

MULIGHEDERNE FOR UDVIKLINGEN AF EN FUNGIBEL TVÆRKULTUREL PSYKOLOGI

Peter Berliner

I Baggrunden

1. Den tværkulturelle psykologi

Den tværkulturelle psykologi er ikke nogen speciel skoledannelse indenfor psykologien, men derimod et område, hvor en række forskelligartede teorier søger at bidrage til udviklingen af vores viden om forholdet mellem kultur og psykologi.

På den ene side er der en række eksperimentelle undersøgelser om menneskers kognition og personlighed i forskellige kulturer. På den anden side er der bredere overvejelser over forholdet mellem kultur og psyke (ud fra observationer gjort i forskellige kulturer, ud fra spørgeskemaundersøgelser etc.).

Den psykologiske forskning hænger ofte sammen med aktivitetsfelter, der ikke defineres ud fra psykologien, idet forskningens resultater relateres til emner såsom holdningspåvirkning (moderniseringsgraden hos den enkelte person m.v.), behandling af psykiske symptomer, problematikker i arbejdslivet og problemområder inden for uddannelsesområdet. Således også den tværkulturelle psykologi, der igennem tiden har udviklet sig på de nævnte områder (aktivitetsfelter).

Vælger vi at kigge på den tværkulturelle psykologis relation til den praktiske pædagogik, ser vi, at man i perioden fra omkring 1945 til omkring 1960 var optaget af mulighederne for at overflytte elementer fra de industrialiserede landes uddannelsessystemer til de nye stater i den tredje verden. Den tværkulturelle psykologi i perioden beskæftigede sig med, hvorledes de traditionelle samfund fremmede personlighedstyper, der kun vanskeligt lod sig indpasse i sådanne uddannelsessystemer. Formålet i forskningen var at af-dække - og dermed fjerne - hindringer for uddannelsesindsatsen. De teoretiske bidrag i perioden er stærkt inspirerede af antropologien og i nogen udstrækning af psykoanalysen. Et interessant eksempel er Whiting og Childs undersøgelse over kulturers opdragelsespraksisser og disses betydning for den senere personlighed. I undersøgelsen opstilles en meget sofistikeret psykoanalytisk inspireret kulturmodel (hvor der indgår overvejelser over forskellige praksisfelter samt over den symbolske overlejring af disse). Endvidere skal Kluckhorn, Murrays og Schneiders bog om »Personality in nature, Society and Culture« nævnes som et tidstypisk eksempel.

Senere - i perioden fra omkring 1960 til omkring 1975 - var man optaget af, hvorledes man gennem eksperimentelle undersøgelsessituationer mere præcist kunne »identificere kultur-specifikke hindringer for succes i skolerne og derigennem øge vores viden om kulturspecifikke indlæringsprocesser og kognitive funktionsmåder« (formuleringen taget fra Lab. of Comp. Human Cognition, side 1049). I perioden blev vægten flyttet fra den antropologiske synsvinkel til en eksperimentalpsykologisk. Det store mammutværk om tværkulturel psykologi »Handbook of Cross-Cultural Psychology« (se Triandis) fra 1980-82 sammenfatter resultaterne af store dele af forskningen i perioden.

I en tredje periode, der strækker sig frem til i dag, er interessen i den tværkulturelle psykologi især centreret omkring opbygningen af uddannelsesformer (og metoder), der på systematisk vis *er* konkrete løsningsmuligheder overfor specifikke uddannelsesproblemer i bestemte kulturer. Man anvender et langt bredere psykologibegreb end i den eksperimentelt »indsnævrende« periode (omend eksperimenter og forsøg stadig er anvendte og berettigede). Konteksten som psykologisk relevant begreb står centralt idag (se Cole & Griffin 1987), hvorved psykologien mødes med en udbredt interesse for netop kontekstbegrebet i uddannelsessociologisk og pædagogisk forskning (se Lewin et al. 1983).

Formålet i de eksperimentelle undersøgelser over kognition i forskellige kulturer er således tydeligt ændret i løbet af de seneste årtier. Ændringen af formålet påvirker undersøgelsernes procedure og valg af emne. Det er derfor diffust og forvirrende, når de mange undersøgelser og teorier under ét sammenfattes under betegnelsen »den tværkulturelle psykologi«.

Vi har ovenfor specielt kigget på den tværkulturelle psykologi, der relaterede sig til uddannelsesproblematikken i den tredje verden. En lignende udvikling kan tendentielt genfindes i den tværkulturelle psykologi i øvrigt.

Det skal dog tilføjes, at megen tværkulturel psykologisk forskning overvejende har været orienteret mod at teste den generelle psykologis resultater (med henblik på testning af deres almene gyldighed). En sådan forskning har næppe altid været lige interessant for de personer, der i den tredje verden har tjent som forsøgspersoner (Se Jahoda 1973).

Det rejser et spørgsmål om, hvorfor psykologer egentlig skal beskæftige sig med tværkulturelle forskelle.

Idag er svaret, at det faktiske engagement i opgaver, der drejer sig om at løse specifikke psykologisk relaterede problemer i dette eller hint samfund, i sig selv forklarer beskæftigelsen med området. Enten gennem ansættelse af mere permanent art eller gennem konsulentopgaver *er* psykologer engagerede i løsning af opgaver, der omfatter kulturforskelle (ofte blot i form af det specifikke i den kultur, arbejder finder sted i).

I det arbejde må der tages afsæt i den store fond af tværkulturel psykologisk viden, der findes idag - lige såvel som der må taget udgangspunkt i aktuelle undersøgelser.

Den tværkulturelle psykologi er i disse år inde i en hastig udvikling, hvor der arbejdes på at skabe metoder, der er brugbare dels i forskning, dels i praktisk intervention under bestemte, specifikke kulturelle »omstændigheder« (kontekster).

Udviklingen foregår i netop disse år - og i det følgende vil jeg argumentere for én bestemt position (dvs. »vej«) i den udvikling.

2. Kritikken af den tværkulturelle psykologi

Når man beskæftiger sig med tværkulturelle psykologiske problemstillinger, opdager man hurtigt, at der er en massiv kritik af den tværkulturelle psykologi - i den form den findes i idag.¹

Kritikken er dels fagvidenskabeligt (fagpsykologisk) begrundet og argumenterende - dels spontant fremført af mennesker, der i deres liv i en anden kultur konfronteres med den »vestlige« psykologi.

Formålet med denne artikel er at vise, hvorledes der må et udviklingsarbejde igang mht. den tværkulturelle psykologiske metode, før psykologien kan sætte sig ud over kritikken.

Det er således min intention at vise, hvorledes kritikken af den tværkulturelle psykologi kan indarbejdes gennem en ny positivering af psykologien. Positiveringen vil jeg vise gennem fremlægning af en bestemt metode.

Først må vi se på kritikkens indhold. Den tværkulturelle psykologi - ja hele den vestlige psykologi - kritiseres af psykologer i andre kulturer (ikke-vestlige kulturer) for:

1. at være politisk farlig - idet den anvendes af magthavere og arbejdsgivere til at systematisere, effektivisere og legitimere undertrykkelse og udnyttelse (af de fattige, af de politisk set tavse grupper, af kvinderne etc. . . .).

Psykologien er ikke skyld i disse forhold, men kommer i sin anvendelse til at støtte dem.

Også velment psykologisk indsats kan virke politisk farlig - idet den upåagtet indfører »vestlige« holdninger og opfattelser hos de mennesker, den kommer i berøring med. Dét sker blandt andet ved, at sociale problemer individualiseres og psykologiseres.²

2. at være indholdsmæssig forkert. De psykologiske modeller, der findes idag, er udviklet i de industrialiserede lande - og passer i en række tilfælde *kun* på mennesker der. Som eksempel anfører man teorier om individuation: I udviklingspsykologiske modeller anses en øget selvstændighed for at være en del af ethvert menneskes sunde udvikling. Men i de fattige lande i den tredje verden er den gensidige afhængighed en forudsætning for overlevelse - og bestræbelser i retning af at fremme individuation vil have katastrofale konsekvenser i lokalsamfundene.³

3. ikke at være brugbar i ikke-vestlige samfund, fordi der ikke er de institutioner, der sikrer psykologiens anvendelse (effektivitet). Institutionerne er et udbygget sundhedsvæsen, et udbygget skolesystem og rimeligt faste organisatoriske forhold i arbejdslivet (nemlig i form af store, fungible virksomheder). Den sidste del - arbejdslivet - kan kun i tillempet form kaldes en institution, så det er generelt bedre at tale om, at *rammerne* omkring psykologiens anvendelse mangler i den tredje verden.

Uden rammerne kan psykologien ikke fungere. Den står da i fare for at havne i netop det, den kritiseres for: At undersøge problemstillinger, der er interessant for den »vestlige« psykolog, men som er ganske ligegyldige for lokalbefolkningen. Psykologien bidrager dermed ikke til løsning af faktiske problemer i samfundet, i gruppen, for den enkelte person.⁴

De tre punkter er de væsentligste her. Der er flere, men de angår ikke selve psykologien, men snarere dét at overtage viden, der er udviklet andetsteds.⁵

En anden tilgang til kritikken har jeg gennem mine oplevelser som psykolog i Grønland. Dér mødte jeg en stadig skepsis overfor en psykologisk teoribygning, der blev associeret med noget vestligt, noget dansk, noget kulturfremmed. Kritikken, der især fremførtes af mennesker med uddannelse og med tilknytning til uddannelsessystemet, stivnede hurtigt i en ikke-dialog, i en hurtig forkastelse af den »vestlige« psykologi. En psykologi, som man alligevel i praksis anvendte (som begrundelse for valg af undervisningsmetode, i specialundervisning og i bredere konceptioner omkring børns opvækstvilkår). Psykologien blev kritiseret for at være ensidigt »vestlig« og dermed ikke omfatte mennesker i den grønlandske kultur.

Problemet i den form for kritik er, at den er så svær at positivere. En positivering kræver først og fremmest en begrebsliggørelse af præcis hvad i den grønlandske kultur, der er specifikt. For det andet kræver den en begrebsliggørelse af, hvad psykologien ifølge kritikernes opfattelse er. Nuvel, man kan vel sige, at i hvert fald definitionen af det kulturspecifikke alene påhviler medlemmerne af den pågældende kultur. I praksis vil det dog ofte foregå i form af en dialog med en udefrakommende psykolog (optimalt er det derfor, når psykologen er en del af kulturen og kender den »indefra«).

Kritikken - såvel den spontane som den systematisk begrundede (de tre punkter ovenfor) - mangler en præcis definition af det kulturspecifikke samt af psykologien. I og med den upræcise og generaliserede kritik af psykologien lukkes der af for en mulig (ny) positivering af den. Kritikken bliver sært gold og stadigt gentagende sit udgangspunkt - mens psykologien hastigt udvikler sig. I den tværkulturelle psykologi pågår der en hastig udvikling (som nævnt ovenfor), en udvikling der netop søger mod en ny positivering af den tværkulturelle psykologi. Positiveringen søger at reformulere hele det tværkulturel-psykologiske projekt som sådant.

En mulig vej i den reformulering vil jeg nu beskrive gennem overvejelser over psykologiens metode (dvs. én af psykologiens metoder).

3. Det psykologiske projekt og dets afgrænsning

Psykologiens projekt - metode, genstandsfelt og anvendelse - er blevet defineret på mange måder.⁶ Her skal ikke gives en oversigt over måderne, men i stedet for skal følgende definition fremsættes:

- a) Psykologisk praksis drejer sig om (at søge) at påvirke ændringsprocesser, der er igang hos bestemte mennesker i bestemte situationer.
- b) Psykologisk forskning drejer sig om at udvikle viden om dynamikken i ændringsprocesser hos mennesker i bestemte situationer (kontekster).

Mht. punkt b skal et krav om videnskabelighed understreges. Holder vi os på et generelt niveau, kan det anføres, at en videnskabelig teori må være:

1. Argumentatorisk holdbar og modsigelsesfri.
2. I overensstemmelse med tilgængelige data.
3. Mulige at be- eller afkræfte.⁷

En stor del af de teorier, der beskæftiger sig med forholdet mellem kultur og psykologiske forhold opfylder *ikke* de krav.

