

# LUKSUSPROBLEMET

En teoretisk og analytisk testkøring  
af et relationelt klassebegreb

Clara Willer Daverkosen - 09.04.92

Ivona Kristic - 21.10.89

Vejleder: Anja Hvidtfeldt Stanek

# The Luxury Problem

In this thesis, we will analyze a debate that unfolded during the summer of 2018 between the department staff and a group of students at the Faculty of Psychology, University of Copenhagen. The debate revolved around the missing diversity amongst the students, and was initiated by a feature written by the department staff under the headline “*The psychology students are too young, too well-off, and there are too many women*”.

The thesis is both an analysis of the specific debate and also a theoretical examination of how a psychologically relevant concept of class could be put together. In the thesis we examine how the perspective of ‘being well-off’ is discussed in a number of ambiguous ways in the debate. We then go on to analyze and discuss which perspectives a relational concept of class can provide on this matter. Ultimately we discuss and reflect upon what a relational concept of class has to offer the field of psychology in more general terms.

We apply an neo-materialistic approach, drawing on the works of Karen Barad (2003). This leads us to an understanding of class as a material-discursive phenomena, relational in its core, and intrinsically entangled in the process of subjectivity.

Our inquiry suggest, that a relational concept of class has a particular understanding to offer in terms of how “*matter makes itself felt*” (Barad, 2008, s. 810), and is a potential path to strengthening understandings of the psychological effects of both privilege and inequality - and the conflicts implicated in this.



# Indholdsfortegnelse

<b>LUKSUS-PROBLEMET .....</b>	<b>2</b>
<b>VALG OG AFGRÆNSNING .....</b>	<b>3</b>
MAGTFØLSOMHED.....	3
FORSKEL SOM KLASSE .....	4
DEN SOCIOLOGISK-ORIENTEREDE SOCIALPSYKOLOGI .....	5
ET RELATIONELT KLASSEBEGREB .....	6
<b>PROBLEMFORMLERING .....</b>	<b>8</b>
<b>LITTERATURSØGNING .....</b>	<b>9</b>
<b>EMPIRI.....</b>	<b>10</b>
UNDERSØGELSESDSIGN OG EMPIRI .....	10
DOKUMENTER .....	11
INTERVIEWS .....	11
LOGBOG.....	12
ANONYMISERING .....	14
<b>VIDENSKABSTEORI .....</b>	<b>14</b>
NEOMATERIALISME.....	14
ONTO-EPISTEM-OLOGI.....	16
DIFFRAKTIVE LÆSNINGER .....	17
DET MATERIEL-DISKURSIVE .....	18
APPARATUSSER OG AGENTIALE SKÆRINGER .....	20
SUBJEKTFORSTÅELSE .....	21
<b>METODOLOGI .....</b>	<b>23</b>
SITUERET VIDEN.....	24
DIFFRAKTIVE LÆSNINGER AF TEORI OG EMPIRI .....	26
<b>TEORI .....</b>	<b>28</b>
BEVERLY SKEGGS.....	28
NEOLIBERALISME .....	29
DEN TEORETISKE RAMME .....	31
<i>Inskription</i> .....	31
<i>Udveksling</i> .....	32
<i>Perspektiv</i> .....	33
KLASSEGØRELSE .....	34
<b>BAGGRUNDS-PERSPEKTIVER .....</b>	<b>36</b>
ENSHEDEN.....	36
KØN, ALDER - OG BAGGRUND .....	37

USIKRE OPMÆRKSOMHEDER .....	39
DIVERSITET .....	40
SOCIALE UDFORDRINGER .....	42
MØNSTERBRYDERE .....	43
KEDELIGE STUDERENDE OG KRITISKE STUDERENDE .....	44
AT UDDANNE TIL DIVERSITET .....	45
ULIGHED .....	46
SAMMENFATNING .....	48
<b>KLASSEGJORTE FLERTYDIGHEDER .....</b>	<b>49</b>
FLERTYDIG FORSKELLIGHED .....	49
DIVERSITET SOM EN RESOURCE .....	51
DEN MERITOKRATISKE ILLUSION .....	54
KLARER SIG GODT .....	56
SOCIALT NÆRSYNETHED .....	60
SAMMENFATNING .....	63
<b>PSYKOLOGFAGLIGHED OG KLASSE.....</b>	<b>64</b>
MANGEL PÅ SPROG .....	64
MAGTFØLSOMHED OG MATERIALITET .....	66
PSYKOLOGERS SITUERING .....	69
<b>KONKLUDERENDE POINTER.....</b>	<b>72</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>74</b>

# LUKSUS-PROBLEMET

I løbet af sommeren 2018 udspillede der sig en debat<sup>1</sup> mellem studieledelse og studerende på psykologi ved Københavns universitet (KU). Debatten blev igangsat af tre KU-ansatte på ledelsesniveau (herefter 'ledelsen') - to fra Institut for Psykologi samt prodekanen for det samfundsfaglige fakultet, som efterlyste øget diversitet blandt gruppen af studerende samt problematiserede psykologistudiets optagelsesprocedurer. I sammenhæng med et interview med to fra ledelsen, til Uniavisen d. 16. august 2018, sammenfatter journalist, Nanna Balslev, problematikken som *"et luksusproblem"* - *"for det går rigtig godt på Psykologi"*, som hun skriver. Ledelsen fastslår også, at de studerende er *"utroligt dygtige, de får høje karakterer, og der er arbejde til dem, når de kommer ud"*. Dette er grunden til, at de ikke har gjort noget før nu: *"Hvis vi skal være helt ærlige, er det fordi, at det ikke har været nødvendigt"*. Der er et lavt frafald på studiet og de uddannede kandidater finder *"godt og relevant arbejde"*. Alligevel skriver ledelsen et debatindlæg i Politiken d. 27. Juli 2018, der udkommer under overskriften *"De psykologistuderende er for unge, for velstillede, og der er for mange kvinder"*<sup>2</sup> og starter dermed debatten. Ledelsen synes at kunne se en ensshed blandt de studerende. De skriver, at det overvejende er *"ganske unge kvinder fra velstillede hjem"*, der studerer psykologi, og peger på, at det har *"uhensigtsmæssige konsekvenser"* - *"både for studiet og for samfundet"*. I den efterfølgende debat udfolder ledelsen og en gruppe studerende forskellige perspektiver på betydningen af køn, alder og noget tredje, der gennem debatten beskrives på mange måder, men ofte betegnes som "baggrund". Betydningen af disse elementer debatteres i forhold til sammensætningen af studerende på psykologiuddannelsen og for psykologers faglighed mere generelt. Vi blev optagede af at beskæftige os med de forforståelser og antagelser, som synes at være indlejret i ledelsen udsagn. Særligt blev vi optagede af ledelsens udtalelser om, at de studerende er *"for velstillet"* og vi besluttede at undersøge disse synspunkter nærmere. Debatten om diversitet og optag på psykologistudiet på KU har haft en dobbelt-betydning for vores undersøgelse. Den vækkede vores opmærksomhed og nysgerrighed i forhold til at undersøge, hvordan "baggrund", kan betragtes som betydningsfuld for psykologfaglighed. Debattens indhold har således inspireret os i forhold til undersøgelsens bredere problemfelt, og

---

<sup>1</sup> Citaterne i den følgende introduktion, er hentet fra tre debatindlæg i fra Politiken, samt et debatindlæg og et interview fra Uniavisen. Artiklerne er alle udgivet i perioden fra 27. Juli-16. august 2018. Nærmere detaljer om dem, findes i opgavens empiri-afsnit.

<sup>2</sup> På KU blev overskriften ændret til "Psykologistuderende er alt for ens - der er brug for større diversitet".

en stor del af vores undersøgelsesproces har bestået i, at udvikle et teoretisk begrebsapparat, hvormed "baggrund" kan forstås som en betydningsfuld del af menneskelige tilblivelsesprocesser. Vores bud på dette præsenteres nærmere i opgavens næste afsnit om valg og afgrænsning samt i opgavens teori-afsnit. Debatten udgør samtidig det empiriske materiale i undersøgelsen. Når vi læste os nærmere ind i debatten, opdagede vi, at "baggrund" blev tillagt mange forskellige og somme tider modstridende betydninger. Opmærksomheden på "baggrund" synes desuden at glide ind og ud af fokus i debatten. Vi vil i vores undersøgelse derfor først forsøge at få greb om de flertydige betydninger, baggrund tillægges i debatten. Dernæst vil vi undersøge hvilke analyser og diskussioner vores teoriapparat åbner op for. Med afsæt i dette vil vi afslutningsvist diskutere, hvordan vi mener, vores teoriapparat kan skærpe en psykologfaglig tilgang til fænomenet "baggrund".

## Valg og afgrænsning

### Magtfølsomhed

Vores faglige interesse for debatten udspringer af en socialpsykologisk grundforståelse: *"Eftersom mennesker ikke lever i et socialt vakuum, beskæftiger psykologien sig ikke kun med det isolerede individ, men desuden med den måde, hvorpå mennesker agerer sammen socialt og under forudsætning af samfundsmæssige vilkår."* (Christensen, 2014, s. 183). Som mange andre (Rose, 1999; Johnstone & Boyle, 2018) mener vi ikke, det giver mening at behandle hverken psykologien eller psykologisk forskning løsrevet fra aktuelle samfundsmæssige magtforhold. Videnskabshistoriker Donna Haraway (2018) skriver, at hvis vi ønsker at lære noget om en andens synsvinkel, *"er [vi] nødt til (...) at kunne sige, hvor vi er, og hvor vi ikke er"* (s. 36). Indvævet i debatten, synes vi at kunne ane en diskussion af, hvilken betydning psykologers og psykologistuderendes plads i verden har for deres udsyn og forståelse af verden. For os retter debatten således kritisk opmærksomhed på, at psykologer og psykologistuderendes "baggrund" siger noget om, hvordan de (vi) er lokaliseret i større sociale og økonomiske ulighedsforhold. I tilknytning til denne opmærksomhed skriver Haraway (2018),

at al viden og videns-skabelse må betragtes som udtryk for partielle blikke på verden og italesætter tydeligt magtforhold som en vigtig forskningsmæssig opmærksomhed. Hun skriver, at videns-skabelse bør stræbe mod ”*en mere adækvat, rigere og bedre fremstilling af en verden (...) med et kritisk, refleksivt forhold til vores egne såvel som andres herredømmepraktisser og den ulige fordeling af privilegier og undertrykkelse, der udgør alle positioner*” (Ibid., s. 29). Hun fremhæver herved det etiske og politiske medansvar, vi som forskere har for at skabe ansvarspådragelig viden om den verden, vi lever i. I vores analyse af ”baggrunds-perspektivet” i debatten har vi været særligt optagede af at medtænke større samfundsmæssige sammenhænge og spørgsmål om ulighed. Vi betragter det som en vigtig del af vores ansvar som ”forskere”, at vores analyser har blik for større dominansforhold og hierarkiseringer i samfundet. Vi har derfor valgt at hente et begreb om ’*situering*’ fra Haraway som en del af undersøgelsens metodologiske grundlag.

Det er også ud fra nogle af disse overvejelser, at vi ønskede at undersøge debattens perspektiver om ”baggrund” med afsæt i et *klassebegreb*. Klasse er et teoretisk begreb indenfor sociologien og anvendes traditionelt i analyser af undertrykkelse og dominans-strukturer (Faber, Prieur, Rosenlund, & Skjøtt-Larsen, 2012, s. 236). Vi anlægger i denne undersøgelse et nyere *relationelt klassebegreb*, som adresserer en særlig magtfølsomhed, som vi finder vigtig, hvis man vil forstå forskelle i ”baggrund” mellem forskellige grupper som ”*mere end blot uskyldige forskelle mellem i øvrigt ligestillede livsformer i samfundet.*” (Faber, Prieur, Rosenlund, & Skjøtt-Larsen, 2012, s. 236). Vores bekendtskab med klassebegrebet stammer fra forskellige andre akademiske kontekster end den psykologfaglige - herunder perspektiver fra kønsforskningen og postkoloniale studier. Begrebet har ved tidligere lejligheder fanget vores opmærksomhed, og vi har udviklet en nysgerrighed i forhold til, hvad det kunne bidrage med til psykologien. Vi betragter derfor debattens fokus på ”baggrund” som en oplagt mulighed for at udforske, hvordan et psykologisk relevant klassebegreb kan se ud. Det relationelle klassebegreb udgør vores bud herpå.

## Forskel som klasse

Klassebegrebet optræder sjældent i psykologisk forskning. Her er det mere almindeligt at tale om fx ”socioøkonomisk status”, ”social baggrund”, eller ”kulturel baggrund”. Problemet med disse betegnelser er, at de forskelle de refererer til, ofte fremstår som deskriptive baggrundsvariable fremfor som komplekse fænomener, der må undersøges og forstås i sig

selv. Sociolog, Iben Charlotte Aamann, kritiserer tendensen til at 'omdøbe' eller helt udelade klassebegrebet fra forskningen (Aamann, 2017, s. 20). Det kobles bl.a. til en institutionalisering af klasseforskelle, der falder i middelklassens interesse:

*"Making class invisible represents a historical stage in which the identity of the middle classes is assured. There was a time when the concept of class was considered necessary by the middle classes to maintain and consolidate differences in power: its recent invisibility suggests that these differences are now institutionalized, legitimated and well established"* (Skeggs, 1997, s. 7).

I en dansk kontekst skriver Aamann (2017): *"Vi er enormt optagede af social ulighed og faktisk har et ganske veludviklet 'forskels-vokabular', men [samtidig] at vi værger os imod at kalde disse forskelle for klasse"* (Ibid., s. 15). Selvom klassebegrebet sjældent bruges, mener hun, at mange af de fortællinger, der findes i såvel forskning som hverdagslivets interaktioner, kunne have været fortalt som klasseeffekter, men bliver det ikke, fordi klasse sjældent genkendes som klasse (Ibid., s. 15). I forlængelse heraf har vi været interesserede i at undersøge, hvad vi får blik for ved at forsøge at læse debatten som en fortælling om klasse. Vores valg af, at fokusere specifikt på *klasse*mæssig situering i debatten, understøttes af den (sparsomme) forskning, vi har kunnet finde, der beskæftiger sig med klasse i et psykologisk perspektiv. Her kan især fremhæves professor i psykologi Valerie Walkerdines forskning, der kritiserer den manglende opmærksomhed på klasse i psykologisk forskning, og som fremhæver betydningen af forskeres klasse

klasse

mæssige situering (2006; 1996; Henriques et.al, 2002). Klasse

mæssig situering vil blive uddybet senere i dette afsnit. Da der ikke findes særlig meget psykologisk forskning i klasse, har vi hentet en stor del af vores teoretiske perspektiver fra sociologisk forskning.

## Den sociologisk-orienterede socialpsykologi

Christensen (2014) skelner i "Psykologiens videnskabsteori" mellem to forskellige tilgange til socialpsykologien, der anlægger hhv. et mikro- og et makroperspektiv. Den psykologiske socialpsykologi har fokus på *"individuelle processer som perception, følelser og personlighed og de måder, hvorpå dette influeres af sociale faktorer"* (Ibid., s. 187) og nærmer sig i højere grad individualpsykologien. Den anden tilgang kalder hun den sociologiske socialpsykologi. Indenfor denne tilgang vendes opmærksomheden i højere grad mod de sociale strukturer, som individet



er en del af, og fokus ligger på at undersøge *“forholdet mellem individer og samfund og på det sociale samspil indenfor og i mellem grupper”*. Reay (2005) kritiserer, at eksisterende psykologiske perspektiver på effekterne af klasse oftest tager deres afsæt i individualpsykologiske forståelser:

*“Emotional and psychic responses to class and class inequalities are routinely relegated to the realm of individual psychology if they are addressed at all. All too often in sociological research such psychic responses are individualized, pushed out of the wider social picture”* (s. 911).

Hun mener, at dette kan føre til en reducerende individualisering i forståelser af klasse. Denne kritik har vi taget til eftertank, og vælger derfor, i nærværende undersøgelse, at skrive os ind i den mere sociologisk orienterede gren af socialpsykologien.

## Et relationelt klassebegreb

Diane Reay (2005), der er professor i uddannelsesvidenskab, skriver i artiklen *“Beyond Consciousness? - The Psychic Landscape of Social Class”* at klasse er *“deeply embedded in everyday interactions, in institutional processes, in struggles over identity, validity, self-worth and integrity even when it is not acknowledged”* (s. 924). Hun fremhæver her klassebegrebets analytiske relevans i forhold til at forstå, hvad der er på spil i forskellige menneskelige interaktioner - også på et intimt psykologisk plan. Herved skriver hun sig ind i en gren af klasseforskningen, som arbejder tværdisciplinært og aktivt inviterer psykologiske perspektiver ind (Faber, 2012; Faber, 2008; Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 2002; Lucey, Melody, & Walkerdine, 2003; Reay, 2008; Skeggs, 1997, 2004; Aamann, 2017, m.fl). De danske sociologer, Stine Thidemann Faber og Annick Prieur (2013), beskriver denne retning som:

*“a stream of research regarding class first and foremost as experiences and feelings: experiences of affinities or alienation, feelings of sympathy or antipathy, or bodily located feelings of being at one’s right place like a fish in the water or being at the wrong place like a hair in the soup* (s.6).

Sådanne beskrivelser gav os idéer om, at psykologien kan have noget særligt at hente i et sådan klassebegreb. Med denne undersøgelse forsøger vi, at invitere udvalgte sociologiske perspektiver på klasse ind i en socialpsykologisk undersøgelse af betydningen af "baggrund". Opgaven er dermed også en teoretisk afprøvning af, hvordan et klassebegreb kan gøres relevant indenfor psykologien, og hvilke forståelser (af debatten) det åbner op for.

Den forståelse af klasse, som vi anlægger i opgaven, er mere specifikt hentet fra et felt af klasseforskningen, som særligt trækker på feministisk teori og den britiske "cultural studies"-tradition (Dominique, 2018; Faber, 2008; Reay, 2005; Skeggs, 2004; Walkerdine, 1996; Aamann, 2017, m.fl.). Fælles for disse undersøgelser er, at de anlægger en ikke-essentialistisk forståelse af klasse, samt at de anvender begrebet analytisk frem for deskriptivt (Aamann, 2017, s. 20). Dertil kommer, at de udfolder kvalitative mikroorienterede klasseanalyser (Faber, 2009, s. 76-77) af relationer og menneskelige tilblivelsesprocesser. Det har været vigtig for os at finde teoretiske forståelser af klasse, som ikke reducerer den sociale kompleksitet, som, vi mener, knytter sig til menneskelige tilblivelsesprocesser. Beverly Skeggs (2004) er vores teoretiske hovedbidragsyder til forståelse klasse og beskriver sit klassebegreb, som et der giver plads til "fuzzy" analyser: "*Analysis of class should (...) aim to capture the ambiguity produced through struggle and fuzzy boundaries, rather than to fix it in place in order to measure and know it.*" (Skeggs, 2004, s. 5). Danske klasseforskere som Faber (2008) og Aamann (2017) har også fundet Skeggs teori brugbar i deres analyser af klasse i en dansk kontekst. I forlængelse af især Fabers (2008) forskning har vi været optagede af at forstå klasse som en praksis, som en erfaring der bæres i kroppen og som noget der opleves emotionelt - det Faber beskriver som "*at tænke klasse processuelt*" (Ibid., 22).

# Problemformulering

**Med denne opgave ønsker vi at undersøge, hvordan et relationelt klassebegreb kan skærpe en psykologfaglig tilgang til fænomenet “baggrund” med afsæt i en analyse og diskussion af de flertydige betydninger af “baggrund”, der optræder i en udvalgt debat om diversitet og optag på psykologiuddannelsen ved Københavns Universitet.**

Undersøgelsens problemformulering søges besvaret gennem de følgende underspørgsmål:

- Hvilke flertydige betydninger af “baggrund” optræder i debatten?
- Hvordan kan de flertydige betydninger af “baggrund” analyseres og diskuteres ud fra et relationelt klassebegreb?
- Hvordan kan et relationelt klassebegreb skærpe en psykologfaglig tilgang til fænomenet baggrund?

For at besvare opgavens problemformulering indhenter vi:

- En videnskabsteoretisk forståelse fra Karen Barad, der kan forklare hvordan materialitet og diskursivitet virker sammenvævet.
- Haraways begreb om “Situert viden” inddrages som en del af undersøgelsens metodologiske grundlag, da det bidrager med en teoretisk forståelse af, hvordan viden og vidensskabelse må betragtes som partielle blikke på verden.
- En teoretisk forståelse af klassegørelse fra Beverly Skeggs, der kan forklare klassegørelse som en relationel process og give os (og læseren) et helt generelt og overordnet indblik i, hvordan klassegørelse former menneskelige tilblivelsesprocesser i samfundet.

Vi laver først et særligt snit i vores fremstilling af debatten, som snævrer fokus ind omkring “baggrunds-perspektivet”. I denne forbindelse vil vi fremhæve de forskellige måder, som vi ser baggrund komme til udtryk i debatten samt på tekstnær vis udpege, hvilke betydninger baggrund tillægges i de forskellige forbindelser. Herefter undersøges det, hvad der bliver muligt

at få øje på, når “baggrund” analyseres og diskuteres ud fra et relationelt klassebegreb. Afslutningsvis vil vi søge en diskussion af, hvilke implikationer og perspektiver de behandlede teorier og dette projekt giver anledning til i forhold til psykologfaglighed mere generelt. Opgaven kan siges at være en teoretisk afprøvning af, hvordan et psykologisk relevant klassebegreb kan se ud samt hvilke forståelser, det kan åbne op for.

## Litteratursøgning

I dette afsnit vil vi kort redegøre for, hvordan vi har fundet frem til den forskning samt teorier og begreber, der anvendes i opgaven.

Vores indledende søgninger havde til formål at orientere os helt overordnet i, hvad der findes af psykologisk forskning i klasse, samt hvilke metoder og teorier der her bliver anvendt til at undersøge det. Da vores indledende ambition var at danne os et bredt overblik over en relativt kompleks problemstilling, valgte vi at starte med at foretage dem som bloksøgninger (jf. Bilag 1). Vi foretog disse som fritekstsøgninger i forskellige databaser (Scopus, PsychInfo, Google-Scholar) med almindelige søge operatorer (AND, OR) samt trunkering for at få mest mulig bredde i resultaterne. Vi ledte efter studier, hvor klasse bliver undersøgt i sig selv, eller på anden måde bliver behandlet som fænomenet i sig selv. De fleste resultater blev frasorteret, fordi de alene inddrog klasse som en ‘objektiv’ forskel, der er blevet ‘tjekket for’ eller anvendt til at skelne imellem og kategorisere deltagerne, fx. ud fra “SES”, eller var opstillet som korrelationsstudier. En stor del af de psykologiske studier af klasse, vi fandt i disse søgninger, var desuden ekstremt specifikke enten på emne eller lokalitet. Flere af disse blev også sorteret fra.

Herefter udviklede vi mere specifikke søgespørgsmål, der fokuserede søgningerne ind omkring bl.a. klasse, “klasseprivilegier”, “middelklasse” og dansk eller skandinavisk kontekst (jf. Bilag 1). Da vi fortsat endte med ret få relevante resultater, valgte vi at gå videre herfra ved at foretage kædesøgninger for at dykke nærmere ned i de dele af forskningen, som var relevante for vores undersøgelse. Vi fandt herved frem til en række studier, der undersøger klasse i et psykologisk perspektiv og anlægger mere komplekse forståelser af -og metoder til at undersøge klasse. Det er gennemgående at forskerne trækker på teori fra, eller selv har rødder i andre



faglige traditioner end psykologien samt at de har arbejdet tværdisciplinært med emnet. Litteratursøgningen var derved med til at gøre det klart for os, at vi måtte søge uden for vores egen fagdisciplin for at finde teoretiske forståelser af klasse, der rummer den kompleksitet, som vi ledte efter. Ved at følge de teoretiske tråde og lave kædesøgninger ud fra relevante studier, fik vi indkredset det felt af klasseforskning, hvorfra vi henter vores teoretiske forståelser i denne opgave.

Vi kan ikke udtale os konkluderende om forskningstendenser på området på baggrund af de litteratursøgninger, vi har foretaget, da de ikke kan betragtes som udtømmende i forhold til antallet af søgninger eller udvalget af databaser. Søgningerne kan betragtes som brede nedslag i forskningsfeltet og har spillet en vigtig rolle i forhold til at spore os ind på de teoretiske forståelser, vi anvender vores i undersøgelser.

## Empiri

### Undersøgelsesdesign og empiri

I dette afsnit vil vi redegøre for de metoder, vi har brugt til indsamling af empiri. Barads tænkning om agential realisme er blevet kritiseret for at være *“relativt svagt ekspliciteret som metode”* (Christensen, 2014, s. 222). Vi har derfor i det følgende afsnit valgt at supplere med pointer fra den mere traditionelle kvalitative metodelitteratur. Vores empiri består af en kombination af dokumenter, interviews og noter fra vores logbog. Den processuelle tilgang der ligger i at bevæge sig frem og tilbage mellem teori og empiri, har været udfordrende i forhold til indsamlingen af empiri, fordi vi har tilstræbt at holde undersøgelsen åben for nye forståelser og retninger. Vi har valgt at tilrettelægge empiriindsamlingen ud fra et casesdesign. Dette afgrænsede dataindsamlingen til projektets startfase. I stedet for at række bredt ud empirisk, lægger case-designet op til undersøgelser med empirisk dybde frem for bredde (Flybjerg, 2001, s. 87). Det betyder, at vi bruger et relativt begrænset empirisk materiale, som vi går i dybden med teoretisk. I undersøgelsen har vi arbejdet med debatten som case ud fra dokumenter og uddybende interview.

