

ØKOLOGISK PSYKOLOGIS BIDRAG OG BEGRÆNSNINGER SOM UDVIKLINGSPSYKOLOGISK FORKLARINGSMODEL

Kristine Jensen de López

Udvikling finder sted i en heterogen social verden, hvor eksempelvis beskrivelsen af det dyadiske mor-barn forhold ikke kan betragtes som en tilstrækkelig udviklingspsykologisk model. Det økologiske perspektiv med dets inddragelse af omverdenen, giver derimod mulighed for en mere kontekstuel forståelsesramme, men samtidig afskriver teoretikere inden for et klassisk økologisk perspektiv – med en kollektiv skræk for det indre mentale – sig ofte muligheden for at kunne forklare årsagerne til de psykologiske forandringer hos individet. I artiklens første del præsenteres først Gibson og Bronfenbrenners klassiske økologiske modeller. Dernæst inddrages relateret aspekter fra Vygotskys teoretisering om barn-omverden, og fra teorien om »cultural learning«. I forlængelse heraf illustreres den empiriske anvendelse af et økosystemisk perspektiv i forståelsen af mexicanske indianerbørns legeaktivitet. I artiklens anden del præsenteres den sociogenetiske tilgangs bud på kontekstuelle udviklingspsykologiske mekanismer, samt nogle af de konceptuelle uenigheder vedrørende mekanismernes ontologi. I sidste del eksemplificeres situeret semiotisk mediering som udviklingspsykologisk mekanisme ud fra Oliveiras' observation af brasilianske småbørns rolleleg. Afrundingsvis påpeges nogle metodemæssige problemer ved et økologisk udviklingspsykologisk perspektiv, og nødvendigheden af en intenderet tese mellem et økologisk perspektiv og social mediering, i forhold til udviklingspsykologiens gradvise erkendelse af at tværkulturelle data er afgørende for at bevare forståelsen af, at en stor del af vores forskningsmateriale og udviklingspsykologiske teorier har relativ karakter.

»How does the individual organism manage to adjust itself better and better to its environment?« (Baldwin, 1893, citeret i Tudge et. al., 1997)

Indledningscitatet fra den amerikanske udviklingspsykolog James Mark Baldwin illustrerer det filosofiske og psykologiske længe eksisterende problem vedrørende dualismen mellem individ og omverden. Denne uløste gåde synes i særdeleshed at være problematisk for udviklingspsykologien

– grundet at de kontinuerlige forandringer hos individet betragtes som dens genstandsfelt – og kræver derfor en seriøs opmærksomhed. Det fælles epistemologiske aspekt ved økologiske tilgange er, at de som udgangspunkt enten har et ønske om helt at gøre op med psykologiens dualisme mellem individet og dets omverden eller som et mindste kriterium, ønsket om at kunne give en mere eksplicit og transparent beskrivelse af forbindelsen mellem individet og omverdenen som en gensidig vekselvirkning. Til trods for at flere af de økologiske teorier har et fælles udgangspunkt i de sociale og interpersonelle forhold, eksisterer der samtidig en væsentlig differentiering i de forskellige tilganges definatoriske afgrænsninger af henholdsvis begreberne individet, konteksten og den dialektiske enhed. For nogle tilgange synes den teoretiske adskillelse mellem individet og omverdenen per excellence en utænkkelighed, mens det for andre tilgange synes både en nødvendighed og en metodisk fordel at kunne operere med en teoretisk opsplitning mellem individet og omverdenen.

Hvad angår udviklingen af diverse modeller og teorier, som bærer det ofte noget polysemisk anvendte navn »økologi«¹, kan halvfjerdserne ansues som en særlig progressiv periode i relation til psykologiens økologiske teorier. Følgende citat er fra Urie Bronfenbrenners bog »The ecology of human development« udgivet i 1979.

....much of developmental psychology, as it now exists, is the science of the strange behaviour of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time (Bronfenbrenner, 1979, p. 19).

I citatet refererer Bronfenbrenner kritisk til de traditionelle udviklingspsykologiske forskningsparadigmer, der med udgangspunkt i en forklaringspsykologi ignorerer spørgsmål relateret til hvorfor barnet mon udtrykker en given adfærd i en given situation eller spørgsmålet om hvorvidt barnet mon kunne tænkes at udtrykke samme adfærd i andre ikke-eksperimentelle kontekster – fx når det leger sammen med de nærmeste familiemedlemmer i naturlige hjemlige omgivelser. Og altså til metodernes lavøkologiske validitet.

En anden af psykologiens økologiske teorier – som faktisk fik sit kumulationspunkt i 70erne – er James J. Gibsons teori om den direkte percep-

1 Begrebet økologi har sin oprindelse hos den tyske zoolog og evolutionsteoretiker Ernest Haeckel, der i 1873 foreslog en ny videnskab kaldt *oekologie*. Navnet er inspireret af det græske ord *oik*, der betyder hus eller det sted man bor, svarende til det danske ord hjem (Tudge et. al., 1997). I psykologi benyttes begrebet i dag både med et teoretisk og et metodisk formål, hvor sidstnævnte kan forstås analogt til naturalistisk.

tion, der mest kendes fra bogen »The ecological approach to visual perception«, og som interessant nok i lighed med Bronfenbrenners bog, også blev udgivet i 1979². Gibsons udgangspunkt i perceptionspsykologi har naturligt nok anvendelse som udviklingspsykologisk teori, og her er det særligt Gibsons »affordancebegreb«, som ofte anvendes i heftige udviklingspsykologiske diskussioner og med Piagets teori om barnets konstruktion af virkeligheden som modteori (se eksempelvis Maclean & Schuler, 1989).³

Inden for den traditionelle udviklingspsykologi har fokus historisk set primært været rettet mod det enkelte barn, udstyret med et sæt medfødt biologiske betingelser, der interagerer i samspil med et socialt miljø, som typisk er præget af en »mor-er-den-bedste-i-verden« ideologi. Til trods for de relativt mange årtier, som er passeret siden både Bronfenbrenner og Vygotsky påberåbte nødvendigheden af at forstå barnets adfærd i en bredere social og dynamisk kontekst, synes udviklingspsykologien som samlet disciplin, internationalt set⁴, kun at være nået et mindre imponerende skridt i forhold til at forstå og forklare årsagen til barnets adfærd, som indlejret i en bredere social og institutionel kontekst. Denne træghed skyldes blandet andet psykologiens næsten skæbnesvangre etnocentricitet i sammenfald – specielt inden for udviklingspsykologien – med dens adultomorficerede syn på især det mindre barn. Inden for det sidste årti har der særligt hos de amerikanske, empiribaserede udviklingspsykologer, i en stigende grad, været forsøgt at integrere aspekter fra de virksomhedsteoretisk og kulturhistorisk inspirerede teoretikere, men disse forsøg har ofte været med en entydig optagethed omkring det kontekstuelle eller barnet-i-aktivitet, som eneste analyseniveau. Prisen for disse ellers særdeles udmærkede intentioner synes desværre at være, at det enkelte barn med egne ønsker og motiver helt kommer til at forsvinde ud af billedet (fx hos Rogoff, 1990, Gaskins, 1999).⁵

Det økologiske perspektiv inden for udviklingspsykologi kan ifølge Tudge et. al. (1997) defineres som følgende:

...a standpoint for conceptualizing the changing maturing person in relation to a changing environment – social, physical, and psychological. (p. 72).

2 Udviklingspsykologerne Tudge et.al. (1997) har inden for den seneste tid forsøgt at lancere en syntese af Gibsons og Bronfenbrenners økologiske tilgange, som komplementære til hinanden. Men, med Branco (1997), mener jeg at en sådan syntese er dybt problematisk.

3 Bronfenbrenners og Gibsons teorier uddybes i et senere afsnit.

4 Det skyldes til dels den relativt sene introduktion af den kulturhistoriske tradition i amerikansk psykologi.

5 Dette problem uddybes også nærmere i et senere afsnit.

Der er ifølge Tudge et. al.s definition ikke decideret tale om en endelig udviklingspsykologisk teori eller model, men snarere en forståelsesramme eller et teoretisk redskab, hvor den enkelte teoretiker bedre kan gøre sig i stand til at forstå sammenhænge inden for de ændringer, som opstår i ontogenesen. Følgende er en præsentation af de klassiske og de ikke-klassiske økologiske teorier, der på den ene eller anden måde kan siges at have en særlig indflydelse inden for udviklingspsykologien. Teorierne kan groft inddeles i to kategorier. De der per definition kalder sig økologiske teorier, præsenteret ved henholdsvis Gibson og Bronfenbrenner, og de som indholdsmæssigt omhandler nogle af de samme elementer som de økologiske tilgange. Sidste kategori kan opdeles i to underkategorier; Vygotskys kulturhistoriske tilgang, og de moderne teorier med betegnelsen den sociogenetiske tilgang (Valsiner, 1997, Lightfoot & Cox, 1997, Oliveira, 1997), der kan ses som direkte videreudviklinger af bestemte tankegange hos Bronfenbrenner og Vygotsky. Følgende afsnit er en grov præsentation af Gibsons økologiske teori om den direkte perception.

Gibsons økologiske teori

Gibsons teori opstod som en direkte kritik af det klassiske kognitionspsykologiske dogme om kognitive skemaer og indre mentale repræsentationer, og i et forsøg på at ophæve dualismen mellem individet og dets omverden. Ifølge Gibson betragtes alle former for indre mentale entiteter, dvs. skemaer, repræsentationer, inferenser osv. per definition som unødvendige for menneskets erkendelse af sin omverden. Gibsons alternativ kan kort defineres som beskrivelsen af individet som værende i stand til at indgå i en direkte relation med den fysiske omverden, hvor det optiske lys og invarianserne inden for de objektive ambient informationer påpeges som sufficente i forhold til individets erkendelsen af omverdenen. Gibson har imidlertid modtaget en del kritik, fra både de realistisk og relativistisk orienterede teoretikere, dels på grund af hans reduktionistiske forståelse af omverdenen og dels på grund af teoriens totalt manglende opmærksomhed på den kulturelle relativisme (Costall & Stills, 1989). I Gibsons sidste værk forsøgte han tilsyneladende at svare på dele af denne kritik ved at udvikle affordancebegrebet. Men også hér har flere kritikere af den økologiske kognitive psykologi påpeget, at dét er problematisk, fordi Gibson med affordancebegrebet stadigvæk smider det repræsentative ud med badevandet. Inden for udviklingspsykologien ses denne kritik blandt andet rettet fra Sinha (1988), Loveland, (1993), Costall & Stills (1989) og Williams & Costall (2000). Fælles for disse kritikere er, at de på den ene eller anden facon forsøger at udvide eller ændre affordancebegrebet i retningen af det mere sociale. For Sinhas vedkommende, betegnes Gibsons relativt sene

udvikling af begrebet affordance, som en trojansk hest inden for den Gibsonske epistemologi, fordi den per definition ikke formår at forklare, hvordan de såkaldt højere mentale processer udvikles (ibid.). Men en mere forsvarende kritik af Gibson, argumenterer Costall & Stills (ibid), at selvom der ses et definatorisk problem hos Gibson – hvad angår selve begrebet direkte perception – ses der i Gibsons tidligere værker netop en skelnen mellem de lave, mere simple eller lavere former for perception til forskel fra de højere, mere komplekse eller skematiske former for perception. Og hermed mener de at Sinhas kritik af Gibson ikke helt er berettiget. Endvidere argumenterer Costall & Stills (ibid), at denne skelnen til dels skal forstås som et udtryk for Gibsons politiske afstandtagen fra den tyske antisemitisme – hvilket iflg. Gibson skyldes at nazisterne under anden verdenskrig bevidst undgik at gøre nytte af den direkte perception i beskrivelsen af jøder som individer, og i stedet opfattede disse individer indirekte gennem nogle sociale stereotyper (Gibson, 1939, i Costall & Stills, 1989). Dette skulle således være en væsentlig – endda økologisk – faktor, der influerede Gibson i sin skarpe fastholdelse af den objektive/direkte forståelse af omverdenen, som udtryk for den mest »ægte« form for erkendelse, og i en stærk afstandtagen fra den skematiske forståelse af omverdenen. Implikationen af Gibsons rigiditet førte imidlertid til en ny dualisme hos Gibson, nemlig den meget kritiserede dualisme bestående af på den ene side alt, som har med det biologiske, objektive, fysiske og direkte at gøre, og på den anden side alt det, som har med det kulturelle, sociale, subjektive, skematiske og indirekte at gøre (Costall & Still, 1989). Dette resulterede i at Gibsons teori får et væsentligt problem med hensyn til at forklare den kulturelle relativisme, fordi den direkte perception altid vil betragtes som den bærende og altafgørende faktor i individets erkendelse af sin omverden. Et problem Gibson, iflg. Costall & Still (ibid), ikke blev i stand til at løse, selvom han gjorde et spædt forsøg derpå, ved eksempelvis at påpege eksistensen af et gensidigt afhængighedsforhold mellem sprog og perception. Gibsons, ellers udmærkede, hensigt er udtrykt i følgende citat:

Thus language does not necessarily run counter to perception; perceiving helps talking, and talking fixes the gains of perceiving (Gibson, 1966, p. 282, i Costall & Stills, 1989).

