

## LAD OS UDVIKLE EN PSYKOLOGISK UDVIKLINGSVIDENSKAB

Af Jytte Bang<sup>1</sup>

*Psykologien har et påtrængende behov for at blive en udviklingsvidenskab. Under indflydelse af nyliberale samfundsforhold kommer psykologien under pres. Effekt- og resultatparadigmet kan føre til reduktion af det faglige perspektiv, så diagnosetænkning og et snævert individfokus vinder indpas på bekostning af en helhedsorienteret forståelse. Der tages afsæt i problemet børns og unges stigende mistrivsel for at illustrere psykologiens behov for selvrefleksion. Spørgsmålet er, hvilke veje man kan gå for at vende den bekymrende udvikling. To typer af kritik af (udviklings)psykologien diskuteres, nemlig 1. kritik af statisk-kategoriel (udviklings)psykologi og 2. opgør med udviklingspsykologien i form af antidevelopmentalismen. Der argumenteres dernæst gennem to forskellige teoretiske nedslag (Glen Elder Jr. og Roger G. Barker) for, at man med fordel kan kigge i retning af den økologiske psykologi for at finde inspiration til en fornyet udviklingsvidenskab.*

**Nøgleord:** Udvikling, udviklingsvidenskab, økologisk psykologi, Glen Elder Jr., Roger G. Barker, nyliberalisme, ny udsathed, livsforløbs-teori, livsverden, behavior setting teori.

**Keywords:** Development, developmental science, ecological psychology, Glen Elder Jr., Roger G. Barker, neoliberalism, new vulnerability, life-span theory, life-world, behavior setting theory.

### 1. Indledning

For en del år siden yndede en nær kollega af mig at citere Piet Hein, der ganske kort og rammende beskrev en psykolog som én, der i sit ansigts sved studerer det, som alle ved. Dengang anså jeg det for en indlysende beskrivelse og som noget, det derfor var let at more sig over, når man nu på den ene side ønskede, at tingene ikke skulle blive alt for selvhøjtidelige og på den anden side anså det som psykologiens etiske forpligtelse at forholde sig seriøst til menneskelivet og dets udfordringer. Det slår mig imidlertid, at Piet

---

<sup>1</sup> Jytte Bang er cand.psych., ph.d. og ansat som lektor ved Institut for Mennesker og Teknologi (IMT), Roskilde Universitet, e-mail: jyba@ruc.dk.

Heins (småironiske) spejling af psykologer (og af psykologien) ikke længere er så selvindlysende, og det er bekymrende. Hen over en årrække er psykologien blevet aktør i den politisk-økonomiske version af kapitalismen, der betegnes ”nyliberalisme”, og som har sine rødder i bl.a. USA (Reagan) og England (Thatcher). Den marxistisk inspirerede økonomiske geograf David Harvey beskæftiger sig med nyliberalismen og fremhæver, at man med ”liberal” ikke skal forstå humanistisk fritænkning, men snarere en fjernelse af begrænsninger for kapitalismens konkurrencemuligheder. Det medfører i sin konsekvens, at der er en tæt forbindelse mellem kapitalens nyliberale handlemuligheder på den ene side og en deraf afledt øget begrænsning i menneskenes individuelle muligheder for at råde over deres eget liv på den anden side. Med andre ord: Da konkurrencen skal vindes gennem noget, må menneskene holde for, og dermed er nyliberalismen direkte forbundet med et totalitært menneskesyn (Harvey, 2005). Hvis man dertil føjer Nicolas Roses (2007) forståelse af, hvordan magtforhold på ugennemsigtige måder installeres i menneskene, så begynder der at tegne sig et billede af, hvilke teoretiske og praksisrelaterede udfordringer psykologien står over for, og hvor kilderne til menneskelig psykologisk lidelse kan findes i vores tid.

Det er ikke blot et noget uetisk og antihumant projekt, psykologien gøres til deltager i, det er også et svært gennemskueligt projekt. Virkningerne fornægter sig da heller ikke i de måder, hvorpå globale politisk-økonomiske strømninger omsættes til ”logikker” i forskellige praksisser. I den akademiske psykologi underlægges man konkurrencevilkår i forskningen, samtidig med at det, der forskes i, i stigende grad får nichepræg og nedslags- og ”effekt”-karakter, hvorved forskningen fjerner sig mere og mere fra en interesse for menneskers hverdagsliv og dets udfordringer. I praksissammenhænge skal indsatser være effektive og have en (direkte, hurtig og synlig) effekt. Der udvikles behandlingstiltag med målfokus og fremdrift, ligesom målopfyldelse bliver en forventning til den, der har behov for hjælp. Alle disse ting er banale iagttagelser.

De to centrale spørgsmål er, hvordan psykologien er positioneret, og hvordan den bør positionere sig i forhold til det samlede teoretiske og praksisrelaterede problemkompleks, som den er deltager i. Det siger sig selv, at hvis ikke psykologien formår at forholde sig til egne vilkår, så bliver det uden videre den del af psykologien, der bedst passer til de nyliberale markedsvilkår og det nyliberale menneskesyn, som får lov at vinde indpas. Det er med andre ord den del af psykologien, der er mest oplagt til at legitimere effektforskning og effektorienteret behandling, der gives handlemuligheder. Dermed begynder det at stå klart, hvorfor Piet Heins billede på psykologien (hverdagslivspsykologien) er blevet marginaliseret. Det begynder også at stå klart, hvorfor det er nødvendigt at vende den strøm, således at psykologien på den lange bane kan blive en central aktør i forhold til at byde ind med helhedsorienterede forståelser af menneskers komplekse hverdagsliv og menneskelig udvikling (to forbundne størrelser).

Nærværende artikel adresserer denne udfordring ved at kigge indad i psykologien, nærmere bestemt ved at tage udgangspunkt i allerede eksisterende kritik af (udviklings)psykologien samt ved at skitsere eksempler på tilgange, der kan bidrage til at begribe *variabiliteten* i menneskelivet. Det overordnede forslag i artiklen er, at det, vi i almindelighed tænker på som ”udviklingspsykologi”, bør forstås som en delmængde af det, man kan kalde for *psykologisk udviklingsvidenskab*. Denne tilgang gør, at det er vanskeligt at trække en streg imellem udviklingspsykologi og psykologi i bredere og mere almen forstand. Udvikling er ikke kun et forhold, der vedrører de yngre mennesker, og omvendt har den almene psykologi også relevans for de yngre mennesker.

## 2. Det komplekse fænomen – et eksempel

Den overordnede udfordring er, hvordan man kan begribe *den subjektive samfundpsyke*, dvs. menneskets subjektive tilblivelse i sin samfundsmæssige væren. Med det afsæt er sigtet med artiklen at skitsere nogle forslag til, på hvilken grund en psykologisk udviklingsvidenskab kan stå. Der er naturligvis tale om en almen ambition, som omfatter børn, unge og voksne mennesker. Ikke desto mindre kan det være meningsfuldt at åbne for almene pointer gennem et konkret nedslag i et aktuelt problemkompleks. Nedslaget skal tænkes eksemplificerende i forhold til problemstillinger, som fordrer komplekse, meningsfulde analyser og forståelser fra psykologiens side.

Et påtrængende eksempel kan findes i den øgede mistrivsel, som flere og flere med bekymring påpeger som et problem blandt børn og unge i dag. Selv om stress og dårligt mentalt helbred ses bredt hen over befolkningen i Danmark, så ser det ud til, at det rammer de unge, og ikke mindst de unge kvinder, hårdt. Mere end hver tredje unge kvinde mellem 16 og 24 år på landsplan kæmper med dårligt mentalt helbred, og i aldersgruppen 25-34 år er det hver fjerde unge kvinde. Tilsvarende høje tal findes med hensyn til oplevet stress, hvor det er over halvdelen af de adspurgte unge kvinder mellem 16 og 24 år, der scorer højt på stress-skalaen (Sundhedsstyrelsen, 2021). Anna Bjerre Fra GirlTalk mener, at det er bekymrende resultater, og at man sagtens kan tale om en mental sundhedskrise, når over halvdelen af de unge piger og kvinder rapporterer om stress (Ankerstjerne, 2022). Der ses en øgning af børn og unge, som kæmper med udfordringer som angst, depression, spiseforstyrrelser og ADHD.

Diagnosticeringen af børn og unge er omfattende, hvilket kan indikere, at der er mangel på en helhedsorienteret forståelse af børnenes og de unges samfundsinfluerede livssituation tys til enten individualiseret og essentialiseret skyldspålæggelse eller til sociologisk patologisering. Den individuelle skyldspålæggelse fører til, at børnene og deres forældre selv køres i stilling som ”forklaringer”: Forældrene hævdes at have uhensigtsmæssige cur-

lingtilbøjeligheder, som gør, at børnene ikke opnår den nødvendige ”robusthed” til at klare sig i samfundet. Hermed går skyldspåleggelsen ud på at hævde, at forældre er overbeskyttende, og børn er svage, og begge dele bør de se at holde op med. I kontrast til den individuelle skyldspåleggelse tales der i meget brede termer om socialpatologier, der ganske vist er i overensstemmelse med problemets stigende omfang, men som er udifferentieret og usensitivt i forhold til at forklare, hvordan en samfundsmæssig problematik finder vej på *variable* måder til børn og unges subjektivitet. Der savnes en psykologi, der kan analysere og begribe tilblivelsen af den individuelle samfundspsyke i barne- og ungdomsårene; herunder en psykologi, som kan analysere og begribe den mistrivsel, som mange børn og unge oplever. Center for Ungdomsforskning har introduceret begrebet ”ny udsathed”. Begrebet kan ses som deres bestræbelse på at nå frem til en mere differentieret forståelse af, hvad der er på spil i forhold til den øgede mistrivsel blandt børn og unge. De peger på, at en del af de unge, som udvikler mistrivsel, kommer fra middelklassen (deraf ”ny”). I et forsøg på at beskrive, hvilke mere specifikke samfundsmæssige processer der danner grundlag for den ”ny” udsathed, siger Görlich et al. (2019, s. 248-49):

Ny udsathed er det, der sker, når forskellige strukturelle og kulturelle forandringer utilsigtet spiller sammen og rammer ungdomslivet på en måde, som samlet set øger presset og fokuset på den enkelte unge og dennes formåen. Udsathed opstår således, når de unge udsættes for et markant kulturelt præstations- og forventningspres i uddannelsessystemet såvel som i ungdomslivet generelt, samtidig med:

- at uddannelsesinstitutionerne og velfærdssystemet i stigende grad har fokus på fremdrift, skærer i ydelser og stiller højere krav,
- at arbejdsmarkedet forandrer sig, bliver mere uforudsigeligt, og konkurrencen og jobbene øges,
- at de unge navigerer alene og på ukendt territorium på de sociale medier, som i døgn drift ”kalder” på opmærksomhed,
- at vi og de unge selv i stigende grad forstår unges udfordringer i psykiatriske og diagnostiske termer.

