, når ikke alle er helt der. Nogen som aldrig, hmm, de er jo forskellige steder børnene.*

*(...)*

*Lisbeth: Det er jo ikke et tema, som er så nemt. Ville du synes, at det var vanskeligt at snakke om selve temaet børns seksuelle udfoldelse?*

*Pædagog: Jeg ved ikke helt. Jeg synes måske, det er lidt vanskeligt. Jeg er måske lidt genert i forhold til det område, men jeg plejer at tage fat i det, hvis jeg skal*

*(...)*

*Pædagog: (...) mit syn er egentlig (...) at det burde, at det er naturligt, og at jeg er bange for at skabe rammer eller skabe noget som ikke er - ejj det blev rodet - jeg er bange for at skabe noget, angst eller noget, som ikke er der fra før. Mit syn er, at det er naturligt at udforske sådanne ting, og jeg er bange for at være*

*den voksne, som skaber noget sådan negativt omkring det. Og samtidig så synes jeg, det er vanskeligt i forhold til børnehaven, hvordan man driver den her, hvordan de forskellige meninger er her, og de er ganske forskellige i deres holdninger til de forskellige områder. Det er vanskeligt at vide, hvordan jeg skal klare sådanne situationer uden at skabe noget der, også i forhold til miljøet i børnehaven*

*Lisbeth: Man skal vide, hvor børnene er, og man skal vide hvad børnene gør?*

*Informant: Ja helt enig og så er det store spørgsmål, om de skal have lov at gøre alt, eller om vi har grænser for det, og hvilke grænser har vi? For jeg bliver ved at være usikker på mange af disse grænser.*

Som det fremgår, er der mange forhold og hensyn pædagogen her forsøger at afveje, og det virker ikke som om, det er noget, hun er afklaret med eller er særlig vant til at tale om. Der er tydeligvis heller ikke nogen klar holdning i personalegruppen, for hensynet til kollegernes opfattelser indgår som en del af hendes overvejelser og bekymring for at gøre noget forkert. Toilettet er et sted, der tilbyder en smule privathed i en sammenhæng, hvor der ellers er mennesker alle steder. Det er samtidig et sted, hvor børnene jo tager noget af deres tøj af, og det stiller pædagogerne i en overvejelse om, hvor meget nøgenhed, der kan tillades i denne sammenhæng, om hvem der må se hvad (børnene ift. hinanden; forældre der kan få et galt indtryk; personale, der kan have forskellige grænser), og hvorvidt børnenes eventuelle udforskning af hinandens kroppe er sund eller potentielt intimiderende. Hvad er den pædagogiske opgave, hvor går grænserne mellem det intime, det private og det offentlige? Lige under overfladen i interviewuddraget ligger skammen eller frygten for den: Børnenes skam (vil nogen føle sig presset til noget, de ikke er med på; vil nogen føle sig udstillet til samling) som hun skal forsøge at undgå, men også hendes egen skam ift. forældrene (evner hun/ de at beskytte det enkelte barns ukrænkelighed, og gøres det bedst ved at overvåge eller tillade) og ift. kollegerne (er hun for striks og bidrager til at gøre kroppen unaturlig, eller er hun for liberal ift. kollegernes holdninger til børns kropsudfoldelser; skal man overhovedet snakke med små børn om krop, seksualitet og grænser).

Hun udtrykker således en gennemgående usikkerhed på, hvad der kan gå an i en pædagogisk institution, og hvad der er den pædagogiske opgave. På den ene side skal børnene lære de sociale koder for privathed omkring krop og seksualitet, og samtidig skal man respektere børns nysgerrige opmærksomhed på deres egne og andres kroppe, så de udvikler et naturligt og uhæmmet forhold til krop og seksualitet. De skal udfolde sig individuelt, men de skal også lære at efterleve de kulturelt etablerede normer, der er for samvær med andre mennesker et offentligt sted. Selve denne balancegang mellem begrænsning og udfoldelse rummer en potentiel skamoplevelse både for barnet og for pædagogen, som pædagogen også skal håndtere. Det fremgår, at hun mangler et fagligt sprog for det ubehag, hun føler – ikke bare ift. det sensitive emne omkring nøgenhed og seksualitet, men også ift. den potentielle skam som situationen rummer både for hende selv, kollegerne og børnene. Skammen er i sig selv tabuiseret og som sådan vanskelig at formulere og håndtere. Selvom den afspejler et grundlæggende socialt forhold, virker det til, at hun står ret alene med disse overvejelser.

### Den skamfulde brug af udskamning

Udskamning som pædagogisk middel er tydeligvis en skamfuld form for autoritetsmarkering. Det ser vi f.eks., når pædagoger, som i eksemplet ovenfor, udtrykker varsomhed overfor at udstille barnet offentligt, eller når de bebrejder sig selv at være blevet vrede. Det kommer f.eks. til udtryk, da en pædagog i en dansk institution forklarer Eva, hvordan hun har det efter at have råbt højt af en gruppe børn, hun oplever som svære at styre:

*”Åh jeg, jeg hader bare, når det kommer dertil. Bagefter så – ja det er faktisk så flovt. Jeg tænker, altså for fanden kunne jeg ikke have løst det, altså ja hvordan kom det lige dertil? (...) Det er i sådan nogle situationer, ja at ja, jeg kan næsten ikke se mig selv i øjnene som pædagog. Det er jo ikke sådan, det skal være”.*

Eller i en anden situation, hvor en anden pædagog i samme institution over for Eva reflekterer over vredt at have sagt til et barn midt i en samlingsstund, at hvis det ikke kan sidde stille, så er det ikke stort nok til at være med i storbørnsgruppen og må tilbage på den stue, det plejede at gå på:

*”Ja det var helt klart forkert, for jeg kom jo faktisk til at udstille ham foran de andre. Ja og faktisk og sådan udstille mig selv over for dig. Det er sgu lidt pinligt (latter). Det er så svært – det der med, at man jo bare gerne vil have dem til at gøre det, man siger, men samtidig – altså det er jo bare ikke i orden at ydmyge et barn. Det har jeg det faktisk ikke så godt med”.*

Som uddannelsesforskerne Hanne Knudsen og Helle Bjerg (2014) udtrykker det, bliver autoritetsudøvelse 'penibel', når den synliggør, at pædagogik er magtfuld og altså ikke bare understøttende og stimulerende. I samtalen her erkender pædagogen, at hun opdrager barnet gennem påføring af skam. Hun konfronteres med sin egen magtudøvelse (muligvis udløst af observatørens tilstedeværelse), og netop det giver anledning til skam og måske også en skam over, at hun ikke så skampåføringens magt i øjnene. I en kultur, hvor magtulighed er delegitimeret, bliver magtudøvelse skamfuld og netop derfor vanskelig at erkende og reflektere over.

I sin udforskning af arbejdet med det pædagogiske program De Utrolige År, beskriver den pædagogiske forsker Anne Mette Buus (2018), hvordan især indførelsen af en 'time-out stol' giver anledning til tvivl blandt pædagogerne i de tre børnehaver, hun undersøger. Buus følger personalet på kursus i programmet og observerer den efterfølgende implementering i institutionerne. Begge steder er det dette punkt, der rejser størst diskussion og tvivl, og som hun viser, gør både konceptunderviserne og en del af pædagogerne sig umage for at understrege, hvordan et ophold på stolen ikke er en straf, men en *pause*, en måde at give barnet *tryghed* og *ro* (ibid: 205). Som Buus viser, gøres der således et stort arbejde for at tale stolen frem som noget andet end en gammeldags skammekrog. I stedet fremhæves dens kvalitet som et pædagogisk redskab, der er i barnets interesse. Alligevel er der en tydelig ambivalens omkring den, som gør, at stolene nok indkøbes i to af institutionerne, men aldrig kommer i brug, og i den tredje omtales som en 'tænkestol'. Som en af pædagogerne siger:

*”Uanset hvordan man så end vil fortolke det, så er det lidt en udstilling, at der sidder én på sådan en stol. Det kan ikke undgås. Så jo mere du kan undgå at udstille børnene enkeltvis, jo bedre er det” (Buus 2018: 209).*

Udstilling af et barn er ikke en legitim pædagogisk praksis. Det er skamfuldt for barnet, men også for pædagogen. Ikke desto mindre finder udskamning sted, men som det også berøres af Buus i forbindelse med den ene af de tre institutioner, ofte på måder, hvor det potentielt skampåførende ikke diskuteres som sådan. Det virker som om, at selve det at tale om irettesættelser, straf, overskridelser, dominans og magtudøvelser i sig selv er behæftet med skam. I hvert er det bemærkelsesværdigt, hvordan den irettesættende praksis i Buus' eksempler omdefineres til positive tiltag. En ændring af sproget, der overflødiggør en diskussion af den udskammende praksis.

### Børnenes oplevelser af skam

Når vi går vores materiale fra forskellige etnografiske feltarbejder i børnehaver igennem med henblik på, hvad børn opfatter som skamfuldt, er det ikke overraskende især situationer, hvor voksne skælder ud eller påpeger fejl, der springer i øjnene. Ikke at børnene særlig tit formulerer sig om, hvad der er flovt eller pinligt, men i deres reaktioner aflæser vi sådanne følelser. Nogle børn går væk, når de bliver skældt ud. Nogle begynder at græde eller blive stille og undseelige. Vi har også begge erfaret børn, der løber væk fra en interviewsituation, eller reagerer med tavshed eller tydelige emneskift, når vi har spurgt til situationer, hvor barnet er blevet skældt ud eller korrigeret offentligt. Det gælder f.eks. i følgende situation, hvor Lisbeth i forbindelse med en undersøgelse af regler i børnehaver, spørger en gruppe på fire-fem årige børn fra Sydnorge, hvad der sker, hvis de selv bryder en regel (Skreland 2016). I første omgang får hun ikke noget direkte svar, men det fremgår dog, at man kan blive skældt ud, henvist til en særlig time-out stol eller blive vist ud af rummet:

*Lisbeth: Men er det ikke sådan, at hvis man forstyrrer, så må man gå ud af samlingen?*

*Emma: Jo. Det har Martin gjort en gang!*

*Emma ser hen på Martin. Martin kigger på Lisbeth og smiler.*

*Lisbeth: Har du? Hvad syntes du om det?*

*Martin: Jeg har kun gjort det én gang, og det er lææænge siden.*

*Lisbeth: Det tror jeg på.*

*Martin: Det var til en samling, da jeg var to år.*

*Lisbeth: Ja?*

*Martin: Ja. Jeg har mappen, fra jeg var to år. Åh, så sød (nydelig) jeg var!*

*(...)*

Eller her i en samtale med en anden gruppe:

*Lisbeth: Hvad sker der, hvis I bryder en regel i børnehaven?*

*Jonas: Så må vi gå ud eller sidde på en stol*

*Lisbeth: Hvad synes I om det?*

*Jonas: Det er kedeligt.*

*Anne (til Jonas): Det måtte du i går.*

*Jonas (kigger på Lisbeth og smiler): Jeg var i dyreparken og så Kaptajn Sabeltand i går. Sammen med bedstemor. Og så har jeg været i svømmehallen en gang sammen med bedstemor.*

I begge de to situationer sker der et markant emneskift, da samtalen falder på en konkret irttesættelse, som et af børnene har fået. I den første situation lægger Martin distance til episoden ved at understrege, at han var meget lille, da den fandt sted og iøvrigt var sød. Den sidste bemærkning, om hvor sød han var (eller nydelig, som han siger på norsk) fungerer på én gang som en objektgørende distancering til hans tidligere jeg og en afledning fra den måske lidt for pågående samtale. Noget lignende kendetegner den næste episode, hvor Jonas i stedet for at fortælle Lisbeth om den forseelse og irttesættelse, der fandt sted dagen før, laver et emneskift, som man må formode, han forventer vil være effektiv. At se Kaptajn Sabeltand er et stærkt kort at hive frem, hvis man som barn i Kristiansand vil have kontrol over samtalens forløb. Det interessante her er, at situationen finder sted godt ud på efteråret, hvor dyreparken for længst er lukket. Det er nærliggende at fortolke hans svar som en avanceret form for undvigelse; en værdig udvej ud af en lidt ubehagelig og ambivalent følelsesmæssig situation, som han måske heller ikke har begreber for at udtrykke sig om.

Selvom den slags reaktioner er ret gennemgående i vores materiale, kan vi ikke finde eksempler, hvor pædagogerne drøfter børnenes oplevelser af skam hverken med børnene eller med hinanden. Vi får indtrykket af, at ikke bare pædagogernes

egen usikkerhed på, hvordan de bedst korrigerer uhensigtsmæssig opførsel uden selv at blive overskridende, er vanskelig at drøfte, men også børnenes følelser af flovhed og ydmygelse er et tabuiseret emne - i hvert fald når det er reaktioner, der opstår på baggrund af personalets irettesættelser. Her kommer den illegitime magtfuldighed til syne. Samtidig skurrer barnets ubehag også med det billede af børneinstitutionen som rummelig og befordrende for menneskelig trivsel. I sin diskussion af den svenske børnehave argumenterer den pædagogiske forsker Ann-Mari Markström således for, at der findes en stærk ideologi om, at børn skal være glade (2005: 194-5). De voksnes opgave er at beskytte børn mod problemer, og børnehaven skal være ramme om et godt socialt miljø, hvor børn har det sjovt. Hvis et barn ikke trives, er det et problem ikke bare for barnet, men også for personale og forældre. Markström peger på, at konsekvensen er, at der er en uvilje imod at se i øjnene, at livet i børnehaven ikke altid opleves som sjovt for børnene, for det udfordrer den professionelle selvforståelse såvel som selve ideen om den gode barndom og den stimulerende institution.

Hvad vi ser er altså, at hverken pædagoger eller børn tilsyneladende finder det særlig nemt at tale om skamfulde episoder, hverken deres egen skam eller den, de har forårsaget hos andre. Ikke desto mindre er det tydeligt i vores samlede feltmateriale, at der hyppigt er situationer, hvor nogen bliver irettesat, udstillet eller kommer til at overskride hensynet til andre eller normerne for det passende. Det gælder ikke mindst børnene, der jo netop ikke har lært alle regler for opførsel og derfor uundgåeligt mere eller mindre intentionelt kan komme til at forse sig ift. de herskende koder. Det tankevækkende er, at det jo netop er en grundlæggende del af det pædagogiske projekt at lære børn at omgås andre på hensynsfulde måder og være i stand til at vurdere, hvor grænserne for det socialt acceptable går. I det arbejde opstår der uundgåeligt situationer, der vil rumme oplevelser af skam; ja faktisk kan man sige, at kendskabet til skam er en forudsætning for at kunne opføre sig socialt relevant, en forudsætning for en civiliseret omgangsform. Det er derfor helt centralt at kunne diskutere denne del af det pædagogiske arbejde: Hvordan man kan lære barnet grænserne mellem den hensynsfulde og den overskridende sociale omgangsform, uden at man selv som voksen kommer til at krænke barnets råderum og selvtillid gennem en ydmygende, kuende eller knægtende udskamning. Det er den balance den voksne pædagog står overfor, men det er også her skammen lurker, hvad der gør det så svært diskutere.



## Skammen ud af krogen

Skam er en grundlæggende følelse i menneskers sameksistens. Så ubehagelig en type følelse den end er, er den omdrejningspunktet for den moralske regulering af social omgang og som sådan en uomgængelig del af pædagogikken. Det handler om normer og relationer, om anerkendelse og frygt for at falde igennem socialt. I den forstand er det ikke et overstået kapitel i kulturhistorien, men en vedvarende social omstændighed.

Skam handler om mestring af koder, men koderne har ændret sig radikalt de sidste 100 år. Fra at være udbredte og tydeligt knyttet til en hierarkisk social struktur, er de i dag sammensatte og til forhandling. At begå sig relevant kræver situationsfornemmelse og social opmærksomhed, og det er i høj grad det den pædagogiske opgave i dag retter sig imod. Snarere end at lære børn at indordne sig bestemte hierarkiske strukturer og kende rammerne for det mulige i forhold til alder, køn, stand og position, gælder det nu om stunder om at lære børn at kunne omgås mange forskellige mennesker og begå sig i varierende situationer (Gulløv 2012). De skal udvikle forståelse for andre menneskers forskellige reaktionsmåder og opfattelser og lære selvstændigt at vurdere de muligheder og hensyn, som forskellige relationer og situationer rummer.

I denne pædagogik giver det ikke mening at fremstå autoritært. Den dygtige pædagog skal kunne regulere børnene med anerkendelse og positive relationer frem for med udstilling, regler og straf. Vores pointe med denne artikel har imidlertid været, at også dette arbejde trækker på skamfølelser; at også nutidens pædagogik retter sig mod at lære børn at leve op til gældende normer og forventninger. I mange konkrete sammenhænge appelleres til barnets følelse af skam i bestræbelsen på at indarbejde fornemmelser for det socialt passende enten direkte eller indirekte ved at påpege overskridelser offentligt og dermed bruge børnegruppen til at lægge socialt pres. Men fordi udskamning er så belastet et begreb, er denne form for praksis ikke særlig diskuteret, ja faktisk i nogen grad tabuiseret, hvad der betyder, at den enkelte pædagog ofte står ret alene med sine vurderinger dvs. med at skulle finde grænsen mellem den opbyggende og den underkendende eller kuende måde at korrigere på.

Der er derfor et behov for en pædagogisk diskussion af oplevelser af skam, hvornår og hvordan udskamning finder sted, og hvordan man undgår de

utvivlsomt negative effekter ved autoritær udskamning, men alligevel kan arbejde med at lære børn mellemmenneskelig hensyntagen og fornemmelse for normer og grænser. Skampåføring er en form for underkuelse, men oplevelser af skam rummer også en betydningsfuld form for social læring. Det er ikke altid en god læringsform og bestemt ikke altid hensigtsmæssigt, hvad man lærer af at skamme sig, men fordi det også er en grundlæggende dimension ved menneskelig sameksistens, en del af de processer, hvor børn lærer om omgivelsernes normer og sammenhænge, er det et pædagogisk vigtigt fænomen. At få bedre blik for skammens former og proportioner, dens betydning og funktion i forhold til etablerede kulturelle normer og sociale former såvel som dens skyggeside i form af potentielt ydmygende og undertrykkende effekt er en udfordring for den aktuelle pædagogik. Og til den diskussion, er det hensigtsmæssigt at kunne bruge ordet uden selv at skamme sig; at kunne føre en kollegial samtale om forskellige former for skamfølelse, og hvor grænser for skampåføring går – ikke mindst hvordan man undgår at den slår over i det kuende, når den operationaliseres som pædagogisk metode.

***Eva Gulløv, professor mso DPU, Aarhus Universitet.***

***Lisbeth Ljosdal Skreland, ph.d., førsteamanuensis Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Agder***

## Litteratur

- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture*. Rutland Vt: Tuttle.
- Briggs, J. (1970). *Never in Anger. Portrait of an Eskimo Family*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Buus, A.M. (2018). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d., Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.
- Elias, N. (1994 [1939]). *The civilizing process*. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1998a). The civilizing of parents. In J. G. S. Menell (Ed.), *The Norbert Elias Reader* (pp. 189-211). Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1998b). Informalization and the Civilizing Process. In J. G. S. Menell (Ed.), *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Frykman, J. & O. Löfgren (2003 [1979]). *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Forlag.
- Frønes, I. (2001). 'Skam, skyld og ære i det moderne'. In: T. Wyller (Ed.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshed i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fung, H. (1999). Becoming a moral child: The socialization of Shame among young Chinese Children. *Ethos*, 27(2), 180-209.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende Institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse. I: Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende Institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Heller, A. (1992). The Power of Shame. *Dialectical Anthropology* 6 (3), 215-228.
- Knudsen, H. og H. Bjerg (2014). Straf som penibel ledelsesform. In: L. Moos og J. Krejsler (eds.). *Klasseledelsens Dilemmaer*. Frederiksberg: Dafolo.
- Loyal, S. & S. Quilley (Eds.), *The Sociology of Norbert Elias*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Markström, A.M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik- en etnografisk studie*. Ph.d afhandling, Linköpings Universitet, Linköping.

- Scheff, T.J. (2003). Shame in Self and Society. *Symbolic Interaction*, 26 (2), 239-262.
- Scheff, T.J. (2004). 'Elias, Freud and Goffman: shame as the master emotion'. In: S. Loyal & S. Quilley (Eds.). *The Sociology of Norbert Elias*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Skreland, L.L. (2016). *På mandager er det ikke lov med papirfly. en studie av regler og yrkesutøvelse*. Ph.d afhandling, Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Tangney, J. & Dearing, R. L. (2004). *Shame and Guilt*. New York, London: The Guilford Press.
- Wouters, C. (2004), 'Changing regimes of manners and emotions: from disciplining to informalizing'. In: S. Loyal & S. Quilley (eds.), *The Sociology of Norbert Elias*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wouters, C. (2011). How civilizing processes continued: towards an informalization of manners and a third nature personality. In: N. Gabriel & S. Mennell (Eds.), *Norbert Elias and Figurational Research: Processual Thinking in Sociology*. Malden, MA and Oxford UK: Wiley-Blackwell.
- Wyller, T. (Ed.). *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshed i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øland, T. (2010). A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929–1960. In: *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr. 1-2, 57-89.

# “Det er jo en pause, ikke en straf”

## Skammekrogen som del af en aktuel pædagogik

Anne Mette Buus

Timeout er en procedure, hvor et barn, der har gjort noget, barnet ikke måtte, placeres på en stol i et bestemt tidsrum. Timeout anvises aktuelt som en hensigtsmæssig praksis til ansatte i daginstitutioner, skolefritidsordninger og skoler som en del af arbejdet med de evidensbaserede metoder DUÅ og PALS. Denne artikel handler om, hvordan det går for sig, når en skammekrogslignende procedure bliver del af en nutidig dansk pædagogik, der ofte beskrives som antiautoritær og børnecentreret. Med empiriske eksempler fra undersøgelser af arbejdet med evidensbaserede metoder og med inspiration fra aktørnetværksteori belyser artiklen timeout som et fænomen, der både stabiliseres og destabiliseres i møder med pædagoger og børn. Artiklen belyser, hvordan timeoutproceduren både tildeles relevans og legitimitet, men også er omgivet af ambivalens. Artiklen udfordrer de evidensbaserede metoders rationale om timeout som en entydig procedure med en forudsigelig virkning, men også fremstillinger af dansk pædagogik, hvor skammekrogen udelukkende hører fortiden til.

**Emneord: Evidensbaseret metode, PALS, DUÅ, skammekrog, disciplin.**

### Indledning

*“En dag i en børnehave, hvor jeg sidder alene og skriver noter som del af et feltarbejde, kommer Ava på 5 år og spørger, om hun må tegne noget i min bog. Med stor koncentration tegner Ava sig selv på en stol, mens hun langsomt og med pauser mellem hver sætning fortæller mig, at det er hende, der sidder på timeoutstolen. At hun skulle sidde der. At de voksne sagde, at det var fordi, hun havde gjort noget. Noget, hun slet ikke havde gjort. Hun betoner ordene i fortællingen på en måde, der fremhæver det triste og uretfærdige ved historien, går i stå og holder en lang pause. Så tegner hun videre og fortæller, at mens hun sad på stolen, kom en elefant for at trøste hende. Og bagefter en flyver og kastede legetøj ned til hende. Hun går i stå, sukker dybt og giver mig notesbogen tilbage.”*

Ava går i en børnehave, hvor personalet anvender timeout som en del af arbejdet med en evidensbaseret metode, alle ansatte i institutionen af deres kommunale arbejdsgiver er pålagt at arbejde med. Timeout er en procedure, hvor et barn, der begår et alvorligt brud på institutionens regler, af personalet placeres på en stol, hvor barnet skal sidde i et bestemt tidsrum med det formål at ændre adfærd. I børnehavens lokaler er placeret særlige stole til timeout, og proceduren er indøvet via rollespil. Ava er den første i institutionen, der tager initiativ til at tale med mig om timeout. Hendes fortælling formidler en oplevelse af proceduren som en ubehagelig og uretfærdig disciplinering. Jeg ved ikke præcist, hvad afslutningen betyder, men tolker den som et brud med den ensomhed og måske den skam, der knytter sig til mindet om uretmæssigt at blive peget ud og placeret på en stol i hjørnet som en, der har gjort noget forkert.

En procedure som den ovenfor beskrevne giver umiddelbart associationer til en skammekrog. Skammekrogen er især kendt fra fortællinger om skolen i gamle dage, hvor en autoritær lærer straffede ballademagere ved at sende dem hen i et hjørne af klasselokalet, hvor de kunne stå og skamme sig. Umiddelbart virker en skammekrogslignende praksis således som et overraskende fænomen i en aktuel daginstitutions- og fritidspædagogik, der både i forskning og politiske dokumenter beskrives som antiautoritær og børnecenteret. Børnekonventionens vægt på børns rettigheder kan findes i serviceloven, folkeskoleloven og dagtilbudsloven. En interesse for at inddrage børns perspektiver kan på mange måder ses i den pædagogiske ideologi og praksis, der kendetegner danske institutioner for børn (Gilliam & Gulløv 2012, Ankerstjerne 2010). I denne artikel undersøger jeg, hvordan det går for sig, når en skammekrogslignende procedure bliver del af en aktuel dansk pædagogik. Jeg spørger, hvad det er for forståelser og organiseringer, der gør proceduren relevant og legitim som et nutidigt fænomen? Ligeledes spørger jeg, hvilke friktioner og sammenstød der opstår, når en procedure som timeout skal være del af en pædagogisk praksis, som er optaget af at inddrage børns perspektiver? Formålet med artiklen er således at belyse og diskutere, dels hvordan en skammekrogslignende procedure kan tildeles handlekraft som del af en aktuel pædagogik, dels de friktioner, der omgiver proceduren, når den skal være del af en pædagogik, der ideologisk og lovgivningsmæssigt vægter en demokratisk relation.