Men det forblev dog, for Gibson, stadig uklart, præcist hvordan sproget og kulturen virker tilbage på perceptionen, og under alle omstændigheder forblev perception af den reale omverden det afgørende for erkendelsen.⁶

6 Mammen har ligledes kritiseret Gibsons affordancebegreb, fordi begrebet ikke formår at inddrage, hvad Mammen betegner som de menneskelige udvalgs-kategorier, udtrykt i form af de mere følelsesmæssige aspekter (Mammen, 1986).

Bronfenbrenners økologiske model

Bronfenbrenner fremlagde i 1979⁷ en teoretisk og metodisk perspektivering af omverdenens påvirkning af ontogenesen inden for hvad han kaldte en økologisk forståelsesmodel. De aspekter ved den traditionelle udviklingspsykologi, som Bronfenbrenner især anså for problematiske, var dels dens fokus på beskrivende hvad-spørgsmål, på bekostning af forklarende hvorfor-spørgsmål, og dels den høje overrepræsentation af eksperimentelle undersøgelsesmetoder med en lav økologisk validitet. Som inspirationskilde til udviklingen af sin model hentede Bronfenbrenner ideer og begreber fra en lang række teoretikere på tværs af forskellige videnskabelige discipliner. Eksempelvis har sociologen Meads begreb om rolle, Brunswicks begreb om økologisk validitet, virksomhedsteoretikeren Leontjevs begreb om det aktive individ og psykiateren Sullivans begreb om det interpersonelle, alle direkte været inspirationskilde i Bronfenbrenners teoretisering. Men det er særligt den tysk-amerikansk økologiske psykolog Kurt Lewins feltteori og hans generelle lovmæssighed udtrykt i modellen, »behavior = function of Person and the Environment«, forkortet i formularen ($B = F(P, E)$) (hvor P og E forstås som gensidige afhængige af hinanden), som synes at have haft største betydning i Bronfenbrenners tidlige arbejde. Iflg. Lewin skal strukturen hos individet, og strukturen i situationen eller omverdenen forstås som et isomorfisk forhold, hvor Lewin især understregede det subjektive og fænomenologiske aspekt hos individet.

I et forsøg på at indfange de kontekstuelle påvirkninger på ontogenesen – hvor påvirkninger defineres som konstant ændrende dynamiske størrelser i vekselvirkning med det enkelte barn – udviklede Bronfenbrenner en sociologisk inspireret lagmodel. Hensigten med modellen var at udvikle et teoretisk og metodisk redskab til at analysere, beskrive og forstå de ændringer, som kommer til udtryk hos det enkelte individ gennem ontogenesen og som dialektiske og gensidige forandringer, hvor det enkelte individ blot kan siges at være én af de influerende brikker i det overordnede puslespil.

Elementer ved lagmodellen

Strukturen i Bronfenbrenners økologiske lagmodel beskrives i forhold til fire centrale kontekstuelle systemer, der fælles indgår i et samlet indbyrdes forhold, der influerer på det enkelte barn i dets udvikling. De fire systemer betegnes henholdsvis som: mikro-, meso-, exo- og makrosystemet. Grundelementerne inden for *mikrosystemet*, som er den mindste analyseenhed,

7 Præsentationen af Bronfenbrenners model er hovedsageligt ud fra 1979-bogen, der anses for at være hans centrale værk.

defineres som et fælles mønster af de tilstedeværende *aktiviteter, roller og interpersonelle forhold*, som disse opleves af det enkelte barn inden for en bestemt social konstellation⁸ (Bronfenbrenner, 1979, p. 22). Inden for *mikrosystemet* understreger Bronfenbrenner eksplicit, at det primært er barnets oplevelser – i form af de for barnet specifikke meningsbaserede aspekter – der anses for at være den primært påvirkende faktor i selve udviklingsprocessen, mens de mere objektive og fysiske tilstande spiller en sekundær rolle. Inspireret af Lewin, mente Bronfenbrenner dog ikke at individets subjektive oplevelser og erfaringer af omverdenen kan defineres på forhånd, men skal gøres til genstand for empirisk udforskning. Og i forlængelse heraf påpegede han, at Lewin, med begreberne *kontinuerlig aktivitet* (ongoing activity) og *de interpersonelle forhold*, implicit redegør for, hvor de motiverende faktorer i forhold til individets erkendelse af omverdenen skal søges (Bronfenbrenner, 1979, p. 24-25). Når man ser nærmere på nogle af Lewins konkrete eksempler på hvordan individets opfattelse eller konceptualisering af omverdenen kan ændre sig, er det tydeligt at Lewin især fokuserede på de fysiske og objektive aspekter ved omverdenen⁹. En sådan fokusering er i lighed med de underliggende aspekter hos Gibsons affordancebegreb, og synes derfor ikke umiddelbart helt foreneligt med Bronfenbrenners fokusering på individets opfattelse af de socialt betingede relationer i individ-omverden forholdet.

Et andet begreb – inspireret af Mead – som Bronfenbrenner anså for væsentligt i forhold til påvirkningerne af det interpersonelle i mikrosystemet, er rollebegrebet. Med rollebegrebet refereres der eksempelvis til den specifikke rolle en kvinde påtager sig som mor til sit barn, til forskel fra rollen som hustru til sin mand eller som kollega på arbejdspladsen. Og til den rolle barnet påtager sig som datter til moderen, til forskel fra barnets rolle som storesøster til sin lillebror eller veninde til en legekammerat osv.

Det efterfølgende øko- eller lagsystem i Bronfenbrenners model betegnes *mesosystemet*. Til forskel fra mikrosystemet berører dette økosystem ikke alene det enkelte barn, men består mere af relationerne mellem forskellige mikrosystemer, for eksempel forholdet mellem barnet som ét system og dets skole som et andet system. Efterfølgende påbygges *exosystemet*, hvor barnet som aktiv agent har en mindre direkte påvirkning end til-

8 Begrebet social konstellation benyttes her som oversættelse af Bronfenbrenners begreb »setting«.

9 Bronfenbrenner refererer til Lewins beskrivelse af, hvordan soldaters opfattelse af omverdenen forandres i takt med at de nærmer sig fjendens område, og skal i gang med at udvælge sig udsigtsposter, beskyttelsesområder osv. (ibid). Men også Lewins eksempel af Mark Twains liv på Mississippi floden, hvor et specifikt træ af passage-erne opleves som en smukt udsigt, mens det for skibets kaptajn opleves som et tegn på, præcist hvornår han skal begynde at dreje skibet, illustrerer at individets fænomnologiske opfattelse af omverdenen kan gå forud for dets opfattelse af aspekterne ved den reale og objektive omverden (eksempel i Valsiner, 1997a, p. 161).

fældet er i mikrosystemet, men stadigvæk er beslutningerne, som finder sted i exosystemet, direkte påvirkelige af det enkelte barn og omvendt (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). Aspekter ved forældrenes arbejde placeres bl.a. inden for exosystemet, hvor eksempelvis forældrenes arbejdstider har en direkte implikation i forhold til, hvornår og hvor længe barnet skal opholde sig i daginstitution. Analogt til Freuds beskrivelse af grundprincippet i udviklingen af det intrapsyke, udtrykt i »where id was, there shall ego be«, formulerede Bronfenbrenner – om end mindre elegant end hos Freud – udviklingen inden for det interpsyke som »where exo is, there shall meso- be« (ibid, p. 289). Altså at individet i ontogenesen enten alene eller i fællesskab med andre gerne skulle blive bedre i stand til gradvist at påvirke eller kontrollere de ydre økosystemer.

Det yderste og mest perifere system i Bronfenbrenners økologiske model er *makrosystemet*, der samler de øvrige lavere systemer under ét paraplysystem – og kan iflg. Bronfenbrenner forstås analogt til Freuds superego. Lurias feltarbejde med de Uzbekistanske bønder og kohorte-effekten opstået under påvirkning af USA's depression påpeges af Bronfenbrenner som prototypiske eksempler på, hvordan makrosystemet påvirker udviklingen på tværs af de forskellige økosystemer. Makrosystemet udgør, iflg. Bronfenbrenner, således de samlede eller de *mulige* indholdsmæssige ensartetheder ved de tre andre nævnte økosystemer og udtrykkes i den specifikke subkultur eller den specifikke samlede kultur bestående af de givne ideologier, holdninger og værdier. Med udgangspunkt i de specifikke ideologier, holdninger og værdier inden for makrosystemet skabes der således en rettesnor for, hvordan de forskellige institutionelle beslutninger inden for et givent samfund kommer til at tage sig ud. Endelig opererer Bronfenbrenner med et tværgående økosystem, betegnet *kronosystemet*, idet det referer til de sociale konstellationer inden for forskellige tidsdimensioner. Som en nyttig konkretisering af Bronfenbrenners økologiske model kan man forestille sig en russisk Matrioshka-dukke, der fremstår som i en koncentrisk struktur med de enkelte strukturer indlejret inden for hinanden.

Bronfenbrenner har i et af sine senere værker samlet tankegangen i sin udviklingsmodel til, hvad der forkortet betegnes PPCT for »person-process-context-time«, hvori han som overordnet pointe argumenterer for, at forskeren i sit valg af analyseniveau altid bør inddrage det specifikke barn (dvs. inddrager variabler som køn, temperament og alder), som aktiv agent, der mindst undersøges inden for to forskellige kontekster og to forskellige tidsdimensioner (refereret i Tudge, 1997). Eksempelvis vil de udviklingsmæssige ændringer, som uundgåeligt fremkommer hos den nybagte storesøster/bror i forbindelsen med ankomsten af en lillesøster eller lillebror være afhængige af barnets specifikke alder og udviklingsposition, af forældrenes udviklingsposition osv. Der vil altså være tale om radikalt forskellige udviklingspsykologiske ændringer hos barnet, der bliver storesøs-

ter i en alder af 2 år, til forskel fra barnet, der bliver storesøster i en alder af 6 år, hvor skolestarten, eksempelvis, kunne anses som en lignende udfordring for barnet, som det at være blevet storesøster.

