

## SELVETS UDVIKLING

Arne Poulsen

*Den første etape i selvets udvikling er bevidstheden og prærefleksiviteten, der opstår som psykisk mulighed i det fjerde kvartår. Den er et fællesprodukt, skabt i et samarbejde mellem barn og pasningspersoner. Her beskrives nogle af metoderne i dette samarbejde, hvor vejen til autonomien går via socialiteten.*

### Selvet er et historisk produkt

I den kontinentale fænomenologi er bevidsthed altid bevidsthed om noget. Følelser er følelser om noget. Vi snakker ellers tit om bevidsthed eller om følelser uden at nævne deres genstand, og det kommer let til at lyde underligt tomt. For eksempel er det lidt ejendommeligt at snakke om vrede uden at beskrive den situation, der fremkalder vreden. Gudinden opfordres til at beskrive vreden, der greb peleiden Achilles, men hun svarer med at beskrive situationen, der førte til vreden, og de handlinger, den udløste. I Illiaden er der kun et temmeligt fattigt sprog om det private, det personligt følte. Når Achilles er i tvivl om, hvad han skal gøre, er der kun en yderst primitiv beskrivelse af hans overvejelser og følelser, det er som om, han ikke har noget selv eller sind. Han blokerer bare, indtil der træder en gud i forklædning frem for ham og fortæller, hvad han skal gøre, og så handler han derefter. Der er ligeså få sproglige betydninger til rådighed til beskrivelse af personernes sind, som et seksårs barn har til rådighed til beskrivelse af sine egne følelser. Sagt på en anden måde: Sprogets offentlige ordbetydninger har endnu kun inddraget en lille del af det private.

Omvendt hos Odysseus. Hos ham flourerer selvbevidstheden, tvivlen, forstillelsen og det gustne overlæg. Selvet, i den betydning vi bruger det i forbindelse med moderne voksne mennesker, er opstået. Det skyldes, ifølge Julian Jaynes (1976, se også Karpatschof, Katzenelson og Olsen i: *Psyke og Logos* 1982, nr. 2), at Illiaden handler om en tid, hvor mennesker hørte stemmer på samme måde som mange skizofrene, når de var i tvivl eller under pres. Stemmerne var autoriteternes, præsternes eller forældrenes. Autoriteterne havde deres stemmer fra kongen, der havde sine stemmer fra sine egne overordnede, guderne eller den afdøde konge. Ifølge Jaynes var Illiaden digternes mundtlige overlevering af en nostalgisk dyrkelse af den tabte tid, hvor tvivlen endnu ikke havde erstattet stemmerne. Odyséen er forfattet på en tid, hvor voldelige samfundsomvæltninger og barbarers indtrængen havde omstyrtet autoriteterne og den sociale orden, så mennesker blev tvunget til at træffe beslutninger som

privatpersoner, tvunget til at planlægge og forestille sig for simpelthen at overleve. Stemmernes kæde var blevet brudt på samme måde som det, ifølge Jaynes, skal være sket i Ægypten, Babylonien og Inkariget.

Teorien om selve stemmerne har flere svage sider, herunder den rent neurologiske argumentation (se fx. Corballis, 1980), men den indeholder mange interessante iagttagelser. Jaynes mangler forståelse for betydningen af skriftsprogets indtrængen og den dermed følgende udbredelse af de standardiserede og autoriserede ordbetydningers udbredelse. Han mangler blik for den kolossale fysiske magtudøvelse, der trods alt må have været nødvendig for at holde disse mammutsamfund i gang. Men hans teori om selvets og bevidsthedens historiske opståen indeholder et vigtigt budskab: Selvet, bevidstheden og selvfølelsen er ikke nogen selvfølghed, selvet opstår ikke automatisk, hverken i menneskehedens historie eller i det enkelte menneskes udvikling.

### Hvor privat er selvet?

Descartes mente, at vi har en mere præcis og direkte viden om vores egen sindstilstand, vores tanker, end vi har om vores krop og om den fysiske verden. Hume, på den anden side, var ude af stand til at finde selvet eller "jeget". Siden har selvet hørt til de mest drilagtige metafysiske problemer. Selv har jeg i perioder været tilbøjelig til at mene, at ordene "selv" og "bevidsthed", i den udstrækning de skal henvise til entiteter, gør mere skade end gavn. Men netop den foregående sætning er et udtryk for, at man kan vide noget om sig selv. Det er denne grundlæggende betydning af ordet "selvfølelse" eller "selvviden", der her tales om. I denne artikelserie vil jeg argumentere for, at selvviden ikke er nogen selvfølghed, men noget der opstår gennem en udviklingsproces, hvoraf jeg vil omtale fire etaper. At selvviden, som anden viden, ikke kommer fra os selv eller fra vores direkte omgang med tingsverdenen, men har sit udgangspunkt i menneskeligt fællesskab – herunder et fællesskab, der er rettet mod tingsverdenen. Og at selvet er en del af kulturen.