Jeg indleder artiklen med en præsentation af timeout som en del af arbejdet med evidensbaserede metoder på det pædagogiske område. Dernæst redegør jeg for det empiriske materiale og de teoretiske perspektiver, artiklens analyser trækker på. Analysens første del har fokus på, hvordan timeoutproceduren, på trods af ambivalens, stabiliseres som det rigtige at gøre på en uddannelse i en evidensbaseret metode. Analysens anden del har fokus på timeouten i et institutionelt hverdagsliv, hvor den virker som et middel til at opretholde en institutionel orden, men også fremstår uforudsigelig og ustyrlig. Afslutningsvis diskuterer jeg, hvordan analyserne både udfordrer de evidensbaserede metoders præmis om timeout som en entydig procedure med en forudsigelig effekt, men

også fremstillinger af dansk pædagogik, hvor skammekrogen alene er noget, der hører fortiden til.

### Timeout som del af evidensbaserede metoder

Timeoutproceduren er en del af de evidensbaserede metoder PALS (Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen) og DUÅ (De Utrolige År). PALS er en norsk tilpasning af det amerikanske program School-Wide Positive Behavioral Intervention. DUÅ er en norsk oversættelse af det amerikanske program The Incredible Years, der i en version rettet mod skolebørn i alderen 3-8 år (Teacher Program) i Danmark anvendes i daginstitutioner under navnet DUÅ Dagtilbud. Arbejdet med evidensbaserede metoder som PALS og DUÅ vinder i disse år frem i pædagogiske institutioner båret af politiske ambitioner om en praksis baseret på videnskabelig viden om, hvad der virker (Aabro 2016, Buus 2019a, Pettersvold & Østrem 2019). Denne tendens er en del af en intensiveret politisk interesse for børneområdet, som kan følges i transnationale, nationale og kommunale initiativer, der alle har som mål at kvalificere og effektivisere pædagogikken (Krejsler 2013). Evidensbegrebet henviser til et rationale om videnskabelig viden om effekt og kausale årsagsvirkningsforhold mellem en specifik indsats og et bestemt udbytte (Dahler-Larsen 2015). Forhåbningen er, at en evidensbasering af pædagogikken vil øge børns kompetenceudvikling. Dette til gavn for børnene, men også til gavn for samfundets økonomi og sammenhængskraft. I Danmark har et politisk ønske om evidens på børneområdet i en række kommunale forvaltninger ført til, at man har købt adgang til metoder deklarerede som evidensbaserede i udlandet. Typisk er metoderne således udviklet i andre geografiske og faglige sammenhænge end dem, der gælder i en dansk dag- eller fritidsinstitution (Buus & Rasmussen 2015, Aabro 2016).

Både PALS og DUÅ har til formål at forebygge og mindske adfærdsproblemer samt styrke børns sociale kompetencer ved hjælp en lang række procedurer, som voksne konsekvent og systematisk skal anvende i mødet med børn. Procedurerne er rettet mod børns adfærd og skal henholdsvis forstærke en såkaldt positiv adfærd gennem ros og forskellige former for belønninger og formindske en såkaldt negativ adfærd gennem sanktioner som ignorering, tab af privilegier og timeout (Arnesen, Ogden & Sørli 2008, Webster-Stratton 2005). PALS og DUÅ er deklarerede som evidensbaserede metoder, og det understreges i metodernes manualer, at de tiltag og effekter, der præsenteres, er universelle. Både PALS og DUÅ er institutionsomfattende metoder, hvilket betyder, at alle ansatte systematisk skal arbejde efter metodernes anvisninger i mødet med alle institutionens børn. Det understreges, at metoderne kun resulterer i den lovede effekt, hvis personalet loyalt følger metodens anvisninger (Arnesen, Ogden & Sørli 2008, Webster-Stratton 2005).

Timeoutproceduren beskrives i begge metoders manualer som en sanktion,

det kan være nødvendigt at tage i brug, såfremt andre mindre indgribende procedurer ikke viser sig virksomme. I PALS beskrives timeout som en negativ konsekvens, der kan introduceres for et barn, der ikke gør som anvist, og så effektueres, såfremt udsigten til en timeout ikke ændrer barnets adfærd: *“I selve situationen skal eleven have besked om, hvad der forventes. Hvis han eller hun ikke følger denne, gentages den samtidig med, at den negative konsekvens af ikke at følge beskeden præsenteres. (...) Hvis eleven samarbejder, anerkendes han eller hun for det, og den normale aktivitet genoptages. Hvis eleven nægter at samarbejde, iværksættes den præsenterede konsekvens”* (Arnesen, Ogden & Sørlie 2008, s. 101). I manualen til DUÅ Dagtilbud præsenteres målgruppen for timeout-proceduren således: *“... elever med mer alvorlige problemer, ved for eksempel aggressiv opførsel mot medelever eller lærere eller destruktiv atferd. Dette er også nyttig for svært umedgjærlige, opposisjonelle eller trassige barn (ethvert barn som nekter å gjøre det, du ber om mer enn 75 prosent aftiden, faller inn under denne kategorien), siden lydighet er vesentlig for at foreldre og lærere skal ha mulighet til å sosialisere barnet”* (Webster-Stratton 2005, s. 180). Effekten af en timeout præsenteres således: *“En tenkepause giver eleven mulighed til å reflektere over det vedkommende har gjort, å søke andre løsninger i fremtiden. Elevene vil på denne måten også utvikle ansvarsfølelse og samvittighet”* (Webster-Stratton 2005, s. 180). Disse uddrag illustrerer den entydighed og autoritet, der kendetegner metodernes anvisninger i kraft af deres status som evidensbaserede. I overensstemmelse med evidensrationalet fremskrives en kausal sammenhæng mellem en specifik indsats i form af timeout og en specifik effekt i form af barnets udvikling af *“ansvarsfølelse og samvittighet”*. Som en evidensbaseret indsats fremstår timeouten som en standardiseret teknisk procedure, de professionelle med præcision og systematik kan mestre, med en kendt effekt til følge. Når jeg i artiklens analyser bruger begreber som kausalitet og teknik til at beskrive, hvordan timeout konstrueres som en relevant og legitim del af en aktuel pædagogik, er det netop for at fremhæve, hvordan evidensrationalet er en afgørende komponent i dette.

## Empiri og teoretiske inspirationer

Artiklen bygger på empiri fra to forskningsprojekter, som har fokus på arbejdet med evidensbaserede metoder som en del af en aktuel dansk daginstitution- og fritidspædagogik. I projektet “Når evidens møder den pædagogiske hverdag” undersøgte forskningskollegaer og jeg dels udbredelsen af en række evidensbaserede metoder i daginstitutioner og SFOer i tre midtjyske kommuner (Buus, A.M., Grundahl, T., Hamilton, S., Rasmussen, P., Thomsen, U. N. & Wiberg, M. 2012a), dels hvordan metoderne anvendes af personalet i samspil med andre former for pædagogisk viden (Buus, A.M., Grundahl, T., Hamilton, S., Rasmussen, P., Thomsen, U. N. & Wiberg, M. 2012b). I forbindelse med undersøgelsen filmede vi den pædagogiske praksis, som den udspillede sig i både planlagte aktiviteter og spontant opståede situationer i seks institutioner,



hvor vi tilbragte én dag hvert sted. Vi gennemgik efterfølgende udvalgte videosekvenser med personalegrupperne som en del af gruppeinterviews. I artiklen indgår eksempler fra videooptagelser af timeout og udsagn fra interviews med personale ansat i en SFO, hvor metoden PALS er del af praksis. I ph.d.-projektet "Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode" undersøgte jeg, hvordan arbejdet med en evidensbaseret metode tog form og virkede i forbindelser til politiske ambitioner, kommunale forvaltningsbestræbelser og pædagogisk praksis i tre børnehaver (Buus 2019a). Som del af et etnografisk feltarbejde deltog jeg i nationale og kommunale arrangementer og tog i længere tid ophold i børnehaverne med det formål at opnå en nuanceret viden om, hvordan arbejdet med metoden formede sig og virkede som del af hverdagslivet (jf. Hastrup 2010). I artiklen indgår eksempler fra feltarbejde på en kommunalt initieret uddannelse i metoden DUÅ og fra børnehaver, hvor denne metode anvendes. Med afsæt i empiri fra disse forskningsprojekter søger jeg i artiklen at komme tæt på timeout som en situeret praksis. Jeg har prioriteret at give empiriske eksempler plads i teksten, netop for at give indblik i nuancerne i den konkrete praksis, jeg undersøger. Artiklens empiriske nedslag er illustrative for de mønstre, jeg så i felten, men jeg kan ikke vide, hvor repræsentative de er for den måde, timeoutprocedurer udspiller sig i lignende institutioner. Artiklens analyser søger dog en overordnet viden om aktuel pædagogik, når de spørger til, hvad det er for rationaler og organiseringer, der får betydning i de konkrete eksempler, men også mere overordnet karakteriserer det felt, jeg undersøger (jf. Gilliam & Gulløv 2012, s. 13). Når jeg i artiklens analyser inddrager især etnografiske og kulturanalytiske undersøgelser af dansk pædagogik, er det således for at kontekstualisere artiklens empiriske eksempler og relatere disse til mere overordnede praksisformer og rationaler i det pædagogiske felt.

I artiklen spørger jeg til, hvordan timeoutproceduren konstitueres som et relevant fænomen i en dansk pædagogik i forbindelser til bestemte rationaler, idealer, personer og organiseringer, der tilsammen tildeler den handlekraft. En sådan måde at spørge på er inspireret af aktørnetværksteori (ANT), ikke mindst den franske sociolog Bruno Latour. Grundlæggende i ANT er en forståelse af, at fænomener bliver til og findes i verden i kraft af de sammenhænge eller netværk, de indgår i (Latour 1987). Fænomener som 'evidensbaserede metoder' eller 'timeout' får i en ANT-optik først handlekraft og bliver derved først aktører, når andre aktører forbinder sig til dem. Aktører kan være humane, men også non-humane i form af ting eller rationaler. Aktørnetværk overlapper hinanden, er kontinuerligt under konstruktion, kan antage forskellige størrelser og stabiliteter og består typisk af mange forskellige former for forbindelser. Når aktører forbindes, sker der, med Latours begreb, en translation. Begrebet translation dækker over, at aktørerne bearbejder hinanden, de tilføjer retning, kæder af nye aktører og kraft til hinanden og forandrer derved hinanden i processen med at blive del af samme netværk (Latour 1987, s. 117). Begreberne

om aktør, netværk og translation understreger ANT-tilgangens relationelle og processuelle karakter. Timeoutproceduren er i en ANT-optik således ikke et entydigt fænomen med en iboende karakter, der kan flyttes fra én kontekst til én anden i nøjagtigt samme form. Tværtimod formes timeouten i relationer til andre aktører og kræver som del af et netværk en konstant vedligeholdelse for ikke at destabiliseres. Når jeg i det følgende undersøger timeoutproceduren med inspiration fra ANT, kan analyserne anskues som forsøg på at optrælle aktørnetværk ved at spørge til deres stabilisering: Hvilke aktører (i form af rationaler, ideer, ting, organiseringer og så videre) stabiliserer dem? Fremstår netværkets forbindelser stærke og stabile eller porøse og midlertidige? Hvilke aktører stabiliseres, destabiliseres og translateres i de sammenhænge, jeg undersøger?

### Timeout som pensum for det pædagogiske personale

I det følgende vil jeg præsentere et redigeret uddrag af observationsnoter fra DUÅ-uddannelsen, hvor en gruppe ansatte fra daginstitutioner i en kommune skal lære om timeoutproceduren. Observationen er valgt, fordi den eksemplificerer den ambivalens, jeg ser, omgiver netop denne procedure blandt personalet i de institutioner, hvor jeg laver feltarbejde, men også hvordan proceduren på trods af ambivalensen i mødet mellem forvaltning og pædagogisk personale stabiliseres som en legitim del af en dansk pædagogik.

Når en daginstitution skal arbejde med DUÅ, skal alle pædagogiske medarbejdere gennemgå et uddannelsesforløb på seks dage, hvoraf én dag handler om timeout. Uddannelsen skal varetages af certificerede DUÅ-vejledere og følger nøje en manual, der blandt andet anviser, at alle dage organiseres således, at dagens emne introduceres af vejlederne og af små videofilm, at personalet herefter træner den konkrete udførelse med forskellige øvelser som rollespil, og endelig at personalet skal arbejde med teknikken i deres egen institution frem til den næste gang, som så begynder med en repetition af emnet fra sidst. Min kontakt i forvaltningen fortæller, at det er en generel regel, at der ikke må deltage gæster på dagen om timeout, da emnet nemt kan misforstås. Følgende situation stammer således fra den efterfølgende uddannelsesdag:

*“Den ene vejleder spørger, hvordan det er gået med lektierne fra sidste gang, som lød på at arbejde med timeout hjemme i egen institution. Deltagerne sidder i en halvcirkel, og en af de yderste svarer, at det har været lidt svært: Ikke det med at give børnene en pause, men det med ikke selv at bestemme hvordan. Næste deltager i rækken: Det har hjulpet mig meget til at komme i gang, at det var lektier. Næste deltager: Det er helt klart, at det er vigtigt med introduktionen af stolen til børnene. Vejleder: Ja, det skal være et dejligt sted, et trygt sted, hvor man slapper af. En deltager nikker:*

*Så det bliver en tryghed, ja. Den næste i rækken: Ja, det er også noget af det, vi snakkede om hos os. Som vi lærte sidst, at det er systematisk. Næste deltager: Jeg tænkte, den var lidt svær, da jeg gik herfra sidste gang. Men når jeg nu har hørt jer andre her i dag, så tænker jeg, vi nok skal komme i gang. Næste deltager: Da vi gik herfra sidste gang, var vi sådan lidt anti. Tænkte, det skal vi ikke bruge. Men det er blevet en fælles regel på legepladsen, hvor vi har nogen, der helt bogstaveligt er ude med skovlene. Specielt én dreng og vi kan mærke, at han har fået mere ro, fordi vi reagerer ens. Der er ikke nogen, der bliver følelsesmæssigt påvirkede eller taler ham i søvn. Næste deltager: Vi har også været i tvivl. Vi kan jo nå 99 børn, men der er jo ét barn ud af hundrede, som slår lige meget hvad. Måske kan vi hjælpe ham? Kan vi tage et redskab ind, som kan være omsorg? Hvis det er dét, der kan hjælpe et barn med at få et bedre liv, så skylder vi det dét. Næste deltager: Vi har ikke arbejdet med timeout. Hendes kollega supplerer: Vi synes ikke, vi har behov for det. Hvor skal stolen stå? Vi har klappet os selv lidt på ryggen og sagt, at vi ikke har behov for det. En deltager spørger vejlederne, om ikke metoden skal bruges ens i forhold til alle børn? Vejlederen: Børn skal have en kognitiv forståelse svarende til 4 år for at få en timeout. Det er her, I skal bruge jeres professionelle dømmekraft. Det handler meget om introduktionen af stolen. At det er en pause, ikke en straf. Så tænker jeg ikke, at det er et overgreb. Der, hvor det er et overgreb, er, hvis børnene ikke vil i timeoutstolen. Det vigtigste er jo, at I selv skal være i følelsesmæssig ro. At I ikke skælder ud. Deltager: Det er noget af det, jeg har tænkt, da jeg tog den pædagogiske diplomuddannelse. Det er jo nærmest en magtanvendelse, når vi står der og skælder ud. Der er det her jo noget, der kan hjælpe. Deltager fra vuggestue: Vi har et barn, som selv skal gå ud i en gang. Vi kan ikke tvinge hende på en stol, det ville være total vold. Vejleder: Hvornår får hun timeout? Deltager fra vuggestue: Når hun spilder, og ikke vil i sin stol, når der er frugt. Vi siger: Du kommer, når du er klar, og når hun så er klar, så er det high five. Vejleder: Ja, ikke så meget snak. Hvor gammel er hun? Deltager fra vuggestue: 2,5 år. Hun har kontakt med os. Hun står nogle gange i døren. Vejlederne afslutter, som anvist af DUÅ manualen, opsamlingen ved at belønne alle deltagere, der har bidraget, med et klistermærke til at placere på deres navneskilt. Hvert klistermærke tildes med en tak og en begrundelse. Til deltageren fra vuggestuen lyder det: Tak, for at I har givet den lille pige et sted, hun kan få ro.”*

Efter undervisningen fortæller DUÅ-vejlederne mig, at den manual, de

underviser efter, er så detaljeret, at selv den måde, stolene står på, er ens på alle DUÅ-uddannelser i hele verden. Hun fortæller også, hvordan deltagerne, når uddannelsen afsluttes, inviteres på rådhuset til champagne for at fejre, at endnu en gruppe ansatte er klædt på til at arbejde med DUÅ. På uddannelsen er rationalet om evidens ikke til stede i form af henvisninger til effektmålinger og spørgsmål om, hvorvidt proceduren er relevant eller kompatibel med en dansk pædagogik, rejses ikke. Rationalet om evidens er derimod til stede i form af den standardisering og systematik, der præger arrangementet, og i form af den politiske bevågenhed, uddannelsen har. Det er i forbindelser til aktører som "rådhuset", klistermærker og DUÅ-vejledere, at timeouten stabiliseres på en måde, der gør det muligt at indsætte den som en relevant del af det aktørnetværk, kommunens daginstitutionelle praksis udgør. Samtidig med, at situationen er præget af stærke forbindelser mellem metode, forvaltning og daginstitutioner, er der også ambivalens og flertydighed til stede, når deltagere fortæller, at timeouten har været svært at komme i gang med eller ikke har været nødvendig. Opsamlingen indeholder få faktuelle beskrivelser af, hvordan deltagerne har arbejdet med timeout, men mange tilkendegivelser af, hvordan timeouten skal fortolkes. De mange præciseringer, der omgiver timeouten, adskiller netop denne procedure fra alle andre procedurer, jeg møder i empirien. Denne forskel forstår jeg som et udtryk for, at netop timeout kræver et omfattende arbejde af de involverede aktører for at kunne forbindes til en dansk pædagogik.

### Velkendte pædagogiske målsætninger giver legitimitet

I eksemplet bliver timeouten kategoriseret som en "pause", som "omsorg" og som en måde at skabe "tryghed" og "ro". Sådanne kategoriseringer forbinder proceduren til veletablerede orienteringer i en dansk pædagogik og tildeler den dermed pædagogisk legitimitet. Udviklingspsykologien har historisk haft stor betydning for vidensgrundlaget i pædagogisk arbejde og har på tværs af brydninger mellem forskellige teoretiske positioner kontinuerligt været afgørende for, hvordan pædagoger orienterer sig mod omsorg og tryghed i danske daginstitutioner (Ankerstjerne 2010, Bayer & Kristensen 2015). Udviklingspsykologiske forståelser er gennemgående i mit empiriske materiale som en bred faglig tradition, personalet trækker på. Samtidig er det også gennemgående, at personalet oplever, at deres muligheder for at imødekomme børns behov for netop omsorg er pressede, både af mængden af arbejdsopgaver og af løbende besparelser. At arbejde med en evidensbaseret metode bliver af personalet generelt udlagt som en måde at sikre en hensigtsmæssig systematik og forudsigelighed i relationer mellem børn og personale i et hverdagsliv, hvor personalet er bekymrede for, om de har tid til at imødekomme alle børns behov for tryghed (Buus 2019a, s. 157-179). Som det ses i eksemplet, er sådanne koblinger også virksomme, når timeouten stabiliseres som en pause, der giver barnet tryghed. Rationaler om børns behov for forudsigelighed og tryghed tilbyder, som veletablerede orienteringer, faglig legitimitet til proceduren som

en del af en pædagogik, der har blik for børns behov og samtidig mulighed for at imødekomme dem. Timeouten tildeles således handlekraft som en form for hjælp til og beskyttelse af det sårbare barn, hvis udvikling det pædagogiske personale tager ansvar for.

### Skam og straf afkobles

Som det fremgår af eksemplet, har timeouten potentiale til at blive fortolket som "overgreb" eller "total vold", og det er tydeligt, at autoritær magtudøvelse ikke er forenelig med den pædagogiske praksis i en dansk børnehave. Den danske daginstitutions- og fritidspædagogik har historisk været præget af reformpædagogikken, der netop havde et opgør med autoritær opdragelse som udgangspunkt (Nørgaard 2005, Ankerstjerne 2010). Reformpædagogikken kritiserede tvang og ydre autoritet som noget, der førte til passive og autoritetstro børn, og argumenterede for, at sådanne former for regulering af børn skulle ud af pædagogikken, hvis børn skulle kunne udvikle sig til selvstændige og ansvarlige individer. Sådanne professionsfaglige forståelser har i takt med en samfundsudvikling, der generelt har medført et ændret syn på børns rettigheder og på forholdet mellem voksne og børn, resulteret i en dansk pædagogik, som forstår sig selv som antiautoritær og demokratisk (Gilliam & Gulløv 2012).

Skammekrogen og lignende former for straffende disciplinering har historisk været knyttet til skolen, hvor det at få eleverne til at foretage sig noget andet end det, de har lyst til, altid har været et centralt anliggende (Krejsler & Moss 2008). Modsat en dansk daginstitutions- og fritidspædagogik, hvor barnets læring og udvikling ikke er forbundet til fastlagte undervisningssituationer og et snævert pensum, men i højere grad til barnets vilje og kompetence til at agere nysgerrigt og udforskende (Bartholsson 2009). Børns uro og opposition er blevet problematiseret ud fra udviklingspsykologiske perspektiver, men ikke som spørgsmål om manglende disciplin eller autoritet. Endelig er fysisk magt over for børn, som del af en afstraffelse, forbudt i Danmark ved lov. Når der i eksemplet omhyggeligt skelnes mellem at sætte barnet på timeoutstolen med ord eller med fysisk magt, er det netop en skelnen, der peger på, hvordan fysisk magt og afstraffelse i en dansk pædagogik er indiskutabelt illegitimt.

### Slut med krænkende skældud og krævende spørgsmål

Timeoutproceduren stabiliseres ikke kun som en modpol til en straffende pædagogik, men også som modpol til en uprofessionel verbal regulering. Skældud præsenteres gennemgående i mit empiriske materiale som en ineffektiv og uværdig form for regulering. En pædagog fortæller eksempelvis, hvordan hun, før hun og hendes kollegaer begyndte at arbejde med DUÅ, kunne være fuld af lede over sig selv, når hun cyklede hjem fra arbejde: *"Så tænkte jeg bare på, hvor meget jeg havde skældt ud dagen igennem. Og så blev jeg bare så træt af mig selv. Hvad er man så egentlig for en pædagog, og hvad er det egentlig*

*lige, man gør ved de børn?”* Citatet udtrykker en forståelse af skældud som en uprofessionel, skamfuld praksis, der skader de børn, pædagogen arbejder med. Denne forståelse relaterer sig til den beskrevne historiske udvikling, hvor antiautoritære orienteringer gør pædagogernes regulering af børn penibel, også når den er verbal. I Danmark har især børneforskeren Erik Sigsgaard sat fokus på skældud som en hyppigt anvendt reguleringsform, der formidler negative følelser som vrede, irritation og afmagt til barnet (Sigsgaard 2002). Når DUÅ-vejlederen understreger, hvordan timeoutproceduren gør det muligt for den voksne opdrager at være *“i følelsesmæssig ro”*, modsat skældud, bliver timeouten således igen stabiliseret som modpol til en magtudøvelse, der krænker barnet.

Timeouten mobiliseres til opsamlingen ikke alene som et alternativ til en krænkende skældud, men også som et alternativ til for megen *“snak”* eller *“talen barnet i søvn”*. Spørgsmålet om, hvordan pædagoger regulerer børn i et institutionelt hverdagsliv præget af idealer om en antiautoritær pædagogik, er undersøgt med etnografiske metoder af en række daginstitutionsforskere (Palludan 2005, Bartholsson 2009, Gilliam & Gulløv 2012). Gennemgående peger sådanne analyser på, hvordan den eksplicitte regulering har form af opfordringer og spørgsmål, der retter sig mod barnets evne til refleksion og perspektivskift. Jeg finder i mit materiale blandt ansatte i forvaltninger og institutioner generelt en opmærksomhed rettet mod, hvordan sådanne former for verbal regulering kan indeholde krav, som kan være svære for mindre børn at honorere. Eksempelvis forklarer lederen i den ene børnehave, at DUÅ tilbyder procedurer, der er langt mere hensigtsmæssige, end at personalet efterspørger forklaringer, når børn begår regelbrud: *“Så kommer vi der med alle vores spørgsmål, jamen hvad skal et fireårigt barn stille op med dem?”* Sådanne udsagn understreger, hvordan timeouten, som en omsorgsfuld pause helt fri for krænkelse og krav, er en attraktiv konstruktion.