## Dokumenter

Vi undersøger udviklingen i en debat, der forløb hen over sommeren 2018. Vores dokumenter dækker over de artikler, der er udgivet i perioden fra 27. juli frem til semesterstart d. 1. september 2018. Dokumenterne, der analyseres her i opgaven, består af fem artikler, som er udgivet i henholdsvis Politiken og Uniavisen<sup>3</sup>. De omhandler alle en debat om sammensætningen af psykologistuderende på Københavns Universitet (KU). Sammensætningen af psykologistuderende på Københavns Universitet problematiseres i den første artikel, der er udgivet som et debatindlæg i Politiken (d. 27. juli) af tre ledelses-ansatte på KU. Herefter følger et svar på debatindlægget, som er skrevet af tre psykologistuderende fra Københavns Universitet og udgivet i Politiken d. 2. august. De tre ansatte fra ledelsen svarer tilbage i et sidste debatindlæg i Politiken d. 8. august. Som supplement til de tre indlæg, der er skrevet som direkte svar på hinanden, har vi inkluderet en artikel, hvor to andre psykologistuderende fra KU kommenterer på debatten. Denne blev bragt i Uniavisen d. 13. august 2018. To af de debatterende fra ledelsen blev desuden interviewet til Uniavisen d. 16. August 2018. Dette interview har vi også valgt at inddrage. Vi fandt frem til de fleste dokumenter via KUs hjemmeside, hvor alle på nær debatindlægget fra d. 13. August 2018, er samlet i en oversigt over debatten<sup>4</sup>. Den sidste artikel blev vi gjort opmærksomme på af en psykologistuderende på KU.

## Interviews

Som supplement til dokumenterne har vi foretaget semistrukturerede interviews med to af de KU-ansatte fra ledelsen, der skrev det første debatindlæg. Det var ledelsen som igangsatte debatten og problematiserede de studerendes "baggrund", men vi oplevede at pointerne om "baggrunds-perspektivet" ikke blev foldet særlig grundigt ud i debatten. Vi ønskede derfor at få dem i tale herom. Brinkmann (2014) skelner mellem interviews der sigter mod henholdsvis at *opdage, konstruere* eller *forstå* noget nyt (s. 94). I tråd med Barads begreb om apparatus betragter vi interviewsituationen som konstruerende - altså som en "*vidensproducerende social praksis i sig selv*" (Brinkmann, 2014, s. 19). Vi betragter således ikke interviewet som "*en uproblematisk, umiddelbar og universel kilde til viden.*" (Ibid.,s. 20). I vores interviews spurgte vi ind til de forskellige perspektiver på "baggrund", som blev berørt i debatten. Vi spurgte til

---

<sup>3</sup> Uniavisen er en uafhængig avis til ansatte og studerende på Københavns Universitet

<sup>4</sup> <https://www.psy.ku.dk/nyheder/2018/mangler-diversiteten-paa-psykologi/>

specifikke formuleringer, bagvedliggende refleksioner og generelle tanker omkring betydningen af "baggrund". Begge interview blev transskriberet i dagene lige efter de blev udført som *ordrette transskriptioner* (Brinkmann, 2014, s. 86) med relativt få detaljer om det "samtaletekniske niveau" (overlap i samtale, forsinkelser, stammen, "øh" o.l.) da det ikke umiddelbart var et fokus for undersøgelsen. Vi har i stedet valgt at renskrive det, der blev sagt, for at gøre citaterne kortere og lettere at inkludere i teksten.

## Logbog

Baarts (2015) skriver, at "*nærhed til forskningsfeltet er en ressource, så længe forskeren forholder sig reflektivt til sine egne erfaringer*" (s.169). I kraft af selv at være psykologistuderende er vi på flere måder indvævede i det forskningsfelt, som vi undersøger. Det har derfor været særligt vigtigt, at vores undersøgelse også indeholdt en selvrefleksiv praksis hvor vi løbende gjorde os overvejelser omkring vores sammenvævede med forskningsfeltet. I denne henseende har vores logbog spillet en autoetnografisk rolle i undersøgelsen, i det den har udgjort det metodiske værktøj, hvormed vi aktivt forsøgte at reflektere over vores egne erfaringer med feltet og situeringen af vores eget blik. I vores logbog har vi noteret de følelser, tanker, opmærksomheder, idéer, fornemmelser mv. som erfaringer med vores forskningsfelt, vakte i os. Dette både i relation til vores empiriske materiale men også i læsning af nye teoretiske forståelser og problemfeltet mere generelt.

I takt med at vores viden om klassegørelse langsomt blev større, erfarede vi, at de opmærksomheder, det bar med sig, vakte mange ambivalente og svære følelser. Vi oplevede begge følelser som flovhed og skam over at kunne genkende os selv i bestemte dele af det teoretiske materiale. Eksempelvis vækkede det genklang at læse beskrivelser af kropsliggjort berettigelse, og vi begyndte igennem vores litteratur at forstå og problematisere klassegjorte selvfølgeligheder, som vi hidtil havde taget for givet. Vi oplevede ofte at stoppe op midt i sætninger og at vores sprog blev mere vævende, fordi vi opdagede, at det vi skulle til at sige (og som vi plejede at gøre uden videre eftertanke) på forskellige måder 'rungede' af klasse på en grænsedragende måde. På den måde har vi i høj grad oplevet, at de teoretiske perspektiver, vi i nærværende opgave har bevæget os tættere på, har udfordret vores oplevelse af selvfølgelighed og berettigelse i mange hverdagslige sammenhænge.

Logbogen var altså tænkt som et værktøj til selvrefleksion og en måde at forsøge at samle nogle af de tanker og refleksioner (som fx de ovenstående) som vores

undersøgelingsproces vakte i os hver især. Noterne i vores logbøger endte dog med også at indeholde en stor del notater og pointer fra samtaler med andre og kom derved til at bære præg af en anden grad af flerstemmighed, end vi umiddelbart havde forestillet os. I løbet af vores undersøgelse erfarede vi, at vores opmærksomhed på klasse vævede sig ind i mange samtaler, vi havde sammen og med andre i løbet af den periode, vi skrev speciale. Tidligere professor i kulturstudier Sara Ahmed betoner, at teoretisk arbejde ikke er afgrænset til universitetet. Hun uddyber: *“The university might be one place you go to get more tools, words, concepts, that might help in that process of working something difficult through, but it’s not where the process originates”* (Filar & Ahmed, 2018, 19:35). Ahmed tilføjer her, at det for hende har været vigtigt at forsøge at ændre denne idé om, at teori grundlæggende kommer fra universitetet, og hun fremhæver, at det altid har været noget, der udvikles og opstår i andre sociale kontekster fx i aktivistiske bevægelser. I forlængelse af Ahmeds pointe beskriver Reay (1996) i artiklen *“Dealing with difficult differences”* nogle af de udfordringer, der er forbundet med at forske i klasseforskelle og fremhæver forskellige metoder til at gøre dette på en refleksiv måde. Hun vælger eksempelvis at inddrage relationer fra sit eget liv direkte i sine tekster: *“I knew from the experiences of my friends...”* (s. 447).

En stor del af det som har forstyrret og hjulpet os til at styre vores blik et nyt sted hen, udspringer af betydningsfulde samtaler om klasse, som vi har haft med personer uden for universitetskonteksten. Særligt de samtaler, hvor personer var gavmilde at dele personlige oplevelser af ikke at blive anerkendt, genkendt, eller på anden vis privilegeret i kraft af deres klassegørelse, fik betydning for vores undersøgelse. Et eksempel på dette er, at vi har talt med flere personer, som har oplevet at blive omtalt af andre som *“mønsterbrydere”* og fælles for disse har været, at de ikke har brudt sig om denne betegnelse og påklstringen af denne karakteristik. I en af vores logbøger har vi bl.a. noteret, at en person oplevede at føle sig forkert ved at blive kaldt mønsterbryder. Han forklarede bl.a. at det fik ham til at føle det som, at der var noget galt med hans nære relationer, hvis de ikke kunne hjælpe ham i skolefaglig kontekst. I en anden samtale beskrev en person, at hun oplevede *“mønsterbryder”* som noget, der synes at indeholde en forestilling om, at man altid burde ønske at bevæge sig væk fra arbejderklassen. Sådanne samtaler skærpede således generelle opmærksomheder på, hvordan det kan føles ubehageligt og nedvurderende, at blive kaldt ind i en fortælling man ikke selv har valgt. Det skærpede også vores analytiske opmærksomhed på hvordan mønsterbryderbegrebet optræder i debatten.



## Anonymisering

I kraft af at vi analyserer en offentlig debat, har en fuldstændig anonymisering af deltagerne ikke været mulig. Vi har i nærværende opgave ønsket at undersøge debatten som et udtryk for *fælles* meningskabelse. Om en lignende undersøgelseskontekst skriver Ahmed: *“I have made the decision to quote from these texts without citing the authors by name: I wish to treat each text as an instance in a wider intertextual web and thus to depersonalise the material”* (Ahmed, 2015, s. 1). Vi har ligeledes ønsket at trække opmærksomheden væk fra den enkelte person, og forsøger i den grad det er muligt, at depersonificere debatten. Derfor har vi, som Ahmed, valgt ikke at citere debattørerne ved navn. Da en del af debatten handler om kropsliggjort viden og undersøgelsens fokus mere generelt handler om ulighedsforhold og magtassymmetrier, er der bestemte karakteristika, særligt blandt de deltagende debattører fra ledelsen, som inddrages i analysen. Vi skelner mellem om det er hhv. er ledelsen eller de studerende der taler. Derudover smelter stemmerne i vores analyse i høj grad sammen, idet vi har ønsket at analysere debatten som del af en større intertekstuel kontekst.

## Videnskabsteori

### Neomaterialisme

I løbet af de senere år har flere forskere vendt opmærksomheden (tilbage) mod det materielle og forsøgt at udvikle et videnskabsteoretisk grundlag, der er materialistisk og dermed realistisk men samtidig anti-essentialistisk (Christensen, 2014, s. 221). Gerd Christensens (2014, s. 83-92) kalder, i “Psykologiens videnskabsteori”, denne nye vending for neomaterialisme og beskriver den som en bekræftelse af og en bevægelse ud over poststrukturalistiske tilgange. Bekræftelse idet forskere indenfor området ikke ønsker at vende tilbage til en realistisk forståelse af materialitet men i stedet forsøger at bringe materialitet tilbage i fokus på en decentreret måde. En bevægelse ud over - idet tænkningen udspringer af en kritik af den sproglige vending i poststrukturalistisk forskning. Det kritiseres, at materialitet i sådanne undersøgelser i værste fald reduceres til en passiv og uforanderlig størrelse, og i bedste fald behandles som havende et forandringspotentiale, der udelukkende er afledt af sproget (Barad,

2003, s. 801). *“Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that does not seem to matter anymore is matter.”* (Barad, 2003, s. 801).

Den neomaterielle tænkning har for nyligt fået bredere opmærksomhed inden for socialvidenskaben (Rosiek, 2018, s. 418). I en dansk kontekst er Barad blevet brugt af forskere som Malou Juelskjær (2009) og Dorte Marie Søndergaard (2018), som begge arbejder inden for socialpsykologien og kommer med konkrete bud på, hvordan man kan anvende agential realisme i forskning. Inden for Europa har et nyere transeuropæisk samarbejde, kaldet *New Materialism: Networking European Scholarship on 'How Matter Comes to Matter'* (NMNES), haft til formål at styrke diskussioner og forskning på området. Projektet løb over fire år, og fra Danmark deltog bl.a. Dorte Staunæs og Malou Juelskjær<sup>5</sup>. Forskerne i NMNES peger på, at hvis man vil forstå og forandre de nutidige økonomiske, økologiske og politiske kriser, må man arbejde interdisciplinært, idet de traditionelle disciplinære grænsedragninger ikke kan indfange materialitetens komplekse betydninger. For psykologisk forskningspraksis mere specifikt fremhæver Højgaard & Søndergaard (2011, s. 348), at et neomaterielt afsæt tilbyder et analytisk fokusskifte, som fremmer muligheden for mere kompleksitetssensitive analyser af subjektiveringsprocesser.

Den neomaterialistiske tænkning er først og fremmest forankret i Karen Barads *agential realism* (Christensen, 2014, 221). Barad sammentænker bl.a. Niels Bohrs kvantefysik, Judith Butlers performativitetsteori samt Michel Foucaults diskursteori og skriver sig i forlængelse af videnskabshistoriker Donna Haraways diskussioner om situeret viden samt sammenvævningen mellem det menneskelige- og ikke menneskelige (Barad, 2003, s. 108; Lykke, 2008, s. 99+149; Haraway, 2018). Resultatet bliver en teori om performativitet, der lægger vægt på en materielt-diskursiv agensforståelse (Juelskjær, 2009, s. 27) - Det Barad selv beskriver som en posthumanistisk performativ forståelse af, hvordan materielle kroppe produceres (Barad, 2003, s. 814).

*“What is needed is a robust account of the materialization of all bodies — “human” and “nonhuman” — and the material-discursive practices by which their differential constitutions are marked. This will require an understanding of the nature of the relationship between discursive practices and material phenomena, an accounting of “nonhuman” as well as “human” forms of agency, and an understanding of the precise*

---

<sup>5</sup> (<https://www.cost.eu/actions/IS1307/#tabs|Name:management-committee>)

*causal nature of productive practices that takes account of the fullness of matter's implication in its ongoing historicity.*" (Barad, 2003, p. 810).

## Onto-epistem-ologi

Der ligger en særlig udfordring i at skulle beskrive det ontologiske afsæt for en neomateriel tilgang, idet Barad med sin agentiale realisme overskrider dikotomien mellem ontologi og epistemologi. *"The separation of epistemology from ontology is a reverberation of a metaphysics that assumes an inherent difference between human and nonhuman, subject and object, mind and body, matter and discourse. Onto-epistem-ology — the study of practices of knowing in being — is probably a better way to think about the kind of understandings that are needed to come to terms with how specific intra-actions matter."* (Barad, 2003, s. 829). Agential realisme adskiller sig fra traditionelle realistiske tilgange, der antager, at fænomener og subjekter eksisterer forud for sprog (Christensen, 2014, s. 221). Barad har udviklet en ny *relationel* realisme som et videnskabsteoretisk alternativ (Barad, 2003, s. 813). *"Med begrebet 'agential' pointeres det, at alle elementer inden for det domæne, man undersøger, betragtes som kontinuerligt aktive og performative, mens begrebet 'realism' refererer til, at aktiviteterne har reelle effekter - dvs. at de producerer 'virkelighed'"* (Oversættelse af Højgaard & Søndergaard, 2011 i Christensen 2014, s. 90). I hendes forståelse består "virkeligheden" ikke af tingen-i-sig-selv eller tingen-bagved-fænomenet men ting-i-fænomener. Fænomener er, ifølge Barad, den mindste byggesten man kan identificere. Hun beskriver fænomener som *relationelle atomer*, der materialiseres<sup>6</sup> gennem igangværende intra-aktivitet (Barad, 2003, s. 815+822). Mens interaktion beskriver processer af samspil *mellem* enheder - for eksempel diskurs og materialitet - og dermed forudsætter, at der er tale om adskilte størrelser, betoner Barads begreb om intra-aktion, at alting altid virker sammen samtidig som sammenvævede udtryk i konstant bevægelse (Ibid., s. 815). Det er samtidig også intra-aktionerne, som skaber adskilleligheden - det hun lidt poetisk kalder for en udvendighed *indenfor* fænomenet. Det vil

---

<sup>6</sup> Her er et eksempel på, hvordan den fine sproglighed, der omfatter Barads sætning "How matter comes to matter", kan være en udfordring, i forhold til at afkode, hvorvidt "come to matter", bedst oversættes til "får sin betydning", eller til "materialiseres". Med Barads formulering på engelsk, kan man på en og samme tid sige begge dele, hvilket giver hendes forståelse en særlig dybde, der er svær at oversætte. Hun skriver selv: *"matter refers to the materiality/materialization of phenomena"* (Ibid., p. 822). Vi har i forlængelse heraf, valgt at oversætte det til "materialiseres", for at tydeliggøre den specifikke "kropsliggørelse", som bevægelsen at "come to matter" også indebærer. At noget materialiseres må altså forstås som en agential realisering af et fænomen, hvor kropslighed og betydning hænger uløseligt og dynamisk sammen.

sige, at fænomener er gensidigt konstituerende. Verden er med andre ord aldrig statisk men er i kontinuerlig skabelse - *“the world is intra-activity”* (Barad, 2003, s. 817). Agential realisme markerer altså et ontologiske fokusskifte, hvor det relationelle bringes i centrum. Sprog, materialitet og subjektiviteter kan aldrig forstås adskilt men kun gennem deres sammenhæng (Christensen, 2014, s. 221). Alt er i sin grundform relationelt og har agens, hvilket gør det umuligt at repræsentere virkeligheden på en endegyldig og universel måde (Rosiek, 2018, p. 406). Det betyder, at også forskning er agentiale intra-aktioner med fænomener, der møder os på halvvejen<sup>7</sup>.

## Diffraktive læsninger

Diffraktive læsninger er en central del af neomaterialisk videnskabsteori og den metode, som Barad selv bruger til at udvikle sine begreber. Barad henter konceptet om diffraktion fra fysikkens verden, hvor det refererer til den måde, bølgeformationer bevæger sig og kombineres forskelligt alt efter, om de består af vand, lyd eller lys. Barad bruger begrebet til at beskrive forskelle i udtryk, der er generet *“indefra”*. *“Where reflection operates with a distance to the object and with assumed fixed, absolute boundaries between subject and object, between objects, representations, and knowledge producers—the concept of diffraction implies such possible differences and boundaries as results of movement from within the interconnected/mutually saturated phenomenon you are dealing with.”* (Højgaard & Søndergaard, 2011, s. 344). Sammentænkning af meget forskellige tænkere og teoretiske traditioner betegnes af Barad som *‘diffraktive læsninger’*. Hun beskriver det som at samtænke noget på en tankevækkende måde (Barad, 2003, s. 803). Petersen beskriver forskellen på dette og en eklektisk tilgang: *“I en eklektisk tilgang forstås teorier som afgrænsede entiteter, og fokus er derfor på at redegøre for deres u/overensstemmelser og for hvorvidt det respektive valg af teorier og begreber underminerer enten den ene eller den anden teoris grundforståelser. I diffraktive læsninger er fokus i stedet på, hvordan teorierne og begreberne, anskuet som specifikke materielt-diskursive praksisser, kan væves sammen, og hvordan de åbner op for nye muligheder gennem deres tilbud om transformative forståelsesmæssige forandringer.”* (Petersen, 2015, s. 52). Som Christensen (2014, s. 91) også betoner, så opfordrer neomaterialismen til tværvideenskabelige diffraktive læsninger - hvilket Barad også selv demonstrerer.

---

<sup>7</sup> *“Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning”* (Barad, 2007) .



## Det materiel-diskursive

Ud fra en fundamental sammentænkningen af materialitet og diskurs danner Barad begrebet "materiel-diskursiv", til at beskrive det jævnbyrdige agentiale forhold mellem materialitet og diskurs: "*Materiality is discursive (i.e., material phenomena are inseparable from the apparatuses of bodily production: matter emerges out of and includes as part of its being the ongoing reconfiguring of boundaries), just as discursive practices are always already material (i.e., they are ongoing material (re)configurings of the world)*" (Barad, 2003, s. 822). Materialitet og diskursive praksisser skabes både igennem og er medskabere af hinanden. Forsøg på at forstå dem som absolut adskilte størrelse giver ikke mening ifølge Barad. Agential realistiske analyser af diskurser er derfor automatisk også analyser af materialitet og omvendt.

Begrebet om det materiel-diskursive rummer en udvidelse i forståelsen af agens. I tråd med poststrukturalistiske forståelser mener Barad nemlig ikke, at agens kan forstås som en egenskab der bor i hverken mennesker eller ting. Hun mener heller ikke, at agens kræver en (menneskelig) bevidsthed eller intentionalitet og kritiserer poststrukturalismen for ikke at tage højde for "ikke-menneskelig" agens (Ibid., p. 807). Barad forstår *både* materialitet og diskursive praksisser som aktivt gørende og gensidigt konstituerende størrelser. "*Agency is much larger than that postulated in many other critical social theories*" (Ibid., s. 826). Barads agens-begreb kan siges at være mere abstrakt. Det beskriver verdens kontinuerlige skabelse og genskabelse samt rummer en omskiftelig bevægelighed, som trækker opmærksomheden væk fra mennesket i centrum, og flytter fokus til de materielt-diskursive sammenvævninger, som verden bliver til igennem.

Barad beskrivelser af henholdsvis materialitet og diskursive praksisser, kan ses som en opblødning, som gør det mere tilgængeligt at samtænke dem som materiel-diskursive praksisser. Hun taler om *specifikke materielle fænomener* eller *relationer* i stedet for "ting" og *specifikke materielle konfigurationer af verden* eller *diskursive praksisser* i stedet for "ord" (Barad, 2003, s. 814). Barad definerer ikke materialitet som en fast størrelse "*rather, matter is substance in its intra-active becoming — not a thing, but a doing, a congealing of agency*" (Ibid., s. 822). Hun betragter kroppe som materialiseringer af materiel-diskursive intra-aktioner, og hun bruger begrebet 'krop' både om menneskelige og ikke-menneskelige kroppe (Barad, 2003, s. 802). Denne ikke-essentialistiske tænkning om materialitet henter Barad i Niels Bohr's kvantefysik. Hun tager bl.a. udgangspunkt i hans dobbelt-spalte forsøg, som (meget kort

beskrevet) viste at lys antager forskellig form afhængig af, hvordan det forsøges målt<sup>8</sup>. Barad bruger forsøget som eksempel på, at verden ikke består af abstrakte, uafhængige entiteter. Hun ser ingen konflikt i, at lyset antager forskellige former, alt efter hvordan det måles, fordi der er tale om fænomener i forskellige intra-aktioner (Barad, 2003, s. 816). Hendes ærinde er ikke at nå til en forståelse af essensen men til en forståelse af den relationelle tilblivelsesproces.

I sin forståelse af diskurs lægger Barad sig langt hen af vejen i tråd med en Foucauldiansk forståelse af diskursive praksisser som lokale sociohistoriske materielle omstændigheder, der både betinger og muliggør forskellige videnspraksisser (Barad, 2003, s. 804). Barad forstår altså ikke diskurs som 'det sagte' men nærmere som mulighedsbetingelser for, hvad der fremstår som meningsfuldt. "*Statements are not the mere utterances of the originating consciousness of a unified subject; rather, statements and subjects emerge from a field of possibilities. This field of possibilities is not static or singular but rather is a dynamic and contingent multiplicity*" (Barad, 2003, s. 819). Barad fremhæver, at Foucault i sine analyser af magtrelationer betoner, at diskursive praksisser er med til at *producere* verden. Barad kritiserer dog Foucault for ikke at gå nærmere ind i, *hvordan* diskursive praksisser producerer materialitet, og fremhæver Judith Butlers performativitetsteori som en mere præcis beskrivelse af dette. Som en markering af hendes afsæt i Butlers performativitetsteori beskriver hun agential realisme som en posthuman performativitetsteori<sup>9</sup> (Barad, 2003, p. 808).

Det er især hendes ikke-essentialistiske forståelse af materialitet, der gør Barad nytænkende. I sin komplekse forståelse af materialiteter toner hendes baggrund i fysikken tydeligt frem, hvorfor det også er her, tilgangen synes mest udfordrende at integrere i en psykologisk tænkning. Der er bred spændvidde i, hvordan neomaterialistiske forskere, der i øvrigt arbejder inden for socialvidenskaberne, har forsøgt at medtænke materialitet i deres studier. Nogle tager udgangspunkt i materielle fænomener, der traditionelt opfattes som passive. Et eksempel er Petersens (2015) undersøgelse af mobning i en børnehavesammenhæng, hvori hun foretager en agential analyse af hånddukken Muffin. Et andet eksempel er Staunæs, Juelskjær & Ratner (2010) der analyserer ledelse af affektivitet ved at zoome ind på sofaen som komfortteknologi. Andre bevæger sig i en mere kropsmaterialistisk retning (ofte inspireret af Haraways cyborg-begreb<sup>10</sup>). Et eksempel på dette kunne være Stars (1990) undersøgelse af magt, teknologi og normer - ud fra en undersøgelse

---

<sup>8</sup> For mere grundig beskrivelse se Barad (2003) "Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter" s. 815.

<sup>9</sup> Dette uddybes nærmere nedenfor i afsnittet om subjektforståelse

<sup>10</sup> For mere grundig beskrivelse af hhv. kropsmaterialitet og cyborgbegrebet se Lykke (2008) kap. 4 s. 81-100 + s.47.

af betydningen af at være allergisk overfor løg. Barad fremhæver selv, at materiel-diskursive kræfter, der kaldes "økonomi" eller "kultur", kan være filtret ind i processer af materialisering (S.810). Vi læser Beverly Skeggs (2004; 1997) analyser af klassegørelse som et eksempel på en neomateriel tilgang med et mere økonomi-orienteret fokus.