Et eksempel på det er den udbredte brug af en norm-teori til at forklare psykologiske fænomener. I den psykologiske teoriopstilling vedrørende grønlandske forhold er norm-teorien ofte anvendt, idet der dermed postuleres en forklaring af observérbare psykologiske fænomener.⁸

Grundideen i norm-teorien (der kan spores tilbage til Durheims formuleringer, men som i sit indhold idehistorisk er langt ældre) er, at anomie, dvs. en manglende sammenhæng imellem normerne indbyrdes og en deraf følgende svækkelse af normernes betydning for mennesker, medfører en øget individuel sårbarhed. Anomien nødvendiggør en række individuelle valg, hvor de sociale formationer i norm-faste samfund tidligere allerede på forhånd havde »valgt« for én.

Allerede på dette niveau kan vi spore en vis tautologi i teorien, idet normerne som sociale formationer kun kan eksistere netop ved og i menneskers tilslutning til dem. Normerne eksisterer som sådan i adfærdsmæssige ytringer af dem. Det kunne således lige så vel være den manglende tilslutning - altså en psykologisk årsag - der resulterede i svækkede normer som svækkede normer, der resulterer i ændrede psykologiske reaktioner.

I de psykologiske teorier, der fremfører anomie som årsag til social og individuel identitetsløshed, forklares de fænomener, der ønskes klarlagt (eksempelvis manglende social tilpasning, manglende uddannelsesmæssig succes, alkoholisme, selvmord, børnemishandling, vold etc.) på sin vis dobbelt: Der fremsættes en teori om anomie som udvirkende en psykisk tilstand (identitetsløshed), der dernæst resulterer i de observérbare fænomener. En sociologisk og en psykologisk teori fremsættes på den måde som sammenhængende i en *bestemt* rækkefølge. Det synes dog ikke argumentatorisk overbevisende, hvorfor rækkefølgen skal være netop sådan. Der fremføres ingen grunde til, at man ikke lige så vel kunne slutte den anden vej.

Endvidere er hele argumentationskæden problematisk, idet der sluttes ud fra den postulerede identitetsløshed til de observerbare fænomener - der da igen fremføres som bevis på identitetsusikkerheden. Derved bliver teorierne selvbekræftende - og det forståelsesmæssige og modelmæssige (normer, identitet) bliver i det dunkle ontologiseret og bliver på den måde til faktiske forhold i virkeligheden (hvilket de godt kan være, men det kræver en analyse, der overskrider det blot postulatoriske og hypotesemæssige, at påvise dynamikken mellem den sociale udvikling og de individuelle reaktioner derpå).

Anvendelsen af norm-teorien som ovenfor beskrevet kan være udmærket i debatterende essays - men fagpsykologi er det ikke, da metoden ikke lever op til de ovennævnte tre krav til videnskabelige teorier.

Den direkte slutning fra norm-tilstande (for så vidt man overhovedet kan acceptere et sådant bredt og upræcist norm-begreb) til psykologiske tilstande hos den enkelte er ikke argumentatorisk holdbar, idet en række fagpsykologiske undersøgelser har påvist, at de psykologiske reaktioner på norm-tilstande (eller anomi) er sammensatte og forskelligartede og i stadig proces, dvs. under ændring (Se oversigt i Lazarus & Folkman 1984, side 140-180, samt Tseng & McDermott 1980). En helt firkantet indholdskritik af norm-teoriens anvendelse er derfor, at den almengør.⁹ I årsagsrelationen - der føres i marken som forklaring - mellem anomi og psykologiske følgevirkninger, gøres alle ens. Det kan vi som læsere måske nok fascineres af, når vi læser om kulturer, vi ikke selv kender til. Men læste vi lignende beskrivelser af vores egen kultur, ville vi med det samme påpege, at alle jo ikke reagerer på samme måde - sat i samme situation. Forskelligheden må udspringe af det komplekse i enhver situation. En kompleksitet, der ikke begrebsliggøres gennem anlæggelse af kun én synsvinkel på situationen.¹⁰

Anvendelsen af norm-teorien falder klart på kravet om angivelse af data-materialet. Det er derfor ikke muligt at vurdere, hvorvidt teorierne er i overensstemmelse med den virkelighed, man søger viden om. Det er nærliggende i stedet at opfatte teorierne selv som en slags »norm« - nemlig en social konvention omkring, hvorledes man forklarer den aktuelle situation. Da nærmer det sig det, vi kunne kalde et kognitivt paradigme, dvs. en bestemt opfattelse af, *hvordan* en given situation skal forstås (forklares).¹¹

Vi må i stedet opstille metodiske kriterier, der sikrer de ovenfor nævnte tre krav til videnskabelige teorier - og dermed overskride den fremførte kritik.

II Filosofisk mellemspil

Når vi definerer psykologiens genstand som ændringsprocesser, grunder det sig i en bestemt teori om mennesker. Den - filosofiske - ide drejer sig om, at mennesker altid må forstås som værende, som eksistens i tidsmæssig bevæ-

gelse, dvs. som i færd med at ændre sig. Den menneskelige eksistens er at overskride nuet, at overskride sig selv.¹²

Den filosofiske ide omhandler for så vidt noget, der er »tomt« i sig selv, da det altid for at komme til syne må udtrykke sig i bestemte situationer, bestemte handlinger, bestemte sproglige udsagn etc. . . . Omend der således er en ahistorisk opfattelse gemt der, må der dog altid ske en historisering, en kontekstualisering, for at det menneskelige kommer til udtryk.

En passant skal det nævnes, at den filosofiske formulering af en sådan menneskeopfattelse historisk er lokalisérbar til bestemte samfund og tider - men derfor kan den alligevel pga. sin »tomhed« godt have almen værdi (i konceptionen, dvs. modelbygningen i forståelsen af mennesker i bestemte situationer).

At mennesker lever i en tidsmæssig dimension medfører, at det i den psykologiske synsvinkel (som sådan) er lige så vigtigt at beskæftige sig med det kommende, det fremtidige, mulighederne som det er at beskæftige sig med det fortidige. Faktisk er det vigtigere - da man jo også bearbejder og omfortolker sin historie, sin barndom, sine forudsætninger igennem en fremadrettet, nutidig proces.¹³

Psykologiens genstand er således defineret som det øjeblik, der til stadighed trækker nutiden ind i fremtiden. Det er nuet, der er det »sted« og den proces, hvori omridset af de fremtidige muligheder viser sig. Mulighederne - udviklingspotentialer - er det, psykologien beskæftiger sig med (ideelt set). I praktisk psykologisk arbejde er det åbenlyst, at det er sådan. I psykologisk forskning er det ikke altid tilfældet - der bruges mange kræfter på bygning af monumentale teoribygninger, der beskriver (opfattelsen af) årsager til den nutidige situation. Sådanne teori-komplekser er klart vigtige, men i den nuværende teoretiske konjunktur synes det mere væsentligt at beskæftige sig med udviklingen af teorier til at beskrive og forklare dynamikken omkring udviklingspotentialerne i mennesker.

Den filosofiske baggrund kan udbygges med påstanden om, at menneskets ændringsproces forårsages af oplevelsen af en indre mangel, en indre utilfredshed. I forsøget på at overskride denne mangelooplevelse, foretager man sig en fortsat række løsningsforsøg. Den filosofiske pointe er - i nogle udlægninger - at der er noget principielt uløseligt i oplevelsen af den indre mangel. Den kan ikke fyldes fuldstændigt af noget, men vil skubbes foran mennesket.¹⁴

På et konkret niveau er det fagpsykologisk interessant da, hvorledes forskellige mennesker »tackler« mangelooplevelsen forskelligt. I forsøget på at mestre dén situation (dén fortsatte dynamik) anvender mennesker vidt forskellige psykologiske strategier. Det er muligt, at der kan være kulturbestemte tendenser i valget af mestrings-strategi (der jo ofte blot er mislykkede forsøg på mestrings), men der vil alligevel altid være et utal af forskellige måder at løse en given situation på (psykologisk set).¹⁵

Når vi har defineret dynamikken i menneskers psykologiske forhold som en fortsat ændringsproces, kan vi koble til et kulturbegreb.

Kulturen er ikke blot gamle traditioner, men er også en fortsat udviklings- og ændringsproces. Kulturen kan kun forstås tidsmæssigt (modsat en søgen efter at finde essensen af en given kultur). Enhver kultur er i en proces af stadig skabelse, af fortsat frembringelse og tilbliven. Også kulturen - omend på en træg måde pgr. dens binding i institutioner og traditioner - er faktisk at finde i det nu, der er nutidens møde med fremtiden.¹⁶

Kulturen ER de konkrete handlinger, mennesker udfører nu. Det er derfor forkert at tale om mere eller mindre »sande« kulturhandlinger. Kulturen er helheden af de konkrete handlinger. Definitionen kan nuanceres - blandt andet i forhold til menneskers opfattelse af deres kultur sat i relation til deres faktiske handlemønstre. Her er det væsentlige blot at gøre kulturbegrebet processuelt - i stedet for at opfatte det som en form for væsens-beskrivelse.

En mere detaljeret begribelse af en given kultur som en bevægelse, en fortsat ændring, må endvidere inkludere ændringen på tre niveauer - og samspillet mellem dem. Niveauerne er 1) et praktisk, handlemæssigt niveau, 2) et forestillings- og billedmæssigt niveau og til sidst 3) et sprogligt, symbolsk niveau.

III Synsvinkler

Ovenfor blev det anført, at de væsentligste emner for psykologien er *ændringer*, *udviklingspotentialer* og *situationelle* ytringer af disse bestemmelser. Endvidere blev det fremhævet, at enhver situation er kompleks og sammensat.

Psykologiske teorier må derfor være orienterede mod at kunne begribe (begrebsliggøre) ændringsprocesser, at kunne udpege udviklingspotentialer og at være situationsfølsomme. Endvidere må begrebsliggørelsen af det komplekse ske gennem anlæggelse af flere synsvinkler på et givet emne.

Synsvinkler dækker såvel enkelte teoriretninger som bredere måder at anskue et emne på (f.eks. en udviklingspsykologisk synsvinkel, en kommunikations-psykologisk synsvinkel osv. . .).

Kun ved at anlægge flere forskellige synsvinkler på et emne, kan det komplekse i emnet træde frem i begribelsen. Dernæst - hvis der er modsigelser eller åbenlyse ligegyldigheder imellem nogle af synsvinklernes indholdsudfyldning - kan et relevanskriterium (et væsentlighedskriterium) anlægges. Et relevanskriterium bygger dels på teoretiske forudsætninger, dels på grundig og kritisk lytten til den måde, de berørte mennesker selv formulerer deres situation på.¹⁷

Flerheden af synsvinkler åbner for opfangelse af flere signaler angående udviklingspotentialer. Det sikres derved, at situationen ikke gøres endi-

mensional, hvorved det undgås, at en lang række muligheder skæres bort. Muligheder der, for den praktiske psykologi, netop angiver, hvad der kan gøres for/af mennesker i en oplevet problematisk situation.¹⁸

For at konkretisere vil jeg anføre følgende liste, som jeg fandt brugbar i dét psykologiske arbejde, jeg havde i Grønland. Listen kan også bruges som retningsgivende for synsvinkler af betydning for enhver udforskning af tværkulturelle psykologiske emner:

1. En personlighedsorienteret synsvinkel (omkring holdninger, identitet og i det hele taget selvbevidsthed).
2. En socialpsykologisk synsvinkel (normer, adfærd, samspil, opdragelsespraksis).
3. En kommunikationspsykologisk synsvinkel (vidensformidling, talehandlinger, samspilssituationer af sproglig og påvirkningsmæssig art, mediernes rolle, den politiske scene, magt og monopol i debatten - i det hele taget det diskursive som objekt i synsvinklen. Også forhold som familiekommunikation vil høre til her).
4. En økonomisk, produktionsorienteret synsvinkel, hvor vekselvirkningen med naturen og de deraf afledte sociale og bevidsthedsmæssige strukturer vil være centrale.
5. En psykoanalytisk model, hvor en række af de nævnte faktorer sammenholdes og forklares ud fra opdragelsesmæssige (socialiseringsmæssige) og betydningsdannelse mæssige forhold.
6. Kognitionpsykologiske synsvinkler, hvor tænkningens struktur og dynamik står i centrum for teoridannelsen.