Ny udsathed bliver således til i et krydsfelt mellem en præstations- og diagnosekultur, velfærdsreformer, arbejdsmarkedsudvikling og medialisering.

I sig selv er det ikke, fordi disse typer af forklaringsnedslag er overraskende. Alligevel er der flere pointer gemt i karakteristikken af ny udsathed blandt børn og unge:

- 1) Den første pointe er, at vil man udvikle psykologiske forståelser af tilblivelsen af subjektivitet (f.eks. dårligt mentalt helbred), så skal man ikke lede i subjektet, men i *omgivelserne*.

- 2) Den anden pointe er, at en baggrund for subjektets individuelle oplevelseskvaliteter kan findes i et *sammenvævet kompleks* af måder, hvorpå samfundet indretter sig i forhold til aktuelle politisk-økonomiske vilkår, eksempelvis i forhold til nyliberale vilkår.
- 3) Den tredje pointe er, at det *ikke er psykologien*, der står parat til at kunne forklare disse komplekse forhold.

Det er i almindelighed ikke nogen let opgave for psykologien at analysere og begrebsliggøre subjektivitetens samfundsmæssige tilblivelse. Det er i særdeleshed en vanskelig opgave under nyliberale forhold, der fremmer effektforskning og effektorienteret behandling på den ene side og tilslører magtforholdet på den anden side. Et bidrag til variabilitetsforståelse kan dog ses hos Ejrnæs (2019), der påpeger, at unge kan opleve det samfundsmæssige forventningspres forskelligt, set i forhold til, hvor de vokser op. For eksempel kan en ung fra middelklassen opleve det uddannelsesmæssige forventningspres på en anden måde end en ung, der ikke er fra middelklassen. Det kan eksempelvis være stressudløsende, hvis man som ung oplever et (formodet) pres i retning af at skulle tage en (prestigefyldt) akademisk uddannelse. Omvendt argumenterer han for, at nogle boligmiljøer kan tænkes at udgøre en beskyttelsesfaktor for nogle unge, mens de samme miljøer ikke er det for andre. Han påpeger, at unge fra uddannelsesfremmede hjem, som bor i (såkaldt) udsatte boligområder, synes at klare sig bedre uddannelsesmæssigt, hvis de har en etnisk minoritetsbaggrund, end hvis de ikke har. På det grundlag afviser Ejrnæs enfaktorforklaringer samt standard-tilgange til de unge.

Jeg læser Ejrnæs' pointer i tråd med min antagelse om, at der er tale om et sammenvævet problemkompleks, hvor der er brug for en *differentiering og en variabilitet i tilgangen til tilblivelsen af den individuelle samfundspsyke*, f.eks. i tilgangen til de beskrevne mentale helbredsproblemer blandt børn og unge. Warming (2019) synes at pege på kilder til, at denne tilgang ikke uden videre lader sig implementere i praksis. I behandlingsindsatser er indsatsens virkningsfuldhed i form af succesfuld udvikling et krav. Det betyder, at behandlingsindsatsen skal dokumenteres af de fagprofessionelle, hvorved indsatsen let kommer til at handle om dokumentation af indsats frem for om den enkelte unges behov. Standardiserede og målbare indsatser ligger med andre ord lige for i behandlingsindsatser, hvor fokus ligger på den unge som den, der skal "behandles", og hvor "virkningen" helst skal vise sig med det samme i form af ændret adfærd. Dermed risikerer man, at den unge udskammes yderligere, hvis han eller hun ikke kan leve op til indsatsens mål. Den unge kan således både komme til at skamme sig over at have behov for hjælp og derefter over ikke at kunne leve op til, og dermed gøre sig "fortjent" til, hjælp.

Den noget nedslående pointe er, at den unge i mødet med hjælpesystemerne på den måde kan blive træt af at se sig selv som "problemet" og trækker sig med deraf følgende fare for yderligere problemudvikling: "Der er et større pres

for at leve op til højere normer, inden man bliver udsat. Og når man bliver udsat, er der et pres for at komme over barren igen og blive 'normal'" (Warming, 2019, s. 67). Med andre ord: Der er gode grunde til at overveje, hvilken rolle psykologien kan komme til at spille, både i forhold til forståelse af problemkomplekserne og dermed i forhold til meningsfuldt at kunne hjælpe og støtte børnene og de unge i deres samfundsmæssige tilblivelse.

### 3. Kritikken af udviklingspsykologien

Ved at kaste et blik på (aspekter af) kritikken af udviklingspsykologien bliver det klart, at der er behov for ny- og videreudvikling. I følgende afsnit identificeres to strømninger i kritikken af udviklingspsykologien: 1. kritikken af *statisk-kategoriel psykologi* samt 2. *antipsykologien og antidevelopmentalismen*. Begge typer af kritik har væsentlige pointer, samtidig med at det kan være på sin plads at overveje de præmisser, som kritikken tager afsæt i.

#### 3.1. *Opgøret med statisk-kategoriel psykologi*

Den første hovedstrømning fremfører den overordnede pointe, at udviklingspsykologien bør være procesorienteret og gøre op med statisk-kategoriel tænkning. Det har eksempelvis ført til Vygotskij -inspirerede tilgange til studiet af børn og unge, hvor fokus ligger på barnets og den unges sociale samspil i kontekstsammenhænge i dennes hverdagsliv (se f.eks. Hedegaard, Fleer, Bang, & Hviid, 2008; Højholt, 2016; Røn Larsen, 2016). Den teoretiske inspiration ligger blandt andet i Vygotskijs kritik af psykologien for at være for statisk og hans kritik af testpsykologien for blot gennem test-nedslag at konstatere præstationer på et givet tidspunkt, mens der ikke gives noget bud på de subjektive udviklings- og læringsprocesser. Denne analyse var som bekendt baggrunden for hans begreb om "nærmeste udviklingszone" (Vygotskij, 1976).

Valsiner (1997) deler ønsket om en dynamisk og procesorienteret psykologi. En dynamisk og procesorienteret psykologi udgør samtidig en teori om udvikling og forandring. Dermed er betegnelsen "udviklingspsykologi" ikke forbeholdt en bestemt aldersgruppe (børn og unge), men bliver snarere en form for udviklingsvidenskab, der inkluderer eventuelle særlige karakteristika ved bestemte grupper af mennesker (f.eks. vurderet efter alder). Valsiner skelner overordnet set mellem *udviklingsmæssige* og *ikke-udviklingsmæssige* tilgange til psykologien, hvorfor udviklingspsykologien (som psykologien, der omhandler børn og unge) sagtens kan have en ikke-udviklingsmæssig tilgang (f.eks. den test-psykologi, som Vygotskij kritiserede).

Der er ikke garanteret en interesse for det processuelle, blot fordi man beskæftiger sig med børn eller unge. Når jeg gør lidt ud af den pointe, er det, fordi der i den behandlingsmæssige praksis, som udpeger diagnoser som "årsag" til de udfordringer, som et barn eller en ung går og tumler med, ikke

er noget udviklings- og transformationsblik. På dette basale niveau kan man ifølge Valsiner skelne mellem, om en given teori/teoretisk perspektiv bidrager med dynamiske forslag til bevægelser og forandringer og således har en forklaringskraft i forhold til specifik menneskelig udvikling, eller om den har en mere beskrivende (statisk) og ikke-forandringsorienteret karakter.

Ikke-udviklingsorienteret psykologi vinder frem i praksissammenhænge, hvis psykologen eller andre praktikere hindres i at interessere sig for barnet eller den unge i en livsverdens-sammenhæng og i stedet pånødes at have et blik på barnet eller den unge ud fra en kategori (f.eks. "alder", "køn", "diagnose" mv.). Sådanne opfattelsesmåder er ikke undtagelsen. De lever i bedste velgående i kraft af antagelser om udviklingens universelle karakter: unilinearitet i udviklingen, universelle stadier samt unifinalisme. De lever også i form af essentielle forståelser af et barn eller en ung via diagnoser, som bidrager til at udpege begrænsninger i barnet i forhold til den antagne universalisme i udviklingen. Blikket på barnet og den unge bliver normativt. De professionelle kan give sig til at kigge efter "personlighedsforstyrrelser" eller "omfattende udviklingsforstyrrelser" i barnet eller den unge, hvorved diagnoselogikken fortsætter. Herfra kan de kategorielle udpegninger af et barn eller en ung gå hen og blive selvforklarende. Det kan ske, hvis man i en ikke-udviklingsorienteret praksis begynder at læse barnets eller den unges håndteringer af sit liv ind i de kategorier, som vedkommende nu er udpeget til at blive medlem af.

