

Klasse, habitus og psykologi

En undersøkelse av habitusbegrepets relevans for psykologifaget

Jenny Birkeland Nordland

Innlevert som hovedoppgave ved Psykologisk institutt
Høst 2022

30 studiepoeng
Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo



Sammendrag

Forfatter: Jenny Birkeland Nordland

Tittel: Klasse, habitus og psykologi

Veiledere: Ole Jacob Madsen og Magne Paalgard Flemmen

Problemstilling: *Kan habitusbegrepet være meningsfullt i en psykologisk klasseanalyse?*

Med denne oppgaven ønsker jeg å vise hvordan mennesker i samme samfunn gjør seg fundamentalt ulike erfaringer basert på hvor de befinner seg i klassestrukturen, og at dette legger grunnlag for individers tanker, følelser og oppfatninger. Oppgaven har som formål å undersøke hvorvidt sosiologen Pierre Bourdieus begrep om *habitus* kan være et meningsfullt begrep i psykologifaget for å få tak på hvordan klassestrukturen internaliseres av individet, og dermed også belyse hvordan maktforhold opprettholdes av denne internaliseringen, men at habitus er et begrep som fanger opp dette. Sentrale poeng i Vygotskijs sosiokulturelle utviklingspsykologiske modell samt viktige momenter fra relasjonelle utviklingspsykologiske teorier vil drøftes opp mot Bourdieus forståelse av internaliseringen av klassestrukturen og utviklingen av habitus. Gjennom å benytte meg av sosialpsykologisk forskning på klasse der forfattere som Michael W. Kraus, William Ming Liu, Hazel Rose Markus og Nicole M. Stephens, er sentrale navn, og som alle deler oppfatningen om at det eksisterer klassespesifikke selv-typer, argumenterer jeg for at dette underbygger Bourdieus teori om habitus. Ved å rette et søkelys mot hvordan makt og ulikhet er strukturert *i individet*, har jeg forsøkt å vise hvordan dette gir seg uttrykk i hvorvidt man er oppmerksom på andre eller ikke, i hvilken grad verden oppleves forutsigbar og trygg, og om man opplever å ha kontroll i eget liv eller ikke. Bourdieus antagelse om at de sosiale strukturene innebærer en dobbelthet, altså at de mentale strukturene sammenfaller med de objektive strukturene, støttes blant annet av Stephens et al. (2014). De viser hvordan den spesifikke klassekonteksten legger grunnlag for en måte å være i verden på som nettopp samsvarer med de faktiske objektive strukturene i denne konteksten. Basert på dette arbeidet er det mye som tyder på at habitus favner grunnleggende psykologiske fenomener. Dersom habitusbegrepet benyttes i psykologifaget vil det innebære at klasse anerkjennes som betydningsfullt for individet og dets erfaringer, og at klasse grunnleggende former alle mennesker. Som jeg har vist gjennom denne oppgaven, tydeliggjør habitusbegrepet de ofte usynlige maktrelasjonene mellom individer med ulik klassetilhørighet, og avslutningsvis trekker jeg fram noen viktige implikasjoner dette kan ha i praktisk terapeutisk virksomhet.

Forord

Da jeg begynte på profesjonsstudiet i psykologi hadde jeg nettopp avsluttet et årsstudium i sosiologi ved Universitetet i Oslo. I løpet av dette året fikk jeg innsikt i hvor avgjørende klasse er for enkeltindividet. Etter hvert som jeg kom i gang med psykologistudiene, ble jeg oppmerksom på at slike innsikter ikke hadde noen framtreddende plass i faget slik vi studenter ble kjent med det. Jeg ble overrasket over hvor lite vekt det ble lagt på betydningen av sosial struktur, ulikhet og klasse for individet, noe som jeg med min bakgrunn fra sosiologi trodde måtte være viktig for psykologifaget. Denne mangelen opptok meg, og det ble naturlig for meg å velge dette som tema for hovedoppgaven: kan jeg på noen måte bidra til å øke kunnskap og interesse for dette området? Å skrive om klasse – om habitus – gjør jeg også for å forsøke å bidra til at fagene sosiologi og psykologi skal kunne bringes i en fruktbar faglig relasjon og hente viktig lærdom fra hverandre. Derfor er jeg svært takknemlig og glad for at jeg har hatt psykologiprofessor Ole Jacob Madsen som hovedveileder og sosiologiprofessor Magne Paalgard Flemmen som biveileder. Nettopp dette samarbeidet opplever jeg som et eksempel på verdien av en slik faglig relasjon.

Jeg vil rette en stor takk til alle de som har støttet meg underveis. Takk til mine veiledere for interessante og faglig berikende samtaler. Deres tro på og interesse for prosjektet mitt har betydd mye, og har vært motiverende og inspirerende underveis i prosessen. Jeg vil takke min nærmeste familie som har støttet og oppmuntret meg, og som også har engasjert seg og hatt tro på meg gjennom dette arbeidet. Jeg vil også takke min studiegjeng: Ebba, Jenny, Lina og Teodor for alt dere har betydd for meg underveis i studiet. En ekstra takk til Ebba for utallige timer på Deichman og for gode innspill og interessante diskusjoner. Det er også mange andre av mine nære venner som jeg har diskutert med og som har bidratt på ulikt vis. Takk Alexandra, for ditt engasjement og at du alltid har hatt troen på meg. Takk til dere alle!

Avslutningsvis vil jeg takke Anna, min nære venn siden ungdomsskolen. Takk for gjennomlesning, gode tilbakemeldinger og forslag til redigering. Din innsats i en avgjørende innspurt betydde mye.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1 Innledning.....	1
1.1 Utgangspunkt	2
1.2 Grunnpremiss: det sosiale, intensjonale og virksomme mennesket.....	3
1.3 Bakgrunn	6
1.4 Tidligere forskning.....	8
1.4.1 Klasseglemsel i psykologien?	10
1.5 Oppgavens oppbygning.....	12
2 Vitenskapsteoretiske forutsetninger	13
2.1 Mennesket som objekt eller mennesket som subjekt	14
2.2 Relasjonisme, kontekstualisme og dialektikk	15
3 Teorier om klasse	17
3.1 Klassebegrepets historiske utvikling.....	18
3.2 Klassebegrepet i psykologien.....	20
3.2.1 Hvordan måles klasse i psykologien?	22
3.2.2 The Social Class Worldview Model (SCWM).....	25
4 Internalisering av klassestruktur.....	26
4.1 Habitusbegrepet.....	27
4.2 Internalisering.....	28
4.3 Klassestrukturens dobbelthet.....	29
4.4 Determinismekritikken.....	31
5 Omriss av en psykologisk klasseanalyse.....	32
5.1 Symbolsk makt.....	33
5.1.1 Dominansforhold og oppmerksomhet.....	35

5.1.2	Opplevelse av kontroll og tillit.....	38
5.2	Habitusformer.....	40
5.2.1	Det gjensidig-avhengige selvet og det uttrykksfulle uavhengige selvet	41
5.3	Oppsummering	43
6	Implikasjoner for psykoterapi	45
6.1	Å unngå en «psykologisering» av klasse	48
7	Avslutning	49
	Referanseliste	51

1 Innledning

Den stadig økende ulikheten i makt og rikdom en ser på verdensbasis (Piketty, 2016), men også i Norge (Aaberge & Mogstad, 2021), gjør at en undersøkelse av klassestrukturens innvirkning på individene bør være av interesse for psykologifaget. Psykologene Hodgetts & Griffin (2015, s. 149) skriver for eksempel at «focus on social class is more pressing than ever». Psykoanalytiker og pioner innenfor mentaliseringsbasert terapi, Peter Fonagy et al. (2019), hevder at sosioøkonomisk status kanskje er *den sterkeste* av alle risikofaktorer for utvikling av en psykisk lidelse. Sosiologene Wagner og McLaughlin (2015) etterspør psykologiske bidrag på hvordan ulikhet og makt internaliseres av individet, og foreslår Pierre Bourdieus begrep om *habitus* som nyttig i dette arbeidet. Oppgavens formål er å ta denne oppfordringen på alvor, og med det bidra å rette fokus mot en psykologisk klasseteori. Begrepene klasse og habitus vil dermed bli sentrale i drøftingen av hvordan klassestrukturen grunnleggende virker inn på individet.

Flere har påpekt at klasse er lite utforsket i psykologifaget, og at det i større grad bør integreres i psykologisk forskning for å forstå hvordan klasse påvirker og former individers oppfatninger, følelser og atferd både om seg selv og om verden (se f.eks. Kraus & Stephens, 2012; Wagner & McLaughlin, 2015). Hodgetts og Griffin (2015) hevder at hovedstrømmingene i nyere psykologi har unngått å direkte engasjere seg med klasseteori. Allikevel viser et stort utvalg av psykologisk forskning en sammenheng mellom klasse og en rekke viktige psykologiske fenomener (Diemer et al., 2013), men hvor det ikke uttrykkes eksplisitt at det er klasse det er snakk om. Flere studier viser for eksempel at lav sosioøkonomisk status øker sannsynligheten for å bli diagnostisert med en psykisk lidelse (se f.eks. Bøe, 2015; Kinge et al., 2021; Murali & Oyebode, 2004; Reiss, 2013). I tillegg er det vist sammenhenger mellom sosioøkonomisk bakgrunn og foreldrestil (se f.eks. Williams et al., 2007), fysisk helse (se f.eks. Adler et al., 2000), familiestress (se f.eks. Boss et al., 2016; Bøe et al., 2018) og høyere utdanning (se f.eks. Sirin, 2005; Stephens et al., 2014). Flere studier viser også at prevalensen av psykiske lidelser øker i takt med større inntektsulikhet i et land (Wilkinson & Pickett, 2017). I tillegg konkluderte en tysk studie gjennomført av Reiss et al., (2019) med at en reduksjon i sosioøkonomisk ulikhet ville kunne føre til en reduksjon i unges psykiske helseproblemer. Det er altså viktige grunner til at forskning på *hvordan* klasse former individers oppfatninger, følelser og atferd, og i forlengelsen, hvordan klasse påvirker psykisk helse, bør bli et større fokus i psykologisk forskning og psykoterapi.

Med denne oppgaven ønsker jeg å vise hvordan mennesker i samme samfunn gjør seg fundamentalt ulike erfaringer basert på hvor de befinner seg i klassestrukturen, og at dette legger grunnlag for individers tanker, følelser og oppfatninger. For å gjøre dette vil jeg som nevnt ta for meg Bourdieus begrep om habitus, og forsøke å vise at en sammenfatning av allerede eksisterende psykologisk forskning på klasse bygger opp under, og gjør det meningsfullt å benytte seg av habitusbegrepet også i psykologisk klasseteori. Habitusbegrepet (som vil utdypes og diskuteres nærmere i kap. 4.1) refererer både til individers ubevisste måter å oppfatte verden på, til mentale disposisjoner, til erfaringenes kroppslige forankring, og til individenes sosiale forankring (Wilken, 2008). Det sier noe om individets *posisjon* i samfunnet, og innebærer en måte å orientere seg mot verden på (Bourdieu, 1999). Jeg mener det vil være høyst relevant å benytte seg av dette begrepet for å utvide forståelsen av hvordan *makt* og *ulikhet* preger individet og grunnleggende påvirker individets måte å forholde seg til verden på. Gjennom å vise at habitus er et meningsfullt psykologisk begrep, vil det kanskje kunne bidra til å øke interessen for klasserelaterte spørsmål innad i faget, og øke forståelsen for hvordan samfunnsforholdene, de samfunnsmessige strukturene, økonomien, kulturen og samfunnets normer utgjør grunnbetingelser for individet. Eller hvordan strukturene er med på å *strukturere* individet, slik Bourdieu sier det.

1.1 Utgangspunkt

Ifølge Wagner og McLaughlin (2015) passer habitusbegrepet inn i psykologiske perspektiver på klasse, samtidig som det også kan fungere som et verktøy i videre psykologisk forskning ved å bringe inn et bredere perspektiv på samfunnsstrukturenes påvirkning på individet. Denne oppgaven har som formål å vise at sosiologisk og psykologisk forskning på klasse sammen kan øke forståelsen for hvordan klasse påvirker individet, og at flere viktige bidrag innenfor psykologisk forskning på klasse som vil utdypes i kap. 5, viser at det gir mening å snakke om klassede måter å tenke, føle og oppfatte verden på, (som lenge har vært påpekt av sosiologer). Jeg ønsker å forsøke å vise at habitus kan være et begrep som bidrar i å bygge bro mellom henholdsvis psykologi og sosiologi. Hovedtyngden i analysen tar utgangspunkt i habitusbegrepet til Bourdieu, supplert av psykologiske forskningsbidrag på klasse der forfattere som Michael W. Kraus, William Ming Liu, Hazel Rose Markus og Nicole M. Stephens, er sentrale navn.

En eventuell kritikk mot en oppgave som hører innunder én bestemt vitenskap, men som forsøker å samle viktige bidrag fra to ulike vitenskaper, kunne være at den står i fare for å falle inn under den andre enn den vitenskapen den «egentlig» hører hjemme under. For å

unngå en slik eventuell misforståelse, ønsker jeg derfor å plassere oppgaven i en større vitenskapsteoretisk- og historisk forståelsesramme (kap. 2). Jeg mener det er høyst nødvendig å gi et slikt vitenskapshistorisk bakteppe fordi, som jeg vil komme tilbake til, jeg ønsker å vise at sosiologi og psykologi på visse områder virkelig hører sammen. Historisk sett har psykologi og sosiologi hatt en nær forbindelse til hverandre gjennom felles vitenskapelige røtter i filosofi, og flere viktige retninger innenfor henholdsvis psykologi og sosiologi har kommet derfra. For eksempel er psykodynamiske og humanistiske psykoterapiretninger påvirket av arbeidene til Maurice Merleau-Ponty og Edmund Husserl (se f.eks. Orange, 2009), og det er også Bourdieus klasses teori hvor habitusbegrepet er sentralt (Bourdieu, 1999). Bourdieu (1999, s. 172) skriver faktisk i *Meditasjoner*, at «sosiologi og psykoanalysen burde forene sine krefter (men for å få til dette, vil begge måtte overvinne sine gjensidige fordommer)». Også psykologen Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har et integrativt og tverrfaglig grunnlag. I utviklingen av denne modellen bygger Bronfenbrenner (1995b) på lærdom fra både genetikk, nevrobiologi, psykologi, sosiologi, antropologi, historie og økonomi. Nyere sosialpsykologisk forskning på klasse integrerer forskningsfunn fra blant annet sosiologi og antropologi (se f.eks. Stephens et al., 2014). I tillegg har både flere anerkjente teorier innenfor sosiologi og psykologi til felles at de anser *relasjoner* som avgjørende i forståelsen av både individ og samfunn. (Se f.eks. Giddens (1979) strukturasjonsteori, Sameroffs (2009, 2010) transaksjonsmodell, Bronfenbrenners (1995a, 1995b, 2005) utviklingsøkologiske modell og Vygotskijs (2012, 1978, 1987) sosiokulturelle utviklingsmodell).

1.2 Grunnpremiss: det sosiale, intensjonale og virksomme mennesket

En teoretisk analyse av fagstoff vil aldri være helt nøytral. Å forholde seg fullstendig objektivt til fagstoff som omhandler psykologi, er som både Bourdieu, men også sosiologen Dag Østerberg (2003) påpeker, ikke mulig ettersom forskningsobjektene er subjekter, men også fordi jeg som skriver denne teksten er et subjekt. Min lesning av forskningen er dermed farget av min posisjon. Jeg vil derfor her legge fram tre grunnpremiss for denne oppgaven:

Første premiss

Jeg har som premiss for oppgaven at mennesket er et sosialt, intensjonalt og virksomt vesen, og det betyr at jeg ser bort fra menneskelig handling som *kun* kausale prosesser av nevrologiske forutsetninger. Jeg diskuterer ikke *om* mennesket er styrt av nerveimpulser

(nerveimpulser er en forutsetning for å kunne handle overhode), men legger til grunn at mennesket er handlende, virksomt. Hovedproblemet ved et rent positivistisk vitenskapssyn med prinsipper om objektivitet, er at psykologiens objekt er *subjektet*, og ikke som i naturvitenskapen en subjektløs natur. Menneskets handlinger følger en intensjon, den er ikke årsaksbestemt, men meningsbestemt (Slagstad, 1980). Med intensjonalitet menes:

Når vi tenkjer, så tenkjer vi alltid *på noko*, når vi elsker, så elsker vi *nokon*, når vi hatar, så hatar vi *nokon*, når vi er redde, så er vi redde for *noko*, når vi talar, så talar vi *om noko* osv. Med andre ord, objektreferanse høyrer med til medvitet sin natur, medvitet går alltid ut over seg sjølv til noko anna. (Skjervheim, 1964, s. 33)

Jeg følger Skjervheims forståelse av intensjonalitet og det betyr at jeg ser menneskets handlinger som rettet *mot* verden - som intensjonale - ikke kun en reaksjon på verden. At menneskets handlinger alltid er rettet mot noe, betyr også at mennesket er *virksomt*. Mennesket som virksomt vesen vil si at «det skaper verden og dermed seg selv i samarbeid med andre mennesker» (Enerstvedt, 1982, s. 55). Virksomhetsbegrepet har sitt utgangspunkt i Marx, men ble senere utviklet av Vygotsky, Luria, Rubinstein og Leontiev, og en grunnleggende forståelse i den virksomhetsteoretiske tradisjonen er mennesket som et grunnleggende *sosialt* og *aktivt* vesen. Også Bronfenbrenner (1979, 1995) forstår mennesket som aktivt og skapende.

Andre premiss

Et annet premiss for denne oppgaven er at det eksisterer sosiale strukturer, og at disse strukturerer individet. Dette trenger ikke innebære at det er en deterministisk forståelse av mennesket: mennesket er skapende, *men* innenfor grensen av sine strukturer (Bourdieu & Wacquant, 1993). At mennesket sees som et intensjonelt og virksomt vesen, er som nevnt viktig når en skal forsøke å forstå hvordan strukturer virker inn på det dypeste av menneskets væren. Innen kritisk psykologi blir individuell subjektivitet forstått som forankret i, og *en del av*, sosiale, kulturelle og historiske kontekster (Teo, 2015). At subjektiviteten forstås som forankret, refererer til det faktum at kontekst ikke er en ekstern uavhengig variabel, eller et konsept eller en virkelighet som kan forstås løsrevet fra det individuelle mentale livet, men utgjør selve innholdet, og til og med psykens *form*. Samfunnet, kulturen og historien er sammenvevd med selve den stofflige materien i subjektiviteten (Teo, 2015). Merleau-Ponty hevdet at vi kun kan forstå oss selv som født inn i, og alltid allerede vevd inn i den sosiale

verden (Orange, 2009). Også Bourdieu (1999) forstår forholdet mellom individ og samfunn på denne måten og formulerer dette slik:

Verden omslutter meg, inkluderer meg som en gjenstand blant alle gjenstandene. Men fordi jeg er en gjenstand for hvem det eksisterer andre gjenstander, en verden, forstår [(om)fatter] jeg denne verdenen. Og det må tilføyes at jeg forstår den *fordi* den omfatter meg og omslutter meg. Det er faktisk gjennom denne materielle innlemmelsen (som ofte går ubemerket hen eller fortrenses) og det som følger av den (dvs. inkorporeringen av sosiale strukturer i form av disposisjonsstrukturer, av objektive muligheter i form av forhåpninger og foregripelser) at jeg vinner en praktisk kunnskap om, og en praktisk beherskelse av det omsluttende rom. (Bourdieu, 1999, s. 135-136).

Denne måten å forstå individ og samfunn på betyr at man benytter seg av *innvendighetstenkning* dvs. en dialektisk forståelse; en sirkeltenkning om mennesket og samfunnet; de konstituerer hverandre. (Denne forståelsen bygger på Dag Østerbergs bok *Forståelsesformer*, 1972). Mennesket strukturerer samfunnet, men blir samtidig selv strukturert. Hofmeister (2003) påpeker at individet ikke kun er et passivt krysningspunkt eller en effekt av diskurser, strukturer og praksiser, men er isteden konseptualisert som et vesen som *aktivt* sosialiserer *seg selv* innenfor motstridende og ambivalente sosiale relasjoner.

Tredje premiss

Et tredje premiss ved denne oppgaven er at vi lever i et samfunn der markedsøkonomi har stor betydning, og der klasseskiller og den økende sosiale ulikheten (jf. Aaberge & Mogstad, 2021), er av stor betydning. Flere har kritisert klasseteori som irrelevant fordi de hevder at vi befinner oss i en senmodernitet der det å snakke om klasse ikke lenger gir mening (se f.eks. Beck et al., 1994). Ifølge Savage (2001) baserer disse argumentene seg blant annet på at ettersom mange har en svekket opplevelse av egen klasseidentitet, kan det i seg selv være et bevis på at vi har beveget oss forbi klassesamfunnet. Imidlertid finner Savage et al. (2013) at sosiale klasser tydelig eksisterer i England, og ifølge Manstead (2018) viser denne studien at klasse brer seg utover en rent økonomisk inndeling, og at sosial og kulturell kapital er like viktige for ens klassetilhørighet som økonomisk kapital. Den anerkjente økonomen Thomas Piketty har vist i *Kapitalen i det 21. århundret* (2016) at ulikhetene i makt og rikdom øker på verdensbasis, noe som tyder på at klassebegrepet vanskelig kan være utdatert. En mulig forklaring på hvorfor det hevdes at klasse ikke lenger er et meningsfullt begrep i våre dager, kan dreie seg om hvorvidt man er seg bevisst på at det eksisterer klasser eller ikke. At man ikke *føler* seg som del av en klasse, trenger ikke å bety at det ikke finnes klasser. For

Bourdieu er habitusbegrepet viktig fordi det nettopp anerkjenner hvordan klasse internaliseres i mennesket, og dermed blir klasse noe man på mange måter *er*, heller enn at det er noe man er seg bevisst *om*.