### Autoriten udliciteres

Når timeouten kan stabiliseres som en aktør, der kan indfri pædagogiske idealer om omsorg og tryghed, er det i kraft af, at den som del af en evidensbaseret metode lover en kendt effekt. Selve proceduren er alene et middel, som i kraft af den systematik, der er indeholdt i procedurens evidensbaserede script, gør timeoutens igangsættelse og forløb forudsigelig. En sådan stabilisering translaterer timeouten som ren teknik – som en procedure renset for enhver følelsesladet reaktion som vrede, afmagt, skam og skyld. I stabiliseringsarbejdet indgår således et rationale om, at den krænkelse, en regulering kan udgøre, kan undgås ved, at barnet behandles systematisk og upersonligt i henhold til et generelt script. I den forstand forudsættes timeoutproceduren at være renset for personlige præferencer og alene være en sag, der involverer ét regelbrud og én konsekvens i en situation, der forløber forudsigeligt og kontrolleret. En sådan forståelse flytter pædagogen ud af reguleringen og gør metoden til en autoritet, der sikrer en hensigtsmæssig regulering. I denne translation

udliciteres autoriteten til metoden, og derved afkobles det penible, der hænger ved pædagogen som regulerende og magtfuld.

### Timeout i et sammensat hverdagsliv

Jeg vil i det følgende gengive et redigeret uddrag af en videoobservation fra en SFO, hvor to børn tildeles en timeout, da de ikke rydder op, som de bliver bedt om. Denne observation er valgt, fordi den eksemplificerer mønstre, jeg generelt ser i min empiri: Dels at timeoutproceduren tildeles handlekraft i institutionernes hverdagsliv som et middel til at håndhæve en institutionel orden. Dels at timeouten i institutionerne indgår i et sammensat hverdagsliv med den konsekvens, at den forløber helt anderledes end beskrevet i metodernes manualer:

*“Lars og Ole, der går i 0. klasse, har bygget en stor togbane i legerummet. De leger koncentreret og reagerer ikke, da pædagogen Margit kigger ind og fra døren siger, at det er tid til at rydde op. 5 minutter efter kommer Margit igen. Hun går hen til drengene og gentager, at de skal rydde op nu. Lars mumler: ja, og Margit går igen. 5 minutter efter kommer Margit igen ind i rummet, hvor drengene stadig leger med togbanen. Margit: Nu skal I tage et valg. I kan vælge at rydde op, eller også kan I få en timeout. Drengene kigger på hinanden og siger begge, at de vælger en timeout. Margit tager Lars ved skulderen og fører ham ind på et kontor, der ligger i forlængelse af SFO’ens fællesrum, hvor han skal sidde i 10 minutter. Hun lader døren mellem kontoret og fællesrummet stå åben. Herefter henter hun Ole, fører ham gennem fællesrummet og ud i køkkenet, der også er forbundet med fællesrummet af en døråbning uden dør. Hun beder Ole sætte sig på en skammel og fortæller ham, at her skal han sidde de næste 10 minutter, mens hun stiller et æggeur på køkkenbordet. I fællesrummet sidder grupper af børn og tegner eller taler sammen. Det er sidst på eftermiddagen, og der kommer flere børn til, efterhånden som pædagogerne lukker lokaler af. I en tilstødende garderobe er børn ved at tage overtøj på. Forældre kommer og går. Flere af dem hilser eller udveksler information med personalet i fællesrummet. Lars råber vredt fra kontoret: Jer derude! Jeg kan godt se jer! Ole svarer fra køkkenet: Lars, jeg kan godt høre dig. Pædagogen Kirsten sætter sig i fællesrummet og samlerne børnene omkring sig. De skal nu tælle belønninger i form af PALS-kort. Kirsten holder en krukke med sedler, som hver især repræsenterer en gevinst, der kan indløses, når der er 100 papkort. Lars råber vredt fra kontoret: Jeg vil også være med! Ole råber gentagne gange højt fra køkkenet: Jeg vil også være med! Ved bordet leder*

*Kirsten børnene igennem gevinsttrækning. Børnene får en tur ud af huset, de griner og taler om, hvilke andre gevinster, der mon er i krukken. Imens fortsætter Ole og Lars med at råbe fra køkkenet og kontoret. Deres råb ignoreres af børn og personale, der sidder i fællesrummet, går forbi eller er i garderoben. Kirsten fortæller en forælder, der ser ud til at undre sig over råbene, at der lige var to børn, der ikke ville rydde op. Da æggeuret ringer i køkkenet, er der først ingen, der reagerer. Da hendes kollegaer opdager, at Margit er gået hjem, henter en af dem Lars, og en anden Ole. Da den ansatte fortæller Ole, at han godt må forlade stolen, hopper han af og løber for fuld kraft gennem fællesrummet, forbi de andre børn og ud gennem garderoben.”*

I eksemplet tildeles to børn en timeout, fordi de ikke rydder op, da en ansat to gange beder dem om det. Den ansatte er optaget af at få lokalet ryddet og lukket af, som del af en løbende nedlukning af institutionen om eftermiddagen, inden hun har fri. Drengenes manglende respons besværliggør denne arbejdsopgave og dermed også institutionens tidlige organisering. At det netop er en relativt lille og hverdagslig konflikt om orden, der udløser en timeout, karakteriserer hovedparten af de timeoutprocedurer, jeg ser og hører om. Et eksempel er med i det empiriske nedslag fra DUÅ-uddannelsen, hvor en ansat fortæller om et vuggestuebarn, der tildeles timeout “*Når hun spilder, og ikke vil i sin stol, når der er frugt*”.

Det er et velbeskrevet træk ved omsorgs- og uddannelsesinstitutioner, at deres indretning, arbejdsmæssige organisering og tidlige struktur afspejler en institutionel funktionalitet (Goffman 1961, Foucault 1994). Det er i kraft af sådanne organiseringer, at de ansatte, der er i mindretal, får mulighed for sammen at styre og kontrollere, at hverdagen forløber uden for mange konflikter. I en klassiker inden for den kulturanalytiske daginstitutionsforskning beskriver Billy Ehn “*stræben efter orden*” som et gennemgribende tema i hverdagslivet (Ehn 2004, s.87). Hans analyse peger på den stærke kraft, en institutionel funktionalitet har og derved også, hvordan et institutionelt behov for orden tilbyder relevans og handlekraft til timeoutproceduren, som netop skal ændre og tilpasse børns adfærd. Som Ehn skriver, er en institutionel ordenshåndhævelse “*triviel*” (Ehn 2004 s. 89). Den er forbundet til hverdagens rutiner og udgør et kontinuerligt arbejde, der aldrig stopper. I forbindelse til evidensrationalet vil jeg dog argumentere for, at ordenshåndhævelsen skifter karakter. Som særlige evidensbaserede procedurer bliver dét, at holde kaos stangen, ikke længere en triviel praktik som hos Ehn, men en professionel indsats. I et efterfølgende interview med personalet i SFO'en diskuterer de ansatte den gengivne episode. De er enige om, at proceduren ikke forløber hensigtsmæssigt. Med reference til PALS-manualen taler de om, at antallet af minutter burde have været mindre, og at den samme medarbejder, som tildeler et barn en timeout, bør afslutte



proceduren. Således er det proceduren som teknik, der er i fokus, og forløbets gang bliver udlagt som et resultat af en manglende teknisk finpudsning, der vil kunne rettes op på næste gang, en lignende situation opstår.

I Ehns analyser fra 1980erne går personalets bestræbelser på orden hånd i hånd med det, han kalder en *“en kulturel tvivlrådighed”*, der er forbundet til idealer om en pædagogik, som tager udgangspunkt i det enkelte barn, og som i høj grad giver plads til børns egne initiativer (Ehn 2004, s.154). Således ser Ehn både en vilje til orden, men også en uvilje mod en institutionaliseret og reguleret barndom blandt pædagogerne. I den gengivne episode og det efterfølgende interview fremstår personalets håndhævelse af en institutionel orden uden forbehold. Tvivl og et selvkritisk blik afkobles i disse sammenhænge ordenshåndhævelsen som en konsekvens af den måde, proceduren stabiliseres som en teknisk procedure med en ønskelig effekt.

### Entydighed som illusion

Som vist aktiveres timeout som en del af hverdagslivet i SFO'en, men den forløber ikke, som den beskrives i metodernes manualer og stabiliseres på uddannelsen. Som eksemplet peger på, er hverdagslivet i en institution for børn præget af mange aktører, mange hensyn og mange opgaver, som er filtret ind i hinanden. Timeouten i eksemplet involverer ikke alene én ansat og to børn, men mange børn og ansatte samt flere forældre, der alle på forskellig vis responderer på børnenes protester. Ligeledes rummer episoden ikke alene én isoleret handling, men flere og overlappende handlingsforløb. Timeouten finder således sted samtidig med, at de andre børn belønnes, og personalet lukker institutionen ned som afslutning på deres arbejdsdag, hvilket på afgørende vis griber ind i timeouten og derved den effekt, den kan siges at have.

Hverdagslivets sammensatte karakter er velbeskrevet i forskningen om institutioner for børn (Gulløv 2006). I min empiri er det helt gennemgående, at timeoutproceduren i mødet med institutionernes hverdagsliv translaterer anderledes, end manualerne foreskriver. Den ambivalens, jeg hører flere af deltagerne på DUÅ-uddannelsen give udtryk for, kan ikke afkobles i hverdagslivet, og timeoutproceduren afvises direkte eller indirekte i 2 af de 3 institutioner, hvor jeg laver feltarbejde om DUÅ (for en uddybning se Buus 2019a, s. 208-211). De timeoutepisoder, jeg ser eller hører om i de empiriske undersøgelser, som denne artikel er baseret på, forløber alle på måder, som kan karakteriseres som kaotiske eller overrumplende. Børn hopper af stolen og må fanges ind. Ét barn ud af en hel flok, der leger sammen, tages ud og tildes timeout, da en række samtidige hændelser betyder, at kaos truer, og roen må genoprettes (Buus 2019b). I nogle situationer får ambivalens og kaotiske forløb den virkning, at institutionernes personale afholder sig fra at bruge timeout. I andre situationer udlægges sådanne forløb netop som en argumentation for timeoutens relevans. Dette gælder i den SFO, hvorfra eksemplet kommer.

Børnene i legerummet vælger selv timeouten, som i det øjeblik, de bliver bedt om at vælge, ser ud til at være et godt alternativ til oprydning. Under forløbet protesterer de dog begge højlydt, ikke mindst da institutionens andre børn samles af en ansat for at få en belønning. Det kendetegner alle de udsagn, jeg får fra børn, som fortæller, at de har fået en timeout, at den opleves som ubehagelig og uberettiget. Som Ava fortæller i indledningen, ser de voksne ikke, hvad der egentlig sker, da de giver hende en timeout, og en sådan oplevelse er helt gennemgående. Ligesom Ava vil andre børn i børnehaven gerne tale med mig om timeout. De udpeger alle, hvilke børn der får timeout. Flere børn fortæller, at der specielt er ét barn, der ofte får timeout. To drenge fortæller, at de voksne ikke ser, at han gør dumme ting, fordi de andre børn driller ham. Da jeg spørger dem, hvad de tænker, når de ser drengen sidde uberettiget på timeoutstolen, siger den ene: *“Så tænker jeg, at jeg ikke vil lege med ham.”* Børnenes fortællinger om timeout vidner om, hvordan proceduren ikke alene involverer det barn, der sanktioneres. Mellem børn og voksne og blandt børnene virker timeoutproceduren som en skammekrog, når den blandt andet får handlekraft som et kriterie for, hvordan et barn vurderes som potentiel legekammerat. Når jeg i analysen rykker tæt på institutionernes børn og deres forbindelser til timeout, destabiliseres konstruktionen af proceduren som en omsorgsfuld pause helt løst fra magt, straf og skam. Timeouten som en afgrænset og entydig procedure fremstår fra dette perspektiv som en illusion.

## Afslutning

Jeg har i denne artikel belyst, hvordan en skammekrogslignende praksis som timeout via forbindelser til evidensrationalet, politiske bestemmelser, veletablerede pædagogiske orienteringer og et institutionelt behov for orden kan tildeles handlekraft som en muskuløs aktør i en aktuel pædagogisk praksis. Som vist, er der både forskelle, ligheder og nuancer i den måde, timeouten konstitueres i de aktørnetværk, jeg fremanalyserer: I en uddannelsessammenhæng stabiliseres timeouten som en effektiv procedure til at indfri en række veletablerede pædagogiske målsætninger. En procedure, som alene involverer ét barn og ét handlingsforløb, og som er afkoblet magt, straf og skam og derved alt det penible, der klitrer til pædagoger som magtfulde. Samtidig med, at timeouten stabiliseres af stærke forbindelser, er det også tydeligt, at proceduren med sine associationer til skammekrog og straf er omgivet af betydelig ambivalens og derfor kræver et omfattende arbejde for ikke at destabiliseres. I en børnehavesammenhæng bliver det tydeligt, at timeouten er del af overlappende handlingsforløb, børn og ansatte, der alle er forbundne og gensidigt påvirker hinanden. Derfor virker timeouten på måder, som er uforudsigelige og ustyrlige, og som ikke kan løsrives fra aktørernes mangeartede intentioner, perspektiver og fortolkninger. Samtidig med, at timeouten i nogle situationer former sig kaotisk eller helt afvises, er det også tydeligt, at den på nogle tidspunkter tildeles en handlekraft, som stabiliserer den som en stærk regulering, der selvsagt rammer de børn, der

disciplineres, men som også utilsigtet involverer andre tilstedeværende.

Når timeoutproceduren, med afsæt i amerikanske programmer til adfærdsmodifikation i en skole- og en behandlingssammenhæng, forbindes til en dansk daginstitutions- og fritidspædagogik, er det ikke kun proceduren, der omplaceres, men også pædagogikken, der translaterer. Både PALS og DUÅ betoner disciplin og lydighed i deres anvisninger, hvilket understreger et fokus på den voksnes autoritet og barnets tilpasning. Sådanne begreber anvendes ikke i faglige tekster eller politiske dokumenter til at beskrive pædagogers opgave eller faglighed i Danmark, og som analyserne peger på, er det med forbindelser til andre pædagogiske orienteringer, at metoden kan stabiliseres her. En dansk daginstitutions- og fritidspædagogik er dog ikke en entydig og stabil størrelse. Den formes i kontinuerlige forhandlinger og kampe om, hvad der er en hensigtsmæssig barndom, og om hvordan hensyn til individualitet og fællesskab og til velfærdssystem og medborgerskab bør balanceres (jf. Gulløv 2006, s. 47). En lang række politiske initiativer har de seneste årtier betonet dagtilbuds- og fritidspædagogikkens opgave som rettet mod at fremme børns udvikling af skole- og samfundsmæssigt relevante kompetencer. Metoder som PALS og DUÅ vinder indpas som del af intensiverede politiske ambitioner om en pædagogik, der kan levere et bestemt udbytte, og som deler formål med andre initiativer, der skal understøtte børns skoleparathed og kompetenceudvikling. Samtidig findes i det pædagogiske felt og i politiske tekster orienteringer, som modsat kredser om barndommen som værdifuld i sin egen ret og om børns ret til selv at have indflydelse på deres hverdagsliv. Ehn karakteriserer i sin kulturanalyse pædagogikken i daginstitutioner som både individuel og kollektiv, human og standardiseret, omsorgsfuld og uengageret samt hjemlig og instrumentel (Ehn 2004). Filosofen Imanuel Kants (1724-1804) karakteristik af pædagogik som en paradoksal praksis anvendes også aktuelt til at understrege, hvordan en pædagogisk praksis altid er spændt ud mellem modsatrettede hensyn, og kræver en kontinuerlig balancering og indeholder både orden og "*ballade*" (Jf. Togsverd & Rothuizen 2016).

Ved at fremhæve hvordan en pædagogisk praksis dels kan anskues som en kampplads, og dels kan siges at have spændinger og paradokser som grundvilkår, ønsker jeg at understrege, hvordan timeouten er del af et felt, som er både bevægeligt og modtageligt, og som kan udvikle sig i mange retninger. I artiklens analyser peger jeg på, at timeouten finder "*allierede*" (Jf. Latour 1987, s. 60-62) både blandt pædagogiske orienteringer med en lang faglig tradition og blandt aktuelle politiske målsætninger. I mødet med timeouten tilføres disse orienteringer og målsætninger handlekraft, men translaterer også. Som vist, bliver en veletableret pædagogisk orientering mod omsorg og tryghed i forbindelser til timeout til en regulering, der fratager barnet retten til at blive hørt. Et behov for en institutionel orden bliver i forbindelser til timeout til en autoritær magthåndhævelse. Den attraktive illusion, at alt det penible, det personlige og følelsesmæssige kan trækkes ud af pædagogikken som en regulerende praksis,

falder til jorden i mødet med børn, der reagerer på timeouten, som de oplever som en ubehagelig og uretfærdig praksis. Resultatet fremstår som en pædagogik, der i udpræget grad har fokus på barnets tilpasning.

Jeg har med denne artikel belyst, hvordan timeoutproceduren som del af evidensbaserede metoder ikke kan anskues som et fænomen med en iboende og forudsigelig effekt. Men jeg har også peget på, at dette ikke betyder, at den ikke tildeles handlekraft som del af en aktuel pædagogik. Tværtimod stabiliseres den i væsentlige sammenhænge som en både relevant og legitim del af en dansk daginstitution- og fritidspædagogik, hvor den virker som en stærkt regulerende kraft. Artikkens analyser udfordrer således både evidensrationalet, men også fremstillinger af skammekrogen som en pædagogisk praksis, der udelukkende hører fortiden til.

**Anne Mette Buus, ph.d. og lektor VIA**

## Litteratur

Ankerstjerne, T. (2010). Fritidspædagogik - før, nu og lige om lidt! I T. Ankerstjerne, *SFO- og fritidspædagogik - før, nu og i fremtiden* (s. 49-74). København: Dafolo.

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M (2008). *Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.

Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse: normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk forlag.

Bayer, S., & Kristensen, J. E. (red.) (2015). *Kald og kundskab: Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015*. København; U Press.

Buus, A.M. (2019a). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.

Buus, A. M. (2019b). Timeout – forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode. I: Pettesvold, M & Østrem, S. (red.) *Problembarna. Manualer og metoder I barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012a). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 2: En kortlægning af arbejdet med evidens i 3 kommuner*. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012b). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 3: Brug af evidensbaserede metoder i daginstitutioner*. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Buus, A. M. & Rasmussen, P. (2015). Når evidensbaserede metoder møder den pædagogiske hverdag. I: Næsby, T. (red): *Evidens i pædagogens praksis – en introduktion*. Frederikshavn: Dafolo.

Dahler-Larsen, P. (2015). Evidens i det pædagogiske arbejde-seks mentale modeller. I: Næsby, T. (red): *Evidens I Pædagogens Praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Ehn, Billy (2004). *Skal vi lege tiger? Børnehavelivet set fra en kulturel synsvinkel*. Aarhus: Klim.

Foucault, M. (1994). *Overvågning og straf: det moderne fængsels historie*. København: Det lille Forlag.

- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende Institutioner: Om idealer og distinktioner I opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.2
- Gulløv, E. (2006). Pasningens paradokser: en kulturanalyse af daginstitutioner. I: Rasmussen, K.(red.) *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø.
- Goffman, E. (1961). *Asylums, essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Hastrup, K. B. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Krejsler, J. B. (2013). What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16–32.
- Krejsler, J. B., & Moos, L. (2008). *Klasseledelse: magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kristensen, J. E., & Bayer, S. (red.) (2015). *Kamp og status. De lange linjer I børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015*. København: U Press.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge. Mass.: Harvard University press.
- Nørgaard, E. (2005). *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I: Pettersvold, M & Østrem, S. (Red.) *Problembarna. Manualer og metoder I barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sigsgaard, E. (2002). *Skældud*. København: Hans Reitzel.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2016). Indledning. Pædagogik og opdragelse som ballade. I: Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (Red.) *Pædagogiske Ballader*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetence hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

# Førsteklasses følelser

*Katrine Dorteia Bjerre Jepsen*

Elevers følelser i grundskolen er genstand for pædagogisk opmærksomhed i diskussioner om elevers trivsel, robusthed og sociale kompetencer. Den ideelle elev formår at balancere sit følelsesliv i relation til sine klassekammerater og bliver hjulpet på vej af Pyt-knapper og klasseregler. Men reglerne bliver ikke altid overholdt, og Pyt-knappen er ikke nødvendigvis det første valg, når klasserummets hverdag spidser til. Følelser kan synes uden for reglernes kontrol, og skam, stolthed og vrede sætter grænser og skaber forbindelser mellem elever i produktive forhandlinger. I denne artikel vises det, hvordan sådanne følelser i en 1. klasse tilskrives mening og bidrager til elevernes tilblivelsesmuligheder på komplekse måder, når klassens regler brydes og forhandles. Empirisk tager undersøgelsen udgangspunkt i observationer af 1.P's hverdag, hvor korrektioner og forhandlinger af følelsesudtryk er i fokus<sup>1</sup>.

**Emneord: grundskole, subjektivering, skam, affekt, intensiteter**

I 1.P's klasseværelse hænger en liste med regler, som samtlige elever har skrevet under på at overholde. Blandt flere er reglerne: "Man skal være gode venner", "Hvis man alligevel bliver uvenner, og man ikke kan blive venner igen, skal man kalde på en voksen og få hjælp" og "Man må ikke kritisere de andres arbejde eller grine af dem, man skal rose hinanden". Reglerne kan betragtes som normsættende for, hvordan den gode elev optræder i samværet med sine klassekammerater. Men hvad sker der i klasselokalet, hvor reglerne måske ikke altid overholdes, tolkes på forskellige måder eller kommer til forhandling eleverne imellem?

Denne artikel tager udgangspunkt i hverdagen i det klasserum, hvor ovenstående regelsæt hænger. På baggrund af et fire dage langt observationsstudie i 1.P på en grundskole i København, spørges, hvordan følelser kropsligt og sprogligt får betydning i elevers hverdag i grundskolen. Med et blik på skolelivets tidlige år får jeg indsigt i børnenes indføring i rollen som elev og klassekammerat (Gilliam 2012). En indføring, som viser sig fuld af følelser, regelbrud og sammenstød. Det er her, analysen tager sit empiriske afsæt. Gennem klasserummets små dramaer viser jeg, hvordan følelser tilskrives mening gennem produktive forhandlinger

---

<sup>1</sup> Artiklen er en bearbejdning af en skriftlig opgave på min kandidatuddannelse i pædagogik (Jepsen 2019).

blandt elever og lærere i 1.P. Det ses også, hvordan der sker forskydninger afhængigt af kontekst, som ikke alle elever afkoder med samme smidighed. Med et særligt fokus på udtryk for skam, viser jeg, hvordan følelser indgår i forhandlinger og positioneringer af eleverne.

Teoretisk er analysen inspireret af affektteoretiske tilgange til pædagogisk praksis, som den ses udfoldet hos Dorthe Staunæs (2012), Helle Bjerg (2011) og Rikke Brown (2017). Fra deres studier tager jeg forståelsen af følelser som performative størrelser, hvor følelser betragtes som subjektiverende i både sproglig og førsproglig form. Dette perspektiv bidrager med en forståelse af følelser som nogle, der bidrager til etableringen af idealer for følelshåndtering i 1.P. I disse situationer positioneres elever gennem forskydende og fortløbende forhandlinger af følelsers betydning, legitimitet og udtryk.

Før analysen af 1.P's følsomme hverdagsliv vil jeg uddybe artiklens genstandsfelt, affektteoretiske ståsted og empiriens produktionsvilkår.

### Følelsesforståelse og metode

I analyser af elevers første år i skolelivet viser Laura Gilliam, hvordan "den gode elev" oparbejdes gennem idealer for social adfærd (2012: 123-125). Eleven bør vægte venskaber, empati og udvise generel beherskelse af følelsesudtryk. Idealere som særligt oparbejdes i indskolingen, hvor børnene indføres i rollen som elev. Det sker gennem subtile processer, hvor skam er en central korrektionsmekanisme overfor upassende følelsesudtryk og adfærd (Ibid.: 128). Lignende idealer for balancering af elevernes egne følelser ses i empiriske undersøgelser af Oline Pedersen og Julie Laursen (2016) samt Anja Frimand (2013). Gennem analyser af børnehaveklasseelevers undervisning i programmet Trin for trin viser Pedersen og Laursen, hvordan elever trænes i at genkende og beherske følelsesudtryk. Følelserne er i denne optik med til at sætte skel og skabe forbindelser mellem eleverne, når deres blik på egne følelser og klassekammeraternes oparbejdes (Pedersen & Laursen 2016: 57). Her stilles krav til autentiske og balancerede følelsesudtryk, hvor en høj grad af selvkontrol og selvrefleksivitet fordres. Krav som er betydningsfulde for elevernes positioner, handlerum og blik på sig selv (Ibid.: 49). I denne artikel spørger jeg, hvordan en formel pædagogisk praksis udgjort af underskrevne regler for "den gode elev" undslippes og forhandles videre gennem uformelle sproglige interaktioner og kropslige følelsesudtryk i klasserummet. Forhandlinger som kan kaste nyt lys over de ovenstående idealiseringer.

For følelser er ikke kun underlagt idealer og regler på en væg. Følelsesudtryk bidrager – som vi skal se – også til at positionere elever og forhandle idealer om den gode elev. På den måde er følelser på samme tid underlagt normer og bidragende til en forhandling af disse. Til at forstå disse forhandlinger er affektteoretiske forståelser, som beskrevet af Bjerg (2011), Brown (2017) og



Staunæs (2012), nyttige. I mine analyser trækker jeg på deres forståelse af affekter som performative størrelser. En forståelse, som viderefører og bygger videre på poststrukturalistiske ideer til forståelsen af følelselivets performative potentialer.