Traditionelt har erkendelsesteorien fremstillet erkendelsesproblemer, som om det enkelte menneske må løse omverdensproblemet uden samarbejde med andre, som om mennesker er ensomme bevidsthedscentre, hvis største problem er at konstruere en verden, der også indeholder andre mennesker, et problem som hvert menneske må løse for sig selv (Hamlyn 1978, p. 85). Det er denne vanemæssige indstilling, der gør det svært for os at acceptere tankegangen om, at vores viden, herunder vores selvviden, er et kulturprodukt med udgangspunkt i det menneskelige fællesskab. Men netop denne vanemæssige solipsisme er et kulturelt produkt: Den kan kun tænkes af mennesker, som historien har tilladt et temmeligt fremskredent niveau af refleksivitet, i den betydning af ordet som omtales af Karpatschof, Katzenelson og Olsen i Psyke og Logos 1982, nr. 2.

Katzenelson taler i samme nummer om den præ-refleksive konstitution af bevidsthedens genstand, den præ-refleksivitet, som Husserl kaldte "horisonten", den umiddelbart givne med-viden eller for-viden, som også er fællesviden. Men hvad vil det sige, at det er en fællesviden? I fænomenologisk filo-

sofi er den fyldigt beskrevet, ligesom i perceptionspsykologi (Poulsen, 1976) og samtaleteori, hvor den kaldes gensidig viden (Poulsen, 1982).

Hamlyn argumenterer, med udgangspunkt i Wittgenstein (1963, I. 242) for, at al viden, og derfor også selv-viden, forudsætter gensidig viden. Argumentet lyder således: Hvis noget skal kaldes viden, må denne viden være sand (efter den videndes mening), og hvis nogen ved noget, må han vide, hvad det vil sige, at noget er sandt. Sandhed er ikke identisk med intersubjektiv enighed, men *begrebet* om sandhed eksisterer kun i kraft af fælles intersubjektive spilleregler i form af fælles viden og delte livsformer, der planter den viden, personen har, i en sammenhæng, uden hvilken den ikke ville have mening og følgelig ikke kunne være sand eller falsk. (Hamlyn 1978, p. 188-189). Sonne og Rosenbaum (1979) giver et eksempel på, hvor fortvivlende meningsløst et budskab kan være, når det er berøvet sin intersubjektive sammenhæng. "Mød mig her i morgen kl. 12" – hvad stiller man op med det budskab i en flaskepost, der samles op på stranden? Hvem, hvor, hvornår? Om nogle lysår får nogle goplemænd i en fjern galaxe det problem med budskabet,  $E = mc^2$ , som amerikanerne har sendt ud i rummet.

Hamlyns (og Wittgensteins) argument er ufuldstændigt, som filosofisk argument betragtet. Når udsagnet "viden implicerer fælles viden" ses som et logisk udsagn, bliver det nemlig temmeligt trivielt, idet ingen vil benægte følgende påstand: Der eksisterer fællesviden *som sådan*. Derfor kan der ikke eksistere viden, uden at der eksisterer fælles viden. Og det er alt, hvad Wittgenstein og Hamlyn når at udtrykke, fordi de ikke tør sige noget om det konkrete.

Men Hamlyn har, ligesom Wittgenstein, mere på hjertet end han tør give udtryk for, nemlig en holdning til det *psykologiske* problem om, hvordan selvet og viden opstår ud af det menneskelige fællesskab. Både Hamlyns og Wittgensteins konklusion lyder i sin grundform: *Personlig viden forudsætter fælles forforståelse* (eller horisont eller perceptuelt grundlag eller gensidig viden eller præ-refleksivitet, alt efter den faglige sammenhæng, vi taler i). Den filosofiske argumentation, der fører til denne konklusion, siger ikke noget om den *konkrete relation* mellem det personlige og forforståelsen, fordi argumentationen er holdt i almene kategorier, der kun tillader en kæde af udsagn, der i sin helhed bliver analytisk, altså ikke-empirisk. Den siger ikke noget om verden, den er en måde at se verden på – den er et *paradigme*.

Ikke desto mindre er den et af de bedste og mest betydningsfulde paradigmer i nyere filosofi. Faktisk handler paradigmet om det samme, som teorien om præsuppositioner (forudsætninger) i sproget handler om: Hvis personen A siger: "Den ligger på bordet", er udtrykket "den" en såkaldt anafor, der kun har reference i kraft af sin henvisning til noget, der er sagt umiddelbart forinden eller foreligger i den umiddelbare gensidige viden. Udsagnet forudsætter denne gensidige viden. Men også når anaforen erstattes med "saksen" forudsættes en masse. Der skal fx. være en bestemt saks, der foreligger i den gensidige viden, ellers er udtrykket uforståeligt eller stødende. Der skal være et bestemt bord. Den tiltalte skal have brug for saksen. Der skal være en fælles aktivitet, hvori alle de forudsatte ting indgår, fx. at man er i gang med at klippe julepynt (det Wittgenstein kalder en fælles livsform).

Talehandlingen, "saksen ligger på bordet", udtrykker en viden, der ligesom

talehandlingen forudsætter gensidig viden og intersubjektivitet. Men det er som om, Wittgenstein-traditionen hele tiden vil videre end det. Den vil sige noget, der kan formuleres således: Subjektivitet forudsætter intersubjektivitet. Og den vil gerne sige det, som om det ikke bare er et filosofisk udsagn om, hvad det vil sige at være menneske, men også et psykologisk udsagn. Ikke nok med det. Den vil også sige noget om, hvordan denne intersubjektivitet, og dermed den altid forudsatte gensidighed, opstår.