IV Eksempel 1: Indlæringspsykologi i bygden

Bag den lidt kryptiske overskrift gemmer der sig en beskrivelse af forhold, der finder sted mellem skoleundervisning og elevforudsætninger og omgivelsesfaktorer i en lille grønlandsk bygd. Bygden er som undersøgelsesobjekt interessant, da den dels udtrykker en anden kultur (i forhold til min), dels er en udviklingslomme (dvs. en periferi, et område, med en langsommere udvikling på bestemte områder, end i byerne). Det tværkulturelle (fikseringen på kulturaspektet) må således allerede suppleres med en samfundsmæssig bestemmelse af den situation, bygden befinder sig i. Den situationelle bestemmelse er altid vigtig. Det synes generelt umuligt at beskæftige sig med kultur på et overordnet plan, hvor der ikke indføres en situationsbestemmelse.¹⁹

Målet var at undersøge indlæringen i forbindelse med undervisningsprocesser (i skolen) som en kompleks proces. En proces, hvis kompleksitet faktisk lader sig begrebsliggøre indenfor de tre nævnte »områder«:

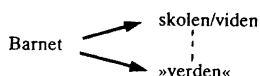
1. Undervisningsprocessen - som en styret pædagogisk aktivitet, der finder sted som del af en bestemt struktur (skolesystemet med dets kommandovej og karrieremuligheder - samt dets pædagogiske holdninger og debat på et givet tidspunkt).²⁰
2. Omgivelserne beskrevet gennem ni punkter, der strækker sig fra økonomiske forhold, politisk deltagelse, kvindernes uddannelsesgrad til hyppigheden af kulturelle arrangementer. Samspillet mellem de forskellige delpunkter er væsentligt for forståelse af dynamikken i det undersøgte samfund.²¹
3. Elevernes kognitive udvikling - forstået bredt som en slags »coping«, der omfatter handlinger, forestillinger og sproglige former.

Formålet var mere specifikt at finde svar på, hvorfor bygdebørnene klarer sig dårligt i den fortsatte skolegang og videre uddannelse. Der er meget få unge fra bygderne, der klarer at komme på HF og bagefter igang med en videre uddannelse. For så vidt man ikke henholder sig til én - i det skjulte florerende - teori om, at der er sket en naturlig afvandring af intelligensen fra bygderne, så rejser de ringe skolepræstationer (i kontant form, dvs. som faktisk gennemførelse af videre uddannelse) for bygdebørnene et psykologisk problem: Er der specielle træk i deres kognition (problemløsning, kognitiv stil m.v.)? Træk, der kommer i disharmoni med den kognitive stil, der fremmer mulighederne indenfor uddannelserne. Anderledes formuleret: Kan vi finde nogle - situationelt og kontekstuelte bestemte - årsager til bygdebørnernes problemer? Årsager, der henviser til bygdens kultur i bred forstand? Besvarelsen af det spørgsmål må finde sted i form af en bestemmelse af væsentlige kulturtræk i bygden og væsentlige træk i børnenes/de unges kognitive stil.

Gennem besvarelse af spørgsmålet kan der endvidere peges på mulige løsningsmodeller overfor det fremsatte problem.

For at besvare spørgsmålet må vi koncentrere os om »område« tre (se ovenfor). Resultaterne af en længerevarende undersøgelsesproces er sammfattet i følgende skema:²²

BYGDEN



Direkte forhold (praktisk/socialt)

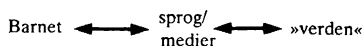
Absolutter/nærvær
(ofte i form af parallelitet)

Normer og dyder (ex. tillid, ansvar etc.)

Kognitiv stil: overvejende induktiv.

Roen ved et ordnet system

BYEN



Refleksivt forhold.

Relativisme (valg).

Lavere opfattelse af dyder, dvs.
problemativering/disk. af dem.

Kognitiv stil: Overvejende deduktiv.

Hastigheden som en væsentlig
indlæringsmæssig forudsætning.Problemer omkring oplevelse af
åbning eller lukning af mulig-
heder (for den enkelte).

Bygden er kendetegnet ved, at barnet har et direkte (et oplevet direkte) forhold til verden omkring det. En stor del af livet foregår ude, igang med praktiske aktiviteter eller gøremål. De fleste af gøremålene finder sted uden indskydelse af tekniske hjælpemidler i et omfang, der fjerner oplevelsen af direkte deltagelse, af »konfrontation« med omgivelserne i fysisk forstand. Derved opstår der let en - iøvrigt meget rimelig - association mellem viden og praktiske færdigheder (f.eks. i form af parathed til løsninger i uventede situationer på jagt- og fisketure). Selv om forskellige løsninger selvsagt *kan* diskuteres, sker der oftest en accept af, at netop denne eller hin person handlede sådan i den eller hin situation. Helheden af situation, person og handling bliver på denne led til en konception af viden. Viden bliver noget givet, en helhed.

Samme opfattelse overføres på skolens vidensformidling. Pensum og lærerens ord opfattes som gyldige og som rigtige. De opfattes ikke som oplæg til diskussion. Bygdebørnene klarer sig på de præmisser godt: De får en række oplysninger og lærer en række skolemæssige færdigheder.

Ligesom den praktiske viden er kontekstuel bundet - og dér udfra gjort til en helhed, gjort absolut - således også den sociale viden. Det skyldes, at den sociale interaktion er kendetegnet ved at foregå mellem bestemte mennesker. Den sociale viden bliver således personbundet (mht. dens operationelle rum).

Pga. absolutteringen af viden og sociale handlinger(s forståelse) *oplevelses* normer og dyder som faste sociale formationer i bygden. Det medfører paradoksalt nok en manglende mulighed for at relativere og diskutere de so-

cialle normer og dyder. Det væsentlige her er, at dyder opfattes som noget positivt og som noget absolut.

Den kognitive stil er pga. det praktiske element, det personbundne i den sociale videns »rum« og absolutteringen overvejende induktiv. Hermed menes, at man bygger teorier sammen af elementer (oplevelser, historier, oplysninger i skolen m.v.) - og dermed sjældent bruger en deduktiv kognitiv stil, hvor man begriber nye fænomener gennem indplacering i et åbent forståelsessystem (en teori, en flerhed af teorier, konfrontation af teorier - teorier her i mange tilfælde opfattet som forforståelser).

Et sidste kendetegn er oplevelsen af ro ved det ordnede system - hvor kravene til kunnen og viden er defineret i gennemskuelige handlingsmatricer.

Byen derimod er kendetegnet ved, at der indskydes et »led« imellem barnet og den oplevede verden. Dette led er medierne. I bygderne findes der også videomaskiner, men i den undersøgte bygd var der på undersøgelsestidspunktet *ikke* mulighed for at se almindelige tv-udsendelser. Endvidere må det fastholdes, at det ikke er den blotte tilstedeværelse af et medie, der betinger dets indflydelse - det er selvsagt brugen af det, der er det væsentlige. I byen er de unge og børnene omgivet af så mange medier og påvirkninger, at de er nødt til at forholde sig vælgende til dem. På det indholdsmæssige niveau må de forholde sig vælgende til, *hvad* de vil se. Endvidere konfronteres de i medierne - og i samspillet/dialogen med voksne iøvrigt - med så mange meninger og modsigelser (forskellige meninger), at de tvinges over mod en valgsituation (der i mange tilfælde måske blot ytrer sig på symptomal vis: forvirrethed, ligegyldighed, manglende hukommelse overfor det sete/hørte etc. . . .).

Valgsituationen viser nødvendigheden af et refleksivt forhold til den egne eksistens og situation. En forholden til sig selv og til verden. Refleksiviteten kommer til udtryk i paratheden til at diskutere udsagn, handlinger, bevæggrunde og ændringsmuligheder (endnu engang: Dette er et idealiseret billede, idet refleksiviteten ofte vil ytre sig som forvirrethed, rodløshed, usikker social tilpasning etc.).

Med det refleksive og det relativistiske (at der eksisterer en flerhed af synsvinkler på et givet emne) følger en lavere opfattelse af dyder. Moralen bliver diskutabel - ligesom normer bliver den et emne til fortsat justering og dikussion. Et emne, der rummer muligheder for mange forskellige, individuelle meninger og holdninger.

Den kognitive stil er overvejende deduktiv. Nye emner og fænomener konciperes gennem en indordning i en valgt synsvinkel og forståelse. Såvel synsvinkel som forståelse kan være opbygget af en række forskellige begreber og forståelser (i stil med Wittgensteins »sprogstil«). Omend modsigelser eller overlapninger to forståelsesmåder (to sprogpil) imellem principielt - og i en række tilfælde også reelt - skulle kunne føre til en kognitiv forarbejdningsproces, sker der ofte blot det, at flerheden i synsvinkler (og dermed også modsigelser synsvinklerne imellem) fører til en form for »indre

pluralisme«. Men selv da ligger der en mulig force i evnen til at forholde sig refleksivt til den sociale omverden. Den deduktive kognitive stil muliggør en åbenhed (med henblik på indordning) overfor mediernes og de fluktuierende sociale omgivelserns »flow« af oplysninger og meninger i skøn forvirring.

Det synes endog at være sådan, at hastigheden i sig selv er en væsentlig kvalitet for modtagelsen og indordningen af oplysninger, viden, meninger etc. Den øgede hastighed i informationsmodtagelsen bliver til en forudsætning for forståelse. Meddelelser, oplysninger, meninger etc., der fremføres under en bestemt tærskel for hastighed, indordnes simpelthen ikke - men overhøres, overdøves, udelades eller forsvinder. De inkorporeres ikke i dén kognitive strukturobygning, vi her taler om. Hastigheden er antageligt af langt større betydning for kognitionen, end man har anset den for at være.²³

I forbifarten skal det nævnes, at den type kognitiv stil, der er beskrevet for byen (generaliseret som det nødvendigvis må være her), synes at medføre en bestemt type bekymring hos mennesker. Bekymringen angiver en oplevelse af situationen, dvs. af sig selv perspektiveret (i et nutidigt eller fremtidigt lys) i forhold til den sociale og eksistentielle situation. Bekymringen drejer sig om, hvorvidt man oplever udvikling (»åbne muligheder« i éns liv). Eller om man snarere oplever, at mulighederne er lukkede, at man gror fast - og ikke kan nå alle de muligheder, man forestillede sig, der kunne være for én (det er ikke uvæsentligt, at man sammenvæver et vagt forestillingsniveau med sproglige/symbolske aspekter - der da lader sig sammenfatte i de alligevel ikke ganske dækkende ord som sex, rejser, penge, indflydelse etc. . . . Ord, der ikke præcist beskriver den igang sættende følelse). Angsten for, at tilværelsen lukker sig omkring én - og mulighederne for ændring dermed ikke udnyttes - bliver essentiel i oplevelsen af den egne situation.

2. *Fra beskrivelse til teori*

I indkredsningen af tendenser i den psykologiske forholden sig i bygden og i byen er der *ikke* leveret nogen teori. Der er tale om en foreløbig beskrivelse af træk, der kan sættes i relation til hinanden igennem udarbejdelse af en teori, der muliggør en sammenligning gennem etablering af en fælles referenceramme (en bestemt måde at søge årsager på). Teoridannelsen er således forskudt i forhold til de forhold, den skal forklare - idet den første ordning af de tilgængelige data skydes ind imellem. Men da psykologiens »data« altid er i bevægelse, må også teorien være åben overfor en stadig ændring - for at nærme sig det faktiske (udtrykket er valgt bevidst - idet det faktiske i denne situation netop er det processuelle, det ændrende, ja måske endog processer, vi kan kalde »brud«).

Menneskelige ændringsprocesser er altid komplekse. Da de rummer et åbent, ukendt element i sig - i stil med taleaktens principielle åbenhed overfor sprogstrukturen - må vi paradoksalt nok i teoridannelsen forklare dem som over-determinerede. Det vil sige, at én forklaringsgrund ikke er nok.