1.3 Bakgrunn

Bakgrunnen for å skrive om klasse og habitus i en psykologifaglig hovedoppgave dreier seg om mitt inntrykk av at psykologifaget i for liten grad går i dybden når det gjelder å forstå forbindelsen mellom klassestrukturen og enkeltmennesket. Det har for eksempel ikke vært noen undervisning i, eller pensum på klasse i min studietid ved det 6 år lange profesjonsstudiet ved Universitet i Oslo, noe som kan tyde på at interessen for dette temaet er lav innenfor psykologifaget. Sosioøkonomisk bakgrunn har imidlertid ofte blitt trukket fram som variabel i forskning, og flere emner på dette studiet befatter seg med klasserelaterte spørsmål, men det gjøres uten å direkte adressere at det er *klasse* det er snakk om. Som student på dette studiet har jeg opplevd dette fraværet som mangelfullt ettersom et stort antall forskningsbidrag, som nevnt, viser en sammenheng mellom klasse og viktige psykologiske fenomener; og dermed burde være av stor interesse for psykologifaget. Å benytte seg av begreper som sosioøkonomisk bakgrunn og status istedenfor klasse, kan som Bullock og Limbert (2009) påpeker, føre til at man går glipp av å fange opp at det, i tillegg til observerbare og kvantifiserbare mål, også dreier seg om *symbolske* markører for makt og prestisje. Forfatterne argumenterer for at bruken av klasse, i motsetning til sosioøkonomisk status, løfter fram og tydeliggjør *maktrelasjoner* ved å klargjøre at klasser er plassert i et hierarki (H. E. Bullock & Limbert, 2009) Hvordan klasse former individet på grunnleggende måter og dermed også preger de menneskene man som psykolog møter i klinisk praksis, virker å være et underkjent tema generelt i psykologi som vitenskap (se f.eks. [Day, 2020](#); [Markus & Stephens, 2017](#)), men også spesifikt i mitt eget studieløp ved profesjonsstudiet i Oslo. Innen sosiologifaget er klasseteori (og -analyse) viktige verktøy i forståelsen av hvordan klasseforskjeller preger både individ og samfunn, men virker å i liten grad bli diskutert i psykologifaget. Imidlertid kan det se ut til å ha skjedd ganske omfattende endringer siden jeg selv startet på dette studiet. Blant annet ble emnet *Innføring i helsefremmende og forebyggende arbeid* med sine 35 studiepoeng fordelt på fire semestre innført i 2018. På emnesiden står det blant annet at emnet legger «sterkere vekt på samfunnsperspektiver enn de tidligere profesjonsforberedende emnene» ([Psykologisk institutt, u.å;a](#)). Et av kunnskapsmålene er blant annet at kandidaten skal ha kunnskap om: «Sentrale perspektiver

og begreper for å forstå helse og livskvalitet i et kontekstuellt og samfunnsmessig perspektiv, for å forstå forskjellsskapende prosesser og ulike former for diskriminering» (Psykologisk institutt, u.å;b). Dette viser at det skjer endringer, og jeg ønsker med denne oppgaven å bidra med en økt forståelse av nettopp forskjellsskapende prosesser, med et hovedfokus på klassestrukturen og på habitusbegrepet.

I 2020 trådte *Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning* i kraft. Der står det blant annet at kandidaten skal ha «avansert kunnskap om hvordan biologiske, psykologiske, sosiale, sosioøkonomiske, kulturelle, samfunnsmessige og fysiske faktorer samvirker i å hemme og fremme menneskers helse, utdanning, arbeidsdeltakelse og levekår, bedringsprosesser, og livskvalitet gjennom livsløpet» (Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning, 2020, §16). Under *formål med utdanningen* står det at kandidaten etter endt utdanning har «omfattende kunnskap og kompetanse om menneskers handlinger, tanker og følelser» (*Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning, 2020, §2*). For å kunne ha kunnskap om menneskers handlinger, tanker og følelser, trenger man nettopp, som påpekt i §16, å ha kunnskap om hvordan samfunnsmessige betingelsene har grunnleggende innvirkning på enkeltmennesket. Og det samfunnsmessige innebærer også klassestrukturen. De siste ti årene har flere empiriske studier funnet at det eksisterer klassede måter å tenke, føle og oppfatte på (se f.eks. Kraus et al., 2012a; Stephens et al., 2014).

Hvorfor skal så psykologifaget, eller mer konkret psykologistudiet i Norge, bry seg om klasse? I sin artikkel «Vestkant og østkant, eller nye skillelinjer?» viser Jørn Ljunggren og Patrick Lie Andersen (2017, s. 79) at Oslo er «en kraftig segregert by som relativt tydelig kan deles inn i en østkant og en vestkant». Analysene viser et høyt og økende segregasjonsnivå mellom mennesker i høye og lave klasseposisjoner (Ljunggren & Andersen, 2017). Når forskning viser at Oslo er en by med tydelige geografiske klasseskiller, der «arbeiderklassen og overklassen er overrepresentert i hver sine nabolag og bydeler, innebærer det også en spredning i makt og livssjanser i hovedstaden» (Ljunggren et al., 2017, s. 360). Tall fra undersøkelsen *Ung i Oslo 2015* viser at det i noen bydeler i Oslo er så mye som *dobbelt* så mange med lav sosioøkonomisk bakgrunn som rapporterer om angst og depresjonssymptomer sammenlignet med de med høyere sosioøkonomisk bakgrunn i samme bydel (Oslo kommune Statistikkbanken, 2016). I en studie som nylig ble publisert av Folkehelseinstituttet, fant Kinge et al. (2021) at barn av foreldre med aller lavest inntekt i Norge hadde 3-4 ganger så høy sannsynlighet for å bli diagnostisert med en psykisk lidelse, sammenlignet med barn av de aller rikeste foreldrene. Basert på tall fra undersøkelsen *Ung i Oslo 2018*, finner Andersen og Ljunggren (2021) i tillegg tydelige klasseforskjeller i opplevd tillit blant ungdom i Oslo,

noe som kan ha betydning for klinisk arbeid. Det er disse empiriske funnene som har inspirert meg til å skrive denne oppgaven, og de er en vesentlig grunn til at jeg ønsker å belyse viktigheten av å ta inn klassebegrepet i psykologien, men også i klinisk praksis.

1.4 Tidligere forskning

At klasse er et lite utforsket begrep i psykologien har vært påpekt av flere: (H. Bullock & Reppond, 2018; Croizet & Millet, 2012; Day, 2020; Hagan, 2017; Hodgetts & Griffin, 2015; Holt & Griffin, 2005; Keefer et al., 2015; Kraus & Stephens, 2012; Ladany & Krikorian, 2013; Markus & Stephens, 2017; Rickett, 2020; Ryan, 2019; Teo, 2015). Til tross for at forskning på sosial klasse har en lang historie i for eksempel sosiologi, økonomi og andre samfunnsvitenskaper, har psykologien ifølge Diemer et al. (2013) først nylig begynt å innlemme sosial klasse i forskning og undersøke dette konseptets økonomiske og psykologiske dimensjoner. Holt og Griffin (2005) adresserer dette fraværet, og hevder at klasse har en dyp psykologisk dimensjon som er av helt avgjørende betydning, og at psykologisk kunnskap kan bidra med en bredere forståelse for konseptet klasse og hvilken betydning klasse har i menneskers liv. Også en forskningsgjennomgang av Markus og Stephens (2017) finner at psykologisk forskning på klasse kun er blitt viet seriøs oppmerksomhet de siste ti årene. For å bøte på dette fraværet, har Kraus og Stephens (2012, s. 643) utviklet et «veikart» for forskere som er interessert i det forfatterne kaller «a road map for an emerging psychology of social class». Forfatterne drøfter her ulike måter å måle sosial klasse på; objektive mål, subjektive mål og sosial klasse som kontekst, samt hvorfor klasse er et fruktbart forskningsområde. Forfatterne framhever *klassekontekst* som særlig styrende for individets erfaringer fordi den former helt grunnleggende aspekter ved selvet og måter å forholde seg til andre på (Kraus & Stephens, 2012).

I tillegg til å belyse de eksisterende psykologiske forskningsbidragene på klasse, ønsker jeg, som nevnt i innledningen, å undersøke hvorvidt Bourdieus begrep om habitus vil kunne være et nyttig begrep for psykologiens forståelse av hvordan ens klasseposisjon påvirker oppfatninger, tanker og følelser. Jeg vil derfor sammenfatte psykologiske bidrag og undersøke om en integrering av habitusbegrepet vil kunne være meningsfullt for psykologien. Tidligere forsøk på å integrere habitusbegrepet i psykologien er blant annet gjort av Wagner og McLaughlin (2015), (se også Hodgetts & Griffin, 2015, Litowitz, 2003). Wagner og McLaughlin (2015) hevder at habitusbegrepet er mer meningsfullt å benytte seg av enn identitet fordi habitus inneholder maktstrukturer og maktens «usynlighet». Maktforholdene

framstår utydelig fordi de sees som *naturlige* sider av samfunnet, eller som naturlige personlige egenskaper ved menneskene som lever i det. Men ved å benytte habitusbegrepet hevder Wagner og McLaughlin at man får tak på hvor grunnleggende maktstrukturene preger individet. Ifølge Wagner og McLaughlin (2015) trenger psykologien i større grad å integrere Bourdieus forståelse av internalisering – hvordan individet oversetter sine materielle livsvilkår til kognitive og ubevisste strukturer – og hvordan det sosiale blir kroppsliggjort (Wagner & McLaughlin, 2015). Dette er også tidligere etterspurt av Hodgetts og Griffin (2015), og av psykoanalytikerinnen Bonnie E. Litowitz som hevder at Bourdieus arbeider kan bidra med å øke psykologers forståelse av hvordan den sosiale konteksten *konstituerer* den indre virkeligheten i hvert enkelt menneske (Litowitz, 2003).

I prosessen med å skrive denne oppgaven har det vært vanskelig å få et systematisk overblikk over psykologisk forskning på klasse ettersom det, i motsetning til i sosiologien, ikke eksisterer noen veletablert psykologisk klasseteori. Allikevel er klasse, selv om det ikke understrekes eksplisitt, å finne i store deler av psykologien (Day, 2020). Disse retningene er blant annet: utviklingspsykologi, sosialpsykologi, nevropsykologi, psykoterapifeltet (se f.eks. Kim & Cardemil, 2012; Russell, 1996; Ryan, 2014). At ulike underdisipliner av psykologien implisitt benytter seg av konseptet klasse, da gjerne med begrepet sosioøkonomisk status, er altså påpekt av flere, men forskning som eksplisitt benytter seg av klassebegrepet er imidlertid mindre utbredt. Ifølge John Cromby (2015) gjenspeiler organiseringen av psykologisk undervisning det han hevder er en fragmentering av psykologien som disiplin i underdisipliner som for eksempel kognitiv-, biologisk- og sosialpsykologi. At det ikke finnes én psykologi, men flere ulike, ofte separate felt, påpekes også av Urie Bronfenbrenner (1995b). Ifølge Cromby (2015) uttrykker disse feltene den dualismen – mellom kropp og sinn, individ og samfunn – som han hevder er allment akseptert i vår kultur. Videre hevder forfatteren at disse underdisiplinene i praksis er relativt autonome og uavhengige av hverandre; forskere innenfor ulike disipliner leser ulik litteratur, deltar på ulike konferanser, konkurrerer om forskjellige finansielle støtteordninger, og har forskjellige epistemologiske eller ontologiske orienteringer. Altså en ulik forståelse av hvordan man tilegner seg kunnskap og hva som grunnleggende sett finnes. Flere artikler og forskningsbidrag som omhandler klasse og psykologi er publisert iblant annet *Theory and Psychology*, *Current Directions in Psychological Science* og *Psychology Review*. Felles for disse tidsskriftene er at de søker å bidra med å underrette leserne om viktige utviklinger *på tvers av* underdisipliner i faget. Å plassere denne oppgaven, men også generelt forskning på klasse, i én bestemt underdisiplin av

psykologien, har derfor vært utfordrende ettersom klasse som konsept brer seg utover faget og er nyttig nettopp på tvers av underdisipliner.

1.4.1 Klasseglemsel i psykologien?

Flere psykologer har hevdet at fraværet av psykologisk forskning på klasse kan handle om at klasse gjerne blir sett som et sosialt, politisk og økonomisk anliggende, og ikke som et passende forskningsemne innenfor psykologi fordi psykologifaget ønsker å inneha en status som en objektiv vitenskap om individet (se f.eks. Day, 2020; Holt & Griffin, 2005). For eksempel hevder den kritiske psykologen Katy Day (2020, s. 13) at selv om Lev Vygotskijs sosiokulturelle utviklingsteori er nært forbundet med Karl Marx: «in general, Marxism has not had the same impact on psychology that this has had on its ‘cousin’ disciplines such as sociology, meaning that class relations and oppression have largely escaped critical scrutiny». Imidlertid viser Day (2020) til at klasse eksisterer overalt i psykologisk arbeid; for eksempel er bruken av bekvemmelighetsutvalg - høyskole- og universitetsstudenter som i stor grad har middelklassebakgrunn - i psykologisk forskning vanlig, og bidrar til at utvalget blir skjevt. Dette blir gjerne kort nevnt i forskningsartikler, men likevel er det sjeldent anerkjent at dette bidrar til en overrepresentasjon av middelklasserespondenters synspunkter, praksiser og livsstiler, noe som fører til at disse verdiene sees som normalen (Day, 2020, se også Bullock & Limbert, 2009; Hooker & Algoe, 2022).

I tillegg til at utvalget i studier kan være klasseskjevt, hevder sosialpsykologen Bernice Lott (2002) at også psykologiske *teorier* har en tendens til å samsvare med erfaringene til dem som konstruerer disse teoriene – som opp gjennom har vært teoretikere i middel- og overklassen - og følgelig, hevder forfatteren, er forskning på klasse i stor grad utelatt fra psykologien. Day (2020) påpeker at det er ironisk at en vitenskap som hevder å være objektiv og verdifri samtidig er så påvirket av individualisme (med hovedfokus på enkeltindividet), som jo reflekterer kulturelle og klassede antagelser og biaser (feiltolkninger) som ikke er verdifrie. Individualismen reflekterer ikke kun vestlige verdier, men også middel- og overklasseverdier som legger vekt på individuell autonomi, valgmuligheter og selvagens (individets tro på evnen til å påvirke egen fungering og hendelser i omgivelsene (Bandura, 2006) (Day, 2020). Bullock og Limbert (2009) hevder at klasse former så og si alle aspekter ved menneskelivet, og at klasse derfor vil påvirke fenomener studert av psykologer uavhengig av om dette anerkjennes av psykologer eller ikke. [Fonagy et al. \(2019\)](#) argumenterer for at de dominerende biologiske og individualistiske psykologiske perspektivene kan ha bidratt til å lede forskere vekk fra et fokus på større sosiale perspektiver. De viser til at selv om den rollen

systemiske og strukturelle sosiale erfaringer spiller i utvikling av psykiske vansker er åpenbare for klinikere som jobber i psykisk helsevern, er dette faktumet teoretisk underkjent i eksisterende psykopatologimodeller (Fonagy et al., 2019).

En annen mulig årsak til klasseglemselen i psykologien kan ifølge Holt og Griffin (2005), som baserer seg på det britiske samfunnet, være at klasse blir regnet som et tabu som samtaleemne, og at forskningsdeltakere ofte diskuterer klasse i svært kodede former. En forskningsgjennomgang av psykologen Bridgette Rickett (2020), viser for eksempel at det er utbredt i vestlige samfunn å bruke et vagt og subtilt språk når en snakker om klasse. Selv om deltakere ikke *eksplisitt* uttrykte ordet «klasse», fant Holt og Griffin (2005) at de benyttet seg av ord og uttrykk for å beskrive ulike grupper av mennesker og steder som helt klart var innforstått som klassede. I tillegg antok deltakerne at andre også delte den samme forståelsen. Handler dette om at vi mangler en diskurs omkring klasse, eller handler det om at klasse er tabu? Bourdieu hevder at det nettopp er *maktdimensjonene* som ligger i begrepet klasse (klassens makt) som gjør det vanskelig for folk å artikulere dette konseptet og plassere seg i en klasse (Savage et al., 2001). De kodede termene folk benytter seg av for å uttrykke klasse gjenspeiler, ifølge Rickett (2020), klassebegrepets u håndgripelighet når det er diskurser omkring klasseløshet som dominerer i samfunnet. Dette er også tidligere påpekt av psykologen Glenda Russell (1996) som hevder at en viktig grunn til at klassevansker ikke belyses i terapi, handler om at det ikke finnes noe tydelig språk for dette. Dermed blir spørsmål om klasse nettopp noe u håndgripelig, noe som ulmer, men som man ikke klarer å adressere (Russell, 1996). Jeg ønsker å ta tak i dette, og vise at det eksisterer et språk for akkurat det Russell bekymrer seg for, men at det hører til sosiologiens begrepsapparat.

Jeg har nå framlagt noen mulige forklaringer på fraværet av psykologisk forskning på klasse. Jeg er innforstått med at det også kan finnes andre svar på dette spørsmålet. Uavhengig av grunnen til dette fraværet, mener Bullock og Reppond (2018) at det å neglisjere klasse - prioritere individuelle heller en kontekstuelle og strukturelle analyser - resulterer i en ytterligere distansering vekk fra mennesker i lavere klasseposisjoner. Den nylig økende oppmerksomheten på klasse innenfor psykologien har bidratt til å utdype den psykologiske forståelsen for hvordan sosiokulturelle og økonomiske betingelser virker inn på individer, familier, lokalsamfunn og større systemer (se f.eks. Liu et al., 2004). Allikevel hevder Diemer et al. (2013) at den manglende konseptualiseringen av klasse, en manglende konsensus angående målingen av dette, lite oppmerksomhet på betydningen av klasse, samt begrenset opplæring av psykologer i klasserelaterte spørsmål, i betydelig grad har hemmet psykologiens kapasitet til å integrere klasse i psykologisk forskning. Selv når klasse måles i psykologiske

studier, blir konseptet ofte pekt på som en kontrollvariabel istedenfor å eksplisitt undersøke denne som en vesentlig variabel i seg selv, eller om variablene man bruker medieres av klasse (Diemer et al., 2013).

1.5 Oppgavens oppbygning

Til å begynne med vil jeg plassere oppgaven i en vitenskapsteoretisk ramme (kap. 2) for å understreke det relasjonelle forholdet mellom individ og struktur, og spesifikt individ og klassestruktur, som er en forutsetning ved oppgaven. Deretter vil jeg klargjøre klassebegrepet historisk (kap. 3.1), og etter det, bruken av begrepet i psykologien (kap. 3.2). Dette gjør jeg for å drøfte om det ville være hensiktsmessig å bruke ord som klasse og habitus også i psykologisk forskning. Jeg vil legge vekt på det Diemer et al. (2013) kaller *den kulturelle psykologiske klasseanalysen* (som har sitt grunnlag i sosiologisk klasseteori), når jeg klargjør klassebegrepet i psykologifaget. Deretter vil jeg i kap. 3.2.1 ta opp noen metodiske problemer omkring måling av klasse, før jeg i kap. 3.2.2 framstiller Liu et al. (2004) psykologisk orienterte klasseteori: *The Social Class Worldview Model*. Dette er et teoretisk bidrag i å forstå klasse som *fenomen* - hvordan individer internaliserer sin classes økonomiske kultur - og ikke kun som kontrollvariabel i forskning. Wagner og McLaughlin (2015) etterspør som nevnt psykologiske bidrag på hvordan ulikhet og makt internaliseres av individet, og foreslår habitus som et nyttig begrep. Jeg vil derfor i kap. 4.1 gå over til en klargjøring av hva habitusbegrepet innebærer. For å plassere Bourdieus forståelse av internaliseringen av habitus i en psykologisk forståelsesramme, vil jeg i kap. 4.2 løfte fram noen sentrale poeng i Vygotskijs sosiokulturelle utviklingspsykologiske modell samt noen viktige momenter fra relasjonelle utviklingspsykologiske teorier som styrker hvorfor habitus også må forstås som et meningsfullt psykologisk konsept. Deretter vil jeg i kap. 4.3 drøfte hvorvidt habitus kan være et fruktbart begrep for psykologifagets forståelse av hvordan klassestrukturen legger grunnlag for individets tanker, følelser og oppfatninger. Etter å ha klargjort hva som menes med habitus, vil jeg i kap. 5 sammenfatte allerede eksisterende psykologiske forskningsbidrag på hvordan klasse virker inn på individet, og gjennom dette vise at det gir mening å plassere de ulike bidragene i habitus, og dermed også meningsfullt å benytte habitus i en psykologisk klasseteori. Avslutningsvis vil jeg (kap. 6) drøfte noen implikasjoner som funnene i analysen i kap. 5 kan ha for psykoterapeutisk arbeid.

2 Vitenskapsteoretiske forutsetninger

Før jeg går over til å diskutere klasse og habitusbegrepet i et psykologisk perspektiv, skal jeg i det følgende ta opp noen mer grunnleggende vitenskapsteoretiske forutsetninger. Dette gjør jeg fordi habitus er et grunnbegrep i denne oppgaven, og er forankret i en *relasjonell* forståelse av forholdet mellom individ og struktur. Oppgaven vil derfor legge vekt på at det er selve *forholdet* mellom individ og klassestruktur som står i fokus, og at de to ikke kan forstås uavhengig av hverandre. Det innebærer en *relasjonistisk* og *dialektisk* forståelse av sammenhengen mellom de to. Å benytte meg av begreper hentet fra sosiologien gjør jeg fordi at dersom en skal ta på alvor at mennesket står i et relasjonelt forhold til verden; er en nødt til også å ta innover seg at strukturer, her først og fremst klassestrukturen, grunnleggende virker inn på mennesket. Å se individ og struktur som *gjensidig konstituerende* er viktig når en skal forsøke å forstå hvordan klassestrukturen virker inn på individet på grunnleggende måter. Dette betyr ikke at klassestrukturer må forstås som å determinere individet; for individet forstås som å påvirke strukturene på lik linje som strukturene gjør det. Relasjonen går *begge veier*, det sees i *vekselvirkningen* mellom de to.