*”jeg [foreslår], at vi læser den affektive vending som en vending, der udvikler sine indsigter vedrørende det performative, altså pointen om ’gørelse’ fra den sproglige vending og ekspanderer performativtetsbegrebet således, at det også omfatter materialitet og affektivitet” (Staunæs 2012: 64)*

Affektbegrebet er her en udvidelse af den sproglige performativitet. Centralt er processerne, hvori følelser kalder subjekter til handling og har effekt i social interaktion. Det sker både på et sprogligt, men også på et førsprogligt, kropsligt niveau (Ibid.: 68).

Jeg trækker i analysen på denne forståelse af følelser og dermed også skam, som griber om affekter som førsproglige, kropslige intensiteter eller potentialer, men som også inddrager meningstilskrivelser i sprogliggørelsen af disse. Det giver mulighed for at betragte forskydninger og forhandlinger, der bidrager til subjektivering og normativitet i skolelivet, som det blandt andet ses hos Bjerg (2011) og Brown (2017). Med henvisning til Brian Massumis tanker er det kropslige forstået som et ontologisk første, et potentiale, der kalder til kropslig og sproglig handling (Bjerg 2011: 71, Massumi 2002). Her er fokuset på det affektive med til at vise, hvordan kropslige fornemmelser og reaktioner herpå bidrager til subjekters handlemuligheder og forskydninger af disse. Skam findes i denne forståelse på samme tid i rødme og kinder, et nedslået blik, udskammende blikke og i talehandlingen *skam dig!* Skam findes ikke uden reelle eller forestillede blikke og er grundlæggende at betegne som et socialt fænomen. Affekter udgøres altså på samme tid af en kropslig og sproglig praksis, der bidrager til tilblivelser, forhandlinger og meningstilskrivelser, og ”affekt kan således bruges til at tænke og analysere, hvordan den stadige tilblivelse gennem bevægelse også kan ses som stadige åbninger og lukninger af mulighedsrum og potentialiteter” (Bjerg 2011: 72).

I artiklens analyser betragtes forskydninger af idealer som betydningsfulde for elevernes tilblivelsesmuligheder i relation til ”den gode elev” og reglerne på væggen. Her ses forskydninger som øjeblikkes modstand eller legitimeringer i spændet mellem spontane kropslige følelser og sprogliggørelsen af disse. Jeg betragter altså følelser på et spektrum fra kropslige intensiteter til refleksive sprogliggørelser (Brown 2017: 73). Artiklens empiri er produceret med inspiration fra Browns empiriske arbejde med observationer af følelser i dette spænd. Observationerne er gennemført med øje for elevernes følelsesudtryk og italesættelse af følelser. Det er gjort for at kunne indfange og skabe indblik i

endnu ikke færdigforhandlede, rationaliserede og sprogliggjorte følelser (Ibid.: 75). Og netop her ses brud på klasseregler, hvor skam og stolthed positionerer eleverne i processuelle tilblivelser og forhandlinger<sup>2</sup>.

Artiklens empiriske materiale består af observationsnoter, fotografier og dagbøger fra de fire dage i 1.P. Materialet er bearbejdet med inspiration fra Ulla Ambrosius Madsens etnografiske arbejder (2003). Empirien præsenteres i form af skolebilleder, forstået som beskrivelser af afgrænsede situationer i 1.P. De er udvalgt på baggrund af kriteriet om at kunne ”tilføje resonans og betydning ud over sine egne rammer” (ibid.: 48). Produktionen af det empiriske materiale er altså ikke sket for at give et repræsentativt billede af 1. klassers hverdag landet over. Snarere for at vise, hvilke kundskabsmuligheder det valgte affektteoretiske perspektiv på klasserummets dynamikker kan tilbyde i samspil med andre undersøgelser af skolelivets tidlige år. Det sker i denne artikel med et empirisk fokus på skammens produktive blikke, klasserummets kropslige intensiteter og sprogliggørelse af følelser.

Analysen er bygget op om skolebilleder fra klasselokalet. Først i en refleksion over Pyt-knappen og klassereglernes formelle udsagn om passende opførsel. Derefter fremhæves tre situationer med forskellige meningstilskrivelser af grin. Og endelig et skolebillede hvor et spil Ludo gøres til genstand for pædagogisk indgriben, og kropslige intensiteter ordner elever og følelsesudtryk på særlige måder. Det gøres i løbende reference til og diskussion med Gilliam (2012) og Pedersen og Laursens (2016) analytiske fund.

### Regler på væggen

Reglerne, jeg nævnte indledningsvist, repræsenterer i analysen formelle pædagogiske idealer for den gode elev i 1.P. Selvom jeg vil koncentrere mig om de uformelle interaktioner, forhandlinger af og idealer for følelsesudtryk, giver reglerne mig analytisk mulighed for at illustrere spændet mellem klasserummets formelle og uformelle idealiseringer. For reglerne er ofte suspenderede, og i forhandlinger skabes andre, mere kontekstafhængige, regler.

Reglerne står under overskriften ”0.P’s klasseregler” og er skrevet under af alle elever året før mine observationer. I et udvalg står der:

- *Man skal være gode venner*
- *Hvis man alligevel bliver uvenner, og man ikke kan blive venner igen, skal man kalde på en voksen og få hjælp*

<sup>2</sup> Med mit fokus får jeg ikke blik for kategorier som køn, etnicitet og klasse. Det betyder ikke, at jeg er afvisende over for disse kategoriers indvirkning på den praksis, jeg observerer, men at fokuset her er på forestillinger om den gode elev i relation til affektivitet. Forestillinger, som ved nærmere undersøgelse sandsynligvis også påvirkes af sådanne kategorier, som det foreslås hos Gilliam (2012), Brown (2017), Bjerg (2011) og Staunæs (2012).

- *Man skal passe på og holde af hinanden*
- *Man må ikke kritisere de andres arbejde eller grine af dem, man skal rose hinanden*

Ud over kropslig kontrol af løb og uro er reglerne rettet mod en særlig socialitet. Her er det værd at bemærke, hvordan følelsesudtryk gøres til genstand for regelsætningen. Eleverne forventes i lyset af reglerne at udvise venskabelig adfærd, at holde af hinanden og tilbageholde grin. Mange af disse regler kan ses som en forlængelse af det ideal, Gilliam identificerer i sit feltarbejde i en 0.klasse. Her er den gode elev en, der er sød og leger med de andre, og som kalder på en voksen, hvis uheldet skulle være ude og uvenskab er opstået (Gilliam 2012: 135-6).

I den anden ende af tavlen hænger Pyt-knappen. Den bliver ikke brugt eller nævnt, mens jeg er i klassen. Alligevel sender den et signal om, at der kan man gå op og komme over sine følelser. Jeg tolker den som en opfordring til ikke at dvæle ved sine følelser. Er følelserne uønskede, kan de kontrolleres med et ”pyt”, og følelser konstitueres herved som fænomener, individet kan arbejde med og komme over (Pedersen og Laursen 2018).

Elevernes følelsesudtryk bliver gjort til genstand for opdragelse gennem regler og Pyt-knap. En opdragelse, som peger på en bestemt social omgangsform og et ideal om selvkontrol. Ud over reglerne og Pyt-knappen som to formelle former har mine observationer været fyldt med uformelle forhandlinger om, hvad og hvordan der bør føles og hvornår. Forhandlinger, hvor kropslige følelsesudtryk som tårer, grin og kastede Ludo-brikker optræder som forskydende elementer. Først i tre situationer, hvor grin skifter betydning.

### Grinenes virkningsfulde blikke

I 1.P sker det flere gange, at reglen om, at man ikke må grine ad hinanden, er til forhandling eller bliver brudt. Grinenes funktion skifter betydning, og kontekster indvirker på grinenes legitimitet. Jeg fremhæver her et skolebillede, hvor 1.P's natur- og teknikleærer, Karl Ove, igangsætter et grin fra klassens elever, som kaster et virkningsfuldt blik på eleven Magnus.

*Efter at vi har set en lille film, deler Karl Ove papir ud, og eleverne bliver bedt om at tegne en spurvehøg. Jeg bliver sat til at tegne sammen med resten af det bord, jeg sidder ved. Mens vi tegner, siger Magnus ”Det er vildt svært” til os rundt om bordet.*

[...]

*Karl Ove tager Magnus' tegning og holder den op, så alle elever kan se den: "Prøv at se Magnus' tegning. Nu må I gerne grine lidt – og det er i orden."*

*De fleste af eleverne griner, og Magnus vender ansigtet ned i sine arme og begynder at græde. Karl Ove går over og lægger sine hænder på hans skuldre og siger: "Det er helt i orden, de griner. Jeg viste den, fordi den er flot." Karl Ove tager en af de andre elevs tegning og holder op: "Nu må du godt grine, Magnus, hvis du kan. Den har flotte former denne her. Jeg synes, det er okay at grine lidt engang imellem". Magnus sidder i samme position som før med ansigtet i armene.*

Billedet er et eksempel på en affektiv forskydning. Magnus bliver gennem sin tegning gjort til genstand for klassekammeraternes blikke og grin. Det sættes i gang af Karl Ove, som opfordrer til regelbrud: Nu må der gerne grines af andres arbejde. Eleverne overskrider på legitim vis grinereglen, mens Magnus reagerer – hvad der må tolkes som – utilsigtet. Reaktionen er kropslig og kalder Karl Ove til handling. Der skal trøstes, og måske kan et grin den anden vej løfte Magnus' ansigt ud af armene.

Magnus' reaktion på grinene betragter jeg som en forskydning i forhandlingen om grinenes legitimitet. Karl Oves legitimering af regelbruddet modsvares af skammen, og grinenes legitimitet er igen til forhandling. Hvad der kunne have vakt stolthed over at være skaberen af en sjov tegning, vækker i stedet gråd og forårsager et nedslået blik, og grinene afvises. Forsøget på at give Magnus' tegning opmærksomhed fra klassen er faldet ud til en utilsigtet side. Karl Ove fortæller Magnus, at man bør kunne grine engang imellem. Implicit også af sig selv. Dette "bør" peger på et ideal om at kunne tåle grin, som Magnus ikke lever op til. Han reagerer som en, der er blevet ramt af et udsammende blik. Om det nedslåede blik skriver Brown:

*"Når skam får subjektets kinder til at rødme og blik til at slå ned, er det fordi subjektet allerede har investeret noget af sig selv i relationen og forventet en positiv reaktion tilbage [...] men pointen her er, at når skolen benytter sig af virksomme teknikker til at fremme affektive udslag, leder den gennem noget uforudsigeligt og i den forstand ustyrligt." (Brown 2017: 60).*

Jeg tolker Magnus' reaktion som et udtryk for netop at være investeret, ikke kun i tegningen, som var svært at lave, men også i relationen til klassekammeraterne. Karl Oves forsøg på at skabe en position for Magnus som en elev, de andre elever skulle reagere på, som en der havde lavet noget på samme tid flot og

sjovt, forskyder sig. Magnus' kropslige reaktion, affødt af elevernes blik på ham, betragter jeg som et udtryk for en affektiv tilblivelse. Magnus placeres som en, der falder uden for den lærerstyrede aktivitet "lad dig grine af" og forskubber den tilbudte position. Karl Ove opretter en ny position, hvor Magnus nu kan vende blikket mod en anden elev og dennes tegning, men Magnus afviser igen ved at holde ansigtet i armene.

Kroppens affektive udtryk bidrager til situationen, og positionerer Magnus som utilsigtet udskammet. I denne situation bliver det førsproglige affektive udtryk en betydningsfuld del af forhandlingen om Magnus' tilblivelsesmuligheder i lyset af grinene. En forhandling som forskydes af kropslige intensiteter.

### I lyset af latteren

Andre dage får grin andre virkninger. Eksempelvis under flere af klassens spisepauser, hvor Anders And-tegnefilm vises på den elektroniske tavle. Eleverne griner af Anders' udskejelser og diskuterer, om det er i orden at grine af Anders' vrede og uheld. Her bidrager udførelserne på skærmen til elevernes forhandlinger om, af hvad og af hvem, der bør grines. Sådan peges reflektivt på en moralsk orden, som eleverne placerer sig selv og deres kropslige følelsesudtryk i forhold til (Skeggs & Woods 2012).

En anden dag læser klasselærer Vibe en julehistorie, hvor eleverne indgår, højt. Karakterer navngivet efter klassens elever tisser i bukserne af skræk, mens andre er modige. Hver gang, en elevs navn nævnes, griner klassekammeraterne, og den nævnte elev kigger rundt og bader sig stolt i de andres blikke. Grinene bliver hverken kommenteret af lærer eller elever, og interaktionen mellem eleverne forbliver førsproglig, mens Vibe initierer grinene sprogligt. Grinene bliver stiltiende legitimeret, og der ses ikke samme skamfulde modstand, som ved Karl Oves opfordring til grin. Her synes stoltheden at legitimere grinene og deres retning.

Reaktionerne under tegnefilmene og Vibes læsning af julehistorien er eksempler på situationer, hvor grinene ikke rettes direkte mod enkelte elever og deres arbejde. Det kan være forklaringen på fraværet af udtryk for skam. Alligevel ser vi, hvordan der indirekte gives lov til at grine af hinanden under højt læsningen, og at eleverne forhandler om de legitime grin under tegnefilmene. Normerne for hvornår der bør grines, bliver løbende forhandlet mellem eleverne, og selv når de opfordres til grin af deres lærer eller af tegnefilmene, optræder elevernes affektive udsving og kommentarer på disse som en videre forhandling.

Set i lyset af reglen på væggen om, at "Man må ikke kritisere de andres arbejde eller grine af dem, man skal rose hinanden," kræves der et fortolkningsarbejde af eleven. Eleven skal kunne navigere i et spænd mellem en uformel tone, hvor noget bare er for sjov, hensynet til de andres følelsesudtryk og reglerne på væggen.

Idealerne for, hvornår følelsesudtryk er passende, får derfor karakter af at være kontekstafhængige og ikke lette at afkode, som den lange liste af kortfattede regler ellers kunne antyde. I de fremhævede eksempler ses det, hvordan de kropslige udtryk for stolthed og skam i samspil med sproglige reaktioner på skammen bidrager til forhandlingerne af, hvornår grinene er legitime. Stolthed og skam bliver dermed medforhandlende i den forstand, at de skaber forskydninger fra reglernes entydige formuleringer og bidrager med nuanceringer af, og tvivl om, følelsesudtrykkenes legitimitet.

### Ludos mange regler

Det er ikke kun grin, der er til forhandling i 1.P. I det næste skolebillede spiller eleverne Ludo, og her er det ikke kun brætspillets formelle regler, der skaber tabere og vindere.

*Vanja og Magnus slår masser af globusser. Odin slår næsten kun seksere (og kan ikke komme ud fra hjem). Vanja slår en stjerne. Odin: "Du er fantastisk, Vanja". Birthe roder Odin i håret og griner. Odin: "Jamen det er det da. Det er det bedste slag, jeg har set." Birthe griner og går igen. Odin griner, hver gang han slår et dårligt slag og siger, at han nok aldrig kommer ud. [...] Birthe kommer tilbage. Odin er stadig ikke kommet ud. Birthe: "Odin, du styrer det rigtig flot. Jeg var nok blevet lidt træt af det nu." Odin slår en globus lige bagefter og alle ved bordet jubler. Birthe krammer Odin og giver ham en high-five. Bagefter er der morgensang i fælleslokalet og et lille frikvarter. [...]*

*Tilbage til spillet. Meget hurtigt opstår der konflikter om snyd. Odin og Magnus begynder at kaste med brikkerne. Birthe bliver tilkaldt af nogle andre elever og stopper Odin fra at løbe væk fra spillet. Da de spiller igen, observerer Birthe, og de snakker lidt om, hvorvidt de må hovre.*

*Efter et par minutter klapper Birthe klassen til samling og sætter dem i en rundkreds. Hun fortæller en historie om sin mor, der blev så sur, at det var pinligt at spille med hende og spørger: "Hvordan er I selv, når I spiller?" Eleverne svarer på runde, at de nok er midt imellem og nogle siger, at de elsker at tabe. Birthe griner lidt af dem undervejs. Odin er den sidste, der skal svare, og han siger, at han også er midt imellem.*

*Birthe spørger: "Findes der gode og dårlige vindere og tabere?" Morten: "Da jeg gik i børnehave, græd jeg hver gang, jeg tabte." Birthe: "Det kan jeg også få lyst til nogle gange." Vanja: "Jeg siger bare "øv" indeni mig selv, når jeg taber." Birthe: "Ja, det må man også gerne."*

I dette skolebillede ses, hvordan følelsesudtryk knyttet til at tabe og vinde bliver genstand for pædagogisk indgriben. Odin roses for at kontrollere nederlagets følelser flot, og der etableres et skel mellem den gode og den dårlige taber såvel som vinder. Konflikten om snyd kommer til kropslige udtryk af løb og kasten med brikker, og Birthe kaldes til handling. Igen ses det, hvordan affektive intensiteter skaber forskydninger i klasselokalet og bidrager til positionering af elever. I håndteringen af forskydningerne ses en sprogliggørelse af følelserne, som skaber hierarkier af følelshåndtering og dermed subjektpositioner.

Første hierarkiske placering er Odins evne til at ”styre det flot”. Her markerer Birthe sprogligt en passende måde at håndtere det begyndende nederlag. Det sættes efterfølgende i kontrast til Birthes mor, hvis adfærd betegnes som pinlig. Pinligheden klistrer til denne adfærd, der er en skamfuld og upassende måde at tabe på. Eleverne bedes formulere deres egen følelshåndtering, når de skal forklare, hvordan de selv er, når de spiller. I lyset af den pinlige mor etableres elevernes blik på sig selv, og de får efter tur anledning til at placere sig i forhold til den skamfulde, dårlige taber-position. De fleste beskriver sig selv som midt imellem, og nogle påstår endda, at de elsker at tabe. Alle synes at lægge afstand til den pinlige position, og Odin placerer sig neutralt midt imellem. Refleksivt og sprogligt afmonterer Odin sine følelsesudtryks upassende fremtoning før rundkredsen.

Eleverne bliver til i sprogliggørelsen af de kropslige udtryk, klassen rummede før rundkredsen. I udsagn om at ”styre det flot” og at Vanja bare siger ”øv” inden i sig selv, peges på en forestilling om et indre, der skal kontrolleres og ikke spille over i et ydre udtryk. Følelser gøres til genstand for en objektivisering i beskrivelser af, hvordan tabere og vindere kan reagere. En objektivisering der også illustreres i Pedersen og Laursens analyser af Trin for trins teknikker til selvkontrol (2016: 58). Denne selvkontrol sættes i rundkredsen også i relation til et før skolen, når børnehaven nævnes som en fortid, hvor tab kunne medføre gråd. Det er et overstået kapitel, vrede og gråd er dømt ude som skamfulde taberstrategier.

### Skamfulde positioner

Sprogliggørelsen af den dårlige taber og konfliktfyldt konkurrence beskrives af Gilliam som en måde at etablere den gode klasse på. Her bliver en overdreven konkurrencementalitet betragtet som uciviliseret, og klassefællesskabet bør være en sum af solidariske elever (Gilliam 2012: 136). Med Ludospillet ses det, hvordan den enkelte i interventionen over for konflikterne bør se indad og formidle, hvordan de reagerer, når de taber. Et blik på sig selv som sættes i forhold til den pinlige mor.

De kropslige udtryk, der gik forud for rundkredssamlingen, nævnes ikke, og Odin får mulighed for sprogligt at undslippe positionen som pinlig. Rundkredsens forhandling forholder sig kun indirekte til konflikterne og tilbyder en pinlig

mor at spejle sig i. Kroppene kontrolleres i rundkredsen, hvor det konfliktfyldte klasselokale nu optræder som afladet. Nu kan sproget tage over.

Men sproget skaber stadig blikke, hvor eleverne betragter hinanden gennem forholdet dårlig og god taber. Eleverne kan nu gøre op med en skamfuld position ved at afvise den sprogligt. Konteksten er ændret, og ligesom med grinene affødt af Magnus' tegning skabes forskydninger fra det kropslige til det sproglige. Det er i disse forskydninger, Magnus og Odin bliver til på hver deres måde og med hver deres blikke på sig. Tilblivelser som står i relation til fortløbende forhandlinger af idealerne for den gode elev.

Fælles for de to skolebilleder er de kropslige udtryks indvirkning på klasserummet. I begge tilfælde er alle elevers blikke på forhandlingerne om, hvornår der skal grines, og hvornår der skal siges pyt til et tabt spil. I begge tilfælde forskydes situationen i forholdet mellem det sproglige og det kropslige. De skamfulde positioner forsøges undveget, og skammen bidrager til forhandlingerne om, hvad der udgør en god elev. Denne elev kan både forstå konteksternes skiftende betydning for grinene og vise, at Ludo har flere regler end dem, der gælder for brikkerne på brættet.

### Afrunding

Som jeg har vist, er de formelle regler på væggen ikke de eneste idealer, der etableres i 1.P. Uformelle idealer for, hvad det vil sige at være en god elev, forhandles løbende. Analysen viser, at kropslige og sproglige følelsesudtryk er med til at skabe hierarkier og subjektpositioner, som peger på et komplekst og kontekstafhængigt normsæt, der sætter rammer for elevernes følelsesudtryk. Det illustreres, når eleverne sprogligt skal placere sig i forhold til den pinlige dårlige taber, og når grin medfører forskellige reaktioner i klasserummet afhængig af den kontekst, de udløses af.

Analysen viser, hvordan en kombineret opmærksomhed på det sproglige og det kropslige giver mulighed for at få indblik i, hvordan det førsproglige får betydning i klasserummets løbende forhandlinger. Dermed bidrager atiklen til et pædagogisk felt, hvor sproglige konstitueringer af idealer for følelsesudtryk har fået analytisk opmærksomhed. Ved at inddrage forståelser af det førsproglige og af følelsernes performativitet skabes blik for, hvordan udtryk for skam bidrager til de komplekse forhandlinger af og positioneringer i forhold til klasserummets uformelle regler.

Elever og lærere skal altså ikke kun navigere i og handle ud fra sproglige markeringer af passende følelsesudtryk. Tårer, nedslåede blikke og kastede Ludo-brikker kalder til handling og får betydning i situationer, der ved første øjekast kan synes ude af kontrol. Dermed har kroppen også sit at sige, når første klasse føler.

***Katrine Dorthea Bjerre Jepsen, cand.mag. i pædagogik***



## Referencer

- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst, fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950- 2000, ph.d.-afhandling* (1. oplag ed.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitet.
- Brown, R. (2017). *Klasset lyst, skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv økonomi, Ph.d.-afhandling*. Aarhus: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, <> Universitet.
- Frimand, A. M. (2013). Når følelserne skal uddannes: Trin for trin i den danske folkeskole. *Unge pædagoger*, 98–108.
- Gilliam, L. (2012) ”Gode børn og gode klasser – konstruktionen af civiliserede fællesskaber i skolen” i Gilliam, Laura, & Gulløv, Eva. (2012). *Civiliserende institutioner, om idealer og distinktioner i opdragelse* (Antropologiske studier 1). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2007): At skabe antropologisk viden om børn. I Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København: Nordisk Forlag A/S. pp. 15-36.
- Jepsen, K. D. B. (2019): *1. klasses følelser – en analyse af følelsers betydning i skolelivets start*. Opgave afleveret på modul 3: Analyse af pædagogiske problemstillinger, kandidatuddannelsen i Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Filosofi, Københavns Universitet.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Klim.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual, movement, affect, sensation* (Post-contemporary interventions). Durham, N.C. London: Duke University Press.
- Pedersen, O. og Laursen, J. (2018). ””Stop – ro på – tænk!” Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte”. *Dansk Sociologi* 27 (3/4): 41. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v27i3/4.5437>.
- Skeggs, Beverley, & Wood, Helen. (2012). *Reacting to reality television, performance, audience and value*. New York: Routledge.
- Staunæs, D. (2012). Psy-ledelse: Ledelse af/i uddannelsesorganisationer efter den affektive vending. *Kvinder, Køn & Forskning*, (3). <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i3.28144>

# 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 folkeskolen<sup>1</sup>. 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.

<sup>1</sup> 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 performes 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).<sup>2</sup>

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 analyse 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 lyssky 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 organiserings "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 påpegning 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.<sup>3</sup> 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.

<sup>3</sup> 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 intervieweren, 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/](http://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.

# Skammens (u)balancer

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

**Stine Saaby Bach**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Skam

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

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

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

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

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

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

## Skammens dobbelthed

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Skammens virkninger i (u)balance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Konklusion

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

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

**Kilder:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



**“Altså jeg er ikke bange for at blive set, men...”**

## **– Studerendes fortællinger om skam og udskamning i uddannelse**

**Lotte Stegeager og Simone Stegeager**

Med udgangspunkt i fortællinger omhandlede vanskelige studiesituationer, og skabt i samarbejde med pædagogstuderende fra to professionshøjskoler, undersøger denne artikel studerendes måder at håndtere vanskelige oplevelser med udskamning i deres uddannelsesliv - og hvad udskamningen betyder for deres studiedeltagelse. Ved hjælp af forskellige teoretiseringer om og perspektiver på skam som en på en gang subjektiv, social og kulturelt forankret følelse, fortolkes de studerendes fortællinger om, hvordan de både oplever og håndterer skammen. Analyserne viser, at skammen både er knyttet til fysiske rum, kropslige reaktioner samt andetgørende og marginaliserende processer, som har stor indflydelse på studerendes deltagelsesmuligheder og selvfølelse. Analyserne peger i retning af, at uddannelsens strukturering bidrager, via medstuderende og underviseres blikke og vurderinger, til at positionere bestemte studerende i skamfulde positioner som ikke gode nok studerende og at producere og reproducere ulighedsskabende uddannelsespraksisser.

