Psyke & Logos
nr. 2, 1982

FRA PERSON FOR ANDRE TIL PERSON BLANDT ANDRE I EN FÆLLES MENNESKELIG LIVSFORM

Inger Bernth

Udviklingspsykologiske teorier bliver ikke til i et idemæssigt og ideologisk tomrum. Tværtimod udgør de et såre velreflekterende spejl for hver tids og hvert steds ideverden i almindelighed og menneskebilledet i særdeleshed.

I angelsaksiske indlæringspsykologiske og Behavioristiske teorier sker alle ændringer hos voksne såvel som hos børn ved (en eller anden form for) indlæring, gradvist, i ganske små skridt. Der er principielt ingen grænser for, hvad et menneske kan blive til; ej heller er der nedre eller øvre grænser aldersmæssigt for forandring. Nok mente Watson - som Locke - at tidligt indlærte vaner er vanskelige at ændre, men Skinner og Applied Behavior Analysis-praktikerne hævder, at adfærd kan ændres hos hvem som helst når som helst. Det er miljøets påvirkninger, som er afgørende. Ved videnskabelig analyse og tilrettelæggelse af miljøet kan man frembringe det menneske, som man ønsker.

Dette er selvfølgelig ligesom empirismen i overensstemmelse med den borgerlige revolutionsideologi i England (f.eks. Rousseau & Porter 1980), ligesom opfattelsen af mennesket som primært gevinstorienteret faldt naturlig i et samfund, der var tiltagende markedsorienteret. Under omstillingsprocessen til industrisamfundet fik konflikt- og adaptationsbegreberne en fremtrædende plads. Det er resultater, det drejer sig om, og man ser (næsten) kun på adfærd.

I sådanne teorier er der selvfølgelig ikke noget erklæret højdepunkt for udviklingen og kun den nødtørftigste banale beskrivelse af dens udgangspunkt. Watson (1928) skriver karakteristisk: »Hvis man begynder med et sundt legeme, det rigtige antal fingre og tæer, øjne, og de få elementære bevægelser, som er til stede ved fødslen, behøves intet andet råmateriale for at skabe en mand, hvad enten han skal blive til et geni, en kultiveret gentleman, en bølle eller en bandit.«

Om der er grund til udviklingsoptimisme afhænger således af, om vi forstår at udnytte de grænseløse muligheder ved stadig og utrættelig kontrol med miljøet ned i dets mindste detaljer.

Også i de europæisk-kontinentale teorier findes den optimistiske fremskridts- og udviklingstanke. Her i de sene og fejlslagne borgerlige revolutioners germanske lande måtte den imidlertid hentes i en overbevisning om en-

hver udviklings nødvendige og uomgængelige fremadskriden, altid fra noget lavere til noget højere - og i en fjern fremtid en tilbagevenden til et lykkeligt paradis, hvor alle modsætninger er endeligt ophævede, enheden i mangfoldigheden fuldstændig, og den evige ro derfor sikret.

Indtil da er der, som i Biblen, i menneskehedens og det enkelte menneskes historie afgørende brud, hvorefter intet er som før. Udviklingen skrider frem mod det stadigt højere, som spiralen der »kun bøjer sig for at stige«, og oftest med hvilepunkter, stadier, hvor det indvundne konsolideres og udfolder sig, mens der i det skjulte skabes en ny modsætning, som atter sætter udviklingen i bevægelse opad (f.eks. Abrams 1973).

Hos både Freud og Piaget ses indflydelser fra denne historiske opfattelse, omend de hver har deres afvigelser[1]. Hos begge er det centralt, at udvikling sker i spring, hvor hvert nyt stadium adskiller sig afgørende fra det tidligere, og at »det som er ældre i tid er mere primitivt i form«, som Freud udtrykker det i *Traumdeutung*. Begge teorier ser et højdepunkt, som udviklingen bevæger sig henimod, men som det gælder paradisskildringer er beskrivelserne af den modne mand - for det drejer sig om en hvid mand i den vestlige verdens bedre borgerskab - vage, tamme og utilfredsstillende.

En langt bedre indgangsport til deres grundlæggende menneskeopfattelse findes i deres spædbørnsskildringer (for en sammenligning se Kessen 1971). Disse skildringer drejer sig ikke om menneskeunger, som de er, for hverken Freud eller Piaget var interesserede i børn som børn. For dem var børn et middel i teorier, der handler om noget helt andet, og som er af dybt moralsk og verdensanskuelsesmæssig karakter[2]. I disse teorier er det af teoretiske hensyn *nødvendigt* at definere spædbarnet som modpol til den voksne, udviklingens begyndelsespunkt over for dens højdepunkt. Her definerer barnet og den voksne hinanden, og dette dialektiske greb tillader teoretikeren at skærpe billedet af sig selv og sine lige som udviklingens højeste manifestation.

Kagan, Kearslev & Zelaso (1978) siger det således: »spæd- og småbarnet bruges som en projektionsskærm, ikke ulig den måde hvorpå middelklassens iagttagere bruger underklassen til at definere det uønskede« (p. 11) og »Vi bruger (barnet) lejlighedsvis, som eliten bruger bonden, til at definere os selv« (p. 15).

På mange måder er spædbarnet en udfordringskategori[3], der hovedsageligt defineres i modsætning til noget andet, men hvad dette noget andet er kan variere. Fordi der er forskel på, hvad man lægges mest vægt på som det modne menneskes vigtigste kendetegn, er der også forskel på beskrivelserne af spædbarnet. Således er Freuds spædbarn som bekendt karakteriseret ved uhæmmet søgen efter driftstilfredsstillelse, Piagets spædbarn ved en begyndende omverdenstilpasning som første skridt på vejen til det menneske, hvis omfattende logik sikrer det mod uligevægt.

Trods alle forskelligheder lægger store og små teorier i denne tradition imidlertid, såvidt jeg kan se, alle vægt på spædbarnets manglende autonomi

og dets manglende differentiation mellem sig selv og verden. Dette er måske ikke så sært i betragtning af, at Gouldner (1979) gør det plausibelt at betragte grundstrukturen i de intellektuelles kultur og ideologi som »stoltheden over egen autonomi« (en rest fra det borgerlige oprør). Det er måske endda en væsentlig støtte for hans antagelse.

Det er hos åndsarbejderne i en kultur, der værdsætter autonomi, rationalitet og, som led i autonomien, fornuftens herredømme over lyster, impulser og blotte sanseindtryk (intiution), at barnet i teorierene ikke skelner mellem sig selv, andre og verden i det hele taget (er symbiotisk, egocentrisk og narcissistisk) og er irrationelt, impuls- og sansestyret (med primærforegange og om næppe længere animistisk så dog intuitivt og præoperationelt, med lystjeg).

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 verden. Piagets barn når hertil ved at »konstruere« de Kant'ske anskuelsesformer og kategorier rum og tid samt kausalitet, ved at få objektkonstans og kunne betragte sig selv som »et element eller et legeme blandt andre«. Derefter gør en stadigt mere fuldkommen og regelbundet koordination med andre (synspunkter) et fællesskab muligt. Freuds barn får modificeret sin primitive opfattelse af »bitter livserfaring« *(Traumdeutung),* må lære at følge realitetsprincippet og igennem en angst- og pinefyldt proces udvikle den samfundstilpasning, som også Freud lagde så stor vægt på. For Freuds menneske er tilpasningen dog aldrig helt uden kvaler.

Interessant er det (angelsaksiske?) økonomiske islæt i begge teorier. Den pessimistiske Freud taler om sparen på den begrænsede energi og om afkald på driftstilfredsstillelser. Den optimistiske Piagets barn er omkostningsbevidst fra starten. Det vælger cognitiv strategi efter cost-benefit-princippet, inclusive minimaxbetragtninger. Dette gælder også følelseslivet. Ingen ringe præstation af et sensorimotorisk barn! (f.eks. i Tanner & Inhelder 1960, pp 17-19).

Ingen af de store klassiske teoriers børn er særligt menneskelige, ej heller omgås de mennesker, som har del i et menneskeligt fællesskab og skaber og opretholder en verden, som barnet inddrages i. Men herved er de meget forskellige både fra de børn vi omgås, og de børn som i de seneste ca. 10 år i tiltagende grad har befolket udviklingspsykologien.

Det er disse nyere overvejelser, synspunkter og empiriske fund, som jeg her vil gøre opmærksom på. Det er fælles for dem alle, at de interesserer sig for og undersøger barnet ikke som en isoleret enhed, men som en partner i et medmenneskeligt forhold, og at de anser dette som helt afgørende for at forstå, hvordan barnet bliver en person med intentioner, som i stigende grad kan indgå aktivt handlende i menneskelige livsformer. Selvom udgangspunkterne er forskellige og de teoretiske baggrundsforestillinger ikke altid stemmer overens – som vi skal se – er det herved sikret, at alle kan bi-

drage til fælles viden og indbyrdes diskussion. Dette fremmes ved, at alle er stærkt interesserede i adgang til et solidt empirisk undersøgelsesmateriale, som det er meget tidsrøvende at frembringe, og ved at så at sige alle arbejder i Storbritannien, hvilket letter den personlige kontakt og følingen med de andres arbejde[4].

Det er meget karakteristisk for dataindsamlingen, at man ikke alene altid undersøger både barnet og dets partner i indbyrdes samspil, men at man også undersøger dem i situationer uden snævre begrænsninger for, hvad de kan foretage sig, selvom dette metodeprincip kan fraviges ved belysning af specielle delproblemer.

Herved er det hurtigt blevet klart, at de gængse fremstillinger af den tidlige udvikling ikke har meget at gøre med, hvad der har betydning i børns liv, samt at spædbørn er langt mere aktive, organiserede og kompetente end hidtil antaget. Det lille barns kompetence kommer bedst til sin ret i situationer med potentiel eller reel menneskelig mening. Dette fænomen er næppe forbeholdt spædbarnealderen; Donaldson (1978) har således påvist, at hvis man giver »Piagetopgaver« menneskelig mening kan de løses langt tidligere end det ellers er tilfældet. Samtidig er det blevet lige så klart, at vores viden om den komplicerede tidlige udvikling endnu er yderst ufuldkommen.

Det er tillige endnu noget uoverskueligt, hvordan de indvundne iagttagelser skal kunne samles til et tydeligt billede, og hvilken teori man skal uddrage af dem, men at man i en nykonstruktion af synet på barnet må have dem med, forekommer indlysende. Selvom den genoplivede modnings/indlæringsdebat nok vil blive illustreret her, vil hovedvægten derfor blive lagt på fremlæggelse af konkrete fund, som forhåbentlig kan inspirere til teoretisk eftertanke og måske endda til mere empiri.

Samtlige iagttagelser drejer sig om mor-barn forhold. Dette betragtes klart som en begrænsning, men en begrænsning der er nødvendig for overhovedet at komme i gang med problemerne. Foreløbige iagttagelser kan tyde på, at far-barn samspillet er så meget anderledes, at det blot vil komplicere udredningen, hvis det bringes ind på dette stade af forskningen (f.eks. Trevarthen, Hubley & Sheeran 1975, Bernth 1979). Samtidig er (de fleste af) iagttagelserne begrænsede til kortvarige forløb, der selvom de formentlig er karakteristiske for noget væsentligt i børnenes liv, dog ligesom udgør en parantes i det. Det er de overskuelige forløb, der muliggør de perspektivrige minutiøse analyser, men for at huske, at livet uden for forskernes paranteser er et menneskeligt liv med alt hvad dette indebærer, kan det være nyttigt først at se på, hvad Church (1966) har at sige i introduktionen til tre mødres iagttagelser af deres børns første par leveår. Som Church anfører, indeholder disse biografier data af en art, som det er svært at finde nogen andre steder.