Bronfenbrenner beskriver ontogenesen som en proces, hvor individet bliver i stand til at tilegne sig en mere udvidet, differentieret og valid forståelse af den økologiske omverden, og derved blive i stand til at deltage i nye aktiviteter, som er med til at synliggøre, vedligeholde og restrukturere egenskaberne ved omverdenen på nye og mere komplekse måder. Der er således tale om en slags sneboldeffekt, idet barnet gradvist ses som mere kompetent »bruger« eller »udnytter« i forhold til den ændrende omverden. En smule firkantet kan det beskrives som, jo flere interpersonelle forhold barnet er i stand til at indgå i på tværs af økosystemerne, desto mere veludviklet et udviklingsniveau kan barnet siges at befinde sig på.

De udviklingspsykologiske processer

Hvad angår en mere detaljeret beskrivelse af selve mekanismerne for, hvordan barnet bliver i stand til at »optage« eller integrere disse ændrede billeder af omverdenen, synes Bronfenbrenner – som god økologisk psykolog – bevidst at undgå en konkretisering vedrørende strukturen af de indre mentale processer og de udviklingspsykologiske processer. Og i forsøg på at undgå en ny slags dualisme udvikler Bronfenbrenner i stedet i sin model begrebet om de såkaldte »molar activities«. Molære handlinger adskiller sig, iflg. Bronfenbrenner, først og fremmest fra andre typer handlinger ved, at de er intentionelle og betydningsfulde, både for den person som udøver dem og evt. andre personer, som måtte være til stede som medaktører ved udfoldelsen af den specifikke handling, og desuden karakteriseres molære handlinger som igangværende og observerbare handlinger¹⁰. Molære handlinger skal forstås som centrale elementer i Bronfenbrenners forståelse af udvikling, fordi graden af variation og strukturelle kompleksitet i barnets molære handlinger, opstået *uden* påvirkning eller hjælp fra andre, anses iflg. Bronfenbrenner som et indeks for barnets udvikling på et givent tidspunkt.

The developmental status of the individual is reflected in the substantive variety of structured complexity of the molar activities which she initiates and maintains in the absence of instigation or direction by others, (ibid., p. 55).

10 I Bronfenbrenners forsøg på at opbygge en taksonomi over forskellige handlingstyper hos det mindre barn skelner han mellem de mere stimuli-response typer handlinger; fx at smile, at banke på en dør, at svare ja-nej, og de mere intentionelle og målrettede molære handlinger, som fx at bygge et tårn af klodser.

Her ses en væsentlig forskel fra Vygotskys beskrivelse af indekset for barnets udvikling, udtrykt i *zonen for nærmeste udvikling*, og observeret ud fra det barnet er i stand til *med* påvirkning eller hjælp fra en anden person (Vygotsky, 1978). Således antages individet, iflg. Bronfenbrenners økologiske perspektiv, at udvikle sig inden for en gensidig vekselvirkning mellem individet og omverdenen, eller de forskellige økosystemer, hvor den udviklingspsykologiske drivkraft ligger i de observerbare intentionelle og betydningsfulde, igangværende molære handlinger, som kan (men ikke nødvendigvis behøver at) have karakter af interpersonelle forhold.

Trods de umiddelbare klart fordrende aspekter, som ses i Bronfenbrenners eksplicite fokus på det bredere sociale netværk bestående af de forskellige økosystemer, er denne optagethed imidlertid på bekostning af en eksplicit forklaring af de udviklingspsykologiske processer, der er involveret i det dynamisk forhold. Således kan Bronfenbrenners model mere præcist defineres som en model omhandlende de kontekstuelle og handlingsmæssige betingelser for udviklingen og ikke endelig som en teori om de udviklingsmæssige mekanismer hos det enkelte individ. Og selvom hensigten med Bronfenbrenners økomodel ganske vist først og fremmest var at tilbyde et analytisk redskab til at undersøge udviklingen som økologisk valid, intenderer han eksplicit at tilbyde en teori om udvikling, og det er i dén, det udviklingspsykologiske bliver problematisk.

Sammenfattende udtrykker Gibson eksplicit og Bronfenbrenner implicit, at indre mentale processer er overflødige i forhold til at forklare og forstå forholdet mellem individet og omverdenen i barnets udvikling. Der ses dog en væsentlig forskel i de to teoretikers definition af det betydningsmæssige. Hos Gibson er det betydningsmæssige lig med de umedierede objektive objekter, som disse fremstår i objektets materialistiske substans, dets form, størrelse eller bevægelse, mens der i Bronfenbrenners definition af makrosystemet intenderes en mere kulturel og samfundsskabt konstrueret forståelse af betydninger og deres oprindelse.

En tredje teoretiker – der ikke eksplicit nævner begrebet økologi i sin teoretisering, men som ligeledes klart påpegede nødvendigheden af at beskrive forbindelsen mellem individet og omverdenen for at forstå ontogenesen – er den russiske kulturhistoriske psykolog Lev Vygotsky, hvis bidrag til diskussionen om barnet og omverdenen fremlægges i det følgende afsnit¹¹.

11 Selvom Bronfenbrenner sandsynligvis var bekendt med Vygotskys arbejde, refererer han ikke til det, men som nævnt ovenover inddrager han Lurias arbejde.

Vygotskys syn på barn-omverden

Vygotsky er blandt de teoretikere der understregede vigtigheden af at indtage barnets omverden som en relativ størrelse til forskel fra opfattelsen af omverdenen som en statisk størrelse¹². Vygotskys tankegang vedrørende omverdenen som en relativ størrelse er udtrykt i følgende citat fra en af Vygotskys forelæsningsnoter:

It is always necessary ... to approach environment not with an absolute but a relative yardstick. At the same time environment should not be regarded as a condition of development by virtue of the fact that it contains certain qualities or features, but one should always approach environment from the point of view of the relationship which exists between the child and its environment at a given stage of his development (Vygotsky, 1994/1935, p. 338).

I forlængelse af Vygotskys påpegning af omverdenen forstået som en relativ og dynamisk enhed i konstant forandring påpeger han, at de faciliterende faktorer hos omverdenen filteres af barnet som i en prisme, hvor barnets personlige emotionelle oplevelser – som Vygotsky på russisk betegnede *perezhivaniya*¹³ – spiller en væsentlig rolle for barnets erkendelse. Vygotskys begreb om *perezhivanie* – som jeg forstår analogt til, at barnet kan indtage forskellige perspektiver i forskellige situationer – implicerer, at omverdenen får en anderledes og forskelligartet betydning for barnet i takt med at barnet gennemgår forskellige trin i den ontogenetiske rejse. Som illustration beskriver Vygotsky, med udgangspunkt i det kliniske eksempel på en alkoholiseret mor til tre børn, hvordan en sådan konstellation kan udvikle meget forskelligartet emotionelle oplevelser hos hvert enkelt af de tre børn. Hos det ældste barn karakteriseres dets emotionelle udvikling som dét, der kender tegner det moderne mælkebøttebarn, mens de to mindre børns emotionelle udvikling henholdsvis karakteriseres som en ambivalent og en undgåelses-tilknytning til moderen. Denne helhedsorienterede opfattelse af individets relative måde at opfatte omverdenen på er både parallel til Bronfenbrenners, Lewins inspirerede, inddragelse af det fænomenologiske, men også til de potentielle muligheder, der eksisterer inden for Gibsons affordancebegreb (i så fald skulle objektrelationerne forstås som affordancer). Til gengæld ses forskellen mellem Vygotskys kliniske eksempel og Lewins og Gibsons eksempler i, at der hos Lewin og Gibson er

12 Men også her er Vygotsky klart langt forud for sin tid.

13 Iflg. van der Veer & Valsiner (1994) kan det russiske begreb *perezhivaniya* på tysk oversættes til erleben.

fokus på den fysiske omverden, mens der for Vygotsky er tale om det psykosociale og emotionelle interpersonelle forhold.

Et andet element i Vygotskys teoretisering, der ligeledes udtrykker en lighed med Bronfenbrenners økologiske tilgang, er hans understregning af, at udviklingen kun kan forstås fuldt ud ved at inddrage de indbyrdes afhængige tidsdimensioner i analysen af udviklingen. Men til forskel fra Bronfenbrenners udfoldede begreb om kronolaget, er Vygotskys tidsniveauer inden for den kulturhistoriske tradition eksplicit beskrevet ud fra fire gensidigt afhængige analyseniveauer; det *mikrogenetiske* analyseniveau (svarende til barnets umiddelbare aktivitet, ofte i samvær med andre personer), det *ontogenetiske* analyseniveau (svarende til barnets livslange udvikling), det *kulturhistoriske* analyseniveau (svarende til de kulturelle symboler, værdier, trosretninger, og institutioner) og det *fylogenetiske* analyseniveau (svarende til artens udvikling) (Wertsch, 1985). Vigtigheden af at inddrage den tidlige dimension i forståelsen af ontogenesen er ligeledes antydnet i Vygotskys hyppigt citerede udsagn vedrørende den genetiske lovmæssighed for udviklingen af de højere mentale processer, som en bevægelse fra det interpsykologiske til det intrapsykologiske plan (for en beskrivelse af denne i sin helhed se Vygotsky, 1978/1930, p. 57). Parallelt med Vygotskys understregning af vigtigheden i at inddrage de forskellige tidsplaner som analyseniveauer i forhold til forståelsen af udviklingen af de højere mentale funktioner, synes Vygotskys tekster til tider at fremtræde med en vis ambivalens angående, hvor tidligt i ontogenesen det sociokulturelle influerer på det enkelte individ. Eksempelvis udtrykker Vygotsky en enighed med Bühler i dennes beskrivelse af ét-års barnets redskabsbrug, som værende på et udviklingsstadium, der er parallelt med abers evner til at benytte redskaber (Vygotsky, 1962, p. 80 – 81). Og endvidere sammenligner han andre steder det moderne/vestlige barn med voksne fra primitive samfund, hvor det vestlige barn i ontogenesen passerer gennem samtlige udviklingsstadier, som kulturen i dens tilblivelse, mens den primitive voksne forbliver på de tidlige stadier. På baggrund af disse barn-abe- og barn-primitiv-sammenligninger kan Vygotsky misforstås således, at man tror han følger en evolutionsteoretisk rekapitulerings- eller parallelistisk tankegang i lighed med andre udviklingspsykologer fra samme tidsperiode (eks. Freud og Piaget). I rekapituleringsteorien antages det, at der i ontogenesen opstår en biogenetisk betinget reproduktion af samme stadier af tænkning og adfærd, som eksisterer i de tidligere stadier af kulturens tilblivelse – altså skyldes individuelle og kulturelle forskelle, at personerne ikke er nået lige langt op af den ontogenetiske sti (Scribner, 1985). Problemet ved rekapituleringsprincippet som udviklingspsykologisk metafor er, at den anser udviklingen som noget, der følger en på forhånd statisk og færdiglagt udviklingssti fra det primitive individ til det »ideelle« og rationelt udviklede

individ¹⁴. Ambivalensen hos Vygotsky – som dels skyldes hans ufærdig teori – opstår således fordi rekapituleringsprincippet er i direkte uoverensstemmelse med Vygotskys generelle understregning af, at ontogenesen direkte påvirkes af den kulturhistoriske udvikling¹⁵. Men iflg. Scribner (ibid) skal Vygotskys barn-primitiv-sammenligninger netop forstås som analytisk redskab til at forklare adskillelsen mellem den kulturelle udvikling og den naturlige/biologiske udvikling.