Hamlyn (1974) foreslår om den forudsatte gensidighed mellem personer, at den kommer i stand, når barnet lærer at se den anden som person. Men kun i den udstrækning barnet selv bliver behandlet som en person, snarere end som en ting, lærer barnet at se den anden som person, snarere end som en ting, og først da begynder barnet at forstå den anden, få fælles synsvinkel med den anden. Dette fører til, at barnet ser sig selv som person.

Denne filosofiske beskrivelse kommer i virkeligheden forbavsende tæt på det, som udviklingspsykologien har at sige om "personlighedens ontogenese". Den fælles forforståelse, gensidigheden mellem to personer, opstår i den sidste fjerdedel af det første leveår. I denne periode opstår intentionaliteten og den gensidige intentionalitet i og med hinanden.

### Hvad vil det sige, at mennesket er socialt?

Traditionelt har kognitionspsykologien været optaget af den individuelle og rationelle tænkning, der udfoldes af det cartesianske jeg. Således handlede teorierne om spædbarnets kognitive udvikling, specielt som de udformedes i tresserne og frem til slutningen af halvfjerdserne, mest om den lille masterminder, der via sit cartesianske *jeg tænker* opdager en omgivende verden af ting, og uafhængigt af dette en omgivende verden af mennesker.

Samtidig har det ikke skortet på antirationalistiske udsagn om, at "mennesket er socialt". Antirationalismen har ikke sagt, at det cartesianske *jeg tænker* er en afledet størrelse, der har sig udspring i *jeg er*, eller *vi er*, den har blot forsøgt at hive det cartesianske *jeg tænker* ned fra piedestalen. Den har påvist, hvor afhængige vi er, afhængige af andres dom, af vores begær og magelighed, vores frygt for ensomhed. Men er det deri vores natur som sociale væsener består? Er det, at vi er sociale det samme som, at vi ofte foretrækker hygge fremfor sandhed, retfærdighed og udfordring?

Antirationalismen har kun degraderet det cartesianske *jeg tænker*, gjort det cartesianske jeg til en vatnisse. Den har ikke frataget det cartesianske jeg sin prioritet. Når det i denne artikel siges, at mennesket er socialt, ligger der ikke deri en degradering af det cartesianske jeg. Tværtimod er det cartesianske jeg noget af det flotteste, som historien har frembragt. Udsagnet siger blot, at det er – frembragt. Af *vi er*.

### Cogito vendt på hovedet: Det nye børnebillede

Bernth (1982) har givet en karakteristik af de store klassiske teoris børnebil-

lede. ”Disse børn skal først møjsommeligt blive til selvstændige individer i en omverden, der eksisterer uafhængigt af dem selv, og derefter ligeså møjsommeligt komme overens med de andre individer i denne omverden”. Billedet af barnet, der opnår autonomi før socialitet, eller opnår de to ting uafhængigt af hinanden, er en væsentlig del af den ideologi, der bliver fremherskende, når åndsarbejderne i et samfund bliver optimister: Troen på det åndeliges privat-hed, prioritet og pressionsmulighed.

De sidste 10 års børnepsykologi indeholder et billede af barnet, hvor det autonome og det sociale står i et indvendigt forhold til hinanden, og hvor det autonome opstår gradvist og i kraft af det sociale. Hvor den forudgående periode kunne kaldes ”stimulationsperioden”, fordi den akademiske optimisme i forbindelse med tilliden til vækstsamfundet frammanede billedet af barnet som en lille master-minder — med de svagheder, bevares, det medfører at være menneske — kan den nuværende tendens kaldes ”social kognition”, dels fordi der udkommer så mange arbejder med denne titel, dels fordi udtrykket bruges i betydningen, ikke kognitionen af det sociale, men at kognitionen er social.

## 9 månedersskiftet

Selv om denne børnepsykologi er så ny, at den endnu ikke kender sig selv, ikke kan se sig selv med historisk distance, og selv om dens indre modsætninger på nært hold ser større ud end lighederne, er der påfaldende overensstemmelser i dens beskrivelse af overgangen fra den før-sociale og før-autonome fase til den sociale og dernæst autonome fase, der indledes ved 9 måneder og fuldfyldes ved 12 måneder. 9 måneders alderen er indgangen til den triadiske kommunikation, dvs. to mennesker, der er *sammen om noget*.

*Fælles focus.* Her var der i begyndelsen uenighed mellem Oxfordgruppen, der mente, at barnets evne til at følge moderens blikretning allerede starter ved 4 måneder (Scaife & Bruner, 1975), og Glasgowgruppen, der mente, at denne evne først opstår ved 9 måneder (Collis, 1977). Oxfordgruppen ændrede holdning, fordi de, som påpeget af Collis, ikke havde taget tilstrækkeligt hensyn til chance level reaktioner. Siden fandt Churcher og Scaife (1982) en grænse ved 6 måneder, hvor børn så småt begynder at kunne følge blikretningen. Kapaciteten til at følge blikretningen er i begyndelsen ret ustabil, men den styrkes, når moderen understøtter med mimik, tale og gestus, og den er fuldt udviklet ved 9 måneder.

Vi siger, at øjnene er vinduer ind til sjælen. Det er de somme tider, fx. i den nedenfor omtalte ”sociale refereren”, men for mennesker er den vigtigste nøgle til, hvad der foregår hos den, vi er sammen med, det tredie, vi er sammen om. I ugerne op til 9 måneder begynder barnet at kunne bruge denne nøgle, og det er moderen, der viser barnet nøglen gennem sine forsøg på at opnå fælles focus ved blikretning, gestus, indtrængende tale (”baby talk”, Snow & Ferguson, 1977) og pegning.