»De beskriver babier af kød og blod, som lever og udvikler sig i den materielle, emotionelle og symbolske kontext af familien, nabolaget og samfundet og af fysisk rum og genstande og relationer.

. . . disse babier er meget forskellige fra de mytiske væsener som indlæringsteoretikere, psykoanalytikere og pædagoger af forskellige overbevisninger postulerer. De er ikke tomme organismer. De er ikke Id-drevne, selvsøgende sensualister forklædt som uskyldige kælne babier. De er hverken tomt uskyldige væsener i dødelig fare for at blive korrumperet af viden og disciplin eller dæmoner gennemsyret af arvesynd, som skal tæves til underkastelse og knækkes under civilisationens krav. De er årvågne, kærlige, lydhøre, brogede i deres følelser og hungrende efter oplevelse. De er også, i skiftende proportioner, perverse, negativistiske, livligt flagrende, snu, generte, ængstelige, frygtsomme, irritable, grådige og fulde af træskhed og altruisme. De er atypiske, hvad angår deres familiebaggrund og deres egen kvikke modenhed, men de er typiske ved at indeholde alle den almindelige babyalders normale træk, såvel de indtagende som dem, der kan drive til vanvid. De savler, gylper, kaster op, tisser og laver som andre små børn. Som alle andre babier kan de få forældrene til at smelte med et ubesmittet, kærligt, strålende smil. De er unge menneskelige væsener« (Church 1966, pp v-vi).

Små børn ikke alene er unge menneskelige væsener, men andre opfatter og omgås dem også umiddelbart som personer fra første færd. Der er mere i reaktionerne på dem, end der ligger i ethologiske forklaringer om f.eks. særlige umodenhedstræk som relativt stort hovede, fremspringende pande, tykke kinder osv. som udløsere af yngelplejeomsorg (selvom sådanne mekanismer nok hjælper på kontaktmulighederne). Richards (1971, 1974) har beskrevet, hvordan både voksne og børn ihærdigt forsøger at vinde den spædes opmærksomhed. Folk taler meget til nyfødte og forsøger at fremkalde øjenkontakt eller smil ved at bruge stemmen, vugge barnet, ae dets ansigt. Man engagerer sig meget i at fremkalde en reaktion hos barnet, der kan tolkes som gensvar, som anerkendelse af en selv som person.

MacFarlane (1975, 1977) har offentliggjort båndudskrifter af, hvad der siges umiddelbart efter fødslen. Her er et eksempel, der viser, hvordan barnet lynhurtigt bliver en person for moderen (1975, pp 16-17).

(Jeg afstår fra oversættelse i dette og andre tilfælde, hvor jeg ser mig ude af stand til at gengive følelsespræget nuanceret på dansk).

»Baby delivered:	- Oh, ah ah ah	
	Oh, it's a boy	
	Ah	
	Ah	
	Oh dear	
	Oh oh	During this period the baby is lying
	Oh no	between the mother's legs and mother
2 min.s	Ah	appears ecstatic
30 sec.s	He . . . he . . . (laughs)	
	Oh	

Oh no wonder he was kicking like mad
Oh it's a beautiful little boy
Oh poppit
Oh (laughs) look at him

Baby is given to mother

The baby has been sucked out and wrapped in a blanket

Oh oh
Oh
Oh look at his little mouth
Oh
Oh
It's lovely
Look at his little face
His little nails
Oh
His little squashed up nose like your nose (to husband)
Oh
He has . . .
It red as red (referring to child's hair)
Oh
Oh oh oh
Look . . .
Oh
Ah
On his cheeks are coming rosy-love
Look at his little head
Look at his little mouth
He has gone to sleep
I wonder whether he was sucking his thumb inside?
He knows his face (baby touching his face with hand)
Oh »get off« (baby appears to swipe away father's touching finger)
Ah, I can't belive it
Look at his hair
Oh look it all fair here
He's going a nice color now, aren't you (to baby)
He's sucking his thumb
How anyone can feel sick at it, I don't know (referring to people feeling sick when present at birth)
Oh you poppit
It wasn't bad
He was, wasn't he?

Oh dear what did you do that for? (to indistinguishable action by baby)
He's blowing bubbles
His little hands are all wrinkled
Looks like he has done the washing doesn't he?
He looks . . .
No, we knew it was going to be a boy, didn't we (to husband)
That's why it is a boy
11 min. 45 sec.s Open your eyes then (to baby)
Ahh (laughs)
Can you open your eyes then (to baby)
He's scratched himself by the look at it, on his face
Oh (pain with contraction in third stage of labour)
No, he's resting on me
Hello (as baby opens his eyes for the first time)
Oh he's going (imitating baby's blinking)
Hello (laughs)
Oh his eyes are all stuck
Hello
Dark blue (referring to eyes)
Hello, look
He's got your eyes (to husband)
Look you've got beautiful blue eyes (to baby)
What are you looking at me like that for (to baby)
Hello
Oh, he's got a beautiful face
Yah (delivery of placenta)
How long do they usually take to open their eyes?
His got one open now
We will have to give you a bath in a minute won't we?
Hello
Hello
You can really grip can't you? (to baby)
Ah (injection)
Did he seem to hold your finger? (to husband)
Did he?
He wants to open his mouth, look
We will see if we can give him a feed in a minute.
Baby given to father«.

Det er vanskeligt at vide, hvor almindelig en sådan personliggørelse af barnet og dets forhold til forældrene er. Helt bortset fra at personlighedsfakto-

rer hos moderen måske spiller ind, kan MacFarlanes øvrige båndudskrifter give indtryk af, at meget beror på situationen. Tilsvarende tiltale til barnet findes (kun) i de tilfælde, hvor faderen er til stede, *og* hvor barnet har det køn, som faderen har ønsket. Hvor faderen ikke er med ved fødslen, findes en mere konventionelt præget ordveksling, ofte næsten en dannet konversation, mellem den fødende og fødselshjælperne, som åbenbart føler sig kaldede til at opretholde et livligt, ofte muntert præg over situationen. Det kan minde mere om en selskabelig begivenhed med fjernere bekendte end om menneskers engagement i en af livets store begivenheder. Hvor faderen havde ønsket et barn af et andet køn, synes moderens bestræbelser at gå ud på - ofte med krampagtigt spøgefulde bemærkninger - at forlige ham med resultatet, mens faderen på sin side tappert forsøger at undgå at belaste moderen med sin skuffelse. Forældrene er således mere indstillet på hinanden end på barnet som sådan.

Richards (1974, se også diskussionen i O'Connor 1975 navnlig pp 80-81) hævder, at moderens første reaktion på barnet oftest er som på en ting, der skal udforskes; hun reagerer kun sjældent umiddelbart på det som på en person. Herved bliver det som regel ved nutidens hospitalsfødsler, hvor begivenheden næsten udelukkende defineres som en medicinsk og teknisk situation, hvor menneskelige reaktioner hos de tilstedeværende, moderen indbefattet, falder uden for rammen. Ved hjemmefødsler derimod anerkender og hilser jordemoderen barnet som et menneskeligt væsen, kysser, vugger og taler til det og opmuntrer moderen til at gøre det samme. Moderens større kontrol over sin egen og barnets krop ved hjemmefødslerne spiller antagelig også ind. Den intense følelsesladede atmosfære ved hjemmefødsler har været bemærket af flere (O'Connor 1975); også den kan måske medvirke til, at mere spontane reaktioner får lov til at udfolde sig[5].

Måske er det en nødvendig forudsætning for moderens umiddelbare oplevelse af og relation til barnet som person, at hun ikke selv føler sig »tingsliggjort« og sat ud af spillet, og at hun ikke i for høj grad er nødt til at måtte indstille sig på andre end sig selv og barnet. Dette må kunne belyses empirisk.

Imidlertid er der efterhånden mange eksempler på, at mødre tiltaler deres små børn som personer, men *hvordan* de gør det, er forskelligt, hvilket kan ses af disse eksempler (Kaye 1980, p. 503):

»Mother 1 (male 6 weeks)
Come on
Talk
Talk to me
Can you talk to me?
(Laugh) Say something
Come on
Talk
Can you talk?

Can you say something?
Well, talk
Well, say something
Can you say Mama?
Well, come on
Come on
Come on
Really?
Hi
Say something
Come on

Mother 2 (female 6 weeks)
Is that a burp?
Or are you going to get the hiccups?
Hu?
Yeah
Hi, there
You look like you're just concentrating so hard
Roseann
Hello
What?
What?
Huh?
Hey, you follow me, don't you?
You follow my voice
You follow my voice more than you follow me
Yes«.

Mor nr. 1 fortsatte i samme stil med hersende opfordringer både ved denne og senere iagttagelser, mor nr. 2 fortsatte sin spejlende diskussion af, hvordan barnet så ud og hvad der mon foregik i det uden på noget tidspunkt at stille krav. Det er imidlertid værd at bemærke, at for begge mødre betød det noget, at de følte, at barnets opmærksomhed var rettet imod dem.

I Sylvester-Bradley & Trevarthen's (1978) beskrivelse af samspillet mellem Sarah, otte uger gammel, og hendes mor oplyses også om barnets adfærd, og det ses hvordan moderen bruger Sarahs antydningsvise bevægelser som om de var indlæg i en samtale (Det understreges, at det ikke *er* en dialog, fordi en dialog indebærer udveksling af tanker). Således besvares tre lette sidelæns hovedbevægelser hos Sarah af moderen med en kraftig hovedrysten og et brat skift fra en række prositivt farvede udtalelser til den negative »Du ser meget betænkelig (pensive) ud, ikke? Du ser meget betænkelig ud. MM. Hvad gør du? (Sarah bevæger hovedet sidelæns). Du vil ikke smile (moderen ryster kraftigt på hovedet)« osv.

Ved optælling og analyse fandt man, at moderens ansvar for tilfredsstillelse af barnets fysiologiske behov, den traditionelle moderomsorg, ikke afspejledes meget i samtalen. I øvrigt lignede hendes tiltaleform den hos Kaye's mor nr. 2 (se ovenfor): kun 9% af alle personlige stedordsgrundled var »jeg«, ca. 78% var »du«. Kun ca. 3% af alle moderens ytringer refererede til hendes egen følelse eller intention - og da ofte i spøg - 24% refererede til barnets tilstand. Kun knapt 3% af ytringerne var imperative og da ofte spøgefulde som et »Giv slip!«, når Sarah tog i moderens hår.

Trevarthen (1980b) mener ikke, at sådanne fortolkninger hos moderen påvirker et barn i denne alder; det der har betydning er den ubevidste interpersonelle kvalitet i moderens tale, som kan støtte dets handlinger. Heri er ikke alle enige, men før vi giver os nærmere af med dette problem, må det bemærkes, at Trevarthens hidtidige fund tyder på, at mødrenes spejlinger ændres med barnets udvikling.

I det hele taget er det forhastet at slutte, at de voksnes opfattelse og behandling af barnet udelukkende er bestemt af egenskaber hos voksne. Ikke alene har karakteristika ved barnet og dets adfærd betydning for opretholdelse og udvikling af samspil[6], men tidlige forskelle på børns vågenhed, visuelle adfærd, aktivitetsniveau og ansigtsbevægelser kan fungere som springbrædt for den voksnes konstruktion af barnets personlighed.