Det som gjør habitusbegrepet så relevant, er at Bourdieu med dette begrepet søker å vise at det er en forbindelse mellom sosiale og mentale strukturer. For Bourdieu innebærer de sosiale strukturene en dobbelthet: de eksisterer objektivt i form av fordelingen av materielle ressurser, men samtidig eksisterer de også i form av mentale strukturer for oppfatninger, tanker og følelser (Bourdieu & Wacquant, 1993). Denne dobbeltheten fører til et samsvar mellom de sosiale strukturene og de mentale strukturene, og viser her at Bourdieu forstår dette forholdet som grunnleggende relasjonistisk. Dersom det er slik at de mentale strukturene er den kroppsliggjorte versjonen av de sosiale strukturene, hevder Bourdieu at «den falske motsetninga som vanlegvis blir sett opp mellom sosiologien og sosialpsykologien [forsvinner]» (Bourdieu & de Saint Martin, 1982 i Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 31). I kap. 5 vil jeg ta for meg dette, og vise at nyere sosialpsykologiske bidrag underbygger at det eksisterer mentale strukturer som samsvarer med de sosiale strukturene.

Jeg vil nå plassere oppgaven min i en større vitenskapsteoretisk sammenheng ettersom psykologifaget, slik det ble understreket i den såkalte *positivismestriden*, kan sies å stå i et spenn mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Deretter vil jeg gjøre en begrepsavklaring (kap. 2.2) og forklare hva jeg legger i en relasjonistisk, kontekstualistisk og dialektisk forståelse av forholdet mellom individ og struktur.

2.1 Mennesket som objekt eller mennesket som subjekt

Det er blitt hevdet at psykologi som vitenskap befinner seg i en teoretisk og metodologisk krise (se f.eks. [Pérez-Álvarez, 2018](#); [Slife et al., 2012](#); [Teo, 2009](#); [Woolhouse, 2020](#); [Østerberg, 2005](#)). Ifølge den kritiske psykologen Tomas [Teo \(2009\)](#) skyldes denne krisen at psykologi som vitenskap gikk fra å være en filosofisk disiplin til å bli en naturvitenskapelig disiplin. Da psykologien tok til seg prinsipper og metoder fra naturvitenskapene, hevder Teo (2009) at hovedstrømningene i psykologien skjøv til side det som egentlig var opprinnelige *psykologiske* begreper som for eksempel *subjektivitet* og *personlige erfaringer* til fordel for å forske på objektive ytre områder som studiet av *atferd*. [Dafermos \(2018\)](#) påstår at denne krisen skyldes at psykologien delte seg inn i to fraksjoner; henholdsvis naturvitenskap og samfunns- og humanvitenskap, men også skilte seg fra filosofien til en eksperimentell og vitenskapelig disiplin. Hva psykologi *er*, har vært gjenstand for mye diskusjon opp gjennom historien. Den kanskje mest brukte definisjonen er at psykologi er «studiet av atferd og av sinnet» (American Psychological Association, u.å), noe som viser til en dikotomi mellom det indre og det ytre. Inntoget av det naturvitenskapelige tankesettet har ifølge [Pérez-Álvarez \(2018\)](#) ført til at psykologi har fått en høyere prestisje som vitenskap. Baksiden av dette, hevder [Pérez-Álvarez \(2018\)](#), er imidlertid at psykologi sett som naturvitenskap – tuftet på et positivistisk vitenskapssyn – har ført til en begrensning, om ikke også et hinder for psykologien ved at den strukturerer hvordan vi forstår og forsker på menneskelige subjekter; mekanistisk heller enn kontekstuell, kausale forklaringer heller enn relasjonelle osv.

Denne ontologiske dualismen har, som påpekt av [Cromby \(2015\)](#), ført til en oppdeling av psykologien i mindre, ofte uavhengige enheter. Dette kan innebære at man går glipp av å undersøke hvordan *forholdet* mellom individ og samfunn er grunnleggende for enkeltmennesket. Jeg vil som tidligere påpekt, basere meg på en relasjonell forståelse av psyken (individet). Dette betyr at mennesket ikke kan sees uavhengig av samfunnet, eller av klassestrukturen. [Rickett \(2020\)](#) hevder at psykologien har operert med antagelsen om at menneskesinnet og menneskets praksiser, kan og *bør* studeres vitenskapelig på en nøytral og verdifri måte for å kunne oppnå en objektiv sannhet. Dette vitenskapssynet problematiseres blant annet av sosiologen [Dag Østerberg \(2003, s. 106\)](#) som hevder at en vitenskap som har mennesket som forskningsobjekt ikke kan forholde seg fullstendig objektivt ettersom forskningsobjektet nettopp er subjekter:

den som studerer mennesker undersøker ikke noe annet enn seg selv, men medmennesker; undersøker ikke noe med gitte egenskaper, for alle mennesker har ubestemte muligheter i seg; undersøker ikke noe som bare beveges utenfra, for

mennesker kan forandre seg av seg selv, overskride alt ved seg som er objektivt, fornye seg.

Psykologien kan altså ikke legge til grunn at menneskets handlinger, følelser og tanker er objektive i ordets strenge forstand – som vil si at det inneholder gitte egenskaper (Østerberg, 2003). Hepburn og Jackson (2008) hevder at den kognitivistiske forståelsen av menneskets psyke er blitt hovedpremisset i psykologien. Ifølge forfatterne blir individet forstått gjennom antatte fundamentale indre egenskaper og prosesser som personlighet, kjønn, kognisjon, følelser og drifter. Å behandle disse egenskapene som naturlige, observerbare og målbare, mener forfatterne legitimerer psykologiens påstand om å være en objektiv og apolitisk vitenskap. Denne objektiviserende og individualiserte måten å forklare menneskets væremåte på kan, ifølge Hepburn og Jackson (2008) føre til at man undergraver mulighetene for sosial endring og rettferdighet. Forfatterne mener at dette internaliserte eller kognitivistiske fokuset reduserer sosial klasse til individualiserte personlige egenskaper, og fører til at problematisk atferd blir forstått som «inne-i» personen (og ikke noe som påvirkes utenfra) (Rickett, 2020). Teo (2009, s.42) eksemplifiserer dette slik:

For instance, if we say that *a behaviour is not adaptive* instead of *this person is alienated* we have made a theoretical choice with consequences for specific persons (change the person or the environment). It is through its concepts that psychologists perceive sociopsychological reality

Ifølge Hodgetts og Griffin (2015) er den individualistiske orienteringen, som er sentral i psykologien, ufullstendig uten å rette fokus mot de sosiopolitiske og økonomiske systemene som former de menneskene psykologien driver forskning på.

2.2 Relasjonisme, kontekstualisme og dialektikk

Oppgaven vil som nevnt bygge på en *relasjonistisk, kontekstualistisk og dialektisk* tenkning om det sosiale og om individet. Jeg støtter meg her på arbeidene til Pierre Bourdieu, Urie Bronfenbrenner, Regi Enerstvedt, Arnold Sameroff, Lev Vygotskij og Dag Østerberg, som alle deler noen grunnleggende oppfatninger om forholdet mellom individ og struktur; forståelsen av de to som *indre* forbundet, og anerkjennelsen av vekselvirkningen mellom de to. Enkeltmennesket forstås både som intensjonalt, samtidig også som situert i en kontekst. For Bourdieu blir dikotomien mellom struktur og individ, strukturalisme *eller* individualisme, falske motsetninger fordi hver av retningene ikke ser *relasjonene*, eller sammenhengene som skaper henholdsvis strukturene og individet. Bourdieu hevder at samfunnsvitenskapen ikke er

nødt til å velge mellom de to fordi det som skaper den sosiale virkeligheten, habitus og strukturen, ligger i relasjonene. Med habitusbegrepet søker Bourdieu å overskride dualismen mellom henholdsvis materialismen og idealismen. I stedet for å se mennesket som fullstendig mekanisk, eller omvendt, fullstendig fritt, hevder Bourdieu at habitus eksisterer *i relasjonen mellom de to* (Bourdieu & Wacquant, 1993). Også intersubjektivitetsteori (Stolorow & Atwood, 1996; Stolorow et al., 2014), objektrelasjonsteori (se f.eks. Fairbairn, 1954), den bioøkologiske modellen for utvikling (Bronfenbrenner, 1979) og den sosiokulturelle utviklingsteorien (Vygotskij, 1930), har en relasjonistisk tenkning om individet. Felles for dem er at de betrakter mennesket som et grunnleggende relasjonelt sosialt vesen (Helgesen, 2015).

Av disse teoriene er det den sosiokulturelle utviklingsteorien og den bioøkologiske utviklingsmodellen, som i størst grad retter fokuset mot relasjoner mellom individ og *samfunn*, og ser disse som avgjørende for utviklingen av individet. Oppgaven har grunnleggende sett Vygotskij's dialektiske sosiokulturelle teori som teoretisk forutsetning, og ser hans bidrag som avgjørende både for Bronfenbrenner (1979, 2005) og Sameroffs (2009, 2010; Sameroff & Mackenzie, 2003) senere arbeider, som har vært betydningsfulle i nyere tid. Bronfenbrenner utviklet den bioøkologiske modellen som et rammeverk for å kunne konseptualisere den indre forbindelsen mellom person og kontekst, og la særlig vekt på *konteksters* betydning for barns utvikling. For å beskrive ulike konteksters innvirkning på individet, og den gjensidige konstitueringen mellom individ og samfunn, delte han kontekster inn i fire ulike systemer og presenterte disse i form av fire konsentriske sirkler: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Disse går fra de næreste erfaringene innad i familier, til skole og nærmiljø, og til samfunnsinstitusjoner, kulturelle verdier og normer i samfunnet. Fire innvendig relaterte nivåer; (person-prosess-kontekst-tid), beskriver den synergistiske (vekselvirkende, gjensidig forsterkende) relasjonen mellom individ og ulike kontekster (Tatlow-Golden & Montgomery, 2021). Også Sameroff (2010) forstår menneskets relasjon til verden som et dialektisk forhold; han ser forholdet mellom det indre og ytre som gjensidig konstituerende. Når jeg senere går over til å diskutere habitusbegrepets relevans i psykologifaget, blir det viktig å ha Vygotskij, Bronfenbrenner og Sameroffs teoretiske utgangspunkt som teoretisk bakteppe. I likhet med Bourdieu søker Vygotskij å overkomme dualismen mellom idealisme og materialisme, og foreslår internaliseringsprosessen; relasjonen mellom det *interpsykiske* og det *intrapsykiske* som løsning. Dette vil utdypes i kap. 4.2. For formålet mitt i denne teksten – som er å undersøke habitusbegrepets relevans for psykologifaget - finner jeg ikke rom til å gå videre med å utdype verken Bronfenbrenner eller

Sameroffs teori. Det kunne utvilsomt vært en berikelse for oppgaven, men av plasshensyn vil jeg ikke gå nærmere inn på disse teoriene. Jeg vil isteden legge vekt på Vygotskijs sosiokulturelle teori og hans begrep om internalisering, samt nyere sosialpsykologiske bidrag på forholdet mellom individ og klassestruktur.

En videreutvikling innen den sosiokulturelle forståelsen i nyere tid, er blant annet gjort av Stephens et al. (2012a), som har utviklet den sosiokulturelle modellen for atferd. Det sentrale i denne modellen er også her en forståelse av at individer og strukturer er *uadskillelige* krefter som påvirker hverandre i en vekselvirkning; en bi-relasjonell og alltid pågående syklus, og at disse best analyseres sammen (Stephens et al., 2012a). Denne vekselvirkningen mellom individ og struktur blir også kalt *gjensidig konstituering* (se f.eks. Markus & Kitayama, 2010). Å forstå forholdet mellom individ og struktur som gjensidig konstituering vil si å se at individer er sosiokulturelt formede *formere* av strukturene (Markus & Kitayama, 2010). Vekselvirkningen mellom individ og samfunn går altså *begge* veier. *I den ene* retningen blir individets handlinger og psykologiske tendenser (oppmerksomhet, persepsjon, følelser og motivasjon) påvirket av strukturene (eks materielle ressurser) som er basisen for den sosiokulturelle konteksten individet lever i over tid. *I den andre* retningen blir strukturene påvirket av individene som interagerer med sin sosiokulturelle kontekst og spiller en aktiv og virksom rolle i å forsterke eller endre strukturene (Stephens et al., 2012a). Individ og samfunn er altså ikke uavhengige størrelser, men krever hverandre for å eksistere.

Å se individ og struktur som gjensidig konstituerende – som indre forbundet - er viktig når en skal forsøke å forstå hvordan klasse har grunnleggende innvirkning på individet. Ved å legge vekt på gjensidig konstituering anerkjenner man strukturens innvirkning på individet, men avviser at det er en deterministisk forståelse ettersom individet forstås som en aktiv og virksom former av strukturen.

3 Teorier om klasse

Både innenfor psykologi, sosiologi og andre disipliner er og har klassebegrepet vært gjenstand for mye diskusjon, og følgelig eksisterer det ulike måter å definere og forstå konseptet på. En grunn til dette er ifølge Day (2020) at klasse ikke er et statisk begrep, men et begrep som påvirkes av historiske, sosiale og kulturelle samfunnsforhold. Hva sosial klasse er, og hvordan det skal forstås og defineres, påvirkes av sosiale, økonomiske og politiske betingelser, og av mektige grupper og institusjoner i samfunnet (Day, 2020). Denne oppgaven baserer seg på en

forståelse av klasse hentet fra sosial- og utviklingspsykologiske teorier og fra psykoterapifeltet som har sitt utspring fra den sosiologiske forståelsen av klasse (se f.eks. Diemer et.al, (2013 innen utviklingspsykologi, Kim og Cardemil (2012) i psykoterapifeltet eller Liu et al., (2004) innen sosialpsykologien). En slik konseptualisering innebærer at klasse på et overordnet nivå forstås som et individs eller en gruppes *relative posisjon* i et økonomisk, sosialt og kulturelt hierarki, og at begrepet betegner makt, prestisje og kontroll over ressurser (Diemer et al., 2013). Et viktig poeng her er også at begrepene er *relasjonelle*. Som jeg har vært inne på i kapittel 2.2 eksisterer og virker klasse i *relasjonen* mellom individ og samfunn, og det er habitus som er det bindende elementet mellom individ og klassestruktur.

I det følgende vil klassebegrepets historiske utvikling (som i hovedsak hører til sosiologiens domene) legges fram. Jeg vil først gjennomgå Karl Marx klassebegrep, før jeg går over til Max Weber, og deretter til Bourdieu som sies å ha introdusert den kulturelle vendingen i klasseteori. Hovedvekten vil legges på Bourdieus klasseteori med en inngående klargjøring av habitusbegrepet. En slik klargjøring vil bli viktig for den videre drøftingen av habitus opp mot psykologiske bidrag på hvordan klasse påvirker individets tanker, følelser og handlinger. Etter å ha gjennomgått dette vil jeg belyse hvordan klasse forstås i psykologifaget. Dette kapittelet deles inn i (3.2.1) hvordan klasse måles i psykologifaget, og deretter (3.2.2) en framstilling av *The Social Class Worldview Model (SCWM)* utviklet av Liu et al. (2004). SCWM gir et teoretisk rammeverk for å forklare hvordan individer internaliserer sin klasses økonomiske kultur (Diemer et al., 2013). Økonomisk kultur forstås som klassespesifikke kontekster med bestemte verdsatte kapitaltyper (Liu et al., 2004), og kan minne om Bourdieus feltbegrep.

3.1 Klassebegrepets historiske utvikling

Marx (1867/2015) sitt klassebegrep tok utgangspunkt i forholdet mellom arbeid og kapital; eiere av produksjons- og livsmidler (kapitalistklassen) på den ene siden, og eiere av ikke annet enn arbeidskraft på den andre siden (arbeiderklassen/proletariatet). Arbeideren eier kun sin egen arbeidskraft mens kapitalisten eier kapitalen; produksjonsmidler og eiendom. Ettersom arbeideren ikke eier annet enn seg selv, er hen nødt til å selge sin arbeidskraft til kapitaleieren. Det blir et forhold mellom eiendomsløse og eiendomsbesittende. Marx forutsetter at de eiendomsløse ønsker å eie, mens eierne ikke ønsker å gi avkall på sine gunstige posisjoner. Dermed er forholdet mellom samfunnsklassene et *motsetningsforhold* (Østerberg, 2003), og er i hovedsak en økonomisk orientert klasseteori. Weber videreførte

klassebegrepet til Marx hvor han også innlemmet andre kategoriseringer enn en rent økonomisk klasseforståelse. Med begrepene klasse, stand og parti differensierte Weber former for makt og ulikhet som kan ha ulikt opphav, ikke bare rent økonomiske, mente han. Klasse ble hos Weber forstått som ens livssjanser i markedet, stand som grupper av mennesker definert ut fra livsførsel (den sosiale orden), og parti som innflytelse på politikken (sosial makt) (Weber, 1921/2000). Webers klassifikasjonssystem har ofte blitt sett som et motsvar eller en konfrontasjon mot Marx økonomiske klassifisering. Men ifølge Bourdieu har hans egen bruk av empiri og forskning på det franske samfunnet gjort det mulig for ham å definere sosial klasse og samtidig «slippe unna vage og ordrike diskusjoner om klassene, som i det uendelige repeterer den imaginære konfrontasjonen mellom Marx og Weber» (Bourdieu & Wacquant, 1993, s.146).

Bourdieu definerer klassestruktur i forhold til den til enhver tid eksisterende arbeidsdelingen i et samfunn (Wilken, 2008). Hans klassebegrep er relasjonelt; ens klasseposisjon forstås i relasjon til andres klasseposisjon, og utfra fordelingen av kapital – knappe ressurser – i et samfunn. Han ser ikke klasse som kun basert på materielle forhold, men introduserer det som ofte er blitt kalt den kulturelle vendingen i klasseteori: Bourdieu deler kapital inn i tre ulike områder; økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. *Økonomisk kapital* er umiddelbart og direkte konvertibelt til penger, og er institusjonalisert gjennom eiendom. *Kulturell kapital* består i tilegnelsen av den dominerende kulturen. Det innebærer smak og dannelses, men også kunnskap fra utdanningsinstitusjonene. Kulturell kapital kan ifølge Bourdieu være overførbart til økonomisk kapital, og institusjonaliseres gjennom utdanningssystemet. *Sosial kapital* er tilgang på sosialt nettverk. Det er bygget opp av sosiale forpliktelser («forbindelser») som er overførbare, under bestemte betingelser slik som kulturell kapital, til økonomisk kapital, og kan institusjonaliseres gjennom ærestitler (Bourdieu, 1983/2006).

I likhet med Marx, kan Bourdieu sees som konfliktteoretiker; han forstår forholdene mellom klassene som basert på konflikt og motsetninger (se f.eks. Bourdieu, 1995). Han beskriver det som forhold mellom de dominerende og de dominerte. Enhver klasse ønsker å forsvare og/eller forbedre sin posisjon. Mennesker som befinner seg i ulike klasser vil forsøke å akkumulere mest mulig av den kapitalen som er gjeldende og ansees som verdifull i det feltet de befinner seg i. Bourdieus begrep om makt er dermed helt sentralt i hans klasseperspektiv. Ifølge Bugge (2002) omhandler Bourdieus empiriske arbeider analyser av former for dominans og undertrykkelse, og en grunnleggende ambisjon hos Bourdieu er å avdekke hvordan maktforhold ikke anerkjennes som makt. Flere av de som har anvendt og

videreført Bourdieus arbeid hevder at det nettopp er maktdimensjonene i klasseperspektivet (klassens makt) som gjør det vanskelig for folk å uttrykke konseptet klasse og plassere seg i en klasse (Savage et al., 2001). Klassestrukturene er ikke statiske, men i stadig endring som følge av endringer i arbeidsdelingen. Derfor omfatter Bourdieus klassestrukturer ikke bare borgerskapet, arbeiderklasse og kapitalister, men også middelklasse, intellektuelle, kunstnere osv. (Bourdieu, 1995). Klasser eksisterer for Bourdieu ikke som faktiske grupper av mennesker, det som eksisterer er «et rom av relasjoner» (Bourdieu & Thompson, 1991 i Wagner og McLaughlin, 2015, s. 205). Et viktig poeng er Bourdieus syn på kapital som en *knapp* ressurs: «At Bourdieu gjør en slik forutsetning om knapphet, følger av en viktig antakelse hos ham om at enhver kapitalform er underlagt en inflasjonslogikk» (Bugge, 2002, s. 226). Hva som gir kapitalen verdi er bestemt av dens relative knapphet. Dermed defineres kapital ifølge Bugge (2002) som knappe sosiale ressurser som får en bestemt verdi av det sosiale fellesskapet og som i kraft av sin knapphet er i stand til å skape, opprettholde eller forsterke ulikheter mellom individene.

To viktige begreper hos Bourdieu er som nevnt begrepene om *habitus* og *felt*. Ettersom habitusbegrepet vil utdypes i kap. 4.1, vil jeg her kort klargjøre hva som menes med felt, ettersom de to begrepene er nært forbundet. Et felt er et avgrenset sosialt område i det Bourdieu kaller det sosiale rommet. Begrepet om det sosiale rommet brukes til å forstå den sosiale verden og hvordan makt er ulikt fordelt mellom individene som befinner seg der. Hver posisjon i det sosiale rommet defineres ut ifra sin relative lokasjon og avstand til andre posisjoner (Wagner & McLaughlin, 2015). For å forklare hva som menes med felt benytter jeg meg her av Roar Høstakers (2006) sammenfatning som han bygger på sosiologen Bernard Lahire (1999). Hvert felt er et «system» eller «rom» strukturert av posisjoner mellom individer. Striden i hvert felt handler om tilegningen av den *spesifikke* kapitalen som er gjeldende der. Kapitalen er ulikt fordelt, noe som fører til et skille mellom dominerende og dominerte grupper og individer (Høstaker, 2006). Et viktig poeng er at feltbegrepet ikke kan sees uavhengig av kapitalbegrepet. Felt og kapital er gjensidig avhengige begreper som først gir mening og blir virkelige i relasjon til hverandre (Wagner og McLaughlin, 2015).