**Emneord: Skam; udskamning; marginalisering; studerende; pædagoguddannelse**

“Jeg vil ikke være til grin”, “Jeg er lidt flov” og “Jeg er altså ikke dum” er udsagn, vi ofte har mødt igennem de sidste år, hvor vi har arbejdet med studerende, som af forskellige grunde er i studiemæssige vanskeligheder. Følelsen af skam kan være vanskelig at indfange. Samtidig er skam et allestedsnærværende, hverdagsligt og genkendeligt følelsesmæssigt fænomen. Vi kender alle sammen til at skamme os, blive (ubehageligt) selvbevidste, pinligt berørte, flove og forlegne. Den danske filosof og fænomenolog Dan Zahavi beskriver i sin bog *Self and Other* fra 2014, at følelsen af skam kan opstå, gennem forestillinger om andre menneskers misbilligelse og/eller bedømmelser. En af pointerne er, at det bedømmende blik ikke behøver komme fra et andet menneske, men ligeså vel kan handle om en fornemmelse af at blive bedømt og betragtet udefra.

Når de studerende, vi møder, udtrykker flovhed, pinlighed eller skam, i deres fortællinger om studielivet, er kompleksiteten og modsatrettetheden i fænomenet blevet tydelig for os. Skam, som fænomen, kan forstås som en subjektiv oplevet og erfaret følelse – det er den enkelte studerende, eller som Zahavi skriver, det enkelte menneske, der oplever følelsen (Zahavi, 2014). Samtidig er det en social, kollektiv og historisk udviklet følelse, fordi den har at gøre med (brud på) sociale normer, forventninger og koder (Bo 2012; Søndergaard 2012). I denne artikel forstår vi skam som et fænomen, som har at gøre med følelser af selvforgt, nedvurdering af sig selv og kropslige fornemmelser, som opstår i relationelle møder mellem studerende og uddannelsesrepræsentanter<sup>1</sup> og mellem (forestillet) normativitet og kulturelle selvfølgeligheder - et perspektiv, der er inspireret af Ahmed (2014). De studerende, hvis fortællinger vi i artiklen tager udgangspunkt i, har til fælles, at de oplever at blive betragtet, kategoriseret og udpeget som nogle, der gør brud på uddannelsens forventninger til dem. De fortæller om situationer, hvor de oplever sig krænket, ydmyget og negativt bedømt og vurderet som afvigende fra forventninger til dem som studerende – situationer, vi i artiklen omtaler og diskuterer som udskamning.

### Skam i studielivet og som almen menneskelig følelse

En af de teoretiske diskussioner om skam handler om positiv og negativ skam (Sørensen, 2013). Den positive skam forstås som produktiv og disciplinerende for den enkeltes adfærd, selvrefleksion og opretholdelse af et velfungerende samfund, hvorimod den negative skam dækker over den enkeltes grundlæggende tvivl på sig selv, ikke at føle sig god nok og ikke leve op til omgivelsernes forventninger (eller forestillinger om omgivelsernes forventninger). I en kronik i Information d. 23. november 2019 argumenterer DPU-institutleder Claus Holm netop for, at uddannelse og ubehag, herunder skam over ikke at "slå til" som studerende, hænger sammen. Argumentet går på, at smertefulde følelser og ubehag må anses som et grundvilkår i uddannelsesprocessen, som noget den enkelte studerende må lære at bære og håndtere, og som kan bidrage disciplinerende og motiverende for den studerende. Kronikken blev bragt som respons på en ny trivselsundersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut, som viser, at op til en fjerdedel af de studerende, på videregående uddannelser, oplever at mistrives og føle sig flove over deres egen faglighed (EVA - Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). Det er en udbredt forståelse af fænomenet skam, at følelser af skam må anses som et uundgåeligt biprodukt af menneskets interesse for andre mennesker og dermed en almen menneskelig følelse, som vi må lære at bære og håndtere (Silvan Tomkins i Ahmed 2016). På den måde bliver skam en følelse, der strækker sig fra små afvisninger til store ydmygelser. I denne artikel er det ikke vores ærinde at analysere de transformative udviklings- og læreprocesser, mange studerende gennemgår i deres uddannelsesliv (Ulriksen

*1 I artiklen anvendes betegnelserne vejleder, underviser og uddannelsesrepræsentant. Det dækker over undervisere, praktikvejledere, studievejledere, projektvejledere, eksaminatorer, censorer og ledelse.*

2016, Illeris 2019). Snarere er vi optaget af, hvordan udskamning går igen som tema i adskillige studerendes fortællinger, og hvordan studerendes møde med uddannelsen kan bidrage til at positionere bestemte studerende som ikke-kompetente/ikke-duelige. I denne sammenhæng fokuserer vi på de fortællinger, hvor studerende beretter om skam og udskamning, der virker begrænsende for deres studiedeltagelse. For eksempel oplevelser og erfaringer med ydmygelser, nedværdigelser, misbilligende blikke, som i fortællingerne får karakter af krænkende og traumatiske oplevelser, der udfordrer deres selvforståelser og selvfølelse. I de empiriske analyser, er fokus på de studerendes bestræbelser på at leve op til (utydelige) idealer og normer for at gøre god studerende. Vores ambition er ikke at udpege disse idealer, men snarere negationen - at gøre forkert studerende - som tales frem i fortællingerne, når de studerende oplever sig (positioneret) som nogen, der ikke lever op til normative idealer for deres deltagelse. De studerende, hvis fortællinger analyserne tager udgangspunkt i, er studerende, som på forskellige måder netop oplever at "komme på kant" med kulturelt bårne fortællinger om at gøre god studerende og dermed er i risiko for eksklusion og marginalisering.

### Empirisk udgangspunkt og analytiske værktøjer

Det empiriske materiale stammer fra to professionshøjskoler og er skabt i perioden 2016-2020. Materialet består af en kombination af mundtlige og skriftlige fortællinger, som er samskabt med over 40 studerende, der af meget forskellige grunde er i studiemæssige vanskeligheder. Vores udgangspunkt var en optagethed af studerende i vanskelige studiesituationer, og det er de studerendes beretninger om konkret oplevede hverdagerfaringer, som har bragt os på sporet af skam og udskamning som centrale temaer (plots) i fortællingerne. Det har været en fælles interesse (Phoenix, 2016: 65) med de studerende at udforske vanskelige situationer i studielivet. De 'samtalerum', som empirien er skabt i<sup>2</sup> og vores kendskab til uddannelsen, stiller os i en insider position, som både har givet adgang til de studerendes fortællinger, men også skabt en række etiske dilemmaer. Helt konkret forbundet til anonymisering, men også til repræsentation af perspektiver – det er de studerendes blikke på situationer og relationelle møder i uddannelsen, som analyseres. Dermed repræsenteres andre mulige (og relevante) perspektiver ikke. Arbejdet med studerendes perspektiver har også fordret en kritisk selvrefleksivitet, i vores arbejde som undervisere, hvor ambivalent det end måtte være<sup>3</sup> (Davies & Gannon, 2006, Hemmings 2012). Vores metodiske greb er inspireret af den

*2 Vi har været i de privilegerede positioner at samarbejde med studerende over længere tid og lære dem at kende (modsat mange undervisere, som møder studerende i korte moduler). Det giver os en unik adgang til de studerendes perspektiver og fortællinger om studielivet og adgang til en for os overraskende og overvældende viden om, hvordan de studerende oplever skam og udskamning i den konkrete uddannelsespraksis.*

*3 Vi har diskuteret vores egne måder at tilrettelægge undervisning på, hvornår og hvordan vi selv har medvirket til udskamning og opretholdelse af 'selvfølgelige' hverdagspraksisser, som ikke har virket befordrende for de studerendes studiedeltagelse.*

narrative tænkning (Bo, 2016; Holmgren, 2019; White, 2008). I dialogen med studerende har vi samskabt fortællingerne ved at spørge ind til konkrete hændelser, situationer, intentioner og værdier (White, 2008). Denne 'gåen på opdagelse' i de studerendes perspektiver bidrager dels til at udfolde studerendes fortællinger om skam og til meningsgørelse for de studerende (Phoenix, 2016). De studerendes små fortællinger er alle bidrag til en større fortælling, som kan pege på de kulturelle, historiske og institutionelle normative forståelser, som de studerende oplever (og forestiller sig), at deres måder at praktisere studerende på betragtes og vurderes ud fra (Phoenix, 2016/2001; Bo, 2016). Vores afsæt er således, at studerende bliver *"skabt og produceret som subjekter gennem det, der bliver sagt og gjort i det normsystem, i den kultur, der leves i"* (Holmgren & Holmgren 2016: 65). De studerendes fortællinger kan derfor forstås som sociale produkter, skabt i specifikke, situerede kontekster, i samspil mellem mennesker, kultur og diskurser, og under indflydelse af de i uddannelseskonteksten dominerende, normer for at gøre god studerende (Phoenix 2001). For at gribe om sammenhænge mellem de studerendes subjektive og kropslige oplevelser af skam og kulturelle normer, trækker vi særligt på filosof og feminist Sara Ahmed (2014). Ahmeds koncept om skams socialitet og cirkulering overskrider psykoanalysens outside-in/inside-out dikotomiske forestillinger om følelsers essens-konstruktion og hjælper os til at forstå skam som en følelse og affekt, der *gør* noget. Hun peger på, hvordan skam opstår gennem relationelle møder og har at gøre med kropslige fornemmelser, og hvordan skam kan klistre til bestemte subjektpositioner, som på forskellige måder oplever at afvige fra normative forskrifter for måder at deltage. For analytisk at åbne de studerendes fortællinger har vi også fundet inspiration i psykiater og emotionsforsker Donald Nathansons (1994) "skam-kompas". Nathanson identificerer fire typiske respons-kategorier forbundet til skam: tilbagetrækning, undgåelse, angreb på andre og angreb på selvet (Nathanson, 1994; Holmgren, 2019), som netop er gennemgående temaer i mange af de studerendes fortællinger. Udover Nathansons begreber inddrages traumeforskeren James Gilligans (2000) perspektiver på sammenhænge mellem traumatiske oplevelser, oplevelser af skam og uretfærdighedsfølelser. Ifølge Gilligan (2000) kan den enkelte ved afvisning, ydmygelser og overgreb frarøves selvfølelse og selvspekt, så det ikke længere er muligt at formulere selvkærlige fortællinger. Disse forståelser af skam er netop brugbare, når vi vil forstå, hvordan skam optræder, bliver givet betydning og mening, i de studerendes fortællinger om studielivet og de nedværdigelser, ydmygelser og misbilligelse, der indgår i fortællingerne. Selvom begreberne er funderet i psykoanalytisk tænkning, som vi er paradigmatisk kritiske overfor, fungerer de som vores analytiske værktøjer, fordi de kan hjælpe til at få øje på, hvordan forskellige situationer, reaktioner og relationelle møder kan have med forskellige aspekter af skam at gøre - hvordan og hvornår skam kan opstå og placeres hos bestemte studerende.

Vi er optaget af, hvordan fænomenet skam opleves og tales frem i de studerendes fortællinger om deltagelse i uddannelsespraksissen, og har valgt nedslag i fortællinger, som vi anser som gennemgående temaer i de studerendes fortællinger. Analyserne falder i 3 afsnit, som hver bidrager med forskellige aspekter af skam og udskamning, som fremtræder modsatrettede og netop peger i retning af kompleksitet i fænomenerne.

### **Fortællinger om skam og udskamning forbundet til at blive (for) synlig for de andre.**

For nogle studerende kan frygten for at "falde igennem" og blive synlige for de andre studerende få den betydning, at de helt bliver væk, ikke deltager og melder sig ud. Følelsen af skam forudsætter, ifølge Zahavi (2014), at vi er bevidste om og mærker os selv som objekter for en andens (negative) blik. Det ubehag, der ligger i at miste kontrollen over vores selvfremsstilling, kan afføde uro og ubehag, som bliver til følelsen af skam (O'Donnell, 2017; Zahavi, 2014).

#### **"Og så stod vi der foran alle"**

Under en samtale med to studerende, Ea og Hiba, i uddannelsens auditorium<sup>4</sup>, tales en fortælling med temaerne "tilbagetrækning" og "undgåelse" frem. For Ea og Hiba, er følgende episode blot ét aspekt af det skamfulde, da de begge er studerende, som tidligere har dumpet prøver og allerede oplever sig utilstrækkelige i relation til uddannelsens krav og forventninger. Følgende er uddrag fra vores noter, fra samtalen.

Årgangen er samlet, for at få introduktion til et nyt forløb. Hiba og Ea har sat sig på bagerste række, og på et tidspunkt bliver de råbt op ved navn af en uddannelsesrepræsentant. De bevæger sig ned foran hele årgangen, hvor de får besked om, at de skal bestå en omprøve fra forrige modul, for at kunne fortsætte uddannelsen. Selvom det ikke blev sagt højt, så de medstudierende kunne høre det, fortæller Hiba og Ea, at det var "virkeligt skræmmende og angstprovokerende". De fortæller, at de siden episoden har undgået lokalet og er blevet væk fra undervisningen, hvis den foregik der, fordi de får uro og ubehag i kroppen.

Oplevelsen med at blive kaldt ned fra bagerste række, for hvert skridt ned af trappen i auditoriet mærke uroen og hjertebanken stærkere og have lyst til at stikke af, havde sat spor i de to studerende. Dels forsøgte de begge at undgå at befinde sig i auditoriet resten af deres studietid, dels undgik de begge så vidt muligt den uddannelsesrepræsentant, som havde kaldt dem ned foran årgangen.

---

<sup>4</sup> Konteksten, som interviewet var sat til at foregå i, var auditoriet, dvs. den samme kontekst, som oplevelsen havde fundet sted i. Ea og Hibas kroppe var meget urolige i starten af samtalen. Det er en pointe for os, at konteksten for fortællingen også har betydning for den fortælling, som konstrueres (Phoenix, 2016). Fordi uroen opstod og viste sig, blev det muligt at spørge ind til den.

Ea og Hiba forbinder selv oplevelsen med deres efterfølgende undvigelse fra aktiviteter i lokalet og det kropslige ubehag. Skam kan ifølge Ahmed opstå som “the affective cost of not following the scripts of normative existence” (Ahmed, 2014: 107). I situationen, udstilles det, at de ikke har formået at leve op til uddannelsens krav om beståede prøver - en afvigelse, som de ‘betaler for’ følelsesmæssigt. Det blottes med andre ord, for både de andre studerende og for Ea og Hiba selv, at de ikke lykkes med at “gøre god studerende”.

## Uro, angst og kropsligt ubehag

For Ea og Hiba virker oplevelsen både forstærkende på den allerede oplevede skamfuldhed og helt konkret begrænsende; de fortæller om kropsligt ubehag og uro, og at de bliver væk fra undervisningen. En håndtering, der samtidig kan virke bekræftende for undervisernes og medstuderendes fortællinger om de to som nogle, der er “ikke-uddannelseskompetente”, og på den måde risikerer at bidrage til yderligere marginalisering (Lagermann 2014). Under et interview nogle uger senere, fortæller Hiba og Ea mere om deres studieliv og håndteringen af dette.

*Interviewer: Hvad tænker du på Hiba, du ser tænk som ud?*

*Hiba: Jeg sidder bare og tænker på.. øhm.. hvilken slags pædagog, vi kommer til at blive. Der var noget indeni mig, som slet ikke havde lyst til det mere. Jeg tænkte på selvmord og sådan. Jeg lyver jo [for familie og venner] og siger, jeg går i skole, men gør det ikk.*

*Interviewer: Skammede du dig?*

*Hiba: [nikker og trækker på skuldrene] Jeg var bare sur og indebrændt. En anden kunne ødelægge mit liv med et fingerknips. Det er derfor, hvis og når jeg bliver færdig.. Det her med skolesystemer – Man får bare sådan en følelse af at stå alene og føle sig alene og uden opbakning og støtte fra skolen. Men hver gang jeg ser [hende] her på skolen, får jeg lyst til at gemme mig. Skjule mig. Undgå hende. Hvis hun ser mig...*

*Ea: Ja, når jeg ser hende, så tager jeg brandtrappen ned. Jeg skal ikke se hende, før jeg får det diplom. Og så bare sige til hende, se mand, jeg gjorde det fan’me. Det skal jeg sige til hende.*

*Hiba: Altså, jeg havde det bare så stramt herovre, sådan efter alt der er sket, og jeg skulle starte igen i deres klasse [peger på Ea]. Ehm.. jeg kom måske en måned eller to, efter jeg skulle være startet. Men jeg tager hen til skolen, hele vejen, og så, måske 4-5 gange står jeg bar’ der, lige foran skolen, og så.. og så, vender jeg mig bare om, jeg bor i [by], og så kommer jeg heeele vejen med toget, og så står jeg der, og så begynder min krop bare, sådan der,*

*at ryste og. Jeg begynder at tænke, hva fuck sker der... Jeg kan ikke styre det.*

*Interviewer: Altså ligesom før, inde i det lokale?*

*Hiba: Ja, præcis, jeg kan ikk' styre det, jeg kan ikke, jeg bliver helt sådan der. Øh, ja. Så tager jeg hjem, og så skal jeg lyve overfor min far, min mor, min bror og mine venner og alle, jeg kender. "Hvor har du været henne?" "Jeg har været i skole". Så går jeg bare rundt, og går rundt og får tiden til at gå. Og så går jeg rundt og tænker "Hva Fuck sker der med mig". Og så gik der måske en måned, og så tænkte jeg fuck det, så kommer jeg bare, så jeg er der måske 7.30, så er jeg der en time før, bare fordi jeg skal sidde og være den første, der er der, så folk ikk skal kig' på mig, når jeg kommer ind.*

De to studerende taler en udsathed og en sårbarhed frem, hvor de uønsket bliver udpeget og gjort til objekter for både egne og andres vurderende blikke. Både Ea og Hiba taler tematisk ind i Nathansons (1994) kategori "undgåelse", men hvor Ea glæder sig til at "vise dem" (og indtil da undgår at blive set), taler Hibas fortælling også ind i kategorien "angreb på selvet". Hiba taler om, hvordan oplevelserne i uddannelsen bidrager til, at hun føler sig forkert og får lyst til at gøre skade på sig selv (selvmord) og blive væk fra undervisningen. For Hiba har oplevelserne på uddannelsen ikke kun fået betydning for, at hun får lyst til at skjule sig, ved at komme en time før de andre eller placere sig bagerst i lokalet, men også for, hvordan hun håndterer livet udenfor skolen. Ifølge Holmgren (2019) kan skammen over at skamme sig få den konsekvens, at den enkelte gør, alt hvad han/hun kan for at skjule det, han/hun føler skam over. Skam kan vise sig camoufleret i form af mange forskellige måder at værne sig mod og respondere på skamfølelsen, idet skamfølelser kan være så pinefulde, at de vanskeligt kan synliggøres og italesættes (Holmgren 2019; Bo 2012). Når Hibas fortælling kan knyttes til skam, handler det bl.a. om den måde, hun forsøger at skjule, at hun ikke går i skole, og at hun gentagne gange fortæller om det følelsesmæssige og kropslige ubehag, hun bakser med.

### **"Altså jeg er ikke bange for at blive set, men..."**

I Eas fortællinger om studielivet, går temaet om at blive set eller ikke set af de medstuderende igen. Hun har tidligere fortalt, at medstuderende og undervisere nogle gange kan grine af det, hun gør og siger. Under et interview fortæller Ea om, hvordan frygten for at blive til grin begrænser hende i at stille spørgsmål i undervisningen generelt.

*Der er mange, der sådan der, godt kan li' informationer, øhm.. hvor jeg ikke kan, altså hvis nu der er foredrag, ville jeg ikke stille nogle spørgsmål, fordi jeg er bange for, at det er et pinligt spørgsmål, jeg stiller, altså jeg er ikke bange for at blive set, men det er bare.. sådan.. altså.. Jeg ville ikke vide, hvordan jeg ville reagere, hvis der var en, der sådan.. kom til at fnise eller grine af det, jeg kommer til at spørge om. øhm...*

Ea knytter sin angst for at stille pinlige spørgsmål, blive grinet af og positioneret som mindre kompetent studerende, til at virke direkte begrænsende for sin deltagelse. I fortællingen, om sin håndtering af ubehaget, taler hun tematisk ind i responskategorien 'tilbagetrækning', som ifølge Nathanson (1994) giver følelsesmæssigt udslag i angst og uro. Frygten får i Eas selvfortælling en negativ indflydelse på studiedeltagelsen. Hun fortæller, at hun på en gang ikke er bange for at blive set og samtidig gerne vil ses på en særlig måde. Gennem sin oplevelse af (ufrivilligt) at fremstå som en, der kan grines af, understreges hendes position "på kanten", både for Ea selv og de andre. Fortællingen antyder, hvordan studerende, som kommer på kant med kulturelle og sociale normer, kan opleve udskamning. Socialpsykolog Dorte Marie Søndergaard (2012) har i sin forskning i mobning som sociale eksklusionsprocesser peget på fællesskabers måder at rette misbilligelse mod det "kulturelt uigenkendelige". Ea oplever særligt misbilligelse fra de medstuderende, som hun opfatter som "de gode og dygtige", og som hun frygter skal fnise eller grine af hendes bidrag til det fælles (faglige). Eas fortælling siger både noget om, hvordan de andres blikke og den enkeltes forestillinger herom kan positionere studerende på bestemte måder. I fortællingen er det ikke manglende engagement eller faglig interesse, der er det centrale tema, men en studiedeltagelse, som er betinget af de positioner, uddannelsen gør mulige for hende at indtræde i. Eas position som *for* synlig og hendes forsøg på at undslippe den gør, at hun i stedet indtræder i en nærmest usynlig, tilbagetrukket position, hvor hun stadig oplever sig begrænset, omend i mindre risiko for udskamning. Det er i en række studerendes fortællinger et tema at blive grinet af og derigennem føle sig ydmyget, latterliggjort og ringeagtet - følelser vi forstår, som forbundet til skam, fordi de studerende i disse fortællinger dels bliver objekter for andres - men også deres eget - negative blik og oplever kropsligt ubehag, forbundet til både konkrete og forestillede relationelle møder (Ahmed 2014).

### **Fortællinger om skam og udskamning forbundet med ikke at være synlige (nok).**

Hvor skam for nogle studerende ser ud til at have at gøre med at være (for) synlige for de andre studerende og undervisere, så ser det for andre studerende ud til, at følelser af skam også kan opstå, når studerende oplever ikke at være synlige nok.



På uddannelsen er det ved nogle prøver praksis, at studerende ikke har mulighed for specifik og individuel feedback<sup>5</sup>. Alligevel fortæller den studerende Malik, at nogle medstuderende har fået feedback, imens andre, ligesom han selv, ikke har fået den mulighed.

### Hun har været god til at ignorere mig

I en maildialog beretter Malik om sine oplevelser i forbindelse med manglende feedback. Første del omhandler kommunikationen med hans underviser. Den efterfølgende del omhandler en samtale med en vejleder på uddannelsen, som Malik søger råd hos:

*Min oplevelse af min underviser, som også bedømmer min skriftlige prøve, er, at hun har været god til at ignorere mig. Da jeg allerede efter første dumpede prøve skrev til hende at: "Jeg ved, det er en dårlig opgave jeg har skrevet og selvom der blev sagt i klassen, at der ikke gives feedback, kunne jeg godt tænke mig at få det alligevel, så jeg ved, hvad jeg skal rette på eller fokusere på." Hvor hun ikke har svaret, ej givet et "Det kan jeg desværre ikke". Jeg skrev også til hende, efter jeg dumpede omprøven, på både mail og itslearning, og skrev også en længere besked for at fortælle hende, hvor meget uddannelsen betyder for mig, hvor meget jeg brænder for det her, og jeg vil gerne bestå det, men man får intet svar eller noget ...*

Oplevelsen, af at blive ignoreret, efterlader Malik frustreret og alene. Man kan pege på, at praksissen omkring ikke-feedback stiller studerende særdeles vanskeligt, og bidrager til, at skam kan opstå, fordi den bringer bestemte studerende i situationer, hvor de, som Malik, oplever sig ignoreret, ikke mødt og lades alene med skammen over ikke at leve op til uddannelsens forventninger og krav. Set fra de studerendes perspektiv, kan det betragtes som en institutionel praksis, som bidrager til at producere skam. En skam som placeres hos de studerende, når ansvaret for at gennemskue de faglige krav, ensidigt pålægges dem. De, som allerede er i vanskelige (og ofte skamfulde) studiepositioner, får dermed ikke mulighed for at indtræde i andre positioner.

### “Nå det er jo fordi du ikke bare kommer, du deltager ikke nok”

Malik vælger at søge råd hos en anden vejleder på uddannelsen, stadig med intentionen om at få hjælp til at klare næste omprøve. På trods af sine intentioner

---

<sup>5</sup> Vores fokus er ikke at analysere underviseres perspektiver på uddannelsen og den potentielle skam, de også kan opleve i arbejdslivet. Selvom det ikke udfoldes, er det relevant at nævne at underviserne, i denne sammenhæng, er underlagt en institutionel rammesætning, som ikke tillader at underviseren giver individuel feedback.

og (adskillige) forsøg på at få faglig respons, beretter han om at opleve sig afvist og positioneret som uengageret og "en der ikke kommer".