Der må nødvendigvis en flerhed af faktorer til for at skabe en bestemt situation. I begribelsen må der da anlægges flere synsvinkler på situationen.

Mht. børnenes og de unges kognitive stil i bygderne, kan den belyses ud fra de ovenfor nævnte synsvinkler (og givetvis også fra flere andre): En personlighedspsykologisk, en socialpsykologisk, en kommunikationsorienteret, en virksomhedsteoretisk, en psykoanalytisk og en kognitionspsykologisk. En enkelt synsvinkel alene leverer ingen gyldig teori/forklaring. Eksempelvis kan man gennem en analyse af opdragespraksis (som tendens) i bygden og i byen nok pege på væsentlige forskelle, men man kan ikke dermed være sikker på betydningen af de fundne forskelle. Der skal nemlig en bestemt situationel konstellation til for at udløse (aktivere) bestemte følger af en given opdragelse.

I forbindelse med den beskrevne kognitive stil i bygden kan der peges på samvirkningen af en bestemt måde at forholde sig til omgivelserne på, en bestemt meget voksenstyret opdragelsesform og den kommunikative situation, bygdebefolkningen i en årrække har befundet sig i.

Den kommunikative situation er et meget væsentligt element i forståelsen af bygdeungdommens »coping« overfor dens omgivelser. Selvom bygdelivet består af en række uens aktivitetsfelter, er det alligevel væsentligt at begribe, hvorledes disse aktivitetsfelter hver for sig og samlet står i relation til kommunikationsprocesser, der har deres begrundelse og udspring overfor bygdens egen kommunikative »rum«. Forholdet mellem den egne kommunikative stil og de »ydre« kommunikationsprocesser viser sig i en på bygdeboernes side tendentielt manglende kompetence på den politiske scene. Det skyldes, at sprogspillene i bygden er af en anden art end de i debatten gangbare (denne beskrivelse er indtil videre ikke en forklaring - derfor kan det noget tautologiske i fremstillingen forsvares. Sprogspillenes »anderledeshed« begrundes her jo blot netop i deres manglende anvendelighed på den politiske scene). Derved sker der en diskursiv udgrænsning af bygdens sprogstil - hvilket dernæst kan blive opfattet som »tavshed« fra bygdeboernes side. Problematikken uddybes af det forhold, at bygdens indbyggere oftest blot er passive modtagere overfor medier og oplysninger. Et grelt eksempel er videokiggeri, hvor de anvendte films sprog er engelsk, og underteksterne er på dansk. Hverken det talte sprog (engelsk) eller det skrevne sprog (dansk) er tilgængeligt for tilskuerne - omend der dog i *nogle* situationer er personer til stede, der kan i hvert fald dansk.

Kombineres alle disse forhold - og deres indbyrdes »determinering« og samvirken (dynamik) - med faktorer hentet fra de to andre områder eller felter af relevans, nemlig skolens indre struktur/dynamik og omgivelsernes sociale form/processualitet, aftegner der sig et komplekst, men situationelt og kontekstuel bestemt og konkretiserbart, dynamisk mønster omkring barnets *brug* af sin kognition. Kognitionen er ikke en indre egenskab i substantiel forstand. Den er i stedet en måde at tale og handle på i bestemte situationer (se Johnson-Laird & Wason 1977 - især artiklen af Rosch. Samt

S.F. Larsen 1984). Kognitionens brug er knyttet til bestemte - og forskellige - interaktioner og aktiviteter (se også Riegel 1973 og Cole 1977).

Det bliver da rimeligt at spørge om, hvorledes bestemte ændringer af interaktionsmønstre og aktiviteter samspiller med ændringer af kognitionen (»brud«, spring, fragmentering, episodisk tænkning, udvikling, synteser, dekontekstualisering af tænkningen etc. . .)?

Hvorledes ville det eksempelvis påvirke udviklingen af den bestemte *brug* af kognitionen, hvis kvinderne som social subgruppe i bygden ændrede deres »coping« overfor det at være mødre og opdrage børn? Ville en fortsat fastholdelse af den samme praksis - men med ændret sproglig/symbolsk (diskursiv) overlejring (og dermed selvrefleksion) ændre børnenes kognitive stil? Antageligt ja.

Det synes således, som om det ikke er de enkelte faktorer i sig selv, men deres indbyrdes samspil, der giver det observerbare resultat. Endvidere synes forholdet mellem den overdeterminerede praksis og dens sproglig/symbolske overlejring (selvrefleksion) at være essentiel for de socialiseringsmæssige og indlæringsmæssige resultater (følgevirkninger).²⁴

Hvorledes ville det da påvirke *virksomheden* af den forudgående socialisationsproces, hvis et væsentligt element i de unges omgivelser ændredes? Hvis der enten blev givet en åbning for nye muligheder eller fortolkningen (diskursen) omkring mulighederne ændredes? I dén situation ville hele oplevelsen af socialiseringen (det mytologiserede begreb »identitet« som prototype) ændres. Den oplevede udviklingshistorie ville ændres - resulterende i et kognitivt brud med efterfølgende »identitetsændring« (omfortolkning) til følge.

Her stopper vi udredningen omkring bygdeungdommens kognitive stil, idet meningen blot har været at angive en bestemt teoretisk tilgang til problematikken. Meningen er ikke så meget at forklare bygdeungdommens situation, som at redegøre for hvorledes psykologien må arbejde i forbindelse med tværkulturelle undersøgelser.

3. Teoretiske konsekvenser

På baggrund af ovenstående sammenligning mellem bestemte psykologiske forhold i bygden og i byen kan vi fremsætte følgende - delvist opsummerende - sætninger, der forbinder »genstanden« med den psykologiske forskningsmetode. Således handler sætning nr. 1 om det undersøgte emne, sætning nr. 2 om fællestræk i emnet og teoribygningen, og nr. 3 om teoribygningens fortsatte relation til det undersøgte emne:

1. Alle forhold er kontekstspecifikke/kontekstuelle. Det kontekstuelle ytrer sig ofte gennem en flerhed af »cues« i situationen/konteksten, dvs. af en mangfoldighed af påvirkninger. Mangfoldigheden gør ikke situationen mere almen eller mindre kontekstpræget. Det er end ikke sikkert, at mangfoldigheden gør situationen (konceptionen af den) mindre prak-

sisorienteret (anvendelsesorienteret), da det praktiske/enaktive niveau i den menneskelige forholden sig ændrer genstandsområde - og dermed metode - i historiens gang. Det medfører den - måske paradoksale - påstand, at det almene, det flertonede, også henviser til en bestemt situation (kontekst). En kontekst, der er struktureret omkring det mangfoldige, flerheden af synsvinkler og bevæggrunde.

2. Af punkt 1 kan det ses, at der må skelnes mellem en kontekstbundet kognition OG en kontekstorienteret *brug* af kognitionen. Det er ikke i kognitionens kapacitet eller udvikling, forskellene mellem bygden og byen ytrer sig. Nej, det er i den brug eller anvendelse, personerne gør af deres kognitive potentialer (deres tænkning), forskellene viser sig. Det betyder, at forskellene i kognition (kognitiv stil) i virkeligheden grunder sig i forskellig »kognitiv coping«. Det væsentlige er således, hvordan man opfatter en given situation og hvilken kognitiv løsningsmodel, man finder anvendelig i dén situation. Derved knyttes kognitionen uløseligt til emotioner og selvopfattelse (i relation til det sociale rum).
3. Enhver teori kan kun bruges i samspil med andre teorier. I søgningen efter helheder (komplekse situationelle begribelser) må der anlægges flere, supplerende synsvinkler på en given situation. De forskellige synsvinkler begriber forskellige forhold (årsager), der virker determinerende og udløsende på de faktorer, der i andre synsvinkler opfattes som basale. Netop i denne begribelsens interne relativitet og mangfoldighed genfindes sporene af det, der skal begribes, nemlig det specielt menneskelige i tilværelsen som *eksistens*. Derved klarlægges det, at det »specielle« kun kan manifestere sig i komplekse situationer (kontekster). Situationer, der er tids- og stedsmæssigt bestemmelige.

Når man benytter den ovennævnte psykologiske undersøgelses-metodiske tilgang til de emner, man søger viden om, er det en væsentlig pointe, at psykologien skal overskride endimensionale spontan-forståelser om - og i - det undersøgte. Psykologien er således set en metode til at undgå det endimensionale.

Et eksempel kan hentes i forskningen omkring personers ageren i eksperimentelle forsøgssituationer og udenfor. Eksempelvis har man observeret, at nogle forsøgspersoner i egne med megen tørke (mangel på vand) i forsøg *ikke* klarede Piagets konserveringsopgaver med vandmængder. Men sideløbende har man observeret, at de samme personer i praktiske livssituationer aldrig nogensinde hælder vand fra lave, brede beholdere til høje tynde *for* at få »mere« vand ud af det (se Cole 1977). Også Stig Mellin-Olsen beskriver fænomenet i forbindelse med undervisning: han beskriver en elev, der ikke klarer at lære at læse i skolen - men som udenfor reparerer motorcykler og opdrætter brevdUER (dvs. er praktisk særdeles livsduelig). At undersøge en

sådan elev alene i skolesituationen vil kun resultere i en *begrænset* forståelse af ham. Gennem flere synsvinkler sikres en overskridelse af en begrænset, endimensional forståelse.

I forbindelse med emner fra bygdesammenhængen (som beskrevet ovenfor) er det vigtigt, at den psykologiske undersøgelse *ikke* begrænser sig til en *accept* af bygdeboernes egne forståelser af situationen, men også relaterer dén type forståelse ved at anlægge *forskellige* undersøgelsessynsvinkler på deres situation (og på dynamikken i den).

Igennem en situationsfølsom flerhed af synsvinkler kommer »psykologien« til stadighed til at tale om »noget andet«. Psykologien undgår dermed at blive blot halehæng til en begrænset - og eventuel éndimensional - selvforståelse. Hver gang en selvforståelse bliver éndimensional, føjer psykologien andre, supplerende synsvinkler til. Psykologien må nødvendigvis tale om noget »andet« for ikke at blive en stadig bekræftelse af menneskers selvforståelse. Med begrebet »noget andet« knyttes forbindelsen tilbage til kulturbegrebet, der også eksisterer ved at være i bevægelse. Kulturen er en stadig overskridelse af det nuværende, men oftest opfattes kulturen som en begrænsning, en mulighedsindskrænkning. Der overfor må vi fastholde det dynamiske i enhver »kulturhandling«. Kulturen rummer en række åbninger for muligheder (optimalt set) - muligheder, der i deres gennemførelse får deres værdi.

I den forbindelse kan et fjerde pædagogisk orienteret punkt tilføjes, nemlig at det ikke er muligt at udpege generelle undervisningsmetodiske løsninger på de angivne problemer. Dét er muligt at finde situationsspecifikke løsningsmodeller - men en generel løsningside er det ikke muligt at finde (eller bedre: den findes ikke). Når indlæringen og den kognitive stil er så komplekst determineret (i den ovenfor beskrevne forstand), vil en række faktorer udenfor undervisningen spille ind på det resultat, en given undervisningsproces har. Det medfører, at valget af metode ikke kun kan tage afsæt i skolen - men må relateres til den situation, eleverne befinder sig i samt til de muligheder, eleverne har/er ved at udvikle (bevæger sig ind i).

I den undersøgte bygd kan en situationsspecifik løsningside af pædagogisk art være:

- a) At eleverne trænes kognitivt med henblik på en øget parathed til at kunne diskutere en bred vifte af emner. Den kognitive stimulering må ikke stivne i en blot kognitiv træning, men må give eleverne mulighed for at udvikle deres »kognitive coping«.
- b) I forbindelse med den kognitive coping er det vigtigt at træne eleverne i diskussionsteknik og give dem indsigt i, hvorledes sprog og magt hænger sammen (i samfundet, i debatter, i politik og ideologiproduktion).