3.2 Klassebegrepet i psykologien

Som nevnt innledningsvis har forskning på klasse historisk sett hatt liten plass i psykologifaget. Ifølge Day (2020) må sosial klasse forstås som et komplekst og mangefasettert fenomen som inkluderer psykologiske og diskursive, så vel som materielle og

strukturelle dimensjoner. I et forsøk på å klargjøre hvordan klasse best kan forstås psykologisk, støtter Diemer et al. (2013) seg på en forståelse av klasse som har sitt utspring fra den sosiologiske klassesetradisjonen. Forfatterne forstår klasse som i hovedsak å dreie seg om et individs eller en gruppes relative posisjon i et økonomisk, sosialt og kulturelt hierarki, og at begrepet betegner makt, prestisje og kontroll over ressurser. En slik forståelse innebærer å videreføre det som er blitt kalt den kulturelle vendingen i den sosiologiske klassesetradisjonen etter Bourdieu. Også Stephens og Townsend (2013) bygger på Bourdieus klasseteori, og påpeker at en sosiokulturell klasseanalyse fanger opp hvordan den dominerende klassens smak og vaner oversettes til hva *samfunnet* ser som verdifulle, eller legitime, normer og verdier. En kulturell klasseanalyse som baserer seg på Bourdieu, vil ifølge psykologene Dietze og Knowles (2016) innebære at klasse forstås som grupper av mennesker kjennetegnet av distinkte normer, verdier og selvopfatninger, men også ulike måter å forstå seg selv og andre på, og at medlemskap i en klasse former *kognitive prosesser* på grunnleggende måter (se også Kraus et al., 2012a; Manstead, 2018; Stephens et al., 2014). Hodgetts og Griffin (2015) bygger også sin forståelse av klasse på Bourdieus klasseteori. De forstår klasse som relasjoner av makt. Dette underbygges av Bullock og Limbert (2009) som løfter fram makt som selve kjernen i klassebegrepet og ser, i likhet med Bourdieu og Marx, klasse som et relasjonelt konsept bygget på et *motsetningsforhold* mellom dominerende og dominerte klasser. Vi ser her at ved å benytte seg av klassebegrepet slik det forstås hos Bourdieu, får man tak på maktstrukturene som ligger i klassestrukturen.

Ifølge Liu et al. (2004) kan ikke sosiale klasser forstås uten *klassisme* (classism), fordi klassisme er de atferds- og holdningsmessige manifestasjonene som understøtter den sosiale lagdelingen og ulikheten. Klassisme forstås som en diskriminerende og fordomsfull *funksjon* ved klassestrukturen (Liu et al., 2004), og innebærer holdninger, oppfatninger, handlinger og institusjonelle praksiser som opprettholder og legitimerer maktforskjeller som fremmer middel- og overklassen på bekostning av mennesker i lavere klasseposisjoner (Bullock & Limbert, 2009). Klassisme kan ifølge Lott (2012) deles inn i *institusjonell klassisme* og *interpersonlig klassisme*. Institusjonell klassisme forstås som sosiale institusjoners opprettholdelse og forsterkning av enkeltmenneskers lave klasseposisjon gjennom barrierer som gjør det vanskeligere å få tilgang til ressurser. Interpersonlig klassisme er ifølge Lott (2012) fordommer, stereotypier og diskriminering rettet mot mennesker i bestemte klasser.

Som nevnt over har forskning på klasse fått økt oppmerksomhet i psykologien, særlig sosialpsykologien, de siste ti årene (selv om det til stadighet er et lite forskningsfelt). I en forskningsgjennomgang av Stephens et al. (2014) sammenfatter forfatterne en økende mengde

forskning fra psykologi, sosiologi, organisasjonsarbeid, antropologi og utdanning for å belyse det de kaller *klassekulturelle sykluser*; vekselvirkningen der jeg-et både formes av og selv former kulturen i en klassekontekst. Stephens et al. (2014) definerer klasse ut ifra tilgangen på knappe ressurser i et samfunn; materielle ressurser, makt og status. Men de går, i likhet med Bourdieu, lenger i sin forståelse av klasse, og retter et psykologisk søkelys mot hvordan sosiale kontekster gir opphav til ulike selv-typer. Disse klassespesifikke selv-typene gir svar på grunnleggende spørsmål som «hvem er jeg?» og «hvordan bør en som meg oppføre seg?». Den klasseerfaringen man har former den typen selv man sannsynligvis vil bli, og definerer den atferden som vil bli opplevd som normativ. Jeg oppfatter at Stephens et al. (2014) forståelse av disse selv-typene er nært forbundet med Bourdieus habitusbegrep, og at de kan forstås som ulike habitusformer. For å belyse hvordan de klassekulturelle syklusene fungerer, gir Stephens et al. (2014) en oversikt over forskning som karakteriserer de kulturspesifikke væremåtene og de psykologiske tendensene som ulike selv i ulike amerikanske klassekontekster sannsynligvis vil uttrykke. De klassekulturelle syklusene virker ifølge Stephens et al., (2014) gjennom særlig tre kritiske kontekster: hjemmet, skolen og arbeidsplassen.

3.2.1 Hvordan måles klasse i psykologien?

Selv om nyere psykologisk forskning har vist viktigheten av å rette oppmerksomhet mot klasse i psykologien, hevder Keefe et al. (2015) at denne forskningen i stor grad har mislyktes når det gjelder å forstå betydningen av hvordan mennesker *opplever og erfarer* klasse. Å ikke undersøke klassestrukturens innvirkning på utviklingen av klassespesifikke væremåter (habitus), kan gjøre at urettferdighet holdes «inne-i» individet, istedenfor å løfte det fram og bidra til sosial endring, slik Day (2020) framhever. Jeg vil nå gå gjennom de to mest brukte målene på klassetilhørighet som brukes innenfor psykologisk forskning. Dette er henholdsvis objektive og subjektive mål på sosial klasse. Deretter vil jeg gå over til å se på klasse som *kontekst*. Kraus & Stephens (2012) hevder at kontekster er systematisk organisert gjennom klasse, og derfor vil kontekstuelle mål på klasse kunne bidra i en økt forståelse for hvordan kontekstene forsterker klassespesifikke psykologiske væremåter.

Objektive mål på sosial klasse

Et mye brukt mål på sosial klasse er menneskers tilgang på materielle og sosiale goder. Fokuset er på at utdanningsnivå, inntekt og yrke er grunnlaget for ens klassetilhørighet (Kraus & Stephens, 2012). Dette er et viktig mål fordi det tar på alvor at materielle ressurser,

utdanning og yrke har stor betydning. Imidlertid blir det å kun benytte seg av objektive mål på klasse også kritisert. Ifølge Liu (2012) er det å bruke objektive variabler som inntekt, utdanning og yrke problematisk fordi det ikke fanger opp *betydningen* klasse har i den enkeltes liv, noe som forfatteren innebærer at forskere skiller metodikk fra fenomenologi. Også psykoanalytiker Stephen Hartman (2007) problematiserer dette, og poengterer at klasse som regel brukes deskriptivt om objektive forhold, og sjelden forstås som et krysningspunkt der det materielle ytre og det psykiske indre møtes. I tillegg påpeker Liu (2012) at mål på inntekt ikke fanger opp eventuelle formuer eller lån den enkelte har, noe som er av stor betydning i dagens kredittsamfunn. Liu (2012) mener derfor at psykologien må gjøre et skifte fra en objektiv til en subjektiv tilnærming til klassebegrepet, som søker å få tak på hvordan klasse internaliseres av individet.

Subjektive mål på sosiale klasse

Selv om de objektive målene på ens klassetilhørighet er viktige, er ikke dette den eneste indikatoren for ens klassetilhørighet. Menneskers *oppfatning* av hvor de befinner seg i det sosiale hierarkiet har stor påvirkning på psykologisk fungering (Kraus & Stephens, 2012). Sosial klasse, i en psykologisk forståelsesramme, er altså *mer enn* hvilke ressurser man objektivt har tilgang på; det er også ens oppfatning om ens relative sosiale status i *relasjon* til andre i samfunnet. Et mye brukt mål på dette er *The McArthur Scale of Subjective Socioeconomic status* utviklet av psykologen Nancy E. Adler et al (2000). Respondenter plasserer seg selv på en ti-punkts stige som representerer hvilken posisjon de opplever å ha i samfunnet. Adler et al. (2000) viser at dette målet fanger opp noe viktig om individets egen opplevelse av sin posisjon; for eksempel finner de at lave skårer på subjektiv sosial klasse blant annet er forbundet med økt stress og dårligere helse. Dette målet er blant annet brukt i undersøkelsen *Ung i Oslo 2018*. Det eksisterer imidlertid noen svakheter ved bruken av subjektive mål på klasse. En av disse svakhetene er at et individs oppfatning om egen klasseposisjon også er *formet* av klassestrukturen, og dermed kan subjektive mål unnlate å fange opp klassekontekstens ubevisste innvirkning på individet.

Sosial klasse som kontekst

Både objektive og subjektive mål på klasse er altså meningsfulle indikatorer på klassetilhørighet. Man må imidlertid være seg bevisst svakhetene ved slike mål. Et viktig poeng hos Kraus og Stephens (2012) er at psykologisk forskning på klasse må ha en forståelse av at klasse ikke bare er et individuelt trekk ved enkeltmennesker. Klasse er altså ikke bare et

individets inntekt, utdanning, yrke og oppfattede status, men blir meningsfullt gjennom kontekstene mennesker lever i over tid. Dette understrekes også av Bronfenbrenner (1986, s. 735-736) som påpeker at «An essential task is to penetrate behind the label of socioeconomic status to identify the specific elements of social structure and substance that shape the course and content of human development». Som Ljunggren et al. (2017) viser i sin bok *Oslo Ulikhetenes by*, er Oslo en svært klassesdelt by, noe som fører til at mennesker med lik klassetilhørighet bor i samme nabolag, går på samme skoler etc. I tillegg viser forskning at mennesker med lik klasseposisjon ofte jobber sammen og gifter seg med mennesker med lik klasseposisjon (se f.eks. Kraus et al., 2017; Kraus & Stephens, 2012). Disse eksemplene viser at kontekster er systematisk organisert gjennom klasse. De sosiale klassekontekstene eksponerer folk for lignende materielle og sosiale betingelser som bidrar til å fremme visse typer atferd over tid (Kraus & Stephens, 2012). Ifølge Kraus og Stephens (2012) blir disse atferdsmønstrene på sikt utviklet til felles normer og forventninger til selvet og til hvordan man skal forholde seg til andre mennesker. På denne måten hevder forfatterne at sosiale klassekontekster bidrar i å sosialisere og forsterke klassespesifikke psykologiske væremåter som individet ikke nødvendigvis er seg bevisst om. Dette understreker hvorfor subjektive mål på klasse kan være problematiske. For eksempel fant Stephens et al. (2012b) at ansatte ved universiteter og høyskoler (college) i USA (som her representerer kontekst) fokuserer mer på studenters uavhengighet enn på gjensidig avhengighet (dvs. tettere oppfølging, samarbeid etc.). De så at studenter fra arbeiderklassen i større grad fokuserte på å «gi tilbake til nærmiljøet» mens studenter fra middel- og overklassen fokuserte mer på «å bli en uavhengig tenker». (Stephens et al., 2012b) Dette går overens med Bourdieus påstand om at utdanningsinstitusjonene opprettholder og viderefører den legitime kulturen, dvs. den måten å forstå og være i verden på som representerer middel- og overklassens normer og verdier. Utdanningsinstitusjonen, som et eksempel på kontekst, viser at kontekster ikke er nøytrale eller klasseblinde. I stedet reflekterer de spesifikke kulturelle normer, verdier og forventninger som er typisk for mennesker fra middel- og overklassekontekster. Ifølge Stephens et al. (2012b) viser deres funn det som lenge har vært påpekt av sosiologer; at amerikanske universiteter er organisert i tråd med middel- og overklassenormer og regler, og at dette fører til et usynlig akademisk hinder for studenter med arbeiderklassebakgrunn (Stephens et al., 2012b).

3.2.2 The Social Class Worldview Model (SCWM)

For å bøte med den manglende konseptualiseringen av klasse i et psykologisk perspektiv, har Liu et al. (2004) utviklet *The Social Class Worldview Model (SCWM)*. Dette er en psykologisk orientert klasseteori som søker å få tak på hvordan mennesker internaliserer sin sosiale klasses oppfatninger, følelser, økonomiske miljø og kultur, og dermed får et klasset verdensbilde (social class worldview). Tre forutsetninger ligger til grunn for denne teorien: *For det første* at klasse operer på et individuelt og subjektivt nivå. *For det andre* at et individs persepsjon (oppfatning) former hans eller hennes virkelighet, og følgelig at klasse på et individuelt nivå må forstås som et sosialt konstruert fenomen utledet av individenes oppfatninger om miljøet. Dette betyr imidlertid ikke å redusere klasse til individuelle oppfatninger. De er samtidig objektive: opprettholdt av faktiske materielle ressurser. *For det tredje* ligger det en antagelse om at mennesker søker likevekt (homeostase) i sitt klassede verdensbilde for å takle forventningene i deres økonomiske kultur, samt maksimere mulighetene for å akkumulere den verdsette kapitalen innenfor den økonomiske kulturen (Liu et al., 2004) Med økonomisk kultur menes den konteksten hvor individets klassede verdensbilde etableres, som vil si nabolaget og bydelsområdet (Liu & Ali, 2005).

Antagelsen om at mennesker søker et stabilt bilde av verden, finner en også hos Bourdieu som poengterer at en av habitus' funksjoner er å konstruere situasjoner som *meningsfulle helheter* (Bourdieu, 1999). I tillegg kan Liu et al. (2004) sies å følge Bourdieus syn på kapitalakkumulering; de antar at enhver forsøker å akkumulere den kapitalen som sees som verdifull innenfor en spesifikk økonomisk kultur, altså et gitt felt i Bourdieus termer. Liu et al. (2004) introduserer det de kaller «kapitalakkumulasjonsparadigmet» (the capital accumulation paradigm, CAP). I likhet med Bourdieu legger Liu et al. (2004, s. 100) vekt på den *symbolske* representasjonen av klasse: «because people cannot readily wear their income to reflect their social class, «symbols» of their social class may be chosen». Mennesker akkumulerer dermed *de oppfatter som* verdifulle goder innenfor et bestemt felt, og det er dette som reflekterer deres subjektive klassede verdensbilde. Å akkumulere mest mulig kapital er målet, og individer og grupper utvikler handlings- og holdningsstrategier for å tilegne seg, samt opprettholde, den kapitalen som sees som verdifull innenfor en *gitt kontekst* (Liu et al., 2004). Ifølge forfatterne vil det å besitte disse godene opprettholde og øke en persons mulighet for å bevare sin posisjon.

Liu et al. (2004) forstår «det klassede verdensbildet» (SCWM) som et skjema som internaliseres av individet basert på den klassespesifikke konteksten de vokser opp i og den

klassetilhørigheten de har. Forfatterne argumenterer for at det klassede verdensbildet fungerer som en «linse» som farger hvordan mennesker forstår sin verden (Liu et al., 2004). Som jeg var inne på i kap. 3.2, hevder Liu et al. (2004) at klasse ikke kan forstås uten å se klassestrukturen i sammenheng med klassisme. Liu et al. (2004) tar for seg interpersonlig klassisme, og definerer fire former: oppadgående, nedadgående, lateral og internalisert klassisme. Av plassmessige hensyn vil jeg kun ta for meg *internalisert klassisme* ettersom denne formen for klassisme kan sees i sammenheng med Bourdieus teori om symbolsk makt. Internalisert klassisme forekommer når det skjer et *brudd* med de verdiene, normene og forventningene som er gjeldende i et bestemt individs økonomiske, kulturelle og sosiale klassede verdensbilde (Liu et al., 2004). Dette bruddet kan ifølge Liu et al. (2004) manifestere seg som sinne, frustrasjon, følelse av mislykkethet, angst eller depresjon relatert til det å ikke være i stand til å møte de kravene som eksisterer i den spesifikke økonomiske kulturen (feltet).

4 Internalisering av klassestruktur

Jeg vil nå utdype hvordan Bourdieu forstår habitusbegrepet (kap. 4.1). Deretter vil jeg i underkapittel (4.2) klargjøre noen viktige momenter om internaliseringsprosessen hentet fra Vygotskijs sosiokulturelle utviklingsteori, og fra det som kalles «den relasjonelle vendingen» i psykoanalytisk- og psykodynamisk teori (Binder, 2006). Dette gjør jeg for å kunne forankre Bourdieus teori i en sosiokulturell og relasjonell utviklingspsykologisk forståelsesramme. Jeg ønsker å vise at særlig Bourdieu og Vygotskij, men også relasjonell utviklingspsykologisk teori, er nært forbundet i sin forståelse av individet og av internaliseringsprosessen. Det som skiller dem er at Bourdieu, med begrepet om habitus, løfter fram noe vesentlig ved *klassestrukturen*, som disse teoriene ikke gjør i samme grad. Det de har til felles, er imidlertid at de forstår individet som et grunnleggende sosialt og relasjonelt vesen.

Jeg har i kap. (4.2) valgt å legge hovedvekt på Vygotskijs forståelse av internalisering ettersom han sees som sentral i utviklingen av dette konseptet. Samtidig vil jeg belyse noen viktige teoretiske antagelser om internalisering hentet fra relasjonell utviklingspsykologisk teori. Ved å se Bourdieus forståelse av internaliseringen av klassestrukturen i lys av disse teoriene, vil det muligens kunne bidra med å ytterligere forankre habitusbegrepet i

psykologifaget. Dette kapitlet er ment å legge grunnlag for den videre drøftingen av en mulig psykologisk klasseanalyse (kap. 5).

4.1 Habitusbegrepet

For å forstå hvordan ens klasseposisjon virker inn på hvordan vi oppfatter, føler og tenker, (videre)utviklet Bourdieu begrepet om habitus. Habitus forstås som mentale og kroppslige skjemaer eller mønstre for oppfatning, vurdering og handling og utvikles gjennom tidlige erfaringer (Bourdieu & Wacquant, 1993; Bourdieu, 1999). For Bourdieu (1999) innebærer habitus en måte å *orientere* seg mot verden på. Det er et viktig begrep fordi det sier noe om individets posisjon i samfunnet (Wagner & McLaughlin, 2015). Bourdieu definerer habitus som *en strukturerende mekanisme* som virker i det indre av individene, selv om den strengt tatt verken er rent individuell eller alene styrer atferden (Bourdieu & Wacquant, 1993).

Habitus er, ifølge Bourdieu (1980/2006, s. 54):

varige og overførbare disposisjonssystemer, strukturerende strukturer som er egnede til å fungere som strukturerende strukturer, det vil si som frambringende og organiserende prinsipper for praksiser og representasjoner som objektivt lar seg tilpasse deres mål uten at det ligger til grunn en målbevissthet og en bestemt beherskelse av de operasjonene som er nødvendige for å nå disse målene.

Habitus er et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden. Ifølge Bourdieu er habitus sosiale forhold omgjort til natur. Det er samfunnsmessige betingelser som er blitt *internalisert*, dvs. blitt en integrert del av personligheten og kroppen til mennesket. Bourdieu forstår tilegnelsen og utviklingen av de kroppsliggjorte disposisjonene som dannet gjennom den kollektive historien, og at de erverves i løpet av den individuelle historien (det enkelte individs individuelle habitus) (Bourdieu, 1995). Habitus er ikke noe man har; men noe man *er*. Man *velger* ikke habitus; det er *i kraft av* habitus man velger overhode. At habitus er kroppsliggjort gjør den varig og stabil. Habitus er derfor kjernen i en persons identitet, og den lar seg heller ikke endre uten videre. Vi kan ikke bare bestemme oss for at «nå vil vi bli noen andre». Bourdieu (1995, s. 217) hevder at skjemaene for habitus er så virkningsfulle som de er fordi «de virker under bevissthetens og språkets terskel, og derfor hinsides det en kan styre med viljen». Det er viktig å her poengtere at Bourdieu ikke ser habitus som et deterministisk begrep. Han påpeker at «habitus er varig, men ikkje uforanderleg» (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 199). For Bourdieu er habitus «skapende og oppfinnende, men innenfor grensene av

sine strukturer» (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 36). Den er en generativ (skapende) struktur, ikke en determinerende en (Hofmeister, 2003).

Ifølge Bourdieu gir habitus aktøren en form for praktisk sans, som vil si å orientere seg på en fornuftig og selvstendig måte i samfunnslivet. Habitus er det prinsippet som driver fram strategier som gjør individene i stand til å møte svært forskjellige situasjoner. Som resultat av internaliseringen av ytre strukturer reagerer habitus på impulser i det sosiale feltet på i hovedsak sammenhengende og systematiske måter. (Bourdieu & Wacquant, 1993). Fordi habitus er *produkt* av en bestemt klasses objektive regelmessigheter, har den en tendens til å bringe fram alle de «fornuftige» handlingene og atferdene som er mulige innenfor nettopp disse regelmessighetenes grenser - den felles sunne fornuft (*sens commun*) (Bourdieu, 1980/2006). Dette er handlingsmåter og atferder som er objektivt tilpasset den logikken som finnes innenfor et bestemt felt (Bourdieu, 1980/2006). Fordi habitus formes gjennom at vi internaliserer de sosiale betingelsene vi vokser opp i og kroppsliggjør de forventningene som vårt sosiale miljø stiller oss, blir habitus også klassespesifikk; den gjenspeiler en persons posisjon i det sosiale rom. På bakgrunn av habitus vil våre handlinger, tenke- og væremåte fungere godt i noen sosiale miljøer og dårligere i andre. Habitus reflekterer en person eller gruppes posisjon i klassestrukturen og referer på samme tid til kollektive og individuelle praksiser som er formet av gruppens eller individets posisjon i det sosiale rommet. (Wagner og McLaughlin, 2015).