*... Jeg står til at miste det, der gør, at jeg har lyst til at stå op om morgenen; At jeg kan være en pædagog og gøre en forskel. Og jeg følte kraftedme, da jeg talte med min vejleder, at jeg blev stemplet som en, der slackede, fordi hun hele tiden blev ved med at komme ind på ting som "jamen, hvis du heller ikke er i skole, eller ikke laver noget, så sender du jo også signaler". Hvor jeg tænker "jamen okay, jeg siger jo at jeg rent faktisk prøver at gøre de ting, så godt som jeg kan". Selvfølgelig har der været perioder, hvor jeg ikke har været i skole. Men det jo ikke noget, der vedkommer hende – hvis der har været dødsfald i familien, eller hvis jeg ikke har haft det så godt. Så kan hun i det mindste spørge, frem for at komme med konklusioner, eller en eller anden teori om "Nå det jo fordi du ikke bare kommer, du deltager ikke nok". Det bar' sort og hvidt. Selvfølgelig er jeg ikke perfekt, og der har også været dage, hvor jeg ikke har gidet at komme, og det har ikke været sygedage alt sammen. Men der er jo ikke mødepligt, men undervisningspligt. Så længe jeg laver mine ting, kommer til gruppearbejde, fremlæggelse, som jeg altid er kommet til og får god feedback, hvad fanden er så problemet ...*

I Maliks fortælling fornemmes en længsel efter at færdiggøre uddannelsen og at blive betragtet som legitim studerende. Ifølge Gilligan (2000) produceres skam blandt andet, når ønsket om den andens anerkendelse afvises. I den forståelse kan skammen opstå med og i afvisningen af hans forsøg på at få hjælp til at bestå sin prøve. Samtidig oplever han, at det blik, der kastes på ham (fra vejlederen) ligger langt fra hans egen selvforståelse. Hos Ahmed (2014) er det netop forestillingen om det sociale og de andres blikke, som bliver en sammensmeltning af følelse og kropslig fornemmelse, forbundet til ideer om, *hvad* man kan skamme sig over. Affekt findes altså ikke alene i et subjekt eller objekt, men skal forstås som noget mere flydende, som kræver et møde for at opstå, og som altid involverer tankemæssig såvel som sansemæssig aktivitet. I Maliks og de andre studerendes fortællinger, opstår følelsen også i de relationelle møder, hvor de oplever at bliver bedømt og vurderet som forkerte. Deres kroppe kan reagere med ubehag, og deres fortællinger indeholder beskrivelser af følelsesmæssige oplevelser af at blive ringeagtet og nedvurderet. Malik forestiller sig, at vejlederen bedømmer ham som en, der ikke deltager nok, hvilket omvendt synliggør, at dét ikke at deltage (nok) kan være noget, man kan skamme sig over. Samtidig fortæller Malik også om en vrede og modstand mod den opfattelse, han forestiller sig de andre har om ham - en modstand rettet mod den position, som tilbydes ham (Hemmings, 2012). Netop modstand, afmagt, vrede og oplevelse af uretfærdighed er også i

spil i den næste analyse.

## Fortællinger om skam og udskamning udtrykt gennem voldelige metaforer

Der er også fortællinger, som hverken bliver fortalt som angreb på en selv eller uddannelsen, tilbagetrækning eller undgåelse, og dermed ikke taler direkte ind i Nathansons fire responskategorier (1994). Snarere kan fortællingerne karakteriseres med elementer af overraskelse, afmagt og fortvivlelse og med billedlige metaforer, som knytter sig til oplevelsen af overgreb på kroppen.

### Jeg følte mig totalt savet midt over

I en maildialog med Jon beskriver han i voldelige metaforer, hvordan han oplevede en praktikrelateret samtale med sin underviser og praktikvejleder<sup>6</sup>.

*...Jeg kan huske, at jeg tilføjede ”at nu kunne jeg heller ikke klare mere”, og det grinede vi alle tre lidt af. De to andre grinede lidt mere end mig. Da røret var blevet lagt på, skrev jeg til min vejleder, at jeg følte, det havde været en ren nedslagtning. Manddrab kaldte jeg det vist. Selvfølgelig ikke i ordets bogstavelige forstand, men det var virkelig sådan jeg havde det. Jeg følte mig totalt savet midt over ... Og så knækkede jeg. Jeg begyndte at græde og vidste slet ikke, hvad jeg skulle gøre af mig selv. ... der er én ting, jeg aldrig har følt. Jeg har aldrig følt mig uduelig i skolen. Jeg har altid, uagtet om jeg har gået på ....skole, efterskole, ... eller HF, været en af de fagligt dygtigste i min klasse og jeg har altid fået høje karakterer. Nu sad jeg her som [voksen] for første gang i mit liv og følte mig totalt på røven, totalt uduelig og totalt modløs. Jeg har aldrig før grædt over min skolegang. Det gjorde jeg nu.*

Oplevelsen stemmer dårligt overens med Jons selvforståelse af at være en af de fagligt dygtige. Det er desværre langt fra den eneste fortælling, hvor studerende beretter om at bliver grinet af eller på anden vis ydmyget af bedømmere eller andre uddannelsesrepræsentanter<sup>7</sup>. I Jons skriftlige fortælling om episoden beskrives oplevelsen med ord som nedslagtning, manddrab og at blive savet midt

<sup>6</sup> Dialogen opstod efter den oplevelse, Jon beskriver i mailen. I denne artikel udfolder vi ikke, hvordan vi arbejder med det, vi, med inspiration fra Holmgren (2019), kalder ”skamreducerende praksis”. Men en del af det handler om at støtte de studerende i at fortælle om de studierelaterede oplevelser, som gør, de kan få lyst til at give op, fordi vi ser, at det har potentiale til at åbne for nye selvfortællinger og kan skabe (kollektivt) mod og håb, som gør det muligt for studerende at færdiggøre uddannelsen.

<sup>7</sup> Det skaber selvfølgelig en blind plet relateret til intentionen og afsenderens perspektiv, at vi ikke forholder os til dette. Vi har reflekteret over, hvornår vi selv har grinet med studerende – og opdaget, at vi også ”smiler højt” med grinende lyde, når vi vejleder.

over. På den måde sidestiller han den følelsesmæssige oplevelse med situationer, som man dør af, hvilket måske kan vidne om den følelsesmæssige intensitet, han oplevede i situationen. En anden studerende, Sara, fortæller om en lignende episode og bruger voldsmetaforen "voldtaget". Både Herman (1995) og Holmgren (2019) peger på, at der kan opstå skamfulde følelser som reaktion på traumatiske og krænkende oplevelser. Holmgren skriver at "... vi oplever skam når afstanden er for lille, for eksempel når andre overskrider ens fysiske grænser og personlige værdier" (Holmgren, 2019: 202). Måske kan Jon og Saras følelsesmæssige reaktioner netop ses som et udtryk for overskridelse af personlige værdier - udtrykt i en metafor ved overskridelse af personlige og fysiske grænser. Det kunne tyde på, at begge de studerende oplever sig krænkede i deres møde med uddannelsen og underviseren, hvor de synliggøres og bedømmes på måder, som producerer oplevelser af følelsesmæssige overgreb. Ligesom også volds- og voldtægts ofre kan opleve sig krænkede på måder, der producerer og placerer skam hos den krænkede (Herman 1995), kan de studerendes voldsmetaforer ses som udtryk for intensiteten af de følelsesmæssige oplevelser af krænkelser, overgreb og uretfærdighed. Jon, Sara og Maliks fortællinger er ikke enestående. Mange studerende beretter om at føle sig nedvurderet og korrigeret som menneske og studerende, hvor nogle har fået at vide, at de er "for dumme" eller "ikke robuste nok" og andre, at de "skal være mere cool". Det har fået os til at tænke på, om studerende på omsorgsrettede professionsuddannelser måske er i større risiko for at blive vurderet og ringeagtet på deres personlighed<sup>8</sup>.

### Skam, meningsløshed, opgivelse og modfortællinger om uretfærdighed og ydmygelse

Da vi først taler med Jon og Sara er de opgivende og fortæller, at de er usikre på, om de kan gennemføre uddannelsen. Dette kunne være udtryk for den følelse af meningsløshed, som Gilligan (2000) peger på som en mulig emotionel reaktion på oplevelser af uretfærdighed. I deres fortællinger om studiedeltagelse bliver latterliggørelsen talt frem som noget, der sætter sig i vejen, er uretfærdig og "rammer" dem - ikke blot i deres rolle som studerende, men 'saver dem over som mennesker'. Zahavi (2014) skelner mellem skam og ydmygelse, hvor den centrale forskel netop er, at subjektet i forbindelse med følelser af ydmygelse er bevidst om den sociale virkning ydmygelsen (udskamningen) er tiltænkt - om uretfærdigheden - og nægter at 'tage ydmygelsen på sig som skam'. Hvorimod skam internaliseres i den enkeltes selvoplevelse. Oplevelsen af latterliggørelse og ydmygelse, som både Jon og Sara fortæller om, beskrives i så voldsomme billeder, at det kunne tyde på, at de begge oplever det både traumatisk og krænkende, men også, at de nægter at tage nedvurderingen på sig. Vreden, magtesløsheden, meningsløsheden og følelsen af uretfærdighed handler måske om en disharmoni og ambivalens, fordi positionen, som de tilbydes at indtræde i (ikke-kompetent, ikke god nok), ikke stemmer overens med deres egne selv billeder (Hemmings 8 *Jakob Ditlev Bøje (2013) peger eksempelvis på, at pædagogstuderende i høj grad vurderes på deres personlighed og identitet, frem for faglige præstationer, til 2/3 samtalerne i praktikkerne.*

2012). Lidt skarpt sat op kan man sige, at deres selvagtelse 'angribes' af de positioner, der er mulige for dem at indtræde i, og som for flere bidrager til ambivalente, utilpasse eller vrede følelser. Den feministiske teoretiker Claire Hemmings (2012) koncept om affektiv dissonans griber netop om det affektive ubehag og den vrede, som kan opstå forbundet til oplevelser af uretfærdighed. Hemmings peger på vreden og modstanden som grobund for forandring: *"That sense of dissonance might become a sense of injustice and then a desire to rectify that"* (Hemmings, 2012: 157). De studerendes mange måder at udtrykke vrede, afmagt, frustration og uretfærdighed i deres (mod)fortællinger taler imod de måder, de oplever at blive positioneret. Den disharmoni, eller affektive dissonans, som de oplever imellem deres intention om at være studerende på uddannelsen, de (u)mulige positioner og måder, de oplever at blive mødt med, skaber tilsyneladende også grundlag for modfortællinger. De studerendes fortællinger om udskamning og oplevelser af skam, kan vi analytisk forbinde til produktion og reproduktion af de andetgjorte og marginaliserende positioner (Phoenix, 2001), de allerede står i, samtidig med en modstand mod at indtræde i og internalisere positionerne som deres egne. Det gør sig ikke kun gældende i Jons, Saras og Maliks fortællinger, men også for andre studerende, som på trods af oplevelser med ydmygelser, bliver ved med at forsøge at få kontakt og hjælp, men ikke oplever sig mødt. De studerendes fortællinger kan for det første pege i retning af at problematisere og skitsere en større fortælling om (idealiseren af), hvordan man kan og bør være en god studerende. For det andet synliggøres, hvordan det at komme på kant med normative, kulturelle forventninger kan bidrage til marginaliserende og andetgørende processer (Lagermann 2013, 2014; Phoenix, 2001), som kan få afgørende konsekvenser for de enkelte studerendes selvforståelser, og hvordan skam kan "klistre" til bestemte subjektpositioner og være vanskelige for den enkelte at undslippe (Ahmed 2014; Lagermann 2014).

### Afsluttende betragtninger - skam og udskamning som komplekse og mangesidede fænomener

Analyserne af studerendes fortællinger om vanskelige situationer i studielivet synliggør, at oplevelser af skam i uddannelsessammenhæng ser ud til at være tæt forbundet med både egne og andre studerendes, underviseres, vejlederes eller andre uddannelsesrepræsentanters blikke og vurderinger. En af vores vigtigste pointer med at repræsentere de studerendes perspektiv i denne artikel handler om, at det, der fra et underviserperspektiv kan ligne, at de studerende undviger, kryber udenom, er dovne, "free-rider" etc., egentlig er forsøg på at håndtere vanskelige uddannelsessituationer på meningsfulde måder. Med Ahmeds (2014) perspektiv på skam som konstrueret af og sammenhængende med allerede tillærte erfaringer og normer og forestillede overskridelse af normative regler og koder, så kan de studerendes fortællinger ses som udtryk for, at de oplever, at de er forbundet til deres positioner som allerede, udsatte/ i studiemæssige vanskeligheder *bør* skamme sig, eller de oplever en forventning om at skamme

sig over positionen (Ahmed, 2014: 98). Analyserne synliggør, hvordan udskamning kan sætte sig igennem som komplekse kropslige, sansemæssige og følelsesmæssige oplevelser af skam og kan have at gøre med at blive positioneret for (u)synligt. På den måde kan skam blive virksomt forbundet til en række af de kategoriserings-, eksklusions- og marginaliseringsprocesser, som allerede er i spil i uddannelsessammenhænge, samtidig med at de skaber grobund for modstand og følelser af uretfærdighed. Spørgsmålet bliver, hvordan vi kan få blik for de subtile hverdagspraksisser og institutionelle forhold, som kan producere skam, og hvordan der kan etableres “skamreducerende” uddannelsestækning –og praksis. “*Shame in exposing that which has been covered demands us to re-cover, such a re-covering would be a recovery from shame*” (Ahmed, 2014: 104). Det fordrer, at vi lytter til studerendes perspektiver og tager deres perspektiver seriøst, frem for ensidigt at gå med på præmissen om læringsmodstand og skam som uløseligt forbundet til uddannelse. Fordi der i denne præmis ligger en implicit legitimering af at negligere de studerendes perspektiv(er). Det er samtidig en vigtig pointe for os, at blikket, den enkelte underviser får på studerende, ikke kan reduceres til et individuelt anliggende, men at det netop må ses som del af en (flertydig) institutionel praksis, kultur og normativitet (Phoenix 2001; Holmgren & Holmgren 2016). Pointen er netop, at det kan være vanskeligt for den enkelte underviser at fjerne sig fra en kultur, der taler ind i en altid allerede eksisterende forestilling om de ideelle studerende. Dermed bliver det vanskeligt ikke at komme til at reproducere nogle af de andetgørende, og marginaliserende dynamikker, som ligger indlejret (og vedligeholdes) i uddannelsen. Vi ser et emancipatorisk potentiale i denne kritiske og ubekvemme opmærksomhed (Ahmed 2014; Hemmings 2012), omend det ikke er en behagelig erkendelse at få øje på de ulighedsskabende og udskammende praksisser, vi selv er en del af.

**Lotte Stegeager, Cand.scient.soc. lektor i pædagogik**

**Simone Stegeager, cand.mag.**

## Referencer:

- Ahmed, S. (2014) *The Cultural Politics of Emotions*, Stanford University Press
- Bo, I.G. (2016) Den narrative tilgang - erkendelsesmåder og identitetsforståelser, i: Bo, Inger Glaavind, Christensen, Ann-Dorte & Thomsen, Trine Lund (red.). *Narrativ forskning - tilgange og metoder*, 1.-i.bogsudgave, Hans Reitzel
- Bo, I.G. (2012) Det sociale bånd og følelser i menneskers interaktion - Thomas Sheffs socialpsykologiske perspektiv på stolthed og skam, *Psyke & Logos*, 2012, 33, 7-26
- Bøje, J. D. (2013). Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik: Delrapport i forskningsprojektet ”Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af professionsidentitet”. VIA University College.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006) *The Ambivalent Praxis of Reflectivity*, in: *Doing Collective Biography*, McGraw-Hill Education,
- EVA - Danmarks Evalueringsinstitut. (2019) Et nyt perspektiv på trivsel: Studierelaterede følelser på de videregående uddannelser.
- Gilligan, J. (2000) *Violence. Reflections on Our Deadliest Epidemic*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hemmings, C. (2012) Affective solidarity: Feminist reflexivity and political transformation. *Feminist Theory*, 13(2) 147–161, Sage Publications
- Herman, J.L. (1995) *I voldens kølvand - psykiske traumer og deres heling*. Hans Reitzel
- Holmgren, A. (2019) *Komplekse Traumers psykologi - beretninger om det ubærlige*. Disbuk Forlag
- Holmgren, A. og Holmgren, A. (red.) (2016) *Narrativ supervision og vejledning*. DISPUKs Forlag. 1.udgave, 2.oplag.
- Illeris, K. (2019) *Læring mellem udvikling og tilpasning - Kritiske og afklarende bidrag 2007-2018*. Forlaget Samfundslitteratur
- Lagermann, L. C. (2014) Sticky categorizations: processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Routledge Taylor and Francis Group
- Lagermann, L. C. (2013) Racialized subjects in a colour blind school, *International Journal on School Disaffection*, *Institute of Education Press*,

2013, Vol 10, nr. 1, s. 73-89

Nathanson, D. L. (1994) *Shame and Pride: Affect, Sex and the Birth of Self* (New York: W. W. Norton).

O'Donnell, A. (2017) Shame Is Already a Revolution: The Politics of Affect in the Thought of Gilles Deleuze. i: *Deleuze Studies* 11.1. Edingburg University Press

Phoenix, A. (2016) Narrativ praksis og identitetskonstruktioner, i: Bo, Inger Glaavind, Christensen, Ann-Dorte & Thomsen, Trine Lund (red.): *Narrativ forskning - tilgange og metoder*, 1.-i.bogsudgave, Hans Reitzel

Phoenix, A. (2001) 'Racialization and gendering in the (re)production of educational inequalities'. In Francis, B. and Skelton, C. (eds) *Investing Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.

Søndergaard, D.M. (2012) Bullying and social Exclusion anxiety in schools, *British Journal of Sociology of Education*, 33:3, 355-372

Ulriksen, L. (2016) *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund 1. udgave 2. oplag

White, M. (2008) *Kort over narrative landskaber*, 1. udgave, 7. oplag, Hans Reitzels Forlag

Zahavi, D. (2014) *Self and Other - Exploring Subjectivity, Empathy and Shame*, Oxford University Press



# 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.

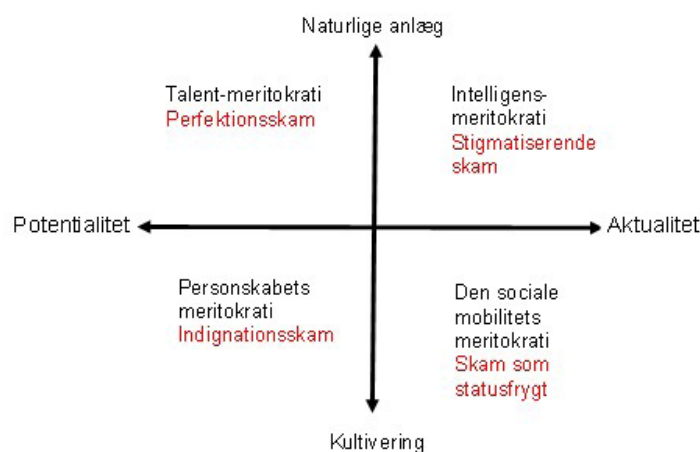
## Kortlægning af fire præstationssamfunds skamformer

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 opdelt 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-talpiget 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 elevers 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.



# Anmeldelser

---

## **Talentudvikling og elitesport i skolen**

*Jens Christian Nielsen og Jesper Stilling Olesen*

## **Aktionslæring som løftestang**

**– professionel praksis på velfærdsområdet**

*Benedicte Madsen i samarbejde med Kirsten Bro,  
Mette Marie Hansen og Marianne Thrane*

## **Den styrkede pædagogiske læreplan**

**– baggrund, perspektiver og dilemmaer**

*Christian Aabro*

## **Dannelse og demokrati**

*Oskar Negt*

## **Pædagogik mellem skole og fritid. Grundbog til pædagoguddannelsen**

*Trine Ankerstjerne*

## **Opvækst i provinsen.**

**- Om dem, der bliver, og dem, der rejser**

*Eva Gulløv og John Gulløv*

---



## Formidler et stærkt fagligt indhold

**Jens Christian Nielsen og Jesper Stilling Olesen:  
Talentudvikling og elitesport i skolen**  
Århus Universitetsforlag 2019, Asterisk-serien  
226 sider, 229,95 kr.

**Bodil Christensen**

Marianne Florman er årgang 1964. Hun vandt olympisk guld i håndbold i 1996, og hun var med på landsholdet i 110 kampe, hvor hun på pladsen som venstre fløj scorede 170 mål. Det særlige ved Flormans karriere (der på landsholdsniveau først sluttede i 2001, hvor Florman var 37 år) er, at hun indledte sin håndboldkarriere som 16-årig. Og som målmand.

Flormans karriere er en interessant karriere, når man læser bogen "Talentudvikling og elitesport i skolen". Her gør Jens Christian Nielsen (ph.d. i pædagogisk psykologi) og Jesper Stilling Olesen (ph.d. i pædagogisk antropologi) rede for det, der sker, når man i folkeskolen opretter særlige idrætsklasser for at tilgodese det, de kalder en "dual career" hos (eventuelt og potentielt) kommende eliteidrætsfolk. Spændende. Det er en bog, der absolut er ventet. Siden de første forsøg med idrætsklasser i Esbjerg i 2008 er der oprettet mange idrætsklasser. Nu kan man vide noget om, hvordan det fungerer bedst for skolen, for idrætten og for eleverne.

"Talent er ikke noget, man har. Talent er noget, man gør!" Det er et citat, der kunne stå som undertitel til bogen, der selv formulerer indholdet således: "I denne bog interesserer vi os for, hvad der er blevet koblet sammen i samarbejdet mellem skole og eliteidræt, og hvordan det har påvirket såvel skolernes praksis som eliteklubbernes praksis, samt i hvilken grad man kan tale om, at der er opstået en ny fælles praksis: elitesport på skolens præmisser; skole på elitesportens præmisser, eller måske snarere en hybrid praksis, som vi endnu ikke helt kender karakteren af."

I bogens teorigennemgang følger læseren Malthé, Mille, Mathilde, Robin og Nicklas og andre unge som gode case-eksempler fra det virkelige liv. De dyrker ishockey, fodbold (de fleste), svømning (også en hel del), håndbold og tennis. Deres uddannelsesforløb følges sammen med deres karriere i sportens verden. For nogle af eleverne lykkes det at kombinere skole (uddannelse) og idræt på en måde, der netop er fremmede for en "dual career". For nogle lykkes det ikke.

Idrætsleverne er sårbare, når der er skader, og de er sårbare, når deres position på idrætsfronten er truet på grund af manglende resultater eller på grund af manglende talent. Eller måske på grund af manglende fysik.

Der er fokus på optagelseskriterierne og optagelsesprocessen: "Når idrætsleverne optages i idrætsklasserne, er alle i udgangspunktet dual becoming. De er udvalgt, fordi de har potentiale til at nå senioreliten, og fordi de er indstillet på at forpligte sig på elitesportens tidlige talentudvikling. Skolemæssigt skal idrætsleverne ikke have særlige faglige evner, selvom et fagligt overskud vurderes at gøre tilværelsen som idrætslev lettere at håndtere."

Der er fokus på samarbejdet mellem skole-hjem-klub, hvor der sker en udveksling mellem de to logikker: Skolelogikken og Idrætslogikken. Skolens logik er at der skal være plads til alle. Ingen kan "sættes af holdet", ingen kan blive sorteret fra førsteholdet, for der er ingen førstehold. Alligevel er der et mål om at "alle elever skal blive så dygtige, de kan", mens idrætslogikken på sin vis omskriver dette formål til: "Eleverne skal (...) ikke lære det samme og heller ikke noget bestemt, men så meget som deres individuelle potentiale tillader. Der er ikke noget øvre loft, men en evig bestræbelse på at forbedre sig ved konstant at øge elevernes kompetencer og evne til at præstere."

Der er fokus på frafald og succes, hvor der er fine cases, der viser, hvordan man kan tackle nederlag i idrætskarrieren, og hvordan man kan tackle nederlag i skolens regi. Idrætsklasser har ofte en stor fordel i deres selvforståelse af at være "særligt udvalgte". Dette bliver også belyst: "Hvilke kræfter bliver aktiveret i en idrætsklasse, og hvordan påvirker de alle de forskellige aktører, der bliver bundet sammen i en ny betegnelse?"

Her skriver forskerne: "Det er tydeligt, at idrætsleverne får en særlig social identitet i kraft af at være idrætsudøver. Det kan dels medvirke til at øge presset på idrætsleverne på en måde, så balancegangen risikerer at tippe, og det kan dels medvirke til, at idrætsleverne oplever at blive fremhævet i skolen på måder, der gør det svært at indgå i fællesskabet på lige fod med de øvrige elever."

Det er spændende læsning. Der er ingen konklusion, men skal forskningsprojektet give et godt råd, så står der: "Skal talentet vedblive med at udvikle sig på en måde, der bringer det op på et højere og højere niveau, kræver det infrastruktur og en masse forbindelser mellem og arbejde af aktørerne i det aktørnetværk,

talentudviklingsnetværket udgør. Jo stærkere forbindelser, des mere potentiale har talentet for at vedligeholde, udvikle og overskride sit talent. Men det ser også ud til at kræve, at den unge kan og vil tage vare på sit talent som et projekt.”