En mere moderne eksplicitering af det kulturhistoriske argument om, at den sociokulturelle udvikling fungerer som afsæt for barnet i dets udvikling af højere mentale processer, er ligeledes et centralt fænomen inden for den nyere evolutionsteoretiske udviklingsmodel kaldte »cultural learning« (Tomasello et al., 1993, Tomasello, 1999). Med fænomenet »ratchet-effect«¹⁶ refererer Tomasello et. al. til, at der hos mennesket i ontogenesen konstant udvikles nye og udvidede erkendelsesformer i et socialt samspil med andre mennesker. Begrebet »ratchet-effect«, der således også er betegnelse for den kumulative og kulturelle evolution, beskriver, hvordan menneskets kulturelle udvikling er foregået, og hvordan den konstant modificeres i det interpersonelle samspil. I dette begreb er den centrale tanke dén, at den kulturelle erkendelse videreføres af de specifikke traditioner, vaner, kompetencer, praksisser og ideer, der opstår i de intersubjektive og intentionelle omgange med andre artsfæller i den specifikke kulturelle omverden, og som en dynamisk semiotisk mediering. Den kulturelle udvikling forstås som en spiralformet og dynamisk proces, hvor hver generation har en progressiv og forbedrende effekt på den tidligere generations kultur. Og hvor der antages, at menneskets erkendelsesmæssige kompetencer (sprog-tilegnelse, religion, politik med mere) både følger en kumulativ og en naturlig progressiv udviklingsproces. Ratchet-effekten er således hos Tomasello et. al. et grundlæggende udtryk for, hvordan den samfundskulturelle arv i væsentlige henseender bliver til en kulturel arv, som først og fremmest har sin eksistens inden for de sociale kontekster, men også inden for de individuelle medierede kontekster. Der antydes altså med Tomasello et. al.s begreb om ratchet-effect og med Vygotskys tidsdimensioner, at omverdenen er af en dynamisk og kumulativ størrelse, hvor enhver ny generation udvikler nye og mere komplekse erkendelsesformer, som fungerer som rulletrappe for næste generation.

14 Eksempelvis ville barnet ifølge en radikal forståelse af rekapituleringsprincippet gennemgå de samme faser i dets skriveudvikling, som de der er foregået i samfundsudviklingen. Dette ville implicere at barnets aktuelle kultur med de teknologiske hjælpemidler ikke skulle spille nogen afgørende rolle i barnets udvikling af skriftsproget.

15 Se Scribner (1985, p. 129-132) for citater i Vygotskys arbejde, hvor han eksplicitgendriver rekapituleringsteorien og parallelismen. Et sådant formål kan også ses implicit udtrykt i kapitel 4 af bogen »Thought and Language«, (1962).

16 Begrebet Ratchet-effect betyder direkte oversat »skralde-effekt«.

Formålet med artiklens efterfølgende del er at illustrere, hvordan en opmærksomhed på de forskellige økosystemer kan benyttes som et teoretisk og metodisk værktøj i dannelsen af en forståelse og analyse af tværkulturelle praksisser, og de dertil knyttede tværkulturelle udviklingsstier. Men også som en illustration af, hvorledes økosystemerne i integration med en antropologisk tilgang udgør vigtige elementer i forhold til en intenderet besvarelse af tre centrale udviklingspsykologiske spørgsmål; nemlig *hvad* børn gør, *hvorfor* de gør dét de gør og *hvordan* de udvikler og ændrer deres kompetencer.

Med udgangspunkt i Gaskins observationer af Yukatan mayanske børns hverdagsaktiviteter samt mine egne observationer af zapoteke børns spontane legeaktiviteter illustreres nødvendigheden i at inddrage etnografien og økologien, som den tager sig ud hos de specifikke børn der undersøges. Disse to punkter vil blive præsenteret i den nævnte kronologiske rækkefølge, men allerførst opridses der kort nogle af problemerne ved de traditionelle undersøgelser af børns legeadfærd.

Konsekvensen af det manglende blik for de økologiske variabler

Størstedelen af de traditionelle udviklingspsykologiske teoretikere accepterer den implicite antagelse om, at kvantiteten af sociodramatisk leg hos økonomisk dårligt stillede børn er væsentligt mindre end, hvad der ses hos økonomisk bedrestillede børn. Men denne antagelse er blandt andet kritiseret af McLoyd (1982), der i gennemgangen af en række empiriske undersøgelser om børns legeadfærd konkluderer, at antagelsen er usammenhængende og i værste fald skyldes metodiske problemer, hvad angår økologiske variabler – eksempelvis betydningen af den verbale adfærd, og af modernens rolle i forhold til udfaldet af barnets legeadfærd. Et mindre antal tværkulturelle udviklingspsykologer har taget nogle af McLoyds metodiske kritikpunkter til efterfølgelse, og har således i nyere empiriske undersøgelser påvist, at der faktisk eksisterer en ret stor variation i karakteren af børns sociale leg, på tværs af forskellige kulturer (eksempelvis Farver et. al., 1995, Göncü et. al., 1999, Gaskins, 1999). I Farver et. al.s sammenligning af henholdsvis koreanske og anglo-amerikanske førskolebørn – som alle var bosat i den sydvestlige del af USA – illustrerer de, at i de episoder, hvor børnene var engageret i *fri* leg, indgik de anglo-amerikanske børn kvantitativt mere i social symbolsk leg end de koreansk-amerikanske børn gjorde, mens når legeepisoden var konstrueret omkring en episode med *legetøj*, så forsvandt denne kvantitative forskel.

En anden variabel, som synes at udfordre flertallet af de eksisterende legeteoriers universelle og etnocentriske antagelser, er fænomenet om den »udvidede familiesammensætning« eller flergenerationsfamilier, som kon-

kurrent til antagelsen om, at mødre er de ideelle og faciliterende elementer i børns tidlige symbolske leg (se for eksempel Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995)¹⁷. Sammenfattende peger nyere empiriske undersøgelser på, at de influerende faktorer i forhold til kvantiteten og kvaliteten af børns legeaktivitet er tid, det spatiale rum, adgang til objekter, de kulturelle holdninger i forhold til legens funktion, tilgængeligheden af legekammerater og barnets kognitive udvikling (Göncü, 1999, Haight, 1999). Selvom denne erkendelse måske kan virke banal, er det faktisk fåtalet af empiriske udviklingspsykologiske undersøgelser, der seriøst inddrager disse variabler.

Makrosystemiske og sociokulturelle påvirkninger på mexicanske indianerbørns hverdagsaktiviteter

I Gaskins' (1999) kvantitative undersøgelse af den daglige aktivitet hos Yukatan mayanske indianerbørn konkluderer hun, at det 5-årige barn bruger ca. 30 procent af sin tid i legeaktiviteter, sammenlignet med at det er optaget i selv-vedligeholdelsesaktiviteter (fx spisning, badning, toiletbesøg, påklædning) i hele 34 procent af sin tid (undersøgelsen byggede på i alt 9 timers observation af børnenes hverdagsaktiviteter). Barnets hyppigste aktivitet i kategorien selv-vedligeholdelse bestod endvidere af spisning, som er en aktivitet det mayanske barn selv administrerer, hvornår og hvor tit skal foregå¹⁸. Og hos 3-årsbarnet udgjorde selv-vedligeholdelsesaktiviteter hele 42 procent af den samlede tid, barnet blev observeret i, mens kategorien arbejde udgjorde 12 procent.

En anden type aktivitet, der ligeledes optog næsten 30 procent af de mayanske småbørns tid er, hvad Gaskins betegner *social rettethed* (bestående af samtale eller stillesiddende og monitorerende observationer af de forskellige aktiviteter, der konstant er i gang på en sådan flergenerationsgårdsplads). Det er påfaldende, at aktiviteten social rettethed altså udgør næsten lige så meget af barnets aktivitet, som legeaktiviteterne gør, hvorfor dette – fra en traditionel antagelse – asymmetriske forhold kræver en nærmere forklaring. Her er det først og fremmest vigtigt ikke at forveksle den stillesiddende og monitorerende adfærd med et udtryk for kedsomhed eller passivitet fra barnets side, da denne specielle kompetence til at kunne

17 Fænomenet flergenerationsfamilie skal i denne sammenhæng ikke forstås som modfænomen til essensen i det populære begreb om stilladsering, der traditionelt har moderen som forgrundsfigur. Men derimod som en udvidelse af begrebet stilladsering til også at inddrage andre end moderen, som den »magiske« faciliterende figur.

18 Dette svarer mere eller mindre til, at 5-årsbarnet går rundt og småspiser dagen lang, hvilket er en adfærd der hos forældre i et industrialiseret samfund typisk betragtes som udtryk for en dårlig pædagogik. Men for disse indianerforældre anses småspisning som en ganske normal heldagsaktivitet hos mindre børn, og den udgør faktisk en væsentlig del af førskolebarnets spontane aktiviteter.

sidde stille og monitorere, hvor og hvad de mange »familie« medlemmer er engageret i, faktisk er en særlig vigtig evne i den mayanske og zapoteke¹⁹ socialiseringsproces. Parallelt hertil er ansvarlighed ligeledes et princip, der vægtes højt i den mayanske og zapoteke kultur, så hvad enten dette gælder pasningen af yngre børn eller det at holde øje med om grisen skulle ske at løbe et sted hen, hvor den ikke må færdes, er det altafgørende at barnet hele tiden har et detaljeret overblik over de igangværende aktiviteter, således at det er i stand til at udføre den adækvate adfærd i den givne situation. En af implikationerne af dette samlede sæt af kulturspecifikke ideologier og værdier, er, at den prototypiske legeaktivitet (eksempelvis symbolsk og sociodramatisk leg) udgør en relativ lille del af disse mayanske børns spontane engagement. Iflg. Gaskins betragter de mayanske forældre eksplicit leg som spildtid, og opfordrer derfor stort set aldrig børnene til at indgå i legeaktiviteter.

Dette mayanske synspunkt er radikalt forskelligt fra det normative synspunkt hos de fleste forældre i industrialiserede lande, hvor barnet i allerhøjeste grad opfordres til at deltage i legeaktiviteter, og hvor legen betragtes som havende en næsten magisk faciliterende virkning på barnets skolefærdigheder og kognitive evner. Men til gengæld kan den Yukatan mayanske negative holdning til børns legeaktivitet heller ikke opfattes som et entydigt karakteristikum hos mexicanske indianerforældre. Eksempelvis er forældresynspunktet i det zapoteke indianersamfund, der ellers har flere ideologier fælles med det mayanske samfund som Gaskins beskriver – lige modsat, idet børnene (bl.a. gennem sproget) konstant opfordres af de ældre til at lege, fordi legen betragtes som en måde at holde børnene beskæftigede, så de voksne kan udføre de daglige gøremål²⁰. Men selvom de zapoteke børn opfordres af de ældre til at indgå i legeaktiviteter, eksisterer der stadig en væsentlig forskel – sammenlignet med konstellationen i traditionelle udviklingspsykologiske beskrivelser af mor-barn dyaden som den optimale legekonstellation – vedrørende, hvem denne aktivitet forventes at finde sted sammen med. I lighed med mange andre ikke-industrialiserede samfund består konstellationen i de zapoteke legesituationer hyppigst af en barn-søskende eller en barn-nærknyttet familiemedlem relation. Her er ideologien dén, at barn-barn relationen er den normative, særligt hvad legeaktivitet angår, mens mor-barn dyaden er undtagelsen fra reglen, og en konstellation, som hovedsageligt finder sted i forbindelse med de praksisser,

19 De mexicanske zapoteke indianere er bosat i den mexicanske sydstat Oaxaca. Alle henvisninger til zapoteke indianerbørn er fra mine egne observationer foretaget i et lille ikke-industrialiseret zapotek bondesamfund, hvor jeg har lavet feltarbejde siden efteråret 1995. Fænomenet om den monitorerende adfærd er ligeledes beskrevet hos de Guatamala mayanske børn i Rogoff et. al.s undersøgelse (1993).