*Pegning.* Ved 9 måneder begynder børn at kunne følge moderens pegning (Murphy & Messer, 1977; Murphy, 1978). Samtidig udvikler de selv en pegning, der udspringer af en ”rækken på skrømt” efter ting, der er for langt

væk. Moderen tolker barnets rækken som en meningsfuld handling. Hun tillægger den intention og inddrager den pågældende ting i samværet. Derved får aktiviteten intention, bliver til en handling. Næste fase er, at barnet rækker ud for at henlede moderens opmærksomhed i blind tillid til moderens forståelse. Intersubjektiviteten er opstået. Nu er barnet i mellemtiden blevet så god til at følge moderens pegning, at det kan imitere den. Den kommunikative handling bliver til en konventionel gestus – via modpartens opfattelse af den som en social gestus.

Selv om barnet på dette tidspunkt (9-12 md.) er udmærket i stand til "social refereren", kombinerer det endnu ikke sin pegen med at kontrollere visuelt, om moderen er med. Bates et al. (1975) tolkede dette ved at skelne mellem ikke-kommunikativ pegning og den kommunikative pegning, der begynder senere, hvor barnet ser på modparten under pegningen. Som det fremgår af nedenstående, er barnet imidlertid i 9-12 måneders perioden begyndt på at kombinere sin tings- og personorientering. Dette, i sammenhæng med barnets evne til social refereren og med den kendsgerning, at pegning med visuel kontrol senere hen kun forekommer i komplekse situationer, fx. udendørs, tyder på, at pegningen, når den først har kvalificeret sig til betegnelsen pegning, er kommunikativ. At den ikke følges af visuel kontrol tyder snarere på barnets indledende naive tillid til intersubjektiv overensstemmelse om fælles udgangspunkt. Sammenlign Poulsen (1982), der argumenterer for, at denne tillid er en væsentlig del af den triadiske intersubjektivitet, som autonomien udspringer af. Den er ikke udtryk for Piaget-egocentri, der dækker over manglende kapacitet til at indtage den andens synsvinkel, når denne er forskellig fra éns egen. Tillid til fælles synsvinkel er ikke det samme som mangel på kapacitet, selv om de to ting kan give anledning til samme adfærd. Eller sagt på en anden måde: *Twivlen* om fælles synsvinkel, altså autonomien i intersubjektiviteten, opstår først efter tilliden, efter socialiteten i intersubjektiviteten.

*Kombination af tings- og personorientering.* Tingsorienteret adfærd kan bestå i, at barnet tager en ting fra den voksnes skød uden at se på den voksne. At barnet trækker vedvarende i ting, som den voksne holder fast i, uden at se på den voksne eller vokalisere. Personorienteret adfærd består i smil til den voksne, vokalisering, berøring af skæg etc. Op til 9 måneder er disse to adfærdssystemer aldrig koordineret. Koordineringen starter ved 9 måneder og er markant ved 12 måneder. Eksempler: 1) Barn ser op, rører voksens arm – voksen viser, at han bemærker det – barn rækker mod ting i voksens skød. 2) Barn rækker kop mod voksen – ser på voksen og vokaliserer. 3) Voksen ringer med klokke foran barn og stopper – barn ler til voksen, rører ved voksens arm. 4) Barn vokaliserer til voksen, rækker ud mod stol – voksen placerer barn i stol. (Sugarman – Bell, 1978).

Også Piaget beskrev denne kombination af tings- og personorientering som karakteristisk for det, han kaldte 4. stadium af den sensomotoriske fase (8-12 md.).

*Social refereren* ("social referencing") er en indirekte tolkning af en situation, via perception af en andens tolkning af situationen. Tilbøjeligheden til social refereren er noget, som vi voksne vesterlændinge ikke er stolte af. Vi viser dens negative side i eksperimenter over konformitet, hvor forsøgspersoner la-

der deres perceptuelle dom påvirke af flertallets dom (Asch, 1956) eller lader deres etiske vurdering påvirke af autoritetens vurdering (Milgram, 1963). Vi fremstiller dermed den sociale refereren som en indlært afhængighed, en minusvariant i personlighedernes selvudfoldelse mod den endelige uafhængighed.

Det er rigtigt, at modet til at tale imod flertallet i en forsamling er den civilcourage, der er uundværlig i alle samfundsformer. Det er rigtigt, at mange mennesker har et patologisk behov for at undersøge andres mening, før de danner (den samme) mening selv. Og det er rigtigt, at undertrykte grupper i det hele taget er særligt afhængige af nonverbal og paralingvistisk information, så deres opmærksomhed afledes fra samtaleens genstand. Men det er ikke rigtigt at fremstille patologiske udgaver af den sociale refereren som dens naturlige og oprindelige indhold. Også her skal sagen vendes på hovedet: I sin oprindelige form er socialiteten ikke en hindring af autonomien, den er vejen mod autonomien.

Social refereren opstår i ugerne op mod 9 måneder. Den kan fx. bestå i, at barnet søger øjenkontakt med moderen ved kritiske punkter i løbet af en fælles aktivitet med legeting (Bruner, 1975).