De to punkter synes at være bedre egnede til at løse elevernes skolemæssige problemer (ved videre skolegang) end de aktivitetspædagogiske ideer, der

igennem det sidste lille tiår har stået som - den generaliserede - løsning på bygdeskolernes problemer.

Problemet i de aktivitetsorienterede pædagogiske ideer har ikke så meget været deres delvist teoretisk velbegrundede (mht. skolens yngste aldersgrupper), delvist upræcise og postulerende (mht. skolens ældste aldersgrupper) sammenknytning af aktivitet og kognitiv udvikling (aktivitet forstået som motorik). Mere problematisk har sammenblandingen af forskellige aktivitetsfelter været, idet det sluttes, at kognitiv logik på ét felt er identisk med kognitiv logik på et andet (og at kognitiv logik derfor er direkte overflyttelig fra felt til felt). Et sådant begreb om en bagvedliggende, dekontekstualiseret kognitiv logiks betydning for - og overhovedet anvendelighed i - forskellige aktivitetsfelter er i dag blevet stærkt problematiseret - for ikke at sige tilbagevist - gennem såvel eksperimenter som teoriudvikling (se Johnson-Laird & Wason 1977 og S.F. Larsen 1984). Det er dermed tvivlsomt, om skolens undervisning og læring i det praktiske liv overhovedet *kan* følge samme logik. B. Rogoff (1981) opsummerer resultaterne af en lang række kognitionspsykologiske tværkulturelle undersøgelser over skolens betydning og konsekvenser for kognitionen.²⁵ Det er tvivlsomt, om nogle af de kognitive virkninger af skolegang overhovedet hænger sammen med (dvs. kan optrænes i forbindelse med) eller er direkte brugbare i forbindelse med øvrige aktivitetsfelter i barnets livspraksis. Men selvom de ikke hænger sammen med de øvrige aktivitetsfelter, er de måske alligevel vigtige indenfor netop skolens regi - og senere også for varetagelse af jobfunktioner og øvrig »klaren sig« i det moderne samfund, der vokser frem med nye aktivitetsfelter.

Aktivitetspædagogiske spørgsmål af typen: »Hvad kan vi bruge en sæl til i undervisningsmæssig sammenhæng, dvs. skolesammenhæng?²« bliver fremsat under henvisning til, at skolen og livet skal hænge mest muligt sammen. Men i virkeligheden er det formål ofte for upræcist og fører i sin konsekvens ofte til uventede resultater: Enten applicerer man blot skolens kognitive »skills« på en genstand hentet fra et andet aktivitetsfelt (måske med fare for at ødelægge barnets operationelle viden på dét felt) - eller man søger at trække en anden operationalitet (kognitivt set) ind i skolen. Begge »veje« fører til forvirring omkring, *hvad* skolen basalt og egentligt *kan* lære børnene.

Kun den lærer, der magter at gøre aktivitetspædagogikken *refleksiv* i den forstand, at eleverne faktisk oplever tankevækkende modsigelser (dvs. problemer) i det undersøgte emne (i projektarbejde eller blot i fagligt indhold) kan eventuelt bruge en sådan pædagogik uden utilsigtede konsekvenser. Målet må nemlig være, at skolens undervisning - omend resultaterne deraf er stærkt kontekstafhængige - giver barnet en *ny* dimension mht. kognitive færdigheder. Derved udvider den barnets muligheder mht. det at få viden (erkendelse) indenfor den videnstype, der kan omfattes af skolen (se Lab. of Comp. Hu. Cognition p. 1054).

Under hensyntagen til de problemer, bygdebarnet oplever i det senere

skoleforløb, synes det vigtigt at arbejde med, hvorledes skolen kan fremme den specifikke skolemæssigt udviklede form for kognition hos bygdebørnene. Dét arbejde må ikke henfalde til generelle pædagogiske metoderegler, da pædagogiske ideer og metoder aldrig kan overflyttes uformidlet fra skole til skole. For at ideerne fungerer i praksis kræves *bestemte* forhold i omgivelserne, i skolen og hos eleverne. Antageligt er det sådan, at netop *arbejdet* med den situationsbestemte og kontekstbestemte pædagogiske metode er det væsentligste kendetegn på en fungibel, ja en *god* pædagogik.

Som en slutning derudfra er det klart, at situationsspecifikke teorier har en anden grad af praktisk anvendelighed end generelle teorier (det generelle angår således ikke teoriens »væsen« som teori, men derimod dens »felt«, dens genstandsfelt, dens gyldighedsområde).²⁶

V Eksempel 2: Kultur og symptomdannelse

1. Symptom eller kulturforvirring?

Pga. længden af eksempel 1 - og den deri givne præsentation af de elementer, der er basale for udviklingen af en fungibel tværkulturel psykologi - vil eksempel 2 koncentreres omkring ét emne. Emnet er den individuelle orientering i en to-kulturel situation (af mere permanent art - som et væsentligt kendetegn ved det sceneri, hvori man lever).

Sigtet er at vise, hvorledes kulturforskellen ofte anvendes i den struktur og dynamik, der udgør det enkelte menneskes psyke, i stedet for at være årsag til den bestemte struktur og dynamik, der er tale om.

Jeg vil hermed opponere mod teorier, der i stil med de tidligere omtalte norm-teorier, peger på direkte årsagsrelationer mellem flerkulturelhed (i samfundet og hos den enkelte) og psykiske symptomer (oftest sammenfattet i begrebet identitetsløshed). Også i teorier om tosprogethed har en lignende årsags-postulering været fremsat (Se Segalowitz 1981). Tosprogetheds-teorierne indgår da også oftest som element i teorier, der omhandler begreber som flerkulturelhed og identitetsusikkerhed. Sprogpsykologien og normteorien bliver derved til byggestenene i en personlighedsteori, hvilket ikke er uproblematisk (pga. den begrænsning, der ligger deri).

Med den følgende case vil jeg påpege, at der ikke er sådanne generelle årsagsrelationer mellem flerkulturelhed og psykiske symptomer. I casen ses det i stedet, at de psykiske symptomer (her aktuelt en udpræget aggressionshæmning) blot får deres bestemte forløb og fremtoning i den tokulturelle kontekst.

Udgangspunktet er en betragtning af, at der ikke er nogen sikker årsagsrelation mellem flerkulturelhed og psykiske symptomer (af den ene eller den anden art). Det er muligt, at der er nogle almene fænomener af sproglig art forbundet med det at oversætte sine tanker fra det ene til det andet sprog, men generelt kan det fremføres, at der er mange mennesker, der lever udmærket i flerkulturelhed. Der er også mange mennesker, der lider under

flerkulturelhed. Vi må da spørge om, hvilken struktur og dynamik, der har medført, at netop de mennesker lider under det, andre lever rimeligt godt med. Vi søger såvel individuelle som bredere sociale årsager til det *specifikke*, nemlig det at lide under flerkulturelhed.

2. En case

Til belysning af ovenstående opridses her kort symptombilledet for en yngre grønlandsk mand, jeg for nogle år siden havde en række samtaler med.²⁷

Grunden til samtalerne var, at han gennem længere tid havde følt, han levede på nedsat blus. Livet gled forbi ham, uden at han kunne engagere sig i det. Selv beskrev han sig som ekstremt konfliktsky i et omfang, der vanskeliggjorde deltagelse i endog ganske almindelige samtaler. Han var altid enig, bejaende og smilende. Han irriteres over, at han til stadighed brugte en spøgende, henkastet facon. Også i situationer, hvor han gerne ville have engageret sig anderledes. Dog var der en brod i hans humor - idet den ofte gik ud på at lade som om, han ikke kendte til det, samtalepartneren talte om og derved få denne til indgående at beskrive gammelkendte emner etc. Kort sagt, en vis form for spot, sarkasme og ironi brugte han overfor omgivelserne. Dette træk fortolkede han selv som et forsvar overfor andre (men, som vi skal se, kan det ligesåvel opfattes som aggression i mere aktiv forstand).

Adspurgt direkte satte han de beskrevne adfærdsformer i relation til et plagende ønske om altid at behage andre. Han ville være solidarisk (på den beskrevne ambivalente facon). Han ville gerne være vellidt, være »væsentlig« blandt andre. Men i det ønske så han et udtryk for en nagende følelse af ikke at slå til.

Dén følelse førte ham ind på barndomsoplevelser, hvor han som den ældste af en søskendeflok ofte fik ansvaret for de mindre søskende. Ved flere lejligheder blev han straffet strengt pgr. mindre forseelser, mens han passede søskende.

Familiens sociale status var meget høj i lokalsamfundet. Det - og det, at han skulle passe de mindre søskende - medførte, at han ikke var accepteret blandt de øvrige drenge i byen. Han måtte nemlig ikke lege med dem. Allerede på dette tidspunkt var der drillerier fra de jævnaldrendes side. Drillerierne nævnte han ikke for sin far.

Faren havde hentet sig en kone fra en lavere social gruppe - hvilket var meget lidt accepteret i hans slægt. Denne kone faldt vel aldrig rigtigt til, men udartede i orgier når manden var bortrejst. Disse orgier hørte og delvist så børnene, da de foregik ganske åbent i stuen. Børnene holdt af deres mor, og af hende fik de besked på ikke at sige noget til faren. Det lod de være med, men vores hovedperson led under denne tavshed. Han følte, at han svigtede den loyalitet, han burde have udvist overfor faren. Alle i byen vidste, hvad der foregik, men ingen sagde noget til faren. Kun hans slægtninge - og dem troede han ikke på, da de jo i længere tid havde været imod konen.

Denne følelse af svigt overfor faren - kombineret med dennes strenghed og noget følelseskolde omgang med sine børn - synes at have grundlagt en dyb følelse af ikke at kunne leve op til kravene. En følelse, der fastholdtes i og med, at barnet befandt sig i en klassisk dobbeltbindsituation.

Endvidere åbnedes der for en vis abrupthed i forholdet til faren - forårsaget af den tragikomiske atmosfære, der var ved den strenge autoritetsfigur, der åbenlyst blev bedraget. Autoriteten blev - for barnet - opretholdt alene ved dets svigt af dens krav på loyal fortælling om bedraget. Netop gennem sit svigt opretholdt barnet autoritetens fortsatte tro på sig selv. Og barnet måtte tro på den gennem sin negering af den (ved at vide mere end den).

På et tidspunkt, da case-personen er stor dreng/ung mand, begår faren en socialt uacceptabel handling, der bliver opdaget. Faren selv oplever næppe selv den store ændring i sin sociale omgang med mennesker, men børnene udsættes for en grov chikane fra en lang række øvrige indbyggere i byen. Det væsentlige er, at chikanen aldrig omtales, når faren er til stede. Faren holdes i uvidenhed om disse overgreb. Case-personen finder i stedet en vej ud af situationen ved at knytte kontakt til den danske lærer på skolen. En lang tid tilbringer han mange timer i og omkring denne lærers hjem. Dér oplever han fred - idet den danske lærer er udenfor intrigerne i byens grønlandske samfund. Faktisk kender han overhovedet ikke til dem - pga. sproglig isolation er han absolut ekskommunikeret i forhold til sprogspillene i det grønlandske miljø. Vores case-person intensiverer nu sine bestræbelser på at leve op til lærerens skolemæssige krav - og kommer derved på videre uddannelse i Danmark. Dét markerer hans faktiske bevægen sig ud af den situation, det sociale fællesskab havde sat ham i.

Hele dette symptombillede - hvor der synes at være klare linjer fra barnsoplevelsernes bearbejdning til de senere oplevede symptomer - drejer sig om oplevelsen af det umulige i at blive socialt accepteret. En umulighed, der dog søges fjernet gennem en stadig søgen mod andres accept.

Det ejendommelige er blot, at case-personen *ikke* med sin løsningsstrategi (sin coping) har kunnet fjerne symptomerne eller i hvert fald har kunnet give dem en mere styrbar form. For hans coping synes udmærket i stand til at tackle problemerne (han har fået uddannelse, et godt job, gode karrieremuligheder, er gift og har børn - og er i stand til at begrebsliggøre sin oplevelse af problemerne).