Under undersøgelse af ti nyfødte børn, der afventede adoption, bemærkede Bennett (1971), at barneplejerskernes spontane tale til og om børnene viste, at allerede når disse var 14 dage gamle, var de blevet tillagt en personlighed, som var afgørende for hvilken behandling de fik. Ikke alene behandlede hver barneplejerske de forskellige børn forskelligt, men barneplejerskernes opfattelse blev dannet og fastholdt i deres indbyrdes samspil, således at der var udstrakt enighed om, »hvordan« de enkelte børn var. Dette beskrives nøjere for tre børn:

Baby boy Smith fik hurtigt kælenavnet Smitty. Om ham lød det snart »Han er et meget kvikt barn«. Han blev anset for at være et venligt og skikkeligt barn, der imidlertid kunne gøre sine krav gældende lydeligt og vedholdende. Dette affødte bemærkninger om, at han var en rigtig dreng, således f.eks. i anden leveuge »Åh, Smitty, du har været ude med pigerne hele natten, du slemme dreng, du uartige dreng«, - sådanne bemærkninger blev ledsaget af knus og kys og kommentarer om, at han elskede at blive elsket. Alle gav sig usædvanlig meget af med ham.

Baby girl Brown var rolig, forudsigelig og nem med mere animerede aktivitetsudbrud indimellem og navnlig livlig mundaktivitet, det kunne tolkes som smil. Hun blev betragtet som sød, feminin, beskeden. Der var uenighed om, hvor meget »gnist«, der var i hende, men enighed om, at hun ville være heldig, hvis hun kunne få Smitty. Hun fik kontakt i stedets gennemsnitsmængde.

Baby boy Jones var vanskeligere at »samarbejde med«, mere irritabel og med tilbøjelighed til at stivne, opfattet som afvisning. Da han var 15 dage

gammel, var der enighed om, at han var et kedeligt barn. Bennett blev belært om, at det nok ville ene med, at man fandt, at han havde en hjerneskade. Engang sagde man »De kan bare vove på at vække ham. Hvis De gør det, kan De tage ham med hjem!«.

Bennett (p. 328) beskriver en formiddagsperiode til illustration:

»Brown og Jones var 18 dage og Smith 56 dage. Da jeg kom ind på stuen, hilste man mig med »Jones venter Dem; jeg kommer ikke i nærheden af det spastiske barn.« Han var i behandlingsrummet, fordi han vrælede, og man legede med Smith . . . , mens man diskuterede hvilken fast føde, man ville give ham. »Se på Smitty. Der er krummer i ham (He is full of beans!), han trænger til en bøf. Hører De Jones derinde, burde dumpes et eller andet sted«. Efter et kvarters leg med Smith drejede samtalen igen hen på Jones; en gik ind og tog ham op, og vrælet standsede omgående. »Nå, det er hvad jeg kalder en forkælet unge«. Efter et minut blev han lagt ned igen, begyndte igen at vræle, hvortil kommentaren var »Åh, hold nu op«. En anden plejerske drillede »Hun vil kun lege med den rolige baby og ikke med den vrælende«. - Senere som kommentar til Brown, der havde stirret roligt med store øjne, »Se på den dukke til Brown. Smitty og hun har lavet øjne (goo-goo eyes) til hinanden«. I løbet af denne halve time var Smith blevet leget med hele tiden, Jones var blevet taget op eet minut, og Brown talt med een gang«.

Når der ikke er megen grund til at tro, at sådanne bemærkningers indhold i sig selv har indflydelse på barnet, hænger det selvfølgelig sammen med, at de ikke kan have nogen mening for det. Udtalelserne har kun mening for dem, der for at bruge et Wittgensteinsk udtryk (Wittgenstein 1974) allerede er deltagere i den livsform, som barnet kun er på vej ind i. Hvis man skal karakterisere den nyere britiske spædbarneforskning kort, er det næppe forkert at sige, at den handler om, hvordan barnet bliver en intentionel og selvbevidst deltager i en livsform med fuld bevidsthed om at være en deltager blandt flere, eller om hvordan barnet fra at være en person for andre bliver en person blandt andre personer.

Alle er enige om, at dette sker ved samspil med dem, der allerede er fuldgyldige deltagere, men der er forskellige syn på, hvor aktiv og afgørende barnets egen indsats er. Dette har at gøre med forskellige indfaldsvinkler. Newson og Shotter i Nottingham lægger vægt på den voksnes støtte til barnets aktivitet i overensstemmelse med Vygotsky og til en vis grad Wittgenstein, og på at aktiviteten bliver betydningsfuld for barnet fordi de voksne tillægger den mening, i nogen grad inspireret af Schutz og Merleau-Ponty. Bruner i Oxford tillægger også den voksnes støtte stor betydning formentlig inspireret af Vygotsky, men er præget af filosoffer som Ryle, Wittgenstein og navnlig sproghandlingsfilosoffer som Austin og Searle; bl.a. hans interesse i sprogudviklingen får ham til at skrive meget om regelstyret aktivitet. Newson, Shotter og Bruner synes at tillægge de voksne en udviklingsfremmende og formgivende betydning. Heroverfor står Trevarthen (og medar-

bejdere) i Edinburgh med sin neurofysiologiske fortid som medarbejder ved Sperry's nobelprisbelønnede undersøgelser af menneskets dobbelthjerne. Han betragter overvejende barnets omgang med både tings- og menneskeverdenen som udtryk for et selvorganisrende nervesystem under udvikling. De voksne kan måske lette udviklingen, men næppe fremme den egentligt.

Dvs. at Newson, Shotter og Bruner på sin vis ligger empirismen ret nær trods deres afstandstagen fra egentlig indlæringspræget psykologi, mens Trevarthen snarere hører til blandt modningsteoretikerne og således er tættere på den europæisk kontinentale tradition.

For dem alle er det imidlertid vigtigt, at nyere undersøgelser viser, at det hører med til spædbarnets væsenstræk at indgå i medmenneskelige situationer. Fra børn er få dage gamle, retter de fortrinsvis blikket mod tredimensionale genstande, der forandrer form, er i bevægelse og giver lyd; »øjeligende« figurer på genstandene forøger interessen. Børn er således veludstyrede til at interessere sig for det menneskelige ansigt, og de kan endog få uger gamle imitere voksnes ansigtsudtryk, f.eks. at række tunge. Synet er skarpest på den afstand, der oftest er til ansigtet på et menneske, der giver sig af med barnet, hørelsen er skarpest for lyde svarende til det menneskelige (kvindelige) stemmeleje, og, måske allervigtigst, barnets bevægelser er nøje synkroniserede med hinanden og har en tidsmæssig struktur, som nøje svarer til den, der findes hos den, der tager sig af barnet. Der kan være tale om et alment menneskeligt rytmisk grundmønster, som er en nødvendig forudsætning for al slags indbyrdes forståelse overhovedet (nemme oversigter i Bower, Dunn, Stern, Schaffer, alle 1977).

Condon & Sander (1974) fandt, at tale (på flere sprog) har et rytmisk grundmønster, der fremkalder præcist synkroniserede bevægelser hos nyfødte. Trevarthen (f.eks. 1975) påviste, at nyfødtes spontane øjenbevægelser har samme rytmiske tidsforløb som øjenbevægelserne hos voksne, der betragter noget. Han fandt også hos 6-8 uger gamle børn »før-tale«, hvor øjen-, hoved-, tunge- og læbe-, arm- og benbevægelser var indbyrdes synkroniserede i en rytme, der svarer til rytmen i menneskelig tale. Denne aktivitet sås kun over for mennesker. Over for ting var mønsteret et helt andet, f.eks. med »før-griben« (grasping, række-ud-efter). Trevarthen mener, at det netop er intentionelle bevægelsers sakkadiske rytme i modsætning til fysiske genstandes lineære bevægelser, der gør det muligt for barnet at skelne mellem personer og ting fra den første levetid (Trevarthen 1978a). Mødre opførte sig ofte i overensstemmelse med deres børn, »i kor«, men ved »før-tale« holdt moderen sig tilbage, til det var hendes tur til et bidrag til interaktionen. Andre forskere som Brazelton og Stern i USA har også interesseret sig for den meget fine timing i det tidlige mor-barn samspil, men de hefter sig ikke ved dets personlige præg.

Alt dette kan kun ses og beskrives ved samtidighedsoptagelser af mor og barn, som derefter analyseres enten billede for billede eller i meget lang-

somt tempo. Bl.a. derfor har man ikke tidligere været opmærksom herpå.

Men socialt samspil alene, hvor nuanceret det end er, er ikke nok til at blive indført i denne verden. Hertil kræves, at man er fælles om noget andet end kontaktforholdet i sig selv. Der er tidligt synkronisering af, hvad mor og barn ser på. Men i begyndelsen er det som regel moderen, der tilpasser sig barnets interesse. Når et fire-måneders barn ser fast på eller rækker efter en genstand, kommer den straks i brændpunktet for også moderens interesse og ofte udløses en lang række kommentarer om genstanden hos hende. Ved fem-måneders-alderen bringer barnet tydeligt på denne måde et emne udefra ind i »samtalen«, ihvertfald hvor det har at gøre med en velkendt partner (med mindre kendte holder de sig til »genstandsløs samtale«) (Collis & Schaffer 1975). Bruner og Scaife (Scaife & Bruner 1975, Bruner 1976) lægger vægt på barnets tilbøjelighed til at fæstne opmærksomheden på det, som andre er optaget af. Børn mellem to og fjorten måneder drejede i tiltagende grad hovedet i samme retning som forsøgslederen, når denne drejede hovedet. De syntes at se efter eller på noget, selv om det selvfølgelig er vanskeligt at sige, hvor meget det drejede sig om at følge en andens blikretning og hvor meget om simpel imitation af en bevægelse, som så gjorde det muligt for barnet at få øje på det, som forsøgslederen så på. I begge tilfælde er der imidlertid tale om en måde til at pejle sig ind på det, som en anden er opmærksom på. I disse forsøg startede forsøgslederen med at sikre sig øjenkontakt med barnet og således, at det var opmærksom på ham. Nogle af børnene fulgte fra ½-års-alderen moderens og forsøgslederens blikretning, når de talte sammen 1 m fra barnet. Barnet styrede således selv sit blik i retning af genstanden for de andres interesse. Scaife fandt også, at et fire-måneders barn følger moderens blikretning, men at det snart efter gør dette mere effektivt, når moderen benævner tingen - dette bliver så en manøvre, der etablerer det fælles referencepunkt.

Efter disse og mange andre fund, der tyder på en iboende sociabilitet hos barnet og et langt mere kompliceret perceptions- og adfærdsrepertoire over for verden end man havde drømt om, kan de gamle teoriers spædbørnsbillede ikke opretholdes. Barnet kan ikke betragtes som en ikke-person i en enten kaotisk eller enkel, udifferentieret verden.

Newson's indgang til spædbørneområdet var netop forbløffelsen over forskellen mellem på den ene side lærebøgernes børn og på den anden side, hvad der foregik mellem ham og hans kollega-kone Elisabeth og deres egne børn (Newson & Newson 1976). I den direkte oplevelse fremtrådte både den omgivende kulturs betingelser og holdninger og forældre-barn-samspillets konstruktive og menneskelige, personlige aspekter som noget aldeles fremherskende i det lille barns liv.

Newson og Shotter (Newson & Shotter 1974) begyndte deres arbejde under indflydelse af Vygotskys opfattelse af udviklingen som fra intermental til intramental og Wittgenstein's filosofi om livsformer og sprogstil, men fandt snart også inspiration i intersubjektivitetsbegrebet hos fænomenolo-

ger som Schutz og Merleau-Ponty. Både den Vygotskyprægede opfattelse af undervisningens betydning og den fænomenologiske understregning af, hvordan betydning opstår intersubjektivt mellem mennesker har præget deres arbejde siden:

I en programmatisk artikel (Newson & Newson 1975) vedgår Newson sin teoretiske arv og gæld. Over for navnlig Piaget hævdes, at man får en bedre forståelse af barnet ved at betragte det som afgørende, at det befinder sig i et miljø af personer med en stadig og nuanceret betydningstillæggende reaktion på dets aktiviteter, end hvis det betragtes som en organisme i et miljø af genstande.