4.2 Internalisering

For Vygotskij er internaliseringsprosessen det som gjør at barnet går fra et biologisk til et sosialt vesen. Det handler om hvordan menneskets kollektive og historiske bevissthet tas opp i individet (L. S. Vygotsky, 1978). Vygotskij, som har vært toneangivende for senere utviklingspsykologiske modeller, forstår altså menneskets internaliseringsprosess som *grunnleggende sosial*. Et av de mest kjente, men også kanskje viktigste poengene i Vygotskijs teori utviklingen av den menneskelige bevisstheten som et tosidig anliggende: «Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)» (Vygotsky, 1978, s. 57). Vygotskij (1978) mente at barnets psykologiske evner ikke a priori befinner seg inne i barnets hjerne. Isteden, hevdet han, at barnets hjerne innehar de biologiske *forutsetningene* for å kunne utvikle seg til et (kulturelt) menneske. Men barnet trenger samfunnet for å oppnå den mulige utviklingen av den

menneskelige bevisstheten som den har forutsetningene for å kunne utvikle. Samfunnets normer, strukturer og språk tas opp i barnet, og blir så *en del av* barnets mentale kapasitet. Dette er en bærende innsikt hos Vygotskij som underbygger forståelsen av internaliseringen av klassestrukturen og dermed utviklingen av en habitus.

Vygotskijs teori om utvikling ser altså på utviklingsprosessen som en overgang *fra* det sosiale *til* det individuelle mentale livet (Obukhova, 2012). I Vygotskijs teori går retningen *mot* en individualisering av de mentale funksjonene (som først var kollektive). For Vygotskij eksisterer selve grunnlaget for bevisstheten objektivt utenfor subjektet - utenfor hvert enkelt menneske (Obukhova, 2012). Høyere mentale funksjoner fremstår i utgangspunktet som en form for kollektiv atferd hos barnet, det vil si atferd i *samarbeid* med andre mennesker. Deretter blir disse funksjonene individuelle mentale prosesser.

Også innenfor relasjonelle psykologiske utviklingsteorier, som for eksempel objektrelasjonsteori (se f.eks. [Fairbairn, 1954](#); [Zachrisson, 2013](#)) og intersubjektivitetsteori (Stolorow & Atwood, 1992), er antagelsen om internalisering – med hovedfokuset på barnets internalisering av nære objekter (tilknytningspersoner) – en fundamental forutsetning. Jeg vil heretter benytte meg av betegnelsen *relasjonelle utviklingspsykologiske teorier* når jeg senere viser til disse teoriene ettersom alle disse, i henhold til Binder (2012), antar at selvet blir til *gjennom samhandling* med andre. Ifølge Binder (2012), som bygger på [Stolorow og Atwood \(1992\)](#), innehar et hvert menneske et «sett strukturerte prinsipper for å organisere sin erfaring, og disse prinsippene er utviklet gjennom tidlige relasjonserfaringer» (Binder, 2012, s. 48). Vi ser her at en slik forståelse er nært beslektet med Bourdieus beskrivelse av habitus som *en strukturerte mekanisme* som utvikles gjennom tidlige erfaringer. [Hartman \(2007\)](#) har problematisert fraværet av klassestrukturens innvirkning på individet i relasjonelle utviklingspsykologiske teorier, og understreker betydningen av de tidlige erfaringene for internaliseringen av klassestrukturen. Hartman (2007) hevder at barnet tidlig erfarer sin klasseposisjon *gjennom* foreldrenes ubevisste kommunikasjon om dette. Denne ubevisste kommunikasjonen er utydelig fordi den blir oppfattet som selvsagte fakta om livet som ikke trenger å bestrides.

4.3 Klassestrukturens dobbelthet

Vygotskijs teori om internaliseringsprosessen gir viktig støtte til Wagner og McLaughlins (2015) påstand om at habitusbegrepet vil kunne være et meningsfullt psykologisk begrep. Gjennom en sosiokulturell utviklingsforståelse som ser utviklingen av menneskets bevissthet

som grunnleggende forbundet med samfunnets normer, strukturer og språk, styrker dette forståelsen av klasse som noe som internaliseres og grunnleggende *former* individet, og ikke noe en kun *tilhører* basert på ytre «kjennetegn». Vygotskijs forståelse av at menneskets utvikling går *fra* det kollektive *til* det individuelle, finner vi også hos Bourdieu (1999, s. 163) som skriver at «en del av det kollektive finnes i ethvert sosialisert individ», og så i samme avsnitt at: «habitus, forstått som sosialisert biologisk kropp eller individ, eller som noe sosialt som er biologisk individuert gjennom sin inkarnasjon i en kropp, er kollektiv» (Bourdieu, 1999, s. 163). Bourdieu viser her at hans forståelse av internalisering er nært forbundet med Vygotskij, men som nevnt påpeker han at som følge av klassestrukturer og av dominansforholdet mellom klassene, vil det sosiale som mennesker internaliserer være ulikt basert på ens klassetilhørighet. I lys av Binders (2012) påpekning om at tidlige erfaringer fører til strukturerende prinsipper for senere erfaringer, underbygger dette Bourdieus antagelse om at habitus blir til gjennom en internalisering av klassestrukturen som så gir seg uttrykk i bestemte oppfatnings, tanke- og handlemåter; altså gir seg uttrykk i en strukturerende mekanisme.

Bourdieu påpeker som jeg var inne på i kap. 2 at sosiale strukturer innebærer en dobbelthet. De eksisterer to ganger; den første gangen i en «objektivitet av første orden» som er gitt av fordelingen av materielle ressurser og midler for sosiale goder og verdier (kapitaltyper), og en andre gang ved en «objektivitet av andre orden», i form av mentale og kroppsliggjorte skjema som fungerer som symbolske mønstre for de praktiske aktivitetene, holdningene, vanene, tankene og følelsene til individene (Bourdieu & Wacquant, 1993). Denne dobbeltheten i strukturene hevder Bourdieu fører til et samsvar mellom de sosiale strukturene og de mentale strukturene: *For det første* argumenterer Bourdieu for at samsvaret mellom de mentale og de sosiale strukturene særlig blir produsert av utdanningssystemet. *For det andre* ser Bourdieu de sosiale inndelingene og de mentale skjemaene som strukturelt samsvarende fordi de er *genetisk sammenbundet* (knyttet til sin genese): de mentale skjemaene er resultatet av at de sosiale strukturene blir innarbeidet i individet. De sosiale strukturene innprenter i individet et sett av varige og overførbare disposisjoner. (Bourdieu & Wacquant, 1993). Med dette forstår jeg Bourdieu i å hevde at det er selve møtet med de sosiale strukturene som er fundamentalt ulikt basert på ens klassetilhørighet, og dermed fører til utvikling av ulike mentale strukturer, ulike disposisjoner; tanke-, følelses- og handlemåter. Vi ser her at Bourdieu, med hans vektlegging av dobbeltheten i strukturene, ligger nært opp til Vygotskijs forståelse av internaliseringsprosessen. Det interpsykiske og det intrapsykiske eksisterer to ganger: først *mellom* mennesker (interpsykisk), deretter *inne-i* individet

(intrapsykisk). Bevissthetens utgangspunkt dreier seg altså om det faktiske ytre; relasjoner, språk, kultur, historie osv. (Vygotsky, 1978). Også nyere sosialpsykologisk forskning på forholdet mellom kulturen og selvet poengterer at den sosiokulturelle konteksten internaliseres av individet, og dermed er en del av individet (se f.eks. Kraus et al 2012b, Markus & Kitayama, 2009, Stephens et al., 2014). Psykoanalytikerinnen Bonnie E. Litowitz påpeker at Bourdieus arbeider kan bidra med å forstå «not how the individual can become embedded in a sociocultural context, but how the sociocultural context is embedded in the individual» (Litowitz, 2003, s. 1369).

4.4 Determinismekritikken

Bourdieu's klasseteori og begrep om habitus er blitt kritisert for å være deterministisk (se f.eks. Jenkins, 1982; King, 2000). En av grunnene til dette er at det kan framstå som at de sosiale strukturene determinerer individet, og at habitus' mentale strukturer gjør det umulig å «overvinne» de klassespesifikke væremåtene og tankemønstrene. Ifølge Reay (2004) er determinismekritikken ironisk i lys av Bourdieus utgangspunkt for å i det hele tatt utvikle dette konseptet. Som jeg var inne på i kap. 2.2 poengterer Bourdieu at dikotomien mellom struktur og individ blir falske motsetninger fordi hver av disse retningene ikke ser relasjonene. For Bourdieu er habitusbegrepet «til for å øydeleggje» de mekaniske modellene om mennesket (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 120). Habitus ligger i relasjonene, og individene former strukturene slik strukturene former individene. Dette er også en grunnleggende forutsetning for Markus og Kitayama (2009) som poengterer det gjensidig konstituerende forholdet mellom individ og kultur. De forstår kultur som “not separate from the individual; it is a product of human activity” (Markus & Kitayama, 2009, s. 423). Bourdieu påpeker at strukturene har en sterk innvirkning på hvert enkelt individ, men *uten* at dette forstås deterministisk. I boka *Den kritiske ettertanke* (1993) svarer Bourdieu selv på denne kritikken:

habitus er ikkje ein slik lagnad ([skjebne]) som nokre iblant har sett i de eg har skreve. (...) Habitus er varig, men ikkje uforanderleg. Når dette er sagt, bør eg straks leggje til at dei fleste menneske statistisk sett er dømde til å møte omstende som er i samsvar med dei som opphavleg forma deira habitus» (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 119)

Bourdieu forstår altså ikke habitus som uforanderlig, men påpeker hvor vanskelig det er å forandre sin habitus ettersom de fleste mennesker, som vist i kap (3.2.1), bor i samme nabolag, jobber sammen med og gifter seg med mennesker med lik klasseposisjon. At det er lite sannsynlig, er ikke det samme som at det er umulig. Bourdieu peker her på at den sosiale

mobiliteten er mer begrenset enn vi kanskje tror, til tross for at ideen om at man kan «få til alt det man setter seg fore» er dominerende i samfunnet. Bourdieus poeng er at habitusbegrepet er grunnleggende frigjørende; man er nødt til å få verktøy som gjør det mulig å forstå sin situasjon, sin plass i verden, for å i det hele tatt kunne endre forutsetningene og livsbetingelsene man lever under. I forlengelsen er dette også viktig for psykologien fordi, dersom man blir klar over at det kanskje er maktfordelingen (kapitalfordelingen) som fører til flere av de psykiske vanskene, og ikke noe på forhånd «inne-i» personen, blir det mulig å endre samfunnet, og ikke bare seg selv.

5 Omriss av en psykologisk klasseanalyse

Som nevnt innledningsvis er klasseanalyse ansett som viktige verktøy i sosiologien. Flemmen og Toft argumenterer for at «klasseanalyse er et (eller flere) *sosiologiske* perspektiv på hvordan makt og ulikhet er strukturert i moderne samfunn» (2018, andre avsnitt). I det følgende kapittelet vil jeg gi et *psykologisk* perspektiv på hvordan makt og ulikhet er strukturert i *individet*, og dermed gi et omriss av en mulig psykologisk klasseanalyse.

Et viktig poeng, som jeg har vært inne på tidligere (se underkapittel 1.4), i en slik analyse er det usynlige maktaspektet ved klassebegrepet, og at en integrering av habitus vil kunne løfte fram dette for å få tak på hvor grunnleggende maktstrukturene preger individet. Jeg vil, som Dietze & Knowles (2016), ta utgangspunkt i en kulturell klasseanalyse som viderefører Bourdieus klasseteori, og som understreker at medlemskap i en klasse former kognitive prosesser på grunnleggende måter. Jeg vil sammenfatte viktige forskningsbidrag på hvordan klassestruktur legger grunnlag for individets utvikling av klassespesifikke væremåter; altså utvikler bestemte habituser. For å gjøre dette vil jeg ta utgangspunkt i de teoretiske og empiriske (sosial)psykologiske bidragene på klasse som er utviklet de siste ti årene, der Michael W. Kraus, William Ming Liu, Hazel Rose Markus, og Nicole M. Stephens er viktige bidragsytere. De har til felles at de ser klassestruktur som avgjørende for ens tanker, følelser og oppfatninger, samt at de har gjennomført flere studier som underbygger at det gir mening å snakke om *klassespesifikke selv* (altså habitus). I tillegg legger den videre redegjørelsen til grunn Vygotskijs og de relasjonelle utviklingspsykologiske teoriens forståelse av internalisering (jf. kap. 4.2). Dette kapitlet deles i to underkapitler: *Symbolisk makt* (5.1) og *Habitusformer* (5.2). Denne delingen kan kanskje gi inntrykk av at disse innholdsmessig

forstås adskilt fra hverandre. Det gjør de ikke. En forutsetning her er at maktaspektet er grunnleggende til stede også i drøftingen i underkapittel 5.2. Disse underkapitlene forstås begge som *sider ved* habitus og av makt, og at ved å benytte habitus som analytisk verktøy kan man nettopp få fram maktens usynlighet, og hvordan maktforhold (klassestrukturen) fører til en utvikling av ulike habitusformer. Selvet utvikler seg altså i relasjon til andre mennesker, og maktforhold betinger enkeltindividets muligheter og hvordan det forholder seg til verden. Dette vises for eksempel i at hva man er oppmerksom på varierer med klasseposisjon (kap. 5.1.1) og at opplevd kontroll varierer med klasseposisjon (kap. 5.1.2). Jeg vil forsøke en syntetiserende tilnærming til disse bidragene og slik vise at habitusbegrepet er forenlig med dem. I det følgende kapitlet vil jeg gi et psykologisk perspektiv på hvordan makt og ulikhet er strukturert i individet, og dermed gi et omriss av en mulig psykologisk klasseanalyse.

5.1 Symbolsk makt

Et hovedpoeng hos Bourdieu er altså å vise hvordan makt er et sentralt trekk ved klassestrukturen, og at makten opprettholdes og usynliggjøres fordi den gjennom habitus framstår som naturlig. Denne makten, når den oppleves som naturlig, når den er miskjent (altså ikke erkjent), definerer Bourdieu som *symbolsk makt*. Bourdieu (1996, s. 38) definerer symbolsk makt slik: «symbolsk makt er denne usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den». Jeg vil igjen understreke at Bourdieu forstår maktfordeling som *kapitalfordeling*. Dette innebærer at det å besitte mye økonomisk, kulturell eller sosial kapital er å besitte makt. Dette er et høyst viktig poeng ettersom det får fram at makten, som Bourdieu bemerker, framstår usynlig *fordi* kapitalfordelingen sees som naturlige sider ved verden. Bourdieu skriver at symbolsk makt er «en underordnet makt, en omdannet, forvandlet, det vil si ikke-gjenkjennbar, og legitimert form av andre maktformer» (Bourdieu, 1996, s. 45).

Før jeg går over til en mer inngående framstilling og drøfting av sosialpsykologiske bidrag, vil jeg først klargjøre maktbegrepet på bakgrunn av tre teoretikere. Utgangspunktet for hvordan makt forstås i denne oppgaven bygger på Pierre Bourdieu (1996), Susan T. Fiske (1993) og Max Weber (2000). Weber (2000, s. 53) definerte makt som «et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand». Denne definisjonen er sosialt relasjonell, asymmetrisk og innebærer intensjonalitet. For det første har den et relasjonelt utgangspunkt i form av at makt forstått som menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen

vilje, er avhengig av at det også eksisterer *andre* viljer – altså andre mennesker med egne ønsker og behov. For det andre innebærer denne definisjonen en asymmetri ved at viljen kan settes gjennom *på tross av* andre menneskers vilje. For det tredje er det snakk om *vilje* – altså at mennesket er intensjonalt. Siden Weber formulerte denne definisjonen, har en slik forståelse av makt blitt tatt opp, videreutviklet og kritisert innenfor ulike samfunnsvitenskapelige retninger. Bourdieu forstår, i likhet med Weber, makt som relasjonell og asymmetrisk, men som jeg vil komme tilbake til, i mindre grad intensjonal. Ifølge Bugge (2006) viser Bourdieus teori om makt at maktutøvelse ofte skjer implisitt og subintensjonalt. Bugge påpeker at Bourdieus begrep om makt *er* hans kapitalbegrep fordi han definerer maktforholdet i et samfunn som «den fordelingen av kapital som gjør seg gjeldende der» (Bugge, 2000, s. 225) Denne måten å lese Bourdieu på, som Bugge argumenterer for, støtter også jeg meg til. En slik forståelse innebærer altså at kapitalens fordeling – det være seg kulturell, økonomisk og sosial – vil være selve maktens *uttrykk*. Allikevel er den ikke nødvendigvis så lett å få greie på ettersom kapitalfordelingen sees som naturlige sider av samfunnet, i tillegg til at individets posisjon i klassestrukturen former ens oppfatninger om verden.

Bourdieu poengterer at habitus, som er produktet av internaliseringen av en sosial struktur, «som ofte virker helt medfødt» (Bourdieu, 1999, s. 176), gir den symbolske makten sin virkning (Bourdieu, 1999). I det følgende (5.1.1) vil jeg diskutere hvordan sosialpsykologisk forskning (se f.eks. Fiske, 1993) på makt og oppmerksomhet kan vise hvordan makten kan forstås usynlig slik Wagner og McLaughlin påpeker, og at dette i forlengelsen fører til at maktutøvelsen også er subintensjonal. Jeg vil igjen klargjøre at diskusjonen her dreier seg om *symbolsk* makt, og ikke makt slik den *opples* bevisst av individet. Kraus og Torrez (2020) problematiserer denne forskjellen, og understreker viktigheten av at psykologisk forskning på makt undersøker hvordan erfaringer av makt *defineres* av de sosiale strukturene. Forfatterne kritiserer psykologiske studier av makt som ser makt som et individuelt trekk, og oppfordrer til at «the psychological science of power must move toward greater historical and structural embeddedness» (Kraus & Torrez, 2010, s. 88). Altså at psykologi som vitenskap i større grad må forholde seg til hvordan makt er forankret i sosiale strukturer, og dermed former vår forståelse av makt - hva det vil si å ha makt. Dette er Bourdieus poeng, men også at makten kan fungere usynlig gjennom de sosiale strukturene.

5.1.1 Dominansforhold og oppmerksomhet

Før jeg går over til spørsmål knyttet til oppmerksomhet og makt, vil jeg poengtere noen prinsipper om *selektiv oppmerksomhet* som vil bli viktig å ha med seg i den videre utforskningen. Hva vi retter vår oppmerksomhet mot er ikke tilfeldig, men henger sammen med våre erfaringer. Den habitusen man har «konstruerer verden gjennom en spesiell måte å orientere seg mot den på, en måte å rette oppmerksomheten mot den på» (Bourdieu, 1999, s. 150). Vår oppmerksomhet kan derfor sies å være forbundet med den habitusen vi har og med hva som oppfattes som relevant. *Selektiv oppmerksomhet* vil si «the differential processing of simultaneous sources of information» (Johnston & Dark, 1986, s. 44). Dette betyr at visse ting fanger vår oppmerksomhet, mens andre ting ikke legges merke til selv om de rent faktisk er like mye til stede i vår omgivelse. Man retter altså oppmerksomheten sin mot det som anses som relevante stimuli, mens stimuli som av ulike grunner oppfattes (bevisst eller ubevisst) som irrelevant blir ignorert, og fanges ikke opp av oppmerksomheten. Det aspektet ved oppmerksomhet som blir viktig å ha med seg i dette kapitlet er at oppmerksomheten rettes mot det som oppfattes å ha *motivasjonsrelevans* (Brosch & Van Bavel, 2012). Oppmerksomheten er altså selektivt rettet mot stimuli som oppfattes å ha gevinst eller som oppfattes truende (Frewen et al., 2008).

Ettersom habitus er en måte å orientere seg på i verden, og er blitt til gjennom internaliseringen av klassestrukturen, vil det vi retter vår oppmerksomhet mot ikke være tilfeldig, men preget av maktforholdet i samfunnet. At oppmerksomheten er forbundet med makt underbygges av studier på dette forholdet som er gjennomført av blant andre sosialpsykologen Susan Fiske (1993). Fiske (1993, s. 623) definerer makt som «asymmetrical control over another person's outcomes», og ligger her nært knyttet opp til Webers definisjon. Fordi makt innebærer kontroll over andres muligheter vil mennesker som ikke har disse mulighetene være avhengige av mennesker som innehar denne kontrollen (S. T. Fiske & Dépret, 1996). Fiske har i flere studier undersøkt hvorvidt oppmerksomheten påvirkes av individets plassering i makthierarkiet. I studiene til Fiske (1993) framkommer det at mennesker med lite makt vier oppmerksomhet til de med makt; altså en økt andreorientering. Derimot viser studiene at å besitte makt innebærer at individer vier mindre oppmerksomhet til andre mennesker.

Fiske (1993) hevder at fordi mennesker med små forutsetninger for å utøve makt faktisk reelt er mer avhengige av andre mennesker, er de også mer *oppmerksomme* på andre mennesker fordi disse oppfattes å ha kontroll over ens muligheter. Disse funnene understøttes blant annet av Kraus et al. (2012b) som påpeker at mennesker med høy klasseposisjon er mer

selvorienterte, mens mennesker i lavere klasseposisjoner er mer orientert mot andre (andreorientert). Ifølge Kraus et al. (2012b) dreier dette seg om, som påpekt av Fiske (1993), at ettersom mennesker i lavere klasseposisjoner (med lite makt) rent faktisk blir begrenset av andre mennesker og av eksterne forhold, er de også i større grad *avhengige* av å oppfatte og tyde andres handlinger og intensjoner. Dermed blir de også mer oppmerksomme på andre mennesker. Studier på visuell oppmerksomhet underbygger denne antagelsen. Dietze og Knowles (2016) gjennomførte flere studier på visuell oppmerksomhet som fant at mennesker med lavere klasseposisjon viet mer visuell oppmerksomhet til andre mennesker sammenlignet med mennesker i høyere klasseposisjoner. Forfatterne argumenterer for at disse funnene underbygger antagelsen om at mennesker i lavere klasseposisjoner ser andre mennesker som å inneha mer motivasjonsrelevans enn det mennesker i høyere klasseposisjoner gjør.