Det enkelte menneske forstås med andre ord ikke i sin livsverden og ikke med dyb interesse for netop dette barns eller denne unges særlige subjektive, samfundsmæssige tilblivelseshistorie. Derimod mødes barnet eller den unge som eksempel, som *kategori*. Et sådant ikke-udviklingsmæssigt syndrom er udbredt i praksis med handlepres og begrænsede ressourcer. I Valsiners terminologi er sådan et fastlåsende forklarings-loop (f.eks. hvor et barn eller en ung tildeles medlemskab af en diagnose ud fra iagttagelige adfærds karakteristika) kendetegnende for det, han kalder et "lukket system". Han fremhæver, at det, der kendetegner et lukket system, er, at der ikke foregår udvikling. Udvikling er et kendetegn ved åbne systemer, hvor ubestemtheden råder. Det, der kendetegner sådanne systemer, er deres åbenhed mod bevægelser, det vil sige, at i et åbent system råder uforudsigelighed, forandringspotentialer og kompleksitet. Ud fra en sådan åben systemforståelse er Valsiners forslag, at udviklingspsykologien ikke blot skal forstås som den psykologi, der beskæftiger sig med børn og unges udvikling (da denne gren af psykologien som nævnt også kan have ikke-udviklingsmæssige tilgange), men snarere at psykologien som sådan konsekvent må blive en *udviklingsvidenskab*.

I denne brede forståelse af udvikling bør psykologien blive en videnskab, der studerer menneskers håndtering af deres livsverden, hvor denne netop har karakter af åbenhed, uforudsigelighed, potentiale og kompleksitet. Psykologisk praksis bør selvsagt interessere sig for menneskers livsverden,



livsførelse og selvforhold ud fra denne grundforståelse. Udvikling bør handle om de fortsatte transformativ processer, der karakteriserer et menneske i dennes kontekst. Etablerer man normer for forskning, eller skaber man rammer for praksis, der *ikke* muliggør en åben systemtilgang, så bliver det også vanskeligt at holde fast i en åben og udviklingsorienteret tilgang til et barn eller en ung. Det gælder for forskningen såvel som for psykologisk praksis, at det bliver vanskeligere at bevare et udviklingsorienteret blik på barnet eller den unge.

Kritikken af en statisk-kategoriel tilgang til psykologien har med andre ord den overordnede pointe, at for at udvikle udviklingspsykologien bør vægten (både i forskning og i psykologisk praksis) lægges på potentialiteter, som er forbundet med bevægelser og uforudsigeligheder. Fokus bør med andre ord være på en åben proces-orienteret tilgang til udvikling frem for på unilinearitet og unifinalisme med dertilhørende mentale ”trin”. Dette plæderer for en helhedsorienteret (molær snarere end molekylær) psykologi. Ud fra en helhedsorienteret psykologi bliver det vigtigt at beskæftige sig med de dynamiske bevægelser, der, i deres sammenvævedhed, udgør subjektets konstruktive arbejde på at blive sig selv.

### **3.2. Antipsykologien og antidevelopmentalismen**

Den anden hovedstrømning af kritik af udviklingspsykologien, som bliver behandlet her, forholder sig også kritisk til unilinearitet og unifinalisme (essentialisme), om end konklusionerne ikke er sammenfaldende med de ovennævnte. Antipsykologien og antidevelopmentalismen har sit afsæt i socialkonstruktionismen og i idéen om dekonstruktion af essentialistiske idéer. Hvor ovenstående kritiske strømning ikke havde noget problem med psykologien som sådan, men hovedsageligt plæderede for en (ganske vist omfangsrig) korrektion, så tager antipsykologien og antidevelopmentalismen sig anderledes radikal ud. Denne strømning sætter nemlig spørgsmålstegn ved psykologien som projekt som sådan og, mere specifikt, ved udviklingsbegrebet som meningsbærende begreb. Med kritikken af udviklingsbegrebet refereres til de klassiske universelle forståelser som adresseret ovenfor. En vigtig forskel mellem de to former for kritik er, at den statisk-kategorielle kritik tager afsæt i en realisme, der retter fokus mod åbne, uforudsigelige verdenslige processer, mens antipsykologien og antidevelopmentalismen tager afsæt i den tekniske finesse, at *verden anskues som tekst*. Der ligger en meget stor forskel i, om man positionerer sig inden for rammerne af filosofisk realisme eller ej (i så fald kunne man måske sige, at antipsykologien tenderer mod antirealisme).

Pointen i antipsykologien og antidevelopmentalismen er, at udviklingspsykologien, når den anskues som tekst, på problematiske måder fremstår som præget af vestlige diskurser og normativitet. Begrebet om ”udvikling” er ikke en undtagelse herfor, idet det går hen og bliver et begreb, der indgår i den vestlige verdens bestræbelse på magtdominans i verden og således



(selv via ”gode viljer”) i sin konsekvens kan komme til at bidrage til et koloniale projekt. Af den grund tænkes der i ”anti”, idet det ud fra dette tankesæt ikke er tilstrækkeligt med korrektioner af udviklingsforståelsen. Opfattelsen er snarere, at ”udvikling” er et rent og skært ideologisk projekt fra Vestens side, som man bør se at komme bort fra. ”Udvikling” bliver i denne tilgang til en form for ideologisk besat universel idé, som via sin hævde af universalisme trækkes ned over hovedet på alle, både i og (ikke mindst) uden for den vestlige verden. ”Udvikling” er med andre ord ikke andet end et politisk og ideologisk besat begreb, som tjener herskende magtinteresser i verden. Vil man gøre noget godt, opgiver man derfor enhver bestræbelse på at sige noget om udvikling, da det pr. definition bliver et normativt udsagn og dermed undertrykkende. I bestræbelsen på at komme normativitet til livs gøres derfor op med udviklingsbegrebet som et begreb, der kan referere til noget verdensligt. Dermed opgives også idéen om fælles menneskelige standarder for livsførelse, herunder idéen om fælles menneskelige værdier for, hvad der kendetegner en god barndom. Tilbage står ”forskelle”. Det er en hovedpointe i antipsykologien og antidevelopmentalismen, at videnskab er en slet og ret politisk bestræbelse, og at begreberne er en form for politiske instrumenter, der står til rådighed for magtudøvelse. Derfor går begrebet om ”udvikling” i sig selv hen og bliver et problematisk og undertrykkende begreb. Hvor den kategoriel-kritiske strømning således vil styrke udviklingspsykologien, vil den antidevelopmentalistiske strømning snarere af med den.

En central figur i antipsykologien og antidevelopmentalismen er Erica Burman, der netop påpeger de diskursive praksisser, der knytter sig til selve begrebet om udvikling, som det primære problem. Med sit dekonstruktionistiske og feministiske afsæt ser Burman (udviklings)psykologien som en diskursiv normativ praksis (hvilket er muligt på baggrund af den tekniske forvandling af verden til tekst). Det er kendetegnende for denne diskursive normative praksis, at den (om de vil det eller ej) pådutter alle nogle hegemoniske standarder, som virker undertrykkende. Med dette diskursive og feministiske udgangspunkt har der over årene udviklet sig en protestbevægelse imod udviklingsdiskursen, som ses som hovedproblemet.

Ifølge Burman (2011) er hovedproblemet med udviklingsdiskursen, at den ses som forbundet med politisk aktualitet i form af nyliberalismens samfundsmæssige vilkår. Udviklingsdiskursen ses som forbundet med nyliberale magtinteresser i verden. Faktisk kan man gå så vidt som til at hævde, at selve udviklingstanken går hen og bliver en form for ideologisk program, der i særlig grad tjener til at fremme magtinteresser i en nyliberal verden. Psykologien, mener Burman, glider uden videre vanskeligheder ind i de hermed forbundne herskende psykologiske diskurser, og dermed er der behov for en protestbevægelse i psykologien. En sådan protestbevægelse bør se i øjnene, at den må forholde sig til de hegemoniske undertrykkelsesmekanismer, som nyliberale samfundsvilkår afstedkommer, og som er defineret af

magtbaserede interesser i fremdrift. Denne kritiske pointe er i tråd med Harveys (2005) pointe om, at nyliberale forhold for kapitalismen fremmer totalitarisme over for befolkningerne og ufrihed for den enkelte. Udviklingstanken og udviklingsprogrammerne, fremhæver Burman, udøver således magt i en verden, hvor fremgang associeres med økonomisk vækst, og hvor individet ”skabes” med henblik på at holde det globale markeds maskineri kørende. Hun mener, at der tilsyneladende er:

Seamless connections between individual and national development, between child and human development, between the proclivities and activities of the growing child and the demands of the market (Burman, 2013).

I denne vinkel kommer udviklingspsykologien under angreb, idet den ses som eksponent for en kapitalistisk logik, der grådigt kræver, at al menneskelighed underlægges dens logik. Selvsagt er denne logik global, og har man først indset det, bliver det nødvendigt at forkaste tanken om udviklingspsykologien som noget, der blot vedrører det enkelte menneskes mere eller mindre skemalagte vej i barne- og ungdomsårene. Ud fra Burmans tænkning rækker udviklingspsykologien langt videre. Udviklingspsykologien går hen og bliver et overindividuel fænomen, nemlig en deltager i et undertrykkelsesparadigme. Derfor er det påkrævet med et diskurs-teoretisk og ideologisk oprør mod mainstream-psykologisk teori, idet den både er en del af, og deltager i, de herskende diskursive og ideologiske logikker. Burman siger således:

It is now widely acknowledged that the idea of stages of development reflects and rearranges major axes of inequality within and across societies – as organized around gender, ”race” and class relations, sexual orientation and (dis)ability, as well as age (Burman, 2013).