## Apparatuser og agentiale skæringer

Ifølge Barad bliver alt i verden til gennem specifikke apparatuser. Apparatuser er "*processuelle og performative størrelser, i stadig tilblivelse*" (Juelskjær, 2009, s. 59). Apparatuser har ikke nogen iboende "udenfor" afgrænsning, men er "*open-ended practices*" (Barad, 2003, s. 816). "*Any particular apparatus is always in the process of intra-acting with other apparatuses, and the enfolding of locally stabilized phenomena*" (Barad, 2003, s. 817). Apparatuser må derfor i sig selv også forstås som fænomener. Ifølge Barad er det gennem apparatuser, at bestemte forståelser produceres, og fænomener kontinuerligt materialiseres "*i muliggørende og begrænsende intra-aktioner med materiel-diskursiverede fænomener og [med andre] apparatuser*" (Cawood 2007:66-67 i Juelskjær, 2009, s. 59). "*Apparatuser fungerer ved at indsætte det, Barad kalder "agentielle cut's"<sup>11</sup>, en slags snit i de processuelle tilblivelser, som skaber grænser og eksklusioner, og dermed altså skaber afgrænsede fænomener*" (Cawood i Juelskjær, 2009 s. 59) . Tilblivelsesprocesser sker altså gennem agentiale skæringer, som er dem, der skaber en adskillelse mellem noget og noget andet, og derved produceres mening. Denne mening er dog altid midlertidig, idet Barad (2007) skriver, at grænser aldrig "sidder stille"<sup>12</sup>. Juelskjær (2009, s. 59) fremhæver en dobbeltpointe i Barads apparatusbegreb: "*vi ikke kan få øje på verden udenom specifikke apparater/apparatuser (epistemologisk pointe) men samtidig, at verden forandres af/i apparatuserne (ontologisk pointe); apparatuserne intra-agerer med verden*". Med henvisning til Donna Haraway (2018) betoner Barad, at al viden er situeret og understreger i samme vending vores fælles ansvar for verdens kontinuerlige tilblivelse. Hun skriver; "*particular possibilities for acting exist at every moment, and these changing possibilities entail a responsibility to intervene in the world's becoming, to contest and rework what matters and what is excluded from mattering*" (Barad, 2003, s. 827).

---

<sup>11</sup> Vi har oversat *agential cuts* til *agentiale skæringer*

<sup>12</sup> "*Boundaries do not sit still*" (Barad, 2007, s.171)

## Subjektforståelse

Den neomaterielle tilgang lægger vægt på at medtænke materialitet som en *gørende* størrelse, også i forståelser af subjektiveringsprocesser (Højgaard & Søndergaard, 2011, s. 348).

Tilgangen lægger sig tæt op ad det poststrukturalistiske brud med forståelsen af subjektet som en autonom og afgrænset kerne for erkendelse (Stormhøj, 2006, s. 16). I stedet forstås subjektet som decentreret, hvilket medfører en forskydning fra at tale om *subjekter* til at tale om *subjektivering* som en kontinuerlig og dynamisk proces (Christensen, 2014, s. 229).

Barad kalder sin tilgang for post-human (2003, s. 801). Med det forsøger hun at bevæge sig væk fra antropocentriske antagelser om mennesket som verdens agentiale centrum. Dette kan antyde, at mennesker ikke har plads i en agential realistisk tænkning, og at tilgangen derfor er i dissonans med psykologien som videnskab. Søndergaard (2018, s. 140) understreger dog, at dette ikke er tilfældet. I stedet er der tale om en bevægelse mod at tænke materialitet som sammenvævet med det humane og det diskursive. Højgaard og Søndergaard (2011) beskriver sammen nogle af de udfordringer, der dog kan være forbundet med at udvikle en neomateriel forståelse af subjektivering. De peger på, at den eksisterende litteratur på området ofte trækker på psykologisk tænkning, der lægger sig op ad individualiserende og essentialistiske forståelser, hvilket står i kontrast til ambitionen om at undersøge subjektivering som *radikal samskabelse* (s. 348)<sup>13</sup>. De peger på en ubalance i, hvilke sammenvævninger undersøgelser indenfor feltet oftest fokuserer på. Her fremhæver de Barads egne analyser, hvor hun udvikler meget komplekse beskrivelser af teknologiske apparaturer, mens hendes forståelser af materiel-diskursiv subjektivering, i deres øjne, forbliver underudviklet. Når vi alligevel mener, at en neomateriel ramme har noget særligt at tilbyde psykologien, er det fordi, vi betragter den som en retning, der insisterer på en særlig kompleks forståelse af tilblivelsesprocesser.

Højgaard og Søndergaard fremhæver tænkningen om radikal samskabelse, som retningens største fordel: *“the virtue of this approach is that the concept of intra-action demands a thorough co-constitutional thinking that does not allow for the construction of the subject as attributed by material practices or for properties as individually ascribed.”* (Højgaard & Søndergaard, 2011, s. 347). Agential realisme forstår al skabelse som relationel. Man kan derfor aldrig reducere fænomener til noget *udenfor* relationerne. Tilgangen kan på den måde siges at udgøre en teoretisk forhindring for individualiserende og inderliggende forståelser af mennesker. Det er samskabelsen som bliver genstand for undersøgelser, hvilket retter blikket mod forbindelser og

---

<sup>13</sup> Professor i psykologi Margaret Wetherell (2015) kommer med en lignende pointe i “Trends in the Turn to Affect: A Social Psychological Critique”, hvor hun analyserer psykologiske grundforståelser i udvalgte affektteorier.



sammenfiltringer, frem for at lede efter definitiv afgrænsethed eller adskillelighed. Barad understreger kontinuiteten i samskabelse gennem hendes beskrivelse af mennesker som *“beings in their differential becoming”* (Barad, 2003, s. 818). Det er igennem materiel-diskursive sammenvævninger, at vi bliver til som subjekter, og vi kan derfor ikke forstås uafhængigt af dem. Materiel-diskursive fænomener smelter ind i og udvider samtidig også subjektiviteten (Højgaard og Søndergaard, s. 339).

I nærværende opgave har vi valgt at lægge os i forlængelse af Højgaard & Søndergaard (2011), der i artiklen, *Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity: Agential realism and poststructural analyses*, giver deres bud på, hvordan diskursive praksisser, såvel som materialiter, spiller sammen med processer af subjektivering og subjektivitet (Ibid., s. 340). Subjektivering er den materiel-diskursive frembringelse af subjektpositioner (Walkerdine, 2006, s. 241). Det er oprindeligt et foucauldiansk begreb, som er forbundet til hans forståelse af diskursers produktive magt (Christensen, 2014, s. 210). Subjektivitet på den anden side beskriver *oplevelsen* af at være et subjekt (Walkerdine, 2006, s. 241). Højgaard og Søndergaards ærinde er at udvikle en teoretisk forståelse af subjektivering som et fænomen, der både er medkonstituerende for andre materiel-diskursive kræfter og også selv bliver konstitueret gennem sådanne intra-aktioner. Deres neomaterielle subjektforståelse tager afsæt i en foucauldiansk forståelse af subjektivering, og de fastholder derved konceptet om samtidig underkastelse og agens, som kernen i forståelsen af subjektivering (Højgaard og Søndergaard, 2011, s. 340-41+s. 349). De foreslår dog en redefinition, der bevæger sig ud over det eksklusive fokus på diskursiv magt, og medtænker materialiteters agentialitet i subjektiveringsprocesser (Højgaard og Søndergaard, 2011, s. 340-41). Højgaard og Søndergaard (s. 340) fremhæver Barads læsning af Butlers (1990) performativitetsteori som central for en neomateriel subjektforståelse. Butlers forståelse af performativitet knyttes oftest til hendes køns- og seksualitetsteorier og hendes forståelse af køn som proces - en *‘gøren’* og ikke en *‘væren’* (Butler, 1990; Lykke, 2008, s. 62). Barad er interesseret i Butlers performative forståelse af materialisering som en proces. Hun trækker særligt på Butlers betoning af gentagelser og citationer, som dét der gør performativitet (Højgaard og Søndergaard, 2011, s. 344). Barad forstår mening som noget, der skabes gennem gentagelser. Dette er centralt i hendes performativitetsbegreb (Ibid., s. 346). Det skal dog tænkes sammen med hendes sammenfildrede agensbegreb, hvorved Butlers begreb om gentagende citationer bliver til gentagende intra-aktioner i Barads tænkning (Ibid., s. 346). Barad kritiserer Butler for at lægge for meget vægt på diskurser og for ikke at have en bred nok teoretisering af materialitet: *“Butler only focuses on bodily materiality, whereas the ambition*

*ought to be the creation of a theory of materiality as such—intertwined with discourse.”* (Barad, 2003, s. 345). Derfor mener Barad, at Butler’s performativitetsteori må læses diffraktivt gennem Bohr’s kvantefysik, hvilket giver adgang til også at forstå materialitet som performativ. Med denne sammenlæsning udvikler Barad det, hun kalder en *posthuman* forståelse af performativitet (Lykke, 2008, s. 202), hvor kropsmaterialitet og grænser mellem kroppe produceres i intra-aktioner af materialitet og diskurs. Ifølge Barad har menneskelige subjekter en medkonstituerende position men ikke en privilegeret eller mere central position i denne produktion end fx materialitet (Barad, 2003, s. 347). Det munder ud i en forståelse af subjektiveringsprocesser som fænomener, der vedvarende skabes gennem gentagende materiel-diskursiv intra-aktioner - en aktiv gøren af menneskelige og ikke-menneskelige kræfter. Som Søndergaard (2018, s. 145) sammenfatter det: *”Barad forstærker således det processuelle, det dynamiske og intra-agerende element i tilblivelsesprocesser”*.

## Metodologi

Søndergaard skriver, at *”man kan forstå forskningsprocessen som en måde at træde ind i og engagere sig med et intra-agerende, materiel-diskursivt apparatus”* (Søndergaard, 2018, s. 158). Hun skriver også, at *”ingen forskning eller forsker kan rumme alle de kræfter, det ville være muligt at få øje på, i en analyse af et fænomens tilblivelse”* (Ibid., s. 146). Al forskning indebærer tilskæringer og formninger af både fænomen og konstituerende kræfter og er i sig selv performativ (Ibid., s. 141). I nærværende undersøgelse har vi fx valgt at rette vores blik mod *”baggrunds-perspektivet”* i debatten, hvilket indebærer, at vi trækker dette perspektiv i forgrunden og tillader, at andre perspektiver glider i baggrunden. I forlængelse af vores videnskabsteori kan dette betragtes som en agential skæring, der lader *”baggrund”* træde frem som et fænomen i debatten, og som vi undersøger med afsæt i et relationelt klassebegreb. Barad understreger vigtigheden i at kunne navigere metodologisk i en processuel og dynamisk verden, hvor forskningssubjekt og -objekt er del af samme kontekst, og ikke på forhånd er afgrænset fra hinanden. *”Med nysgerrigheden rettet mod en sådan kompleksitet er vi nødt til at tænke vores forskningstilgange, metoder og analytiske strategier på andre måder end de standardiserede tekniske og instrumentelle”* (Søndergaard, 2018, s. 140). Som nybegyndere inden for en nymaterialistisk tilgang har vi fundet det udfordrende at finde vej igennem den kompleksitet, som tilgangen rummer. Til at understøtte en (relativ) strukturering af undersøgelserne og analyserne i nærværende opgave, har Haraways begreb om situeret viden

og Dorte Marie Søndergaards forståelse af diffraktive læsninger af teori og empiri været særligt retningsgivende. I det følgende vil vi først redegøre for de teoretiske forståelser og argumenter bag begrebet situeret viden. Herefter vil vi kort forklare, hvad det indebærer at lave diffraktive læsninger af teori og empiri samt uddybe, hvordan det har formet undersøgelsen som en proces.

## Situeret viden

Den britiske forening for kliniske psykologer problematiserede sidste år den store indflydelse, positivistisk videnskabsforståelse har på psykologien som disciplin ifølge deres vurderinger (Johnstone & Boyle, 2018). De stiller sig særligt kritiske overfor det positivistiske objektivitetsideal, der antager eksistensen af et krops- og kontekstløst forskersubjekt, som kan stille sig udenfor det, der undersøges og vise os verden, som den er (Lykke, 2008, s.17). De britiske psykologer udtrykker bekymring for, at sådanne vidensidealer indenfor psykologien fører til en usynliggørelse af de kroppe, der bedriver forskningen, samt påpeger en manglende kritisk opmærksomhed på, hvordan psykologisk viden kan komme til at understøtte dominerende gruppers interesser og værdier (Johnstone & Boyle, 2018, s. 42-43). Kritikken kan ikke siges at være ny. Videnskabshistoriker Donna Haraway (2018) kritiserede allerede i 1988<sup>14</sup> idéen om 'den neutrale forsker' og kaldte forestillingen om forskerens distancerede ophøjethed for 'gudetricket' (Ibid., s. 34). Haraway mener, at alle blikke er situerede og argumenterer for, at det ikke er muligt at betragte noget intetstedsfra. Forskere (og forskningsapparatusser) er altid "*materielt-diskursivt lokaliseret i tid, rum, krop og historiske magtforhold*" (Lykke, 2008, s. 18) og er "*midt i og delagtig (med)skaber af det, der analyseres*" (Ibid., s. 17). I stedet for at være "neutralt" eller "værdifrit" beskriver Haraway (2018) det ikke-situerede blik som et erobrende øje, der, med sine vandrende blikke, gør krav på magten til at se - men ikke selv at blive set (Haraway, 2018, s. 33). Derfor må al vidensproduktion situeres. Alle forskere har en etisk forpligtelse til at lokalisere, hvordan de tænkemåder, de har til rådighed, befordre den viden, de producerer - altså 'situerer' deres blik. Situering betyder dog ikke "*fikseret lokalisering i en tingsliggjort krop*" (Haraway, 2018, s. 48). Haraway understreger, at "*synet fra en krop*" altid betyder "*en sammensat, modsætningsfyldt, strukturerende og struktureret krop*" (Haraway, 2018, s. 49). Hun fremhæver, at mennesker er viklet ind i forskellige visualiseringsteknologier,

---

<sup>14</sup> Hendes tanker om situeret viden blev et af omdrejningspunkterne for 80erne og 90ernes videnskabskritikker og har haft stor betydning for feministisk teori og kønsforskning (Højgaard, 2018, s. 7; Lykke, 2008, s. 16).

og at kropsliggørelse handler om at forstå, hvordan visuelle systemer fungerer - teknisk, socialt og psykisk (Ibid., s. 38). Sagt på en anden måde, så handler kritiske analyser af egen situering ikke kun om at reflektere over egne konkrete kropslige og kontekstnære lokaliseringer men også om at tænke disse ind i større samfundsmæssige (og magtforbundne) sammenhænge og i relation til forskellige måder at blive set eller ikke-set på.

Karen Barad og Donna Haraway er tæt forbundne teoretisk (Lykke, 2008, s. 167). Barad trækker bl.a. på Haraways forståelse af situeret viden, når hun med sit apparatusbegreb understreger, at forskningsprocesser ikke er neutrale men foregår *“igennem materielt-diskursive praksisser, der skaber forskelle og afgrænsninger og derigennem fænomener”* (Højgaard og Søndergaard s. 346). Når man udformer videnskabelige undersøgelser, er man medskaber af forskningsapparatusser, der producerer en særlig viden om verden: *“Forskning producerer virkeligheder, og fordi sådan forskning aldrig er uden konsekvenser for verden, og siden forskeren altid er en del af forskningsapparatet, er det ikke muligt at undsige sig et etisk medansvar for sådanne konsekvenser”* (Stender Petersen, 2015, s. 46). Vi er derfor alle ansvarlige for de agentiale skæringer, som vores (akademiske) gøre er med til at skabe. “Med til” fordi disse skæringer skabes gennem materiel-diskursive intraaktioner, som vi blot er én del af. Dette undtager os dog ikke fra at tage ansvar for den rolle, vi spiller i sammenfiltrede praksisser af meningsskabelse og tilblivelse (Barad, 2003, s. 812). Barad (2003) skriver: *“What is important (...) is the fact that marks are left on bodies. Objectivity means being accountable to marks on bodies.”* (p. 824). Hun ændrer dermed forskningsærinde fra at handle om at skabe “værdifri” afdækninger af verden til et fokus på, hvad forskellige forsknings-praksisser gør i verden. Haraway skriver, at videnskabelse bør stræbe mod *“en mere adækvat, rigere og bedre fremstilling af en verden (...) med et kritisk, reflektivt forhold til vores egne såvel som andres herredømmepraksisser og den ulige fordeling af privilegier og undertrykkelse, der udgør alle positioner”* (Haraway, 2018, s. 29). Både Barad og Haraway betoner derved det etiske og politiske ansvar, de mener, forskere har for at skabe ansvarspådragelig viden om den verden, vi lever i. Situering *“gør det muligt for os at blive ansvarlige for det, som vi lærer, hvordan vi skal se”* (Haraway, 2018, s. 37). Ansvarlighed handler derfor om at forstå sin egen position og de etisk-politiske konsekvenser, dette har for ens udsyn og for andre (Lykke, 2008, s. 147). At tage ansvar for de videnspåstande som man er med til at producere, kræver at man reflekterer over, hvordan magt, værdier eller interesser er indvævet i ens vidensproduktion (Stormhøj, 2006, s. 17). Fremfor at forsøge at skrive mennesket ud af forskningen om mennesker, så indeholder ansvarlig psykologisk videnskabelse, ud fra denne forståelse, en kritisk analyse af, hvordan det forskende blik er situeret. Det medfører et ansvar for at skrive sit vidensbidrag frem som et

partielt perspektiv fremfor at fremstille det som en universalistisk sandhed. Haraway fastslår, at hvis vi ønsker at lære noget om en andens synsvinkel, *“er [vi] nødt til (...) at kunne sige, hvor vi er, og hvor vi ikke er”* (Ibid., s. 36). *“Den eneste måde at udvikle sit syn på er ved at være et bestemt sted”* (Haraway, 2018, s. 52).

Frem for at gøre os selv til genstand for en større analyse, har vi forsøgt at efterleve Haraways forskrifter ved at lade det fremtræde eksplicit, at denne undersøgelse er et udtryk for vores blik og samtidig et udtryk for et særligt teoriinformeret blik på debatten. I vores analyser har vi bl.a. brugt formuleringer som “vi ser”, eller at noget “træder frem”, eller “vi får blik for” for dermed at markere, at der er tale om partielle blikke - At det vi ser, er udtryk for synet fra vores kroppe. Vi har også forsøgt at undgå formuleringer som “fund” og “resultater”, der kan få det, vi har set, til at fremstå som noget, der findes uafhængigt af vores blik på det, og som alle ville se, hvis de kiggede på det samme. Vi har således efterstræbt sprogligt at tydeliggøre, at den viden der fremlægges, ikke kan vise verden som den er.

Vi har bevidst valgt at rette vores opmærksomhed mod et genstandsfelt, der i høj grad afspejler vores egen klasse-mæssige situering. Vi har blandt andet ønsket dette, fordi det giver os en anledning til at reflektere over vores egen kropslige og kontekstnære lokalisering i større samfundsmæssige sammenhænge.

## Diffraktive læsninger af teori og empiri

Professor i socialpsykologi Dorte Marie Søndergaard (2018, s. 141) beskriver, hvordan Barads begreb om diffraktive læsninger kan anvendes metodisk og analytisk. At arbejde diffraktivt med teori og empiri betyder *“at tænke gennem forskningsmateriale med teori og omvendt at tænke gennem teori med forskningsmateriale”* (Ibid., s. 158). En samtidig bearbejdning af teori og empiri gør, at de former sig og formes gennem hinanden. Søndergaard (2018, s. 146) kalder det en *“nysgerrigt søgende analytisk gennembearbejdning af materialet”* hvor *“man [genoplever] materialet på kryds og tværs og i gentagende bevægelser med sine teori-informerede søgestrategier som guide”*. Samtidig fremhæver Søndergaard den analytiske agens, hun ser i forskningsmaterialet (Ibid., s. 149). Hun opfordrer til, at man som forsker lytter, hvis forskningsmaterialet fx kalder på nye teoretiske perspektiver. Diffraktive læsninger af teori og empiri er bevægelser, der søger at arbejde forskellige *“tænketeknologiske ressourcer sammen og frem til nye perspektiver”* (s. 149). Søndergaard fremhæver, at disse bevægelser ikke

nødvendigtvis forløber hverken lineært eller kronologisk (Ibid., 146), men nærmere må beskrives som løbende processer.

I forlængelse af de indledende pointer om, at al forskning indebærer tilskæringer, og at ingen kan have blik for alle de kræfter, der former et fænomen, kan forskningsprocessen aldrig betragtes som fuldendt eller afsluttet. Der kan i princippet altid åbnes for inddragelse af nye intraagerende kræfter, der vil føre til andre analytiske snit. Vi har forsøgt at have en høj grad af åbenhed i undersøgelsesprocessen indenfor opgavens tids- og omfangsbegrænsninger. Vi har kunnet drage paralleller mellem vores bevægelser og Lis Højgaards beskrivelser af processer i forskningsprojektet om vidensproduktion, køn og forskningsorganisering<sup>15</sup>, som findes beskrevet i "kvalitative metoder - en grundbog" (Højgaard og Søndergaard; i Brinkmann og Kvale, 2014 s. 364-266). Højgaards forskningsprojekt er i udgangspunktet tænkt som et kulturanalytisk studie, der skal munde ud i diskursanalyser. Derfor indsamler hun empiri i form af interviews. Hun konkluderer dog senere i processen, at hendes undersøgelse kalder på analyser, der gør det muligt at inddrage materialiteter på en mere kompleks måde (Ibid., s. 364). Højgaard søger derfor ny teori og inddrager først nymaterialistiske forståelser, *efter* indsamlingen af interviewmaterialet. I vores tilfælde oplevedes lignende bevægelser at finde sted. Det var også først efter, vi havde indsamlet vores empiri, at vi bevægede os i en nymaterialistisk retning. Indsamlingen af vores empiriske materiale er altså formet indenfor en poststrukturalistisk ramme og lægger umiddelbart op til at blive behandlet diskursanalytisk. Vi forsøgte dog at bevare en åbenhed i vores teoretiske tænkning og bevægede os langsomt i retning mod nymaterialistisk tænkning. Undersøgelsens diffraktive læsninger af teori og empiri har på denne måde ført til en udvidelse af vores forståelse af diskurs. Selvom vores empiri primært består af sprogligt materiale, forsøger vi at analysere sammenvævning mellem diskursive praksisser og materialitet frem. Vores teori giver os nogle bestemte blikke på materialitet og fører til agentiale skæringer, der får "økonomi" til at træde frem som logik. Nærmere betegnet indtænkes materialitet i nærværende opgave gennem teoretiske forståelser af økonomi og subjektivering som gensidigt konstituerende i materiel-diskursive tilblivelsesprocesser. Der er dog mange materielle fænomener, vi ikke har haft blik for i vores

---

<sup>15</sup> Forskningsprojektet fremhæves som et eksempel på hvordan empirisk forskning multimodale konstitueringsprocesser kan udfolde sig. Højgaard og Søndergaard beskriver af det de med en samlebetegnelse kalder for empirisk forskning i "multimodale konstitueringsprocesser" (Højgaard og Søndergaard; i Brinkmann og Kvale, 2015, s. 349-373) - dvs. forskning der sigter mod at forstå tilblivelsesprocesser som komplekse, foranderlige og flydende (s. 349), og inddrage flere forskellige modaliteter (bl.a. sociale, materielle, diskursive, politiske) i undersøgelsen af disse (s. 366).



indsamling af empiri, og som vi derfor ikke kan undersøge på baggrund af den empiri, som vi har indsamlet.

## Teori

### Beverly Skeggs

Den britiske professor og sociolog Beverly Skeggs (1997; 2004) undersøgelser og forståelse af klasse har haft stor betydning for det blik på klasse, som vi har valgt at anlægge. Hun tilhører den kulturelle vending i sociologiske klassestudier og repræsenterer en ny gren af forskning, der tager sit udgangspunkt i det Aamann (2017) kalder en bred og relationel forståelse af klasse ( s. 14). Det indebærer blandt andet, at hun bevæger sig væk fra en statisk forståelse af klasse og i stedet forstår klasse som en dynamisk og relationel proces.

Skeggs har gennem sit etnografiske studie af hvide britiske arbejderklassekvinder undersøgt klasse på niveau af levet liv (Skeggs, 1997). Efterfølgende har hun i den mere teoretiske *Class, self, culture* (2004), forsøgt at beskrive de forhold, der har skabt og stadig skaber ulige 'klassegjorte' relationer - med andre ord mulighedsbetingelserne for 'klasseførelse' (s. 2). Hendes forståelse af dette vil uddybe i dette afsnit.