20 En lignende holdning ses også hos de mayanske børn i Chiapas, som indgår i Browns antropologiske studie (Brown, 2001).

som mere har karakter af overlevelse. Og i lighed med disse kulturelle ideologier og værdier er almen praksis i den zapoteke kultur dén, at det er de ældre børn, som er de aktive deltagere i pasningen af selv meget små mindre søskende, fætre, kusiner eller måske bare nabobørn. Denne prototypiske zapoteke børnepasningspraksis – der for vestlige forskere måske kan virke uansvarlig – skal ikke opfattes som om alt ansvar for de mindre børn pålægges det ældre barn. Hos den pågældende zapoteke befolkning er børnepasningsritualet dét, at det er moderen, som er hovedansvarlig for barnets velfærd, især i kraft af, at det er hende, som står for amningen af barnet²¹ (og dét ikke, kun når barnet er sultent, for amning fungerer faktisk i endnu hyppigere grad som trøst, når barnet er ked af det). Sammenlignet med de vestlige roller for børnepasning, har den zapoteke mor en lang mindre direkte rolle som den ansvarlige underholder og beskæftiger, og som medierer af barnets udvikling eller som den primære igangsætter i stilladseringen af barnets aktiviteter. Moderens rolle som monitorerende og relativt mindre aktiv deltager i barnets aktiviteter skal forstås i en samfundsmæssig helhed, hvor moderen faktisk udfører denne rolle parallelt med, at hun også er den ansvarlige for udførelsen af de mange andre daglige forpligtelser, der nødvendigvis eksisterer i livsstilen hos et primært bondesamfund. Den naturlige konsekvens af et sådant økosystem er, at det er de ældre børn, der bliver de afgørende beslutningstagere af, hvilke typer aktiviteter de mindre børn kommer til at indgå i, parallelt med at det fra samfundets side forventes, at de ældre børn frivilligt påtager sig denne rolle²². En illustration af dette fremgår i det følgende afsnit, som er en beskrivelse af fire zapoteke drenge i en spontan legeaktivitet, der fandt sted i børnenes naturlige omgivelser en tilfældig sen eftermiddag.

Spontan leg hos zapoteke indianerbørn

Følgende observationer bygger på en i alt 80 minutters videooptagelse. Hensigten med denne pilotanalyse er tofoldig. For det første var hensigten at undersøge, hvorvidt disse 2 til 6 år gamle zapoteke børn overhovedet indgik i spontan symbolsk og/eller sociodramatisk leg, som en sammenligning af resultaterne fra andre forskeres observationer af børn fra ikke-industrialiserede samfund (se eksempelvis Gaskins resultater). Den anden hensigt, og som også var den mere centrale udviklingspsykologiske hen-

21 Eller rettere sagt, står moderen »som regel« for amningen, mens hvis moderen ikke lige træffes hjemme, kan andre ammende kvinder faktisk også erstatte hende i denne rolle.

22 Jeg har også selv, i de tilfælde hvor mine egne børn har ledsaget mig i mit feltarbejde, oplevet at blive mødt med ældre zapoteke børns frivillige tilbud om at underholde mine mindre børn. I øvrigt en, for mine danske børn, uvant invitation, som de tog imod med stor iver.

sigt, var at finde ud af, når zapoteke børn initierer i enten en symbolsk eller en sociodramatisk legeaktivitet, hvad er så den bagvedliggende motivation, eller legens pragmatik. Metoden til at analysere hyppigheden af børnenes deltagelse i enten en symbolsk eller en sociodramatisk legeaktivitet bestod af en segmentering af den i alt 80 minutter observationstid, i alt 16 intervaller af hver fem minutters varighed.

Resultatet viste, at børnene ingen problemer havde med selv at finde på temaer til både symbolske og sociodramatiske legeaktiviteter²³. Faktisk indgik disse typer aktiviteter i langt de fleste af de observerede tidsintervaller. I observationen fremgik det tydeligt, at motivationen bag disse zapoteke børns symbolske og sociodramatiske leg klart var påvirket af de økologiske variable i det specifikke zapotek indianersamfund. Der synes især at eksistere en væsentlig forskel i den bagvedliggende pragmatik eller motivation for denne type legs fremkomst, fra hvad der traditionelt rapporteres om i andre undersøgelser af børns sociodramatiske legeaktiviteter, hvor der blandt andet ofte peges på, at de foregående sekvenser af planlægning og forhandlinger omkring deltagernes roller til tider kan være det mest centrale punkt, når børn engagerer sig i sociodramatisk leg (Andersen & Kampmann, 1996). For det første opstod sekvenserne bestående af symbolsk og/eller sociodramatisk leg meget sporadisk og altid uden nogen som helst form for forplanlægning eller rolleforhandling børn imellem. Og for det andet var det tydeligt, at strukturen omkring de specifikke typer legeaktiviteters opståen – til trods for deres sporadiske tilblivelse – ikke var opstået arbitrært i forhold til den øvrige aktivitet, som forgik imellem børnene.

Symbolisk leg som redskab i konfliktløsning

Den overordnede hovedaktivitet for drengene bestod af forskellige typer boldspil. Allerede inden for det første observationsinterval viste det sig stort set umuligt at tilfredsstille den 2-årige drengs interesse, der som de fleste 2-årige nærmest anså det som sin rettighed, at han alene skulle være den som stod for den overordnede styring af bolden. Dette ønske resulterede – ikke overraskende – i skrig og skral fra 2-årsbarnet, hver gang de ældre drenge forsøgte at lokke bolden fra ham. Og der viste sig samtidigt hurtigt en mindre utilfredshed hos de ældre drenge – en situation analog til den, hvor de fleste børn i et industrialiseret samfund sandsynligvis ville løbe sladrende hen til moderen, eller forsøge at løbe i skjul fra den tyran-

23 Se Jensen de López (2001) for zapoteke småbørns realitetsleg med og uden objekter, der illustrerer de kanonikale betydningers rolle for karakteren af den symbolske leg med objekter, og som er i uoverensstemmelse med Gibsons teori om den direkte perception.

niserende lillebror. Men hos denne gruppe zapoteke drenge bestod løsningen i at aflede det forstyrrende barn ved at invitere ham til at deltage i en symbolsk legeaktivitet²⁴. På en pludselig opfordring fra en af de ældste drenge, satte alle drengene sig på tværs hen over en tilfældig træstamme, som lå til senere brug i bålmadlavningen, mens alle drengene gentagne gange råbte i kor:

Guiby cabal

Lad os ride på heste

Det 2-årige barn kunne selvfølgelig ikke stå for fristelsen til at deltage i denne leg og med ét synes opmærksomheden omkring boldspillet forandret til en symbolsk riden-på-hest leg, som optog det tidligere forstyrrende og pjevsede 2-årsbarns opmærksomhed, således at de større drenge kunne fortsætte deres boldspil i fred og ro.

I det efterfølgende observationsinterval opstod der atter en spontan sociodramatisk legeaktivitet, der denne gang igangsattes af at det 4-årige barn forsøgte at ændre reglerne for det igangværende boldspil. Den socio-dramatiske legeaktivitet opstod som et forsøg fra den 5-årige dreng Aron på at transformere lillebroderens sabotagelignende adfærd på en ikkevolkelig måde. Med ét forvandlede han et tilfældigt træbord om til et imaginært fængsel, hvor den 4-årige dreng Beto kollaborativt indgik i at blive presset ind under som fange. Følgende er et klip fra transskriptionen:

Aron; idet han skubber Beto ind under bordet:

Betit, guluun te láani lizllibi, Beto

Lille Beto, gå ind i dette, så bliver det til et fængsel, Beto

Aron; idet han griber fat i en tilfældig skovl:

Anruan te cuan candad

Nu låser jeg det, nu låser jeg det med en hængelås

24 Dette skal ikke forstås som om, at de to andre løsningsformer ikke kunne opstå i den zapoteke kultur, men som et udtryk for, at sandsynligheden for deres fremkomst er ekstremt lav.

Med denne socialt emergende gangsterkonfiguration fortsatte den 4-årige dreng efterfølgende på eget initiativ i en dramatisk leg med symbolske pistoler og imaginære drab på imaginære personer²⁵.

Beto; idet han samler en pind op:

gac xpistoli

den her skal være min pistol

og

gac xpalit

det her skal være min patron

Alt imens var de andre drenge i stand til at vende tilbage til boldspillet. Størstedelen af den samlede legesekvens – med undtagelse af enkelte intervaller, hvor moderen samlede børnene til en lille aftensnack, der i øvrigt var præget af at drengene smålegede parallelt med at de indtog »aftenkaffen« – indeholdt en lignende legekarakter.

Ligheden mellem illustrationen af børnenes symbolske riden-på-hest leg og deres mere sociodramatisk orienterede gangsterleg er, at den overordnede motiverende faktor, som igangsatte begge legesituationer, skyldtes børnenes bestræbelser på at løse deres indbyrdes konflikter indenfor de økologiske rammer. Børnenes tilgang til løsningen af de interpersonelle konflikter afspejler således samfundets implicite uskrevede regel om en gensidig respekt for hinandens aktiviteter, og den særlige høje grad af intolerance over for voldelig adfærd, som eksisterer i dette specifikke zapotekesamfund²⁶. Mens nødvendigheden af at de ældre børn i samfundet figurerer som aktive deltagere i pasningen af de mindre børn – således at de voksne kan udføre de daglige vitale pligter inden for beboelsesområdet – ligeledes må betragtes som en lige så væsentlig influerende faktor. Når de kulturspecifikke normer, værdier og forventninger til zapotekes børns ad-

25 Da først den sociodramatiske scene synes sat, var karakteren af Betros leg meget lig den solipitiske karakter, som Piagets legesekvenser ofte kritiseres for udelukkende at omhandle. Denne lighed stiller spørgsmålstegn ved, hvorvidt den ofte overdrevne vestlige fokus på de interaktive og diskursive aspekter – eller nærmere graden af dem – ved børns leg, kan siges at være universelle på tværs af alle kulturer.

26 Eksistensen af princippet om intolerance over for voldelig adfærd er en konklusion, som er draget ud fra mine personlige observationer i landsbyen. Og denne konklusion synes indirekte bekræftet i O'Nells værk »Human development in a Zapotec Community with Emphasis on Aggression Control and Its study in Dreams« (1969) og i artiklen »The Non-violent Zapotec« (1989); der sammenligner to anonyme zapotekes nabosamfund med modstridende holdninger og værdier til vold. Ud fra de geografiske og historiske detaljer beskrevet i bogen og gennem samtaler med ældre personer i landsbyen, er jeg heldigvis nået til den konklusion, at den af de to zapotekes landsbyer, der af O'Nell betegnes som »non-violent«, højst sandsynligt er den landsby, jeg arbejder i.

færd tages i betragtning, kan disse børns instrumentelle brug af symbolske legesekvenser siges at være et udmærket funktionelt redskab for dem til at skabe sig et rum, hvor de kan få lov til at lege på deres egne præmisser. Sammenlignet med Gaskins observationer af kvantiteten af Yukatan mayanske børns leg, ses der hos de zapoteke børn relativt mere legeaktivitet, samt en direkte opfordring fra de voksne til børnene om at lege. Resultaterne fra begge sæt observationer af indianerbørns legesekvenser understøtter Piagets og Vygotskys antagelse om, at symbolsk og sociodramatisk leg er et universelt fænomen, mens de psykologiske bagvedliggende pragmatiske elementer, der er bestemmende for kvantiteten, kvaliteten og modiene af legeaktiviteterne er kulturspecifikke.

I artiklens efterfølgende del præsenteres nogle konceptuelle uenigheder blandt de mere moderne økologiske udviklingspsykologiske tilgange vedrørende de udviklingspsykologiske mekanismer.