Årsagen til den manglende løsning af problemerne (oplevelsen af problemer) må findes i, at han - når han søger at ændre sin oplevelse af situationen - griber til en supplerende (ja, næsten komplementær) handlestrategi, der grunder sig i et sideløbende symptomkompleks. Det drejer sig om mestringer af aggressioner.

Når han søger at ændre sin oplevelse af at ville behage, griber han over i løsningsstrategier, der åbner for voldsom aggressionsudladning. At gennem sætte egne ønsker til situationen opleves som voldsomt aggressionsudladende. Ofte, fortæller han, når han snakker med folk, føler han en tvangsmæs-

sig tilskyndelse til at slå dem hårdt i ansigtet. Overfor sin danske kone oplevede han til tider en lignende tilskyndelse. Overfor hende udviste han en vis aggression, idet han mente, hun gennem sproglig gennemslagskraft (deres hjemmesprog var dansk) udøvede dominans over ham (og trængte sig ind i hans selvopfattelse med *hendes* definitioner).

Ved at søge ind i aggressionerne, viste det sig, at han huskede oplevelser af aggressioner i forbindelse med morens orgier. Han holdt meget af sin mor (som han beskriver som kærlig og livsglad), men følte voldsom vrede over, at hun bedrog faren - og over at hun brugte børnenes kærlighed til sig til at få dem til at undlade at sige noget til faren om det. Også overfor faren oplevedes en voldsom - skjult - vrede over dennes *uvidenhed* (mht. morens adfærd og mht. chikanen mod familien).

Det virker nærliggende at opfatte den tvangsmæssige tilskyndelse til aggression som forårsaget af en adskillelse af de positive følelser (overfor moren og faren hver for sig) og de negative følelser (vreden).

De positive følelser er gledet over i det første symptomkompleks - og blevet til et ønske om at blive accepteret (elsket, begæret etc. . .). De aggressive følelser er blevet efterladt i en form, der leder tanken hen på M. Kleins begreb »den onde moder«: Et skrækbillede af en truende mor, der æder én op (indefra).²⁸ Aggressionen og angst knyttes da sammen, således at de aggressive følelser udløser en voldsom angstfølelse (i oplevelsen næsten en opløsningsfølelse). Dette var netop tilfældet hos vores case-person.

3. Symptomer og kultur

Det væsentlige i ovenstående beskrivelse er, at case-personen i sit - mere eller mindre ubevidste forsøg på at håndtere sine symptomer - kommer ind i en vekselvirkning mellem to, omend sammenhængende, så dog udskillelige symptomkomplekser. Som i en svikmølle bærer hans løsninger af det ene symptomkompleks ham over i det andet - og vice versa. Symptombeholdelsen hænger således sammen med en bestemt copingstrategi - en strategi, der er fanget i en vekselvirkning. Det er muligt, vi her har fat i noget alment i symptomdannelse - eller bedre i, hvorfor bestemte symptomer ikke »fjernes« ved personens egen ændring overfor dem. Det er vigtigt at fastholde, at symptombeholdelsen under denne synsvinkel er en fremadskridende proces - ikke blot en gentagelse af noget fortidigt.

I den beskrevne case ses det klart, at dobbeltkulturen ikke er en udløsende faktor i symptomdannelsen. I stedet sker der det, at personen senere knytter an til kulturforskellen og benytter den i den handlestrategi, han anlægger overfor sine problemer. Dernæst sker der igen - senere i form af problemer i ægteskabet med den danske kvinde - en subjektivt begrundet oplevelse af problematikken omkring forholdet til moren. De samme løsningsstrategier iværksættes - men også denne gang uden resultat.

Kulturforskellen bliver således væsentlig for symptomernes udløsning -

men ikke for deres baggrund (årsag).

Man kan dog sofistikere teorien lidt og fremføre, at kulturforskellene i personens aktuelle omformulering af sin fortid (fortolkningen af barndommens oplevelser) virker udløsende på en bestemt fortolkning af dem. Omfortolkningen - eller blot det at huske/genkaldelsen - af træk fra barndommen er også en fremadrettet proces, hvor nutiden leverer den væsentligste dynamik (ikke dermed sagt, at der er *helt* frie tøjler for fiktionen i formuleringen af *oplevelsen* af éns barndom).

Punktvis viser casen os, at

1. Der er en individuel dimension i den måde, kulturforskelle viser sig.
2. Kulturforskelle er ikke (alene) forklaringsgrund overfor givne psykologiske strukturer og processer - der må flere faktorer ind - faktorer, der kan forklare, at kulturforskellen kommer til udtryk på denne eller hin måde.
3. Kulturforskelle indgår ofte i udlevelsen af en bestemt psykisk struktur - således at kulturforskellene bruges og/eller giver nye bevægelsesmuligheder psykologisk set.
4. Kulturforskellen opleves i en række fremadrettede brud eller ændringer - og ikke i form af oplevelse af væsensforskel mellem den ene og den anden kultur.
5. Der er et komplekst - og ikke et entydigt - forhold mellem kultur og psyk.

VI Brud og »tomme« teorier

Hvis den tværkulturelle psykologi skal have faktisk viden om de processer, der virker i de komplekse situationer, der er dens emne, er det absurd nok således, at den må bestå i tomme teorier (på det almene plan).

Vi kan have teorier om, hvilke emner, der er væsentlige at undersøge - men da den bedste viden findes på et situationelt bestemt niveau, kan vi ikke i teorierne sammenfatte en generel og almen viden.

Mht. genstandsfeltet betyder det, at vores genstand udvikler sig - samtidig med, at teorien er under stadig opståen.

Psykologien kan antageligt begrebsliggøre alle former for menneskelig adfærd og tænkning, men i en praktisk - og dermed også i en forskningsmæssig praktisk - sammenhæng, synes det at være således, at det er ændringspro-

cesserne og »bruddene«, der er væsentlige at undersøge. Det er i bruddene, det menneskelige processuelle i form af eksistens kommer til udtryk.

I en mere konkret forstand betyder det i forbindelse med bygdeungdommens situation (som beskrevet ovenfor), at det dels er oplevelsen af, at der er problemer (der kræver ændrende handling), dels den faktiske konfrontation med de egne forudsætninger i bygden, udviklingen i samfundet iøvrigt forårsager, der overhovedet gør problematikken til genstand for psykologisk forskning. Det er de undersøgte grupper selv, der definerer problematikken - men når psykologien iværksættes déri, sker det gennem en stadig forskydning af synsvinkler og emner. Ligeledes i forbindelse med den ovenfor opridsede case, hvor det er personens oplevelse af, at der er noget galt, der overhovedet inddrager psykologien.

Psykologiens genstand er således anskuet oplevede ændringer hos enkeltpersoner og/eller hos grupper af mennesker.

Ændringer kan også kaldes »brud«. Med brud menes markante forandringer, der hænger sammen med forandringer af psykiske strukturer og processer (dynamik).

Uden at ville behandle emnet udtømmende her, kan der rejses et spørgsmål om, hvorvidt psykologien overhovedet kan undersøge mennesker, der ikke befinder sig i et stadium indenfor en »brud«-proces. Faktisk er det ikke essensen eller væsenet, vi undersøger. Det er derimod bruddet, ændringen, der finder sted. Derigennem udleder vi teorier (modeller) om det ikke-ændrende, det permanente og hvilende. Men det er ændringerne, de markante brud, der er vores observerbare genstand.

I forbindelse med den tværkulturelle psykologis metode er det sådan, at psykologien først bliver relevant, når der sker brud. Brud, der sætter mennesker i en oplevelsesmæssigt ny situation.

VII Konklusion

1. *Psykologien*

I det ovenstående er psykologien blevet fremstillet som en videnskab om ændringer, dvs. et teorikompleks, der med såvel genstandsopfattelse som deraf afledt teoriopbygning indeholder en stadig åbenhed (idet genstanden er under stadig udvikling/ændring). Åbenheden i form af teoretisk begribelse af ændringsprocessen sikres ved anlæggelse af mange forskellige og supplerende synsvinkler på det undersøgte emne. Derved undgås *for* generelle teorier, der overser *for* mange situationelle og kontekstuelle forhold mht. det emne, der undersøges (som jeg viste i gennemgangen af casen med den grønlandske mand - hans situation kan ikke forstås ud fra en generel overvejelse over forholdet mellem kultur og symptom).

De kontekstuelle (»rumslige«) og de situationelle (»tidsmæssige«) forhold viser os det fejlagtige i at undersøge de psykologiske emner som en

form for indre egenskaber hos de undersøgte. I stedet må de psykologiske emner opfattes som samspil: Coping, personlighed, kognition m.v. kan kun studeres i samspilssituationer. Eksempelvis vil opdragelesformen givetvis resultere i én personlighedstype, hvis bestemte sociale muligheder gives for den voksne personlighed, end hvis ganske anderledes muligheder byder sig. Det betyder ikke, at der ikke er grænser for personlighedens forskellige udformninger. Det betyder blot, at omgivelsernes reaktion og processer er dén relation, der overhovedet giver dynamikken (og dermed essensen) i personligheden. Det samme gælder begreber som normer og pædagogisk metode: De eksisterer ikke som fritstående enheder (i en hypostaseret »form«) - nej, de eksisterer kun i situationer, hvor deres ytring er det »essentielle«.

Jeg argumenterer ikke for, at der ikke skulle være nogle indre kerner (eksempelvis i personligheden). Det ville være omsonst, da begrebet samspil jo nødvendigvis må forudsætte, at der er »noget«, der samspiller med noget andet. Jeg argumenterer blot for, at årsagsrelationen mellem sådanne »kerner« og deres resultater (følgevirkninger) er meget vidtfavnende, idet »kernen« vil ytre sig forskelligt under forskellige vilkår. Det psykologisk interessante er ytringen og de videre resultater, den iværksætter.

Sagt med andre ord: Det er ikke muligt at finde frem til, hvilken personlighedstype, en bestemt kultur producerer - men det er muligt at finde ud af, hvorledes der i bestemte situationer i kulturen reageres på forskellige personlighedstypers artikulering.

Psykologiens genstand vendes derved fra årsagsrelationen mht. fortidens spor i nutiden til de udviklingsmuligheder, der i nuet viser ind i fremtiden. Et begreb som udviklingspotentialer er helt centralt i den forbindelse.

Da samspil i den ovenfor beskrevne forstand altid er komplekse - og, som nævnt, fra psykologiens side altid må begrebsliggøres gennem anlæggelse af flere synsvinkler på dem - er det vigtigt, at psykologien som forskning eller som intervention overskrider de involverede personers selvforståelse (og derved perspektiverer dén). Psykologien taler dermed *også* om noget andet og mere - end de involverede personers selvforståelse. Ellers reduceres psykologien til blot en form for kulturbeskrivelse - og det er *ikke* det psykologiske projekt som sådan. Det psykologiske projekt beskrev jeg ovenfor som det, at udvikle viden om og/eller at påvirke dynamikken i ændringsprocesser hos bestemte mennesker i bestemte situationer (og kontekster).

2. Overskridelse af kritikken af den tværkulturelle psykologi

Det billede, jeg har tegnet af psykologien, er at opfatte som en slags søgemodel for psykologisk arbejde. Der udpeges ikke nogen indholdsfulde pointer deri - men der peges på en fungibel måde at arbejde med tværkulturel psykologisk forskning og intervention på. Hvad der er sagt om psykologien, gælder også den tværkulturelle psykologi som underafdeling i psykologien.

Søgemodellen i det psykologiske arbejde medfører en overskridelse af de kritikpunkter mod den tværkulturelle psykologi, der blev beskrevet indled-

ningsvist.

Overskridelsen finder sted ved den ændringsorientering, jeg har udpeget som det væsentligste træk ved psykologien.