Ved 10 måneder er den sociale refereren så udviklet, at de signaler ("positiv" eller "neutral" stemmeføring) moderen sender til barnet, når der ankommer en fremmed, er afgørende for, hvor positivt barnet modtager den fremmede, dvs. hvor tilbøjeligt barnet er til at smile til den fremmede eller række ting til hende. Dette er ikke bare udtryk for, at moderens "positive" stemmeføring i den pågældende situation påvirker barnets stemning i almindelighed. Det er udtryk for, at barnet får en egentlig information om den fremmede. Stemmeføringen spiller nemlig kun en rolle for barnets adfærd overfor den fremmede, ikke overfor moderen (Feinman, 1982).

Ved 12 måneder er den sociale refereren så udviklet, at moderens ansigtsudtryk ("glæde", "frygt", "neutral") bestemmer, om barnet nærmer sig eller fjerner sig fra et ukendt legetøj, der bliver sat foran det (ibid).

En lang række af pattedyr har en ikke-indlært frygt for at falde ned, der viser sig ved, at de er bange for at bevæge sig hen over en glasplade, der er hævet en meter over grunden, men hellere bevæger sig til den side på glaspladen, hvor grunden er hævet, så den er i kontakt med glaspladen. Denne frygt for at falde viser sig så hurtigt, dyreungen overhovedet lader sig teste. Den skyldes medfødt kapacitet til perception af afstand, samt medfødt frygt for det dybe. Der er med denne metode undersøgt så mange dyrearter, herunder børn, at man med god grund har antaget, at fænomenet er universelt (Walk & Gibson, 1961).

I den sidste tid er der imidlertid rejst tvivl, om børn tilegner sig denne frygt for dybet på samme måde som dyrene. Børn på 6 måneder har et relativt veludviklet dybdesyn, altså perception af, hvor langt væk ting befinder sig. Og de har en række medfødte selvbeskyttelsesmekanismer, fx. overfor ting, der ser ud til at nærme sig, mekanismer, der allerede ved 1 måned er så veludviklede, at det visuelle apparat foretager korrekte beregninger over, om genstanden er i kollisionsbane med hovedet (Bower, 1974). Men børnene på 6 måneder er ikke så bange for dybet, som Walk og Gibson i sin tid mente. Det har vist sig, at angsten for dybet først er noget, børnene får i løbet af de første uger, de krav-

ler.

Vil det sige, at menneskebørn mangler noget, som alle andre dyrearter har? Det virker underligt, medmindre man, som nogen gør det, mener, at mennesket egentlig kun befinder sig på fosterniveaue, indtil det er 9 måneder.

Interviews med over 100 mødre viste, at så godt som alle mødre kunne fortælle om en periode, hvor barnet virkede, som om det ikke var bange for at falde ned, fx. ned ad trapperne eller ned fra et bord. Typisk forsvandt denne frygtløshed frem mod 9 måneder og blev erstattet af hastig tilbagetrækning.

I en anden undersøgelse med børn, der lige var begyndt at kravle, var børnene ikke synderligt bange for at kravle over glaspladen på den dybe side, men de viste tydelig frygt, da de blev gentestet 4 uger senere. I en tredje undersøgelse havde børn højere pulsacceleration, når de blev løftet ud over et dybt sted, jo flere uger (op til 12 uger), der var gået, siden de var begyndt at kravle. I ingen af disse undersøgelser viste resultaterne nogen sammenhæng med, om børnene faktisk havde prøvet at falde ned i løbet af deres kravletid. (Se i øvrigt Campos & Stenberg, 1981).

Jeg har selv efterprøvet udviklingen af frygtreaktionen på 4 børn på en lidt mere direkte måde, nemlig ved at kaste dem op i luften og gribe dem igen. Reaktionen var markant forskellig før og efter, de havde kravlet i to uger. Før da grinede de to af dem bredt, mens de to andre tolererede det. I alle tilfælde så deres mor skrækslagen til. Ved "gentestningen", da de havde kravlet et par uger, viste de alle behersket frygt ved at blive smidt op og grebet. De havde tilegnet sig frygten for faldet i løbet af deres kravletid — eller også kunne de simpelthen aflæse min eller moderens spændte forventning om frygtreaktion, hvad der i denne sammenhæng kommer ud på ét.

Identifikationen af faren for at falde kræver kun en kyllingehjernes kapacitet. Hvorfor skal menneskers børn bruge 2 uger så sent i deres liv på at tilegne sig den? Forklaringen må være, at det ikke er biologisk hensigtsmæssigt, at barnet har denne frygt, før det er i nogen grad lokomotorisk selvhjulpent. Mange børn bliver i stand til at kravle i løbet af 2-3 dage, når de pludselig kan få knæene op under sig. Det ville være mærkeligt, hvis naturen havde indrettet det så kompliceret, at barnet fra starten har en medfødt anticiperende frygt for at falde, en frygt, som aktivt skal hæmmes eller blokeres i de mange måneder, hvor barnet ikke er lokomotorisk selvhjulpent, for pludselig at fjerne denne blokering af frygten den dag, barnet bliver selvhjulpent. På den anden side ville det være for farligt, hvis barnet — i modsætning til andre dyrearter — skal indlære denne anticiperende frygt gennem smertelig erfaring.