Skeggs arbejde rummer en særlig insisteren på kompleksitet, hvilket bl.a. viser sig i måden, hun vælger at bygge sit teoriapparat op på. Hendes pointer optræder meget sjældent uimodsagte, fordi de bliver stykket sammen af mange og gerne modstridende teoretiske perspektiver og analyser. Hun lykkes således med aldrig at skrive noget frem på en entydig eller universel måde - hvilket også gør hende svær at læse. Blandt andet inddrager hun både marxistiske forståelser af udbytningsforhold og værdi-akkumulering samt foucauldianske analyser af neoliberale logikker. Dette sammentænker hun med diffraktive (feministiske) læsninger af Bourdieu (Adkins & Skeggs, 2003). Skeggs klasseforståelse forbinder materialitet, diskurs og subjektivering på en måde, som vi mener tilbyder ét svar på det (dobbelte)spørgsmål Søndergaard & Højgaard (2011, s. 338) stiller:

*“How can we qualify a concept of subjectivity by means of a new-materialist framework? Or, how can we qualify a new-materialist framework by bringing in subjectivity as one of the many enacting forces to be considered?”.*

Hendes forståelse af materialitet er mere økonomisk orienteret (og marxistisk inspireret) end mange af de neomaterialistiske analyser, vi har stiftet bekendtskab med. Hendes teori er desuden overvejende *menneskeorienteret*, idet materialitet oftest forstås i forbindelse med (menneske)kropsmaterialitet og som økonomiske ulighedsforhold. Vi mener dog, at hendes anti-essentialistiske forståelse af klasse er oplagt at tænke ind i en neomateriel ramme, og at hendes teoriapparat giver et kompetent bud på, hvordan menneskelige tilblivelsesprocesser kan tænkes inden for rammen af materieldiskursive praksisser.

Hendes teori kan kritiseres for, at sammenbringe meget forskellige teoretiske retninger, hvilket betyder, at det til tider bliver uklart, hvilke forståelser hun trækker på. I den forbindelse synes det vigtigt at fremhæve, at hendes fokus på dominansforhold, ulighedsskabende strukturer, og hierarkiseringer løber som en rød tråd gennem alle hendes læsninger. Skeggs magtbegreb er dog netop det, der er sværest at få greb om, fordi hun både trækker på marxistiske, bourdieuske og foucauldianske forståelser af magt. Hendes analyser indeholder derfor både pointer, hvor magt forstås som besiddet og undertrykkende og pointer, der trækker på en decentreret forståelse af magt (Christensen, 2014, s. 210; Aamann, 2017, s. 22). I de følgende beskrivelser af Skeggs teori vil vi bestræbe os på at være tro mod hendes hendes utraditionelle teoretiske koblinger. Frem for at søge at skabe “orden” i perspektiverne, vil vi tilstræbe at skrive den kompleksitet frem, som de rummer.

## Neoliberalisme

Forståelser af universaliseringen af markeds- og konkurrencelogikker er helt centrale for Skeggs klasseteori. Hun forstår økonomi og økonomiske diskurser som en særlig betydningsfuld form for inskription, der har stor betydning for måden, hvorpå værdi overføres til og læses af kroppe (Skeggs, 2004, s. 12). Hendes forståelse af klassers betydning i dag tager afsæt i kritiske læsninger af vores samtid som præget af en økonomisk imperialisme, hvor økonomiske tænkemåder kryber helt tæt på og former individuelle subjektiviteter (s. 62). Historikerne Jacob Jensen og Niklas Olsen (2016) skriver, at kritikere ofte bruger samlebetegnelsen neoliberalisme (s. 9). Selvom der hersker uenighed om, hvad neoliberalisme

helt præcist er<sup>16</sup>, så fremhæver forskning på området en antinaturalistisk opfattelse af markedet, foranstaltet af “*en stærk stat der intervenserer for markedet frem for i markedet*” (Ibid., s. 10). Modsat klassisk liberalisme er neoliberalisme kendetegnet ved en udbredelse af konkurrencelogikker og en markedsloggørelse af områder, der tidligere ikke var økonomiske (Langergaard, 2016, s. 159). Jensen & Olsen (2016 s, 14-17) kridter to dominerende tolkninger af neoliberalismen op hhv. marxistiske og foucauldianske. De marxistiske tolkninger skriver neoliberalisme frem som et bevidst politisk klasseprojekt<sup>17</sup>. Foucauldianske tilgange betragter i højere grad neoliberalisme som en generaliseret normativitet, “*der strukturerer både de regerende og de regeredes handlinger og selvopfattelse*” (Jensen & Olsen, 2016, s. 16) og er kendetegnet ved en gentænkning af subjektets rolle, hvor igennem alle omformes til hver sin lille individualiserede virksomhed (Rose, 1999). Den danske klasseforsker Iben Charlotte Aamann (2017, s. 21) beskriver, at klasserelationer under neoliberalismen i stigende grad fremstår uklare: “*neoliberalismen udgrænser klasse som politisk kategori og kritisk videnskabeligt greb, samtidig med at den via selvteknologier genindstifter klasse – nu som et spørgsmål om individets moralske værdi*”.

I sine analyser af klassegørelse beskriver Skeggs et “økonomisk-rammesat subjekt” (2004, s. 119). “*The present configuration of the economic relies upon a particular conception of self - one that not only owns itself, but optimizes itself, in order to prove itself amenable to capitalism.*” (Skeggs, 2004, s. 77). Hun beskriver dermed økonomiske logikker som en generaliseret normativitet men understreger også, at sådanne processer udfolder sig via politiske klasseinteresser: “*We have different access to becoming a subject with value*” (Skeggs, 2004, s. 77). Det centrale bliver, at anerkende den store betydning som økonomi får, for måden vi forstår os selv og andre - og samtidig at forstå hvordan dette positionerer os på ulige måder (Skeggs, 2004, s. 62). Skeggs bruger begrebet om ‘det værdifulde subjekt’<sup>18</sup> til at beskrive, hvordan klasse bliver gjort gennem produktionen af bestemte subjektpositioner, som kommer nogle privilegerede få til gode, og samtidig som sin eksistensberettigelse, kræver eksklusionen af nogle andre (Skeggs, 2004, p. 53). ‘Det værdifulde subjekt’ er en forskelsskabende og grænsedragende størrelse, der med tilskrivningen af værdi samtidig også skriver et værdiløst subjekt frem. At blive markeret på en måde, hvor man læses (og vurderes) som værdiløs, begrænser ens bevægelighed - både i metaforisk og fysisk forstand. Her er der

---

<sup>16</sup> Se evt. den debat der løb i Information i foråret 2018, som Jensen & Olsen bl.a. også deltog i.

<sup>17</sup> Se evt. Bjarke Skærlund Risagers interview med David Harvey i nummer 74 af *Slagmark - tidsskrift for idéhistorie* (2016, s. 23-33).

<sup>18</sup> *Subject of/with value* (Skeggs, 2004, s. 6). I forestillingen om ‘det værdifulde subjekt’ er indlejret en essentialistisk subjektforståelse, der antager eksistensen af et afgrænset og autonomt subjekt, hvilket medfører en inderliggørelse af de kvaliteter, der kobles til det værdifulde subjekt (Skeggs, 2004, s. 62).

minimale muligheder for at vækste i 'egenværdi' over tid - tværtimod er der risiko for at falde i værdi (ud fra en neoliberal kalkule) eller at man (eller dele af én) bliver gjort til en ressource for andres vækst (Skeggs, 2004, s. 71). Skeggs ønsker at vise, at nogle grupper i samfundet passer bedre ind i neoliberale idealer om konkurrence, optimering og investering, som udgør det økonomisk-rammesatte subjekt. Hun fremhæver det forhold, at nogle grupper faktisk drager fordel af denne neoliberale normativitet (s. 187). Skeggs bestræber sig på at udvikle forståelser af, hvad (og hvordan) bestemte karakteristikker inderlig- og kropsliggøres, og for hvem det er muligt at akkumulerer værdi/ blive et værdifuldt subjekt.

## Den teoretiske ramme

Skeggs forsøger at skabe en analytisk ramme, som gør det muligt at forstå klasse i en kontinuerlig skabelse: *"Class formation is dynamic, produced through conflict and fought out at the level of the symbolic."* (Skeggs, 2004, s. 5). Hun forstår klasse som grundlæggende skabt gennem værdi, der tilskrives i processer af inskription, udveksling og ud fra bestemte perspektiver (Skeggs, 2004, s. 2). For at forstå hvordan forskel og ulighed skabes (og leves), må man derfor, ifølge Skeggs, forstå, hvordan disse processer virker.

## Inskription

Skeggs beskriver klasse som en sammensmeltning af forskellige karakteristikker, der påklistres bestemte (menneske)kroppe og dermed inderliggøres som personlige egenskaber (Skeggs, 2004, s. 1). Hun beskriver markering som en af de centrale processer, hvorigennem forskelsskabende værditilskrivninger finder sted - dét hun samlet kalder for inskription (s. 12). Hun henter begrebet om inskription hos Deleuze & Guattari og kombinerer det i sine egne analyser (af klassegjort inskription) med analyser af udveksling og økonomi (s. 13). Inskription handler grundlæggende om *"making through marking"* (s. 12) dvs. en skabelse via visuelle systemer, der markerer og skaber bestemte præmisser for synlighed. Skeggs beskriver synlighed som materialiseringen af kroppe gennem kontinuerlige markeringer. Markeringer er mening som bliver kondenseret og påklistret bestemte kroppe. Gennem disse markeringer bliver bestemte kroppe gjort til bærere af værdi, mens andre dømmes værdiløse. Inskription gør kroppe læsbare. Gennem markeringer udpeges bestemte kroppe og kaldes til eksistens gennem bestemte klassifikationer og grænsedragninger. Klassegjorte inskriptioner er

sammenvævede med fx racegjorte inskriptioner og kønnede inskriptioner<sup>19</sup>, der tilsammen udgør en integreret ulighedsstruktur (Faber, 2008, s. 11). For at forstå hvordan markeringsprocesser virker, er det derfor vigtigt, at have øje for måden forskellige inskriptioner er sammenvævede og både kan arbejde med og mod hinanden (Skeggs, 2004, s. 3). Skeggs bruger diskursive praksisser som eksempel på systemer af inskription men understreger, at inskription ikke bør tænkes som en udelukkende diskursiv praksis (s. 12). Nærmere bør inskription tænkes som et net af komplekse praksisser, der styrer og regulerer kroppe (s. 12). Et eksempel er, hvordan metoder til indsamling af viden (observation, statistisk beregning, etnografi og visuel identifikation) har gjort det muligt at kende og udpege bestemte grupper - at klassegøre dem (Skeggs, 2004, s. 39). Skeggs betoner dog muligheden for at 'lække' ud over de læsninger, der klister til ens krop, ved at nægte at lade sig begrænse af den måde ens krop markeres og vurderes - sådanne distancerende modhandlinger beskriver hun som klassekamp (s. 13).

## Udveksling

Skeggs spørger, hvad der gør det muligt at aflæse nogle karakteristikker som "gode" og "fortjente" og andre som "dårlige" og "ufortjente" (Skeggs, 2004, s. 2) Hvis man vil (forsøge) at svare herpå, må man ifølge Skeggs forstå, hvordan forskellige udvekslingssystemer har betydning for måden værdi tilskrives, opspares, institutionaliseres og mistes. I sine forståelser af udvekslingsforhold, værditilskrivning og udbytning trækker Skeggs særligt på marxistisk og neomarxistisk teori (s. 7-10), som hun bl.a. kombinerer med feministiske læsninger af Bourdieu - særligt hans udvidelse af kapitalbegrebet til forståelser af symbolsk økonomi (Skeggs, 2004, s. 15-18). Fremfor at fokusere på "varen" der bliver udvekslet, bringer Skeggs *det relationelle* i centrum: "*value is generated from the power, perspective and relationships that make the exchange possible in the first place*" (Skeggs, 2004, s. 12). Hun er bl.a. optaget af hvilke relationelle forhold, der muliggør bestemte udvekslinger, og hvordan magtrelationer mellem grupper er vævet ind i bestemte udvekslingsforhold. "*Class is always made by and in the interest of those who have access to power and the circuits of symbolic distribution*" (Skeggs, 2004, s. 3). Dominansforhold og magt-assymmetrier er således en central del af Skeggs analyse af udveksling. Udvekslingssystemer forstås både som økonomiske, symbolske,

---

<sup>19</sup> Skeggs (2004, s. 3-4) fremhæver eksempelvis hvordan at skabelsen af diskurser omkring klasse historisk har været tæt knyttet sammen med skabelsen af diskurser omkring køn og seksualitet. Hun fremhæver bl.a. at moraliserende læsninger af kvinders kroppe og praksisser skabte afsættet for udviklingen af nogle af de første klasse-kategoriseringer.

kulturelle og moralske (Skeggs, 2004, s. 7). Klasseanalyser bør derfor ikke reduceres til undersøgelser af økonomisk udveksling (produktions og arbejdsmarkedsrelationer) men må også have blik for, hvordan moralske, kulturelle og symbolske udvekslingsystemer er medkonstituerende for klasse (Olsson, 2008, s. 22). Udveksling og værditilskrivning finder sted på tværs af de forskellige udvekslingsystemer, og alle udvekslinger påvirkes af den symbolske værdi, der tilskrives det, som udveksles (Olsson, 2008, s. 70). Skeggs taler om, at der sker en kommodificering<sup>20</sup> af kultur, hvor kultur gøres til en *ejendom*, som kan udveksles og bruges til at akkumulere værdi (Skeggs, 2004, s. 187). Ifølge Skeggs kræver det adgang til bestemte subjektpositioner at kunne kommodificere sin egen og andres kultur og bruge den til, at blive til det, hun kalder et værdifuldt subjekt (Skeggs, 2004, s. 77). Klasserelationer er med til at strukturere, hvem der har adgang til at bruge sig selv eller andres kultur som en ressource (Skeggs, 2004, s. 175). Det er ikke alles kultur, der kan kommodificeres og udveksles på lige fod, fx fordi nogle kroppe begrænses af inskriptioner, der får deres kultur til at fremstå som en naturlig, inderliggjort del af, hvordan de er.

Skeggs forstår altså udveksling og akkumulation af økonomisk værdi som en del af den bredere symbolske økonomi, der er situeret i en konkret historisk kontekst og udgør mulighedsbetingelserne for udveksling (Ibid., s. 75). Skeggs udvider Bourdieus model for symbolsk økonomi ved at understrege, at værdi kan eksistere udenom udvekslingsprocesser, og at det derfor ikke er alle (økonomiske, kulturelle, moralske) ressourcer, der fungerer som kapital (Skeggs, 2004, s. 17). Hun mener, at der er en teoretisk tendens til at reducere forståelsen af værdi til kun at fokusere på udvekslings-værdi og overse den værdi, som nogen eller noget kan have udenfor økonomiske udvekslingsrelationer (Ibid., s. 21).

## Perspektiv

Skeggs relationelle forståelse af værdi betyder, at værditilskrivning afhænger af, hvilket perspektiv der lægges på udvekslingen (Skeggs, 2004, s. 10). At forsøge at forstå mulighedsbetingelserne for klassegørelse hænger derfor sammen med at undersøge, hvordan bestemte perspektiver former værditilskrivning og udvekslingsrelationer. Perspektiver er særligt magtfulde, når de overskygger alle andre perspektiver og fremstår som den eneste vidende position, som det bliver muligt at indtage (Skeggs, 2004, s. 6). Dét, at værdi tilskrives ud fra et bestemt perspektiv, bliver sjældent italesat eksplicit, hvilket gør, at specifikke perspektiver (og

---

<sup>20</sup> Oversat fra det engelse "propertizing"



interesser) kontinuerligt fejllæses (Olsson, 2008, s. 23). Dominerende grupperes perspektiver kan komme til at fremstå som almengyldige, værdineutrale og ahistoriske. Skeggs skriver, at perspektiver indtages på baggrund af den viden, man har adgang til (og måden denne fortolkes og anvendes). Forskellige måder at vide, se og høre på, er vævet ind i videnssystemer, der repræsenterer forskellige interesser (Skeggs, 2004, s. 5). Perspektiver, kan derfor ikke forstås som brede overblik, men handler om at indtage en vidensposition, der er en indsnævring af bestemte interesser (Skeggs, 2004, s. 6). Perspektiver er situerede - skabt ud fra klassegjorte (og racegjorte, og kønnede mv.) positioner (Skeggs, 2004, s. 173). Det er således helt centralt for Skeggs, at perspektiver altid er involveret i magtrelationer og virker ulighedsskabende, fordi alle perspektiver ikke betragtes som lige relevante og vigtige at forholde sig til (Skeggs, 2004, s. 6+45). Dette gælder også viden på et mere abstrakt niveau af, hvordan og hvorvidt vi har adgang til viden om os selv og andre: *“the forms of knowledge that are made available to us offer the potential for reading and knowing ourselves and others”* (Skeggs, 2004, s. 45). Dem,, som har ressourcerne til at legitimere deres interesser og perspektiver, bliver både dem, som afgør hvordan værdi tilskrives (Skeggs, 2004, s. 7), og hvem der bliver værd at forholde sig til.

## Klassegørelse

Skeggs betragter klasse som en proces i kontinuerlig skabelse (Skeggs, 2004, s. 3). Hun forstår det `at leve klasse´ som betydningsfuldt for, hvordan klasse skabes (Ibid., s. 173). Dette åbner op for mere mikroorienterede analyser af klasse, som noget vi både gør, og som gøres ved os på daglig basis. Hun forstår bestemte subjektiviteter og subjektiveringsprocesser som indvævet i skabelse af klasse:

*“the more I investigated different forms of class production, the more I became aware that different forms of personhood and individuality were integral to how class interests become inscribed onto different bodies in the name of ‘the self’”* (Skeggs, 2004, s. 6).

Helt centralt er hendes begreb om `classed selves´ (Ibid., s. 119), dét vi i nærværende opgave har oversat til *klassegørelse*<sup>21</sup> og *klassegjorte subjekter*. Skeggs ser klasse som havende betydning for alles liv og subjektivering; *“It is central to us all – even if we do not feel impeded*

---

<sup>21</sup>En betoning af klasse som en *gørelse* henviser desuden til Judith Butler (1990) og hendes performativitetsbegreb, som Skeggs løbende trækker på (Ibid., s. 17-18, 44-45; Olsson, 2008, s. 22).

by it" (Skeggs, 1997, s. 7). Klasse er betydningsfuldt, såvel for dem der erfarer klassefølelse som succes og "medvind", som for dem, der oplever klassefølelse i kraft af begrænsninger og nedvurdering - og de forskellige positioner kan ikke forstås uafhængig af hinanden. Skeggs understreger at klassegjort ulighed og klassegjorte privilegier er gensidigt konstituerende størrelser:

*"exclusion is a constitutive necessity in the forging of class locations and relations, and how this necessity works as a constitutive limit holding some groups as the ground of fixity from which others can move"* (Skeggs, 2004, s. 26).

Det betyder, at nogle menneskers bevægelsesfrihed og fleksibilitet eksisterer på bekostning af andre mennesker. Skeggs insisterer derfor på, at klasse må forstås som konflikt og som resultatet af historiske (og nutidige) kampe. *"To ignore this is to work uncritically with the categories produced through this struggle, which always (because it is struggle) exist in the interests of power"* (s. 5).

Klasseforsker og sociolog Stine Thideman Faber (2008), der har inddraget Skeggs teori i sine undersøgelser af klasse i Danmark, beskriver klasse som noget, der *"opleves emotionelt og internaliseres som en intim form for subjektivitet"* (s. 23). Hun betoner, at *"mennesker mærker og sanser den sociale orden i og med sin krop"*, at klasse så at sige *"indlejres i kroppen"* og viser sig *"som en erfaring, vi bærer i kroppen"* (s. 23). Denne forståelse af klasse som (også) en følelsesstruktur kan bl.a. også findes i Reays (2005) beskrivelser af *psykiske klasse-landskaber*<sup>22</sup>. Faber kan siges at beskrive et sådant "landskab", når hun skriver at klasse *"bl.a. kommer til udtryk i følelser af utilpassethed, ubehag, ondt i maven, skam og i oplevelsen af at være forkert, at skille sig ud, at komme til kort, at være anderledes, at være overset og/eller usynlig"* (Faber, 2008, s. 236). Hun beskriver her, hvordan klasse føles, når klassefølelse indebærer social nedvurdering. Reay (2005, s. 919) fremhæver, at undersøgelser af hvordan klasse opleves emotionelt, oftest fokuserer på klassefølelse i en arbejderklasse-kontekst, mens klassefølelse i en middelklasse-kontekst har fået meget lidt opmærksomhed.

I nærværende undersøgelse har vi ønsket at fokusere på, når klassefølelse privilegerer og indlejres i kroppen gennem oplevelser af succes og "medvind". Skeggs beskriver dette i forbindelse med hendes begreb om *"embodied entitlement"* (som vi har oversat til kropsliggjort berettigelse).

---

<sup>22</sup> *"The psychic landscape of class"* (Reay, 2005, s. 911)

*“Different bodies carry unequal values depending on their position in space, on their cultural baggage - the capitals they embody. Inscribed bodies literally embody entitlements. They move in space 'as if they own it'” (Skeggs, 2004, s. 17).*

Hun uddyber: *Embodied entitlement is one of the most class-ridden ways of moving through space (metaphorical and physical). It is a way of carrying value on the body, a process in which we are all implicated intimately every day” (Skeggs, 2004, s. 26).*

I forklaringen af, hvordan forskellige subjektiveringsprocesser er forbundet med kropsliggjort berettigelse, fremhæver Skeggs forskellige teoretiseringer af privilegerede subjektiviteter. Disse er alle forbundet med at opleve klasse som kropsliggjort berettigelse og beskriver forskellige middelklasse-specifikke måder at akkumulere værdi i sig selv (Ibid., s. 147). Samlet kalder hun dem *“entitled selves”* (Ibid., s. 152) - dét vi har oversat til *privilegerede subjektiviteter*.

## Baggrunds-perspektiver

I dette afsnit vil vi udpege, hvilke forskellige måder, vi ser “baggrund”, optræde i debatten på, samt hvilke betydning(er) de tillægges. Fremfor, at redegøre mere overordnet for debattens forløb og udvikling, har vi valgt at lave denne tilskæring af vores empiri, for at lade baggrund træde frem som et fænomen i debatten. I det følgende har vi sammenfattet de flertydige betydninger af “baggrund” under overskrifter, der på forskellige måder udgør nogle overordnede temaer, i det vi har set.

### Ensheden

Debatten starter med et debatindlæg i Politiken under overskriften *“De psykologistuderende er for unge, for velstillede, og der er for mange kvinder”*. Her påpeger ledelsen en problematisk enshed på psykologistudiet: *“de studerende minder relativt meget om hinanden”*. Ledelsen skriver, at psykologistudiets høje adgangskvotient *“medfører, at 80 procent af dem, der bliver optaget, er ganske unge kvinder fra velstillede hjem”*. De peger på, at det har *“uhensigtsmæssige konsekvenser”* - *“både for studiet og for samfundet”*. *“Hvis alle de studerende har samme fokus, så risikerer man at gå glip af nogle vigtige nuancer”*. De fremhæver, at en undersøgelse af feedback på Psykologi har vist, at de studerende vægter

peer feedback meget lidt. *“Måske er de så ens i deres perspektiver, at det at få svar fra deres medstuderende nærmest ikke har betydning længere?”*. De peger således på, at de studerendes ensed (i forhold til alder, køn og baggrund) også fører til en ensed i deres fokus og perspektiver.

Under interviewet uddyber en fra ledelsen, at baggrundsmæssig ensed ikke kun er problematisk på universitet: *“hvis de professionelle netværk man etablerer også i vid udstrækning er præget af en relativ homogen baggrund (...) så får man også en udfordring dér i forhold til, hvor meget værdi der rent ud sagt er i kollegasparring”*.

To studerende stiller spørgsmålstejn ved *“hvilket socialt lag de ansatte på instituttet og fakultetet selv repræsenterer?”* og insinuerer, at ledelsen også selv er en del af den “baggrundsmæssige” ensed, som de problematiserer. Denne betragtning understøttes i nogen grad af ledelsens egen påpejning af:

*“under alle omstændigheder vil psykologen jo være en akademiker... altså uanset hvad deres baggrund vil være, så vil de jo være akademikere (...) bare det, at man har den uddannelse, giver jo en ensliggørelse, altså på det sociokulturelle, fordi man er jo ligesom rykket op i en indkomstklasse og et uddannelsesniveau, som vil være i... altså uanset hvad pokker vi gør med rekruttering, så vil de jo allesammen.. være...altså... højtuddannede og med en høj indkomst ikke? Så kan de komme her fra og her fra og her fra, men altså.. så på den måde så bliver man jo.. ens (...) umiddelbart sådan i sociokulturel kontekst, så vil man jo ryge op i den gruppe, uanset hvor man kommer fra”*

Det tyder på, at den baggrundsmæssige ensed ledelsen påpeger blandt de studerende kunne være en problematik som også kunne gælde psykologifaget som helhed.

## Køn, alder - og baggrund

Når ledelsen beskriver og problematiserer de studerendes “ensed” væves køn, alder og baggrund sammen.

I debatten optræder "baggrund" ofte sammen med køn og alder. I deres første debatindlæg skriver ledelsen, at de *"savner flere mønsterbrydere, større aldersspredning og en mere lige kønsfordeling"*. De udfolder problematikken ved først at pege på kvikbonus-ordningen<sup>23</sup> som årsag til de studerendes unge alder. Dernæst fremhæver de den *"skæve kønsfordeling"* på studiet og forklarer: *"Kvinderne har været bedre end mændene til at prioritere alle fag højt i gymnasiet, fordi de typisk er modne tidligere"*. De skriver desuden, at psykologi kan blive forstået *"som et blødt fag"*, og derfor kan tiltale kvinder mere end mænd. *"Endelig kommer de studerende typisk fra velstillede familier, og deres forældre har selv lange videregående uddannelser"*. De kommer ikke med nogen bud på, hvordan dette kan forklares men opsummerer blot med at konkludere: *"Vi har derfor ikke mange mønsterbrydere blandt de studerende"*. Mønsterbryder-betegnelsen synes her at kunne referere til alle tre "enshed-markører". Denne flertydighed understøttes yderligere i ledelsens udtalelse om, at det *"behøver ikke at være mønsterbrydere, hvad angår familiebaggrund eller social klasse"*.