Der konkluderes: »Den grundlæggende menneskelige evne til at strukturere viden, så man kan være fælles om den (so that it can be shared) - evnen til at kommunikere med andre - afledes i begyndelsen af mødres »naturlige« tilbøjeligheder til at behandle deres spædbørn som om de allerede havde forståelse« (p. 445). Her findes grundlaget for barnets artikulerede viden om verden, som opstår ved »forhandling« med andre kommunikerende menneskelige væsener[7].

En af udviklingspsykologiens opgaver bliver nu at få rede på, hvordan den fælles forståelse udvikles, som udgør der *meningsfulde indhold* i, hvad der bliver kommunikeret. Når voksne kommunikerer med hinanden, har de allerede alle mulige slags kategorier af tanke og følelse fælles, en livsform med et tilhørende sprogspil om man vil. Men hvor det drejer sig om den voksne og det lille barn er problemet at forstå, hvordan kommunikationskoden udvikles så at sige »helt forfra«. Dette kan ikke lade sig gøre ved at følge en naturvidenskabelig metode som f.eks. fysikkens; det der foregår kan ikke beskrives med fysikernes sprog, som kun egner sig til genstande, som forskeren ikke kan kommunikere med.

Ved at se på kommunikationsprocessen som deltager-iagttagere opdager vi imidlertid, at vi reagerer selektivt på »præcis de af barnets handlinger (!), som man naturligt ville reagere på *under den forudsætning, at barnet er ligesom en hvilken som helst anden kommunikerende person.*« (Newson 1978, p. 36. Newson's understregning, mit udråbstegn). Kun nogle af barnets handlinger reflekteres tilbage til det, nemlig de der opfattes som sammenhængende og relevante - som bevægelser udsprunget af intentioner eller som kommunikationer til et andet socialt bevidst individ. Dele af barnets aktivitetsstrøm udskilles til særlig markering gennem dramatiske tonefaldsændringer i moderens kommentarer. »Det er kun, fordi mødre tillægger børns »adfærd« mening, at adfærden kommer til at udgøre betydningsfulde handlinger for barnet selv« (Newson 1978, p. 37).

Shotter har i en række publikationer fra 1973 og fremefter stedse interesseret sig for, hvordan det går til, at barnet kommer til at opfatte sig selv som subjekt. Hans tidlige faglige udgangspunkt var en protest mod Behaviorismens deterministiske menneskeopfattelse, og i naturlig konsekvens af sit engagerede synspunkt plæderer han da også for, at man skal betragte

psykologien som en »moralsk handlingsvidenskab« (Shotter 1975, p. 23), hvor determinisme ikke har nogen mening, fordi fremtiden opstår indetermineret, når mennesker kommer overens, på samme måde som der i mor-barnsamspillets intersubjektivitet skabes noget helt nyt.

Med Shotters sprogbrug må barnets naturlige evner blive til personlige evner, men mennesker har tillige sociale evner til igennem fælles (joint) aktivitet at skabe og opretholde en »social verden«, tilsyneladende »extern« og »objektiv«, som de kan henvise til, når de som autonome subjekter afkræves grunde for deres handlinger (Shotter 1980).

I overensstemmelse med sit ideologiske udgangspunkt interesserer han sig for, hvordan barnet bliver et subjekt med ansvar for sine egne handlinger. I sit forsøg på empirisk belysning heraf var han inspireret af Vygotskys tese om, at spontane handlinger forvandles til »bevidste« handlinger ved at man lærer grundene til dem (Shotter 1976). Man kan også sige, at det drejer sig om at belyse, hvordan adfærd bliver til handling under pædagogisk indflydelse. I løbet af en longitudinel undersøgelse af 20 mor-barn par bad man mødrene »hjælpe deres barn med at lægge et formbrædt« (den eneste instruktion) (Shotter & Gregory 1976).

Den 11 mdr. gamle Samanthas mor havde lige fysisk hjulpet hende med at lægge brikkerne rigtigt, da hun sagde »Åh du dygtige pige . . . (pause) . . . ER DU IKKE DYGTIG«. Alle mødrene sagde til deres børn, at de var dygtige eller lignende når som helst børnene foretog sig noget, som mødrene kunne betragte som et rimeligt bidrag til opgavens løsning. Det usædvanlige var, at Samanthas mor efter en kort pause lænede sig frem for at fange barnets blik og gentog den samme betydning, men denne gang med særligt eftertryk, som antydede »Se nu her, jeg fortalte dig altså, at du er en dygtig pige.« Samantha havde ikke »svaret« på moderens udbrud, som moderen ønskede det, men ufortrødent fortsat sin planløse aktivitet.

». . . under moderens tålmodige anstrengelser for at få barnet til at lægge formbrædtet kan barnet gøre alle mulige sære ting med brikkerne: tygge på dem, hamre dem mod bordet, gnide dem frem og tilbage på brædtet, kaste dem på gulvet osv. Når det midt i alt dette lykkes barnet at placere en brik rigtigt, med eller uden moderens hjælp, »markerer« moderen begivenheden som væsentlig. Men dette er ikke nok. Hun forventer et gensvar: forventer at barnet skal standse sin aktivitetsstrøm, vende sig for at se på hende eller på anden måde tilkendegive, at det er lykkedes det at gøre noget socialt væsentligt ved sin handling, at der er mening i den i denne situation . . . (I dette tilfælde) havde Samantha umiddelbart vendt sig for at tage en ny brik. Hun frembød ikke tegn på, at hun var klar over, at det som hun havde »gjort«, havde nogen betydning, derfor gentagelsen . . . denne gang med eftertryk og efter at have fanget barnets blik: Samantha standser og vender sig, ser på moderen med blikkontakt, hovedet let bøjet, øjnene opadrettede, med finger-på-læben smil, nu igen åben for moderens indflydelse . . . Så »Gør det igen . . . af med den«, siger moderen, idet hun dirigerer og igen

fysisk hjælper hende med at tage den lige lagte brik af igen. Spillet (the game) fortsætter med nogle få flere »af-og-på« med samme brik, før moderen tillader Samantha at flytte opmærksomheden til en ny« (Shotter & Gregory 1976, pp 5-6).

For moderen er det ikke tilstrækkeligt, at barnet placerer brikken rigtigt, det skal *selv* have gjort det. Det må vise, at det vidste, hvad det forsøgte at gøre, at det havde forbindelse med situationens socialt definerede krav, som moderen ser dem.

Dette opnår moderen ved at handle på både egne og barnets vegne som »dobbeltagent«. Hun kompleterer den intention, som hun ønsker at tillægge barnet, reagerer på dets aktivitet *som om* dets intention svarede til hendes definition af situationen. Kun på den måde kan man meddele barnet, hvad af alle de mulige ting, som det kan gøre med disse brikker, det *bør* gøre. Først under og efter aktiviteten kan barnet lære, hvad den betyder.

Dette svarer til Ryle's (1949) påstand om, at praksis må gå forud for teorien om den, blot at praksis og teori her er fordelt på to forskellige personer. Moderen »hjælper« således barnet til retrospektivt at vurdere sine følelsestilstande og konsekvenserne af sine handlinger, ja til at blive klar over, at det i det hele taget var handlinger. Gradvist lærer barnet således selv at handle. Men moderen kan ikke ensidigt fastlægge betydningen; den opstår ved »forhandling« mellem mor og barn, og den kan aldrig forudsiges med sikkerhed, og ofte forstås betydningen kun af de implicerede i dens historiske opståen.

Selv om intersubjektivitetens nyskabende potentiel således er et vigtigt moment i Shotters opfattelse, er der dog stærke mindelser om Vygotsky (og Wittengenstein) i fremstillingen. Wertsch (1979) diskuterer netop i en mere tilfredsstillende fremstilling nøjere en sådan baggrund for en ganske tilsvarende undersøgelse af 2½-4½ åriges udvikling af selvregulerende evner.

Når både Vygotsky og Wittgenstein har så stor inspirationsværdi for udviklingspsykologien (og for de samme udviklingspsykologer) er det ikke tilfældigt. Ikke alene var der mange fælles træk i deres europæiske kulturbaggrund[8], men de havde begge en interesse i psykologi, som udsprang i nøje sammenhæng med undervisningsproblemer og den pædagogiske diskussion i begyndelsen af 1920erne. Wittgenstein arbejdede (på ideologisk grundlag) som landsbylærer fra 1920-1926, og meget af hans senere filosofi synes at have sit grundlag i denne periode, hvor Karl Bühler blev hovedteoretikeren i det østrigske reformskoleprogram (Bartley 1974). I *Zettel* (1967) spørger han direkte »Er det børnepsykologi, jeg laver? - Jeg bringer undervisningsbegrebet i forbindelse med betydningsbegrebet« (412). Vygotsky's interesse for psykologi blev vakt, da han som (litteratur)lærer ved et seminarium 1917-1923 kom i forbindelse med handicappede børn og blev konfronteret med problemet om, hvordan deres potentiel kunne udvikles; denne interesse for praktisk-pædagogisk anvendelse af psykologien opgav han aldrig (Luria 1979).

Hvor Wittgenstein imidlertid var optaget af sprogets troværdighed - et brændende problem i det Wienske miljø (Janik & Toulmin 1973) som heller ikke Freud var upåvirket af - var Vygotsky som litteraturuddannet mere interesseret i muligheden for sprogets positive indflydelse på tænkningen. Og hvor Wittgenstein så den fælles livsform som nødvendig baggrund for en fælles sprogstil, var det Vygotsky's erklærede mål at skabe en psykologi ved hjælp af Marx's *metode* (Vygotsky 1978, p. 8), og hans bestræbelser gik ud på at belyse, hvordan kulturen bliver en del af menneskets natur.

Det er disse ligheder og forskelle, som afspejler sig hos Nottinghampsykologerne, og som også kan anes hos Bruner.

I et allerede klassisk opgør med Chomskys sprogudviklingsteori, argumenterer Bruner (1975) påvirket af sproghandlingsteoretikere som Austin og Searle, for, at sproget (talen mener han nok!) tilegnes som et instrument, der regulerer fælles opmærksomhed og fælles aktivitet, at selve sprogets struktur afspejler disse funktioner, og at det er derfor, at barnet kan »bryde den linguistiske kode«. Sproget betragtes som en specialiseret og konventionaliseret udvidelse af kooperativ handlen. Sprogtilegnelsen ses som en transformation af de måder, der sikrer samarbejde forud for sproget - forud både fylogenetisk og ontogenetisk.

Han bemærker tilbøjeligheden hos mor og barn til at etablere et fælles referencepunkt som bl.a. demonstreret ved hans og Scaife's undersøgelser over tendensen til samme blikretning. Når først dette er sket, foregår der systematisk det, at moderen gør noget ved eller kommenterer det, som de begge er opmærksomme på. Herved fremkommer der en forventning om en bestemt orden: først tingen det drejer sig om - derefter hvad det drejer sig om med den. Dette svarer til, at linguister har fundet, at man er tilbøjelig til at tillægge subjektet i en sætning handlingen, selv når sætningen er af typen »John er let at bide».