Nej, når barnet er nået til kravlealderen, er det så småt begyndt på social refereren. Samtidig kommer det pludselig ud for en masse spændende ting, som det selv kan nærme sig eller fjerne sig fra. Samtidig er det begyndt på en tilknytningsproces, der hovedsagelig viser sig ved, at der er en primær pasningsperson, som det selektivt bruger sin evne til social refereren overfor. Hvis denne person er nogenlunde normal, afsender hun spontant signaler, hver gang der er noget i gære. Disse signaler virker på barnet, moderen tror derfor, at barnet "forstår hvad hun siger", hvad der forstærker hendes tilbøjelighed til at søge kommunikativ kontakt med barnet, hver gang der er noget i gære, fx. en elektrisk fatning, en varm kakkellovn eller en trappe. Forholdet til hjemmet



– og til det farlige – opstår i denne mellem menneskelige sammenhæng, og derefter bliver det bevidst og personligt.

*Intentionel kommunikation.* Bell og Ainsworth (1972) viste, at ved alderen 9-12 måneder får gråden en ny karakter og funktion i forhold til tidligere. Denne nye signalfunktion må nærmest betegnes som intentionel. I det første kvartår kom  $\frac{3}{4}$  af alle tilfældene af gråd i situationer, hvor spædbarnet ikke var i nærheden af moderen. I det sidste kvartår kom de færreste tilfælde af gråd, når barnet ikke var i nærheden af moderen.

Der var stor korrelation mellem to variable: Moderens langsomhed til at starte trøstædfærd ved barnets gråd i første halvår, og barnets samlede mængde gråd i sidste kvartår. Derimod var der ingen sammenhæng mellem barnets gråd i første halvår og dets gråd i sidste kvartår. Det vil sige: Det var ikke barnets tendens til at græde, der var stabil, men moderens langsomhed til at reagere.

Når den samlede variabilitet og klarhed i barnets ansigtsudtryk, kropsgestus og vokaliseren blev målt og taget som udtryk for "kommunikation" som adfærdsvARIABLE, var der stor negativ korrelation mellem barnets "kommunikation" i sidste kvartår på den ene side og på den anden side følgende 2 variable: Varighed og hyppighed af gråd og moderens langsomhed til trøstædfærd. Det vil sige: Fra i begyndelsen at være et diffust signal bliver gråden i sidste kvartår en del af den almindelige intentionelle kommunikation, én kommunikationsmulighed blandt andre. Børn med ikke-ignorerende mødre havde flere kommunikationsmuligheder til deres rådighed – og behøvede derfor ikke at græde så ofte.

Men hvad er en kommunikativ gestus? For der første er det en oprindeligt teknisk handling, der gennem "ritualisering" får kommunikativ betydning. For det andet – og det er måske i virkeligheden det samme – er det en gensidig handling, dvs. den skal kunne beskrives i en firefelts-tabel, her eksemplificeret med den kommunikative gestus "give-modtage".

Fra moder til barn	Fra barn til moder
M "tilbyder" ved at holde genstand frem og B "modtager" ved at tage genstand fra M's hånd.	M "anmoder" ved at række hånden frem med håndfladen opad. B "indvilliger" ved at lægge genstand i M's hånd.
B "anmoder" med række-hånden frem gestus. M rækker genstand frem og B tager genstand fra M's hånd.	B "tilbyder" ved at holde genstand frem mod M. M "modtager" ved at svare med hånd-flade-op gestus. B lægger genstand i M's hånd.

Denne kommunikative gestus opstår i uperpekt form ved 9 måneder og er færdigudviklet ved 12 måneder (Clark, 1978). Det er en af de første og mest præcise illokutioner, der dannes. (En illokution er den sociale handling, man foretager i og med, man siger noget bestemt. Fx. i og med man siger: "Skal vi danse?" inklinerer man for en. I og med man siger: "Stop tyven" (på det rigti-

ge tidspunkt) har man i følge forsikringsselskabet "gjort anskrig").

Illokutioner er mere eller mindre konventionaliserede. At "give-modtage" og "anmode-indvillige" er et konventionaliseret gestussæt, viser sig tydeligt, når moderen til et 11 måneders barn bryder spillereglerne, fx. ved at flytte genstanden uden for barnets rækkevidde efter at have "tilbudt" den. Barnet bliver mopset, på en måde der kvalitativt afviger fra det udtryk, barnet viser, når en teknisk handling mislykkes. Med konventionaliseringen er barnet trådt ind i det menneskelige fællesskab, det fællesskab som voksne somme tider træder ud af, når de lader, som om de ikke forstår det, der siges naivt og uden bagtanke.

Det er påfaldende, så éntydigt empirien taler om illokutionernes opståen, så forskelligartet den ellers er. Alle steder ser det ud til, at den illokutionære handling opstår ved 9 måneder og ved 12 måneder er så konventionaliseret, at den indebærer social forpligtelse, fx. Bates, Camaioni & Volterra (1975), Bruner (1975), Sugarman – Bell (1978) og Trevarthen (1980). Og alle steder ser det ud til, at barnets kommunikative intentionalitet hjælpes på vej ved, at dets kommunikation *tillægges* intentionalitet.

*Kommunikativ vokaliseringen.* Tendensen til at bruge stemmen ændrer karakter fra 7½ til 9½ måned og igen fra 9½ til 11½ måned. Ved 7½ måned vokaliserer barnet udiskriminativt, det vokaliserer lige meget overfor "interessant" og "uinteressant" stimulering (det lader sig ret præcist afgøre, hvad spædbørn finder interessant, fx. ved fiksationstid og pulsændringer). Ved 9½ måned falder vokaliseringstendensen mærkbart for at komme kraftigt igen ved 11½ måned, men nu i en ny form: Nu vokaliseres der specielt overfor interessant stimulering. Vokaliseringen betyder nu fx: "Se, hvor interessant". Dykket ved 9½ måned tyder på, at der her er indtrådt den hæmning af vokaliseringen, der skal til for, at den kan blive kommunikativ og diskriminativ (Zelazo, 1982).