Gennem debatten optræder baggrunds-perspektivet ofte på en måde, hvor betydningen af baggrund bliver sammenvævet med perspektiver på alder og køn. Køn, alder og "baggrund" synes på denne måde at klistre sammen på en måde, som gør det svært at dechifrere, hvornår debatten faktisk handler om baggrund, og om de studerende og psykologers (velstillede) baggrund kun er problematisk, hvis det også falder sammen med at være kvinde og ung. "Baggrund-perspektivet" bliver desuden ofte udvandet i disse betydnings-sammenvævninger. Et eksempel er, da en fra ledelsen redegør for den begrænsning, han ser forbundet til de studerendes unge alder. Han forklarer: *"den tid man har til at opbygge sig... andre erfaringer end dem som er givne af ens stort set familiemæssige vilkår, de bliver jo så også lidt mindre"*. Baggrund optræder her som "familiemæssige vilkår" og fremstår som noget, der rummer en tidslighed og dermed får mindre betydning med alderen, fordi man erhverver sig *"andre erfaringer"*.

Nogle gange synes baggrund at ligge mellem linjerne f.eks., når en fra ledelsen udtaler:

*"Jeg kender en socialpædagog på et psykiatrisk bosted, der har tre nyuddannede psykologer under 25 år ansat. Og der kan de risikere, at klienterne afviser dem som behandlere – enten på grund af deres unge alder, eller fordi psykologerne ikke kan finde ud af at tale med dem"*.

---

<sup>23</sup> En regel som universitetet er blevet pålagt fra politisk side. Den går ud på, at man må lægge 8% til sit karaktergennemsnit fra studentereksamen, hvis man ansøger om optag på en videregående uddannelse, indenfor 2 år efter endt studendereksamen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 02. januar 2018).

Det fremstår ikke klart, om han mener, det her er alder alene, der er udfordringen, eller om det også er de nyuddannede psykologers køn og baggrund, som gør det vanskeligere for dem at tale med bestemte klienter.

## Usikre opmærksomheder

Baggrund er den "ensheds-markør" som skrives mest usikkert frem. I vores interview med en fra ledelsen, betegner han det, som at de studerende har "en relativ homogen baggrund". Han uddyber:

*"Der er mange kvinder. De har alle sammen tårnhøje gennemsnit. Og så siger vi, at de overvejende kommer fra akademikerhjem i København. Det har jeg ikke meget hårde data på. Det kan være, det er løgn. Altså det, er jeg meget sikker på, ikke er løgn, fordi vi kender jo de der mennesker (...) så den sidste der har jeg jo ikke tal på, men de to andre har jeg jo. Altså så det kan man sige, det er sådan de tre nøgleparametre vi kører på".*

Hans usikkerhed forbindes her til en manglende viden - idet han ikke er bekendt med data om disse forhold . En anden fra ledelsen forklarer, hvorfor han mener, at baggrund i debatten tales mere uklart frem:

*"Altså jeg tror i virkeligheden, det er lidt uklart det der med baggrund (...) altså det jo ikke entydigt sådan, så de kommer allesammen fra veluddannede akademikerfamilier... der kommer sågar folk fra Næstved..nej.. der er jo et bredt optag alligevel, altså det er lidt blandet, og der er jo heller ikke nogen entydighed med, at hvis man kommer fra et hjem med dén baggrund, så kommer man til at se sådan ud, eller så har man de og de erfaringer..."*

Baggrunds-perspektivet rulles her lidt tilbage, og det fremhæves, at der i forhold til baggrund ikke er nogen entydige sammenhænge. En beskrivende figur som ofte optræder i det ene af



vores interview med ledelsen er *“skomagersønnen fra Esbjerg”*. Da vi spørger til hvorfor han bruger netop denne beskrivelse, svarer han:

*“det er fordi, der ikke findes nogen skomagersønner, så det er jo sådan en social kategori, vi alle sammen kan relatere til, men som ikke findes (...) skomagersønner har jo ikke nogen.. altså jeg ved ikke, hvad I tænker, når man siger skomagersønner (...) jeg tænker sådan Pelle Erobreren eller sådan noget, altså man tænker jo et eller andet ikke-nutidigt (...) man behøver ikke at fornærme, altså man føler sig ikke...”*

Blandt ledelsen synes der at være en anden usikkerhed forbundet med at have startet en debat omkring “baggrund”, end der er omkring alder og køn. Det fremstår som om baggrund er langt sværere at få greb om og finde sprog for.

## Diversitet

Ledelsen skriver, at de ønsker mere diversitet på psykologistudiet og blandt færdiguddannede psykologer. Baggrund fremhæves her som betydningsfuldt. De studerende *“vil kunne lære af hinanden, når de ikke alle har den samme baggrund”*, og studieledelsen ser det derfor som deres opgave at *“sørge for at uddanne psykologer med mange typer baggrunde og livserfaring”*. De ønsker *“studerende, der har andre forudsætninger”* og *“andre perspektiver”*. Forskellighed og diversitet optræder i flere af ledelsens beskrivelser som det samme:

*“Det handler ikke om køn, men om diversitet. Det kan godt være et problem, at de studerende minder relativt meget om hinanden. Måske ville det være godt, hvis der var forskelle, så de kunne bruge hinanden mere”*.

Ledelsen understreger, at det ikke er fordi, deres nuværende studerende *“ikke er velkomne og kvalificerede til studiet”*. De er optagede af *“sammensætningen”* af de studerende og understreger, at det er *“den samlede profil”*, der optager dem. I vores interview forklarer en fra ledelsen, hvordan forskellighed kan være en fordel for studiet:

*“det er godt hvis man har forskellige boformer, hvis man har forskellige relationsformer, hvis man har forskellige alt muligt. Mest fordi man så kan tale med hinanden om de forskelligheder og på den måde få erfaringer gennem hinanden”*

Det beskrives altså som betydningsfuldt at få forskellige erfaringer gennem hinanden. Ledelsen skriver, at de *“gerne [vil] have nogle input til, hvilken sammensætning de studerende skal have fremover”*. I relation til dette siger en fra ledelsen: *“jeg har spurgt dem, alle studielederne, hvad er det lige for et “diversitet-skometer”, vi skal skrue op for her?, og det har vi lidt svært ved at...”*. En anden fra ledelsen forklarer: *“det ville være godt, hvis der var en bredere vifte... altså jeg ku godt tænke mig, hvis viften blev bredt endnu mere ud, hvis folk kom fra endnu mere forskellige baggrunde”*. Hvad denne forskellighed kunne bestå i, synes sværere at beskrive.

I vores interview uddyber en fra ledelsen: *“altså det er ikke fordi, de skal se forskellige ud (...) det er ligemeget, for hvis ikke det bruges til noget, så synes jeg, så er det ikke vigtigt”*. Senere i interviewet adskiller han forskellighed fra baggrund og taler i stedet om, at det handler om, at de studerende skal bruge deres *interesser, synspunkter* eller *mening*, når de løser opgaver på studiet:

*“Det er ikke sådan noget med, nu skal I komme med noget helt andet eller en helt anden baggrund... jeg tror, at langt de fleste ville være i stand til det her, hvis bare de tænkte, “nå det kan jeg godt, det må jeg godt, eller, det giver pote, eller, det giver mig noget””*

Lederen fremhæver dog, at der er en risiko for at *“ryge igennem”* forbundet med at bruge sin forskellighed:

*“nogle gange sker der det uheldige, at så (...) overser de, at det selvfølgelig også kan gøres ordentligt (...) Altså sådan så enten bliver de fagligt stringente, eller også bliver de bare personlige. Og det får man ikke noget for, altså så ryger man bare igennem”*.

På den anden side forklarer han:

*“hvis de tænker sådan, at de skal være neutrale, objektive og ikke må blande personlige interesser ind i det, så synes jeg, at de laver standardløsninger. Kedelige*

*standardløsninger. Hvorimod hvis de bruger også indsigt eller eget liv eller egne interesser i deres opgavebesvarelse - så er det godt.”*

Han konkluderer derfor: *“på den måde tror jeg ikke egentlig, at de studerende er ens, men det der adskiller dem, bruger de ret lidt... desværre.”*

Det synes at have afgørende betydning, at man bruger sin “forskellighed”, hvis man som psykologistuderende ikke vil risikere at blive kedelig. Man skal dog mestre grænsen mellem at bruge sin forskellighed på en spændende måde og så at falde igennem og bare blive personlig. Dette opfattes af ledelsen som noget *“langt de fleste ville være i stand til”*.

## Sociale udfordringer

Psykologers baggrund beskrives som vigtig i bestemte behandlingsmæssige kontekster. Ledelsen forklarer, at det handler om, *“hvorvidt de [nyuddannede] kan identificere sig med klienterne – også dem fra socialpsykiatrien. Og hvorvidt klienterne kan spejle sig i dem”* - og her ser ledelsen et *“issue”*. Ledelsen mener, at det vil være hensigtsmæssigt med større diversitet blandt nyuddannede psykologer - *“en diversitet, som modsvarer diversiteten hos dem, der har brug for hjælp”*. De opremser en lang række arbejdsopgaver, som de mener, at deres studerende skal *“forberedes til”*. De skal *“kunne fremme trivsel, forebygge psykiske problemer fx i skoler, dag- og døgninstitutioner, forbedre arbejdsmiljø og organisationen i offentlige og private virksomheder, bidrage til design af ny teknologi og selvfølkelig behandle mennesker med psykiske lidelser”*. De uddyber her, at det at behandle mennesker med psykiske lidelser, både gælder *“mildere psykiske lidelser men også patienter med svære psykiatriske sygdomme”* og tilføjer desuden, at *“sidstnævnte gruppe har en klar overvægt af socialt udfordrede mennesker”*. De fremhæver også *“det socialpsykiatriske område”* og skriver, at *“mennesker med psykiske problemer har ofte sociale problemer. Fx. har mange hjemløse en psykisk sygdom”*. Ledelsen fremhæver her nogle bestemte behandlingsmæssige kontekster, hvor diversitet har særlig stor betydning. Når ledelsen taler om, at diversiteten blandt de studerende skal modsvare diversiteten hos *“dem som har brug for hjælp”*, bliver det derfor relevant at se på, hvordan *“dem som har brug for hjælp”* skrives frem. I ledelsens eksempler beskrives de som *“socialt udfordrede mennesker”*, mennesker med *“sociale problemer”* og personer, der er hjemløse. Disse menneskers problemer skrives frem som værende *“sociale”*, men det fremgår ikke, hvad

dette "sociale" dækker over. I kraft af at de bl.a. fremhæver hjemløse, kan det "sociale" antages fx at beskrive erfaringer forbundet med at blive marginaliseret, med dette fremgår som sagt ikke. Under interviewet beder vi ledelsen uddybe, hvad socialt udfordret betyder:

*"socialt udfordrede handler jo bare om at have oplevet problemer, som ligner nogle af de problemer, man kunne stå overfor, når man var færdig som psykolog. Med socialt udfordret så kan man sige, at der har været udfordringer i ens liv, som man ikke bare har kunnet løse... det kunne handle om boligproblemer, det kunne handle om arbejdsløshed, det kunne handle om misbrug, det kunne handle om så mange ting... at man har oplevet nogle af de problemer, som er vanskelige for folk i deres liv (...) og det ikke det samme som at sige, nå de bliver ikke skilt i Nordsjælland, jo jo det gør de eller, de har ikke misbrugsproblemer, jo det har de, men de omgås dem på en anden måde, end man gør andre steder i landet (...) jeg tænker, at det vil være godt, hvis vi også rekrutterede studerende, som havde oplevet de sociale udfordringer... eller personlige udfordringer".*

Ledelsen forklarer altså, at større diversitet kunne handle om at få flere studerende på psykologi, som har været mere "socialt udfordrede" gennem deres liv. De betoner desuden, at mennesker omgås "sociale udfordringer" på forskellige måder, og at dette i nogen grad er forbundet til om man er fra Nordsjælland eller fra andre steder. I et af vores interviews påpeger en fra ledelsen, at psykologer også trækker på noget "andet" end udelukkende den viden, de har erhvervet sig på uddannelsen, og at det derfor er problematisk, hvis psykologer har en "relativt ens profil" - "også sociokulturelt og kønsmæssigt og måske også geografisk i en eller anden udstrækning".

## Mønsterbrydere

Ledelsen skriver, at de "savner flere mønsterbrydere" og forklarer, at "mønsterbryderne" i dag udgør et mindretal på studiet og derfor kan føle sig isolerede. Da vi spørger en fra ledelsen om, hvad han mener med mønsterbrydere, svarer han: "det er en god diskussion at sige, hvordan mønsterbrydere? Ja, vi ville forfærdeligt gerne have mønsterbrydere, hvis det handler om at bryde det mønster, som de fleste læser efter". I en af artiklerne udtaler ledelsen desuden, at mønsterbrydere ikke behøver at handle om familiebaggrund eller social klasse. Baggrund fremhæves dog som regel alligevel på forskellige måder, når mønsterbrydere nævnes i

debatten. En fra ledelsen giver os et eksempel på en profil, han kommer til at tænke på, når han tænker på en mønsterbryder. Han beskriver en "gut" "hvis forældre ikke har en akademikergrad" men som er "smadder kvik". Et andet eksempel er:

*"Mønsterbryder er.. det er mere fordi (...) så rekrutteres psykologistuderende fra et... altså fra særlige, overvejende.. altså fra særlige dele af samfundet... vi har mange børn af psykologer, af lærere, af læger osv, så vi har vældig mange studerende fra veluddannede, velstillede, pæne, ordentlige hjem. Måske ville det være rart, hvis der nogle gange var lidt flere, som kom med en anden social baggrund eller psykosocial baggrund"*

I begge eksempler ovenfor henter beskrivelserne mening ud fra negationer. Man er mønsterbrydere i kraft af, at man ikke er barn af akademikere. Mønsterbrydere kommer ikke fra "veluddannede, velstillede, pæne, ordentlige hjem". På trods af, at ledelsen udtrykker et ønske om, at få flere mønsterbrydere ind på uddannelsen, så er deres beskrivelser af, hvad mønsterbryder-begrebet dækker over meget flertydige og synes i høj grad at udspringe af en kritisk beskrivelse af, hvad mønsterbrydere *ikke* er. Der er desuden en inkonsistens i hvilken og hvor stor betydning "baggrund" tillægges. Det forbliver derfor uklart, hvem der i ledelsens øjne betragtes som mønsterbrydere.

## Kedelige studerende og kritiske studerende

Ledelsen ønsker at ændre optaget på psykologi således, at det bliver muligt at optage flere på kvote 2. Om deres kvote 2 studerende siger en fra ledelsen: "De klarer sig bedre på den måde, at de er... altså det er helt standard, de er hurtigere igennem, de får højere karakterer, de afslutter uddannelsen hurtigere end de andre." Og det er hans fornemmelse, "at kvote 2 studerende også laver løsninger på en anden måde (...) noget af det handler om, at de har flere år ude, hvor de ikke har læst, altså på den måde har nogle flere år på bagen". Ledelsen skriver, at den høje adgangskvotient på studiet tiltrækker "en bestemt slags studerende", nogle der er "dygtige på en særlig måde (...) konkurrerer med hinanden og går meget op i karakterer i stedet for at bruge hinanden". Ledelsen betoner selv, at de er "fuldstændig ligeglade med, hvad de studerende får i karakterer. Vi går op i, at de bliver gode psykologer". De nyoptagede

psykologistuderende er to år i træk blevet bedt om at skrive tre linjer om, hvorfor de gerne ville læse psykologi. De svar, ledelsen fik i år, var *“endnu kedeligere”* end de svar, de fik sidste år:

*“Og når jeg siger endnu kedeligere, så er det fordi, de er stort set ens (...) og de handler alle sammen om to ting. Et: Jeg vil gerne arbejde med mennesker. To: Jeg vil gerne forstå, hvad der sker inde i mennesker (...) jeg synes jo psykologien er alt muligt andet (...) det er et teoretisk studie, det er det ene, det handler ikke primært om at arbejde med mennesker. Ikke nødvendigvis. Altså det handler om at arbejde med idéer, med begreber, med alt muligt”.*

De studerende synes her at blive kritiseret for ikke have en præcis nok forståelse af psykologifaget som et teoretisk studie i deres besvarelser. Til spørgsmålet om, hvilken indsigt man skal have for at skrive et *spændende* svar, lyder svaret:

*“Nogle gange tror jeg ikke, at man skal have en særlig indsigt. Nogle gange tror jeg, man skal have en særlig interesse (...) Jeg tror, at man kan få indsigten. Jeg tror mere, det er det at få øje på, hvad, synes jeg, er spændende?, eller hvor er det, jeg gerne vil hen?”.*

Ledelsen, ønsker sig *“studerende, der havde andre perspektiver. Som kunne stille nogle andre spørgsmål og også udfordrede vores perspektiver”*. De giver udtryk for, at de studerende sjældent *“svarer noget andet, end det, de forventer, at underviseren gerne vil høre”*, men at mange af deres undervisere *“ville elske”*, hvis de gjorde det mere. I et interview uddybes det: *“jeg vil gerne have kritiske studerende, jeg vil gerne have kritiske løsninger (...) jeg vil gerne have alternative løsninger på etablerede spørgsmål”*. Ledelsen ønsker studerende, der har *“modet til at løse opgaver på andre måder end det, der er forventet”*, nogle der laver noget *“ikke forventeligt”* *“ikke det, der blev bedt om, men noget andet”*. Han forklarer, at han ønsker at fokus kommer lidt væk fra at *“at leve op til kravene”*.

## At uddanne til diversitet

Nogle af de studerende, der deltager i debatten, betoner, at deres høje karaktergennemsnit og dermed adgang til psykologistudiet ikke *“bare”* er tildelt på baggrund af forældreindkomst. De har *“kæmpet hårdt”* for at få høje karakterer, og *“der ligger flere hundrede timers arbejde bag”*.



De medgiver, at *“mennesker arbejder forskelligt”* og at *“personlige erfaringer i dele af psykologens arbejde [kan] være gavnlige”* men skriver: *“det er forhåbentlig ikke sådan, at psykologen kun er i stand til at hjælpe en borger med svær psykisk sygdom, kræft, kriminalitet og misbrug, hvis psykologen har personlig erfaring hermed”*. De studerende oversætter dermed baggrund til hhv. *“forældreindkomst”* og *“personlige erfaringer”*, som de mener, bør have en begrænset betydning for psykologens faglige arbejde. De fremhæver desuden, at psykologistudiet er en *lang* videregående uddannelse igennem hvilken, man bør kunne nå at lære det nødvendige. De tillægger derfor ikke baggrund afgørende betydning. De studerende tolker ledelsens indlæg som en problematisering af, *“at de studerende er for ensartede i deres kompetencer”* og vender opmærksomheden mod tilrettelæggelsen af studiet. De spørger ledelsen: *“hvorforså ikke udvide studieordningen og sætte fokus på netop dét, I mener, gode psykologer skal kunne?”*. De studerende skriver, at *“øget diversitet blandt de optagne kunne være fordelagtigt”*, men mener samtidig, at det er studieledelsens ansvar *“at uddanne til diversitet”*.

De studerende påpeger at psykologi er et teoritungt studie og fremhæver, at de er *“vant til at arbejde hårdt”*. *“vi er engagerede, og vi er klar på at blive udfordret”*. Derfor opfordrer de studieledelsen til at stoppe med at problematisere den nuværende sammensætning af studerende og i stedet lægge deres kræfter i at optimere de nuværende studerende: *“lad os i fællesskab finde ud af, hvor gode psykologer vi kan blive”*. De studerende fremfører, at de er sikre på, at der blandt de nuværende studerende kan findes *“en flok med et væld af krøllede hjerner”*. De udpeger det som uddannelsens opgave at *“fremelske(r) den diversitet og kritiske tænkning, som de allerede besidder”*. De skriver dermed sig selv frem som et godt match til uddannelsen og betoner, at de gennem deres hårde arbejde har fortjent deres plads på psykologi. I et af vores interviews fremhæver en fra ledelsen netop dette som et muligt problem for selve psykologifaget: *“vi taler om en profession, hvor man skal ud og servicere altså stort set hele befolkningen”*. Han fremfører i denne sammenhæng det som et problem, at *alle fremtidige psykologer vil være personer, som har klaret sig “vanvittigt” godt i skolen.*

## Ulighed

Ledelsen ønsker større *diversitet*, en mere *lige* kønsfordeling, at *hjælpe* mønsterbryderne *samt at øge bredden* i studentgruppen. Heri ligger antydningen af et lighedsideal og en opmærksomhed på ulighed. Denne antydning løber gennem hele debatten, og er noget der

(kort) berøres i alle debatindlæggene. De tre studerende, som først melder sig ind i debatten, sammenfatter ledelsens overordnede pointe som et ønske om at optage flere på kvote 2 for at *“opnå større diversitet og give mønsterbrydere bedre mulighed for at blive optaget på Psykologi”*. *“Den drøm deler vi med jer”*, understreger de. Det psykologfaglige arbejde markeres her som et, der består i *“at hjælpe”* og at arbejde *“kreativt med fremtidens problemstillinger for at skabe bedre vilkår for forskellige mennesker”*. To studerende, som senere skriver sig ind i debatten, melder også, at de *“naturligvis [er] enige i, at mangfoldighed er godt”*. De peger dog på, at ledelsen burde starte med at udligne den kønsulighed, der findes *“i toppen”* (på ledelsesniveau), hvis de ønsker at *“sikre diversitet på Københavns Universitet”*. De trækker derved perspektivet om ulighed i forhold til køn i forgrunden og går ikke nærmere ind i om ulighed også kunne være forbundet med *“baggrund”*.

Ledelsen skriver, at den nuværende optagelsesproces er ulighedsskabende i og med, at den *“favoriserer ansøgere med en privilegeret baggrund”*. En af informanterne fra ledelsen forklarer, at nogle ansøgere *“står allerede i en fordelagtig position”* og uddyber:

*“den kunne bestå af, at man har et netværk som kan understøtte én, man har en familie, som kan understøtte én, man kommer tilfældigvis fra de rigtige skoler, som har kunnet tilvejebringe de rette...enten fordi, de har givet høje karakterer, eller fordi de har været dygtige til at forberede studerende... deres gymnasieelever til at læse på en måde, som passer til det her studie”*.

Her uddybes ledelsens forståelse af, hvordan privilegier kan virke ulighedsskabende, og betydningen af baggrund udbredes til - ud over familiemæssig baggrund - også at hænge sammen med hvilken skole, man har gået på, og om man er blevet forberedt til at kunne studere på en måde, der passer til psykologistudiet. Ledelsen ønsker, at arbejde imod denne favorisering ved at ændre optagelsesproceduren på studiet. De foreslår fx *“en motiveret ansøgning, der skrives som ved en skriftlig eksamen uden muligheden for hjælp fra andre”*. I et af vores interviews med ledelsen spørger vi til, hvor meget de tænker, at de ændringer, de foreslår, kan gøre for bredden i sammensætningen af studerende. *“Det kan gøre ret lidt... fordi vi kommer jo meget hurtigt til at sidde og snakke social arv på de her ting”*. Desuden tilføjes det:

*“selvfølgelig når man nu kan tage 270 meget meget dygtige mennesker ind, så har man jo ikke lyst til at tage chancen med 100, som konsekvent har klaret sig elendig på skolebænken. De skal jo dog gå på et studie her. Det er jo ikke sådan fuldstændig*

*fritænkning eller rundbold altså, det er jo skole disciplin, som man skal øve sig i. Så jeg tror på den måde, er villigheden til at eksperimentere ret lav”.*

En fra ledelsen forklarer, at det kan være svært at problematisere andres (velstillede) baggrund: *“det kan være provokerende, hvis man siger: du kommer fra en velstillet baggrund og så prøver at sige okay, det har nogle fordele, det har måske også nogle ulemper”.* Han siger videre:

*“nogen føler sig forulempet. De siger, nu har jeg kæmpet så meget for at komme ind her... og så kan man sige.. måske har du også kæmpet som en af de bedre stillede, så måske ville det være helt umuligt for nogle af dine medmennesker eller andre mennesker overhovedet at kunne kæmpe, som du har kæmpet for at komme ind her... men der er nogle, som kræver deres ret til at komme ind, fordi de har satset, og det forstår jeg godt... Altså de har satset, de har arbejdet hårdt for at kunne komme ind for at opnå denne elendige kvotient for at kunne komme ind.. men de er på en måde også allerede... altså står allerede i en fordelagtig position i forhold til nogle andre mennesker, som uanset hvor meget de kæmpede, så ville de aldrig opnå den kvotient”.*

## Sammenfatning

Der tales ikke eksplicit om klasse i debatten (på nær den éne gang hvor en fra ledelsen betoner, at mønsterbrydere *ikke* behøver at handle om social klasse). I stedet tales der om “baggrund” i mange flertydige vendinger alt efter hvem, der taler om det, og hvem der tales om. I det følgende vil se nærmere på, hvordan de flertydige betydninger af baggrund, kan analyseres og diskuteres ud fra et relationelt klassebegreb. Undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt i agential realisme åbner for, at denne flertydighed ikke blot betragtes som neutral men må undersøges som en *gørende* størrelse. I dette afsnit vil vi undersøge nærmere, hvordan denne flertydighed virker, og hvad der bliver muligt at få øje på, når debatten analyseres og diskuteres med afsæt i undersøgelsens teoriapparat.