Eleverne i idrætsskolerne går i 7. til 10. klasse. De er unge. De er søgende. De er identitetssøgende. De skal ikke absolut vælge mellem idrætskarriere og uddannelse i så ung en alder. Idrætsskolerne gør det muligt netop at satse på begge områder. Taberne i dette valg er elevernes deltagelse i fester, ungdomsliv, familieliv og fritid, der ligger uden for sporten. Ingen af interviewene siger noget om, at det opleves problematisk. Man kan antage, at der netop har været en høj kvalitet i udvælgelsesprocessen, der har betydet, at eleverne har taget et bevidst valg.

Marianne Florman ville aldrig have valgt idrætsskolen. I sin folkeskoletid gik hun til ridning og samlede på hestepostkort og plakater med heste, mens hendes lærer havde et projekt med at få hende til at skrive sætninger, hvor ordet ”hest” ikke indgik. Der var ikke nogen elitekarriere her. Det kom først senere.

Bogen diskuterer ikke, hvorvidt det er godt og rigtigt for børns udvikling at fokusere på en enkelt sportsgren. Måske (og det har mange af de mandlige håndbolds-OL-vindere sagt) skulle man fokusere på mange forskellige idrætsgrene i sin opvækst, så man ikke som 21-årig håndboldspiller må melde fra til landhold og klubhold på eliteniveau, fordi man er mentalt træt af sporten.

Det er en bog, der henvender sig til alle lærere og ledere i folkeskoler, der har berøring med idrætsskoler. Den bør også læses af lærerstuderende, der ønsker at blive idrætslærere. Den formidler et stærkt fagligt indhold på en måde, så man ser Nicklas, Malthe, Mille og Robin stå lyslevende foran sig – på vej til morgentræning.

Forskningsprojektet er sket i et samarbejde mellem Team Danmark, DIF; Undervisningsministeriet og elitekommunerne: Aalborg, Aarhus, Ballerup, Esbjerg, Gentofte, Haderslev, Herning, Hillerød, Holstebro, Horsens, Kolding, København, Randers, Roskilde og Svendborg.

**Bodil Christensen, lektor ved Læreruddannelsen i Aalborg, UC  
 Nordjylland**

## Aktionslæring på menuen med ny nordisk tilsmagning

**Benedicte Madsen i samarbejde med Kirsten Bro, Mette Marie Hansen og Marianne Thrane:  
Aktionslæring som løftestang – professionel praksis på velfærdsområdet**

Hans Reitzels Forlag 2019  
220 sider, 250 kr.

**Annemette Matthiessen**

Aktionslæring er igennem det seneste årti blevet en udbredt i efter- og videreuddannelses aktiviteter og udviklings- og organisationsprojekter for velfærdsprofessioner. Aktionslæring er defineret ved:

at deltagerne i en vekselvirkning over tid og på systematisk vis lærer af deres aktioner (handlinger og praksis) og handler på basis af, hvad de har lært. Metoden går altså på to ben; aktioner og læring (s. 11).

Spørgsmålet er hvorfor aktionslæring har oplevet sådan en opblomstring? Det er ikke et nyt fænomen, da aktionslæring bl.a. blev praktiseret af Reg Revans i forbindelse med organisations- og lederudvikling i efterkrigstidens England. Et bud er at aktionslæring er en måde at håndtere et af arbejdspladsernes store dilemmaer på. På den ene side betyder teknologiske og sociale ændringsprocesser i stigende hast, at der er et vedvarende behov for ny viden og læring blandt medarbejdere og på anden side indebærer begrænsede ressourcer - og i nogle tilfælde direkte nedskæringer - og krav om effektivitet, at medarbejderne har travlt i dagligdagen. Det kan blive endnu en belastning at skulle finde energi til efter- og videreuddannelse og tid til at omsætte ny viden i arbejdslivet. I aktionslæring mindskes dette dilemma ved at kompetenceudviklingen sker med udgangspunkt i aktioner og dermed med helt tæt på arbejdslivet. Dette sker i tæt samspil med læringsgrupper, hvor deltagerne bearbejder og reflekterer over deres nye erfaringer. Retningen i læringen aftales i en indledende kontrakt og på den måde kan forløbets fokus styres i retning af bl.a. strategisk kompetenceudvikling. Dvs. der er både rum til bottom-up og top-down perspektiver i aktionslæring.



Ifølge hovedforfatteren Benedicte Madsen er et hyppigt rapporteret problem ved aktionslæring, at deltagerne har så travlt, at de melder afbud eller melder sig ud, og således peger hun på, at aktionslæring kan mindske, men altså ikke undslippe dilemmaet.

Aktionslæring som løftestang er en opfølger til bogen Aktionslæringens DNA, som udkom for 10 år siden i den første del af aktionslæringsbølgen i Danmark. Der er ikke tale om en anden udgave af Aktionslærings DNA, men de er mange overlap mellem de to bøger, da Benedicte Madsen er primær skribent i begge tilfælde, og de to bøger er parallelt bygget op med generelle introduktioner til og overvejelser om aktionslæring og en række cases.

I den nye bog præsenteres aktionslæringen mere efter nordisk smag med enkelhed og ord som de velkendte ingredienser i den pædagogiske anretning til forskel fra den noget omstændige fremstilling med bl.a. brug af Reg Revans matematiske formel for aktionslæring i Aktionslæringens DNA. Derudover er Aktionslæring som løftestang langt mere gennemarbejdet, sammenhængende og læsevenlig end den tidligere udgivelse. Første udgivelse var ifølge underoverskriften "en håndbog". Denne genrebeskrivelse er nu udeladt, men bogen er alligevel så konkret og præcis, at den kan bruges som udgangspunkt for egne eksperimenter med aktionslæringsforløb. Forløbene kan suppleres med brug af modeller, redskaber og lignende fx kommunikationstrekanten og dialogiske principper, som der også er udmærkede beskrivelser af.

Der er tilføjet et kapitel om især ligheder men også forskelle mellem aktionslæring og dominerende pædagogiske tænkere: Dewey, Kolb, Schön, Argyris. En interessant nyskabelse er en sekstrins refleksionsstige rettet mod erfaringslæring i arbejdslivet, hvor Schöns refleksionsbegreber, viden-i-handling, refleksion-i-handling og refleksion-over-handling, kombineres med begreberne om brugsteori og single-loop og dobbelt-loop læring fra Argyris.

Et forbehold er, at tilgangen i den nye bog er iblandet lige lovlig megen sukker fra konsulentkrukken med anerkendelse-ressourceorientering-positiv tænkning. Det manifesterer sig både i substans og sprog. Fx understreger Benedicte Madsen med rette at aktionslæring ikke egner sig til alle læringsforløb, men mens der er rigtig mange eksempler på forløb, som det egner sig til, er der stort set ingen diskussion af i hvilke situationer aktionslæring bør fravælges. Ikkeintenderet medlæring under aktionslæringsforløb omtales udelukkende som en positiv gevinst og dermed udgrænses en mere åben og analytisk forståelse af, hvad der sker skjult eller mellem linjerne i læringsforløb.

Den sproglige fremstilling bliver enkelte steder næsten uigenkendelig fra mine egne erfaringer fra arbejdspladser i velfærdssektoren. Som opsamling på et aktionslæringsforløb for et forsorgshjem optræder følgende udsagn fx:

Det reflekterende team: Allan er vokset flere meter, han er snart fremme ved næste årtusindskifte! Det har karakter af en eksplosion. Han er trådt i karakter. (s. 84)

Vivi (forstander): ...Jeg har lært en hel masse, som der slet ikke er tid til at sætte ord på. Aktionslæring er virkelig en fin tilgang. Nu vil jeg bare sige, at jeg er en glad forstander! (s. 85).

En anden ulempe er det er lidt vanskeligt at gennemskue autenciteten af cases og eksempler. Nogle er gengivelser fra eksisterende forløb, andre er tilrettede og andre igen lader til at være opfundet til lejligheden. Det kan gøre det mere kringlet at spejle egne erfaringer i bogens cases.

Ikke desto mindre har jeg efter læsningen både fået stor lyst og metoder og redskaber til at arbejde med aktionslæring og mon ikke det er en oplevelse, som jeg kommer til at dele med andre kommende læsere af bogen? Bogen kan samlet set bestemt anbefales til konsulenter, undervisere, teamledere og andre, der arbejder med læringsforløb i velfærdssektoren.

**Annemette Matthiessen, lektor ved Københavns  
Professionshøjskoles Videreuddannelse – Social &  
Beskæftigelse**

# Hvordan skal læring forstås?

**Christian Aabro (red.): Den styrkede pædagogiske læreplan – baggrund, perspektiver og dilemmaer**  
Forlaget Samfundslitteratur 2019  
218 sider, 225 kr.

**Heidi Lykke Nissen**

”Hvad laver du?” ”Nå så du underviser pædagoger, kan det være så svært at lære nogen at passe børn?”

Den sætning har jeg desværre hørt et utal af gange i mine år som underviser i pædagoguddannelsen. En myte om at der ikke er brug for meget for at indholdsudfylde dagligdagen i det danske institutionsliv. Allerede i 2004, da de første nationale læreplaner blev indført, blev den myte for bestandigt lagt i graven. Hvad her sidenhen sker bør læses som en polyfoni (sometider kakafoni!) af stemmer fra et mangfoldigt felt af værdikamp(e), professionaliseringsbestræbelse(r) og ”Faldende økonomiske bevillinger” (Bogen, s.21) (samt måske endog ligefrem ”konceptindustrien” (bogen, s.170) ”Det er en relativt kompliceret affære” (Bogen, s. 21).

Læreplanerne kom i efterdønningerne af de første PISA-test og i denne historiske sammenskrivning læses det tæt vævet sammen med de netop fundne ”læringsmangler” (Bogen s. 159). Det udtalte politiske budskab var i tiden tydeligt; ”Vi skal oppe os” (daværende statsminister) og ment som krav om at ”vi skal være dygtigere og helst hurtigt dygtigere” (bogen s. 160). Derfor rykkes nationaliseringen af lærings-hensigter helt ned i dagtilbuddene – for første gang i Danmarks historien. Her er ”Det er måske på sin plads lige at minde om, at vi ikke har læreplaner i Danmark, fordi det pædagogiske arbejdsfelt har ønsket det” (Bogen s.9). Dog går der ikke længe før at ”stemningen vendte, efterhånden som planerne blev ført ud i livet ude i institutionerne. Som tiden gik, forstummede kritikken, og læreplanerne blev af pædagogerne efterhånden italesat i mere positive vendinger” (Bogen s. 11). Dog ”kneb [det] stadig lidt

med den systematiske dokumentation af læringen. Ofte dokumenterede man i stedet aktiviteterne” (bogen s. 13). Dette bliver en del af den hjemmel den nye lov opstår i. Således vedtaget d. 29. maj. 2018 ”Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanemaer” (loven i fuld tekst findes i appendix s. 177 – 199) ”med en politisk ambition om bred opbakning til arbejdet” (Bogen, s.173). Dette blev indfriet (ibid). Grundlaget udfoldes i ”Den pædagogiske læreplan. Krav og indhold til den pædagogiske læreplan” (Børne- og socialministeriet, 2018). Den nye lov bør ses som en ”principtekst” og ”styringstekst” (bogen, s. 21+22). Bogens ærinde er, at formidle dette dobbelte foki, således belyses hvorfor læreplanerne revurderes og re-aktualiseres som ”den styrket læreplan”. Dilemmaerne som perspektiver skærpes og udfoldes i den forholdsvis korte og dog kompakte bog.

Kapitel 2 – 7 beskriver de enkelte læreplanstemaer: ’Alsidig personlig udvikling’, ’social udvikling’, ’kommunikation og sprog’, ’krop, sanser og bevægelser’, ’Natur, udeliv og science’ samt ’kultur, æstetik og fællesskab’. Disse indholdstematikker bidrager samlet set til læreplanen. Jeg synes kapitlerne kan læses på forskellig vis; hvert enkelt af disse kapitler bidrager nemlig inspirerende og anvisende til hvordan det enkelte tema kan forstås via udpegning af eksemplariske teoretiske inspirationer og hermed også produktiv operationalisering i praksis. Min anbefaling er dog at læse Appendix først. Det vil støtte grænsedragningen mellem lovens (kunne man sige ’pædagogen skal’) og den enkeltes forfatters produktive eget-blik for praksis (kunne man sige ’pædagogen kunne’). Den rettesnor savnede jeg i enkelte kapitler. Det satte mig en del på arbejde som læser.

”Læreplaner i praksis. Daginstitutioners arbejde med pædagogiske læreplaner” (EVA, Danmarks evalueringsinstitut, 2012 om lærerplanerne 2004) anvendes til at tydeliggøre at der er forskel i hvordan pædagogerne formår at løfte de enkelte temaer. Nogle temaer fremstår i evalueringen mere systematisk gennembearbejdet end andre, hvilket kobles til temaets egenart samt dokumentationsudfordringer. Fx forskellen mellem ’kommunikation og sprog’ og ’Natur, udeliv og science’: ”Hvorvidt temaet sprog er ’nemt’ eller ’svært’ at arbejde med og hvorfor, svarer pædagoger bl.a. ”at sprog [...] er nemmest at håndtere”, og at ”det er rimelig konkret og håndgribeligt”, hvilket begrundes med sprogetemaets ’målbarhed” (bogen s.83). Dette kan ses til forskel for ”Naturen og naturfænomener’ er det tema, ”danske pædagoger arbejder mindst systematisk med” (bogen s. 135). Fordi temaet syntes ”utydeligt” (Bogen, s.123). ”Børn er grundlæggende nysgerrige og undersøgende, men det at rette opmærksomheden mod noget, som fx at omverdenen kan beskrives i rum, form og tal, er ikke noget, børn gør automatisk, dvs. helt af sig selv” (Bogen s. 130). Det kræver noget af det pædagogiske personale at skabe en evaluerings- og dokumentationskultur, der indfanger det processuelle ’at rette opmærksomheden hen’ eller de mere uhåndgribelige elementer fra det pædagogiske grundlag. Kommer vægten i den pædagogiske praksis til at rette

sig mod de situationer og begivenheder, der nemmest lader sig dokumentere? Vil Styrket læreplans fordring 'meningsfuld dokumentation' lede til revision af etablerede og igangværende evalueringskulturer alle steder i det kommunale landskab?

En dag var vi alle på arbejde; ingen syge. Vi kunne lave det vildeste arbejde på gulvet. Straks var vi tre der gik fra for at skrive læreplanen (udtalt af pædagog, i undervisningen på kompetenceløft i styrket læreplan, såkaldte Faglige Fyrtårne).

"Arbejdet med læreplanerne [indebar] en risiko for, at pædagogernes tid og opmærksomhed blev tvunget væk fra nærværet med børnene gennem en favorisering og hierarkisering af lærings-specifikke praksisformer" (Plum, 2012, Ellegaard og Stanek 2004, Schmidt, 2013) (bogen s, 11). Det er en delikat balance de kommende år at skabe praksis for ikke at give forrang til disse mere akademiske bestræbelser med italesættelser af det pædagogiske grundlag på bekostning af tiden med børnene, men som en forudsætning herfor. Dette er udfordrende (fagpolitisk, pædagogisk og kulturelt) og "potentielt efterlade[s] praksis til selv at (re)formulere et sammenhængende teoretisk bud på, hvordan læring må forstås i netop deres læreplan" (Bogen s, 172). På den måde "efterlades feltet i en situation, hvor fortællinger af en brugbar og operationel forståelse af det pædagogiske grundlag for frit spil og vil blive efterspurgt" (bogen, ibid). Hvilket igen måske vil lede til positioneringskampe i lokale medarbejderkulturer; forhandlingskampe mellem forskellige organisatoriske niveauer og til fortsat diskursiv drøftelse på samfundsplan. "Uanset kritiske stemmer kan vi ud fra historien at dømme være ret sikre på, at den nye styrkede læreplan får betydning" (bogen s. 173) afslutter Stanek og hører jeg egentlig ikke 'på godt og ondt'?

**Heidi Lykke Nissen, lektor på Københavns Professionshøjskole**

## Rammer forhåbentlig et behov i tiden

**Oskar Negt: Dannelse og demokrati**

Frydenlund 2019

199 sider, 269 kr.

**Kim Rasmussen**

I en globaliseret verden, hvor alting forandrer sig med uhyggelig hast, og mængden af tilgængelig information synes uoverskuelig, kan behovet for et fastere orienteringspunkt, der kan hjælpe vejfarende med udsyn og at finde en sikker vej, være stort. Bogen ”Dannelse og demokrati” af den tyske socialfilosof, sociolog og uddannelsesteoretiker Oskar Negt (1934), forekommer mig at være et sådant orienteringssted. Herfra kan man få udblik over en samtidig verden, der smuldrer. Herfra kan man orientere sig ud fra en kritisk socialfilosofisk retning funderet i ”demokrati som livsform”. Negt selv kan betragtes som et kritisk-åndeligt fyrtårn, der forsøger at lyse op i tidens tåger og mørke. Og selvom fyrtårne i dag kan flyttes, når den grund, de står på, er løs som sand og truer med at styrte i afgrunden, da må man sige om Negt, at han standhaftigt står fast, hvor han i store træk har stået siden 1960erne.

Ældre læsere af DPT kender Oskar Negt (1934) fra hans livslange bidrag til især voksenuddannelse, men også til analysen og arbejdet med børns læreprocesser i skolen; udkast til det der undertiden har været omtalt som kritisk erfaringspædagogik. Negt, der stadig (ligesom Jürgen Habermas) er aktiv, selvom han er kommet op i årene, nød både respekt og havde en ikke ubetydelig indflydelse i dele af de danske uddannelsesmiljøer tilbage i 1970erne og op gennem 1980erne og 1990erne. Flere af hans oversatte bøger ”Eksemplarisk læring og sociologisk fantasi” (1968/dansk 1971) og ”Offentlighed og erfaring” (1972/norsk 1974 – medf. A. Kluge) bidrog til diskussioner af Negts kritiske måde at samtænke og analysere på. Ligesom de bidrog til diskussioner og analyser af samtidens kritisable tendenser i samfund, pædagogik og uddannelse. Ikke mindst diskussioner af hvad man kunne / skulle stille op som modsvar og modstand over for den stigende grad af samfundsmæssiggørelse, ekspropriation, instrumentalisering og kolonisering af menneskers livssammenhænge. ”Dannelse og demokrati” ligger i forlængelse af flere af de tidligere bøger, og

tager temaer og tråde op, der går langt tilbage (eksemplarisk læring, sociologisk fantasi og sans for sammenhæng, fremtidsrettede kompetencer), samtidig med at der væves nye stykker til (dannelse, demokratisk dannelse).

Yngre læsere har måske ikke hørt om Negt. Eller - måske har de netop hørt om, men ikke selv læst Negt. Af samme grund vil de heller ikke have gjort egne primære erfaringer med at beskæftige sig med Negts kritiske måde at tænke, analysere og fremstille sig på. Med udgivelsen af "Dannelse og demokrati" har såvel yngre som ældre læsere imidlertid fået en aktuel anledning til henholdsvis at stifte bekendtskab med/at genoptage læsningen af en original og markant uddannelsesstænder.

Den nyoversatte bog indskrives sig i Negts livslange socialfilosofiske optagethed af demokrati, politik, magt- og undertrykkelsesforhold, såvel som hans interesse for oplysning, uddannelse og menneskers autonomi og myndiggørelse. Disse temaer har været et kendetegn ved forfatterskabet, siden han i 1960'erne engagerede sig i uddannelsesfeltet både analytisk og praktisk pædagogisk.

Negts teoretiske og analytiske arbejde har "altid" været meta-politisk sammentænkt. Dette kan (måske) aflæses af udvalgte bogtitler som fx "Politik als Protest" (1971), (der samler en række af hans taler og oplæg fra 1960'erne rettet til datidens antiautoritære bevægelse), eller bogen "Keine Demokratie ohne Sozialismus" (1976), hvis titel refererer til et kendt udsagn fra Rosa Luxemburg, (en bog der ligeledes består af kapitler og artikler, der har været offentliggjort i forskellige sammenhænge). Den meta-politiske refleksion gennemrisler også hans seneste bog "Der Politische Mensch" (2010), som "Dannelse og demokrati" er oversat fra. (Første del af den danske udgave svarer til 3. del af Der Politische Mensch. Mens anden del svarer til kapitel 4, 6 og 7 af "Der Politischen Mensch.") "Dannelse og demokrati" er med andre ord en selektiv og fokuseret version af omtalte tyske bog.

Bogens indledning er montageagtigt sammenstykket fra bogen "Der Politischen Mensch" og skriftet "Gesellschaftentwurf Europa". Denne sammenfletning er foretaget af oversætterne (Karen Sonne Jakobsen og Birger Steen Nielsen) og gjort med Negts accept. Fra bogens begyndelse bliver læseren således bekendt med Negts forståelse af demokrati. Hans demokratibegreb; demokrati som livsform, - er en demokratiforståelse, der er i familie med den kategori, som i politologiens sprog kaldes "deliberativt demokrati."

Negts forståelse af demokrati giver sig til kende, når der i indledningen siges, at demokrati er den eneste politiske forfatningsorden, der må læres, - læres i hverdagen, - læres hver eneste dag - og det med udgangspunkt i barndommen og op i alderdommen. Ligesom det påpeges, at demokrati forstået som livsform, er noget, der beror på en udviklet dømmekraft såvel som på deltagelse i almene anliggender.

I Indledningen får Negt desuden fremhævet, at han betragter dannelse som et centralt fænomen, der uløseligt er knyttet sammen med demokrati, og at dannelse for ham drejer sig om politisk dannelse/at blive et myndigt væsen. Dannelse rummer for Negt et nødvendigt kritisk potentiale, en slags "lager" for menneskers opfattelse af verden. Desuden har dannelse sin egen tidsstruktur. Dannelse kan efter Negts opfattelse ikke forceres og accelereres. Ej heller påtvinges. Dannelse er således en proces, som tager sin tid. Dannelse kan ikke reduceres til et bytteforhold.

Disse udsagn og bestemmelser er interessante og står stærkt. De taler den herskende orden i såvel den danske som internationale uddannelsesøkonomi imod. For er det ikke sådan, at der implicit i nutidens dominerende og udbredte begreber om skoleparathed, uddannelsesparathed, fremdriftsreform, osv., ligger en tidslighed og tidsmæssig acceleration, der forceres af læringsmål og indlæring af fremmedbestemte kompetencemål snarere end at tiden prioriteres til udvikling af demokratisk dannelse og dømmekraft?

De forskellige kapitler sætter fokus på forskellige problemstillinger, der hænger sammen med bogens overordnede og kritiske intention: at bidrage til fornyet diskussion og udvikling af demokrati, politisk dømmekraft og dannelse. Jeg vil (eksemplarisk) forsøge at dykke ned i et par udvalgte kapitler, som kan give læseren en fornemmelse af Negts hensigt / kritiske erkendelsesinteresse.

Det første kapitel "Ideologikritisk diskussion af videnssamfundet" handler om betingelserne for og sammenhængen mellem demokrati, politisk dømmekraft og det fænomen som kaldes videnssamfund - en betegnelse Negt problematiserer. Han betvivler ikke, at de tekniske og naturvidenskabelige former for viden er i dag blevet altdominerende. Tværtimod er disse vidensformer helt integrerede dele af de økonomiske processer, der synes at definere, hvad der er værdifuld og efterstræbelsesværdig viden. Men det sker på bekostning af andre typer viden; Reflekteret viden, tolkningsviden og politiske dømmekraft. De sidstnævnte vidensformer anser Negt for uvurderlige i et demokrati. Men de er uden tilstrækkelig indflydelse i dag. Desuden er naturvidenskabelig, teknisk og økonomisk viden blevet så integreret i de bestående herredømme- og magtforhold, at disse fremstår som selvfølgelige. Termen videnssamfund afdækker ikke ulighederne imellem vidensformerne. Den reflekterer heller ikke, hvordan den tekniske viden imødekommer og støtter samfundets herskende magtforhold.

I forlængelse af denne kritik spørger Negt: Hvem har definitionsmagt over tænkemåder, begreber og livsholdninger? Sidst i kapitlet drøfter Negt desuden et væsentligt etisk tema; Viden og samvittighed. Her inddrager Negt filosofen E. Kant (1724-1804), der i øvrigt spiller en markant rolle som referencepunkt igennem bogen. Kant inddrages i forhold til spørgsmålet om menneskets myndiggørelse og dets evne til at bruge sin fornuft. Dels inddrages Kant i



forhold til de tre grundlæggende spørgsmål, han stillede i sit værk "Kritik af den rene fornuft": Hvad kan jeg vide? Hvad skal jeg gøre? Hvad kan jeg håbe? Disse spørgsmål relateres til problemstillingen om dannelse og politiske dømmekraft, ligesom de er relevante i forhold til ansvarsetik (dvs. viden om konsekvenserne af egne handlinger, tilvalg og fravalg). Negt peger på, at når man som ekspert giver afkald på den indre domstol (den personlige samvittighed) er der stor fare for, at man kan henvise til love, regler og lovmæssigheder som noget uomgængeligt. Dette siges med adresse til videnssamfundets centrale aktører; videnskabsfolk og eksperter.