Men der er mere, som leder barnet til at elaborere regelstrukturer i kommunikationen. Bruner mener, at legen er af stor mulig betydning; i legen understreges agent-handling-objekt-aksen, men der sker også en udvikling af regler for signaleren og sekvensering. LEGEN HAR DEN VIRKNING, AT DEN TILTRÆKKER BARNETS OPMÆRKSOMHED TIL SELVE KOMMUNIKATIONEN OG TIL DEN HANDLINGSSTRUKTUR, I HVILKEN KOMMUNIKATIONEN FINDER STED. (1975, p. 10. Bruner's kapitæler). For Bruner som for andre forskere i denne tradition er leg altid først og fremmest social leg.

Hvordan regelstrukturen kan udarbejdes, illustreres detaljeret i en undersøgelse af »borte-borte, tit-tit«-legen hos forskellige mor-barn par (Bruner & Sherwood 1976). Det bemærkes tillige, at børnene aldrig i denne leg viste den adskillelsesreaktion, som man så, når moderen virkelig forsvandt. Børnene skelnede altså mellem leg og virkelighed. Det er Bruner's opfattelse, at en stor del af legens betydning for udviklingen ligger i, at man i legen er skånet for »alvorlige« konsekvenser, og at man derfor kan tillade sig at

prøve sig frem med variationer og nye kombinationer af handlinger og signaler. Og det er her, at moderens stadige fortolkninger af barnets intenderede meninger bliver afgørende for, om barnets »hypoteser« bekræftes.

Denne longitudinelle undersøgelse af kommunikation og handlingskontekst mellem mødre og deres børn i ca. 7-13-måneders-alderen supplerer både eksemplerne på tiltale til de ganske små børn og Newson-Shotter's udtalelse om, hvordan moderen markerer noget som betydningsfuldt og lader andet passere ukommenteret.

Man fandt, at mødrene uafladeligt fortolkede barnets adfærd. Der syntes at være to typer fortolkninger og nogen tendens til for hver mor at foretrække den ene fremfor den anden. Fortolkningerne havde forskellige konsekvenser.

Der var en fortolkning af barnets adfærd som en intention til at foretage en bestemt handling. Så ser mødre det ofte som deres opgave at støtte barnet i at opnå hvad det vil - at skabe et støttende stillads om handlingen (scaffolding), der begrænser barnets frihedsgrader, som det ikke selv kan kontrollere, f.eks. ved at holde en genstand stille mens barnet prøver at fiske noget ud af den, afskærme barnet fra distraktioner o.lign. Men der var også en fortolkning, som havde mere at gøre med opmærksomhed end med handling. Barnet er ikke så meget ved at forsøge at *gøre* noget, som det er ved at forsøge at *finde ud af* noget. Så viser mødrene barnet noget, giver det en ting det ser på, men ikke kan nå, retter blikket i barnets blikretning eller får barnet til at se på, hvad der fanger moderens interesse, og det er dette, som senere fører over i benævnelser af ting og (del)handlinger.

Ved moderens aktive indsats sker der en vis standardisering af den fælles handlen, som bidrager til at udvikle fælles opfattelse af situationer indbefattet fælles opfattelser af gestus og lyde.

Som Newson ser Bruner barnets adfærd som kontinuert uden begyndelse og ende, og moderen som den der ved segmentering skaber en struktur. Ved moderens dramatisering af selve handlingen bliver agent og handling differentieret og opmærksomheden flyttes tilsvarende. Derefter bliver barnet agent i en reciprok proces, og dets orientering over for moderen ændres med en differentiering af, hvornår hun er orienteret mod genstand eller handling (blikket rettet mod handlingen), og hvornår hun er orienteret mod agenten (blikket rettet mod moderens ansigt). Den følgende »journal« på Ann (1975, pp 13-15) angives som typisk, og svarer i øvrigt også ret godt til Trevarthens fund, som vi skal vende tilbage til. Det drejer sig om udviklingen i den situation, hvor mor og barn rækker en genstand frem og tilbage til hinanden. Ved de første episoder er Ann o. 9.14.

Fase 1: Barnet har taget en klods op. Ser på moderen, så ned på klodsen og holder den op til moderen. Moderen rækker hånden frem for at tage den. Barnet ser på hendes hånd, trækker genstanden tilbage. (Moderen siger »Nej?«). - Barnet ser på klodsen og leger med den. Efter nogle sekunder ser barnet igen på moderens hånd, lægger klodsen i den uden at give

slip. Ser stadig på moderens hånd. Tager klodsen til sig igen.

Fase 2 (nogle minutter senere): Barnet ser på klods på gulvet, mens moderen strækker hånden ud. Barnet ser på den, vifter så med genstanden med vokaliseren. Tager fat i moderens hånd med sin egen højre hånd og lægger klodsen i moderens hånd, som hun stadig holder fast i, med sin venstre hånd. (Moderen siger »*Tak*«, trækker klodsen tilbage). Barnet ser tilbage på klodsen, mens hun slipper moderens hånd.

Fase 3 (forudgået af given-og-tagen hvor barnet aldrig har sluppet genstanden): Barnet ser på moderen og præsenterer genstanden. Moderen tager den trods barnets forsøg på at holde fast og lægger den lige bag sig. Barnet ser på gulvet, så på moderen og rækker mod moderen med et vokativt råb. Moderen præsenterer genstanden og barnet tager den, ser på den. Barnet favner (hugs) så genstanden og ser på moderen.

(Moderen er nu ved at blive »medagent« og ikke blot et appendix til en beholder-hånd. Barnet som først var agent bliver nu modtager af samme handling).

Fase 4 (alder nu o. 11.14): (Mor og barn sidder på gulvet, leger med plastikformer). Barnet tager en kvadrat op, ser på moderen og rækker hende den med vokalisering. Moderen tager den, siger *Tak*. Barnet ser ned, tager et andet kvadrat op og holder det op til moderen, ser på hendes hånd imens. Moderen tager kvadratet med *Tak*. Moderen lukker hånden og dækker herved genstandene. Barnet ser på moderens hånd og prøver at få dem ud. Da det mislykkes, samler det først en ring op fra gulvet, taber den på gulvet igen. Rækker efter genstandene i moderens hånd, ser på den. Moderen giver slip. Barnet tager det første kvadrat og ser på det. Ser igen på hånden og tager det andet kvadrat, vokaliserer, taber det andet kvadrat og ser ned.

(Bemærk at moderen har hindret en ægte reciprok handlen i at udvikle sig ved at gøre det vanskeligere for barnet at få fat i genstandene igen . . . I den nye situation dominerer barnet igen agentrollen, men det er i stigende grad klar over, at moderen kan være en *mulig* »medagent«).

Næste sæt episoder begynder i samme alder. Ann er begyndt at signalere i bytterutinen, men kun når hun giver; hun siger *Kew* (tak). Tre måneder senere erstattes *Tak* i givefasen af det demonstrative *Se,* og tak er flyttet til den korrekte modtagerposition i sekvensen.

Det er på denne måde, at Bruner mener, at barnet ved at lære handlings- og opmærksomhedsstrukturer også lærer en række af sprogets grundstrukturer og tillige den segmentering, som også findes i ord og sætninger.

I 1978 uddyber Bruner forskellen på de to kommunikationsfunktioner: at referere til noget og at gennemføre en fælles handling, og han understreger, at de sandsynligvis har forskellige rødder.

Hans diskussion af den fælles handling er en skærpet forlængelse af hans lige omtalte sprogindlæringsteori - en nekrolog over Chomsky's Language Acquisition Device (LAD) kalder han den. Hvad angår reference til noget

fremlægges noget nyt materiale om pegning.

Også pegning er i de senere år blevet genstand for stor interesse. Ved denne gestus kan barnet erklære sin optagethed af specifikke træk i miljøet, og pegen er nok af en konventionel gestus til at andre let forstår den. Barnet kan således ved at pege få andre til at blive opmærksomme på og kommentere, hvad der har vakt dets interesse.

Mange fandt i løbet af 1970erne, at pegen blev meget hyppig hos børn omkring et-års-alderen. Men det viste sig hurtigt, at pegen ikke er noget enkelt, som man kan een gang for alle. Den har en udviklingshistorie, og den er meget situationspåvirkelig. Således spiller både retningen af pegningen og afstanden til det, der bliver peget på, en rolle for, om den bliver forstået (Murphy & Messer 1977, Murphy 1978).

Hvad angår små børn ses pegning altid i forbindelse med blikkontakt med den, som man udpeger noget for. Murphy & Messer (1977) fandt, at mødre konsekvent først så på referenten og derefter vendte sig og så på barnet (som for at sikre sig at det var med); desuden talte mødrene ofte samtidig til børnene. Anderson (1972) fandt ved sine iagttagelser af børn i Londonparker, at den sikreste måde til at finde ud af, hvem af parkgæsterne der var deres mor, var at se hvem de kikkede på, når de havde peget. Også Blurton-Jones & Leach (1972) fandt pegning specifikt over for moderen, når de iagttog to-fireårige ved aflevering og afhentning i deres legegruppe.

Allerede Vygotsky mente, at pegning udvikler sig af griben-efter. Dette fandt Bruner bekræftet i sin longitudinelle undersøgelse. Før barnet begynder at række ud efter noget, er det mest opmærksom på moderens ansigt, men når det først begynder at række, falder en facekontakten drastisk fra ca. 80% af kontakttiden til ca. 15%. Nu ser barnet enten på det, som det rækker efter, *eller* på moderen. F.eks. ser det i fem-måneders-alderen aldrig på moderen, når det mislykkes for det at nå eller tage en genstand, men det ledsager undertiden sine bestræbelser med en vokalisering (både Newson og Trevarthen har hæftet sig ved denne store genstandsfiksering hos barnet omkring denne alder).

Den typiske rækken-efter er en »effortful gesture reeking with intention« (Bruner 1978, p. 70) for at få fat i genstanden: hånd og arm er helt udstrakte, hånden åbnes og lukkes, kroppen er foroverbøjet, munden arbejder ofte, øjnene er fikseret på genstanden. Dette behandles af moderen, som om det er ment som kommunikation, og moderen skaffer ofte barnet genstanden. Denne hjælp kommer barnet efterhånden til at forvente.

Ved otte måneder er barnets rækken-efter blevet mindre voldsom, og det begynder at se på moderen, mens det rækker. Nu holdes armen halvt udstrakt, fingrene er ikke længere i gribeposition, kroppen ikke længere strakt helt fremad. Blikket skifter fra genstanden til moderen og tilbage igen.

Herefter følger en overgangsfase på et par måneder. Den indikative rækken frigøres fra intentionen om at få fat i en genstand og kan have udelukkende signalfunktion; barnet tager ikke engang altid genstanden. Denne

indikative pegen rettes nu også mod fjernere genstande. Samtidig tilpasser moderen sig denne forandring, fortolker barnets pegen som interesse og taler om det, som barnet peger på. Herefter kommer den rene pegen næsten eksplosionsagtigt lige efter et-års-alderen. Et knapt 15 måneder gammelt barn pegede over 100 gange i løbet af en tre timers iagttagelse, godt nok i et nyt feriemiljø hvor der måske var meget at »spørge om«.

Når mor og barn leger sammen med et stykke legetøj, lettes barnets forståelse ved at moderens verbale reference til legetøjet som regel fremkommer, når begge retter deres opmærksomhed mod det (Messer 1978). En specielt klar sammenhæng mellem ord og reference findes imidlertid, når mor og barn ser på billedbøger sammen. Her er der på forhånd et fælles snævert opmærksomhedsfelt muligt. Når moderen først har fået barnet »ind i mediet«, forandret bogen fra at være en genstand blandt andre genstande til at være en speciel bærer af billeder, som man kan se sammen på, kan pegesituationen indgå i en etiketteringssituation. Dette synes at være en af de få situationer, hvor sproglig indlæring foregår ved benævnelse af udpegede ting. Mødre synes ofte at bruge billedbogslæsningen som en direkte undervisningsanledning, hvor barnet endda lærer »at svare på gentagne retoriske spørgsmål, som det lige har besvaret, hvilket kan antyde, at det endog lærer at tilpasse sig pædagogiske ordskifters vilkårlighed!« (Bruner 1978, p. 75).