Antidevelopmentalismen kan således karakteriseres som en protest imod standard-narrativer og antagelser, som knytter sig til projektet om udvikling. Tanken om udvikling ses ud fra Burmans optik som forbundet med den eurocentriske forestilling om folkenes (og kvindernes) umodenhed. Det vil sige, at jo tættere på børnene man er (kvinderne og ”folkene”), jo mere umoden er man. Dermed bliver den ”mest modne” den eurocentriske hvide mand, mens kvinder og børn infantiliseres (Burman, 2010). Ethvert barn, hævder Burman (2010), må gøre bevægelsen fra det førmoderne (primitive) til det moderne (rationelle). Ud fra denne omfattende og radikale analyse af de problemer, som udviklingsbegrebet kan føre med sig, er det tydeligt, hvor vanskeligt (og skamfuldt?) det kan blive, hvis man som barn eller ung fejler i den samfundsmæssige udviklingsforventning og f.eks. ikke længere har lyst til at gå i skole eller udvikler nogle af de mentale sundhedsproblemer og dårlige selvforhold, som Görlich, Pless, Katznelson og Graversen (2019) beskriver i deres bog *Ny udsathed i ungdomslivet*.

Ud fra antidevelopmentalismens radikale antirealistiske position må den stadie- og kategorial-kritiske strømning ligne en ”svag” og pragmatisk version, der ikke tager noget egentligt opgør med udviklingstænkningen, men mere forsøger at reparere på den. Burman (2013) vil hævde, at tanken om pragmatiske forandringer af udviklingspsykologien ikke i tilstrækkeligt omfang indser problemernes omfang. Ved ikke at tage opgøret med vestligt hegemoni i verden som udgangspunkt, så forbliver den pragmatiske (udvidende) kritik af udviklingspsykologien forfejlet. Den holder fast i tanken om udvikling som et verdensligt forhold i stedet for at indse, at ”udvikling” er et politiseret begreb i en nyliberal bestræbelse.

### **3.3. En mulig retning for udviklingsvidenskaben**

Hvad de to strømningers kritikere af (udviklings)psykologien ser ud til at kunne blive enige om, er, at udviklingspsykologien lider under uhensigtsmæssig normativitet, som knytter sig til kategorielle antagelser og beskrivelser, såsom unilinearitet, udviklingstrin og unifinalisme. Ved nærmere eftersyn forekommer det dog ikke indlysende, at den første type af kritik med sin udvidende tilgang (realisme-strømmen) nødvendigvis kan udpeges som den ”svage” version af kritikken, når den ikke forkaster udviklingsbegrebet. Det er heller ikke sådan, at antidevelopmentalismen (antirealismen) nødvendigvis kan udpeges som den ”stærke” version af kritik, fordi den netop gør det. Hvor den tilsyneladende ”svage” version af kritikken af udviklingspsykologien sigter mod at inddrage *større og mere komplekse dele af verdensligheden* i dynamisk psykologisk teoriudvikling og dermed er meget omfattende i sit forandringspotentiale, så vil den tilsyneladende ”stærke” kritik af udviklingspsykologien mestendels udfolde sin kritik på et diskursivt niveau, hvilket sker gennem *transformationen (reduktion) af verden til tekst og dermed til ideologi*. Realismen og antirealismen kan med andre ord ikke rigtig blive enige om, hvad der skal ske med udviklingsvidenskaben – skal den udvikles eller afvikles? Set ud fra realisme-perspektivet kan man argumentere for, at det er en svagere kritisk position, man indtager, når man vil håndtere verden, som antirealisterne vil, ud fra et diskursivt magtperspektiv frem for at ville inddrage kompleksiteten af dens tilblivelseshistorie, herunder at ville begrebsliggøre udvikling som et faktisk historisk tilblivelsesfænomen i verden – et fænomen, som basalt set er begrundet i, at barnet fødes sårbart og må tilegne sig sin verden. Det er med andre ord ikke entydigt, hvad der er en ”stærk”, og hvad der er en ”svag” kritik af udviklingspsykologien. Set fra realisme-perspektivet, der sigter mod at udvide og revidere udviklingspsykologien, kan det se ud til, at antidevelopmentalismen begår en kategori-fejlslutning ved at hævde, at der er identitet mellem statisk-kategoriel udviklingspsykologi og udviklingspsykologi som sådan. Al udviklingspsykologi bliver da reduceret til at være statisk-kategoriel, og det ved vi, gennem bl.a. Valsiners analyse, ikke er tilfældet. Det kan se ud til, at der er tale om en forveksling af delen med helheden hos antidevelopmentalismen. En sådan

forveksling sker ikke ud fra realisme-perspektivets kritik, og dermed ser denne strømning større muligheder for, at der fortsat findes en meningsfuld udviklingspsykologi. Konklusionen behøver ikke være, at man er nødt til at afskaffe udviklingspsykologien.

Denne pointe er ret relevant at understrege, da de to strømninger af kritik eksisterer side om side, og begge er indflydelsesrige. Umiddelbart kan de ud fra nærværende analyse se kontradiktoriske ud, og hvis man insisterer på en fundamentalistisk tilgang (f.eks. påpegning af deres forskellige ontologiske standpunkter som det dominerende karakteristikum), så kan der være noget om snakken. Ud fra en mindre fundamentalistisk tilgang behøver det imidlertid ikke at være tilfældet. Det behøver ikke nødvendigvis forholde sig sådan, at et diskursivt perspektiv er kontradiktorisk til et verdensligt perspektiv.

Hvis vi kan leve med, at nogen analyserer verden som tekst og som magt, mens andre vil udvikle på psykologiens verdenslighed, så begynder vi at kunne skitsere de to kritiske strømningers samvirkende potentiale. Nemlig et potentiale i at skabe grundlaget for en udviklingspsykologi og (bredere) en udviklingsvidenskab, som går fri af fastlåsende og ahistorisk normativitet (som eksempelvis afholder sig fra at projicere bestemte specifikke udviklingsnormer kontekst- og historiefrit ud på subjekter eller befolkningsgrupper), men som samtidig har noget meningsfuldt at sige om udvikling som historisk og samfundsmæssig tilblivelsesproces. En sådan type udviklingsvidenskab vil skulle rumme både de diskursive analyser og menneskelivets uforudsigelige og foranderlige karakterer; både de almene indsigter (som ikke kun er kulturelle og magtbaserede projektioner) og de specifikke samfundsmæssige kritikker. Jeg finder det nødvendigt at bane vejen for sådan en type af udviklingsvidenskab. Heldigvis anviser psykologihistorien selv nogle veje.

#### ***4. Den økologiske psykologi som et nødvendigt fokus på omgivelserne***

Ud fra en psykologihistorisk betragtning udgør den økologiske psykologi en relevant tradition at finde inspiration i. Den økologiske psykologi er en flertydig klynge af teorier, der, trods deres forskellige udviklingsretninger, alle er stærkt inspirerede af Kurt Lewin. Det gælder både hvad angår grundforståelser, grundproblematikker og grunddiskussioner. Lewin fik øjnene op for det økologiske perspektiv på psykologien allerede som ung soldat i første verdenskrig, hvor han ud fra egne konkrete oplevelser i krigszonen analyserede sig frem til, at der er stor psykologisk forskel på, hvordan givne omgivelser opleves af subjektet. Eksempelvis analyserede han landskaber ud fra den totale situation, som et subjekt befinder sig i. Der er således forskel på "krigslandskabet" og "fredslandskabet", på trods af at der kan være tale om de samme omgivelser for det samme subjekt, blot i to forskellige totale situationer (krig henholdsvis fred). Et landskabs egenskaber opleves forskelligt og inviterer til forskellige handlinger, når man er soldat i krigen, set i forhold til, når man er på gåtur i naturen i fredstid (Lewin, 1917/2009). Der

er ikke enighed over hele linjen omkring Lewins psykologi og den betydning, som subjektet tillægges. For eksempel mente en af hans elever, Roger G. Barker, at det var nødvendigt for psykologien ikke kun at beskæftige sig med den subjektive tilgang til omgivelserne – den såkaldte *livsverden*, men at man også bør have en psykologi uden subjekter. I en psykologi uden (konkrete) subjekter falder interessen på en analyse af de omgivelsesmæssige (økologiske) handlemuligheder, altså på en psykologisk analyse af omgivelsernes inviterende karakter i almindelighed og som kulturelt skabte ”settings” i særdeleshed.

Barker betegnede denne tilgang ”*eco-behavioral science*”, idet interessen samler sig om at begribe overindividuelle (og oversubjektive) forbindelser mellem menneskelig adfærd og de steder, mennesker befinder sig. Det overindividuelle består i, at man i analysen ikke starter med subjektet (i forhold til omgivelserne), men snarere med analysen af omgivelserne (i forhold til subjektet). På trods af individualitet og subjektiv varians fandt Barker med andre ord, at forskellige steder ”kalder” på forskellig adfærd, men at stederne selv samtidig kun opretholdes igennem menneskelige handlinger. Lidt senere i nærværende artikel konkretiserer jeg, hvordan nogle af Barkers indsigter kan være nyttige i forhold til udviklingen af en helhedsorienteret udviklingsvidenskab. Det gælder ikke mindst hans pointe om, at psykologien bør beskæftige sig med analyser af omgivelserne. Det er en almen pointe, som hjælper psykologien til at begribe de processer, der bidrager til udviklingen af den subjektive samfundspsyke.