Den intentionelle vokaliseringen er ofte blevet sat i forbindelse med overgangsfasen mellem Piaget-stadierne 4 (8-12 måned) og 5 (12-18 måned). Piaget var som regel temmelig kritisk overfor sine forsøgspersoner, måske fordi han kun ville godskrive barnet det, som det gjorde helt spontant og uden igangsættelse eller støtte, altså i et socialt vacuum. Senere har man i hvert fald dateret overgangen noget tidligere.

Bates et al. (1977) stillede spørgsmålet: Er det stadie 5 evnerne, der er forudsætning for udviklingen af intentionel vokalisering, eller er det den intentionelle vokalisering, der er forudsætningen for udviklingen af stadie 5 evnerne, eller udvikles de to ting samtidigt på grundlag af mere basale fælles strukturer? Harding og Golinkoff (1979) har afprøvet dette, men bortset fra at de bekræftede, at intentionel vokaliseringen er udviklet ved 11½ måned kan deres resultater ikke siges at fremhæve nogen af de tre hypoteser på bekostning af de andre. Selv er jeg tilbøjelig til at tro, at første og anden hypotese ikke behøver at udelukke hinanden, det kan meget vel tænkes, at nogle børn udvikler intentionel vokalisering og gestus som forudsætning for stadie 5 evner, mens andre børn gør det omvendte. En sådan tidlig personlighedsforskel kunne så ses som forløber for den forskel i sprogtileningsstil, som Nelson (1981) har omtalt. Hun skelner mellem børn, der udvikler et ekspressivt og gestaltagtigt betydningsrepertoire, og børn der udvikler et referentielt og analytisk repertoire,

før de udvikler et ekspressivt repertoire. Denne sondring mellem ekspressiv og referentiel sprogtilegnelse kan have forbindelse med den af Wolf og Gardner (1979) foretagne sondring mellem "dramatists" ("dramatikere", der i deres symbolske leg bruger tingene til at fremstille mellem menneskelige hændelser) og "patterners" ("systemfindere", der snarere bruger mellem menneskeligheden som adgang til tingsverdenen). Hvis der er sammenhæng mellem de to sondringer, er det nærliggende at tænke, at de børn, der bliver ekspressive og dramatikere, er dem, der starter intentionel vokalisering for stadie 5, mens de børn, der bliver systemfindere med referentiel sprogstil, er dem, der starter intentionel vokalisering i stadie 5. Det betyder ikke, at "systemfinderne" er mindre afhængige af det menneskelige fællesskab end "dramatikerne". Selv om mellem menneskeligheden for disse spædbørn først og fremmest er en mellemstation på vej mod genstandsverdenen, er de lige "socialt afhængige" af den grund, og deres vokalisering er intersubjektiv, ikke teknisk.

*Imitation.* Ved 2 måneder er barnet i stand til at imitere, når en voksen rækker tunge til det, og det er tilbøjeligt til at græde, når det hører gråd. Ved 4 måneder er det i stand til at imitere tonehøjden i stemmelyde. Disse evner forsvinder igen. Tendensen til "gråd ved smitte" (contagious crying) er en art empati, en refleks, der ikke er udtryk for nogen indfølelse eller forståelse. Ved 9-12 måneder dukker "klagen på andres vegne" op igen, nu i en form, der berettiger til betegnelse sympati.

Det er ikke påvist, at evnen til at imitere tonehøjden i stemmelyde kommer tilbage i spædbarnsalderen, nok fordi den ikke er adækvat for sprogtilegnelsen, fordi denne kræver analyse af mere komplekse og gestalt-agtige lydmonstre. Evnen til at imitere tungerækken kommer igen ved 9 måneder, men nu i en form, der bedre fortjener betegnelsen imitation: Hos det nyfødte barn sætter modellen forskellige adfærdsmekanismer i gang hos barnet, der er knyttet til munden. Når tungen kommer frem, bliver refleksen selvstimulerende, og tungen ryger ind og ud flere gange. Refleksen kommer kun, når barnet er i en rolig, næsten døsigt tilstand. Ved 9 måneder skal barnet være helt vågent og opmærksomt. Det iagttager modellen i længere tid og ser spekulativt ud. Derefter (hvis barnet er samarbejdsvilligt) kommer tungen ud én gang og korrekt i første forsøg (Maratos, 1982).

Imitation og sympatisk reaktion er to blandt mange evner, der findes i en tidlig form, forsvinder og dukker op igen i en mere udviklet og bevidst form. Det samme gælder nogle af genstandspermanensens detaljer, evnen til at række og gribe adækvat, samt endelig nogle af vægt-, antal- og længdekonservationens detaljer, der tidligt opstår og forsvinder igen. Men det er karakteristisk, at netop de to egenskaber med en sådan u-formet udvikling, der er *interpersonelle*, nemlig imitation og sympatisk reaktion, har valgt deres tilbagekomst på scenen i det fjerde kvartår.