Som Bruner fandt også Murphy & Messer (1978) i deres undersøgelse af pegning i en billedbogssituation et karakteristisk udviklingsforløb hos mødre og deres et-to-årige børn. Desuden bemærkede de, at ved pegning i bog så mødre og børn langt mindre på hinanden end ved pegning i mindre strukturerede situationer; dette kan måske hænge sammen med, at der er langt mindre nødvendighed for at sikre sig, at man virkelig ser på det samme.

Som Bruner bemærkede, er der ikke alene i bogen tale om et koncentreret opmærksomhedsfokus, men der er ved »læsningen« ikke megen konkurrence fra andre reaktionssystemer, specielt opfordrer situationen ikke til at række ud efter noget, her hvor mor og barn sidder tæt op ad hinanden, og det der peges på også er tæt ved. Murphy & Messer fandt netop, at i 14-måneders-alderen, hvor børnene blev ivrigt optaget af selv at vende bladene i bogen, gik pegeaktiviteten ned.

Som man kan se af Bruners her refererede undersøgelser, bemærker han nok (og lægger måske i tiltagende grad vægt på), at moderens opførsel følger barnets udvikling, men hendes segmenterede og på anden måde strukturerende aktivitet tillægges stor betydning for barnets indføring i sproget. Han er herved i overensstemmelse med Newson, Shotter og Wertsch.

Trevarthens undersøgelser og synspunkter udgør et radikalt brug med denne opfattelse. Nok finder også han som nævnt tidligere teorier om spædbarnet forfejlede i deres manglende erkendelse af barnets sociale evner og interesser. Men det er tillige helt afgørende for ham, at ændringerne i det tidlige mor-barn-samspil skyldes »programmerede« ændringer i barnets

nervesystem, fremkommet ved »modning«.

Der er en voksende og selv-regulerende mekanisme for såvel intentionel aktivitet som for intersubjektivitet (f.eks. 1978 a), men som andre organiske aktiviteter kræver bevidstheden et støttende miljø (f.eks. 1979 d). Han er nu i fuld gang med at undersøge, hvad han betragter som selvorganiserende motiver. Han finder to hovedgrupper: på den ene side motiver til at blive bevidst om, at kende og bruge den fysiske verden og på den anden side motiver der danner partnerskab (companionship), tillid og samarbejde. Han er begyndt at beskrive en række sådanne motiver mere detaljeret ud fra sine iagttagelser (Trevarthen 1980 b).

Trevarthens baggrund bestod ikke i kendskab til den etablerede udviklingspsykologi eller til de teoretiske overvejelser, som kendskab til filosofiske strømninger kunne medføre. Han var derimod deltager i noget af tidens mest avancerede neurofysiologiske forskning. Så fik han selv barn, og det slog ham, hvor velorganiseret dets aktivitet var. Han blev interesseret i det sindrige nervesystems udvikling i fostertilstanden (1979 c), men navnlig i den første levetid (1979 b). Herefter gik han over i spædbørnsforskningen med henblik på iagttagelser, der kunne belyse nervesystemets udvikling.

Han blev hurtigt klar over, at ikke alene var spædbarnets aktivitet i dyadiske situationer meget nuanceret og organiseret, men også at han her fandt kimene til det, som han betragter som det egentligt menneskelige: fra fødslen er menneskebørn intentionelle, bevidste og personlige med rigt nuanceret følelsesudtryk, og de har en evne til fælles forståelse og samarbejde med andre mennesker - et medfødt beredskab til i stigende grad at deltage i en menneskelig kultur (f.eks. 1979 d, 1980 a, Trevarthen & Grant 1979).

En naturlig konsekvens er at iagttage spædbørn og deres samspilspartnere i situationer, hvor der ikke er for stramme bånd på partnernes spontane aktivitet (undtagen til belysning af ganske specifikke problemer). Som han siger i et diskussionsindlæg: »Jeg ønsker ikke at se efter subtil interpersonel gensidigt kontrolleret kommunikation under betingelser, som tager livet af den (devitalize)« (1979 b, p. 582).

Samtidig finder han sig i sympati med Habermas' intersubjektivitetsbegreb og med talehandlingsteoriens interesse for de relationer, som opstår, når subjekter, der regner med intentioner hos hinanden, interagerer (f.eks. 1979 d, 1980 b). Faktisk blev intersubjektivitetsbegrebet hurtigt frugtbart styrende for hans forskning; hans uhyre omhyggelige analyser viser intersubjektivitetens udvikling i ca. det første leveår[9]. Det er her kun muligt at gengive nogle hovedlinier; i øvrigt må henvises til hans frodige produktion, som foruden store perspektiver ofte indeholder meget konkrete beskrivelser og analyser, hyppigt med vel-illustrerende billedmateriale.

Trevarthen fandt som nævnt »præ-tale« og »præ-griben« hos to-tre-måneder gamle børn. Han kalder disse rudimentære evner til at bruge ydre objekter til at tilfredsstille perception, udforskning, manuel griben osv. i deres helhed for *subjektivitet,* og den meget tidlige interpersonelle aktivitet kal-

der han *primær intersubjektivitet.* Både subjektiviteten og intersubjektiviteten er karakteriseret ved koordination og rettethed. Barnets stærke orientering mod moderens ansigt, stemme og hænder, dets nuancerede emotionelle gensvar, dets bestræbelse for at »sige« eller »vise« noget viser, at det er en *person,* der reagerer på andre mennesker som personer. Han siger direkte, at af iagttagelserne må vi »konkludere, at spædbarnet er både et subjekt og en person« (1980 b, p. 325). De meget fine tilpasninger til variationer i partnerens udtryk er hans berettigelse for tillige at tale om barnets intersubjektive evner.

I begyndelsen er de interpersonelle evner fremherskende: »barnets verden består hovedsageligt af personer« (1980 b, p. 327), men kommunikationsmotivet får henimod slutningen af tredie levemåned stærk konkurrence fra et motiv om at lære tingsverdenen at kende, måske i forbindelse med udvikling af arm- og håndmotorikken. Barnets hidtidige iver efter intenst socialt samspil viger nu for en ikke mindre intens tingsinteresse.

Mødrene føler sig nu ofte afvist. Da Sarah var 14 uger, kom hendes mor ofte med bemærkninger som »Vil du bare ignorere mig?« og »Du kan ikke holde mig ud, vel?«. Hun havde også opdaget, at sociabilitetens svækkelse hos Sarah (som hos andre undersøgte børn) var mindre tydelig over for andre end hende selv: »Det er bare mig du ikke vil tale med, ikke?« (Sylvester-Bradley & Trevarthen 1978, p. 79). I denne periode griber mødre tit til alle mulige dikkedarer for at påkalde sig eller genvinde barnets opmærksomhed. Newson (1978) nævner som eksempler en indtrængende udtale af barnets navn eller idiosynkratiske og specialiserede lydsignaler som at smække med tungen eller endog puste støjende på barnets ansigt for at få det til at se op. Hos Sarahs mor steg taletætheden mærkbart, endog hun selv blev opmærksom herpå: »Du afviser mig, ikke? Du vil ikke have en lille sludder i dag. Keder mor dig, taler hele tiden« (Sylvester-Bradley & Trevarthen 1978, p. 85). Taletætheden faldt dog snart igen. Mødre tilpasser sig; der opstår lege med rytmisk gentagne indholdsløse ytringer og de inddrager mere og mere en genstand i deres forsøg på at få en leg igen. Men endnu kan barnet ikke behandle genstanden som noget, der kan »diskuteres« med en anden; der er ingen meddelelser i, hvad barnet foretager sig, men moderen gør en interesse, der sandsynligvis ikke er det mindste social, til en social begivenhed. »Skønt barnet ikke kan lide at være alene, kan det godt underholde sig selv« (1979 b, p. 557). Det er moderen, der tilpasser sig et selvcentreret, tingsorienteret barn.

Omkring 40-ugers-alderen sker der imidlertid noget afgørende. Som vi har set er indtil da genstande til at percipere og bruge og personer til at kommunikere med, men disse motiver optræder ikke integreret. Nu afløses den primære intersubjektivitet af *sekundær intersubjektivitet,* som er en triadisk og kooperativ leg med og om ting og oplevelser, som man er fælles om. Barnet søger nu moderens reaktion på og kommentarer til noget i verden og meddeler hende sin egen mening om den. Barnet er godt i gang med,

hvad Halliday (1975, 1978) med et slående udtryk kalder »at lære hvordan man mener« (learning how to mean). Mor og barn anerkender hinandens intentioner og fryder sig ved den både gensidige og fælles anerkendelse af dem. Det er nu, at de give-og-tage lege, som Bruner beskrev hos Ann og hendes mor bliver så fremherskende.

Denne forandring er fundamental. Den falder sammen med en række andre handlinger hos barnet, som alle rummer barnets styrkede forståelse af moderens mening, behov eller forståelse. Det er denne nye evne, der gør, at barnet kan lege ved at imitere, hvad andre har gjort, og vigtigst, det kan, når man har vist det en ny færdighed, øve den under moderens vejledning. Nu kommer den fælles forhandling, hvorved barnet bliver en bevidst del af det kulturelle fællesskab; der er ivrigt efter at tilegne sig forståelse af kulturens produkter og bidrager selv til den kulturelle proces. Det er barnets udvikling, der gør moderen til en underviser, men moderen er yderst parat til at påtage sig denne rolle.

For Trevarthen er denne frie interaktion mellem kommunikations- og praksishandlinger specifik for mennesket i dets kompleksitet og fuld af muligheder for udvikling af viden, fælles virken og sprog. Den udspringer i barnets særlige hjernestruktur, som muliggør, eller endog nærmest fremtvinger kulturen (f.eks. 1979 c).

Trevarthen går så vidt som til at sige, at »det hemmelige våben« i udviklingen af kooperativ anderkendelse af viden »synes at være en evne til *at opfatte intention i andre* og at kommunikere med den intention *for at kontrollere den og blive kontrolleret af den*« (1979 b, p. 535, Trevarthen's understregning). Det er denne menneskelige evne, som viser sig, før det første leveår er gået, og hvis forløbere Trevarthen mener at kunne påvise hos få måneder gamle børn.

Dette er jo et ganske andet billede end den snart klassiske opfattelse af barnet som egocentrisk eller narcissistisk eller et værgeløst bytte for omverdenens stimulation og påvirkninger, som mekanisk former det. Og det tildeler også barnet en mere aktiv rolle end Newson og Shotter[10].

Skønt der endnu kun foreligger en beskeden mængde empiri, forekommer det mig, at man ikke uden videre kan komme uden om Trevarthengruppens meget præcise iagttagelser, men et mere omfattende empirisk materiale ville være ønskeligt navnlig med henblik på afklaring af de her beskrevne divergenser.

Imidlertid kan Trevarthens syn på barnet som en ivrig belæringssøger, hvad angår kulturelle forhold, måske finde støtte i Duun & Wooding's (1977) iagttagelser af 24 1½-2-åriges leg i hjemmet, specielt med interesse for hvilke legeaktiviteter moderen deltog i, og om det var moderen eller barnet, der tog initiativet til samspillet.

Man iagttog barnet i hjemmet, mens moderen dels ordnede hus, dels slappede af, og lavede en løbende rapport over, hvad barnet foretog sig.