# Klassegjorte flertydigheder

## Flertydig forskellighed

Debatten tager udgangspunkt i en problematisering af, at de studerende er for ens i forhold til køn, alder og "baggrund", men når vi træder nærmere, viser der sig at være mange forskellige forståelser af betydningen af "baggrund" på spil i debatten. Selvom ledelsen mener, at "*større diversitet i de studerendes baggrund er en fordel - både for studiet og samfundet*", bliver problemet gennemgående beskrevet som de studerendes manglende evne til at bruge deres "*forskellighed*". Problemet, der debatteres, bliver på den måde omformet i løbet af debatten, ved at "baggrund" oversættes til mere diffuse beskrivelser af "*forskelle*". Ledelsen understreger flere gange, at "*det handler (...) om diversitet*" og giver udtryk for, at de er usikre på, om de studerendes "baggrund" egentlig er så ens: "*det jo ikke entydigt sådan, så de kommer allesammen fra veluddannede akademikerfamilier. Der kommer sågar folk fra Næstved... ej. Der er jo et bredt optag alligevel, altså det er lidt blandet*". Der viser sig også tegn på en helt fundamental usikkerhed omkring, hvorvidt "baggrund" kan tillægges nogen særlig betydning: "*der er jo heller ikke nogen entydighed med, at hvis man kommer fra et hjem med dén baggrund, så kommer man til at se sådan ud, eller så har man de og de erfaringer*". Det problematiske i at psykologer og psykologistuderende overvejende har en "*velstillet baggrund*", glider på den måde ud af fokus i debatten og (for)bliver uklart.

"*Forskelligheder*" forstås varierende; som noget de studerende mangler, som noget de allerede har (men skal lære at bruge), og som noget de kan erhverve sig - altså som erfaringer, der tillæres gennem uddannelse, eller som man med alderen kan "*opbygge sig*". Endeligt fremstilles forskellighed også som "*diversitet*", der kan betegne en særlig "*sammensætning*" af den samlede gruppe. Her forstås forskellighed som en slags 'fælleseje', der kan bruges af alle: "*de vil kunne lære af hinanden, når de ikke alle har den samme baggrund*". De fleste steder i debatten kommer betydningen af "baggrund" til udtryk gennem diffuse beskrivelser, der virker bevægelige og åbne for forhandling.

Skeggs peger på, at privilegeret klassegørelse er kendetegnet ved en enorm kulturel bevægelighed: "*A mobile and flexible body that can access, know, participate and feel confident about using a wide variety of cultures*" (Skeggs, 2004, s. 143). Ved at "baggrund" fremstilles uklart, bliver det muligt for de studerende og ledelsen selv at oversætte det til forskellighed.

Dermed forsvinder den kobling til større samfundsstrukturer, som indikeres, når man taler om "baggrund". Hvis alle mennesker har lige adgang til forskellighed, og hvis der er tale om, at de studerende er "*for ensartede i deres kompetencer*", kan det løses blot ved at tilrettelægge uddannelsen anderledes. Det bliver til et spørgsmål om individuel forskellighed, noget man kan 'skruer op for' eller bevidst tage i brug. Debattens fokusskifte til "*forskelle*", betyder, at en velstillet baggrund ikke behøver at blive forstået som en begrænsning.

Betydningen af "baggrund" fastholdes dog som vigtig, når det kommer til, hvem man gerne vil have ind på studiet. Ledelsen fremhæver deres ansvar for "*at uddanne psykologer med mange typer baggrunde og livserfaring*". Man ønsker flere "*studerende, der har andre forudsætninger*", hvilket debatten igennem mest konsistent forbindes til "baggrund". I forlængelse heraf forstår Skeggs *symbolsk økonomi* som "*the significance of representations and categorizations in attributing value that sticks to certain bodies, fixing some in place and enabling others to be mobile.*" (Skeggs, 2004, s. 77). Hun betragter '*symbolsk økonomi*' som et centralt klassegørende udvekslingssystem og peger på, at udvekslinger her afhænger af de værdier, der tilskrives og påklister bestemte kroppe. Hun forklarer, at nogle kroppe fikseres, for at andre kan (for)blive mobile. Idet "baggrund" fastholdes, som betydningsfuldt i forhold til de studerende man gerne vil have flere af på studiet, fikseres disse ønskede studerende således på en anden måde end debattens deltagere. En af de måder "baggrund" fastholdes som betydningsfuld i debatten er ved, at de ønskede studerende ofte omtales som "*mønsterbrydere*", der alment kendt er en sproglig metafor for social mobilitet. I Skeggs teori findes begrebet *forced self-telling*, som beskriver det at tvinge nogen til at tale sig selv frem på en måde, som de ikke selv har valgt. Skeggs betoner at "*certain selves are forced to become, not just through visual systems of symbolic coding but also through ways of nar-rating a 'self' to make it recognizable to the law, the state and academics*" (Skeggs, 2004, s. 25). Med betegnelsen "*mønsterbryder*" skabes der nogle meget bestemte rammer for self-telling, hvor nogle personer, for at blive genkendt som værdifulde, tvinges til at tale sig selv frem på nogle andres præmisser. Ved at fastholde "baggrund" som betydningsfuldt i forhold til, hvem man ønsker sig flere af på studiet og ved at kalde dem ind som "*mønsterbrydere*", virker betydningen af "baggrund" i denne sammenhæng til at fikserer disse andre i forhold til dem, der selv deltager i debatten. Dette får vi først blik for, når vi undersøger debatten med et relationelt klassebegreb, som skærper vores opmærksomhed på, at forskellige personers mobilitet og fiksering er forbundet til hinanden. Hvis denne opmærksomhed kunne øges blandt debattens deltagere, ville det muligvis bevirke, at de fik blik for, at betydningen af deres egen "baggrund" hænger uløseligt sammen med den betydning de kommende ansøgere "baggrund" tillægges, fordi det netop er

*forskellen* imellem dem, der gør det betydningsfuldt. Det kunne således bidrage til, at betydningen af "baggrund" ikke på samme måde gled ud af fokus for debatten og måske tværtimod blev genstand for større refleksivitet og stillingtagen.

På trods af, at "*mønsterbrydere*" i debatten tilskrives en særlig værdi for uddannelsen i kraft af deres "baggrund", er det ikke ensbetydende med, at de kan eller vil "*bruge*" deres klassegjorte erfaringer i en faglig kontekst. Desuden kan debattens perspektiv på, hvad der kan betragtes som værdifuldt, ikke generaliseres til den bredere sociale kontekst, hvor det ikke er alle klassegjorte erfaringer, der kan omsættes til værdi på lige fod - som Skeggs tydeligt pointerer (jf. opgavens teoriafsnit). I forskning, der trækker på et relationelt klassebegreb, bruges betegnelsen *klasserejsende* til at beskrive mennesker, der flytter sig fra én klassebaggrund til en anden. Betegnelsen dækker over nogle af de samme betydninger som "mønsterbryder". Faber (2008) forklarer det således: "*Rejsemetaforen fanger, mener jeg, nogle af de helt centrale problematikker, som følger med social mobilitet. Den rejsende møder fremmede kulturer, vaner, skikke og normer*" (s. 167). I sin forskning peger hun blandt andet på, at middelklassens eksklusions-handlinger gør det vanskeligt for personer med en arbejderklassebaggrund at opnå succes i skolen (Faber, 2008, s. 53.). Dette åbner for en opmærksomhed på, at der kan være klassegjorte skikke og normer indvævet i universitetskulturer og peger på, at det ikke alene er et spørgsmål om at ændre i optagelsesprocedurer og adgangskrav til uddannelsen, men at der i høj grad ligger en opgave i, at skabe rammer for uddannelsen, som studerende med "*andre baggrunde*" end en "*velstillet*" kan opleve, at de har mulighed for at gøre sig gældende indenfor.

## Diversitet som en resource

De studerendes brug af deres "forskelle" og "erfaringer", bliver debatten igennem konsistent betonet som betydningsfuldt. Om forskellighed siger en fra ledelsen: "*hvis ikke det bruges til noget (...) så det ikke vigtigt*" og det tilføjes, at de studerende *bruger* det, som adskiller dem for lidt. Indvævet i ledelsens forståelse af hvorfor forskellighed og diversitet er vigtigt, er altså, at det bliver brugt til noget. Centralt for Skeggs forståelse af klassegørelse er hendes historiske analyse af "*possessive individualism*" - en slags "besiddende individualisme". Hun skriver: "*The individual' is defined through his<sup>24</sup> capacity to own property in his person, with the capacity to*

---

<sup>24</sup> Hun skriver "han" for at betone at kvinder gennem historien ikke er blevet inkluderet i denne sammenvævning af ejendomsret og subjektivitet.



*stand outside of himself, to separate 'himself' from 'his body', and then have a proprietorial relation to himself as bodily property"* (Skeggs, 2004, s. 135). Hun skriver, at denne forståelse stadig gennemtrænger middelklassegjorte måder at forstå sig selv og andre på i vores samtid. Indvævet i ledelsens opfordringer til de studerende synes at ligge en opmærksomhed på, at forskellighed kan fungere som en form for selv-investering. At de studerende kan øge deres værdi (altså blive genkendt som værdifulde af ledelsen), hvis de formår at kommodificere<sup>25</sup> det, der adskiller dem fra andre studerende, og sætte deres forskellighed til at arbejde for dem. De studerendes forskellighed fremstår herved som et potentiale, der kan bringes i spil og øge deres udvekslings-værdi, hvis de optimerer brugen deraf.

De studerende lader til at følge den samme logik, når de skriver, at ledelsen har et ansvar for at "*uddanne til diversitet*". Ikke forstået som at uddannelsen skal tage ansvar i forhold til, hvem der har mulighed for at få adgang til og færdiggøre en psykologuddannelse men som et ansvar for at "*fremelske den diversitet og kritiske tænkning*", som de studerende oplever, at de allerede besidder eller har potentiale til at besidde. Ledelsen og de studerende synes at finde fælles grund i dette fokus på at styrke de studerendes forskellighed og dermed også deres mobilitet som fremhævet ovenfor. Når "*diversitet*" italesættes som noget, man kan "*uddanne til*", eller oversættes til individuel forskellighed, som de studerende kan lære at bruge bedre, skaber det bevægelighed for dem. Ledelsens indledende udpegning af, at psykologistuderendes og psykologers lokalisering i verden (som unge, velstillede, kvinder) har betydning for deres udsyn, virker modstridende med den ubegrænsede bevægelighed, der ligger i betoningen af de studerendes potentiale for "*forskellighed*". Dette falder i tråd med afsnittets indledende pointe om, at debattens deltagere bevarer deres mobilitet, ved at "baggrund" oversættes til "*forskellighed*".

Vi finder også beskrivelser i debatten, hvor "*diversitet*" og "*forskellighed*" fremstår som en slags 'fælleseje'. En fra ledelsen udtaler eksempelvis: "*det er godt, hvis man (...) har forskellige alt muligt. Mest fordi man så kan tale med hinanden om de forskelligheder, og på den måde få erfaringer gennem hinanden*". Dette synes at falde i tråd med Skeggs (2004) beskrivelser af det mobile og fleksible subjekt, som er kendetegnet ved en enorm kulturel bevægelighed og en følelse af selvsikkerhed omkring at tage forskellige kulturer i brug - også andres: "*a mobile and flexible body that can access, know, participate and feel confident about using a wide variety of cultures (from low to high)*" (s. 143). Overordnet set kobler Skeggs følelser af selvsikkerhed og berettigelse sammen med erfaringer af at blive privilegeret af

---

<sup>25</sup> Dette begreb er en oversættelse af Skeggs begreb, '*propertizing*', som findes nærmere defineret i opgavens teori-afsnit

klassegørelse, hvilket hun mener, indlejres i kroppen som '*kropsliggjort berettigelse*'. I ledelsens beskrivelse fremstår "*erfaringer*", som noget de studerende har adgang til "*gennem hinanden*". Når vi læser dette, giver det os en fornemmelse af, at "*erfaringer*" her opfattes som noget, der kan adskilles fra den krop, som har oplevet dem, og tages i brug af andre. Skeggs skriver videre: "*The relationship of entitlement and extraction simultaneously fixes the cultural feature in the group from which it was extracted, whilst making it a mobile resource for the one who can use it.*" (s. 187). Skeggs tegner her en kobling mellem oplevelser af berettigelse med dét at 'udtrække' dele af andre gruppers kultur og tage det i brug som en ressource. I forlængelse heraf kan ledelsens ønske om at "*øge bredden*" i studentergruppen, for at de studerende kan "*få erfaringer gennem hinanden*", problematiseres som et udtryk for en særlig (privilegeret, klassegjort) oplevelse af berettigelse til at gøre mindre privilegerede gruppers erfaringer til en ressource for sig selv. En fra ledelsen forklarer, at han mener, det er vigtigt at "*skabe nogle miljøer på studiet og på arbejdspladsen, hvor man professionelt kan (...) have en lidt bredere erfaringsbase eller relatere sig i hvert fald til en bredere erfaringsbase.*" Når studerende med "*andre baggrunde*" tilskrives særlig værdi, lader det således bl.a. til at hænge sammen med, at deres anderledes erfaringer kan udvindes og bruges til at udvide de "*ens*", "*velstillede*" studerendes "*erfaringsbase*". Sociolog Lis Højgaard (2018) skriver at "*partielle perspektiver må basere sin viden på samtaler, ikke på mestring af verden som en ressource*" (s. 16). Hun betoner, at det er uetisk at forsøge at erhverve sig andres blikke som en ressource i udbygningen af et potentielt uendeligt udsyn, frem for at erkende og acceptere sit perspektiv som partielt. Når vi betragter ledelsens ønske om at "*øge bredden*" i studentergruppen ud fra teoretiske perspektiver om klassegjorte privilegier og situeret viden, får vi øje på, at der indvævet i dette, kan identificeres klassegjorte oplevelser af berettigelse til at gøre brug af den viden, som andre har erfaret. Ledelsens ønsker synes at udspringe af gode intentioner og om at styrke samarbejde og anerkendelse af hinandens forskellighed blandt de studerende, men når de analyseres med vores teoriapparat, træder mulige og problematiske klassegjorte dynamikker frem. For os åbner det for kritiske overvejelser omkring, hvordan erfaringer kan sætte sig igennem på måder, som vi ikke selv er bevidste om, og som ikke er i overensstemmelse med vores intentioner. Et relationelt klassebegreb kunne sandsynligvis styrke en lignende kritisk bevidsthed hos ledelsen.

Ønsket om, at optage flere studerende med "*andre forudsætninger*" end de nuværende, kan også forstås som udtryk for en økonomisk tænkning om, hvad der kan øge studiets samlede værdi. En fra ledelsen fortæller, at de har været i tvivl om, "*hvilket diversitet-skometer*" der trænger til at blive skruet op for. I debatten beder de om input til, "*hvilken sammensætning*

*de studerende skal have fremover*” og inviterer derved de studerende ind i en åben overvejelse omkring, hvordan man bedst kan ‘designe’ sammensætningen af studerende. Sociolog Shamus Rahman Khan (2013) fremhæver, at åbenhed mod større diversitet ofte antages at være et spørgsmål om lighed: *“We often think of openness and equality as going hand in hand”*. Han fremhæver dog, at det ikke nødvendigvis er tilfældet. Det er afgørende, hvilke interesser diskussionen af “sammensætning” tager afsæt i. Ledelsens udfoldelser af, hvordan større diversitet vil kunne *“gavne de studerende”*, og at de ønsker sig studerende, som også kan *“udfordrede [deres] perspektiver”*, kan føre opmærksomheden mod, hvad de studerende og ledelsen forestiller sig, at de ville kunne ud heraf. I forlængelse heraf synes Skeggs (2004) opfordring om ikke at miste blik for hvilken retning værdier strømmer i bestemte udvekslingsforhold, særlig vigtigt (s. 140).

Skeggs (2004) problematiserer, hvordan diversitet i erhvervslivet bruges som en ressource. Hun peger på, at det delegerer bestemte medarbejdere til at performe deres identitet på måder, hvor de gør sig genkendelige som *forskellige* fra de andre medarbejdere for at understøtte virksomhedens “åbne” og “diverse” image. Dem der ansættes med det formål at skabe mere diversitet, bliver således tvunget til at påtage sig en identitet *“to which they feel they do not belong, or do not want to be known and positioned by.”* (s. 55). Dette står i skarp kontrast til Ahmeds beskrivelser af *“diversity work”* som: *“the work of trying to transform institutions by opening them up to populations for which they were not intended”*. (Ahmed, 2017). I sin forskning problematiserer hun mere gængse forståelser af diversitet: *“diversity has been viewed as problematic because it individuates difference, conceals inequalities and neutralises histories of antagonism and struggle.”* (Ahmed og Swan, 2006, s. 96).

## Den meritokratiske illusion

Skeggs skriver, at måden, værdi tilskrives, opspares, institutionaliseres og mistes på, afhænger af forskellige udvekslingssystemer, som gør det muligt at aflæse nogle karakteristikker som “gode” og “fortjente” og andre som “dårlige og “ufortjente. Med hendes relationelle forståelse af værdi afhænger disse udvekslingssystemer af, hvilket perspektiv der lægges på udvekslingen.

I udgangspunktet anlægger ledelsen et perspektiv, der på forskellige måder problematiserer uddannelsens høje adgangskvotient og udfordrer, hvorvidt de studerendes høje karakterer kan betragtes som en fortjent måde at sikre sig adgang til studiet. De udpeger den høje adgangskvotient som et forhold, der er med til at forårsage “ensheden” på uddannelsen.

Den *“medfører, at 80 procent af dem, der bliver optaget, er ganske unge kvinder fra velstillede hjem”*. De peger også på, at de, som optages, ofte privilegeres af deres velstillede baggrund og derfor *“allerede [står] i en fordelagtig position i forhold til nogle andre mennesker, som uanset hvor meget de kæmpede, så ville de aldrig opnå den kvotient”*. Det er især med denne pointe, at ledelsens perspektiv udfordrer, hvorvidt høje karakterer alene kan betragtes som et legitimt adgangskrav og dermed også, hvorvidt de nuværende studerende har *fortjent* deres plads på uddannelsen.

De nuværende studerende anfægter dette og argumenterer for deres berettigelse til at gå på uddannelsen ved at påpege, at de har *“kæmpet hårdt”* og lagt *“flere hundrede timers arbejde”* i at få høje karakterer. De afviser også, at *“baggrund”* bør være afgørende for, hvem der kan blive gode psykologer, og mener, det må være uddannelsens ansvar at *“uddanne til diversitet”*. De studerende skriver videre, i et af debatindlæggene, at karakterer *“altid [har] været af betydning for det videre studieliv”*, og kobler ledelsens nedvurdering af karakterer som adgangskriterie sammen med kønsperspektivet i debatten: *“nu, hvor det er kvinder, der opnår høje karaktere og kommer igennem gymnasiet som vindere, skal kriterierne for, hvem der er kvalificerede til de forskellige eftertragede uddannelser, pludselig laves om”*. De studerende anlægger således et perspektiv, hvor det at få høje karakterer (fortsat) betragtes som *fortjent*, og dermed også må betragtes som et legitimt adgangskrav til uddannelsen. Spørgsmålet om, hvad der kan betragtes som *“fortjent”* og *“ufortjent”*, kommer derved til at handle om, hvorvidt den enkelte studerende har arbejdet hårdt og derved gjort sig fortjent til de høje karakterer, de har fået i gymnasiet. I dette perspektiv forholder de studerende sig ikke videre til ledelsens overvejelser omkring de ulighedsforhold, der kan være forbundet til opnå høje karakterer.

Khan (2013) finder en lignende tænkning om at have fortjent sin plads, og at høje karakterer udelukkende er et resultat af individets hårde arbejde, blandt studerende på amerikanske eliteuddannelser. Han kobler den til det, Bourdieu kalder for en *meritokratisk illusion*<sup>26</sup>. Med en meritokratisk illusion fremstår privilegier, som nogle man har fortjent, og ulighed kan derfor ligne resultatet af en fair differentiering - en *‘retfærdig ulighed’*. Kahn afviser dette og skriver: *“There is nothing innate about ‘merit.’ Though we tend to think of merit as those qualities that are abstract and ahistorical, in fact what counts as meritorious is highly contextual.”* (Khan, 2013, s. 8). Han peger på, at den meritokratiske illusion gør det lettere at

---

<sup>26</sup> Begrebet *‘meritokrati’* blev introduceret af Michael Young i 1958, som en kritisk kommentar til idéen om at magt skal uddeles på basis af *“meritter”* (Young, 1958), altså de individuelle egenskaber, der ikke er forbundne med individets sociokulturelle baggrund. Han stillede sig kritisk overfor denne tilgang, som han mente var teknokratisk og førte til en reducerende videnskabeliggørelse af menneskelige kvaliteter (Khan, 2013, s. 8). Senere fik begrebet dog en ny positiv klang og blev et slags ønskværdigt uddannelsesmæssigt ideal (Wilken, 2011, s. 95).

acceptere ulighed, fordi status og privilegier ses som resultatet af (individualiserede og inderliggjorte) forskelle i form af fx dygtighed og interesse fremfor resultat af social baggrund og samfundsmæssige dominansforhold (s. 4). I en dansk kontekst er meritokratiske forståelser blevet koblet sammen med en bred forståelse af, at den formelle lige adgang til uddannelse medfører social mobilitet i en sådan grad, at klasse ikke længere former menneskers uddannelses-skæbner (Faber og Prieur, 2013; Wilken, 2011).

De studerendes perspektiv bærer præg af en sådan meritokratisk illusion, hvor deres oplevelse af, på retmæssig vis at have 'vundet' plads på psykologiuddannelsen, må betragtes som et udtryk for 'retfærdig ulighed'. Ligesom Kahn beskriver det, skubbes overvejelser omkring *social baggrund* ud af de studerendes perspektiv til fordel for en betoning af individuelle forskelle i hvor mange timers og hvor hårdt arbejde, der er blevet lagt i at få høje karakterer (Khan, 2013, s. 8). I et indlæg fremhæver de studerende, at de allerede fra gymnasiet er gået "*målrettet efter at blive de bedst kvalificerede til videregående uddannelser ved at opnå de høje karaktergennemsnit*". Ved at fremstille høje karaktergennemsnit som noget de er gået *målrettet efter*, indikerer de studerende, at der er tale om et aktivt valg fra deres side. Skeggs understreger, at "*choosing is a particularly middle-class way of operating in the world, dependent on access to resources and senses of entitlement to others.*" (Skeggs, 2004, s. 139). De studerendes argumentation afspejler således en oplevelse af at have gjort sig *fortjent* til deres høje karakterer og plads på uddannelsen, der ikke alene kan karakteriseres som en meritokratisk illusion, men også kan aflæses som en særlig middelklassegjort måde at bevæge sig i verden på. I denne sammenhæng synes det nærliggende at forestille sig, at de studerendes oplevelse af at have fortjent deres plads på studiet i kraft af, at de har "*arbejdet hårdt*" for den, kunne have været udfordret, hvis de havde haft en større orientering omkring klassegjorte privilegier.

## Klarer sig godt

Ledelsen går i høj grad med på de nuværende studerendes perspektiv, som fremhæves ovenfor, og anerkender dette ved bl.a. at skrive, at de både er "*velkomne og kvalificerede til studiet*" samt gentagende gange i løbet af debatten pointerer, at deres nuværende studerende "*klar sig godt*". De fremhæver dog også, at deres kvote 2 studerende klarer sig særligt godt, fordi de oveni at klare sig bedre på en "*standard*" måde (*er hurtigere igennem, de får højere karakterer, de afslutter uddannelsen hurtigere end de andre*) også løser opgaverne på studiet på en mere kritisk måde. Ud fra ledelsens beskrivelser synes der at være nogle standard-krav



på studiet, som alle de studerende forventes at leve op til. Men det at klare sig *rigtig godt* betyder noget andet. Ledelsen skriver, at de godt kunne tænke sig “*andre*” perspektiver, nogen som stiller “*andre*” spørgsmål, studerende der kommer med “*alternative løsninger på etablerede spørgsmål*” og “*udfordrer*” ledelsens og undervisernes perspektiver. Ledelsen forklarer, at de ønsker sig flere studerende, som har *modet* til at gøre noget uden for rammerne. Ud fra disse beskrivelser, handler det at klare sig *rigtig godt* således om at være kritisk og modig nok til at svare “*noget andet, end det de forventer, at underviseren gerne vil høre*”. Med ledelsens perspektiv tilskrives kvote 2 studerende derfor en særlig værdi i kraft af, at de løser opgaver på en mere kritisk måde. En fra ledelsen kalder det for “*livgivende*” for uddannelsen og udtaler: “*det er rart, at der er nogen, som vil noget med det, de har læst, eller vil noget med det fag eller vil noget i en anden retning, og de er nogle gange også dybt inspirerende for andre studerende altså i undervisningen*”. De fleste nuværende studerende laver derimod “*kedelige standardløsninger*”, i ledelsens øjne, og tilskrives derfor mindre værdi ud fra dette perspektiv.