Opstillet punktvis bliver ændringsorienteringen til en fungibel tværkulturel metode ved:

1. at anvende »tomme« teorier - dvs. søgemodeller, der indholdsudfyldes konkret og situationelt i den kultur, man arbejder med/i. Man overflytter ikke psykologiske resultater hentet fra undersøgelser af mennesker i andre kulturer, men har derimod en bestemt arbejds metode med, der kan afdække væsentlige træk i ændringsprocesserne i denne eller hin kultur.
2. at anvende teorier på et omfangsmæssig begrænset niveau. Nok generaliserer man i teoridannelsen - men man fastholder, at teoriens gyldighedsområde er situationelt og kontekstuel afgrænset (bestemmeligt). Ved overflytning til andre situationer og kontekster må der altid indkorporeres en undersøgelses (»justerings«) del, der vurderer anvendeligheden. Det er ikke i teorien, men i undersøgelsen, det egentlige psykologiske projekt finder sted.
3. at psykologien ikke har *brug* for overflytning af indholdsudfyldte teorier, da den psykologiske forsknings- og/eller interventionsproces er orienteret mod artikulationen af de psykologiske emner (dvs. hvorledes de ytres som en integral del af samspil).
4. at begribe det aktuelle kompleks gennem anlæggelse af flere synsvinkler, der begrebsligger forskellige typer dynamik i den undersøgte situation og kontekst.
5. at insistere på en stadig overskridelse af selvforståelser hos de undersøgte - dvs. en bevidst overskridelse af det endimensionale.

Arbejder vi ud fra den opfattelse af psykologien, har vi et fungibelt afsæt i det tværkulturelle psykologiske arbejde, det være sig forskning eller intervention.

NOTER:

1. Se Bulhan 1981, Cherns 1984, Conolly 1985, Jahoda 1973, Kagitcibasi 1984, Mehryar 1984, Melikian 1984 og Serpell 1984.

Endvidere samleværket Triandis (ed) 1980-82. Alle artikler, men af særlig interesse i denne sammenhæng er Warwick i bind 1.

En nærmere gennemgang af debatten findes i Berliner & Hommelgaard 1987, side 28-52.

2. Se især Bulhan 1981 og Serpell 1984.
3. Se især Kagitcibasi 1984.
4. Se især Mehryar 1984 og endvidere Poulsen 1986.
5. Er man specielt interesseret i det punkt, findes en god indgang i Schwendler 1984 og i »Domination or Sharing« UNESCO 1981. Se eventuelt også Berliner 1985.
6. K.B. Madsen 1986, Jarosjevskij 1980 samt Holzkamp 1979.
7. Disse »minimalkrav« til videnskabelige teorier kan næppe forskrække nogen. Se angående deres begrundelse og perspektiv Lakatos & Musgrave 1978. Informative gennemgange findes i Haarsaae 1979 og Bertilsson 1978.
8. Egede 1976, Holst 1974 og 1975, Lynge 1975, Pontoppidan & Abelsen 1978 og Henriksen 1970. I nogen grad også Petersen 1972, der dog har et noget bredere, antropologisk »approach«, der giver et mere komplekst billede af verden.
9. Mht. diskussionen af norm-begrebet som psykologisk begreb, se Lazarus & Folkman 1984, side 258-260. Endvidere Wygotsky, der netop ud fra inspiration af Durkheims sociologiske forskning udviklede teorier om personers respons på de symbolske systemer - der også omfatter normer (men også meget mere og andet).
10. Den samme kritik kan anføres over for så imponerende teorier som Reichs karakteranalyser og Brückners analyse af kapitalismens socialpsykologi.
11. Begrebet kognitivt paradigme er stykket sammen af »dele« fra psykologien og fra erkendelses- og videnskabsteori. Det minder om begrebet forforståelse, idet det angiver den måde, en person overhovedet nærmer sig et emne på: Den ramme, personen forstår emnet i.

For nærmere redegørelse mht. brugen af begrebet, se Berliner 1987a og 1988c.

12. Heidegger 1977, Sartre 1975, 1943, 1962 & 1972. Endvidere Kojeves Hegel-fortolkning (Kojève 1975 - se eventuelt også Descombes 1986, side 13-51 og Kemp, 1978, side 30-39).
13. Denne opfattelse viser nok på sin vis hen til ideer hentet fra den humanistiske psykologi - men jeg vil her især pege på nyere danske videreudviklinger af synspunkterne: Wilfert 1971 & 1987, Andersen 1987 og Prætorius 1981. Disse teorier overskrider på væsentlige punkter kritikken af den humanistiske psykologi (se Jarosjevskij 1980 og Jacoby 1977, side 56-82).
14. Denne dynamik er især analyseret af Lacan, der markerer en psykoanalytisk inspireret videreførelse af temaer i fransk filosofi (jvf. note 12). Se Lacan 1966 og 1977.

Gode oversigter findes i Lemaire 1977, Weber 1978, Turkle 1978 samt i Hausgjerd 1986, side 331-246. Her i landet er Lacans teori overvejende anvendt i litteratur- og sprogvidenskabelige analyser; mht. psykologien har teorien ikke haft nogen særlig tiltrækningskraft. Vil man alligevel - af uransagelige grunde - fra psykologisk side beskæftige sig med teorien kan det - med undskyldning for, hvis jeg med denne pædagogiske bekymring skulle fornærme nogen - anbefales at begynde med at læse afsnittet om fransk filosofi (skrevet af Arne Grøn) i »Vor tids filosofi« bd. II side 280-394.

Lige såvel som Lacan er Hegel-inspireret er også Marcuse det - og også han beskæftiger sig med overskridelsens dynamik (Marcuse 1973). Marcuse - og hele Frankfurterskolen iøvrigt - er i dag nærmest regnet for et relikvie fra studentoprørets dage. Det er lidt synd, da ideen om en kritisk videnskab og en filosofisk grundet psykologisk teori om overskridelse, om oplevelsen af ønskerens mål som en mangel i den nuværende oplevelse, er værd at fastholde (i en psykologisk synsvinkel). Se foruden Marcuse 1973: Horkheimer 1940.

15. I den fortsatte teoriudvikling synes det givtigt at sammenholde de just nævnte filosofisk inspirerede teorier med coping-teorierne. Med coping-teorierne tænkes på Lazarus & Folkman 1984, Appley & Lazarus 1967, Coelho et al. 1974, Levine & Scotch 1970, Escalona 1968, Ferlemann 1972, Murphy 1962, Murphy & Moriarty 1975, Dunkel-Schetter 1987, Aldwin & Revenson 1987 samt Lonky et al. 1984.
16. »Kultur frembringes altså af den menneskelige virksomhed, og det vil sige til syvende

og sidst gennem konkrete handlinger udført af konkrete personer. « Karpatschof 1987, side 11. Se også Karpatschof 1984.

17. Mht. relevanskriterier, se Holzkamp 1979.
18. Uddybende redegørelse om flerheden af synsvinkler findes i Berliner & Hommelgaard 1987, side 192-222.
19. Almene kulturbegreber eller »taxonomier« er søgt formuleret (se Tseng & McDermott 1980, Honigmann 1967 samt Tapp 1980), men er kun anvendelige som »søgeskemaer« i en situationel og kontekstuel bestemmelse af denne eller hin kultur.
20. Uddybende redegørelse findes i Berliner 1986b, 1987a samt 1988a. Endvidere skal der peges på en fin analyse i Bereday 1969. Også i Gimeno 1983 findes relevante overvejelser over lærerfunktioner og lærerroller.
21. De ni punkter beskrives i Lewin et al. 1983. Endvidere er de beskrevet i Berliner 1986b, 1987a og 1988a.
22. Undersøgelsen bestod af mange supplerende »grene«, der først med tiden blev kædet sammen til en større konception (teori). En gren var erfaringsmateriale fra utallige undervisningsdialoger på Grønlands Seminarium, på Grønlands Journalistuddannelse og ved Fiskeri- og Søfartsskolen i Paamiut - altsammen i perioden 1980-1985. En anden gren var observationer og interviews i to små byer i inuits (eskimoernes) område i Canada (byerne er Rankin Inlet og Eskimo Point) - i efteråret 1981. En tredje gren var et længerevarende udviklingsarbejde (projekt) omkring bygdeskolerne - udført af studerende ved Grønlands Seminarium. Den sidste og måske vigtigste gren var et 4-ugers ophold i den sydgrønlandske bygd Eqaalugaarsuit - i foråret 1984. I øjeblikket er endnu en gren under udvikling, idet jeg er i gang med at analysere svarmaterialet fra en større spørgeskema-undersøgelse af by- og bygdeskoler (i Grønland) og udvalgte by- og landskoler her i Danmark.
23. Hastighedsproblemet er berørt i Berliner 1988b, hvor jeg beskriver og teoretiserer over eksperimenter, der peger på hastigheden som forklaringsramme (i forbindelse med tosprogethed: Grønlandsk - dansk).
24. Den sproglige overlejring er en integral del af aktivitetsfeltet - men kan alligevel forskubbes i tonus (emotionel ladning) - ganske i stil med coping-teoriernes ide om, at mennesker i farefulde situationer kan søge at ændre virkeligheden eller søge at omforholke virkeligheden, så den virker mindre faretruende.
Som et eksempel kan det anføres, at der er forskel på at interpretere sin situation som »en stolt fanger« eller som »en sølle jolle-fisker« - omend aktiviteten (de praktiske handlinger) grundlæggende set kan være de samme. Se endvidere Lazarus & Folkman 1984, side 141-180.
25. Rogoff (1982) opsummerer skolens betydning i en række punkter. Her er de suppleret med punkter fra Lab. of Comp. Human Cognition side 1053:
 1. Skolen gør én bedre til at opfatte og udtrykke perspektiv todimensionalt.
 2. Skolen gør én bedre til at analysere todimensionale mønstre.
 3. Skolen gør én bedre til at huske løsrevne »stykker« information.
 4. Skolen gør én til bedre til at søge/skabe relationer mellem ikke-relaterede emner.
 5. Skolen gør én bedre til at danne taxonomier - ud fra kategorier i stedet for ud fra anvendelse (funktion).
 6. Skolen gør én bedre til at skifte klassifikations-dimensioner og til at redegøre for principperne i den anlagte klassifikation.
 7. Skolen gør én bedre (mere parat) til at løse opgaver ud fra de i opgaven givne informationer. Personer uden skolegang støtter sig langt hellere på erfaringsbaserede informationer.
 8. Skolen giver én skriftsproget som et medie mellem én selv og verden.
 9. Skolen optræner éns evne til at »opmagasinere« store mængder oplysninger til eventuel senere brug.

Igennem ord-associationsprøver ses det endvidere, at skolen præger den kognitive stil i retning mod det kategoriale, paradigmatisk og dekontekstualiserede. Modsat den kognitive stil hos personer uden skolegang: Den er orienteret mod det tematiske, syntagmatiske og situationelle.

Overordnet er spørgsmålet stadig om de ovennævnte punkter omkring skolens prægning af den kognitive stil overhovedet kan overflyttes til områder udenfor skolen. Det er snarere sådan, at de ikke er anvendelige der (Se Rosch 1977). Transfer-problematikken er stadig et centralt problem i forbindelse med al undervisning af mere almen art.

Mht. uddannelsesteoretiske overvejelser, der knytter an til en præcisering af skolens egentlige opgaver, se Timár 1985, Foster 1982 og Little 1986.

26. Mht. generaliseringsniveauer, se Jahoda 1973 samt Berliner & Hommelgaard 1987, side 46.
27. Casen er konstrueret på baggrund af et større materiale. Den omhandler således *ikke* én konkret person.
28. M. Klein 1975. Bd. II side 153. Begrebet berøres fortløbende i Kleins skrifter.