De udviklingspsykologiske mekanismers ontologi

Til trods for at individ-omverden problemet er et centralt interessefelt inden for flere moderne udviklingspsykologiske paradigmer, ses der kun hos få en implicit teoretisk og metodisk inddragelse af økosystemernes influerende rolle. Gruppen af de såkaldte sociogenetiske og kontekstuelle tilgange er et eksempel på forskellige udviklingsmodeller, som intenderer en økosystemisk og kulturhistorisk forklaring af udviklingen. Definitorisk set erkender den sociogenetiske tilgang sig til følgende indbyrdes afhængige antagelser vedrørende individets udvikling. Barnet fødes som et aktivt individ i en dynamisk og strukturelt social omverden, udviklingen er genetisk og individets handlinger besidder altid iboende betydninger²⁷ (Lightfoot & Cox, 1997). Inden for den brede vifte af sociogenetiske og kontekstuelle teoretikere eksisterer der imidlertid flere begrebsmæssige og teoretiske splittelser hvilende på væsentligt forskellige metateoretiske grundantagelser vedrørende de mentale entiteters psykologiske ontologi. Disse splittelser har en væsentlig betydning for forståelsen af påvirkeligheden og direktionaliteten i barn-omverden forholdet. En af splittelserne bygger hovedsageligt på en konceptuel uenighed vedrørende inddragelsen og forståelsen af to centrale udviklingspsykologiske begreber; nemlig Marx' begreb om *aneignung*²⁸,

27 Desuden undersøger de sociogenetiske teoretikere ofte udvikling inden for Vygotskys mikrogenetiske analyseniveau.

28 I en Hegel-Marx terminologi betyder begrebet *aneignung*it is only through human mental and physical activities that the world becomes a truly human environment, that objects and events become human things and affairs (Graumann & Kruse, 1997, citeret i Valsiner, 1997b. p. 242). Iflg. Valsiner (ibid) er individet, som intentionel udøver af subjektive handlinger, og den dialektiske gensidighed centrale aspekter i det originale begreb om *aneignung*.

(på dansk tilegnelse og på engelsk *appropriation*) (Graumann, 1990, Valsiner, 1997b, p. 241) og Vygotskys begreb om *internalisering*²⁹. Modsætningen mellem de forskellige teoretikers brug af disse to begreber skal først og fremmest forstås, som udtryk for, hvorvidt de ønsker at udnytte barn-omverden adskillelsen som et teoretisk redskab eller ej (Valsiner, 1997b, p. 240). Accepten af en teoretisk udnyttelse af barn-omverden adskillelsen ses på den ene side eksplicit til stede hos de teoretikere, som opererer med begreberne internalisering og eksternalisering, mens der hos de teoretikere, som enten fortrækker at operere med en mere moderne definition af begrebet tilegnelse eller slet ikke at operere med nogen som helst mekanisme, ses et bevidst fravalg af denne teoretiske mulighed³⁰. Et væsentligt dilemma for sidstnævnte gruppe – der slet ikke opererer med et begreb for de kognitive mekanismer – er, at disse teoretikere samtidig beken-der sig til en udviklingspsykologisk teori inden for enten en dialektisk eller en dialogisk forståelsesramme. Dilemmaet opstår således i teoriernes indre logik, fordi der hos en hvilken som helst dialektisk eller dialogisk funderet forståelsesramme per definition eksisterer erkendelsen af, at det er de specifikke konflikter eller tensioner, der opstår mellem barnet og dets omverden, der skal forstås som selve mekanismerne bag de psykologiske forandringer hos barnet (Valsiner, 1997b). Herved bliver antagelsen om unødvendigheden af eksplicit at skulle redegøre for disse mekanismer, som skabere af de udviklingspsykologiske forandringer, til en teoretisk blindgyde. Valsiner påpeger, at der i moderne udviklingspsykologiske teoretikers brug af begrebet tilegnelse eksisterer en underkendelse af det subjektive individ i et gensidigt dialektisk forhold til fordel for et mere kontrollerende og overtagende individ. Et sådant dilemma kan til gengæld undgås gennem den teoretiske adskillelse mellem barnet og omverdenen, eksempelvis ved benyttelsen af begreberne internalisering og eksternalisering.

En anden hertil relaterende splittelse eller modsætning, som går mere på tværs af de sociogenetiske og kontekstuelle tilgange, ses i de definitoriske uenigheder vedrørende barnets rolle som en passiv versus en aktiv agent (Valsiner, 1997b) – og er desuden en uenighed som er til stede på tværs af teoretikernes brug af henholdsvis begreberne tilegnelse og internalisering. I teoretikers benyttelse af begrebet tilegnelse ikklædes barnet en »taking over« rolle, mens barnet i benyttelsen af begrebet internalisering ikklædes en »taking in« rolle, i forhold til dets evne til at opfatte de sociale koder i omverdenen (Valsiner, 1997b). I begge tilfælde fremstilles barnet som en

29 Begrebet internalisering eller interiorization er iflg. Valsiner og Wertchs historiske analyse en udvidelse af Marx' begreb om *individets som et ensemble af sociale relationer* (i Cox & Lightfoot, 1997, p. 6).

30 Jeg mener Bronfenbrenners teoretisering bedst placeres hos sidstnævnte gruppe af teoretikere.

beholder klar til at blive fyldt på fra omverdenen. Det problematiske i forståelsen af barnet i enten en passiv »taking over« eller en »taking in« position er således, at denne hviler på tankegangen om at tilegnelse af de kulturelle transmissioner er uni-direktionel, og uden at barnet på nogen måde bidrager som filter eller reorganisatorisk medspiller i forhold til, hvad der tilbydes fra omverdenens side. Omvendt sker inddragelsen af barnet som aktiv agent heller ikke altid helt problemfrit. Hos flere af de virksomhedsteoretisk inspirerede udviklingspsykologiske (eksempelvis Gaskins, 1999, Rogoff, 1990) og de pædagogiske teoretikere (eksempelvis Lave, 1998), der netop har fokus på det aktive barn, bliver problemet dét, at udviklingsaspektet fuldstændig forsvinder væk, fordi virksomhedsteorien med sin per definition antagelse om individet som aktiv agent og med sit primære fokus og fastholdelse på de sociale og kontekstuelle handlinger tenderer at gøre barnets personlige oplevelser, samt beskrivelsen af transitionen mellem omverdenen og barnet, til de mere sekundære faktorer. Valsiner tilbyder som alternativ til disse eksisterende definatoriske og metateoretiske uenigheder en tilgang, hvor barnets rolle defineres som medkonstruktør i barnets egen udvikling, og hvori der eksplicit opretholdes en teoretisk dualisme mellem barnet og omverdenen. Samtidigt defineres de mentale processer, internalisering og eksternalisering, hverken som indre eller ydre entiteter, men som semiotiske konstruktioner i Vygotskys og Piagets forstand. Implikationen af Valsiners medkonstruktionistiske tilgang til udviklingen er, at udviklingen forklares som et åbent system, hvor den semiotiske drivkraft anses for at opstå i en kontinuerlig vekselvirkning mellem individet og dets økosystemer – også defineret som forskellige stadier i et uafhængig-afhængighedsforhold³¹. Hermed henvises der ligeledes indirekte til, at der ikke er tale om et rent isomorfisk forhold som i Bronfenbrenners tilfælde, men at udvikling betragtes som en konstruktiv adaptationsproces, hvor der er tale om en fremadrettet kvalitativ og mental semiotisk fungerer (Valsiner, 1997a).

31 Pointen i Valsiners kombination af de modsatte begreber uafhængighed-afhængighed ses i eksemplet, hvor en mor ved at trække sin 3,5 måneder gamle baby op i armene, får det til at rejse sig op, mens moderen i samme øjeblik udtrykker »se, du ku' selv komme op og stå«. Fra et objektivt synspunkt er det klart moderen – og ikke barnet – der spiller den afgørende rolle i forhold til barnets slutposition, men i sin opfølgning af handlingen gør moderen verbalt spædbarnet til den ansvarshavende agent ved at understrege *selv*. Dette kan ses som udtryk for et præmaturt uafhængighedsforhold mellem moderen og barnet. Mens en anden vigtig vinkel på episoden er, at handlingen netop fandt sted under observation af en anden voksen, med samme kulturelle baggrund som moderen, og derved bliver moderens ytring ligeledes en demonstration af hendes eget uafhængig-afhængighedsforhold til den specifikke kulturelle ideologi omkring mor-barn interaktion, som det primære faciliterende element i barnets udvikling hen mod at blive et selvstændigt individ (min parafrasering ud fra Valsiners eksempel, 1997a, s. 174).

Også Valsiner og Cairns' (1992) betegnelse »goodness of their misfit«, der refererer til de positive aspekter i misforholdet mellem barnet og dets omverden, kan forstås som en slags »garanti« for at begge parter indgår i en kontinuerlig medkonstruktiv og udviklende proces. Med begrebet »goodness-of-misfit« argumenterer Valsiner og Cairns således kritisk imod overvægten af udviklingspsykologiske modeller, som bygger på en »goodness-of-fit« tanke, fordi disse udelukkende fremhæver den harmoniske overensstemmelse mellem barnet og dets omverden som drivkraft bag udviklingen. I modsætning hertil fremhæver Valsiner og Cairns med fænomenet om »goodness-of-misfit«, at det er *u*overensstemmelserne mellem og inden for de forskellige økosystemer, der udgør de væsentlige mekanismer i udviklingsprocessen. Pointeringen forbliver dén, at det er individets engagement via den semiotiske mediering, der i sig selv betragtes som udviklingen.

Udvikling som handling

Et tredje problem hos de teorier, der ensidigt fokuserer på barnets handlinger som del af en større social eller kulturel helhed – og derved undgå enhver diskussion om barnets subjektive mentale liv – opstår i deres uklarhed omkring, hvem der skal betragtes som hovedansvarshavende i barnets interaktion med omverdenen, samt hvilket analyseniveau der er det mest adækvate i forhold til at forklare barnets adfærd (se Lightfoot & Cox, 1997). Her ses for eksempel kompetencebegrebet, i bogstavelig forstand, flyttet fra det enkelte barn eller barnets »mind« over i barnets praksis, hvorved handlingsprocessen bliver lig med udvikling, og i forlængelse heraf defineres det positivt udviklende barn som det barn, der er succesfuldt i udførelsen af de givne kulturelle praksisser³² (Lightfoot & Cox, 1997, p. 7). De mentale processer – eller barnets subjektive bidrag – får således kun liv inden for et givent tidspunkt, hvor de udtrykkes i en bestemt kommunikativ kontekst, ubetinget af forhandlinger individerne imellem eller af retorikkens indvirkning på barnets handlinger. Endvidere finder internalisering kun sted på det givne tidspunkt, hvor aktiviteten kommer til udtryk, og uden nogen som helst form for konceptuel opbevaring, kontinuitet eller historicitet hos det enkelte individ. Eksempelvis tillægger Rogoff (1990), med hendes forståelse af begrebet »tilegnelse«, udelukkende objekterne og ideerne eksistens inden for det kollaborative fællesskab mellem barnet og et andet individ i en handlingsaktivitet. Problemet med en sådan »handling-i-centrum« tilgang til udviklingen er, at barnet udelukkende analyseres inden for den interaktive synkroni og den materielle koordinering i en kol-

32 Dette skal ikke forstås som om at de kulturelle praksisser slet ingen betydning har, for det har de bestemt og aldeles. Men de udgør ikke alene udviklingsaspektet.

lektiv handlingsaktivitet. Inspireret af Leontjev såvel som Bruners narrative psykologi, foreslår Lightfoot (1997), som alternativ til handling-i-centrum teoretikernes fremhævelse af de aktive og fysiske handlinger som den primære drivkraft i udviklingen, i stedet de diskursive handlinger. Hermed understreger hun, at det er i selve den kommunikative vekselvirkning, barnet gives mulighed for at opføre sig »som om« det er i et fællesskab og »som om« den anden person er orienteret mod det samme, som barnet selv er orienteret mod, hvorved en emergens af både de subjektive og de fælles tankegange muliggøres. Lightfoots synspunkt er analogt til Bruners argument om, at sproglige handlinger, især de narrative handlinger, er skaberen af bevidsthedens landskab, og samtidig skal disse handlinger forstås som selve processen i barnets udvikling af et bestemt verdenssyn (Bruner, 1987).