På trods af at Barker med sin overindividuelle psykologi ikke totalt fulgte Lewins livsverden-orienterede perspektiv, så fandt Barker ikke desto mindre basal inspiration hos Lewin. I sin udviklingsteoretiske tænkning argumenterede Lewin (1935) for, at kernen i psykologiens udforskning af udvikling ligger i studiet af *det enkelte subjekts position i dets faktiske, konkrete og totale livssituation* samt i studiet af, hvordan denne livssituation temporalt kan gå hen og ændre betydning (råderum og værdi) for subjektet. Denne livssituation kan selvsagt tage sig meget forskellig ud, afhængigt af hvor man lever, og under hvilke betingelser man fører sit liv. Den indsigt gør det i sig selv vanskeligt at opretholde forestillingen om universalisme i udviklingen. Omgivelser og vilkår varierer, de forandres også over tid og skifter mening for subjektet. Dermed er *differentiering* en integreret del af Lewins udviklingsperspektiv. Differentiering handler både om differentierede mulighedsbetingelser, men også om differentierede tilgængelsesprocesser og differentieret subjektiv tilblivelse. Differentiering handler også om rådigheden over, og handlemulighederne i forhold til, omgivelserne. På den måde kan man sige, at med Lewins økologiske grundlag for psykologien bliver det muligt at studere udvikling som mere og andet end det, man får øje på ud fra et universelt og normativt perspektiv. Lewin var eksplicit i sin kritik af en udviklingspsykologi, som opererer i abstrakte kategorier om barnet på bekostning af de specifikke analyser af

subjekters livsverden og livssituation, som han anså som centrale. Ifølge Lewin findes der således ikke sådan noget som en "gennemsnitlig situation". Der findes heller ikke noget "gennemsnitligt barn" eller nogen "gennemsnitlig effekt" af en påvirkning. Med denne afstandtagen til forestillingen om det "gennemsnitlige" lægger Lewin afstand til den positivistisk orienterede psykologis bestræbelse på at udelukke individuel variation og i stedet operere med abstrakte kategorier. Lewins økologiske forståelse af begreberne "livsverden" og "livssituation" forekommer således at være meningsfuld inspiration, når man skal skabe en udviklingsvidenskab, der gør sig fri af abstrakt universalisme. Livsverdensperspektivet rummer gode muligheder for at inddrage historiske tilblivelsesprocesser, herunder eventuelle fælles menneskelige vilkår for udvikling (eksempelvis at alle børn i verden fødes sårbare og har brug for støtte i deres subjektive samfundsmæssiggørelse). Det er et perspektiv, som åbner op for almene analyser af tilblivelse, foranderlighed og variabilitet, men som ikke henfalder til abstrakt kategoriell historieløshed.

Studiet af differentiering og subjektiv variation er derimod kernen af udviklingsstudier, og de bør studeres ud fra subjekters totale situation. Det, der bør lægges afstand til, ifølge Lewin, er de abstrakte forståelser af subjekter, hvor der opereres med standardiserede individforståelser, og hvor variabilitet ses som "fejl". Ved at operere med abstrakte kategorier, standarder og gennemsnit mener han, at det centrale for studiet af subjektive tilblivelsesprocesser bliver elimineret, nemlig *subjektets (barnets, den unges) dynamiske forhold til sine omgivelser, til sit miljø*. Subjektets totale situation bør forstås i sin simple og veldefinerede konkrete individualitet (Lewin, 1935, s. 68 f.). Begrebet om "omgivelser" henviser både til den momentane situation for et individ, men også til det miljø, som subjekter lever i mere permanent. Dermed lader det sig ikke gøre at udpege eller udskille bestemte egenskaber uden hensyntagen til subjektets aktive forhold til denne omgivelsesmæssige dobbelthed, som skaber dets "totale situation". På den baggrund kan man rette kritik mod både universaliserede og standardiserede antagelser om udvikling, som nævnt tidligere, og (mere bredt) mod psykologiens vane med at opdele udvikling i fakulteter (kognitiv udvikling, følelsesmæssig udvikling, motivudvikling osv.). Disse fakulteter udgør abstraktioner, der ikke fremmer en dynamisk tilblivelsesforståelse. Selvsagt hører standardiseringer i form af diagnoser og den selvreferentielle tildeling af diagnoser til subjektet heller ikke inden for rammerne af en Lewin-baseret psykologi.

Med sit begreb om "omgivelser" får Lewin som sagt øje på *variabilitet*. De "samme" fysiske omgivelser kan karakteriseres forskelligt af forskellige børn og af børn i forskellige aldre. Et spædbarns totale situation og dets livsverden er på den måde anderledes end et større barns. Groft sagt kan man sige, at det lille barns livsverden er mindre end det større barns livsverden, eftersom omgivelserne vokser for barnet, i takt med at de approprieres. Verden bliver så at sige større og giver nye muligheder, nye "åbninger" og uforudsigeligheder.



For Lewin er det centralt, at udvikling forstås som det, at subjektets livsverden over tid og gennem subjektets engagement bliver ”større” og åbner op for nye muligheder – nye ting, man ser, nye ting, man opnår rådighed over, nye måder at opleve sig selv på osv. Udvikling sker så at sige i form af en udvikling af omverdensforholdet, hvor noget, som ”var der hele tiden”, først på et tidspunkt går hen og får en betydning for subjektet, mens andre ting kan få en anden betydning, end det havde tidligere. Denne forståelse af, hvad udvikling består i, kan ses som et alment gældende princip. Samtidig er det et udviklingsbegreb, som ikke er abstrakt universelt, idet livsverdensudviklingen og subjektets specifikke omverdensforhold er variabelt. Det er dermed et begreb, der ikke finder forklaringer på udvikling i subjektet selv, men i omgivelserforholdet og dets foranderlighed. Dermed kan den Lewinske tilgang til udvikling måske overbevise Burman og antidevelopmentalisterne om, at der kan være plads til en almen udviklingspsykologi, og at den ikke behøver være abstrakt normativ. Ud fra Lewins tænkning kan man f.eks. ikke drage nogen konklusioner om udvikling ved blot at foretage generaliserende sammenligninger af individer. Samtidig åbner denne form for udviklingspsykologi også op for, at man kan forstå nogle af de specifikke problematikker, som subjekter kan kæmpe med (f.eks. dårligt mentalt helbred). På den ene side kan der under givne samfundsmæssige vilkår være nogle omgivelsermæssige vilkår, der er fælles for flere subjekter på samme tid (eksempelvis børn og unge). På den anden side forholder subjekter sig varieret til disse omgivelsermæssige vilkår ud fra deres respektive livsverden og totale livssituation. Disse to betingelser kan gå hen og stride imod hinanden i en sådan grad, at udviklingsprocessen bryder sammen for subjektet, hvis det oplever tilstrækkelig høj grad af modstrid mellem omgivelsermæssige vilkår og egen livssituation. Det kan f.eks. være tilfældet under de nyliberale samfundsvilkår, hvor omfanget af presset på de unge og den høje grad af ensretning i forventninger til dem gør det vanskeligt for en større del af de unge at bevare rådigheden over egen udvikling. Dermed kan der ske det, som Karpatschof (1989) kalder for en *afkoblet virksomhed*. Set i et Lewinsk perspektiv er der med den afkoblede virksomhed sket et brud med udviklingsprincippet om, at omgivelserne øges for og med subjektet. Dette brud er alvorligt og fundamentalt, og tilbydes der ikke adækvate udviklingsbetingelser for den unge, men derimod behandlingstiltag i tråd med dem, som Warming (2019) har beskrevet, så er der fare for, at behandlingstilbuddene kan forværre den unges totale situation. Der er derfor et alvorligt behov for en god udviklingsvidenskab.

Hvordan en sådan udviklingsvidenskab skal udvikle sig videre frem, kan der naturligvis være mange bud på. Eksempelvis kunne det forekomme oplagt at pege på nyere forskning i børns udvikling, som er inspireret af bl.a. Vygotskij og den kulturhistoriske psykologi. Vygotskij og hans pædagogisk-psykologiske principper med begrebet om ”zonen for nærmeste udvikling” har haft stor indflydelse på denne type forskning, ligesom der inden for den kritiske psykologi er udviklet barnelivsforskning med fokus på subjektperspektiver. Mit

sigte her er imidlertid ikke at forholde mig til teorier, der allerede har specialiserede tilgange til børn som forsknings- og praksisfelt, og hvis hovedfokus ligger på betydningen af sociale interaktioner inden for kulturens institutionelle rammer. Sigtet er i stedet for at se nærmere på to teoretiske perspektiver, der kan bidrage til udviklingsvidenskab ud fra et økologisk psykologisk perspektiv. Interessen i teorierne samler sig (i forlængelse af inspirationen fra Lewin) om ”omgivelserne” som et relevant psykologisk begreb. Det er kendetegnende for disse økologiske teorier, at de bestræber sig på at udvikle begreber om *variabilitet* i forholdet mellem subjektet og omgivelserne.

#### **4.1. Historiske begivenheders variable betydning – bidrag fra livsforløbs-teori**

På baggrund af de ovenstående refleksioner skal der her ses nærmere på spørgsmålet om historiske begivenheders indflydelse på hverdagslivet og dermed de variable måder, hvorpå sådanne begivenheder får indflydelse på den enkeltes livsverden og udviklingsmuligheder. Perspektivet er også relevant for de komplekse sammenhænge vedrørende unges udsathed, der blev fremhævet i undersøgelsen fra Center for Ungdomsforskning. Der blev peget på politisk-økonomiske forhold, der *når frem* til subjekterne og opnår status af subjektiv psykologi. Inden for det perspektiv er der behov for mere overordnet at adressere, hvordan *variabiliteten* i tilblivelsen af menneskers subjektive samfundsmæssighed kan tænkes at tage form. Her er det historiske blik centralt. Sigtet er således også at tage spørgsmålet om individet og strukturen op uden at ende i strukturalisme.