Som påpekt i kap. 5.1 innebærer en weberiansk definisjon av makt at det dreier seg om intensjonalitet. Fiske (1993) bringer opp dette, og påpeker at intensjonalitetsbegrepet helt tilbake til William James, handler om *valg og oppmerksomhet*. Hva som gjør at man handler med intensjonalitet blir dermed hva man retter sin oppmerksomhet mot (Fiske, 1993). Dette går overens med Skjervheims forståelse av intensjonalitet – at det alltid er *rettet mot noe* – oppmerksomhet mot noe utenfor en selv. Fiske (1993) hevder videre at intensjonalitet også innebærer ansvarlighet; mennesker er ansvarlige for en handling dersom handlingen er intensjonal. Å handle intensjonelt innebærer også at mennesket har valg. Dersom en ikke har noen valg, kan man heller ikke sies å handle intensjonelt (Fiske, 1993). Når intensjonalitet innbefatter oppmerksomhet og ansvarlighet, medfører dette ifølge Fiske (1993) at mennesker kan sies å være intensjonale når det gjelder *hva* de er oppmerksomme på, og i forlengelsen av dette også *ansvarlige* for hva de er oppmerksomme på. Fiske (1993) argumenterer for at dette kommer av det faktum at mennesker kan velge å rette oppmerksomheten mot mennesker med mindre makt, og når de ikke gjør det, innebærer det at man også er ansvarlig for den manglende oppmerksomheten.

En innvending mot dette resonnetet vil nettopp være begrepet om den symbolske makten, og at denne også er skjult for menneskene som utøver den. Dersom forståelsen av makt avgrenses til å betrakte maktutøvelse som intensjonal, går en glipp av dette poenget (Bugge, 2006). (Bourdieu (1996) hevder for eksempel at maktutøvelsen oppfattes som *naturlig*, noe som rett og slett «bare er», og ikke som gjenkjennelige tilfeller av maktutøvelse. Denne usynlige makten er altså det Bourdieu kaller *symbolsk makt*. Derfor vil spørsmålet om hvorvidt den dominerende klassen faktisk kan sies å være fullstendig intensjonale i sin oppmerksomhet, og følgelig da også ansvarlige, være et spørsmål omkring de sosiale

strukturenes strukturerende makt. Når det vi retter vår oppmerksomhet mot er ulikt fordelt basert på klassetilhørighet, innebærer jo dette også at oppmerksomheten er preget av klassestrukturen, og følgelig gir det mening å forstå maktutøvelse som implisitt og subintensjonal slik Bourdieu påpeker.

Selv om Bourdieu forstår makt som implisitt og skjult, er det viktig å nevne at han ikke avskriver mennesket som intensjonalt vesen. Habitusteorien understreker at makten i høy grad er usynlig, og ikke vedkjennes av menneskene som utøver eller domineres av den. Bourdieus poeng er at det er gjennom å *belyse* maktens usynlighet at det blir mulig å handle «mer» intensjonalt. Den ulike graden og fordelingen av oppmerksomhet, som man ikke selv er seg bevisst, viser maktforskjellene gjennom den kjensgjerning at noen *må* være mer oppmerksomme på andre fordi andre mennesker kan ha stor betydning for eget liv. Kraus et al. (2012b) påpeker at dette nettopp handler om at mennesker i lavere klasseposisjoner er mer avhengige av andre, og dermed også mer oppmerksomme på andre. Den ulike fordelingen av oppmerksomhet, basert på klasseposisjon, underbygger Bourdieus poeng om at makten er usynlig: å være mindre oppmerksom på andre vil også bety å være mindre *bevisst* andre. Noen har en makt som fritar dem fra å måtte være oppmerksomme på andre, og det uten engang å være seg det bevisst. For Bourdieu, som påpekt av Wagner og McLaughlin (2015), er det menneskers ulike *habituser* som opprettholder maktens usynlighet. Bourdieu (1999, s. 177-178) hevder at:

virkingen av symbolsk dominans (...) utøves ikke i de vitende bevisstheters rene logikk, men i habitus' dunkle verden, hvor vi finner innskrevet de skjemaer for oppfattelse, vurdering og handling som, uten å nå frem til bevissthetens avgjørelser og viljens kontroll, danner grunnlaget for et forhold av praktisk kunnskap og anerkjennelse som er grunnleggende skjult for seg selv

Maktforholdene opprettholdes altså av habitus, som er en bestemt måte å være i verden på – en måte å være oppmerksom på verden på - og dermed også en måte å oppleve verden som naturlig på. Å ikke være oppmerksom vil dermed også bety at det er snakk om en form for subintensjonalitet. For individene er ikke klar over sin ulike grad av oppmerksomhet, og som Bourdieu sier, skrives maktutøvelsen varig inn i de dominertes kroppar i form av oppfattelsesmønstre og i form av disposisjoner (Bourdieu, 1999). Hvorvidt man er seg dette bevisst, altså bevisst den oppmerksomheten man retter mot andre, er et spørsmål om maktens symbolske aspekt, nettopp at den er usynlig i form av at den er ubevisst. En kunne kanskje tenke seg at dersom en får innsikt i og bevissthet om den faktiske maktutøvelsen, så ville også

maktutøvelsen forandre seg. De symbolske maktforholdene bygger nettopp på at de i høy grad ikke er erkjent av menneskene som omfattes av dem.

5.1.2 Opplevelse av kontroll og tillit

Et viktig poeng ved å legge vekt på klasseposisjon, er å få fram at det er snakk om posisjoneringer i klassehierarkiet. Noen innehar en høy klasseposisjon, andre innehar en lavere klasseposisjon; posisjoneringene forstås i relasjon til hverandre. Som påpekt i kap. 3.1 ser Bourdieu forholdet mellom posisjonene som et motsetningsforhold mellom de dominerende og de dominerte, der kapital er ulikt fordelt mellom klassene. Ettersom Bourdieu, som påpekt av Bugge, forstår kapitalfordeling som maktfordeling, innebærer dette også at klasseposisjonene dreier seg om en ulik fordeling av makt. Når makten er ulikt fordelt, poengterer Bourdieu (1999) at den sosiale og økonomiske verden ikke framstår som en verden der mulighetene er tilgjengelig for alle. Det vil si hvilke jobbmuligheter man har, studieretninger man kan velge, hvilke goder som kan konsumeres etc. Derimot framstår verden, i sin tilsynelatende naturlige githet, som *oppmerket* – delt mellom muligheter og begrensninger – rett og slett en verden preget av *forskjeller* (Bourdieu, 1999). Ifølge Bourdieu utgjør de forskjellige formene for kapital «en samling av forkjøpsrettigheter på fremtiden» (Bourdieu, 1999, s. 234). Til tross for at mulighetene ser ut til å tilbys alle, gjør kapitalen slik at disse mulighetene reelt sett bare gjelder for noen (Bourdieu, 1999). I samme grad som man besitter kulturell, sosial og/eller økonomisk kapital, har man altså *makt til å benytte seg* av disse mulighetene.

Som jeg poengterte ovenfor, i kap. 5.1.1, innebærer fravær av makt også et fravær av kontroll (Fiske, 1993). Ifølge *Fiske og Dépret (1996)* er et grunnleggende aspekt ved det å være menneske å søke kontroll. Med det menes at mennesker søker *forutsigbarhet*. Som jeg viste i kapittel 3.2.2, påpekes dette også av Liu et al. (2004), som hevder at individet har behov for å opprettholde en likevekt (homeostase) mellom egen situasjon og omverdenen, og derfor søker et stabilt bilde av verden. Når ting skjer uventet, når ting er annerledes enn vi tror, skaper det økt risiko for angst, depresjon og andre vansker. Ettersom mennesker i lavere klasseposisjoner rent faktisk har mindre kontroll over sine livsbetingelser, vil de derfor også ha større risiko for å oppleve verden som utenfor deres kontroll. I 1998 gjennomførte Lachman og Weaver (1998) en studie basert på tre store amerikanske datasett som nettopp undersøkte sammenhengen mellom klasse og opplevd kontroll. Med opplevd kontroll menes tro på egne muligheter til å kontrollere ulike utfall (Lachman & Weaver, 1998). Lachmann og Weaver (1998) fant tydelige forskjeller i opplevd kontroll basert på klassetilhørighet. I en

empirisk studie av sammenhengen mellom klasse, opplevd kontroll og tilbøyeligheten til individuelle eller kontekstuelle årsaksforklaringer, fant Kraus et al. (2009) tydelige forskjeller i opplevd kontroll basert på klassetilhørighet. Mennesker i høyere klasseposisjoner med større tilgang til ressurser og muligheter, opplevde å ha mer kontroll over eget liv enn mennesker i lavere klasseposisjoner (Kraus et al., 2009).

Kraus og et al. (2012a) påpeker at ulik opplevelse av muligheten til å kontrollere ulike utfall nettopp handler om de *faktiske materielle* ulikhetene mennesker i ulike klasser erfarer. Ifølge forfatterne vil de som vokser opp i høye klasseposisjoner ha større sannsynlighet for å ha flere materielle og psykologiske ressurser tilgjengelig, og dermed har de også større *tro på* i hvilken grad de kan kontrollere sine livsutfall. I motsetning til dette vil mennesker i lavere klasseposisjoner med større sannsynlighet ha færre ressurser, og som et resultat av dette, ha mindre tro på i hvor stor grad de kan kontrollere sine livsutfall. Bourdieu hevder ifølge Høstaker (2006, s. 186) at mennesker i lavere klasseposisjoner (de dominerte) har «ein grad av realisme i sitt verdsyn som dei dominerande klassane manglar». Som følge av erfaringer med faktiske materielle begrensninger, vil mennesker i lavere klasseposisjoner ha en oppfatning av hvilke grenser som finnes, og hva de kan oppnå (Høstaker, 2006). Manstead (2018) påpeker at det ligger et premiss her i at den konteksten mennesker i lave klasseposisjoner befinner seg i, faktisk er objektivt mer usikker og farligere; mer usikker jobbtilknytning, usikker boligsituasjon, mindre personlig sikkerhet, helse etc. Ifølge Manstead (2018) er det disse truslene som skaper det han kaller et «trusseloppdagingsystem». I en studie av Kraus et al. (2011) viste resultatene at mennesker med lav klasseposisjon har en større årvåkenhet mot trusler, og har en økt oppmerksomhet på andre menneskers negative følelser. Ulike klassekontekster gjør altså at individet erfarer verden ulikt. I hvor stor grad verden oppleves *trygg og forutsigbar* ser vi i stor grad handler om hvilken klasseposisjon man har. Dersom verden kjennes uforutsigbar og usikker, og man opplever seg begrenset av ytre omstendigheter og erfarer å ha lite kontroll over eget liv, har man en faktisk, helt kroppslig, erfaring med at du ikke kan stole på at «ting bare løser seg».

Dette har konsekvenser for menneskers tillit: Ved å ha erfart dette, blir tilliten også mindre. Den grunnleggende, *generaliserte* tilliten blir lav. (Grunnleggende tillit forstås i sammenheng med Eriksons (1994) begrep om basic trust, og med Fonagy et al. (2019) sitt begrep om epistemisk tillit). Begrepet generalisert tillit vil si en bred form for tillit som grunnleggende sett handler om hvorvidt man opplever at andre mennesker er til å stole på, og hvorvidt verden oppleves trygg og forutsigbar. Generalisert tillit er for eksempel forbundet med bedre psykisk helse (se f.eks. Hamamura et al., 2017; Poortinga, 2006). Fiske et al.

(2012) hevder at mennesker i øvre klasseposisjoner har høyere generalisert tillit, enn mennesker i lavere klasseposisjoner. I den allerede omtalte undersøkelsen av Andersen og Ljunggren (2021), som tok for seg sammenhengen mellom klassebakgrunn og tillit til andre mennesker, fant tydelige klasseforskjeller i opplevd tillit blant ungdom i Oslo. En langt større andel av unge fra overklassen hadde tillit til andre enn det ungdom med foreldre i lavere klasseposisjoner hadde (Ljunggren & Andersen, 2021). Analysene viste at det nesten var 40% forskjell i sannsynligheten for å oppleve tillit til andre mellom unge med de høyeste klasseposisjonene sammenlignet med de som hadde foreldre utenfor arbeidslivet. Tilliten er også tilsvarende delt etter sosioøkonomiske geografiske skillelinjer, noe som er svært relevant i en forståelse der kontekst og individ ikke sees som uavhengige av hverandre, jamfør den sosiokulturelle klassemodellen. Fonagy et al. (2021) hevder også at en svikt i epistemisk tillit vil påvirke mennesker med lav klasseposisjon mer enn mennesker fra middel- og overklassen, fordi mennesker med lavere klasseposisjoner er mer avhengige av sine omgivelser:

If resilience is maintaining We-ness, joint intentionality, the openness to social learning, and epistemic trust embedded into the links with the community, then the individual who is more dependent on those links because of their relative lack of power will be more likely to succumb to mental disorder than the individual whose position of power enables them to act as independent agents (Fonagy et al., 2021, s. 1214).

5.2 Habitusformer

Ettersom habitus er det sosiale *internalisert* i individet, innebærer det ifølge Bourdieu at en kan konstruere klasser av habitusformer (Bourdieu, 1999). Dette fordi *hva* som er det sosiale er ulikt for individer basert på *hvor* de befinner seg i klassestrukturen, og dermed vil også ulike former for habitus utvikles. At individet internaliserer det sosiale, altså kulturen, underbygges av Markus og Kitayama (2009). Som Bourdieu påpeker også de at det som internaliseres er spesifikke kulturelle kontekster. Disse kontekstene knyttes til to idealtypiske selv-typer som de hevder utvikles gjennom internaliseringen av kontekstene. De definerer disse selv-typerne som *det uavhengige selv* og *det gjensidig-avhengige selv*. Disse begrepene er senere brukt spesifikt i sosialpsykologisk forskning på klasse, som finner at det gir mening å definere klassespesifikke selv-typer med de samme termene. Det finnes også andre som skiller mellom ulike selv-typer som heger sammen med internalisering av ulike livsvilkår. Stephens et al. (2014) og Kraus et al. (2012a) har for eksempel undersøkt hvordan individet internaliserer materielle livsvilkår og sosiale ressurser, og argumenterer for at det eksisterer

klasespesifikke måter å oppfatte, føle og tenke på. Stephens et al. (2014) hevder at de klasespesifikke selvne må forstås som skjemaer for fortolkning av erfaringer, og er preget av den klasseposisjonen en befinner seg i. Disse bidragene understøtter dermed både Bourdieus teori om habitus, men også differensieringen mellom ulike habitusformer. Stephens et al. (2014) definerer i tråd med dette to klasespesifikke selv-typer; det *harde gjensidig-avhengige* selvet og det *uttrykksfulle-uavhengige* selvet. Også Kraus et al. (2012a) argumenterer for klasespesifikke selv-typer og definerer disse som henholdsvis det *solipsistiske* selv og det *kontekstualistiske* selv, som er preget av de samme disposisjonene Stephens et al. (2014) finner. Flere nyere sosialpsykologiske forskningsbidrag argumenterer altså for at det eksisterer ulike klasespesifikke selv-typer. Selv om disse bidragene ikke benytter seg spesifikt av habitusbegrepet, ser en likevel hvor nært beslektet deres forståelse av klasespesifikke skjemaer er med Bourdieus teori om habitus. Bourdieu (1999) forstår, som nevnt, habitus som mentale og kroppslige skjemaer eller mønstre for oppfatning, vurdering, følelser og handling, og at de utvikles gjennom tidlige erfaringer. Denne nærheten blir tydelig i det følgende: Kraus et al. (2012a, s. 549) forstår de klasespesifikke selvne som utviklet «through shared experiences, individuals from a particular social class context develop a system of knowledge, action tendencies, and affects that determines how the individual thinks, feels, and relates to others».

5.2.1 Det gjensidig-avhengige selvet og det uttrykksfulle uavhengige selvet

Som utdypet i kap. 3.2.1 er ulike mål på klasse avgjørende for den forståelsen man får av klassestrukturens innvirkning på individet. Stephens et al. (2014) adresserer dette metodiske problemet og utdyper at i tillegg til materielle ressurser og opplevd status, er konteksten avgjørende for den enkeltes *klasseerfaring*, og dermed for utviklingen av klasespesifikke selv. Den klasespesifikke konteksten en internaliserer blir dermed selvsagte måter å være i verden på, som Bourdieu påpeker nettopp er funksjonen til habitus.

Som nevnt over definerer Stephens et al. (2014) to klasespesifikke selv-typer: det harde gjensidig-avhengige selvet og det uttrykksfulle-uavhengige selvet. Det gjensidig-avhengige selvet har en kontekstualisert måte å forholde seg til seg selv og andre på, mens det uttrykksfulle uavhengige selvet har en solipsistisk måte å forholde seg til seg selv og andre på. Med kontekstualistisk menes en orientering mot andre mennesker og ytre betingelser. Med solipsistisk en orientering mot indre ønsker; jeg-et er i sentrum.

Det harde gjensidig-avhengige selvet er karakteristisk for mennesker som vokser opp i lavinntekts- og arbeiderklasse miljøer. Mennesker i disse miljøene har gjerne lite økonomisk kapital, lite makt og status, geografiske mobilitetsbegrensninger, mindre kontroll og færre påvirknings- og valgmuligheter enn mennesker i middel- og overklassen (Stephens et al., 2014). Som følge av den relativt kaotiske, uforutsigbare og risikable konteksten en lever i, vil mennesker i disse miljøene ha mindre frihet til å uttrykke seg og stake sin egen kurs enn mennesker i middel- og overklassen. I stedet, hevder forfatterne, er en nødt til å tilpasse seg de betingelsene man lever under, noe som innebærer å tilegne seg en tøffhet, styrke og motstandskraft i møte med de faktiske materielle og sosiale vilkårene man lever under. At måter å oppfatte seg selv på internaliseres gjennom *erfaring* med faktiske materielle livsvilkår og sosiale ressurser er et viktig poeng hos Bourdieu. Å mestre verden tilegnes i hovedsak ikke gjennom en aktiv refleksjon, men gjennom erfaring – individet erfarer seg selv og andre i sosiale strukturer og maktrelasjoner - og får sin opplevelse av tilhørighet og selvforståelse gjennom dette (Wagner & McLaughlin, 2015). Hvordan man oppfatter verden og seg selv er derfor i stor grad påvirket av ens klasseposisjon, noe blant annet Stephens et al. (2014) viser i sin forskning, og som underbygges ytterligere av Grossmann og Varnum (2011).

Det er i dag bred empirisk støtte for at en av måtene økonomiske vansker påvirker individuell funksjon og barns utvikling, er gjennom økonomisk stress (dvs. stress som følge av f.eks. vansker med å betale regninger og/eller udekkede materielle behov) (se f.eks. Diemer et al., 2013; Gard et al., 2020). En mye brukt modell for å forstå denne sammenhengen er *familiestressmodellen* (Conger et al., 1994), som er en videreutvikling av sosiologen Reuben Hills' familiestressteori (Hill, 1958; McNeil Smith & Landor, 2018). Modellen viser altså hvordan økonomiske vanskeligheter først og fremst påvirker barns utvikling gjennom foreldrenes økonomiske stress. Økonomisk stress fører til vanskeligheter mellom foreldre, det påvirker foreldrestil i form av mindre involvering, og det fører til økt sannsynlighet for inkonsekvente oppdragelsesmetoder (Conger et al., 2010). Belastningen som er forbundet med det å få endene til å møtes påvirker psykisk helse negativt, det øker konfliktnivået, og påvirker barnets emosjonelle og sosiale utvikling (Diemer et al., 2013). Bøe et al., (2018) fant for eksempel at norske familier med lav klasseposisjon opplever både flere negative livshendelser (f.eks. betydelig flere skilsmisser, psykiske lidelser hos foreldre), og høyere familiestress (f.eks. jobbstress, stress omkring bosituasjon, mindre sosial støtte) (Bøe et al., 2018). Av denne modellen, og av funnene det her vises til, ser vi at mennesker i lavere klasseposisjoner – med mye økonomisk stress – opplever flere faktiske ytre belastninger. Dette er et viktig eksempel på at barn i familier med lav klasseposisjon oftere enn barn i

familier med høy klasseposisjon, opplever ytre omstendigheters begrensning og innvirkning på det helt personlige plan. Både rent faktisk; opplevelse av dårlig råd, men også gjennom foreldres stress og belastninger. Vi ser dermed at barn i familier med lav klasseposisjon fra tidlig alder av må forholde seg til verden som usikker og uforutsigbar, og at andre mennesker har avgjørende innvirkning på eget liv. Basert på Kraus et al. (2011) funn om økt årvåkenhet for trusler, har dette viktige implikasjoner for psykologisk arbeid med barn i denne klasseposisjonen. Å befinne seg i en lavere klasseposisjon, der en har en materiell begrensning og få muligheter for påvirkning, valg og kontroll skaper dermed en forståelse av selvet som gjensidig avhengig av andre mennesker og av den sosiale konteksten (Stephens et al., 2014). Dette gir også støtte til funnene om makt og oppmerksomhet, omtalt i kapittel 5.1.1 som viser at mennesker i lave klasseposisjoner er mer orientert mot andre.