Det viste sig at være en stor forskel på »symbolske aktiviteter« (fantasi-

leg, se på billeder) og på aktiviteter med genstande, hvor det var genstandenes fysiske egenskaber, der var afgørende for aktiviteten.

Hovedparten af fantasilegssekvenserne blev indledt af barnet, men oftest inddrog det moderen ved tale eller demonstration, eller sekvensen udspillede sig, mens der var fælles opmærksomhed på samme genstand eller materiale. Hvor det drejede sig om »repræsentationsmateriale« (billedbøger, tegninger), var der lige så stor moderinvolvering. I 63% af de omgange, hvor barnet involverede moderen, skete det ved at barnet viste moderen en bog eller tegning og kommenterede den for hende.

Ved aktivitet med genstande var mønsteret helt anderledes. Kun ved 5% af de omgange, hvor barnet inddrog moderen, var der tale om en sådan aktivitet; ingen sekvenser af genstandsleg blev indledt af moderen, og som regel intervenerede hun ikke på nogen måde.

Dunn & Wooding (1977, p. 51) konkluderer: »Det ser altså ud som om de første forsøg på symbolsk leg og repræsentation for disse meget små børn er meget tæt knyttet til moderen. Ikke alene er hun aktiv mht. at indlede legen, men i de fleste tilfælde søger barnet energisk hendes involvering. Det er som om det søger bekræftelse af sin leg i den nye symbolverden.«

Der er slående eksempler på forskellen mellem leg med genstande og leg, der har at gøre med »symboler«, når barnet i samme sekvens går over fra genstandsleg til fantasileg:

Kenny (1½ år) er alene i stuen, mens moderen vasker i køkkenet.

Undersøger flaskerenser - bevæger den frem og tilbage - skubber den igennem et paprør som har har leget med - trækker den ind og ud af paprøret - trækker den ud og peger med den - løber til moderen mens han stadig peger med den - peger på hende mens han grynter »uh uh« - hun vender sig, ser at han holder og siger »Du har en bøsse, Kenny«. Kenny ser på hende, peger (sigter) og grynter »uh uh« - vender sig og går tilbage til stuen.

Tracy (1½ år): alene i soveværelset - moderen gør badeværelset i stand.

Trækker batman-bil ud af legetøjsbunken - undersøger hjulene og undersiden - manipulerer hjulene - får dem til at snurre - vender den og trækker »vingerne« ud af siden - løber ind til moderen ved siden af - skubber bilen på gulvet og siger »brmm brmm« - moderen kikker - siger »Ja, bil« - Tracy løber tilbage til soveværelset.

I de få tilfælde, hvor moderen kommenterede en genstandsleg var det for at foreslå et rollelegselement:

Karen (23 mdr.): i stuen - moderen sad ved siden af hende med det yngre barn.

Undersøger en tom flaske i en skål med vand - skubber den ned - lader den boppe op - holder den nede - lader den smutte op - gentager dette flere gange - løfter flasken - ser på vandet der drypper fra den - smører vand på sit knæ - siger »vådt« - gentager neddypningsproceduren - moderen kommenterer »Vasker du op for mig?«.

David (1½ år): i køkkenet med moderen:

Undersøger tasken - tager penge ud - lægger mønter tilbage - lukker den - tager penge ud - på plads igen - moderen kommenterer »Skal du ud og købe ind?«.

MacMurray (1961) synes at have været forudseende i sine Gifford-forelæsninger 1954 med titlen *Persons in relation.* Ikke alene understregede han, at der skal flere mennesker til, hvis man skal kunne tale om viden, fordi rigtig tænkning kun kan sikres ved korrektion af andre, et synspunkt der i dag er ved at vinde frem[11]. Men han gjorde sig også overvejelser om menneskebarnet, der lige fra fødslen lever i et fælles liv som »one of a term in a personal relation«. Barnets aktiviteter har en personlig form og »impulsen til kommunikation er dets eneste adaption til den verden, som det bliver født ind i« (p. 60).

Men hele MacMurray's fremstilling er rent filosofisk uden fjerneste erfaringsgrundlag; den bærer præg af at være en ideologisk erklæring. Om ideologier og menneskeopfattelse siger Trevarthen (1980 a, p. 46).

»Kultivering, behandling, kontrol og prædiktion af drenges og pigers udvikling til mænd og kvinder praktiseres i alle menneskelige samfund, og i mangel af mere direkte viden opfinder og forsvarer mennesker opfattelser af udviklingens årsager eller af, hvordan og hvorfor den kan mislykkes. De opfinder mekanismer og såkaldte vækstlove for at støtte deres fordomme. Dogmatiske principper, som definerer menneskeheden og dens begrænsninger anvendes til at retfærdiggøre social styringspolitik af høvdingen for en bande ørkennomader og af alle slags embedsmænd i den moderne stat. Derfor indeholder hver ny information om den menneskelige naturs kilder mulighed for ændring, til det værre eller det bedre, af samfundets ledende principper.«

Men også den nye børnepsykologi selv passer fint ind i fremherskende strømninger i sin tid. Der er stærke krav om, at mennesker skal behandles som personer, som Kant sagde »ikke som midler men som mål«, at de ikke skal tingsliggøres og ikke skal opfattes blot som medlemmer i en kategori. I filosofisk, pædagogisk, og psykologisk litteratur anvendes stadigt hyppigere ord som »person«, »jeg«, »du«, »møde«, »selv« og også »subjektivitet« og »intersubjektivitet«. I filosofien lægges ikke blot vægt på den fælles livsforms betydning for overhovedet at kunne tale om viden, men tanker om nære medmenneskelige følelsesrige forholds betydning for det vidende menneskes opståen diskuteres.

Denne ideologiske kongenialitet kan forurolige. En unavngiven forfatter i det agtede tidsskrift *Nature* (1980, *287,* p. 385) skrev: »Teorier om menneskets evolution er kommet til at udtrykke nutidens håb og frygt vedrørende det samfund, som vi lever i«. Men teorier om menneskets fremkomst har altid været et spejl for menneskenes frygt og håb, og det samme gælder teorierne om spædbarnet. I begge tilfælde er interessen i forståelse så stærk, at hvert nyt fund straks giver anledning til bekræftelse af gamle synspunkter eller fremsættelse af helt nye teorier, og hvad der sker kan næppe være af-

hængigt alene af fundets beskaffenhed.

For der er det ejendommelige ved teorierne om det individuelle menneskes fremkomst og om menneskeartens fremkomst, at de ofte (altid?) ændres samtidig og altid i samme retning.

Vi har set på de spædbørneteorier, der er opstået i de sidste ti år. Lad os da kaste et blik på, hvad der i samme periode er sket med teorien om menneskets fremkomst, førend vi slår os til tåls med, at spædbørneteorierne alene er uddraget af de konkrete fund.

Fra Engels i *Naturens Dialektik* og til Washburn i begyndelsen af 1970erne har man betragtet værktøjsbrug og sammenslutning i samarbejdende grupper som afgørende for menneskets fremkomst. Men i november 1974 fandt Don Johanson AL 288, bedre kendt som Lucy, det tre millioner år gamle skelet, som rystede de hidtidige forestillinger om menneskehedens fortid. En ny teori syntes nødvendig.

Efter undersøgelser og overvejelser havde C. Owen Lovejoy da også en ny teori færdig (Johanson & Edey 1982). Lovejoy betragter ikke værktøjsbrugen som årsag til menneskets oprejste gang og dets hjerneudvikling, men som et tilfældigt biprodukt ved den oprejste gang med dens frigørelse af hænderne. Det virkeligt afgørende var, at den oprejste gang førte til et familiemønster med »personlig« pardannelse på grundlag af følelsesmæssig tiltrækning mellem to individer. Dette gjorde menneskets lange barndom og afhængighedsperiode mulig, og intelligensudviklingen sker ved at lære af de andre, ofte gennem leg. Således udvikledes aben til menneske igennem personlig tilknytning og en lang legeperiode.

Industrialismens Homo Faber og 1800-talles udviklingsdrivende konflikter er ved at blive afløst af et menneske, hvis mest menneskelige træk ligger i dets personlige relationer, i dets frie spontane intersubjektivitet og fællesskab og i dets skabende leg.

Kan man finde noget sikrere tegn på overgangen til en ny ære end fremkomsten af nye »første mennesker« og af nye spædbørn? Og kan man finde noget bedre grundlag for forøgelse af vores viden om børn og deres udviklingsmuligheder end et nyt menneskesyn? Måske vil de nye opfattelser vise sig at være både epokegjorte og epokegørende.

NOTER

1. Blandt de vigtigste er, at Freuds tre første faser ikke udgør en række af nødvendige forudsætninger for hinanden, hvilket Piaget, for hvem udviklingens logiske nødvendighed og dens stadige framadskriden til noget klart højere er en livssag, da også bebrejder ham (Piaget 1967). Det kan f.eks. være svært at se, at den anale fase nødvendigvis skal opfattes som noget »højere« end den forudgående orale. Imidlertid udvikles realitetsprincip og sekundærforegange efter lystprincip og primærforegang, og den strukturelle model svarer til udvikling ved differentiering. Piaget ser modsat romantikerne ingen egentlige

modsætninger i udviklingen, men nøjes med at tale om ubalance. Dette har efter min opfattelse dybe grunde i hans personlighed, men han kan have støttet sig til Spencer, som han var bekendt med, og som har samme bekvemme historiesyn. Fra denne engelske idehistoriske hybrid stammer formentlig også Freuds regressionsbegreb, der jo strider mod en altid fremadskridende udvikling (et begreb som Piaget da heller ikke har overtaget) samt Piagets forestilling om en adaption, der sikrer en stadigt større ligevægt mellem individer indbyrdes og mellem individ og fysiske omgivelser. Spencer »forærede« det kapitalistiske samfund en optimistisk tilpasnings- og fremskridtsideologi på et tidspunkt, hvor biblens autoritet vaklede.

2. Dette kan jeg ikke dokumentere her. For Piaget mener jeg, at det er tydeligt, når man sammenholder hans to allerførste bøger fra hans tidlige ungdom og et par lidt senere religiøse skrifter med hans øvrige produktion. Mht. Freud er der mange indicier rundt omkring i hans produktion, men se også f.eks. P. Rieff (1959). For eksempler på, hvordan Freud »konstruerede« spædbarnet for at klare sine teoretiske problemer med narcissismen se Steele & Jacobson (1978).
3. Denne formulering har jeg lånt fra M. & H. H. Bloch (1980), der anvender den om ordet »natur« i den Franske Oplysning.
4. Amerikaneren, J. S. Bruner, har samarbejdet med mange af de implicerede under deres gæsteophold i hans Harvard-laboratorium og flyttede senere selv til Oxford. Derfra tog han imidlertid til Holland, hvor jeg ikke ved, hvad han foretog sig.
5. Richards forener i sjælden grad »hård«, skudsikker forskning med et humant engagement. Han går i senere arbejder meget ind for en menneskeliggørelse af fødselssituationen. Se f.eks. Chard & Richards (1977).
6. For en populært skrevet gennemgang af nogle eksempler se Bernth (1976).
7. Dette vil også kunne bringes i fin overensstemmelse med Hamlyns sandheds- og videnbegreber, hvor det kræves, at for at noget skal kunne betragtes som viden, må det kunne kommunikeres, og det kan supplere hans spekulationer om, hvordan barnets viden overhovedet bliver mulig. (D. W. Hamlyn 1975, 1978 samt diskussionen herom i *J. Philos. Educ.* 1980).
8. Eet eksempel blandt flere mulige: på samme måde som Tolstoy spillede en afgørende rolle i Wittgensteins liv (Bartley 1974), erklærede Luria (1979), Vygotskys nære ven og medarbejder, sig direkte som tilhænger af Tolstoy's historieopfattelse. Vygotsky's mange Tolstoy-eksempler viser hans store fortrolighed med denne forfatter.
9. Når han ikke er nået meget længere, skyldes det bl.a., at arbejdsformen er uhyre tidsrøvende. Hylderne i Edinburgh er fulde af videobånd også med noget ældre børn, som man imidlertid ikke har haft tid til at analysere endnu (Pedersen 1982). Man kan formentlig få et indtryk af deres indhold i Trevarthen & Grant (1979).
10. Alle disse opfattelser diskuteres da også kritisk af Trevarthen i hans forskellige publikationer. Han har siden sin neurofysiologiske start opnået et omfattende og reflekteret kendskab til de dele af udviklingspsykologien og filosofien, som berører hans interesseområde - måske som stadigt hyppigere indbudt gæst ved både filosofiske og udviklingspsykologiske møder. Det bør måske tilføjes, at Piaget ikke føler sig rystet af de nyere spædbørnsundersøgelser, som han ikke mener har noget med den »egentlige udvikling« at gøre (i Inhelder, Garcia & Voneche 1977).
11. Man kan bemærke den terminologiske forskel på conscience og Bewustsein, hvor f.eks. engelsk, fransk og svensk har bibeholdt det fællesmenneskelige moment, mens det er bortfaldet på f.eks. tysk og dansk.