I den såkaldte livsforløbs-teori (life course theory) udfoldes en teoretisk bestræbelse på at studere menneskers livsforløb. Teorien har en særlig interesse i de forbindelser, der er mellem menneskers liv og udviklingsprocesser på den ene side og givne historiske begivenheder og medfølgende sociale forandringer på den anden side (Elder, 1996; Giele & Elder, 1998). Elder argumenterer for nødvendigheden af livsforløbs-teori, eftersom teorier har det med kun at have fokus på ét ud af flere forhold, hvorfor det kan være svært at holde fast i en helhedsorienteret forståelse af, hvilken betydning historiske livsbegivenheder kan have. Elder argumenterer i den sammenhæng for, at forståelsen af ”*generationalitet*” bør være central. Med *generationalitet* mener han den måde, hvorpå f.eks. en stor og altomfattende historisk begivenhed ”når frem” til forskellige mennesker på forskellige måder set i forhold til, hvor de generationsmæssigt befinder sig. Hans tese er, at forbindelsen mellem en omfattende historisk begivenhed og menneskers alder er medbidragende til *variabilitet* i deres livsverden og dermed til deres udviklingsmuligheder. Subjektiviteten eksisterer ikke uden for historien.

Elder udviklede interesse for det generationelle gennem sine studier af den betydning, som depressionen i 1930'erne havde for forskellige familier og forskellige familiemedlemmer (Elder, 1974). Det viste sig, at de tilpasninger til de hårde økonomiske tider, som familierne oplevede, havde

forskellig betydning for de forskellige familiemedlemmer, bl.a. for børnene. Der kunne f.eks. være forskel i måden, hvorpå der blev forventet bidrag til familiens husholdning fra børn med forskellig alder, og hvilke former for selvregulering der blev forventet af dem. Elder foreslog på den baggrund, at når man studerer liv-i-tid-og-sted, så får man mulighed for at opdage, hvordan valg, som mennesker træffer på egne og andres vegne, er influeret af de rammer, der sættes for deres liv, samt af de subjektive fortolkninger af situationen, som dette giver anledning til.

Der er med andre ord tale om subjektive forskelle og subjektive livshistorier, som medbidrager til adaptive bestræbelser. Disse adaptive bestræbelser er igen medkonstituerende for situationen og for de handle- og udviklingsmuligheder, som subjekterne *variabelt* ser i den. Det er i den forbindelse en pointe hos Elder, at mennesker ikke marcherer i takt, hverken på tværs af generationer eller inden for rammerne af deres egen generation. På den ene side er der tale om det, han kalder for *"the public life course"*, dvs. de begivenheder, der ofte forbindes med livsforløb (uddannelse, arbejde, ægteskab, familie mv.). På den anden side følger alle ikke denne "takt", enten fordi de forskyder den tidsmæssigt (tidlige fødsler eller sene uddannelser) eller ved slet ikke at deltage (ikke uddannelse, ikke børn osv.).

Den variabilitet, der faktisk findes, også inden for rammerne af en generation (og ikke blot på tværs af generationer), vil dermed gøre det problematisk at operere i over-generaliserende termer, såsom "de unge" eller "de gamle". Livsforløbs-studiernes fokus ligger med andre ord i den indflydelse, som de *omgivelsesmæssige forandringer* kan få for menneskers *forbundne liv* og deres *timing*. De individuelle livsoplevelser og livserfaringer står således i forbindelse med brede sociale og samfundsmæssige forandringer og med historiske begivenheder:

The timing of lives refers to historical location of time, the social timing of transitions across the life course, the synchrony of individual careers and the lives of significant others, and one's life stage at the point of social change. The timing of an event may be more consequential than its occurrence (Elder, 1996, s. 114).

Et af fundene i livsforløbs-undersøgelserne af børnene, som levede under depressionen i 1930'erne, var, at livsmulighederne for børnene var forskellige, afhængigt af hvornår de var født. Ser man på de ældre børn, som var mellem 9 og 16 år, da depressionen var på sit højeste, så var de for unge til at forlade skolen, men også for gamle til at være stærkt afhængige af deres familie. Deres livs- og udviklingsmæssige timing var dermed en anden sammenlignet med de yngre børn, der var mellem et og otte år i samme tidsperiode. Sidstnævnte børn var stærkt afhængige af deres familie under pres, hvorfor disse yngre børn havde en relativt set større risiko for at opleve begrænsninger i deres livsmuligheder og udvikling.

Især blandt drengene viste dette sig som en problemstilling. Det var således de yngste drenge, der var i den største risikozone for udviklingsmæssige begrænsninger. Også blandt søskende kunne man spore depressionens variable indflydelse, eftersom søskende har forskellig position i en familie. Ligeledes havde forældrenes alder en betydning for familien og de enkelte familiemedlemmer. Yngre henholdsvis ældre fædre stod således over for forskellige konsekvenser af arbejdsløshed, og det viste sig særlig vanskeligt for de ældre fædre at komme i gang med arbejdet igen på den længere bane.

En tilsvarende variabilitet kan også ses i forhold til andre historiske begivenheder. For eksempel viste det sig i det longitudinelle studie, at de unge generationer blev stillet i en ny samfundsmæssig situation efter anden verdenskrig. Her var det nemlig udbredt internationalt, at mindre skoler blev slået sammen til større, hvorfor man i uddannelsessystemet begyndte at operere i større enheder. Det fik den betydning, at unge mennesker i højere grad levede et liv i deres "egen verden", og det førte til en ny form for selvforståelse blandt de unge af at være "unge" med en særlig kammeratskabskultur, særlig selvforståelse, særlige traditionsudviklinger osv. (Elder, 1996). Når vi således i dag taler om f.eks. de unges mentale helbred, så sker det med andre ord på baggrund af en allerede historisk bestemt kategorisering af "de unge" over for "de ikke-unge". Hvad angår omgivelserne så ses det historisk, at centraliseringen af skoler i større enheder og dermed følgende afsondrede ungdomskultur har rod i efterkrigstidens politisk-økonomiske forhold. Dermed bidrager Elder og livsforløbs-teoriens pointer til at sætte fokus på, hvordan politisk-økonomiske beslutninger kan transformere sig til "omgivelser" og dermed blive til udgangspunktet for subjektive psykologiske processer. Der gemmer sig psykologi i omgivelserne.

Der er i dag en institutionaliseret ungdomskultur, f.eks. i gymnasieårene, som på mange måder sætter en standard for ungdomslivet, og som den enkelte unge er pånødet at forholde sig til. Historiske begivenheder og politiske beslutninger trækker med andre ord nogle spor, som transformeres til psykologisk realitet på en række måder, som psykologien bør forholde sig til. Da transformationsprocesserne desværre ofte fortaber sig over længere historisk tid og ender med blot at fremstå som "givne realiteter og vilkår", er det selvsagt vanskeligt at forstå deres indgriben i aktuelle psykologiske vilkår. Netop af den grund bør der udvikles en psykologi, der kan håndtere disse ting. Når Elder (1996) fremhæver, at staten har direkte indflydelse på de enkelte menneskers liv i form af at legalisere, definere og standardisere de fleste "indgange" og "udgange" af "the public life course", så fungerer staten som en form for "gatekeeper" i forhold til disse begivenheder. Således bliver de omgivelser, som produceres igennem statslige (politiske) beslutninger, til standarder, som den enkelte ikke bare kan læse sig selv ud af. Tværtimod gøres de til offentlige succeskriterier for eget liv, og individet pånødes at vurdere sig selv i forhold hertil via de producerede omgivelser.

**Nationale tests: Fokus på Mette i hjemmet og i skolen**

<b>A. Familien</b>	<b>Mor og far</b>	<b>Søren (9. klasse)</b>	<b>Mette (5. klasse)</b>	<b>Jeppe (0. klasse)</b>
Nationale tests	Kan ikke lide, at Mette bliver så bekymret for sine tests, og ved ikke helt, hvad de kan gøre, andet end at sige, at det går nok, det hele. Dog overvejer de at flytte Jeppe til en skole uden krav om tests. Og måske skal Mette have en tutor i nogle fag, hvis der er råd til det. Måske er der, hvis man holder ferien hjemme i år	Har hørt om det, men er lidt ligeglad, da han snart er færdig med skolen og også er lidt træt af at gå i skole	Synes, det er stressende, og er usikker på, om hun gør det godt nok i sine tests. Hun er lidt bange for, hvad mor og far og læreren vil sige til hendes resultater. Hun tænker, at hun måske skal bruge mere tid på lektier og holde op med at gå til dans	Er helt ligeglad og synes, skolen er ny og spændende. Senere flytter han dog skole og må arbejde på at få nye venner
<b>B. Klassen</b>	<b>Lærer</b>	<b>Anna (5. klasse)</b>	<b>Mette (5. klasse)</b>	<b>Kasper 5. klasse)</b>
Nationale tests	Bryder sig ikke om testene. Hun synes godt, hun kender børnene og deres behov, og prøver at få testene til at spille så lille en rolle som muligt for børnene	Kan godt lide de nationale tests, da de giver hende mulighed for at præstere og at fortælle andre om det. Hun kan godt lide, når læreren siger, det går godt	Synes, det er stressende, og er usikker på, om hun gør det godt nok i sine tests. Hun er lidt bange for at fortælle kammeraterne om sine tests, for hun ved, at nogle af dem klarer sig rigtig godt, og de sidder og snakker om det. Hun trækker sig fra nogle af pigerne og holder sig lidt for sig selv. Læreren fortæller hende, at hun bliver nødt til at sige mere i de mundtlige fag	Synes, de nationale tests er lidt ligegyldige, han klarer sig sikkert fint på den lange bane, tests eller ej

På side 30 er medtaget et hypotetisk forslag til, hvordan en politisk-økonomisk begivenhed i form af en politisk beslutning kan *transformeres til omgivelser* (producerede omgivelser), som man ikke uden videre kan læse sig ud af, og som medkonstituerer den subjektive udvikling gennem sociale sammenvævedheder. Eksemplet omhandler beslutningen om at indføre nationale tests i den danske folkeskole. Selv om det som historisk begivenhed på ingen måde kan måle sig med depressionen i 1930'erne, så er tesen alligevel, at dynamikkerne, der sættes i gang, er sammenlignelige, og at der også i dette tilfælde er tale om *variabilitet* i den måde, hvorpå en begivenhed når det enkelte subjekt. Vi følger i eksemplet pigen Mette, som går i femte klasse på sin lokale folkeskole, på det tidspunkt, hvor de nationale tests gennemføres i hele skolen. Bemærk den *variabilitet*, der ses subjekterne imellem, både inden for familiens rammer og blandt elever i den samme klasse.