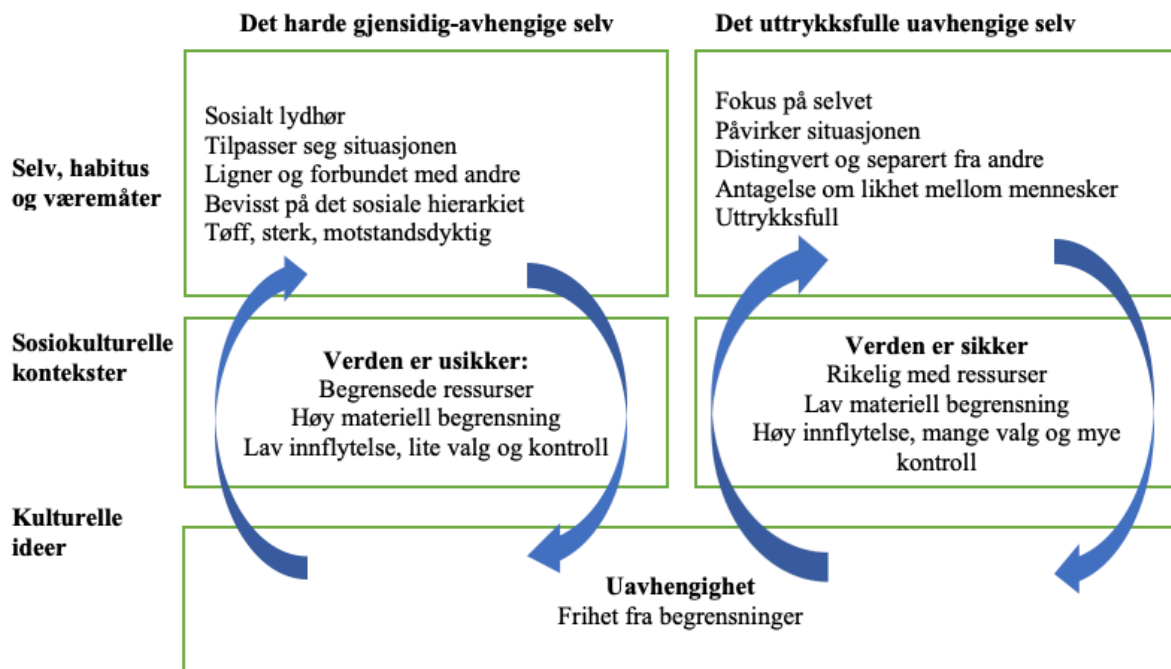
I motsetning til mennesker i lavere klasseposisjoner, vil mennesker i middel- og overklassen som sagt være karakterisert av *det uttrykksfulle-uavhengige* selvet; som ifølge (Kraus et al. (2012a) er preget av en solipsistisk måte å se verden på. Dette vil si en individualisert orientering mot den ytre verden motivert av indre tilstander som personlige mål og egne følelser. De har mer tilgang på økonomisk kapital, mer makt og innflytelse, høyere grad av geografisk mobilitet, mer kontroll og flere påvirknings- og valgmuligheter. Middel- og overklassekonteksten gjør det mulig for folk å i større grad uttrykke sine individuelle personlige preferanser, påvirke sine sosiale kretser, distingvere seg (skille seg ut) fra andre og utvikle egne interesser (Stephens et.al., 2014)

5.3 Oppsummering

Bourdieu's forståelse av klassestrukturens strukturerende makt over individet, er basert på hans antagelse om at disposisjonene (skjemaene, måter å oppfatte, tenke, føle på) har sin opprinnelse i den kollektive historiske utviklingen av skjemaer for persepsjon og vurdering, og at disse er frambrakt av den objektive klassesdelingen (Bourdieu, 1995). En slik forståelse underbygges av Stephens et al. (2014), som hevder at de sosiokulturelle kontekstene individene befinner seg i fører til en internalisering av strukturene i disse kontekstene. At de klassede skjemaene for oppfatning har sin opprinnelse i den kollektive historien går overens med Vygotskijs sosiokulturelle modell.

Med utgangspunkt i figur (5.2) kan vi se hvordan mennesker med henholdsvis lave og høye klasseposisjoner gjør seg fundamentalt ulike erfaringer basert på den konteksten de befinner seg i. Her presenteres de to klassespesifikke selv-typene:

Figur 5.2 Den klassekulturelle syklusen



(Stephens et.al, 2014, min overføring til en norsk kontekst).

Som vi ser av figur 5.2 forstås de kulturelle ideene som preger samfunnet i sin helhet som bestående av ideer om *uavhengighet*. De kulturelle ideene forstås som den ideologien som preger samfunnet, og fungerer som den *legitime kulturen*. Begrepet om legitim kultur er hentet fra Bourdieu, og sees som verdiene, normene og tankesettet som tilhører mennesker i den dominerende klassen (i høyere klasseposisjoner). Som vi ser av figuren, er det et samsvar mellom den rådende ideologien og den sosiokulturelle konteksten det *uavhengige selvet* lever i. Dette fører derfor til at det ikke skjer et brudd mellom den sosiokulturelle konteksten mennesker i disse posisjonene befinner seg i, og den rådende ideologien. Derimot ser vi at det er en motsetning mellom den rådende ideologien og den sosiokulturelle konteksten til det *gjensidig-avhengige selvet*. Faktiske erfaringer i den sosiokulturelle konteksten går ikke overens med de kulturelle, rådende ideene om uavhengighet. Om en følger Bourdieu, men også Liu et al. (2004), vil det være nærliggende å anta at individer med det gjensidig-avhengige selvet (man kunne fristes til å skrive «den gjensidig-avhengige *habitus*») i større grad opplever usikkerhet og et brudd med egne erfaringer i møte med for eksempel skolesystemet, som Bourdieu var særlig opptatt av. Dette vil, basert på Lius (2004) antagelse om at et brudd med de verdiene og normene som er gjeldende i et bestemt individs økonomisk, kulturelt og sosialt klassede verdensbilde, kunne føre til internalisert klassisme (som kommer til uttrykk som f.eks. angst, depresjon, sinne, følelse av mislykkethet og

frustrasjon). En mulig forklaring på hvorfor en finner større opphopning av psykiske vansker hos unge med lav klasseposisjon kan nettopp dreie seg om at disse i større grad opplever et brudd i møte med utdanningsinstitusjonen, men også storsamfunnet, den rådende ideologien, mer generelt.

6 Implikasjoner for psykoterapi

I innledningen til denne oppgaven påpekte jeg at det er godt dokumentert at sannsynligheten for å få en psykisk vanske øker jo lavere klasseposisjon en har. Fonagy et al. (2019) påpeker som nevnt at klassebakgrunn og klasseposisjon kanskje er *den* største risikofaktoren for å utvikle psykiske vansker. I tillegg viser en systematisk forskningsgjennomgang av utfallsstudier i psykoterapiforskning, at mennesker med lav klasseposisjon har et dårligere behandlingsutfall enn mennesker med høy klasseposisjon (Finegan et al., 2018). Dette er tydelige argumenter for at klasse må tas på alvor også i klinisk arbeid. Som nevnt innledningsvis påpeker Russell (1996) at det er flere egenskaper ved klasse som bidrar til at det blir noe u håndgripelig ved dette konseptet når en forsøker å bringe det opp i terapi. Det vage ved klasseforskjeller blir ifølge Russell (1996) forsterket av myten om at man lever i et klasseløst samfunn. Russell (1996) peker i tillegg på at det å snakke om økonomi, som jo er en grunnleggende del av klassestrukturen, blir sett på som et tabu ikke bare i samfunnet generelt, men også i psykoterapi. At det å løfte fram temaer omkring økonomi i terapirommet sees som tabu, er jo også litt ironisk med tanke på at et hovedpoeng i terapi, hvert fall for Freud, nettopp var at terapirommet skulle være et sted der *ingenting* var tabu, og pasienten skulle kunne slippe unna den tyngende vekten fra samfunnets forventninger og normer. Allikevel kan det se ut til at økonomi på den ene siden anses som et tabuemne, men kanskje kan det også handle om, som påpekt av Day (2020), at spørsmål om klasse - og dermed om økonomi – ikke sees på som et passende tema i psykologisk forskning og behandling, og dermed heller ikke noe psykologer trenger å jobbe aktivt med. Basert på analysen i kap. 5 ser vi imidlertid at materielle livsbetingelser – også økonomi - har *grunnleggende* innvirkning på enkeltmenneskets tanker, følelser og væremåter. Ettersom psykologer, når de forsøker å bidra til bedring hos klienten, søker å få tak på alle de mulige grunnene til at klienten har det som hen har det, er det vanskelig å forstå at spørsmål omkring økonomi ikke skulle være av største interesse gitt den grunnleggende innvirkningen dette har på enkeltmennesket.

Som vi har sett, gjør mennesker seg fundamentalt ulike erfaringer basert på hvor de befinner seg i klassestrukturen, og disse erfaringene fører til en internalisering av denne strukturen og til en utvikling av spesifikke habituser preget av den klasseposisjonen en har. Dette gjelder både for terapeut og klient. Basert på analysen i kapittel 5, ser vi at den generelle tilliten er svært ulikt fordelt basert på ens klasses tilhørighet. Dette er en innsikt som vil være av høy betydning for det terapeutiske arbeidet ettersom det i dag er bred enighet om at fellesfaktorer som alliansen er en av de *viktigste* endringsbevirkende faktorene i psykoterapi (Nissen-Lie et al., 2013; Wampold, 2015). Ifølge Wampold (2015) er den terapeutiske relasjonen og klientens opplevelse av tillit til terapeuten *avgjørende* for utviklingen av en god allianse. Edward Bordin (1979, s. 254) har tidligere slått fast «some basic level of trust surely marks all varieties of therapeutic relationships». Også Fonagy et al. (2021) hevder at grunnleggende (epistemisk) tillit er helt avgjørende for god psykisk helse, men ikke minst avgjørende i det terapeutiske arbeidet. Fonagy et al. (2021) adresserer grunnleggende (epistemisk) tillit som en grunnpilar i forståelsen av psykiske vansker.

Vi ser her at tillit er av grunnleggende betydning for at klienten skal kunne kjenne seg trygg, og åpne seg opp om sine vansker for terapeuten. Dersom den generelle tilliten – andre mennesker er til å stole på – er lav, vil dette kunne skape utfordringer for en god relasjon og allianse mellom terapeut og klient. Viktigheten av å løfte fram klasse som tema i behandlingen for å styrke relasjonen mellom klient og terapeut, underbygges av Thompson et al. (2012) som gjennomførte en studie på dette forholdet mellom terapeuter og klienter med lav klasseposisjon. Resultatene fra denne studien viste at relasjonen styrket seg dersom terapeuten adresserte klasse i terapiforløpet. Dette kunne skje på ulike måter; å samtale om ulik klasseposisjon mellom terapeut og klient, å anerkjenne tilstedeværelsen av klasse som fenomen i terapirommet, samt en gjensidig forståelse for hvordan klasse har innvirkning på individet (Thompson et al., 2012). Et svært viktig funn var at *samtlig*e deltakere i denne studien hadde en positiv opplevelse av å bringe inn klasserelaterte temaer i terapien. Kanskje handler fraværet av klasse som tema i terapi, og at det sees som tabu som samtaleemne, om at det først og fremst dreier seg om et ubehag *hos terapeuten*, og ikke hos klienten? Når det å løfte fram klasse som tema i terapi er forbundet med et bedre terapiutfall, må vi som psykologer kanskje rett og slett bare tåle det ubehaget det eventuelt vekker å bli gjort klar over ulikheter i klasseposisjon, og hvilke fordeler egen klasseposisjon kan komme til å bringe med seg. At man som terapeut må kunne tåle ubehag i møte med en klient, er jo nettopp en viktig del av hele det terapeutiske arbeidet.

Som påpekt av Wagner og McLaughlin (2015) kan habitus fungere som analytisk verktøy i videre forskning. Jeg vil argumentere for at det også kan fungere som verktøy *i terapeutisk arbeid*. Som psykologer forsøker vi, på bakgrunn av den kunnskapen vi besitter, å bidra med å bedre klientens liv. Vi driver med *endringsarbeid*. Dette innebærer å forsøke å få tak på *alt* det som kan forklare hvorfor mennesker handler, tenker og føler som de gjør (jf. den nasjonale forskriften for psykologutdanningen som ble innført i 2020). Ifølge Botticelli (2007, s. 124) er det nettopp det ubevisste aspektet ved klasse - det internaliserte habitus - det «known but not known» quality that makes class experience especially likely to be evoked in the clinical situation». Kanskje er det nettopp i den terapeutiske samtale at den internaliserte klassestrukturen kan løftes fram og belyses. Dersom motstand mot å bringe inn klasse i terapien først og fremst ligger hos terapeuten, kan denne potensielle berøringsangsten for dette temaet, i realiteten kunne stå i veien for viktig endringsarbeid. Som Thompson et al. (2012) viser, vil en utelatelse av temaer om klasse kunne føre til en mindre sterk relasjon mellom terapeut og klient, noe behandlingsforskningen (jf. Wampold, 2015) understreker er av avgjørende betydning for et godt behandlingsutfall.

Dersom det ikke adresseres at det er klasse det er snakk om, og man kun benytter seg av betegnelsen «sosioøkonomisk status», kan man stå i fare for å kun se dette som et ytre anliggende – som noe objektivt utenfor individet – og ikke som noe grunnleggende *i* individet: som en bestemt *habitus*. I tillegg står man, som påpekt av Bullock og Limbert (2009) i fare for ikke å bli klar over at klasse dreier seg om *symbolske internaliserte* markører for makt og prestisje. Ved å derimot være bevisst den innvirkningen klassestrukturen har på enkeltmennesket, at mennesker man møter som psykolog er situert i ulike posisjoner i samfunnet og dermed også har ulik habitus, åpner dette for en god relasjon og potensielt et bedre behandlingsutfall (Thompson et al., 2012). Bourdieus poeng at det er gjennom å belyse maktens usynlighet at det blir mulig å gjøre noe med dette. Man må bli klar over sin habitus. Å adressere klasse og habitus i terapirommet kan dermed være et frigjøringsarbeid: man er nødt til å få verktøy som gjør det mulig å forstå sin situasjon, sin plass i verden, for å i det hele tatt kunne endre forutsetningene og livsbetingelsene man lever under.

At terapeuten også har innsikt i sin egen habitus, kan øke rommet for den terapeutiske samtalen, for hvilke erfaringer, hvilke *deler av livet*, som hører hjemme i terapien. Dette betyr ikke at man kan « snakke seg ut » av sin klasseposisjon innenfor terapiens fire vegger, de objektive betingelsene er fortsatt like til stede, men kanskje kan man oppnå en større grad av frihet ved å bli klar over hvordan den sosiale strukturen virker i en selv og i klienten.

Internaliseringen av klassestrukturen noe sentralt for klinisk praksis; når det skjer et brudd med de forventningene man har - når ens habitus møter forhold som ikke passer med de erfaringene habitus ble utviklet gjennom - opplever individet, ifølge Liu et al. (2004), angst, frustrasjon, sinne og/eller depresjon. At klasse har en så grunnleggende innvirkning på individet burde være av interesse for et fag som psykologi, som jo har individet som sitt forskningsobjekt. Opplevelsen av et slikt brudd illustreres av den franske filosofen og forfatteren Didier Eribon i hans selvbiografiske bok *Returning to Reims*. Eribon beskriver her hvordan hans møte med det franske skolesystemet skapte en indre konflikt mellom to habitusformer:

What was a matter of course for others was something I had to struggle with day after day, month after month, working anew each day to find ways of organizing my time, of using language, of relating to others, that would transform my very person, my *habitus*. To put it simply, the relation to oneself that is imposed by scholarly culture turned out to be incompatible with the way people behaved in my world. (...) A split as agonizing as this one – between the two different persons I had to be, the two roles I had to play, my two social identities, less and less related with each other – produced in me a level of tension that was difficult to bear and, above all, highly destabilizing (Eribon, 2019, s. 160-161)

6.1 Å unngå en «psykologisering» av klasse

Hodgetts & Griffin (2015) ønsker å fremme psykologiske bidrag på klasse, men ser samtidig en risiko ved slike psykologiske bidrag: «we also see risks in such engagements as a consequence of the individualistic and behavioural-orientated worldview that pervades our discipline» (Hodgetts & Griffin, 2015, s. 155). Også Russell (1996) advarer mot å gjøre klasse til et utelukkende personlig «problem». Hun løfter fram viktigheten av å systematisere og øke forståelsen for hvordan klasse internaliseres av individet og at dette er svært viktig i klinisk arbeid, samtidig som hun poengterer at det ikke må reduseres til et personlig problem ettersom det dermed kan bli vanskelig å adressere som et *politisk* problem (Russell, 1996). Hodgetts og Griffin (2015) advarer mot å individualisere årsakene til ulikhet og undertrykkelse, og mot å patologisere og marginalisere familier i lave klasseposisjoner. De peker på at psykologi som vitenskap har stor innvirkningskraft på politikken, og på utvikling av hjelpetilbud til mennesker med lite økonomiske ressurser. Forfatterne peker på «atferdsteknikker» som brukes for å «hjelp» mennesker ut av fattigdom eller inn i jobber. I stedet for å endre de sosiale strukturene som bidrar til ulikhet i makt og rikdom, er fokuset på å endre egenskapene, «trekkene», eller den «antisosiale atferden» (Hodgetts & Griffin, 2015). Et eksempel på dette ble poengtert av Cromby og Willis (2014) som problematiserte den

britiske regjeringens *Behavioral Insights Team* initiativ, hvor arbeidsledige og mennesker som søkte velferdsgoder gjennomgikk personlighetstester og kurs i atferdsteknikker som søkte å «fange opp» de antatte personlige manglene hos den enkelte. Ifølge Hodgetts og Griffin (2015) var formålet med dette initiativet «to constitute benefit claimants in the UK as defective, needing to change their very ways of being, their habitus» (Hodgetts & Griffin, 2015, s. 157). Dette får fram et viktig poeng: å løfte fram klasse som tema i terapi betyr ikke å individualisere klassevansker, eller at målet er å endre den habitusen man har. Ved å løfte fram klasse skaper man et mulighetsrom hvor klienten selv kan få økt innsikt.

7 Avslutning

Jeg har med denne oppgaven forsøkt å vise hvorfor psykologifaget bør bry seg mer om klasse, og har gjort dette ved å benytte meg av habitusbegrepet. Utgangspunktet var å ta Wagner og McLaughlins (2015) oppfordring på alvor, og forsøke å benytte habitusbegrepet i psykologiske perspektiver på klasse. Gjennom dette begrepet har jeg belyst hvordan klassestrukturen internaliseres av individet og grunnleggende virker inn på selvet. Dersom habitusbegrepet benyttes i psykologifaget vil det innebære at klasse anerkjennes som grunnleggende for individet og dets erfaringer, og at klasse grunnleggende former alle mennesker. Som jeg har vist gjennom denne oppgaven, tydeliggjør habitusbegrepet de ofte usynlige maktrelasjonene mellom individer med ulik klassetilhørighet. Kanskje er dette et bidrag i å løfte klasse fram fra glemselens slør. Et poeng hos Russell (1996) er at en av grunnene til at temaer omkring klasse ikke belyses i terapi, er at det ikke finnes et språk for klassevansker i psykologifaget. Mitt eget studieløp underbygger Russells antagelse. Jeg håper imidlertid at jeg med denne oppgaven kan ha bidratt med å vise at det eksisterer et språk for dette i sosiologien, og at det kan være meningsfullt å benytte seg av i psykologifaget, så vel som i psykoterapi. Ved at psykologer benytter seg av habitusbegrepet, vil en kanskje kunne endre at klasse sees som noe u håndgripelig, til at det er noe en faktisk kan snakke om, og at det finnes et språk for klasserelaterte vansker. Det språket psykologer bruker for å få tak på ulike psykiske vansker, er som påpekt av Teo (2009) viktig for hvordan man *forstår* disse vanskene. Ved å for eksempel bruke begreper som «atferdsforstyrrelse», kan en stå i fare for ikke å fange opp hva det er i de ytre livsbetingelsene som kan være med på å forklare hvorfor denne atferden kommer til *uttrykk*.

Funnene i analysen – basert på eksisterende kunnskap - viser at mennesker i samme samfunn gjør seg grunnleggende ulike erfaringer basert på hvor de befinner seg i klassestrukturen, og at dette fører til utviklingen av ulike habitusformer (klassespesifikke selv). Basert på de nyere sosialpsykologiske bidragene på studiet av klasse, ser vi at det kan være meningsfullt å skille mellom to habitusformer; henholdsvis *det gjensidig-avhengige habitus* og *det uavhengige habitus*. I innledningen til denne oppgaven viste jeg til at det i dag er bred enighet, på tvers av ulike retninger og forskningsområder i psykologien, om at klasse har sammenheng med en rekke psykologisk relevante fenomener. Basert på funnene fra analysen, ser vi at livsbetingelsene, men også, for å benytte Bourdieus språk, de *mentale strukturene*, er ulike basert på de ytre betingelsene. Ved å bli oppmerksom på dette, og ved å ta dette på alvor, vil det som jeg påpekte i kapittel 6, kunne ha viktige implikasjoner for psykoterapeutisk arbeid. Psykologer driver endringsarbeid, og i dette arbeidet søker man å få tak på alt det som kan være med å forklare hvorfor mennesker tenker, handler og oppfatter som de gjør. At den ytre verden påvirker individet er ikke nytt, det er ikke revolusjonerende, men det som kanskje er nytt, det er å tørre å bringe *klasse* inn i dette bildet; å tenke habitus som avgjørende *i og for* endringsarbeidet.

Studiene i analysen viser at mennesker i lavere klasseposisjoner som rent faktisk har mindre kontroll over sine livsbetingelser, også har større risiko for å oppleve verden som utenfor sin kontroll. Dette underbygger Bourdieus antagelse om at det eksisterer et samsvar mellom de objektive strukturene og de mentale strukturene: den spesifikke klassekonteksten legger grunnlag for en måte å være i verden på som nettopp samsvarer med de faktiske objektive strukturene i denne konteksten. Ved å rette et søkelys mot hvordan makt og ulikhet er strukturert *i individet*, har jeg forsøkt å vise hvordan dette gir seg uttrykk i hvorvidt man er oppmerksom på andre eller ikke, i hvilken grad verden oppleves forutsigbar og trygg, og om man opplever å ha kontroll i eget liv eller ikke. Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å vise at klasse former avgjørende aspekter ved menneskelivet uavhengig av om psykologer anerkjenner dette eller ikke. Ved å løfte fram dette som tema i psykologifaget - ved å anerkjenne klasse som grunnleggende for enkeltmennesket – kan man øke mulighetene for å både forstå, men også hjelpe, flere mennesker med psykiske vansker på en bedre måte.