Tankegangen om at de emergente systemer er kompatible med Valsiners påpegning af, at begrebet internalisering ikke lader sig afgrænse til én enkelt mekanisme, der ensidigt opererer som noget personligt inden i det enkelte barn, men som en aktiv, abstrakt og hierarkisk generalisationsproces, der i høj grad påvirkes og begrænses af barnets subjektive handlinger i den sociale omverden (Valsiner, 2001). Inden for den sociale omverden bydes barnet på en række kulturbestemt begrænsende omstændigheder (constaints). Valsiner antyder, at disse begrænsende omstændigheder skal forstås positivt som noget, der kanaliseres i en bestemt retning, men uden at de derved opnår en determinerende rolle i forhold til påvirkningen af barnets nøjagtige udviklingssti (Valsiner, 1997a). Der er således tale om, at barnets udvikling skabes i internaliseringen og eksternaliseringen af de kulturelt opståede begrænsende interpersonelle forhold, der gennem en transformation bliver en del af barnets personligt begrænsende omstændigheder. Disse får, i lighed med Piagets begreber om assimilation – akkommodation, betydning for barnets fortsatte organisering af dets handlinger, tanker og emotioner, men blot med en særdeles vigtige interpersonel drejning. Og implikationen bliver, at udviklingen inden for en bestemt kulturel konstellation, på samme tid, både er forudsigelig og relativ.

Internalisering og eksternalisering som teoretisk adskillelse – illustreret empirisk

I de forrige afsnit blev det påpeget, at begreberne internalisering – eksternalisering per natur skal forstås som komplementære processer i barnets erkendelse af sin sociale og fysiske omverden. Et eksempel på en sådan komplementaritet mellem begreberne er udtrykt i Oliveiras (1997) observationer af brasilianske børns spontane legeaktivitet. I undersøgelsen fokuserede Oliveira på børnenes evne til at indgå i rolleleg og imitation, som udtryk for børnenes internaliseringsproces. Hun henter teoretisk inspiration

i Meads rollebegreb (1934) og i Vygotskys (1978) arbejde vedrørende perspektivering af egne og andres rolle i interpersonelle relationer. Oliveira fokuserer især på det forhandlingsmæssige aspekt ved rollebegrebet, der ligeledes kan beskues som alternativ til beskrivelsen af internalisering, som blot en »taking-in« aktivitet. Rollebegrebet hos Oliveira bruges til at forklare den proces, der finder sted i de interpersonelle konstellationer, hvor sammenstød mellem forskellige individers subjektive holdninger og opfattelser udfordrer barnet til kontinuerligt at indgå i interpersonelle forhandlinger i forhold til barnets opfattelse af sig selv, af andre og af den samlede kontekst (Oliveira, p. 108).

Jeg har udvalgt ét enkelt eksempel fra de flere illustrative eksempler Oliveira præsenterer i sine observationer af symbolsk leg hos førskolebørn, bosat i de lavere socioøkonomiske lag af den brasilianske storby Sao Paulo. I følgende legesekvens, som er optaget på en daginstitution, deltager i alt tre børn; Fabio, en dreng på 45 måneder, Vanessa, en pige på 36 måneder og Maristela, en pige på 37 måneder (den originale udgave kan ses i Oliveira, 1997, p. 113-114). Som den røde tråd i den beskrevne legeepisode forsøger børnene skiftevis, at »stjæle« én eller flere af de glaskugler som de leger med fra hinanden. Børnenes ytringer er skrevet med kursiv.

Fabio comes near Vanessa and Maristela ... who are sitting and playing with some little marbles. Fabio extends his arm towards Vanessa and says: *Dá (give one to me?)*. Vanessa replies: *Não (no!)*, and leaves the place to get more marbles from the floor. Fabio (standing up, looking at Vanessa): *Enãao eu não vou levar! Vou deixar aqui (Then I won't take them! I'll leave them here)*» He sits on the floor.

Vanessa looks at Maristela, who holds a small bag with marbles, picks up some marbles from the floor, saying: *Vou levar uma! (I'll take one!)*. Fabio watches her, stands up and sits in another place to play with some marbles, saying: *Vou levar duas! (I'll take two!)*. Vanessa: *Vou levar duas! (I'll take two!)*. Maristela, sitting further away, who examines her marbles, extends her right hand toward her and says, while waving her head affirmatively: *Da duas p'ro meu irmão? (Will you give me two for my brother?)*.

Maristela, observed by Vanessa, takes out one and another marble from the bag and places them in front of her. Vanessa extends her hand toward the bag that Maristela holds, but she retrieves it. Both girls examine the marbles in the bag. Fabio approaches them and exclaims: *Não, não! Essa daí não! (No, no that one, no!)* and takes the bag from Maristela. Vanessa tries unsuccessfully to pull the bag out of Fabio's hand with no words. Fabio, holding the bag firmly and picking another marble up from the floor: *Não! (No!)*.

Vanessa, in silence, picks a marble up from the floor and holds it in her T-shirt. Fabio, moaning and pulling Vanessa's T-shirt: *Não, Vanessa, a minha gudinha! Me dá minha gudinha, Va-ne-ssa!* (No, Vanessa, my little marble! Give me my little marble, Vanessa!). Vanessa (complaining, she takes one marble out of her T-shirt and offers it to Fabio): *Eu vou dar uma, fia!* (I'll give you one baby!). Fabio, without comment, takes a marble from Vanessa's hand. Vanessa (whimpering and looking at Fabio, observed by Maristela): *A mi-nha du-di-nha!* (My little marble!). Fabio (going away holding the bag of marbles): *Você tem duas!* (You have two!). Vanessa (looking at her marbles): *Maristela me due uma!* (Maristela gave me one). Maristela (standing up): *Eu di ume p'a ela!* (I gave her one!). Vanessa (standing up, faces Maristela while she extends her right hand toward her holding the palm upward): *O fia, me dá uma bola!* (Oh baby, give me one marble!) Maristela, holding her marbles, does not reply. Vanessa (with her right hand extended toward Maristela): *O fia, me dá uma bolinha!* (Oh baby, give me a little ball?) Slowly, accentuating a begging intonation and nodding, she speaks: *O fia, me dá uma esmolinha, uma esmola pra eu levar p'a minha casa?* (Oh baby, give me a dime, a dime for me to take home?). Maristela: (running away holding her marbles): *Não!* (No!).

I sin analyse af den ovenfor beskrevne legesekvens påpeger Oliveira flere steder, hvordan de emergerende repræsentationer indgår som væsentlige faktorer i børnenes rolleleg, og som udtryk for deres erkendelse af den sociale og materialistiske omverden. Eksempelvis ses dét i børnenes strategiske forsøg på at erhverve sig så mange glaskugler som muligt, at børnene skiftevis »træder« ind og ud af de forskellige roller. For eksempel³³ bliver den psykologiske rolle som offer gradvis jongleret rundt mellem børnene. I starten er det drengen Fabio som indtager rollen som offer, idet han protesterende siger til Vanessa »give me my marble«, til trods for at han selv lige havde taget Maristelas pose med glaskugler fra hende. Vanessas umiddelbare respons er at udvise medlidenhed med Fabio, idet hun siger »I'll give you one!«, mens hun nu selv går ind i offerrollen og med en pjevset stemme udtrykker »oh, my little marble!«. Fabio svarer hende med »you have two!« – en strategi der får Vanessas rolle til at transformere sig til en grådig person. Dette udspil fra Fabio ændrer nu hele konteksten, dens regler, betydninger og værdier, der som i en metamorfose transformerer Vanessa over i rollen som en lille tiggerpige, der med en tiggende gestikulation nærmer sig Maristela, og med udstrakt åben hånd beder hende om penge »... give me a dime for me to take home« – en rolle og positionering der virkelig understreger Vanessas nye rolle som offer i en kompleks syn-

33 Af hensyn til ikke-portugisiske læsere har jeg, i det efterfølgende, valgt at bruge de engelske oversættelser fra eksemplet.

tese af ydmyghed og behov (Oliveira, 1997, p. 115). I disse kædereaktioner af metamorfosiske transformationer, fremtræder de verbale ytringer i samspil med barnets betydningsfyldte gestikulationer og kropslige positioneringer – der konstant konstrueres og rekonstrueres, på baggrund af børnenes fælles kulturelle betydningsdomæner – som medierede delelementer i de forskellige rollelege. Eksempelvis afspejler Vanessas rekonstruktion og udfoldelse af den perfekte gestikulation i rollen som tigger – i vekselvirkning med de øvrige børns umiddelbare evne til at opfatte den semiotiske betydning i Vanessas adfærd – gadelivet i storbyen Sao Paulo, hvor tiggerbørn ses som en naturlig del af disse børns hverdag. I disse som-om roller – eller mikro socialkonstruktioner – får børnene mulighed for at undersøge og modificere kulturens forskellige regler og forestillinger, idet de indgår som de medierende faktorer i børnenes legeaktiviteter. Dette er i lighed med Lightfoot & Coxs (1997) fremhævelse af de diskursive handlinger som fordrende for udviklingen, og i lighed med Bronfenbrenners understregning af rollernes betydning, samt af Vygotsky og Valsiners fælles optagethed af den semiotiske mediering. Konklusionen af denne analyse implicerer, at børns rolleleg og særlig temaerne, som udtrykkes gennem disse, ikke fuldt ud kan forstås ud fra et enkelt analyseniveau eller alene ud fra inddragelsen af tid som det umiddelbart tilstedeværende i observationsøjeblikket. De interpersonelle episoder i denne observation illustrerer ligeledes anvendelsen af Bronfenbrenners begreb om økologisk transition (processen hvori en persons position ændres på grund af, at der er sket en ændring i personens rolle, i personens interpersonelle relation eller i begge) (Bronfenbrenner, 1979, p. 26-27), betragtet som konsekvens af og som en tilskyndelse til de udviklingspsykologiske processer.

Det metodiske dilemma

Et af de uundgåelige problemer, der ses hos de fleste tilgange som tilskriver sig en økologisk tilgang til det udviklingspsykologiske er, at der synes at opstå en uklarhed om, hvordan man bedst udvælger sig et analyseniveau som grundlag for det, man ønsker at udforske. Som det fremgår af følgende citat var Bronfenbrenner heller ikke selv uvidende om dette problem.

... it is neither necessary nor possible to meet all the criteria for ecological research within a single investigation (Bronfenbrenner, 1979, p. 14).

Uanset hvilke lag/niveauer man vælger, vil man ikke kunne undgå at støde på det problem, at man har undladt at inddrage andre lag/niveauer, som

faktisk hører sammen på en uadskillelig og vekselvirkende facon. For Winegar kan dette metodiske dilemma beskrives som omhandlende problemet om »where to carve the joints« (Winegar, 1997) og altså om, hvordan vi, når vi nu en gang tvinges til at foretage en metodisk segmentering af genstanden, gør os i stand til at håndtere disse pseudolag på den bedst mulige måde, og som yder mindst mulig overgreb på genstanden. Altså er opgaven at kunne jonglere på en integrerende måde både med det kontekstuelle, som beskrevet hos Bronfenbrenner, og i forhold til dets vekselvirkning med og påvirkning af de mere universelt betingede udviklingspsykologiske mekanismer.