Der tegner sig dog overordnet et noget usammenhængende billede, når vi sammenholder ledelsen perspektiv på, hvad der er problematisk ved studiets optagelsesprocedurer, og deres bud på, hvordan det kan løses, med deres karakteristikkere af de studerende, som de ønsker sig flere af på studiet. I løbet af debatten udtrykker de på den ene side en kritisk forståelse af, at uddannelsens ansøgere har ulige muligheder for at tilvejebringe et højt gennemsnit i gymnasiet. De ønsker derfor, at “*give mønsterbrydere bedre mulighed for at blive optaget på Psykologi*” og undgå “*favorisering af ansøgere med en privilegeret baggrund*”. På den anden side tyder deres forslag om, at uligheden bl.a. kan blive forsøgt udlignet med “*en skriftlig eksamen uden muligheden for hjælp fra andre*” på, at de primært forstår det som et spørgsmål om ulige adgang til direkte hjælp fra *netværk* og *familie*. Ledelsen kritiserer også, at de studerendes svar på, hvorfor de vil studere psykologi ved studiestart, ikke udviser en bredere forståelse af psykologi som akademisk disciplin, men henviser til alment kendte forståelser af faget som handlende om at “*arbejde med mennesker*”. Dette fremstår usammenhængende med at have en kritisk opmærksomhed på ulighed i en akademisk kontekst og med ledelsens overordnede ønske om at få flere “*mønsterbrydere*” og studerende “*med andre forudsætninger*” ind på uddannelsen. Ledelsen skriver i debatten, at de ønsker sig flere studerende, som har oplevet “*sociale udfordringer*”, “*som man ikke bare har kunne løse*”. Studerende hvis “*diversitet*” gør, at de som nyuddannede “*kan identificere sig med klienterne – også dem fra socialpsykiatrien*”. En fra ledelsen sammenfatter, at der er “*for meget top og for lidt bund*”, når han skal beskrive psykologistudiet. Der synes således at være to forskellige interesser i spil: En der handler om at få flere af de værdifulde kvote 2 studerende ind



på uddannelsen, og en der handler om at udpege og modarbejde en større ulighed mellem bestemte samfundsgrupper - de *velstillede* studerende, som repræsenterer "toppen", og *mønsterbryderne* og de kvote 2 studerende, der i et eller andet omfang synes at skulle repræsentere "noget andet". De to interesser blander sig dog sammen i debatten, hvilket især skaber en usammenhængende fornemmelse af betydningen af baggrund.

I ledelsens perspektiv tilskrives det værdi, hvis de studerende bruger deres "*forskellighed*". Ledelsen lægger vægt på, at det er godt at bruge indsigt fra eget liv, uden at man "*bare bliver personlig*", "*det får man ikke noget for*", og man kan risikere at "*ryge igennem*". Man skal bruge sin forskellighed på den rigtige måde. Ledelsen peger således på, at der er en grænse mellem at bruge sin forskellighed og så at falde igennem, fordi det ikke "*gøres ordentligt*". Ledelsen udpeger herved en særlig balance som en slags akademisk kode, der skal kunne aflæses og mestres, men som de mener, at "*langt de fleste ville være i stand til*"<sup>27</sup>. Her synes interessen for at få flere studerende, der klarer sig godt på den rigtige måde, at skubbe opmærksomheden på deres ulige muligheder for leve op til uddannelsens krav i ledelsens perspektiv.. En del af dette kan forstås og problematiseres som udtryk for manglende opmærksomhed på klasseegørelse - som en subjektiverings-betingelse. Skeggs skriver:

*"In the contemporary the impossibility of a working-class self is not articulated widely (...) instead, a universalistic self is presented as if it is available for all, when in fact the access to the resources to make the self is not equally available. The risk-taking, enterprising, mobile, reflexive, individualistic self, or the 'subject of value', deemed necessary by global economic rhetoric, requires access to the right resources to produce itself" (Skeggs, 2004, s. 176).*

Skeggs peger her på, at det kan forlede til universalistiske forestillinger om, at alle har lige adgang til de særlige ressourcer, det kræver at fremstille sig selv som et værdifuldt subjekt, når bestemte klasseforskelle forbliver udtalte. Ledelsens forestillinger om, hvordan de studerende skal kunne tage deres forskellige baggrunde og indsigter fra deres eget liv i brug, synes at mangle denne opmærksomhed på klasse som en mulighedsbetingelse for subjektivering. I deres beskrivelser bliver det at have "*modet*" til at "*udfordre*", stille sig "*kritisk*" og lave "*alternative løsninger*" netop koblet til de studerende, som ledelsen antager har en mindre

---

<sup>27</sup> Basil Bernstein (2001) har blandt andre forsket i klasseforskelle i akademiske kontekster, og udviklet teori om hvordan *pædagogiske koder* hænger sammen med det han kalder for *praksismodaliteter*. Han udpeger i sin forskning, at klassebaserede forskelle udgør vigtige mulighedsbetingelser for at aflæse og imødekomme de situationelle krav, som han kalder for pædagogiske koder.

“*privilegeret baggrund*”. I forlængelse af Skeggs pointe, kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt et ændret kvote 2 optag vil kunne indfri ledelsens forskellige interesser - udligne ulighedsforskelle og samtidig give dem flere studerende, der bruger sig selv på den helt rigtige måde. Deres perspektiv tager ikke konsistent højde for, hvilke betydninger de studerendes ulige vilkår kan have for deres måde at studere på. Her synes vi, at et relationelt klassebegreb åbner op for at se kritisk på, hvordan de krav der stilles i opgaver på uddannelsen, kan være svære at aflæse og leve op til, fordi de kræver en særlig klassegjort måde at bruge sig selv på. Dette får vi først blik på, når vi inddrager Skeggs teori i analysen.

Skeggs skriver at “*economic discourse and theories of risk, reflexivity and individualization work to legitimate a perspective of powerful interest groups.*” (s. 7). Hun kritiserer især sociologer som Beck og Giddens for, at fremstille universalistiske teorier om risiko og refleksivitet, som hun peger på, tager udgangspunkt i (deres egne) middelklassegjorte oplevelser af verden. Hun problematiserer, at deres teorier fremstiller individet som relativt frit og med mulighed for at vælge de strukturelle kræfter, som det ønsker at forholde sig til og handle i forhold til. Skegg påpeger dog, at “*individuals still need to situate themselves socially in order for them to assess what kind of risks they are likely to encounter.*” (s. 52), hvilket hun mener disse teorier mangler en kritisk opmærksomhed på. Hun forbinder dette, her i forlængelse af klasseforsker Mike Savage, til et bredere skift i den måde man forstår individualisering, som indebærer en generalisering af middelklassegjorte erfaringer:

*“What Giddens and Beck read as the decline of class cultures and the rise of individualization, Savage argues, would be better understood as the shift from working-class to middle-class modes of individualization, but classed, nonetheless.”* (s. 52).

Johnstone og Boyle (2018) fra den britiske forening for kliniske psykologer fremhæver en lignende pointe, når de problematiserer, at mange kognitive tilgange fokuserer på

*“individual minds and on language such as ‘cognitive distortions’ or ‘maladaptive beliefs’, implying that people’s problems arise from their interpretation of current ‘reality’ and not from more objective features of reality itself such as poverty, racism, poor housing”* (s. 51).

Johnstone og Boyle (2018) skriver, at der i denne manglende opmærksomhed på ulighedsforhold ligger en særlig fare for at tilskrive mennesker en magt over deres egen situation, som de ikke har.

I forlængelse af ovenstående pointer kan ledelsens perspektiv kritiseres for at mangle blik for, hvordan social situering spiller en rolle for de studerendes vurdering af deres risiko for at *“falde igennem”* i forsøget på at gøre sig genkendelig inden for en akademisk kontekst. Og at dette kan udgøre en begrænsning for, hvor meget *mod* man vil have til at *udfordre* de gængse perspektiver. Tanken om, at *“langt de fleste ville være i stand til”* at leve op til de rammer, som ledelsen udstikker, kan, i forlængelse af det ovenstående, kobles til bestemte akademiske forståelser af subjektivering, som bygger på et middelklassegjort individ. I ledelsens perspektiv kan der således udpeges en inkonsistens i deres opmærksomhed på ulighed samt en muligvis urealistisk forestilling om, hvilken betydningen baggrund kan have de for studerende, som ikke har samme privilegerede udgangspunkt som de *velstillede* studerende (og ledelsen selv). Med andre ord - en manglende opmærksomhed på eller viden om, hvor svært det kan være at klare sig godt, for studerende som ikke har erfaret klassefølelse som en *“medvind”* men som oplevelser af begrænsning eller social nedvurdering.

## Socialt nærsynethed

En fra ledelsen forklarer, hvordan han oplever, at mange af de studerende er optagede af at undersøge sig selv i faglige opgaver:

*“mange studerende (...) er interesserede i at undersøge noget, som handler om dem selv (...) dybest set så dækker det over, at de har selv de tanker (...) så kan man sige, men kan du så ikke bare skrive en dagbog om, hvad du selv tænker og så undersøge noget andet fordi... fordi det hele tiden blander sig sammen, og hvad tænker de selv, og hvad tænker dem, som de undersøger, og på den måde så vil jeg gerne væk fra, at de undersøger sig selv eller er optaget af sig selv eller er optaget af, hvor står jeg (...) det kan også komme for tæt på altså, hvis optagetheden af sig selv - ja det er der masser, der har. Det tror jeg ikke, vi skal nurse yderligere”.*

Han forklarer, at han gerne vil have de studerende til at opgive lidt af *“optagetheden af sig selv”* og hellere så, at de interesserede sig for, *“hvad andre gør, eller hvorfor de gør sådan”* at *“prøve*

og få en fornemmelse af, hvordan ser livet ud fra alle mulige andre end mig og psykologer og psykologistuderende”. Han tilføjer, “så kan I jo godt sige: Hvor står jeg så i forhold til det, men det er ikke en del af studiet, det er noget, som I kan bruge til at udvikle jer selv”. At udvikle en forståelse af sin egen situering afvises her som en relevant bestræbelse i psykologfaget. Udvidelsen af ens faglige perspektiv fremstilles her udelukkende som en bevægelse, hvor blikket vendes ud og betragter nogle andre eller noget andet. I kontrast hertil understreger Haraway, at hvis vi ønsker at lære noget om en andens synsvinkel, bliver vi nødt til at udvikle en forståelse af, hvor vi selv står - “i tid, rum, krop og historiske magtforhold” (s. 36). Dette indebærer blandt andet at udvikle en kritisk forståelse af vores blik som partielt bl.a. gennem en forståelse af vores (klassegjorte) position og de konsekvenser, dette har både for vores udsyn og for andre (Lykke, 2008, s. 147). I relation til psykologistudiet kunne dette ideal muligvis efterleves netop ved at vende blikket indad og lade de studerende undersøge deres egen situering. Situering er ifølge Haraway forbundet til ansvar: “Begrænset lokalisering og situeret viden (...) gør det muligt for os at blive ansvarlige for det, som vi lærer, hvordan vi skal se” (Haraway, 2018, s. 37). Dette kan dog vise sig at være vanskeligt i en dansk middelklasse-kontekst der med Fabers ord (2008) er præget af en *social nærsynethed*<sup>28</sup> (s. 231). I hendes undersøgelser viser det sig ved, at de middelklassegjorte informanter er modstræbende i forhold til at anerkende deres egne privilegier og ofte under-kommunikerer, modificerer eller bagatelliserer betydningen af økonomisk og/eller kulturel kapital. Hun konkluderer, at de derfor virker ureflekterede eller uvidende om deres sociale position, fordi de ofte fremstiller eller oplever sig selv som ‘helt almindelige’. Faber skriver videre, at hun oplever, at hendes informanter fra arbejderklassen er mere bevidste om deres sociale position, som de konfronteres mere med, bl.a. fordi de har haft flere oplevelser med kulturel fordømmelse. Dette kan kobles til pointen ovenfor om, at de studerendes manglende opmærksomhed på deres egen klassefølelse, muligvis kan forklares med, at de ikke er stødt på den som en begrænsning, hvorfor den måske har fået lov at stå relativt ubemærket hen. I forlængelse heraf synes det relevant at gentage Skeggs pointesom fremhæves i teoriafsnittet; at klassefølelse er “central to us all – even if we do not feel impeded by it” (Skeggs, 1997, s. 7). I debatten ser vi helt gennemgående, at deltagerne afstår - på mere eller mindre uoverlagte måder - fra at situere sig selv klasse-mæssigt, hvilket, med afsæt i Fabers undersøgelser, kan kobles til en mere generel tendens til social nærsynethed, som præger den danske middelklasse.

Når vi ser på debatten med afsæt i Skeggs teori, får vi øje på, at vi flere steder i løbet af debatten, kan udpege udtalelser, som vi genkender som særlig karakteristiske for ‘privilegerede

---

<sup>28</sup> Faber henter dette begreb hos Lamont (2000)

*subjektiviteter*<sup>29</sup>. Eksempelvis når en fra ledelsen beskriver, at han vil have studerende, der ikke kommer fra “*veluddannede, velstillede, pæne, ordentlige hjem*” og senere i vores interview udtaler: “*jeg synes jo, de skulle være her otte timer om dagen de studerende. Jeg synes, de skulle leve her! Det vil sige skulle... drikke her, ryge her, og læse her og alting, skulle de her, lave børn her*”. Han tager således afstand fra det “*pæne*” og “*ordentlige*” og fremhæver det som ideelt, hvis de studerende havde en mere løssluppen måde at være på universitetet på, som også indebar aktiviteter, som at “*drikke*”, “*ryge*”, og “*lave børn*”, der ikke i traditionel forstand betragtes som studierelevante. Gennem debatten fremhæves det på forskellige måder, at ledelsen værdsætter studerende, der mestrer noget andet end skole-disciplin. I denne sammenhæng synes det interessant at fremhæve et nyere middelklasse-ideal centreret omkring “*kontrolleret ukontrollerethed*” (Skeggs, 2004, s. 23). Denne måde at være middelklassegjort indeholder i sig selv en middelklasse-kritik:

*“the middle-class, who were and are positioned by morality, discipline and restraint, attempt to become less restrained without losing any of the cultural privileges accorded to them by their social positioning. It's like having your cake and wilfully playing with it”* (Skeggs, 2004, s. 23).

Ledelsens kritiske beskrivelser af de studerende som nogle, der besvarer opgaver på kedelige og forudsigelige måder, som nogle, der er dygtige på samme måde og går for meget op i at leve op til kravene, tegner et billede af, at de nuværende studerende er kedelige. Den kritiske beskrivelse af, at de på psykologi har mange studerende fra *pæne* og *ordentlige hjem*, kan ud fra dette perspektiv forstås som en særlig måde at gøre middelklassehed på. I kraft af den kritiske markering af “*det pæne*” distancerer ledelsen sig fra denne kedelige middelklassehed og positionerer dermed sig selv som nogle, hvis velstillethed ikke på samme måde er problematisk som de studerendes. Spørgsmålet bliver, i denne sammenhæng, ikke, om det fortrinsvist er meget privilegerede personer, der har mulighed for at studere psykologi men mere, om de privilegerede personer, der gør det, også gør middelklassehed på en måde, der kan blive genkendt som spændende af ledelsen.

Skeggs fremhæver, at der i denne middelklasse-kritik også er knyttet en særlig værdsættelse af “*det autentiske*” (Skeggs, 2004, s.23). “*Det autentiske*” forstås som det modsatte af at være prætentios eller (for) behersket. Hun skriver: “*for the middle-classes*

---

<sup>29</sup> Dette er vores oversættelse af Skeggs begreb, ‘*entitled selves*’, som findes nærmere beskrevet i opgavens teori afsnit

*authenticity has moral and exchange- value, but also offers protection against accusations of pretentiousness*” (Skeggs, 2004, s.23). De ovenstående kritikker kan betragtes som nogle, der beskyttet ledelsen mod at blive opfattet som prætentiose på samme måde, som når de udtaler, at de er *“fuldstændig ligeglade med, hvad de studerende får i karakterer.”*. En fra ledelsen fremhæver, i tråd hermed, at det er en ønskelig kvalitet, at undervisningen var *sjovere*: *“det vil gøre vores undervisning bedre og vores undervisning sjovere, hvis den var mere forskellig”*. I debatten sættes de *“pæne, ordentlige”* studerende især i kontrast til ledelsens beskrivelser af *“mønsterbrydere”*, som ikke bare er nogle, der *“bryde det mønster, som de fleste læser efter”*, men som også kobles til en særlig anti-autoritær indstilling. I vores interview beskriver en fra ledelsen det som en *“gut, (...) [som] har et eller andet antiautoritært gen, som gør, at han simpelthen ikke kan holde ud, at læreren skal bestemme, hvad han skal foretage sig.”*. Pointen om autencitet er interessant i forhold til, at ledelsen videre beskriver dem, de gerne vil have ind på uddannelsen, som nogle, der kan modsvare *“diversiteten hos dem, som har brug for hjælp”*, *“socialt udfordrede mennesker”*, mennesker med *“sociale problemer”* og personer der er hjemløse. Dette kan dels betragtes som et ønske om at få nogle studerende ind på uddannelsen, som har mere ‘autentiske’ oplevelser, der kan omsættes til ressourcer for uddannelsen. Dels som en forestilling om at disse personer vil kunne tilbyde en særlig ‘autentisk’ form for psykologfaglighed, hvor de kan bruge det, de selv har oplevet, til at *“identificere sig med klienterne – også dem fra socialpsykiatrien”* - og *“klienterne kan spejle sig i dem”*.

## Sammenfatning

I dette afsnit har vi forsøgt at fremhæve, hvad der bliver muligt for os at se, når vi undersøger debattens flertydige betydninger af “baggrund” med afsæt i et relationelt klassebegreb. Det giver os blik for, hvordan klasse gøres i debatten på forskellige måder, som vi igennem analysen har forsøgt at problematisere og udvide forståelsen af, via forskellige teoretiske koblinger. Samlet set har det givet os en fornemmelse af, at en større viden om- og opmærksomhed i forhold til klasse, ville kunne have tilført en større bevidsthed om deltagernes egen indvævning i større klasse-mæssig ulighedsforhold, samt bragt debattørerne på sporet af strukturelle forhold af væsentlig betydning for debattens genstandsområde. I det følgende vil vi videre diskutere, hvordan vi mener, et relationelt klassebegreb kan skærpe en psykologfaglig tilgang til fænomenet “baggrund”.



# Psykologfaglighed og klasse

I dette afsnit vil udfolde en sammenfattende diskussion af hvordan pointer og forståelser fra opgavens foregående afsnit, kan knyttes til psykologfaglighed mere generelt. Vi vil her komme ind på hvordan vi mener et relationelt klassebegreb kan skærpe en psykologfaglig tilgang til fænomenet "baggrund". Afsluttende vil vi diskutere betydningen af psykologers klassemæssige situerings.

## Mangel på sprog

Flere af de forskere, der undersøger klasse i Danmark, (Faber, 2008; Aamaan, 2017; Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen, 2012) fremhæver "*en nordisk lighedsideologi*" eller "*et nordisk lighedsideal*" som karakteristisk for selvforståelsen i et velfærdssamfund som det danske. Faber (2008) skriver, at dette ideal om lighed "*medvirker til, at klasseforskelle og andre forskelle i levevis så vidt muligt nedtones. Forskellene eksisterer, og den enkelte tager hele tiden mere eller mindre bevidst hensyn til dem, men der snakkes helst ikke om dem.*" (s. 231). Vores analyse af debatten giver os en fornemmelse af, at "*forskelle*" kan være svære at beskrive og fastholde betydningen af, selv når de gøres til genstand for diskussion. De forskelle der omtales i debatten, betegnes ikke (og lader ikke til at blive opfattet) som klasseforskelle. I stedet bruges der mange varierende betegnelser og eufemismer til at italesætte "baggrund" på mange flertydige måder. Baggrunds-perspektivet, og ulighed i særdeleshed, har derfor været svært for os at få greb om.

Perspektivet på ulighed glider ofte ind og ud af debatten, og opmærksomheden på ulighed og magt-assymetrier ses ikke at have et så stærkt eller konsistent tag i debatten. I tråd med Aamanns (2017) undersøgelser, oplever vi, at det at omtale forskelle som relateret til klasse nærmest synes tabuiserede. Aamann beskriver, at klasseforskelle lader til at føles ubekvemme for hendes informanter at italesætte direkte (s. 12). Vi har tilsvarende oplevelser af - både fra interviewsituationerne og de samtaler, vi har haft og ført logbog over i undersøgelsens forløb, at samtaler om klasseforskelle kan vække følelser af ubehag, - både for dem som

privilegeres, og dem som begrænses eller nedvurderes af klassegørelse. Det har tilmed været vores personlige oplevelse, at ordene kan være svære at finde i disse samtaler. I takt med, at vi begyndte at læse og udvikle vores teoretiske forståelse af klassegørelse, oplevede vi dog en mærkbar forandring og udvidelse af vores sprog for at tale om klassegjorte forskelle. Blandt ledelsen synes der at være en del usikkerhed forbundet med at have startet en debat omkring betydningen af de psykologistuderendes "baggrund". Ledelsen udtrykker flere gange, at de er usikre på, om deres påstand om, at de fleste psykologistuderende kommer fra en "*velstillet baggrund*", rent faktisk passer. De fremhæver her, at de ikke har tal og statistik til at understøtte dette. Det er vores formodning, at denne usikkerhed også kan være forbundet til manglende sprog for at tale om klasseforskelle samt en manglende teoretisk forståelse af klasse.

Skeggs (2004) skriver at : "*class-ridden ways of moving through space (metaphorical and physical). It is (...) a process in which we are all implicated intimately every day*" (s. 26). Debatten kan ses som et hverdagsligt eksempel på, hvordan privilegier `gøres` relativt uoverlagt og virker til at forstærke oplevelser af kropsliggjort berettigelse. Måden hvorpå "baggrunds" betydning, udvandes, og glider ind og ud af fokus i debatten skærper vores opmærksomhed på hvor let, ens egen indvævning i større magt- og ulighedsforhold kan glide ud af fokus, når ens ellers kropsliggjort oplevelse af berettigelse udfordres. Friedman og Laurison (2019) der forsker i klasseuligheder skriver:

*"the key issue is that when the following wind of privilege is misread as merit, the inequalities that result are legitimised. This leads those who have been fortunate to believe they have earned it on their own, and those who have been less fortunate to blame themselves"* (Friedman & Laurison, 2019).

Vores empiri kan ikke give os indblik i, hvordan det opleves for studerende, der ikke privilegeres af klassegørelse, at gå på uddannelsen, eller hvilke perspektiver på betydning af baggrund, de måtte have. I det omfang vi har forsøgt at forholde os til dette, har vi måttet trække på anden forskning og teoretiske forståelser (som den ovenstående). Men vores undersøgelse af debatten, kan give os en analytisk og teoretisk velbegrundet fornemmelse af, at et relationelt klassebegreb, kan være vigtigt at inddrage i psykologien, hvis vi vil udvikle bedre sprog og forståelse for betydningen af "baggrund", som går ud over en generalisering af middelklassegjorte erfaringer. Et relationelt klassebegreb kan desuden bidrage til at udvikle en større opmærksomhed på, hvordan vi selv er indvævet i klassegjorte magt- og ulighedsforhold. Skeggs (2004) skriver: "*How we study (or do not) class is also how we learn to know and speak*

*the social and the self*” (s. 41). Vores analyse af debatten viser, at når forskelle kun omtales i vage, flertydige termer - sådan som “baggrund” bliver det i debatten - kan det have den konsekvens, at de aldrig forstås eller opleves som forbundet til større magt- og dominansforhold - som klasseforskelle. Vores analyse peger yderligere på, at dette understøtter bevægeligheden, for dem, der allerede privilegeres af disse forskelle, på bekostning af en fiksering af andre. At udelade klasse helt fra sproget kan således medvirke til at fastholde de dominansforhold mellem klassegjorte grupper af mennesker i samfundet, som allerede eksisterer. Et relationelt klassebegreb tilbyder os blik og sprog for, hvordan vi selv og vores omgivelser er indvævet i et større magt- og ulighedsforhold - også i vores psykologfaglige arbejde.

## Magtfølsomhed og materialitet

I juni sidste år bragte psykologernes fagmagasin “P” en forsideartikel under overskriften “Oprøret ulmer” (Due, 2018). I artiklen introduceres bogen, “The-power-threat-meaning framework” (Johnstone & Boyle, 2018), der er udgivet af Den Britiske Psykologforening, i et forsøg på at udfordre individualiserende og reduktionistiske forståelser af menneskelig lidelse. Den Britiske Psykologforening stiller sig kritiske over for, hvordan psykologien kan komme til at individualisere problemer, de mener, må betragtes som strukturelle “*fx fattigdom og arbejdsløshed*” (Boyle i Due, 2018, s. 12). De argumenterer for, at forståelser af ulighed og ulighedsskabende processer er en central del af ansvarlig psykologfaglig praksis, og de opfordrer derfor psykologer til at have fokus på magt samt på, hvordan magt udøves i menneskers liv (Johnstone & Boyle, 2018). I “The-power-threat-meaning framework” fremhæves det, at “*embodied feeling(...) can only be fully understood as constituted through ‘history, culture, social relations and materiality (...) feelings are enabled by the living body, and that body is always in the social and material world’*” (Cromby, 2015 i Johnstone & Boyle, 2018, s. 41). I forlængelse af dette fremhæver psykolog, David Smail (1994), at en skærpet magtfølsomhed indenfor vores felt kræver en psykologfaglig forståelse af materialiteters betydning:

*“We are (...) in danger of dematerializing and ‘psychologizing’ the concept of power, i.e. of treating it as though it was an essentially internal property that can be tapped or released through appropriate psychological intervention, rather than a function of real, material advantages” (s. 5).*

En måde at nærme sig en forståelse af *“how matter makes itself felt”* (Barad, 2003, S. 810) er via et relationelt klassebegreb, som tilbyder en forståelse af, hvordan *“structures of power become structures of feeling”* (Skeggs, 2004, s. 156). Et relationel klassebegreb tilbyder en mulig teoretisk vej til mere kompleksitets-sensitive analyser, der medtænker materialitet i undersøgelsen af subjektiveringsprocesser. Med dette kan specifikke materielle relationer bringes i fokus som agentiale kræfter, der intra-agerer med diskursive praksisser og virker samskabende for menneskelige subjektiveringsprocesser.