LITTERATUR

- ALDWIN, C. & REVENSON, T.A. (1987): Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2, s. 337-348.
- ANDERSEN, S.B. (1987): Niels Bohrs belæringer og psykologiens observationsbegreb. *Nordisk psykologi*. 3, s. 203-215.
- APPLEY, M.H. & TRUMBULL, R. (eds.) (1967): *Psychological stress*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- BEREDAY, G.Z.F. (ed.) (1969): *Essays on World Education*. London.
- BERLINER, P. (1984): Skoledebatten i Grønland. *Tidsskriftet Grønland*. 6, side 153-171.
- BERLINER, P. (1985): Pædagogik - en lille del af verden. *Tidsskriftet Grønland*. 10, side 289-296.
- BERLINER, P. (1986a): Indiansk pædagogik. *Unge Pædagoger*. 2, side 21-27.
- BERLINER, P. (1986b): *Skole og lokalsamfund. Belyst ud fra forholdet mellem skole og omgivelser i en sydgrønlandsk bygd*. København: Danmarks Lærerhøjskole. PPP-serien nr. 32.
- BERLINER, P. (1987a): *Afhængighed og udfordring. Skolen i Grønland og i den tredje verden*. København: DLH.
- BERLINER, P. (1987b): Spændingsfeltet mellem offentlig og privat skole. *Psykolog Nyt*. 22, side 696-699.
- BERLINER, P. (1988a): *Small Scale Schooling and National Development*. Tromsø. Under trykning.
- BERLINER, P. (1988b): Cognitive Style and Attitudes in Bilingual Inuits. *Multicultural and Multilingual Matters*. London. Under trykning.
- BERLINER, P. (1988c): *Den private skole i Julianehåb I Grønland 1931-1933. Lunds Universitet; Symposiepaper*. Under trykning.
- BERLINER, P. & HOMMELGAARD, B. (1987): *Kulturforskelle og psykologi. Tværkulturel psykologi - muligheder og begrænsninger*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- BERTILSSON, M. (1978): *Towards a Social Reconstruction of Science Theory*. Lund: Lunds Universitet.

- BRÜCKNER, P. (1974): *Kapitalismens socialpsykologi*. København: Hans Reitzel.
- BULHAN, A. (1981): Psychological Research in Africa. *Race and Class* Vol. XXIII.
- CHERNS, A. (1984): Contribution of Social Psychology to the Nature and Function of Work and its Relevance to Societies of the Third World. *International Journal of Psychology*. No. 19, s. 97-111.
- COELHO, G.V., HAMBURG, D.A. & ADAMS, J.E. (1974): *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books.
- COLE, M. (1979): An ethnographic psychology of cognition. i Johnson-Laird & Wason (eds.): *Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J.A. & SHARP, D.W. (1971): *The Cultural Context of Learning and Thinking*. New York: Basic Books.
- COLE, M. & GRIFFIN, P. (1987): *Contextual factors in education*. Madison: University of Wisconsin.
- CONOLLY, K. (1985): Can there be a Psychology for the Third World? *Bulletin of the British Psychological Society*. No. 38, s. 249-257.
- DESCOMBES, V. (1986): *Moderne fransk filosofi*. Århus: Modtryk.
Domination or Sharing - Endogenous Development and the Transfer of Knowledge. Paris: Unesco 1981.
- DUNKEL-SCHETTER, D., FOLKMAN, S. & LAZARUS, R.S. (1987): Correlates of social support receipt. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1, s. 71-80.
- EGEDE, I. (1976): Opdragelses- og uddannelsesproblemer i Grønland. *Pædagogik*, 2, side 9-18.
- ESCALONA, S. (1968): *The Roots of Individuality*. Chicago: Aldine.
- FERLEMANN, M. (1972): Coping. *Menninger Perspective*. 3, s. 17-22.
- FOSTER, Ph. (1982): The Educational Policies of Postcolonial States. i Andersen, L. & Windham, D.M. (eds.): *Education and Development*. Lexington.
- GIMENO, J.B. (1983): *Education in Latin America and The Caribbean*. Paris: Unesco.
- GRØN, A. (1982): Fransk filosofi i det 20. århundrede i *Vor tids filosofi*. Bd. II (red.: P. Lübcke). København: Politikens forlag.
- HAARSAE, E. (1979): *Usikkerhed og sandsynlighed*. København: Berlingske Forlag.
- HAUSGERD, S. (1987): *Grundlaget for en ny psykiatri*. København: Hans Reitzel.
- HEIDEGGER, M. (1977): *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- HENRIKSEN, H. (1970): Skole og kulturmøde i Grønland. *Tidsskriftet Grønland*. Årg. 1970, side 47-64 og 85-96.
- HOLST, S. (1974): Om grønlandsk identitet. *Dansk psykolog Nyt*. 17, side 307-329.
- HOLST, S. (1975): *Grønland - pladask i kulturkløften*. Oslo: Grøndahl.
- HOLZKAMP, K. (1979): Den kritiske psykologis overvindelse af psykologiske teories videnskabelige vilkårlighed. i Dreier, O. (red.): *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.
- HONIGMANN, J.J. (1967): *Personality in Culture*. New York: Harper and Row.
- HORKHEIMER, M. (1940/resp. 1980): The Social Function of Philosophy. i *Studies in Philosophy and Social Science*. Vol. VIII. 3, s. 322-337.
- JACOBY, P. (1977): *Det sociale hukommelsestab*. København: Hans Reitzel.
- JAHODA, G. (1973): Psychology and the Developing Countries - Do they need each other? *International Social Science Journal*. No. 25, s. 461-474.
- JAROSJEVSKIJ, M.G. (1980): *Psykologien i det 20. århundrede*. København: Forum.
- KAGITCIBASI, C. (1984): Socialization in traditional Society - a Challenge to Psychology. *International Journal of Psychology*. No. 19, s. 145-157.
- KARPATSCHOFF, B. (1984): Grænsen for automatisering. *Psyke & Logos*. 2, s. 201-220.
- KARPATSCHOFF, B. (1988): Menneske-datamat-interaktionen - den aktive virksomhed og tilegnelse. i J. Johansen, B. Karpatschoff & J. Rattleff (red.): *Kommunikation og opgaveløsning i en interaktiv grænseflade*. København: Psykologisk Laboratorium - forskningsrapport.

- KEMP, P. (1978): *Marxismen i Frankrig*. København: Vinten.
- KLEIN, M. (1975): *The Writings of Melanie Klein*. Vol. I-IV. London: The Hogarth Press.
- KLUCKHORN, C., MURRAY, H.A. & SCHNEIDER, D.M. (eds.) (1953): *Personality in Nature, Society and Culture*. New York: Knopf.
- KOJEVE, A. (1975): *Hegel*. Frankfurt AM: Suhrkamp.
- KOZULIN, A. (1984): *Psychology in Utopia - Toward a Social History of Soviet Psychology*. Massachusetts: The MIT Press.
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION (1986): Contributions of Cross-Cultural Research to Educational Practice. *American Psychologist*. 10, side 1049-1058.
- LACAN, J. (1966): *Ecrits*. Paris: Editions du Seuil.
- LACAN, J. (1977): *The Four Foundamental Concepts of Psycho-Analysis*. London: The Hogarth Press.
- LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (eds.) 1978): *Critism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press.
- LARSEN, S.F. (1984): Kognitionens logikker. *Psyke & Logos*. 2, side 221-242.
- LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- LEMAIRE, A. (1977): *Jaques Lacan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- LEWIN, K., LITTLE, A. & COLCLOUGH, C. (1983): Effects of Education on Development Objectives. *Prospects*. 3, s. 299-311 og 4, s. 413-425.
- LEVINE, S. & SCOTCH, N.A. (1970): *Social Stress*. Chicago: Aldine.
- LITTLE, A. (1986): From educating and employment to learning and working. *Prospects*. 1, side 11-31.
- LONKY, E., KAUS, C.R. & ROODIN, R.A. (1984): Life experience and mode of coping: Relation to moral judgment in adulthood. *Developmental Psychology*. 6, s. 1159-1167.
- LYNGE, I. (1975): Børns opvækstvilkår i nutidens Grønland. *Dansk pædagogisk tidskrift*. 8, s.
- MADSEN, K.B. (1986): *Psykologiens historie i videnskabsteoretisk perspektiv*. København: Gyldendal.
- MARCUSE, H. (1973): *Reason and Revolution*. London: Routledge and Kegan Paul.
- MEHRYAR, A.H. (1984): The Role of Psychology in National Development. *International Journal of Psychology*. No. 19, s. 159-167.
- MELIKIAN, L.H. (1984): The Transfer of Psychological Knowledge to the Third World Countries and its Impact on Development: The Case of Five Arab Gulf Oilproducing States. *International Journal of Psychology*. 19, s. 65-77.
- MELLIN-OLSEN, S. (1981): Pedagogikken og den norske virkeligheden. *Nordisk Forum*. 2, s. 34-53.
- MURPHY, L.B. & MORIARTY, A.E. (1976): *Vulnerability, coping and Growth: From Infancy to Adolescence*. New Haven: Yale University Press.
- MURPHY, L.B. et al. (1962): *The Widening World of Childhood: Paths toward Mastery*. New York: Basic Books.
- PEDERSEN, J.M. (1987): Naturvidenskabens som psykologiens forbillede. *Psyke & Logos*. 2, side 304-314.
- PETERSEN, R. (1972): Det ændrede samfund og børnenes situation. *Tidsskriftet Grønland*. 3-4-5, s. 75-89.
- PONTOPPIDAN, A. & ABELSEN, A. (1978): Nederlagets børn. i *Begynderundervisning* bd. 2. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- POULSEN, A. (1986): Kultur, medium og selvbevidsthed. *Udkast*. 2, s. 115-144.
- PRÆTORIUS, N. (1981): *Subjekt og objekt*. København: Thanning og Appel.
- REICH, W. (1974): *Fascismens massepsykologi*. København: Rhodos.
- RIEGEL, K. (1973): Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development.

Human Development. 5, side 346-370.

- ROSCH, E. (1977): Classification of real-world objects: Origins and representations. i Johnson-Laird & Wason: *Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SATRE, J-P. (1943): *L'etre et le néant*. Paris: Gallimard.
- SATRE, J-P. (1969): *Eksistentialisme og marxisme*. København: Gyldendal.
- SATRE, J-P. (1972): *Kritik af den dialektiske fornuft*. Kbh.: Vinten.
- SATRE, J-P. (1975): *Egoets transcendens*. København: Vinten.
- SCHWENDLER, W. (1984): UNESCO's Project on the Exchange of Knowledge for Endogenous Development. *International Journal of Psychology*. 19, s. 3-15.
- SEGALOWITZ, N.S. (1981): Issues in the Cross-Cultural Study of Bilingual Development. i Triandis (ed): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- SERPELL, R. (1984): Commentary - Impact of Psychology on the Third World. *International Journal of Psychology*. 19, s. 179-192.
- SINDHA, D. (1984): Psychology in the Context of Third World Development. *International Journal of Psychology*. 19, side 17-29.
- TAPP, I. (1982): Studying Personality Development. i Triandis (ed.): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 4. Boston, Allyn & Bacon.
- TIMÁR, J. (1983): The new crisis in education seen in the developing countries. *Prospects*. 4, side 397-411.
- TRIANDIS, H.C. (ed.) (1980-82): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. I-VI. Boston: Allyn and Bacon.
- TSENG, W.-S. & McDERMOTT, J.F. (1981): *Culture, Mind and Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- TURKLE, S. (1978): *Psychoanalytic Politics - The French Revolution*. New York: Basic Books.
- WARWICK, D.P. (1980): The Politics and Ethics of Cross-Cultural Research. i Triandis & Lambert (eds.): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. I. Boston: Allyn and Bacon.
- WEBER, S.M. (1978): *Rückkehr zu Freud: Jaques Lacans Entstellung der Psychoanalyse*. Frankfurt/M: Ullstein.
- WELTZER, H. (1987): *Om baggrunden for og ideen med Maniitsoq-projektet*. Århus: Psykologisk Institut.
- WHITING, J. & CHILD, I.: *Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study*. New Haven: Yale University Press.
- WILLERT, S. (1971): Psykologi og selvforståelse. i Johansson, A. & M. (red.): *Psykologi och praxis*. Stockholm: Bo Cavefors.
- WILLERT, S. (1987): *Psykologi som handlingsvidenskab*. Århus: Kimære.
- WITTGENSTEIN, L. (1974): *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- WYGOTSKY, L.V. (1974): *Tænkning og sprog*. Bd. II. København: Hans Reitzel.

En tak skal rettes til lektor Aksel Mortensen og lektor Arne Poulsen - Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet - for at have læst og kommenteret manuskriptet til denne artikel undervejs i processen. Samt til lektor Hans Weltzer - Psykologisk Institut, Århus Universitet - for en række inspirerende erfaringsudvekslinger omkring psykologiske undersøgelser og »interventioner« i Grønland.