Ud fra eksemplet kan man konkludere, at selv "mindre" historiske begivenheder, som indførelse af nationale tests, har systemiske virkninger, der ikke er fokus på i beslutningsprocesserne, og som efterfølgende blot optræder som "vilkår" og som "individuelle problemer".

#### **4.2. Behavior setting og motivation**

Ovenstående analyse rummer en underbelyst pointe om, at "motivation" ikke blot skal forstås som en slags indre-psykisk egenskab eller indre "drive", men at motivation i høj grad er noget, der også er indlejret i de omgivelsesmæssige arrangementer. Når man husker på Lewins pointe om, at omgivelserne har "invitationskarakter", så kan man sige, at "*invitation*" og "*motivation*" er sammenvævede. Dermed kan man undersøge "motivation-som-invitation" som én analytisk enhed. Måske kan denne enhed hjælpe psykologer med at rette fokus mod omgivelserne for at begribe noget, der optræder som subjektiv problematik hos den enkelte person (f.eks. oplevelsen af dårligt mentalt helbred). Hvor man i en del behandlingspraksis, som nævnt, har det med at individualisere og tildele diagnoser, bør psykologien klæde sig bedre på til at kunne håndtere de problemer, som det enkelte barn eller den enkelte unge kan komme til at opleve ud fra specifikke konstellationer af invitation-motivation.

De nationale tests kan således ses som et eksempel på indførelsen af sådan en konstellation i børnenes liv i skolen. Man kan ikke unddrage sig testen, man skal igennem den, forældrene skal modtage et brev med resultaterne, og først dér viser der sig en handlemulighed i form af, at man kan vælge at smide brevet ud uåbnet frem for at konfrontere sit barn med testresultaterne. Dog kan barnet ikke unddrage sig andres interesse (kammeraterne) for dets testresultater, så under alle omstændigheder leder de nationale tests til bølger af tilpasning, modstand, sorg, glæde, praleri, social succes, social marginalisering og selvmarginalisering mv. Her går de omgivelsesmæssige "invitationer" hen og bliver imperative, dvs. at de



bliver til magt og til tvang, som et barn eller en ung (eller dets forældre) selv med den bedste vilje ikke kan undslippe. Hvad der altså på overfladen (og i italesættelserne) tager sig ud som et simpelt hjælpeinstrument for lærerne, viser sig hurtigt at have omfattende og ukontrollable konsekvenser for børnene i deres naturlige udviklingsmiljøer.

Inden for rammerne af økologisk psykologi har Roger G. Barker og hans kollega Herbert F. Wright udviklet nogle begreber, der kan hjælpe med at rette fokus på forbindelsen mellem de omgivelsesmæssige (inviterende-motiverende) egenskaber og individers handlinger. Det kan derfor give mening også at fremdrage pointer herfra med henblik på at belyse, hvilke betydninger forskellige invitation-motivation-konstellationer kan have for børns og unges liv og udvikling. Barker og Wright kom på sporet af ”motivation” i arbejdet med det, der er det centrale begreb i deres teoretiske og empiriske forskning, nemlig begrebet ”*behavior setting*”. For Barker og Wright (1971) er en behavior setting defineret som *vedvarende adfærdsmønstre (standing behavior pattern)*, som udfolder sig *bestemte steder*. Der er tale om ekstra-individuelle adfærdsmønstre, som udgør en invariant og karakteriserende del af de steder, der kan betegnes som institutionaliserede handlesammenhænge. Det kan eksempelvis dreje sig om et supermarked, en skole, et bibliotek, en fodboldkamp eller en kirke. Det ekstra-individuelle består i, at disse behavior settings inviterer til, at der er noget, man gør, og noget, man ikke gør på de pågældende steder. Der er bestemte ting, man gør, når man spiller en fodboldkamp, og bestemte ting, man gør, når man handler i et supermarked. Selv om handlingerne udføres af partikulære subjekter, er adfærdsmønstrene alligevel ekstra-individuelle, idet det enkelte individ kan erstattes af et andet, uden at mønstrene ville forsvinde af den grund.

Disse kvaliteter ved behavior settings gav Barker og hans forskningsteam (først og fremmest Paul V. Gump) idéen til at undersøge sammenhænge mellem settings og handlemuligheder for elever i små henholdsvis store skoler (Gump, 1978). Projektet fik titlen *Big School, Small School* (1964). At valget faldt på undersøgelsen af skoler, skal ses i lyset af, at man i efterkrigstidens USA (1950'erne) var interesseret i at skubbe den samfundsmæssige udvikling fremad og dermed kom til at rette fokus på børnene som dem, der skulle bygge den nationale fremtid. Parallelt til nutidens italesættelser af nødvendigheden af nationale tests og fremdriften af børnene og de unge i uddannelsesinstitutionerne stod man i efterkrigstidens USA med ønsket om at effektivisere uddannelsesområdet. Man anså fra politisk side sammenslutningen af små skoler til større enheder som vejen frem i det projekt.

Imidlertid var Barker og hans medforskere skeptiske over for retorikken og konklusionerne, og de satte sig for at gennemføre en sammenlignende undersøgelse af små og store skoler (high schools). De var interesseret i sammenhængen mellem mængden og omfanget af behavior settings på den ene side og så elevernes deltagelsesmuligheder på den anden side. Tanken

var, at deltagelsesmuligheder er sammenvævet med udviklings- og erfaringsmuligheder. Derved blev det relevant at analysere på de omgivelsesmæssige forhold, som behavior settings udgør på de små og på de store skoler. Overordnet set bygger tilgangen hos Barker og Wright på, at man kan undersøge tilblivelsen af subjektive udviklingsbetingelser og -muligheder ved at rette fokus bort fra subjektet. ”Omgivelserne” bliver på den måde en central analytisk enhed for psykologien i form af behavior settings (som rummer forskellige ”behavior objects”). Ved at analysere på omgivelserne i form af behavior settings åbner man op for at kunne forstå subjekternes potentiale for deltagelse og dermed for deres udviklingsmuligheder.

Barker og hans forskningsteam var opmærksomme på problemer og muligheder, der kunne være forbundet med skolestørrelse. De var skeptisk over for, om det nu også ville være en fordel for eleverne, hvis små skoler blev slået sammen til større enheder. Desuden var de bekymrede for, om større enheder ville føre til uheldige reducerede muligheder for at deltage i demokratiske beslutningsprocesser. Den psykologi, som Barker og hans kolleger fremførte, holdt sig altså ikke tilbage fra at inddrage politiske og institutionelle beslutninger som en del af psykologiens ansvarsområde, både i forhold til elevernes muligheder for deltagelse og udvikling og i forhold til ansvarlighed over for et samfundsmæssigt demokrati.

I Big School, Small School-projektet koncentrerede forskerne sig om forbindelsen mellem to dimensioner, nemlig *antallet af personer* (elever) set i forhold til *antallet af dele af skolen* (settings, som man kan deltage i). De fandt, at de små og de store skoler adskilte sig mere med hensyn til antallet af elever end med hensyn til antallet af settings. Det indebar, at der var flere elever om (groft sagt) de samme settings på store skoler set i forhold til de små skoler. Af den årsag ville eleverne på mindre skoler blive eksponeret for flere handlemuligheder, endda i sådan en grad, at de ville opleve en form for handlepres, hvis alle settings skulle fungere på daglig basis. I modsætning hertil oplevede eleverne på de større skoler i højere grad konkurrence om pladserne i de forskellige settings, herunder udvælgelsesprocedurer og ventepositioner.

Tesen var, at sådanne omgivelsesmæssige forskelle i invitation-motivations-konstellationen ville føre til *forskellige oplevelser af deltagelse* og *forskellige selvudviklingsmuligheder* på de små henholdsvis de store skoler. Forskerne antog således, at eleverne på den mindre skole bl.a. ville udvise *større bestræbelser* (dvs. hårdere og længere); deltage i *vanskeligere og mere vigtige opgaver* (eksempelvis at den relativt uerfarne må påtage sig en ledende rolle); deltage i en *bredere variation af aktiviteter* (eftersom hver deltager må udfylde flere positioner); opleve *mindre sensitivitet og mindre evaluering af forskelle mellem mennesker* (idet personer betragter både sig selv og andre relevante til flere aktiviteter); opleve et *lavere niveau af maksimal performance* (da der arbejdes længe med efterfølgende udmattelse); opleve *mere ansvarlighed* (eftersom hver person bidrager med noget

vigtigt); opnå en *større funktionel selvidentitet* (fordi en sænkelse af populationen vil hjælpe personer med at blive klar på "hvem er jeg?"); samt opleve *lavere standard og færre optagelses-tests* (eftersom medlemmerne af aktiviteterne forekommer at være stærkt behøvede) (Barker, 1964, s. 24f).