Referanseliste

- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy, White women. *Health Psychology, 19*, 586–592.
<https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>
- American Psychological Association. (u.å). *APA Dictionary of Psychology*.
<https://dictionary.apa.org/>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford University Press.
- Binder, P. E. (2006). *Den relasjonelle vending i psykoanalyse og psykoterapi*. Tidsskrift for Norsk psykologforening. <https://psykologtidsskriftet.no/redaksjonelt/2006/09/den-relasjonelle-vending-i-psykoanalyse-og-psykoterapi>
- Binder, P. E. (2012). Før og nå—Relasjonell psykoterapi og forståelsen av overføring. I R. Ulberg, A. G. Hersoug, & T. Knutsen (Red.), *Psykoterapi i utvikling*. Akademika.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018022648096
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 16*(3), 252–260.
<https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Boss, P., Bryant, C. M., & Mancini, J. A. (2016). *Family stress management: A contextual approach*. Sage Publications.
- Botticelli, S. (2007). Return of the Repressed. I M. Suchet, A. Harris, & L. Aron (Red.), *Relational psychoanalysis: Vol. 3: New voices: Bd. vol 34*. Analytic Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften: Bd. nr 9*. Pax.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999509809604702202"&mediatyp= bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i utvalg*. Pax.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999612010374702202"&mediatyp= bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Pax.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999916221034702202"&mediatyp= bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

pe=bøker

- Bourdieu, P. (2006). Habitus og livsstilenes rom. I *Agora* (1.–02 utg., Bd. 24).
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-05>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Samlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999304440194702202"&mediaty](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
pe=bøker
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015090706119
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. I P. Moen, G. H. Elder, K. Lüscher, & U. Bronfenbrenner (Red.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1995b). The Bioecological Model From a Life Course Perspective: Reflections of a Participant Observer. I P. Moen, G. H. Elder, K. Lüscher, & U. Bronfenbrenner (Red.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. sage.
- Brosch, T., & Van Bavel, J. J. (2012). The flexibility of emotional attention: Accessible social identities guide rapid attentional orienting. *Cognition*, 125(2), 309–316.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.07.007>
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3–04), 224–248.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>
- Bugge, L. (2006). *Struktur, relasjon, formidling—Noen momenter i en materialistisk sosiologi* [Dr.philos-avhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bullock, H. E., & Limbert, W. M. (2009). Class. I D. Fox, I. Prilleltensky, & S. Austin (Red.), *Critical psychology: An introduction, 2nd ed* (s. 215–231). Sage Publications Ltd.
- Bullock, H., & Reppond, H. (2018). Of ‘takers’ and ‘makers’: A social psychological analysis of class and classism. I *The Oxford Handbook of Social Psychology and Social Justice*. Oxford University Press.

- Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet* (IS-2412). Helsedirektoratet.
- Bøe, T., Serlachius, A. S., Sivertsen, B., Petrie, K. J., & Hysing, M. (2018). Cumulative effects of negative life events and family stress on children's mental health: The Bergen Child Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1451-4>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of marriage and family*, 72(3), 685–704.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder Jr, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child development*, 65(2), 541–561.
- Croizet, J.-C., & Millet, M. (2012). Social class and test performance: From stereotype threat to symbolic violence and vice versa. I *Stereotype threat: Theory, process, and application* (s. 188–201). Oxford University Press.
- Cromby, J. (2015). Biological and evolutionary psychologies: The limits of critical psychology. I *Handbook of Critical Psychology* (s. 52–60). Routledge.
- Cromby, J., & Willis, M. E. H. (2014). Nudging into subjectification: Governmentality and psychometrics. *Critical Social Policy*, 34(2), 241–259. <https://doi.org/10.1177/0261018313500868>
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory* (Bd. 4). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0191-9>
- Day, K. (2020). Social Class: What Is It and Why Does It Matter? I K. Day, B. Rickett, & M. Woolhouse (Red.), *Critical Social Psychology of Social Class*. Springer International Publishing AG. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-55965-6>
- Diemer, M. A., Mistry, R. S., Wadsworth, M. E., López, I., & Reimers, F. (2013). Best Practices in Conceptualizing and Measuring Social Class in Psychological Research. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 13(1), 77–113. <https://doi.org/10.1111/asap.12001>
- Dietze, P., & Knowles, E. D. (2016). Social class and the motivational relevance of other human beings: Evidence from visual attention. *Psychological Science*, 27(11), 1517–1527.
- Enerstvedt, R. T. (1982). *Mennesket som virksomhet: Innledning til en teori: Grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapene*. Tiden.

<https://www.nb.no/nbsok/nb/8449698a6f8c1dc9b80d021b946b35c1>

- Eribon, D. (2019). *Returning to Reims*. Penguin Books.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton & Company.
- Fairbairn, W. R. D. (1954a). *An object-relations theory of the personality*. Basic Books.
- Fairbairn, W. R. D. (1954b). *An object-relations theory of the personality*.
- Finegan, M., Firth, N., Wojnarowski, C., & Delgado, J. (2018). Associations between socioeconomic status and psychological therapy outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Depression and anxiety, 35*(6), 560–573.
- Fiske, S. (1993). Controlling Other People: The Impact of Power on Stereotyping. *The American psychologist, 48*, 621–628. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.48.6.621>
- Fiske, S. T., & Dépret, E. (1996). Control, interdependence and power: Understanding social cognition in its social context. *European review of social psychology, 7*(1), 31–61.
- Fiske, S. T., Moya, M., Russell, A. M., & Bearns, C. (2012). The secret handshake: Trust in cross-class encounters. I H. R. Markus & S. T. Fiske (Red.), *Facing Social Class: How Societal Rank Influences Interaction*. Russell Sage Foundation.
- Fonagy, P., Campbell, C., Constantinou, M., Higgitt, A., Allison, E., & Luyten, P. (2021). Culture and psychopathology: An attempt at reconsidering the role of social learning. *Development and Psychopathology, 1–16*.
<https://doi.org/10.1017/S0954579421000092>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2019). Mentalizing, Epistemic Trust and the Phenomenology of Psychotherapy. *Psychopathology, 52*(2), 94–103.
<https://doi.org/10.1159/000501526>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning, FOR-2020-01-03-16 (2020).
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-01-03-16>
- Frewen, P. A., Dozois, D. J. A., Joanisse, M. F., & Neufeld, R. W. J. (2008). Selective attention to threat versus reward: Meta-analysis and neural-network modeling of the dot-probe task. *Clinical Psychology Review, 28*(2), 307–337.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.05.006>
- Gard, A. M., McLoyd, V. C., Mitchell, C., & Hyde, L. W. (2020). Evaluation of a Longitudinal Family Stress Model in a Population-Based Cohort. *Social development (Oxford, England), 29*(4), 1155–1175. <https://doi.org/10.1111/sode.12446>
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis* (Bd. 241). Univ of California Press.
- Grossmann, I., & Varnum, M. E. W. (2011). Social Class, Culture, and Cognition. *Social*

- Psychological and Personality Science*, 2(1), 81–89.
<https://doi.org/10.1177/1948550610377119>
- Hagan, A. (2017). Development And Validation Of The Internalized Classism Scale For Poor And Working Class In The United States. *Theses and Dissertations*.
<https://commons.und.edu/theses/2223>
- Hamamura, T., Li, L. M. W., & Chan, D. (2017). The Association Between Generalized Trust and Physical and Psychological Health Across Societies. *Social Indicators Research*, 134(1), 277–286. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1428-9>
- Hartman, S. (2007). Class Unconscious. I M. Suchet, A. Harris, & L. Aron (Red.), *Relational psychoanalysis: Vol. 3: New voices: Bd. vol 34*. Analytic Press.
- Hepburn, A., & Jackson, C. (2008). *Rethinking Subjectivity: A Discursive Psychological Approach to Cognition and Emotion*. 20.
- Hill, R. (1958). 1. Generic Features of Families under Stress. *Social Casework*, 39(2–3), 139–150. <https://doi.org/10.1177/1044389458039002-318>
- Hodgetts, D., & Griffin, C. (2015). The place of class: Considerations for psychology. *Theory & Psychology*, 25(2), 147–166. <https://doi.org/10.1177/0959354315576381>
- Hofmeister, A. (2003). Rethinking Embodiment, Subjectivity and Agency. I I. S. for T. P. Conference & N. Stephenson (Red.), *Theoretical Psychology: Critical Contributions*. Captus Press.
- Holt, M., & Griffin, C. (2005). Students versus locals: Young adults’ constructions of the working-class Other. *British Journal of Social Psychology*, 44(2), 241–267.
<https://doi.org/10.1348/014466604X17614>
- Hooker, E. D., & Algoe, S. B. (2022). Integrating research on social class and social relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 16(8), e12698.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12698>
- Høstaker, R. (2006). Sosiale felt – ein kritisk analyse. I *Agora*.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-08>
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. *Sociology*, 16(2), 270–281.
- Johnston, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective Attention. *Annual Review of Psychology*, 37(1), 43–75. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.37.020186.000355>
- Keefer, L. A., Goode, C., & Berkel, L. V. (2015). Toward a Psychological Study of Class Consciousness: Development and Validation of a Social Psychological Model. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(2), 2.

<https://doi.org/10.5964/jspp.v3i2.492>

- Kim, S., & Cardemil, E. (2012). Effective Psychotherapy With Low-income Clients: The Importance of Attending to Social Class. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42(1), 27–35. <https://doi.org/10.1007/s10879-011-9194-0>
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A ‘practical’ critique of the habitus. *Sociological theory*, 18(3), 417–433.
- Kinge, J. M., Øverland, S., Flatø, M., Dieleman, J., Røgeberg, O., Magnus, M. C., Evensen, M., Tesli, M., Skrondal, A., & Stoltenberg, C. (2021). Parental income and mental disorders in children and adolescents: Prospective register-based study. *International Journal of Epidemiology*, 50(5), 1615–1627.
- Kraus, M. W., Horberg, E. J., Goetz, J. L., & Keltner, D. (2011). Social class rank, threat vigilance, and hostile reactivity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(10), 1376–1388.
- Kraus, M. W., Park, J. W., & Tan, J. J. X. (2017). Signs of Social Class: The Experience of Economic Inequality in Everyday Life. *Perspectives on Psychological Science*, 12(3), 422–435. <https://doi.org/10.1177/1745691616673192>
- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/a0016357>
- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review*, 119(3), 546–572. <https://doi.org/10.1037/a0028756>
- Kraus, M. W., Rheinschmidt, M. L., & Piff, P. K. (2012). The intersection of resources and rank: Signaling social class in face-to-face encounters. I *Facing social class: How societal rank influences interaction* (s. 152–172). Russell Sage Foundation.
- Kraus, M. W., & Stephens, N. M. (2012). A Road Map for an Emerging Psychology of Social Class. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(9), 642–656. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00453.x>
- Kraus, M. W., & Torrez, B. (2020). A psychology of power that is embedded in societal structures. *Current Opinion in Psychology*, 33, 86–90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.018>
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 763–773. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.763>

- Ladany, N., & Krikorian, M. (2013, mars 28). *Psychotherapy Process and Social Class*. The Oxford Handbook of Social Class in Counseling. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398250.013.0007>
- Lahire, B. (1999). Champ, hors-champ, contrechamp. I B. Lahire (Red.), *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (s. 23–57). La Découverte. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00971581>
- Litowitz, B. E. (2003). The View From Inside, the View From Outside. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 51(4), 1369–1381. <https://doi.org/10.1177/00030651030510041201>
- Liu, W. M., & Ali, S. R. (2005). Addressing Social Class and Classism in Vocational Theory and Practice: Extending the Emancipatory Communitarian Approach. *The Counseling Psychologist*, 33(2), 189–196. <https://doi.org/10.1177/0011000004272269>
- Liu, W. M., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett Jr., T. (2004). A New Framework to Understand Social Class in Counseling: The Social Class Worldview Model and Modern Classism Theory. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(2), 95–122. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00364.x>
- Ljunggren, J. (2017). *Oslo: Ulikhetenes by*. Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919880702102202"&mediatyp=pe=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Ljunggren, J., & Andersen, P. L. (2017). Vestkant og østkant, eller nye skillelinjer? Bostedssegregasjon blant Oslo-ungdom mellom 2003 og 2012. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo: Ulikhetenes by*. Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919880702102202"&mediatyp=pe=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Ljunggren, J., & Andersen, P. L. (2021). Tillitsfulle vinnere? Klasseforskjeller i tillit blant osloulngdom. I M. N. Hansen & J. Ljunggren (Red.), *Arbeiderklassen* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Ljunggren, J., Toft, M., & Flemmen, M. (2017). Geografiske klasseskiller—Fordelingen av goder og byrder mellom Oslos bydeler. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo: Ulikhetenes by*. Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919880702102202"&mediatyp=pe=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lott, B. (2002). Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist*, 57(2), 100–110. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.100>

- Lott, B. (2012). The social psychology of class and classism. *American Psychologist*, 67(8), 650.
- Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267–291. <https://doi.org/10.1111/bjso.12251>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and Selves: A Cycle of Mutual Constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420–430. <https://doi.org/10.1177/1745691610375557>
- Markus, H. R., & Stephens, N. M. (2017). Editorial overview: Inequality and social class: The psychological and behavioral consequences of inequality and social class: a theoretical integration. *Current Opinion in Psychology*, 18, iv–xii. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.11.001>
- Marx, K. (2015). *Kapitalen: Kritikk av den politiske økonomien : Første bok : Kapitalens produksjonsprosess: Bd. Første bok*. Oktober. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919825492902202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- McNeil Smith, S., & Landor, A. M. (2018). Toward a Better Understanding of African American Families: Development of the Sociocultural Family Stress Model. *Journal of Family Theory & Review*, 10(2), 434–450. <https://doi.org/10.1111/jftr.12260>
- Murali, V., & Oyeboode, F. (2004). Poverty, social inequality and mental health. *Advances in psychiatric treatment*, 10(3), 216–224.
- Nissen-Lie, H. A., Oddli, H. W., & Wampold, B. E. (2013). *Fellesfaktordebatt på ville veier*. Tidsskrift for Norsk psykologforening. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2013/05/fellesfaktordebatt-pa-ville-veier>
- Obukhova, L. F. (2012). Vygotsky and Developmental Psychology in His and Our Time. *Cultural-Historical Psychology*, 8(1), 51–58.
- Orange, D. M. (2009). *Thinking for Clinicians: Philosophical Resources for Contemporary Psychoanalysis and the Humanistic Psychotherapies*. Taylor & Francis.
- Pérez-Álvarez, M. (2018). Psychology as a Science of Subject and Comportment, beyond the Mind and Behavior. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 52(1), 25–51. <https://doi.org/10.1007/s12124-017-9408-4>
- Piketty, T. (2016). *Kapitalen i det 21. Århundre*. Cappelen Damm. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919825503202202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Poortinga, W. (2006). Social capital: An individual or collective resource for health? *Social Science & Medicine* (1982), 62(2), 292–302.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.06.008>
- Psykologisk institutt. (u.åa). *PSYC2502 – Profesjonsforberedende 4 / Innføring i helsefremmende og forebyggende arbeid (1)*—Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/studier/emner/sv/psykologi/PSYC2502/index.html>
- Psykologisk institutt. (u.åb). *PSYC3511 – Helsefremmende og forebyggende arbeid (3): Kultur- og samfunnspsykologiske perspektiver - Universitetet i Oslo*.
<https://www.uio.no/studier/emner/sv/psykologi/PSYC3511/index.html>
- Reay, D. (2004). ‘It’s all becoming a habitus’: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education*, 25(4), 431–444.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine* (1982), 90, 24–31.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>
- Reiss, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F., & Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PLoS ONE*, 14(3), e0213700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700>
- Rickett, B. (2020). *Classed Identities: Submergence, Authenticity and Resistance*. I K. Day, B. Rickett, & M. Woolhouse (Red.), *Critical Social Psychology of Social Class*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55965-6>
- Russell, G. M. (1996). Internalized Classism: The Role of Class in the Development of Self. *Women & Therapy, Vol 18*(No 3-4).
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J015v18n03_07
- Ryan, J. (2014). “Class is in you”: An exploration of some social class issues in psychotherapeutic work. I *Thinking space* (s. 127–146). Routledge.
- Ryan, J. (2019). *Class in psychodynamic theory, research and practice*.
<https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/14753634.2018.1556725?needAccess=true>
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. American Psychological Association.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional

- models of development: The limits of the possible. *Development and psychopathology*, 15(3), 613–640.
- Savage, M., Bagnall, G., & Longhurst, B. (2001). Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England. *Sociology*, 35(04), 875–892. <https://doi.org/10.1017/S0038038501008756>
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., Le Roux, B., Friedman, S., & Miles, A. (2013). A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219–250. <https://doi.org/10.1177/0038038513481128>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417–453.
- Skjervheim, H. (1964). Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon. I *Norbok*. Tanum. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007032701023
- Slagstad, R. (1980). Positivism og vitenskapsteori: Et essay om den norske positivismestriden. I *Norbok*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013010805067
- Slife, B. D., Reber, J. S., & Faulconer, J. E. (2012). Implicit ontological reasoning: The problems of dualism in psychological science. I *Psychology of science: Implicit and explicit processes* (s. 459–478). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199753628.003.0019>
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178–1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>
- Stephens, N. M., Markus, H. R., & Fryberg, S. A. (2012). Social class disparities in health and education: Reducing inequality by applying a sociocultural self model of behavior. *Psychological Review*, 119(4), 723–744. <https://doi.org/10.1037/a0029028>
- Stephens, N. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2014). Social Class Culture Cycles: How Three Gateway Contexts Shape Selves and Fuel Inequality. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 611–634. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115143>
- Stephens, N. M., & Townsend, S. S. M. (2013). Rank Is Not Enough: Why We Need a Sociocultural Perspective to Understand Social Class. *Psychological Inquiry*, 24(2), 126–130. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2013.795099>
- Stolorow, D., & Atwood, E. (1996). The intersubjective perspective. *Psychoanalytic review*,

- 83(2), 181–194.
- Stolorow, R. D., & Atwood, G. E. (1992). *Contexts of being: The intersubjective foundations of psychological life* (Bd. 12). Analytic Press.
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B., & Atwood, G. E. (2014). *Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach*. Routledge.
- Tatlow-Golden, M., & Montgomery, H. (2021). Childhood Studies and child psychology: Disciplines in dialogue? *Children & Society*, 35(1), 3–17.
- Teo, T. (2009). Philosophical concerns in critical psychology. I *Critical psychology: An introduction, 2nd ed* (s. 36–53). Sage Publications Ltd.
- Teo, T. (2015). Critical psychology: A geography of intellectual engagement and resistance. *American Psychologist*, 70(3), 243–254. <https://doi.org/10.1037/a0038727>
- Thompson, M. N., Cole, O. D., & Nitzarim, R. S. (2012). Recognizing social class in the psychotherapy relationship: A grounded theory exploration of low-income clients. *Journal of counseling psychology*, 59(2), 208.
- Toft, M., & Flemmen, M. P. (2018, juli 10). *Klassestrukturen er ikke en målefeil*. *Debattinnlegg på sosiologen.no*. Sosiologen. <https://sosiologen.no/debatt-og-kronikk/debatt/klassestrukturen-er-ikke-en-malefeil/>
- Vygotskij, L. S. (2012). *Thought and language* (Rev. and expanded ed.). MIT Press.
- Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press, 101.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology*. Springer Science & Business Media.
- Wagner, B., & McLaughlin, K. (2015). Politicising the psychology of social class: The relevance of Pierre Bourdieu's habitus for psychological research. *Theory & Psychology*, 25(2), 202–221. <https://doi.org/10.1177/0959354315580606>
- Wampold, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14(3), 270–277.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg.). Gyldendal.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990000272194702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk forl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990804823844702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

pe=bøker

- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2017). The enemy between us: The psychological and social costs of inequality. *European Journal of Social Psychology*, 47(1), 11–24. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2275>
- Williams, S. T., Conger, K. J., & Blozis, S. A. (2007). The development of interpersonal aggression during adolescence: The importance of parents, siblings, and family economics. *Child Development*, 78(5), 1526–1542.
- Woolhouse, M. (2020). Conceptualising Social Class: Towards a Critical Social Psychological Approach. I K. Day, B. Rickett, & M. Woolhouse (Red.), *Critical Social Psychology of Social Class*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55965-6>
- Zachrisson, A. (2013). The internal/external issue what is an outer object? Another person as object and as separate other in object relations models. I *The Psychoanalytic Study of the Child* (1. utg., Bd. 67, s. 249–274). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26072566/>
- Østerberg, D. (1972). *Forståelsesformer: Et filosofisk bidrag* (Bd. 314). Pax. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999100449374702202"&mediatyp=pe=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Østerberg, D. (2003). Skjervheim og kritikken av objektivismen: Skjervheim-forelesning 1997. *Sosiologisk årbok, 1*. <http://www.sosiologiskaarbok.no/fulltekst/artikkel95.pdf>
- Østerberg, D. (2005). Fra Schjelderup til Grenness – en forfallsbetraktning over norsk psykologi. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(3), 345–354. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2005-03-09>
- Aaberge, R., & Mogstad, M. (2021). Økonomisk ulikhet i Norge i det 21. Århundre (Nr. 2021/33; s. 102). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/okonomisk-ulikhet-i-norge-i-det-21.arhundre/_/attachment/inline/46945fe1-533f-45b3-9ef2-cde52936f6fc:eaf3f053ce1e5878a6fb288814b428703665122e/RAPP2021-33.pdf