Lad mig gøre klart, at jeg ikke advokerer for, at det på nuværende tidspunkt skulle være muligt at udvikle et undersøgelsesdesign, som gør det muligt at analysere alle de influerende faktorer på én gang, men med Winegar mener jeg, at en inddragelse af flere niveauer end de, som traditionelt indgår i analyser af børns udvikling i sig selv ville være et ønskeligt fremskridt for udviklingspsykologien som samlet disciplin. Et andet problem, som måske kan virke som et retorisk spørgsmål, men som stadigvæk har sin relevans både inden for økologisk psykologi og inden for udviklingspsykologiens til tider glødende uenighed omkring *nature-nurture* (arv-miljø) debatten – eller *nature-nurture* debatten, som den ofte betegnes i dag – er, hvorvidt vi overhovedet behøver at putte noget som helst i barnet? Som svar til dette mener jeg i konsensus med flere af de ovennævnte teoretikers synspunkter at kunne svare et klart ja, hvor det efterfølgende måske lige så retoriske spørgsmål må siges at være »hvor meget« eller »hvor mange« begrænsende omstændigheder og af »hvilken karakter« skal barnet så »udstyres« med? Hertil bliver mit på nuværende tidspunkt, skønt det kan virke lidt ukvalificeret, eneste svar; »nok til at få trafikken i gang«.

Perspektivering

Størstedelen af udviklingspsykologiens almene viden er udledt fra eksperimentelle metoder og/eller med udgangspunkt i et dyadisk forhold³⁴ indeholdende en lav økologisk validitet. Samtidigt ses der inden for de nye udviklingspsykologiske paradigmer i stigende grad et teoretisk og metodisk paradoks og en asymmetri, der på den ene side har sin eksistens i den stigende mængde ny viden, genereret fra det neo-rationalistiske spædbarns paradigme med dets understregning af et visuelt kompetent barn, mens der på den anden side ses en kun relativt voksende viden om ikke-vestlige opvoksende børns til tider meget anderledes udviklingsstier. Disse »anderledes« udviklingsstier skal forstås som udtryk for den anderledes økologi,

34 Dette skal ikke forstås som om *alle* eksperimentelle og dyadiske forsøgsdesign har en lav validitet, da dette selvfølgelig afhænger af det specifikke genstandsfelt.

disse børn udvikler sig inden for, og som indikation af at barnet bør ses som mere plastisk end konklusionerne fra de nye spædbarnsparadigmer ofte antyder.

Samtidigt ses der hos de traditionelle økologiske og kontekstuelle tilgange et problem i, at de ofte har karakter af en »hvor-blev-barnet-af« eller en »hvor-blev-udviklingsmekanismerne-af« opfattelse, og derved tenderer til at miste deres relevans i forhold til deres konkrete anvendelse som udviklingspsykologisk teori. En anvendelig udviklingspsykologisk teori skulle gerne kunne beskrive såvel som forklare, hvorfor børn gør som de gør. Altså må vi gøre os klart, at udvikling ikke blot kommer til udtryk i én bestemt tid og sted, men at den er udtryk for en bestemt konstellationel og kulturel sammensætning over tid, og at den som udgangspunkt er plastisk og modtagelig i sin formbarhed.

Inddragelsen af økosystemerne som promoverende faktorer forbliver en nødvendighed i forhold til at forstå den specifikke form, et individs udvikling antager, særligt hvis udviklingspsykologien skal blive bedre i stand til at inddrage og udnytte det tværkulturelle perspektiv. Men en sådan udnyttelse kræver også at der inddrages tværdisciplinære undersøgelsesmetoder, for eksempel den antropologiske metode, som illustreret i afsnittet om mexicanske indianerbørns legemønstre. Og her skal det understreges, at bidraget fra tværkulturelle undersøgelser både fremmer forståelsen af de universelle såvel som de kulturspecifikke udviklingsmodi. Mens der med det kulturspecifikke rejser sig efterfølgende spørgsmålet, om det overhovedet er muligt at udvikle én universel gyldig teori vedrørende bestemte aspekter af ontogenesen, eller om det i virkeligheden handler om at definere forskellige gradueringer af karakteren, hvormed forskellige fænomeners fremkomst tydeliggøres i barnets adfærd uden at nedsynke i en total relativisme.

Afslutningsvis håber jeg at have intenderet at vise, at visse elementer fra det økologiske perspektiv stadigvæk må ses som havende deres berettigelse inden for udviklingspsykologien, mens udfordringen må ses i en bevidst opmærksomhed og bestræbelse på at definere og fastholde selve udviklingsprocessen inden for den økologiske forståelsesramme. Til alle sidst vil jeg, for at danne cirkelslutning i forhold til artiklens introduktionscitater, lade et citat af Bronfenbrenner vedrørende den økologiske validitet være afrundingspunkt for nærværende artikel.

Like frictionless motion, ecological validity is a goal to be pursued, approached, but never achieved. The more closely it is approximated, however, the clearer will be the scientific understanding of the complex interplay between the developing human organism and the functionally relevant aspects of its physical and social environment (Bronfenbrenner, 1979, p. 33).

LITTERATUR

- ANDERSEN, P. & KAMPMANN, J. (1996): *Børns legekultur*. Munksgaard.
- BRANCO, A. (1997): The »Ecological« Approach: When Labels Suggest Similarities beyond Shared Basic Concepts in Psychology. In: Tudge, J., Shanahan, M. J. & Valsiner, J. (red.) *Comparisons in human development: understanding time and context*. Cambridge University Press, 72-105.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. London.
- BROWN, P. (2001): Language, Culture and Development in a Mayan Context. *Oplæg ved Xth European Conference on Developmental Psychology*, Uppsala, 22-26 August, 2001.
- BRUNER, J. (1987): Life as a Narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- COSTALL, A. & STILLINGS, A. (1989): Gibson's Theory of Direct Perception and the Problem of Cultural Relativism. *Journal of The Theory of Social Behavior*, vol 19, nr. 4, 433 – 441.
- FARVER, A. M., KIM, Y. K. & JEE, Y. (1995): Cultural Differences in Korean- and Anglo-American Preschoolers' Social Interaction and Play Behaviors. *Child Development*, 66, 1088-1099.
- GASKINS, S. (1999): Children's Daily lives in a Mayan Village: A case Study of Culturally Constructed Roles and Activities. In: A. Göncü (red.). *Children's Engagement in the World: sociocultural perspectives*. Cambridge University Press, 2 -61.
- GIBSON, J. J. (1979): *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- GÖNCÜ, A. TUERMER, U., JAIN, J., JOHNSON, D. (1999): Children's Play as Cultural Activity. In: A. Göncü. *Children's Engagement in the World: sociocultural perspectives*. Cambridge University Press, 148-172.
- GRAUMANN, C.-F. (1990): Aneignung. In L. Kruse, C.-F. Graumann & E.D. Lantermann (red.). *Ökologische Psychologie*, München: Psychologie Verlags Union, 97-104.
- HAIGHT, W. L. (1999): The Pragmatics of Caregiver-Child Pretending at Homes: Understanding Culturally Specific Socialization Practices. In: A. Göncü (red.). *Children's Engagement in the World: sociocultural perspectives*. Cambridge University Press, 128-147.
- JENSEN DE LÓPEZ, K. (2001): Sociodramatic play in a Zapotec Indian Community. *Oplæg ved Xth European Conference on Developmental Psychology*, Uppsala, 22 – 26 August, 2001.
- LAVE, J. (1998): *Cognition in Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LIGHTFOOT, C. & COX, B. (1997): Locating Competence: The sociogenesis of Mind and The Problem of Internalization. In: B. Cox & C. Lightfoot (red.) *Sociogenetic Perspectives on Internalization*. Lawrence Erlbaum Associates, 1-21.
- LOVELAND, K. (1993): Autism, Affordances, and the Self. In: U. Neisser (red.): *The perceived Self: ecological and interpersonal sources of self knowledge*. Cambridge University Press, 237-253.
- MACLEAN, D. J. & SCHULER, M. (1989): Conceptual Development in Infancy: The Understanding of Containment. *Child Development*, 60, 1126-1137.
- MAMMEN, J. (1986): Erkendelsen som objektrelation. *Psyke & Logos*, 7, 178-202.
- MCLOYD, V. (1982): Social Class Differences in Sociodramatic Play: A Critical Review. *Developmental Review*, 2, 1-30.
- MEAD, G. H. (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (1997): The Concept of Role and the Discussion of the Internalization Process. In: B. Cox & C. Lightfoot (red.) *Sociogenetic Perspectives on Internalization*. Lawrence Erlbaum Associates, 105-118.

- O'NEILL, C. W. (1989): The Non-violent Zapotec. In: S. Howell & R. Willis (red.), *Societies at Peace: Anthropological Perspectives*, 117-132.
- O'NEILL, C. W. (1969): *Human Development in a Zapotec Community with Emphasis on Aggression Control and Its study in Dreams*. A dissertation submitted to the Faculty of the division of the social sciences in candidacy for the degree of Doctor of Philosophy, Chigaco, Illinois.
- ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- ROGOFF, B., MISTRY, J., GÖNCÜ, A. & MOSIER, C. (1993): Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 58, no. 8.
- SCRIBNER, S. (1985): Vygotsky's uses of history. In: Wertsch, J. (red.) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- SINHA, C. (1988): *Language and Representation; a socio-naturalistic approach to Human Development*. Harvester Wheatsheaf. England.
- TOMASELLO, M., KRUGER, A. C. & RATNER, H. H. (1993): Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences* 16, 495-552.
- TOMASELLO, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. London.
- TUDGE, J., GRAY, J. T. & HOGAN, D. (1997): Ecological Perspectives in Human Development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In: J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (red.) *Comparisons in human development: understanding time and context*. Cambridge University Press, 72-105.
- VALSINER, J. & CAIRNS, R. B. (1992): Theoretical Perspectives on Conflict and Development. In: C. U. Shantz & W. W. Hartup (red.) *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (red.) (1994): *The Vygotsky Reader*. Blackwell, Oxford, USA.
- VALSINER, J. (1997a): *Culture and the Development of Children's Action: a theory of human development*. John Wiley & Sons, Inc.
- VALSINER, J. (1997b): Magical Phrases, Human Development, and Psychological Ontology. In: B. Cox & C. Lightfoot (red.) *Sociogenetic Perspectives on Internalization*. Lawrence Erlbaum Associates, 237-255.
- VALSINER, J. (2001): Process Structure of Semiotic Mediation in Human Development. *Human Development*, 44, 84 – 97.
- VYGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1994): The Problem of the Environment. In: van der Veer, J. & Valsiner, J. (red.), *The Vygotsky Reader* Oxford, UK; Blackwell, 338 – 354.
- WERTSCH, J. (1985): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.
- WERTSCH, J. & STONE, A. (1986): The Concept of Internalization in Vygotsky's account of the Genesis of Higher Mental Functions. In: J. Wertsch (red.) *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge University Press, 162-179.
- WILLIAMS, E., COSTALL, A. & REDDY, V. (1999): Children with Autism experience problems with both objects and people. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (5), 367-378.
- WILLIAMS, E. & COSTALL, A. (2000): Taking Things more seriously: psychological theories of autism and the material-social divide. In: P. M. Graves-Brown (red.): *Matter, Materiality and Modern Culture*. London; Routledge.

WINEGAR, L. T. (1997): Developmental Research and Comparative Perspectives: Applications to Developmental Science. In: J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (red.) *Comparisons in human development: understanding time and context*. Cambridge University Press, 13-33.