Forskerne undersøgte eksempelvis elevernes deltagelse i settings, der ikke er forbundne med direkte undervisningsaktiviteter. Her viste det sig, at i de "overbemandede" settings på de store skoler (f.eks. hvis der er mange, der gerne vil på et sportshold) var der en tilbøjelighed til, at eleverne udviklede mindre engagement. Dette er set sammenlignet med de mindre skoler, hvor sådanne settings kunne være "underbemandede". De fandt ligeledes forskelle i elev-tilfredsheden. Eleverne fra de mindre skoler rapporterede således tilfredshed med hensyn til udviklingen af kompetencer og gruppeaktiviteter, mens eleverne fra de større skoler rapporterede tilfredshed med hensyn til forskellige fornøjelser og det at opnå point gennem at deltage i aktiviteter.

Forskerne konkluderer på et generaliseret niveau, at *skolestørrelse er en vigtig variabel i elevernes liv*. Og videre at "*motivation*" ikke alene kan betragtes som en funktion af personen. Det forholder sig snarere sådan, at med hensyn til motivation bør psykologien også rette opmærksomheden mod *omgivelserne*, der spiller en vigtig (konkret og nuanceret) rolle for børns og unges deltagelse og dermed for deres subjektive oplevelser og deres udvikling.

Hvis vi vender tilbage til eksemplet med de nationale tests, så vil man kunne argumentere for, at de kan karakteriseres som en behavior setting, hvor bestemte former for invitation-motivation-konstellationer virker. Børnene må deltage i dem, og via de egenskaber, som knytter sig til nationale tests, inviteres børnene til at være motiverede på særlige (endog konfliktuelle) måder. I tråd med Barkers pointe kan man altså også i dette tilfælde sige, at psykologien bør opholde sig ved, *hvilke settings der inviterer-motiverer til hvad*.

Jo mere kompleks problemstillingen er, og jo mindre gennemskuelig den er hvad angår indsigten i tilblivelse, jo mere nødvendig er en omgivelsermæssig analyse. Herigennem åbnes op for andre tilgange til eksempelvis at hjælpe børn og unge, der måtte kæmpe med dårligt mentalt helbred. Det er en type af analyse, hvorigennem individualisering af en almen problematik kan undgås, samtidig med at problemets karakter viser sig i form af variabilitet: Ikke alle får dårligt mentalt helbred, og ikke alle får stress og dårligt selvværd af nationale tests, men nogen gør. Under alle omstændigheder er det en subjektiv samfundsmæssiggørelse, der er på spil.

### 5. Afslutning

I denne artikel har jeg arbejdet eksemplarisk på flere måder. De to økologiske perspektiver, som er blevet præsenteret, er eksemplariske i den forstand, at de giver specifikke (om end almene) forslag til, i hvilken retning udviklingsvidenskaben kan gå, hvis den vil overkomme nogle af de udfordringer,

der har vist sig for den mere klassiske udviklingspsykologi, og samtidig kunne tilbyde mere helhedsorienterede analyser af udfordringer i menneskers hverdagsliv. Jeg har også arbejdet eksemplarisk ved at inddrage den aktuelle problematik omkring mistrivsel blandt børn og unge. Både de teoretiske og de empiriske nedslag tjener imidlertid til at sættes fokus på noget, som psykologien bør blive bedre til at begrebssette og bedre til at arbejde med i praksis: tilblivelsen af den subjektive samfundpsyke. Det er ikke nogen let opgave at få psykologien til at hænge sammen, ikke blot af den grund, at der findes forskellige svar på, hvad psykologien ”er om”, men også fordi psykologien ofte opdeles i temaer/områder samt i fakulteter, som kan spænde ben for bestræbelserne på at udvikle en mere sammenhængende teori om tilblivelsen af den subjektive samfundpsyke. Hvis ”subjekt” kommer til at stå over for ”samfund”, er det i hvert fald op ad bakke. Forslaget i nærværende artikel har derfor været at tænke mere integreret om netop subjekt og samfund. I den forstand kunne andre eksemplariske nedslag lige så vel have været valgt. Der er andre områder, hvor det viser sig vanskeligt at overvinde individualiserede problemforståelser. Det kunne for eksempel være småbørnsområdet, hvor forældre kan kastes ud i bekymringer over, om de nu gør det ”godt nok”, således at deres børn ikke kommer ud af trit med krav og forventninger i et præstationsorienteret nyliberalt samfund. Det kunne være nyttigt med en psykologisk udviklingsvidenskab, som kunne bidrage til at undgå individualiseringer (f.eks. at nogle forældre er curlingforældre, og nogle børn bør se at blive mere robuste) samt simple aldersbegrundede formodninger om, hvad børn bør kunne hvornår. En almen udviklingsvidenskab stopper imidlertid ikke med barne- og ungdomsårene. Også voksne udvikler sig i de forskellige perioder af deres liv. Emnet er således ikke på nogen måde udtømt. I stedet er denne artikel tænkt som et oplæg til videre samarbejde om udviklingen af psykologien, således at den bliver bedre klædt på til at træde i karakter over for de komplekse problemstillinger, som mennesker møder i deres hverdagsliv under givne historiske vilkår.

## REFERENCER

- Ankerstjerne, M. (2022). *Stor kortlægning af vores sundhed er ”nedslående læsning” – især på ét område står det skidt til.* <https://www.tv2kosmopol.dk/lorryland/stor-kortlaegning-af-vores-sundhed-er-nedslaaende-laesning-isaer-paa-et-omraade-staar-det-skidt-til>.
- Barker, R.G. (1964). Ecological units. I: R.G. Barker & P.V. Gump (red.), *Big School, Small School. High School Size and Student Behavior* (s. 11-28). Stanford University Press.
- Barker, R.G. & Wright, H.F. (1971). *Midwest and Its Children. The Psychological Ecology of an American Town.* Archon Books.
- Barker, R.G. & Gump, P.V. (1964). *Big School, Small School. High School Size and Student Behavior.* Stanford University Press.
- Barker, R.G., Midwest Psychological Field Station (1978). *Habitats, Environments, and Human Behavior. Studies in Ecological Psychology and Eco-Behavioral Science from*

- the Midwest Psychological Field Station, 1947-1972*. Jossey-Bass Publishers. Note: Artiklen er en gengivelse af: Barker, R.G. (1960). Ecology and motivation. I: M.R. Jones (red.), *Nebraska symposium on motivation* (s. 1-50). University of Nebraska Press.
- Burman, E. (2010). The child and childhood in feminist theory. *Feminist Theory*, 11(3), 227-240.
- Burman, E. (2011). Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist antipsychological approach. *Childhood*, 19(4), 423-438.
- Burman, E. (2013). Desiring development? Psychoanalytic contributions to antidevelopmental psychology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 56-74.
- Ejrnæs, M. (2019). Ingen er dømt til den sociale arv. I: A. Görlich, M. Pless, N. Katznelson & L. Graversen (red.), *Ny udsathed i ungdomslivet* (s. 45-60). Hans Reitzels Forlag.
- Elder, G.H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience*. The University of Chicago Press.
- Elder, G.H., Jr. (1996). The life course paradigm: Social change and individual development. I: P. Moen, G.H., Jr. Elder & K. Lüscher (red.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (s. 101-139). American Psychological Association.
- Giele, J.Z. & Elder, G.H., Jr. (1998). Life course research: Development of a field. I: J.Z. Giele & G.H., Jr. Elder (red.), *Methods of Life Course Research* (s. 5-27). Sage Publications.
- Gump, P.V. (1978). Big schools, small schools. I: R.G. Barker (red.), *Habitats, Environments, and Human Behavior: Studies in Ecological Psychology and Eco-Behavioral Science from the Midwest Psychological Field Station, 1947-1972* (s. 245-256). Jossey-Bass Publishers.
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet*. Hans Reitzels Forlag. s. 248-49.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hedegaard, M., Fleer, M. Bang, J. & Hviid, P. (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*. Open University Press.
- Højholt, C. (2016). Situated inequality and the conflictuality of children's conduct of life. I: E. Schraube & C. Højholt (red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (s. 145-163). Routledge.
- Karpatschof, B. (1989). Galskaben, psykiatrien og virksomhedsteorien. I: M. Hedegaard, V.R. Hansen & S. Thyssen (red.), *Et virksomt liv – udforskning af virksomhedsteoriens praksis* (s. 104-20). Aarhus University Press.
- Lewin, K. (1917/2009). The landscape of war. *Art in Translation*, 1(2), 199-209.
- Lewin, K. (1935). Environmental forces in child behavior and development. I: K. Lewin (1935) (red.), *A Dynamic Theory of Personality – Selected Papers* (s. 65-113). McGraw-Hill Book Company.
- Rose, N. (2007). *Powers of Freedom*. Cambridge University Press.
- Røn Larsen, M. (2016). "May I please tell you a little anecdote?": Inter-professional decision-making about inclusion in the borderland between normal and special schooling. *The International Journal on School Disaffection*, 12(1), 65-84.
- Sundhedsstyrelsen (2021). *Danskernes Sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2021*.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action. A Theory of Human Development*. John Wiley & Sons, Inc.
- Vygotskij, L. (1976). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2019). Tillid til systemet. I: A. Görlich, M. Pless, N. Katznelson & L. Graversen (red.), *Ny udsathed i ungdomslivet* (s. 63-77). Hans Reitzels Forlag.