## Bevidsthed og selvbevidsthed

Ved 12 måneder er barnet således blevet bevidst. Det er en bevidsthed, der er rettet udad mod en verden af ting og af mennesker, en bevidsthed, der må be-

tegnes som sociocentrisk snarere end egocentrisk, en bevidsthed, der i naiv tilid tager fællesskabet for givet.

Men der er intet i empirien om spædbørn, der tyder på, at 9-12 månedersalderen har givet barnet nogen form for *selvbevidsthed*. Selvbevidstheden opstår i anden halvdel af det andet leveår, og det handler den næste artikel om.

Også præ-refleksiviteten er opstået. Den er opstået i nær sammenhæng med barnets relation til dets nærmeste medmennesker. Det er det, der menes med, at barnet nu har fået et *hjem*. Men refleksiviteten er ikke opstået. Den kommer først ved den overgang fra anden-regulering til selv-regulering, der muliggøres, når det indvendige forhold mellem tænkning og tale skabes. Det sker først fra 3 år og fremefter, og denne udvikling bliver aldrig helt færdig. Måske skal også de to første etaper, bevidstheden og selvbevidstheden, ses som udviklingsansæt, der aldrig rigtig bliver færdige.

## LITTERATUR

- ASCH, S. E. (1956): Studies of Independence and Group Pressure. *Psychol. Monographs*, vol. 7, Series no. 416.
- BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V. (1977): From gesture to first word, i: Lewis, M. & Rosenblum, L. (eds.): *Origins of Behaviour: Communication and Language*. New York: Wiley.
- BATES, E., CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V. (1975): The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- BELL, S. & AINSWORTH, M. D. (1972): Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.
- BERNTH, I. (1982): Fra person for andre til person blandt andre. *Psyke og Logos*, 333-365.
- BOWER, T. (1974): *Development in Infancy*. San Francisco: Freeman.
- BRUNER, J. (1975): From communication to language. *Cognition*, 3, 255-287.
- CAMPOS, J. J. & STENBERG, C. (1981): Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing, i: Lamb, M. E. & Sherrod, L. R. (eds.): *Infant Social Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- CLARK, R. A. (1978): The transition from action to gesture, i: Lock, A. (ed.): *Action, Gesture, Symbol*. London: Academic Press.
- CHURCHER, J. & SCAIFE, M. (1982): How infants see the point, i: Butterworth, G. & Light, P. (eds.): *Social Cognition*. Brighton.
- COLLIS, G. M. (1977): i: Schaffer, H. R.: *Studies in Mother-Infant Interaction*. London.
- CORBALLIS, M. C. (1980): Laterality and myth. *Am. Psychologist*, 35, 284-295.
- FEINMAN, S. (1982): Social referencing in infancy, *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 445-470.
- HAMLIN, D. W. (1978): *Experience and the Growth of Understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HARDING, C. G. & GOLINKOFF, R. M. (1979): The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50, 33-40.
- JAYNES, J. (1976): *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston: Houghton Mifflin.
- KARPATSCHOFF, B., KATZENELSON, B. & OLSEN, S. E. (1982): Introducerende bemærkninger om refleksivitet. *Psyke og Logos*, 199-210.
- KATZENELSON, B. (1982): Refleksivitet og personhed. *Psyke og Logos*, 225-238.
- MARATOS, J. (1982): Trends in the development of imitation, i: Bever, T. G. (ed.): *Regressions in Mental Development*. Hillsdale: Erlbaum.

- MILGRAM, S. (1963): Behavioral study of obedience. *J. of Abnormal Soc. Psychol.*, 67, 371-8.
- MURPHY, C. M. (1978): Pointing in the context of shared activity. *Child Development*, 49, 371-80.
- MURPHY, C. M. & MESSER, D. J. (1977): Mothers, infants, and pointing, i: Schaffer, H. R. (ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*, London.
- NELSON, K. (1981): Individual differences in language development. *Dev. Psychol.*, 17, 170-87.
- POULSEN, A. (1976): Perceptual projects. *Scand. J. of Psychol.*, 17, 1-9.
- POULSEN, A. (1982): Conversation, iterative knowledge, and intersubjectivity, *Psyke og Logos*, 365-376.
- SCAIFE, M. & BRUNER, J. S. (1975): The capacity for joint visual attention. *Nature*, 253, 265-266.
- SNOW, E. E. & FERGUSON, C. A. (1979): *Talking to Children. Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- SONNE, H. & ROSENBAUM, B. (1979): *Det er et bånd, der taler*. København: Gyldendal.
- SUGARMAN-BELL, S. (1978): Some organizational aspects of pre-verbal communication, i: Markova, I. (ed.): *The Social Context of Language*. New York: Wiley.
- TREVARTHEN, C. V. (1980): The foundations of intersubjectivity, i: Olson, D. (ed.): *The Social Foundations of Language and Thought*. New York.
- WALK, R. D. & GIBSON, E. J.: A comparative and analytical study of visual depth perception. *Psychol. Monographs*, 75, series no. 519.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1963.
- WOLF, D. & GARDNER, H. (1979): Style and sequence in early symbolic play, i: Smith, N. R. & Franklin, M. B. (eds.): *Symbolic Functioning in Childhood*. Hillsdale: Erlbaum.
- ZELAZO, P. R. (1982): The year-old infant, i: Bever, T. G. (eds.): *Regressions in Mental Development*. Hillsdale: Erlbaum.