LITTERATUR

ABRAMS, M. H.: *Natural supernaturalism.* (1971). N. Y. 1973.

ANDERSON, J. W.: Attachment behaviour out of doors. I N. Blurton Jones (ed.): *Ethological studies of child behaviour.* Cambridge 1972.

BARTLEY III, W. W.: *Wittgenstein.* London 1974.

BENNETT, S.: Infant-caretaker interaction. *J. Amer. Acad. Child Psychiatr.,* 1971, *10,* 321-335.

BERNTH, I.: Barnets indvirken på forældre og andre opdragere. I H. Vejleskov (red.): *Småbørnspædagogik I.* Gyldendal 1976.

BERNTH, I.: Tilfredsstillende forhold til andre. *Skolepsykologi,* 1979, *16,* 222-243.

BLOCH, M. & BLOCH, J. H.: Women and the dialectics of nature in eighteenth-century French thought. I C. P. MacCormack & M. Strathers (eds.): *Nature, culture and gender.* Cambridge 1980.

BLURTON-JONES, N. & LEACH, G. M.: Behaviour of children and their mothers at separation and greeting. I N. Blurton-Jones (ed.): *Ethological studies od child behaviour.* Cambridge, Engl. 1972.

BOWER, T.: *The perceptual world of the child.* Fontana Book 1977.

BRUNER, J. S.: The ontogenesis of speech acts. *J. Child Lang.* 1975, *2,* 1-19.

BRUNER, J. S.: From communication to language - a psychological perspective. *Cognition,* 1976, *3,* 255-287.

BRUNER, J. S.: Learning how to do things with words. I J. S. Bruner & A. Garton (eds.): *Human growth and development.* Oxford 1978.

BRUNER, J. S. & SHERWOOD, V.: Early rule structure: the case of peek-a-boo. I R. Harré (ed.): *Life sentences.* London 1976.

CHARD, T. & RICHARDS, M. (eds.): *Benefits and hazards of the new obstetrics.* Spastics Medical Publications. London. Philadelphia 1977.

CHURCH, J.: *Three babies. Biographies of cognitive development.* N. Y. 1966.

COLLIS, G. M. & SCHAFFER, H. R.: Synchronization of visual attention in mother-infant pairs. *J. Child Psychol. Psychiatr., 1975, 16,* 315-320.

CONDON, W. S. & SANDER, L. W.: Neonate movement is synchronized with adult speech. *Science,* 1974, *183,* 99-101.

DONALDSON, M.: *Children's Minds.* Fontana/Collins 1978.

DUNN, J.: *Distress and comfort.* Fontana 1977.

DUNN, J. & WOODING, S.: Play in the house and its implications for learning. I B. Tizard & D. Harvey (eds.): *Biology and play.* London 1977.

GOULDNER, A. W.: *The future of intellectuals and the rise of the new class.* N. Y. 1979.

HALLIDAY, M. A. K.: *Learning how to mean: explorations in the development of language.* London 1975.

HALLIDAY, M. A. K.: Meaning and the construction of reality in early childhood. I H. L. Pick & E. Saltzman (eds.): *Modest of perceiving and processing information.* Hillsdale, N. J. 1978.

HAMLYN, D. W.: The concept of development. *Proc. Philos. Educ. Soc. Gr. Britain,* 1975, *9,* 26-39.

HAMLYN, D. W.: *Experience and the growth of understanding.* London 1978.

HAMLYN, D. W.: Knowledge and the beginnings of understanding: a reply to R. K. Elliott. *J. Philos. Educ.,* 1980, *14,* 257-259.

INHELDER, B., GARCIA, R. & VONECHE, J. J. (ed.): *Epistémologie et équilibration.* Neuchatel/Paris 1977.

JANIK, A. & TOULMIN, S.: *Wittgenstein's Vienna.* London 1973.

JOHANSON, D. & EDEY, M.: Knochen kunden von den Ahnen des Menschen. *Bild der Wissenschaft,* 1982, *19* (1), 86-93.

KAGAN, J., KEARSLEY, R. B. & ZELASO, R. R.: *Infancy. Its place in human development.* Cambridge, Mass. & London, Engl. 1978.

KAYE, KENNETH: Why don't we talk »baby talk« to babies. *J. Child Lang.,* 1980, *7,* 489-507.

KESSEN, W.: Early cognitive development: hot or cold? I T. Mischel (ed.): *Cognitive development and epistemology.* N. Y. & London 1971.

LURIA, A. R.: *The making of mind.* (ed. by M. Cole & S. Cole). Cambr., Mass. & Lon-

don, Engl. 1979.
MACFARLANE, A.: The first hours and the smile. I R. Lewin (ed.): *Child alive.* London 1975.
MACFARLANE, A.: *The psychology of childbirth.* Fontana 1977.
MCMURRAY, J.: *Persons in relation.* London 1961.
MESSER, D.: The integration of mother's referential speech with joint play. *Child Developm.,* 1978, *49,* 781-787.
MURPHY, C. M.: Pointing in the context of shared activity. *Child Developm.,* 1978, *49,* 371-380.
MURPHY, C. M. & MESSER, D. J.: Mothers, infants and pointing: a study of gesture. I H. R. Schaffer (ed.): *Studies in mother-infant interaction.* London 1977.
NEWSON, J.: Dialogue and development. I A. Lock (ed.): *Action, gesture and symbol.* London 1978.
NEWSON, J. & E.: Intersubjectivity and the transmission of culture: on the social origin of symbolic functioning. *Bull. Brit. Psychol. Soc.,* 1975, *28,* 437-446.
NEWSON, J. & NEWSON, E.: Parental roles and social contexts. I M. Shipman (ed.): *The organization and impact of social research.* London, Henley & Boston. 1976.
NEWSON, J. & SHOTTER, J.: How babies communicate. *New Society,* 1974, *29,* 344-347.
O'CONNOR, M. (ed.): *Parent-infant interaction.* Ciba Foundation Symposium (new series). The Hague. 1975.
PEDERSEN, TINA: Personlig meddelelse. Maj 1982.
PIAGET, J.: *Biologie et connaissance.* Paris 1967.
RICHARDS, M. P. M.: Social interaction in the first weeks of life. *Psychiatr. Neurol. Neurochir.,* 1971, *14,* 35-42.
RICHARDS, M. P. M.: The development of psychological communication in the first year of life. I K. Conolly & J. Bruner (eds.): *The growth of competence.* London 1974.
RIEFF, P.: *Freud: the mind of a moralist.* London 1959.
ROUSSEAU, G. S. & PORTER, R. (eds.): *The ferment of knowledge.* Cambridge, Engl. 1980.
RYLE, G.: *The concept of mind.* London 1949.
SCAIFE, M. & BRUNER, J. S.: The capacity for joint visual attention. *Nature,* 1975, *253,* 265-266.
SCHAFFER, R.: *Mothering.* Fontana 1977.
SHOTTER, J.: *Images of man in psychological research.* London 1975.
SHOTTER, J.: The growth of self-determination in social exchanges. *Education for Teaching,* 1976 (no 100), 10-18.
SHOTTER, J.: Action, joint action and intentionality. I M. Brenner (ed.): *The structure of action.* Oxford 1980.
SHOTTER, J. & GREGORY, S.: On first gaining the idea of oneself as a person. I R. Harré (ed.): *Life sentences.* London 1976.
STEELE, R. S. & JACOBSEN, P. B.: From present to past: the development of Freudian theory. *Int. Rev. Psychoanal.,* 1978, *5,* 393-411.
STERN, D.: *The first relationship: infant and mother.* Fontana 1977.
SYLVESTER-BRADLEY, B. & TREVARTHEN, C.: Baby talk as an adaptation to the infant's communication. I N. Waterson & C. Snow (eds.): *The development of communication.* Chichester 1978.
TANNER, J. M. & INHELDER, B. (eds.): *Discussions on child development. Vol. IV.* London 1960.
TREVARTHEN, C.: Early attempts at speech. I R. Lewin (ed.): *Child alive.* London 1975.
TREVARTHEN, C.: Modes of perceiving and modes of acting. I H. J. Pick & E. Saltzman (eds.): *Modes of perceiving and processing information.* Hillsdale, N. J. 1978.
TREVARTHEN, C.: Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. I M. Bullowa (ed.): *Before speech. The beginnings of communication.* London. 1979 a.

TREVARTHEN, C.: Instincts for human understanding and for cultural cooperation: their development in infancy. I M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies & D. Ploug (eds.): *Human ethology.* Cambridge. 1979 b.

TREVARTHEN, C.: Neuroembryology and the development of perception. I F. Falkner & J. M. Tanner (eds.): *Human growth: a comprehensive treatise. Vol. III.* N. Y. 1979 c.

TREVARTHEN, C.: The tasks of consciousness: how could the brain do them? I *Brain and mind.* CIBA Found. Symposium 60 (new series). Amsterdam 1979 d.

TREVARTHEN, C.: Brain development and the growth of psychological functions. I J. Sants (ed.): *Developmental psychology and society.* London, 1980 a.

TREVARTHEN, C.: The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. I D. Olson (ed.): *The social foundations of language and thought.* Essays in honor of J. S. Bruner. N. Y. 1980 b.

TREVARTHEN, C. & GRANT, F.: Infant play and the creation of culture. *New Scientist,* 1979 (22. feb.), 566-569.

TREVARTHEN, C. & HUBLEY, F.: Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. I A. Lock (ed.): *Action, gesture and symbol.* London 1978.

TREVARTHEN, C., HUBLEY, P. & SHERIDAN, L.: Les activités innées du nourrisson. *La Recherche,* 1975, no 56 (may), 447-458.

VYGOTSKY, L. S.: *Mind and society.* (ed. by M. Cole et al.). Cambridge, Mass. & London, Engl. 1978.

WATSON, J. B.: *Psychological care of infant and child.* N. Y. 1928.

WERTSCH, J. V.: From social interaction to higher psychological processes. *Hum. Developm.,* 1979, *22,* 1-22.

WITTGENSTEIN, L.: *Zettel.* (Ed. by G. E. M. Anscombe & G. H. von Wright). Oxford 1967.

WITTGENSTEIN, L.: *Philosophical investigation.* (1953) Oxford 1974.