Danske klasseforskere peger på, at de neoliberale idealer, der har præget de europæiske samfund de seneste årtier, har medvirket til at styrke individualiserende forståelser af, at vi alle er ansvarlige for vores egen skæbne. De betragter det derfor som et særlig vigtigt videnskabeligt ærinde: *“to unveil hidden structures of domination and the deceitfulness of the disguised discourses on class”* (Faber & Prieur, 2013, s. 25). Skeggs (2005) skriver dog, at klasse i dag viser sig på mere subtile og diffuse måder: *“class is so insinuated in the intimate making of self and culture that it is even more ubiquitous than previously articulated, if more difficult to pin down, leaking beyond the traditional measures of classification”* (s. 968). Dette har fået mange forskere til at afskrive klassebegreb som forældet i forhold til nutidige analyser og problematiseringer af social ulighed (Aamann, In press). Inden for den relationelle klasseforskning kan vi dog finde flere argumenter for, at klassebegrebet i allerhøjeste grad må betragtes som relevant i dag - både for sociologisk og psykologisk forskning. Det betones generelt, at klassebegrebet trænger til en udvidelse og også må forstås på et mere intimt plan (Skeggs, 2004; Faber, 2008; Walkerdine 1996; Reay, 2005). Denne udvidelse af klassebegrebet lægger op til en større tværvidenskabelighed, og det kan problematiseres, hvis de psykologiske perspektiver udebliver i den bredere klasseforskning, såvel som hvis forståelser af klasse udebliver i den psykologiske forskning og praksis. Reay (2005) problematiserer bl.a., at følelsesmæssige og psykiske reaktioner på klassegørelse ofte udelukkende forstås inden for rammen af individualpsykologien - *“if they are addressed at all”* (s. 911). Hun skriver videre at *“the emotional experience of being classed has never been satisfactorily addressed”* (s. 912). Walkerdine og Lucey (1989) peger på, at klassegjorte forståelser allerede er vævet ind i psykologiske diskurser og bl.a. medvirker til, at bestemte menneskers valg og livsformer italesættes som problematiske. De problematiserer derfor, at det ofte er psykologer og andre professionelle, som i vid udstrækning selv privilegeres af klassegørelse, der gives ansvaret for at moralsk at regulere personer, der undertrykkes gennem klassegørelse:

*“profoundly classed psychological discourses are hugely important in the differential oppression of working-class women as mothers and the way in which one class comes to be responsible, often as professionals, for the moral regulation of the other”* (Walkerdine & Lucey, 1989 i Walkerdine, 1996, s. 357).

Walkerdine og Lucey peger hermed på, hvordan psykologfaglig praksis kan komme til at konsolidere samfundsmæssig magt- og dominansforhold. Dette fremhæver vigtigheden af at lokalisere blikke i forhold til historiske magtforhold, og skærpe en psykologfaglig opmærksomhed på magt-asymmetrier og måden strukturer og materialitet skaber forskellige tilblivelsesbetingelser. Det er vores oplevelse, at et relationel klassebegreb kan bidrage til begge dele.

Med vores undersøgelse har vi forsøgt at bevæge os nærmere en forståelse af, hvordan klassegørelse virker som en med- og forskelsskabende betingelse for menneskelige tilblivelsesprocesser. Dette handler helt fundamentalt om at forholde sig til ulighed - både i bredere samfundsmæssige kontekster og i helt konkrete psykologfaglige praksisser i relationen mellem psykolog og klient samt i blikket på og forståelser af klienters tilblivelses- og eksistensvilkår. Et sådan ulighedsperspektiv får vi desværre kun glimtvis øje på i vores analyse af debatten. Ledelsen har blik for den måde optagelsesprocessen på psykologi er ulighedsskabende og ønsker at skabe rum for studerende, der har skullet overkomme svære udfordringer i deres eget liv. Det virker som en underliggende forståelse i dele af debatten, at psykologer kan have en rolle at spille i forhold til at udfordre samfundsmæssige dominansforhold. Der optræder forskellige faglige selvforståelser af bl.a. psykologer som nogle, der *skaber bedre vilkår for forskellige mennesker*, men tydelige og konsistente magt-kritikker glimrer ved deres fravær. Når vi analyserer debatten ud fra et relationelt klassebegreb indebærer det, at vi anlægger et magtkritisk perspektiv, som giver os blik for noget andet end det, der umiddelbart fremstår som forskellige forståelser af “forskelle”, “baggrund” eller “diversitet”. Et relationelt klassebegreb, kan således øge magtfølsomheden i ens blik og give adgang til mere kompleksitets-sensitive analyser af magt. Skeggs (2004) skriver:

*“Class formation is dynamic, produced through conflict and fought out at the level of the symbolic. To ignore this is to work uncritically with the categories produced through this struggle, which always (because it is struggle) exist in the interests of power.”* (s. 5).

Hvis man vil “*skabe bedre vilkår for forskellige mennesker*”, må man ifølge Skeggs forstå klassegjorte magt-assymetrier, der er forbundet hertil, samt sin egen indvævning heri. Dette indebærer også at forholde sig til der kan være (klasse-mæssige) konflikter, der kan være forbundet med dette arbejde.

Smail (1994) skriver om vigtigheden i, at psykologer erkender de strukturelle rammers betydning for menneskers oplevelser af psykisk lidelse og ubehag samt pointerer, at dette hænger sammen med at erkende begrænsningerne af det psykologifaglige arbejde:

*“psychologists are in fact in no particularly powerful position to influence the factors which cause personal distress and should not, through a pretence of therapeutic potency, ‘psychologize’ the notion of ‘empowerment’ and reinforce therapeutic ideals which are in fact destructively normative” (s. 3)*

Han peger på, at psykologer ikke har magt til at skabe store sociale forandringer i samfundet, og at det bedste, vi kan gøre, er at bidrage til at afmystificere de mekanismer og uligheds-strukturer, hvormed personer fikseres, fastlåses, og nedgøres. Han skriver, at dette kræver, at vi anerkender det som en vigtig del af det psykologfaglige arbejde, at bidrage med komplekse analyser af strukturelle magtforhold (s. 7). I forlængelse af Walkerdine og Luceys pointe vil vi derfor mene, at det også kræver, at vi som psykologer forstår, hvordan vi selv er impliceret i og privilegeres af skabelsen og vedligeholdelsen af klasser og at vores blikke derfor må markeres som partielle og klassegjorte.

## Psykologers situering

Haraway (2018) skriver, at det ikke er muligt at betragte noget intetsteds-fra men at alle blikke er partielle (s. 16.). Situering er derfor et spørgsmål om selv at tage - samt gøre det muligt for andre at drage os til ansvar for, hvordan de tænkemåder vi har til rådighed, former vores blik på verden og hinanden. Professor i kulturstudier, Richard Dyer (1997) skriver i forlængelse heraf, at så længe blikke forbliver umarkerede, kan de fungere som en generaliseret norm (s.1). Han fremhæver, at der ikke findes en mere magtfuld position end blot at være menneske: *“the claim for power is the claim to speak for the commonality of humanity”* (s. 2). Det understreges således både af Haraway og Dyer, at den umarkerede position er en privilegeret og magtfuld position. Gennem debatten synes beskrivelserne og argumentationen for, at en velstillet



“baggrund” kan have betydning for psykologers faglige formåen, at bære præg af en usikkerhed. Ledelsens første debatindlæg fremstår for os, i nogen grad som et forsøg på at markere psykologistuderende (og psykologers) blik som partielt og situere dem ud fra bl.a. klassejorte privilegier. I dette henseende betragter vi debatten som vigtig og relevant indenfor et fagfelt, hvor det at være velstillet ikke typisk markeres som en begrænsning. I vores analyse peger vi dog på, at deltagerne lader til at mangle blik for betydningen af deres egen sociale situering. Dette træder bl.a. frem gennem de generaliseringer af middelklassejorte erfaringer, som vi får blik for, når vi undersøger debatten med afsæt i et relationelt klassebegreb samt ved det forhold at det mest konsistent, er andres “baggrund”, der markeres og tillægges betydning. I debatten vendes opmærksomheden således primært udad mod begrænsninger eller fordele ved andres blikke. Vi mener derfor, at der er behov for, at der bliver udviklet flere undersøgelser og diskussioner af, hvordan klassejorte privilegier væver sig ind i vores faglighed og præger psykologisk videnskabelse og praksis. Vi mener, det er afgørende at disse opmærksomheder tages mere konsistent i brug - også til at vende blikket indad, vel vidende, at det kan indebære svære og diffuse forståelsesprocesser, når man er begrænset af de blindheder, som følger med klassejorte privilegier og erfaringer af kropsliggjort berettigelse.

Vores arbejde med denne undersøgelse og analyser af debatten har bl.a. givet os blik for, hvor let betydningen af egne privilegier glider ud af fokus. I debatten synes betydningen af at komme fra en “*velstillet baggrund*” at være særligt svær at udtrykke, både i en uddannelsesmæssig kontekst og i relation til en psykologfaglighed mere generelt. Med afsæt i Haraway og Dyers pointer ser vi det vigtigt, for psykologfaglig praksis og forskning, at arbejde med at markere det velstillede blik, hvis vi vil undgå, at bestemte (middel)klassejorte erfaringer italesættes og opfattes som generaliseret norm. Den manglende forskning i klassejorte subjektiveringsprocesser - særlig i relation til klassejorte privilegier indenfor psykologien, ser vi som problematisk understøttende for, at det at være velstillet kan passere som en “neutral” norm. Walkerdine (1996) pointerer at langt de fleste akademiske undersøgelser af klasse er foretaget på tværs af klasseforskelle, og problematiserer middeklassens uvillighed til at italesætte deres liv som klassejorte, “*while they are content to gaze intently and voyeuristically at that other class, and to speculate endlessly about the reasons they are as they are and why they will not change*” (s. 356).

Vi har med denne undersøgelse ønsket at vende vores undersøgende blik mod nogen, der ligesom os selv, primært privilegeres af deres klassejorte, og således yde et bidrag til den psykologiske klasseforskning, der undersøger middelklasse- og overklassejorte blikke som klasse-mæssigt situerede. Som psykologer er vi samfundsmæssigt begunstiget med stor

definitionsragt i forhold til, hvordan mennesker forstår sig selv og hinanden - samt for hvordan, vi skaber mening af verden. Vi er medskabere af en magtfuld diskurs, som historisk er blevet og stadig bliver brugt til at konstruere hierarkier og legitimere ulighed (Skeggs, 2004, s. 21). Skeggs skriver: *“it is our social positioning and categorization (of which class in one) that enable our only ever partial perception”* (s. 45). I forlængelse heraf synes det særlig vigtigt, at psykologien udvikler en skærpet forståelse af, hvordan kropsliggjort berettigelse og klassegjorte privilegier sætter sig igennem i levet liv, fordi vi - om ikke andet - i kraft af vores uddannelse får adgang til at indtage en privilegeret og magtfuld position. Det psykologfaglige arbejde indebærer helt fundamentalt at blikket rettes udad mod andre, og et ikke-situeret psykologisk blik synes derfor at være i særlig stor risiko for at henfalde til det Haraway (2018) beskriver som *“et erobrende øje”*, der *“gør krav på magten til at se - men ikke selv at blive set”* (s. 33). Walkerdine (1996, s. 358) skriver, at en *“klasse-mæssig situering”* må bero på kontekstspecifikke analyser, der undersøger, hvordan kropsliggjorte forskelle skabes gennem kontinuerlige værditilskrivninger og grænsedragninger:

*“To 'situate' class means moving away from over-arching theories in which class is simply given as a universal, to an examination of the way in which stratification and difference is produced historically, culturally, specifically and differently”* (Walkerdine, 1996, 358).

Vi betragter det som en helt central etisk forpligtigelse og en grundlæggende del af professionel ansvarlighed, at vi som fremtidige psykologer bestræber os på at forstå de begrænsninger, der er i vores blik. Hvis vi vil udvikle en mere kritisk forståelse af, hvordan vi ser - eller ikke ser, må vi også forstå, hvor vi ser fra. Skeggs (2004) skriver således: *“Knowledge is always a matter of positioning. It is the space from which we speak, the political, disciplinary and social inheritances that we travel through, which leave traces and marks upon us, enabling us to see some things and be blind to others”* (s. 45). I relation til at udvikle en etisk forsvarlig psykologfaglighed mener vi, at det er nødvendigt at tage stilling til og positionere sig i den politiske virkelighed, som vi er medskabende i. Dette i erkendelse af, at ingen position er *“neutral”*. Alle bevægelser, ytringer og positioneringer er agentiale intra-aktioner i verdens tilblivelse, og de privilegier, vi nyder, kan ikke forstås som afskåret fra andres begrænsninger og marginalisering. Hvis vi vil sætte disse forståelser igennem i en psykologfaglig kontekst, indebærer det som en start, at vi begynder at forstå vores egen klassegjorte situering.

## Konkluderende pointer

Vi har med denne opgave ønsket at undersøge, hvordan et relationelt klassebegreb kan skærpe en psykologfaglig tilgang til fænomenet "baggrund". Gennem en analyse og diskussion af hvilke flertydige betydninger "baggrund" tillægges i en debat om diversitet og optag på psykologi ved KU, har vi forsøgt at lave teoretiske koblinger, der kan bidrage til at udvide og problematisere de forståelser af "baggrund" som findes her. Disse har vi forsøgt at sammenfatte og sætte i relation til psykologfaglighed mere generelt i en afsluttende diskussion.

I undersøgelsens forløb og i vores analyse af debatten, er det vores oplevelse, at det kan være svære at tale om klasse, blandt andet fordi ordene til at italesætte klassegjorte forskelle synes at mangle. Vi mener at et relationelt klassebegreb kan skærpe en psykologfaglig tilgang til fænomenet "baggrund", blandt andet ved at tilbyde os et blik og sprog for, hvordan vi selv og vores omgivelser er indvævet i større magt- og ulighedsforhold - også i vores psykologfaglige arbejde. Det er desuden vores oplevelse, at et relationelt klassebegreb både kan hjælpe til at skrue op for magtfølsomheden i psykologers blikke, samt udvide forståelsen af materialiteters komplekse betydning, for menneskelige tilblivelsesprocesser. Endeligt åbner vores undersøgelse op for en opmærksomhed på betydningen af at psykologer forholder sig aktivt til deres egen såvel som andres klasse-mæssige situering.

I kraft af at vores empiri kun består af sprogligt materiale, har vores blik for materialitet primært været båret af de teoretiske koblinger, der kunne hjælpe os til at udpege materialitet som grundlæggende sammenvævet med diskursive praksisser. Det er vores oplevelse, at selvom et relationelt klassebegreb gav os blik for mange nye og interessante perspektiver til at forstå de måder "baggrund" optræder i debatten, må det betragtes som en begrænsning for undersøgelsen, at vi kun har afprøvet vores teoriapparat på et sprogligt empirisk materiale. Dertil kommer at, undersøgelsens empiri har kunne give os et indblik i hvordan klasse udfoldes på et mere overordnet niveau af fælles meningsskabelse, fremfor mere intime niveauer af klassegørelse. Vi kan derfor ikke udtale os konkluderende om begrebsapparatets anvendelighed på dette niveau. Når vi retter blikket mod, hvordan klasse kan opleves på et mere intim psykologisk plan i denne undersøgelse, er det derfor i høj grad med afsæt i undersøgelsens teoretiske bidrag, som i vid udstrækning er udviklet på baggrund af, empiriske analyser af hvordan erfaringer med klasse former det enkelte menneskes tanker og følelser, samt forståelser af sig selv og andre. Vores undersøgelse af hvad et relationel klassebegreb kan tilbyde psykologien, kunne derfor have været styrket, gennem en inddragelse flere og andre

empiriske kilder, samt et undersøgelsesformat, der gav os bedre mulighed for at træde tættere på individuelle erfaringer med klasse. Derfor kan undersøgelsen betragtes som en teoretisk og analytisk testkøring af et relationelt klassebegreb, der i høj grad peger mod videre udforskning.

# Litteraturliste

- Aamann, I. C. (2017). Kampen for det sociale renommé: Forældreskab og forebyggelse i et klasseperspektiv. Roskilde: Roskilde Universitet
- Aamann, I. C. (In press). Hvordan kan feministisk forskning arbejde med klasse? I L. L. Hansen, *Køn: positioner, perspektiver, politik: En forskningsantologi*. Frydenlund Academic.
- Adkins, L. & Skeggs, B. (2003). *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell Publishing
- Ahmed, Sara (2017, 24. Oktober) Institution As Usual [Blog post]  
<https://feministkilljoys.com/2017/10/24/institutional-as-usual/>
- Baarts, C. (2015). Autoetnografi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder: En grundbog (2.)*. Hans Reitzels Forlag (s. 169-179)
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, nr. 28 (3), s. 801-831
- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. London: Duke University Press
- Bernstein, Basil (2001) *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter*. København: Akademisk Forlag
- Butler, J. (1990). *Kønsballade: Feminisme og subversionen af identitet*. København: Forlaget THP
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels forlag
- Cawood, S. H. (2007) *Velkommen til Pussyland – Unge positionerer sig i et seksualiseret medielandskab*. Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Christensen, G. (2014). Psykologiens videnskabsteori: En introduktion (2.).  
Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Due, H. (2018). Oprøret ulmer. P - Psykologernes fagmagasin, nr. 6(4.), s. 11-15
- Faber, S. T. (2008). På jagt efter klasse. Aalborg Universitet: Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation, Aalborg Universitet.
- Faber, S. T. (2012). The Disavowal of Difference: Accessing Class and Symbolic Boundary Drawing in Interviews. *Qualitative Studies*, 3(2), 181-197.
- Faber, S. T. & Prieur, A. (2013). Class in disguise: On representations of class in a presumptively classless society Institut for Sociologi, *Sociologisk arbejdspapir*, nr. 35, s. 1-31
- Faber, S. T., Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen (2012). Det skjulte klassesamfund. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Filar, J. & Ahmed, S. (2018). KilljoyFM: Living a feminist life: an interview with Sara Ahmed [Podcast]. Hentet fra: <https://soundcloud.com/novaramedia/killjoyfm-living-a-feminist-life>
- Flyvbjerg, B. (2001). Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge: Cambridge University Press
- Friedman, S. & Laurison, D. (7. Februar, 2019). The class pay gap: why it pays to be privileged. Lokaliseret d. 1. April 2019 på:  
<https://www.theguardian.com/society/2019/feb/07/the-class-pay-gap-why-it-pays-to-be-privileged?fbclid=IwAR2M5FTJtIUGowm9NesSxskHyh7Sni7w-wYGT00-pkvrIW0tYBm3imzuebM>
- Haraway, D. (2018). Situeret viden: Videnskabsspørgsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forrang. København: Forlaget Mindspace
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (2002). Selections from Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity. *Feminism & Psychology*, nr. 12(4), s. 427–431.



- Højgaard, L. (2018). Forord. I: Haraway, D., *Situeret viden: Videnskabsspørgsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forrang*
- Højgaard, L. & Søndergaard, D. (2011). Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity: Agential realism and poststructural analyses. *Theory & Psychology* Nr. 21(3) s. 338–354
- Jensen, J. & Olsen, N. (2016). Hvad er neoliberalisme? - Redaktionelt forord. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, nr. 74, s. 9-22
- Johnstone, L. & Boyle, M. (2018). *The Power Threat Meaning Framework: Towards the identification of patterns in emotional distress, unusual experiences and troubled or troubling behaviour, as an alternative to functional psychiatric diagnosis*. Leicester: British Psychological Society.
- Juelskjær, M. (2009). *En ny start: Bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift*. Aarhus: Aarhus Universitet
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton: Princeton University Press
- Lamont, M. (2000): *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. New York: Russell Sage Foundation.
- Langergaard, L. L. (2016). Entreprenøren som figur under neoliberalismen: Kapitalisme, individ og velfærdsorganisering. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, nr. 74, s. 159-179
- Lucey, Melody, & Walkerdine, V. (2003). Uneasy hybrids: psychosocial aspects of becoming educationally successful for working-class young women. *Gender and Education*, nr. 15 (3), s. 285-299.
- Lykke, N. (2008). *Kønforskning: En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Olsson, A. (2008). *Thinking with Beverly Skeggs*. Stockholm: Stockholm Universitet

- Petersen, K. S. (2015). *Mobning i en børnehavesammenhæng*. Roskilde: Roskilde Universitet
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, nr. 35 (5), s. 911-928
- Reay, D. (2008). Psychosocial Aspects of White Middle-Class Identities: Desiring and Defending against the Class and Ethnic 'Other' in Urban Multi-Ethnic Schooling. *Sociology*, nr. 42 (6), s. 1072-1088
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self (2.)*. London: Free Association Books.
- Rosiek, J. L. (2018). Agential Realism and Educational Ethnography. I: Beach, D., Bagley, C., & Silva, S. M., *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 403-421)
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. London: Routledge
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class & Gender: Becoming Respectable*. London: Sage
- Skeggs, B. (2005): The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation. *Sociology*, s. 965–982
- Smail, D. (1994). Community Psychology and Politics. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, nr. 42, s. 3-10
- Staunæs, D., Juelskjær, M., & Ratner, H. G. (2010). Freuds divan vender tilbage: ledelse af affektivitet gennem komfortteknologier. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, nr. 12(3), s. 25-39
- Star, S. L. (1990). Power, Technology and the Phenomenology of Conventions: On being Allergic to Onions. *The Sociological Review*, nr. 38, s. 26–56
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: Videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Søndergaard, D. M. (2018). Analytiske læsestrategier: Analoge og digitale tilblivelsesprocesser som eksempel. I: Bøttcher, L., Kousholt, D., & Winter-Lindqvist, D., *Kvalitative analyseprocesser* (s. 139-163).
- Walkerdine, V. (1996). Subjectivity and social class: New directions for feminist psychology. *Feminism & Psychology*, nr. 3 (6), s. 355-360
- Walkerdine, V. (2006): Uddannelse, psykologi og neoliberalisme. I: Elle et al. (red.) (2006): *Pædagogisk Psykologi: positioner og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (s. 241-258).
- Wetherell, M. (2015). Trends in the Turn to Affect: A Social Psychological Critique. *Body & Society*, nr. 21(2), s. 139-166
- Wilken, L. (2014). Bourdieu for begyndere. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An essay on education and society*. London: Thames and Hudson.

# Søgeprotokol

## PSYCHINFO

Søgedato / noter	Søgeterm	Søgeterm	Søgeterm	Antal
19/9 - 18	Social class	Psychology	Denmark	4
21/9-18	Middle class	Identity	Psychology	80
21/9-18  Rigtig meget sociologisk forskning.  2 hits vi kunne bruge, begge beskæftiger sig med middelklassens dominans over "the rules of the game"	Inequality	middleclass	critical	29

# GOOGLE SCHOLAR

Søgedato / noter	Søgeterm	Søgeterm	Søgeterm	Søgeterm	Antal
19/9 - 18	Social ulighed OR Socialklasse OR Økonomisk klasse OR Socioøkonomisk status	Psykologi			750
20/9 -18  Alt for bred - Mange artikler handler om sundhed, eller nævner kun "middle class" i beskrivelsen af deltagerudvalget	"Middle class"	inequality	psycholog* OR feel* OR affect*	Denmark OR Danish OR Scandinavia* OR Norway OR Norwegian* OR Sweden OR Sweedish	17.100
Indsvævret samme til "middle class identity"  Der kommer stadig meget blandede studier op, og ud fra de første 20 artikler er den eneste relevante et bogkapitel	"Middel class identity"	-	-	-	131

Indsnævret samme til kun at inkludere tekster fra 1990-2018  3 relevante bogkapitler 6 artikler via denne blok 2 relevant via kædesøgning	-	-	-	-	119
4/10  Flere af studierne nævner klasse som in/eksklusionskriterie for deltagerne	psykologi	"socialklasse" OR "økonomisk klasse" OR "socioøkonomisk status"	middelklasse	identitet	62

## SCOPUS:

Søgedato / noter	Søgeterm	Søgeterm	Søgeterm	Antal
<u>20/9-18</u> Få hits, 7 relevante.  Videre kædeanalyse foretaget	"Middle class"	psychology	inequality	28
<u>20/9-18</u> 2 brugbare hits, resten var meget konkrete og kontekstspecifikke (med meget lidt berøring med DK) - men de to første havde brugbare referencelister - til videre kædesøgninger.	"Middle class identity"	feel* OR affect*		11
21/9-18	Denmark	Class	Inequality	145



Indsnævrede samme søgning til "middle class" → Nogle meget specifikke søgninger.	-	"Middle class"	-	9
---	---	----------------	---	---