I bogens andet kapitel drøfter Negt den kompetence, han betragter som den mest nødvendige i nutiden; Evnen til at skabe sammenhæng. Denne sammenligner han med håndværksmæssige processer som "at væve", "at flette" og "at bygge". Det må ske gennem dialektisk tænkning (s.65), - en levende tænkning, hvor man er i stand til at adskille og skelne mellem tingenes måde at fremtræde på og de dybere forbindelser mellem det menneskelige subjekts interesser og behov og objektverden omkring mennesket. Uden evnen til at skabe sammenhæng mister mennesket sin orientering i livet. Der er således tale om en "meta-kompetence" – der sammen med 6 andre nøglekvalifikationer (økologisk kompetence, økonomisk kompetence, kompetence i identitets- og balancearbejde, historisk kompetence, teknologisk kompetence, retfærdighedskompetence) forekommer Negt vigtige, hvis det skal lykkes. Samtidig skjuler han ikke, at vanskeligheden ved at skabe sammenhæng består i, at der ikke rigtig findes almene regler for, hvordan man gør dette (s.69). Ikke desto mindre er det væsentligste mål for en eksemplarisk erfaringslæring at skabe sammenhæng. Et udgangspunkt er menneskers erfaringer og erfaringsverden, (som i en fragmenteret og opsplittet verden dog vil være præget heraf.) For oplysningstidens mennesker var den videnskabelige viden løsningen, da den bidrog til at se tingene i en større sammenhæng. Men hvor det oplyste menneske forstod de større sammenhænge og derigennem blev myndigt, dér synes situationen i dag at være en anden. Der er ikke længere en tæt og selvfølgelig forbindelse mellem viden og myndiggørelse. Der findes ikke længere et stort værk inden for filosofi, litteratur, naturvidenskab, der rummer nøglen til at forstå en verden i erosion. Når sammenhæng ikke længere er givet, eller kan hjælpes frem af grand theories, må den skabes gennem begrebsarbejde og refleksion, så mennesket kommer fri af de tilfældige måder, det er bundet ind i samfundet på. Kapitlet kan næppe undgå at gøre indtryk på alle, der er optaget af en verden i krise og menneskers uddannelse, oplysning og dannelse, men det efterlader også en med mange praktiske handlingsorienterede spørgsmål.

Det bliver for omfattende at komme nærmere ind på de efterfølgende kapitler, så jeg vil nøjes med at fremhæve nogle enkle træk og kendetegn. I det tredje kapitel går Negt videre og forsøger offensivt at ny-fortolke begreberne kompetence og nøglekvalifikationer. Negt vedkender sig kritikken af kompetence-begrebet, der næsten kan betyde hvad som helst, ligesom at nøglekvalifikationer kan lyde teknisk

og instrumentelt. Problemer er bare, siger han, at begreberne om kompetence og nøglekvalifikationer egentlig ikke er mere upræcise end begreber om frihed og retfærdighed. Så Negts strategi er offensiv. Han vil erobre begrebernes betydning ved at udfylde dem indholdsmæssigt. Det forsøger han så at gøre formidlet igennem sit metodiske didaktiske princip om eksemplarisk læring, der hermed genoptages. Det fjerde kapitel handler om ”pædagogisk optimisme og erfaringer med det eksemplariske princip”. Kapitlet har delvis historisk karakter og åbner med en gengivelse af den optimistiske atmosfære fra 1960erne, som Negts bog om ”Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring” blev til i. Der voksede håb, frigørelsestanker og politiske initiativer frem i denne kulturelle kontekst. I denne tidsånd havde kritikken af de bestående uddannelsesinstitutioner medvind, og noget af det, som kom ud af kritikken, var; - en udelt folkeskole (gesamtschule), - nye universiteter, - flere faste stillinger inden for uddannelsessektoren og uddannelse i fagforeningsregi. Bogens 5. kapitel hedder: Åbning af en ny læringscyklus. Her peger Negt på, at arbejds- og erhvervsamfundet har nået et historisk endepunkt. Derfor må fremtidsholdbare refleksioner over dannelse og læring, forpligte sig på det Negt kalder ”læringsbegrebets udelighed (s.110). Det er et læringsbegreb, der retter sig imod ”hele samfundet” (fællesvæsnet) og ikke blot mod dele af samfundet (erhvervslivet). Negt siger, at et første skridt mod en uddannelsesreform, der bærer på et så omfattende læringsbegreb, må rette den offentlige opmærksomhed mod læreprocesser, der er nødvendige for demokratiets stabilitet. Negt peger på, at omtænkningen af læring må forbinde sig med søgebevægelser rettet mod spørgsmål som: Hvad skal læres og hvordan skal der læres? Disse spørgsmål motiveres af en bestræbelse på at overskride den epokale strukturkrise. Den ny læringscyklus ser Negt bestå i, at der ved siden af erhvervsuddannelser, etableres en permanent videreuddannelse, der er orienteret imod fremtidige arbejdspladser og fremtidens spørgsmål; Altså en art livslang læring, der samtidig er orienteret imod, hvad mennesker skal vide for at forstå, hvad der foregår aktuelt omkring dem.

De to sidste kapitler i bogen fremhæver offentlighedens kulturelle betydning. Her peger Negt på, at politisk dannelse aldrig kan udvikles individuelt og privat. Udvikling af politisk dannelse må udvikles i to dimensioner. For det første har politisk dømmekraft brug for et offentligt rum at udvikle sig i for ikke at blive snæver og privat. For det anden handler politisk dømmekraft også om de byrum man lever i, mødes i og færdes i. Kort sagt; politisk dannelse kædes sammen med den genstandsmæssige og materielle verden. En bys arkitektur har ikke kun betydning for vores sanser, men også for udviklingen af vores daglige dømmekraft, der igen er et grundlag for vores politiske dømmekraft. Her peges med andre ord på hvordan materialitet, dannelse og demokrati står i nær forbindelse med hinanden. Selvom dette påpeges ud fra en overordnet betragtning og ikke på detaljens mere konkrete niveau, er det alligevel interessant, tankevækkende og illustrativt for Negts måde at tænke i sammenhænge på.

Bogen afsluttes med et 40 sider langt efterskrift. Her fremkommer oversætterne med en række kompetente kommentarer, fortolkninger og udlægninger af Negt. Selvom den største del af efterskriftet drøfter og reflekterer over Negts analyser og begreber (erosionskrise, denne krises arnesteder, de kompetencer som er påkrævet for at overkomme krisen og de politiske dannelsesprocesser og den erfaringslæring, der udspringer herfra), da er der også blevet plads til at koble Negts arbejde til eksempelvis problemstillingen ”den store omstilling”, som herhjemme kendes fra bogen af samme navn og skrevet af videnskabsjournalisten Jørgen Steen Nielsen. Ligesom efterskriftet laver nogle koblinger mellem Negts begreb om menneskers orienteringsbehov og søgebevægelser på den ene side og menneskers evne til skabe alternativer, - begrebsligt, intellektuelt og billedligt/æstetisk. Noget der fordrer dialog, formidling og ”oversættelse”. Man kan håbe at bogen rammer et behov i tiden, men man kan også frygte at konjunkturerne og tidsaccelerationen lægger forhindringer for en bog, der kræver langsommelig læsning, refleksion og kritisk offentlighed.

**Anmeldt af Kim Rasmussen, lektor ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet**

## Høj kvalitet eller praksischock?

**Trine Ankerstjerne (red.): Pædagogik mellem skole og fritid. Grundbog til pædagoguddannelsen Dafolo 2019, serien: Den professionelle pædagog**  
280 sider, 399 kr.

**Niels Rosendal Jensen**

Denne grundbog henvender sig til studerende på pædagoguddannelsen, som specialiserer sig i skole og fritid. Det er et arbejdsmarked for pædagoger, som har været voksende siden skolereformen i 2013/14. Det er også et område, som nyder politikernes og forældrenes bevågenhed. Nærværende grundbog er hverken den eneste eller første, men der savnes fortsat beskrivelser og analyser af, hvordan pædagoger så håndterer opgaven. Det er på den baggrund en velkommen udgivelse.

Grundbogen er struktureret i fire dele: 1. Barndom, ungdom, didaktik og dannelse; 2. Identitet, fællesskab, relationer og inklusion; 3. Udviklings- og læringsrum og 4. Samarbejde og udvikling. Kapitlerne varierer indbyrdes i bredde og dybde. Nogle er mere beskrivende, mens andre anlægger analytiske perspektiver. Det medfører, at der rækkes fra teoretisk tungere kapitler til kapitler, der i højere grad præsenterer læseren for gode råd og praktiske fremgangsmåder. Det gør bogen ujævn, men ikke nødvendigvis mindre interessant. De enkelte forfattere har en egen skrivestil, som nogle uden tvivl vil betragte som en ulempe. Imidlertid kan det være en fordel at lære forskellige faglige formidlingsformer at kende, fordi det medvirker til, at man som studerende kan vurdere dem og eventuelt foretrække den ene frem for den anden – også når man skriver opgaver under uddannelsen.

En grundbog er ikke det samme som pensumlitteratur til et bestemt modul eller en specialisering. Den læner sig op ad uddannelsens indholdsmæssige krav og giver et bud på, hvad pædagogstuderende kan og måske også bør tilegne sig for at blive lyst i kuld og køn. Det rejser nogle spørgsmål: Bliver faget defineret for

snævert og for systemkonformt? Bliver grundbøger for lidt udfordrende? Lægger de sig i for høj grad op ad den instrumentelle – ofte neoliberale - tænkning, som eksempelvis gør sig gældende i dansk uddannelsespolitik? De spørgsmål skal ikke besvares i denne anmeldelse, men de er værd at arbejde videre med. I forhold til nærværende udgivelse skal det retfærdigvis understreges, at det faglige indhold ikke har opgivet at tænke ud af boksen (især 2. og 3. del bestræber sig på at række videre ud). I betragtning af, at pædagoguddannelsen engang blev anskuet som præget af på forhånd fastlagte holdninger og meninger snarere end indsigt og viden, er denne udgivelse en af flere, der sigter efter at tilbyde et fagligt fundament. Den samler en række fagligt interessante, generelt velskrevne og tillige aktuelle artikler, der kredser om pædagogers praktiske indsats i skole og fritid. Der kan næppe herske tvivl om, at bogen eller dele fra den vil blive undervisningsmateriale på pædagoguddannelsen. Derved kan grundbogen levere et bidrag til at udvikle det fagsprog, som pædagoger ofte kritiseres for at mangle.

Grundbøger eller lærebøger til et fag er en nødvendig forudsætning for udviklingen af en profession, såvel i egen ret som i samspillet mellem lærere og pædagoger i folkeskolen. Pædagoger skal have skabt en platform for deres profession på et område, der er domineret af den hidtil enerådende profession. Flere forskningsrapporter har peget på, at et ligeværdigt samarbejde endnu ikke er slået tilstrækkeligt igennem, at pædagoger i skolen sættes ind for at skabe ro i klassen, og at de i for ringe grad får mulighed for at bruge deres faglige kompetencer, men også at det er muligt at ændre disse tilstande (se f.eks. Ditte Toftengs kapitel i bogen).

Men ingen rose uden torne. Jesper Larsens kapitel om moderne ungdom kunne fortjene et par modspillende betragtninger: den moderne konstruktion af ungdom er tæt vævet sammen med tre sociale bevægelser, nemlig selve ungdomsbevægelsen, som udgjorde unges eget erfarings- og udviklingsrum, den reformpædagogiske bevægelse, som søgte viden om barndom og ungdom, og endelig videnskaben om ungdommen, som oprindeligt bygger på Stanley Halls berømte værk "Adolescence" fra 1904, og som kunne suppleres med Karl Mannheims konstatering: at være ung er at være i en marginal position eller være en direkte outsider, hvilket efter hans opfattelse gjorde de unge særligt modtagelige for nazistisk påvirkning i 1920'erne og 1930'erne.

Samme indgang kunne anlægges på Trine Ankerstjernes kapitel om professionsidentitet. Her savnes nok en overvejelse over, hvordan en afgørende samfundsmæssig funktion (jfr. Talcott Parsons) bliver til et lavstatusjob. Og hvad sker der med en profession, når dens jurisdiktion underlægges en økonomisk logik, som tendentielt indebærer, at det professionelle skøn er i risikozonen for at blive erstattet af markedets skøn?

Som udgangsbøn vil jeg anføre: grundbogen er i mange henseender et fint arbejde. Det interessante er desuden, hvad der kan tænkes at ske, når de kommende pædagoger under deres uddannelse føler, mener, synes, at de skal leve op til alle de glimrende hensigter og ambitioner, som formuleres fra kapitel til kapitel. Kan vi imødesee endnu et praksischock? Er mulighederne for at realisere høj kvalitet til stede?

**Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor på DPU, Aarhus  
Universitet**

## Et godt sted at starte

**Eva Gulløv og John Gulløv: Opvækst i provinsen. Om dem, der bliver, og dem, der rejser**  
Antropologiske studier nr. 6, Aarhus Universitetsforlag 2020  
194 sider, 200 kr. (E-bog 130 kr.)

**Bolette Moldenhawer**

Opvækst i provinsen er baseret på en etnografisk undersøgelse om, hvordan mennesker i forskellige aldersgrupper og positioner tænker om deres steder, muligheder og fremtidsudsigter. Undersøgelsen tager afsæt i et feltarbejde udført i Tønder kommune i Sønderjylland, 2016 og 2017 og inkluderer observationer og samtaler med børn og voksne i hjem og børnehaver (en landsbybørnehave og en børnehave i Tønder by), interviews og samtaler med ca. 50 børn og unge, de fleste mellem 12-18 år, interviews med forældre, pædagoger, skolelærere og skoleledere (fra kommuneskole, friskoler og privatskoler), ungdomsrådgivere, undervisere og ledere på ungdomsuddannelser (gymnasium, HF, erhvervsuddannelsescentre, ungdomsskole) samt ansatte i den kommunale forvaltning. Baseret på det faktum at uddannelsesvalg i provinsen tilskynder så mange til at bryde op fra det sted, hvor de voksede op, spørges der til de udfordringer og dilemmaer, de unge oplever, når de overvejer muligheder for at rejse eller blive, samt hvad det betyder for deres syn på stedet og de mennesker, der bor der, såvel som dem, der flytter sig.

Bogens syv kapitler indledes med i kapitel 1 at beskrive Tønders ændrede befolkningssammensætning med blandede erfaringer i forhold til opvækststeder, erhverv, uddannelse og livsformer som et oplagt valg bag studiet af komplekse samspil mellem sted, socialt liv og uddannelse. Forfatterne er, som det fremgår af kapitel 2, analytisk inspireret af teoretiske pointer om steder og tilhørsforhold, social afhængighed, forbindelser og netværk, værdier og statussystemer samt livsformer og værdighedsformer. På tværs af disse inspirationer, står især et relationelt og socialt differentierings perspektiv på analysen af steder og mennesker centralt. Bogens fire analysekapitler er bygget op omkring en livscyklus begyndende fra opvækst i familien (kapitel 3) via først børn i børnehaver (kapitel 4), dernæst udskolingsbørn i en privat, kommunal og friskole (kapitel 5) til unge

i gymnasiet og erhvervsuddannelser (kapitel 6). I bogens afsluttende kapitel 7 konkluderer og diskuterer forfatterne de pædagogiske, uddannelsespolitiske, menneskelige og stedspecifikke implikationer af de dilemmaer, der er forbundet med at uddannelsens symbolske magtposition tilskynder børn, unge og familier til at bryde op fra de steder, de er vokset op – samt mulige bud på at forny potentialet i en stedsensitiv pædagogik.

Fokus i kapitel 3 er på småbørnsforældres syn på opdragelse, opvækst og børneliv. Det påvises, at der er en dobbelthed forbundet med på den ene side at begå sig og engagere sig i det lokale, fx i bestyrelsesarbejde i børneinstitutionerne, som frivillige i sportsaktiviteter og -klubber, i handelsforeningen, som deltagere i kirkeligt arbejde, frimenigheder eller det rige foreningsliv. På den anden side at uddannelse for de fleste fremstår som en mere sikker vej til arbejdsmarkedet og dermed til at blive selvforsørgende og have et værdigt liv, også selv om det i mange tilfælde indebærer at flytte bort. Selv blandt de forældre, der er lykkedes med at etablere deres livsformer ud fra en lokalt baseret strategi – og nogle endda med gode indtægter og jobs – er det ikke nødvendigvis en vej, de tør satse på for deres børn. I kapitel 4 er fokus på børn i børnehaven omkring ”forholdet mellem det lokale sted, de sociale grupperinger og den opbygning af orientering, samhørighed og selvforståelse, som børnene er i proces med.” (s. 79). Man fornemmer i dette kapitel en udstrakt opmærksomhed på de sociale grupperinger, der udfolder sig omkring børn, der er optaget af at opbygge aktiviteter og samspil, der trækker på lokale forhold, fx når ’arbejdsdrengene’ fra landsbybørnehaven ”[d]ag efter dag er optaget af at grave, udjævne, støbe og mure, men også pløje, luge, høste og køre traktorras.” (s. 80). Selv om børnehavens personale er en integreret del af lokalsamfundet og understøtter mange af de samme referencer til lokale livsformer og erfaringer, som er udbredte blandt børnene, er der imidlertid en stigende opmærksomhed på skoleviden og skoleforberedende aktiviteter på bekostning af aktiviteter baseret på børnenes tilknytningsrelaterede erfaringer og værdier. I kapitel 5 inkluderes udskolingsbørns perspektiver på lokalsamfund, uddannelse og urbanitet. Børnenes orienteringer er i lyset af forskelle i familieformer og livsformer socialt differentieret mellem dem, der vokser op på landet og favoriserer ”glæden ved det lokale landliv” snarere end skolens læreplaner, og dem der er bosat i Tønder by og som orienterer sig mod det urbane liv og uddannelse og med en distance til det lokale. Der i blandt findes gruppen af tvivlere, der forsøger at balancere deres lokale og urbane orienteringer og udskyde de valg, der trænger sig på, jo tættere de kommer afslutningen på skolen. En tvivl, der ”gælder for alle unge mennesker, men den forstærkes for dem, der er mærket af stedets lokale etos, dvs. glæden og ansvaret ved at være del af den lokale sammenhæng og forpligtelse.” (s. 131). Især blandt unge i gymnasiet viser analysen i kapitel 6, at forestillingen om at rejse får gradvist større betydning, hvilket ikke bare handler om egne værdiorienteringer, men i særdeleshed om de værdier, som gennemsyrrer hele uddannelsesfeltet. Særligt i gymnasiet påvirkes de unge af et uddannelsessystem,



der i kraft af symbolske differentieringer mellem tilknytning, lav skolestatus og lokal forankring kontra mobilitet, høj skolestatus og urbanitet anerkender de unge for at foretage, ”hvad vi vil betegne som ’vertikale valg’ rettet mod social opstigen og geografisk mobilitet.” (s. 160).

Som helhed er bogen rig på etnografisk baserede analyser af det daglige liv i provinsen blandt småbørnsforældre, børn, udskolingsbørn og unge. Komplekse liv, som på tværs af den dominerende faktor bag uddannelsesparadokset - at de unge skal uddanne sig for at udvikle lokalsamfundet, men uddanner de sig, gider de ikke bo der (Jensen 2020), ikke desto mindre analyseres meningsfuldt i lyset af såvel forskelle i familieformer og livsformer som en sans for stedets empiriske kompleksitet. For forfatterne, som begge er solidt forankret i en pædagogisk antropologisk forskningstradition, er bogens fokus på skævheden mellem land og by i det danske samfund en oplagt problematik at udforske med udgangspunkt i børn og unges perspektiver. Uden at det skal overfortolkes, synes der at være en særlig analytisk opmærksomhed på de lokale orienteringer, dvs. orienteringer der nu toner frem som ’de fremmede’ og som nogle, der både skiller sig ud fra og udgør en analytisk prisme til studiet af uddannelsessystemets mentale og sociale produktion og reproduktion af urbane, middelklassenormer. Er man som studerende, forsker eller blot almindeligvis interesseret i uddannelsessociologiske og antropologiske studier af den voksende interesse, der er på stedet og lokalsamfundet som afsæt for samfunds- og kulturanalyser (fx Dansk sociologi 2019), er Opvækst i provinsen et godt sted at starte.

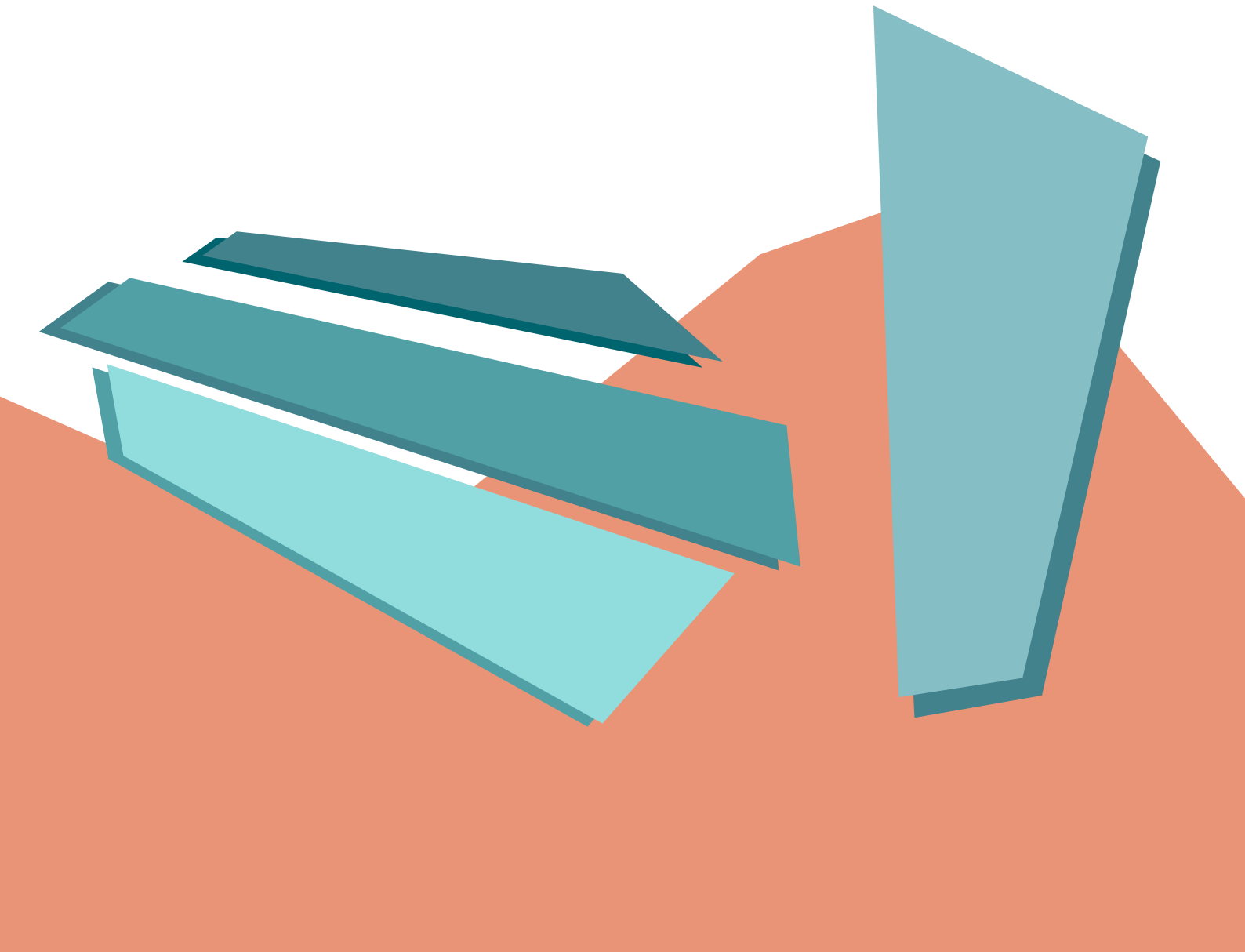
**Anmeldt af Bolette Moldenhawer, lektor på Sektion for  
 Pædagogik, Institut for Kommunikation, Københavns  
 Universitet**

## Referencer

Dansk Sociologi, Nr. 4, 30. årg. 2019, TEMA. Stedets og lokalsamfundets sociologi (del 1).

Jensen, Steen Bruun 2020: Uddannelsesparadokset, Weekendavisen, 28. februar 2020, Nr. 09, Ideer, s. 12-13.





# DPT Dansk Pædagogisk Tidsskrift

## Redaktionen

### **Marianne Brodersen**

Ph.d. og lektor ved  
Center for Pædagogik, Absalon

### **Jakob Ditlev Bøje**

Ph.d. og lektor ved  
Institut for Kulturvidenskaber, SDU

### **Tekla Canger**

Ph.d. og lektor ved Læreruddannelsen Campus Carlsberg,  
KP

### **Birgitte Elle**

Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi,  
Roskilde Universitet

### **Tomas Ellegaard (ansvarsh.)**

Ph.d. og lektor ved  
Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

### **Christian Sandbjerg Hansen**

Ph.d. og lektor ved  
Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse,  
DPU, Aarhus Universitet

### **Axel Neubert (Redaktions-sekretær)**

Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F)

### **Marta Padovan-Özdemir**

Ph.d. og lektor ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

*Dansk pædagogisk Tidsskrift* har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner.

### **Dette er fortsat målet for DpT.**

*Dansk pædagogisk Tidsskrift* er et *kritisk* forum, der *tænksomt* og *undersøgende* vil forstå og diskutere pædagogik, det pædagogiske område, dets problemstillinger og dets institutioner *aktuelt* og *historisk*.

Tidsskriftet er stedet, hvor herskende dagsordner *udfordres*, og hvor nye perspektiver, refleksioner og eksperimenter formidles til inspiration for hele pædagogikkens felt.



en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg

en Seg vil aldrig skamme nogen ud igen Seg