

SEKTORER OG SAMMENHÆNG I BØRNS UDVIKLING  
Om Arne Poulsens afhandling »Udvikling, risiko og modernitet«<sup>1</sup>

Hans Vejleskov

Arne Poulsens afhandling ligner ikke sædvanlige disputatser, i hvert fald ikke disputatser på det psykologiske fagområde:

- Den er aldeles blottet for empiri – bygger altså ikke på undersøgelser, præses selv har foretaget.
- Den rummer ikke en redegørelse for et specifikt emne eller en specifik problemstilling, hvorved man demonstrerer sin umådelige grundighed og lærdom ved at gå tilbage, om end ikke til Aristoteles, så til Wundt og andre af den videnskabelige psykologis klassikere.
- Der er faktisk ikke tale om én afhandling, men om en flerhed af skrifter, hvoraf de fem har været offentliggjort før, og som i øvrigt ikke alle er af lige stor betydning i forhold til hovedarbejdet (se henvisninger i skemaet nedenfor).
- Den indledes med »et tropisk stemningsbillede« – der dog ikke er af lyrisk art, men en af Arne Poulsen forfattet dialog mellem to antropologer, en, der tilhører Zaptefolket i Mexico, og en, der tilhører en bestemt kaste i Indien. De mødes ved en kongres på New Guinea, og i deres samtale, som nedskrevet fylder fem sider, kommer de ind på mangt og meget, der undrer dem ved bl.a. danskeres måde at leve på og ikke mindst at tænke psykologisk på. Fx undrer mexicaneren sig over, at vi mener, børn fødes med et selv inden i sig og danner selv-objekter, bl.a. som en gangen af deres mor. Og inderen undrer sig over, at vi mener, at den samtaledeltager, der lytter, kun kan forstå den talende, »... hvis han tænker, at den, der taler, regner med, at den, der lytter, tænker, at den, der taler, regner med, at den, der lytter, ikke er tosset« – et lille eksempel, der også illustrerer, at Poulsen i almindelighed skriver flydende og legende. Dette er for det første heller ikke almindeligt i videnskabelige arbejder. For det andet er det en egenskab, som også har sine negative sider: Den meget velskrivende, med sproget legende skribent løber den risiko, at ordene så at sige stundom løber af med ham.

---

1. Omtalen bygger på forfatterens opposition ved forsvaret på Københavns Universitet d. 4. oktober 2002.

Så meget om det ualmindelige ved dette arbejde. På andre punkter ligner »Udvikling, risiko og modernitet« dog mange andre disputatser – nemlig bl.a. derved, at afhandlingen, skønt vurderet anerkendelsesværdig af et enigt bedømmelsesudvalg, lader sig diskutere og kritisere på adskillige punkter.

I det følgende gives et overblik over afhandlingen, hvorefter nogle af de udviklingspsykologiske temaer diskuteres.

## Overblik

Kapitel	Hypoteser	Side
1	En overordnet og seks andre	7-8
2	Stemmingsbillede fra New Guinea	9-14
3	Modernisering (og ikke »modernisme«!)	
4	– som samfundsproces	15-29
5	– dens egenskaber	31-52
6	– og personlighed – jf. Poulsen (1995)	53-72
6	Sektor 1 og 2-modellen	73-83
	Udviklingen af/hos	
7	– tænkning, sprog og sprogbrug	85-117
8	– 2-sprogethed	119-144
9	– moral(isering)	145-168
10	– perception – jf. Poulsen (1976)	169-176
11	– minoriteter	177-185
12	– samtaleformåen	187-195
	Forhold ved psykologien	
13	– »Selvet« m.v. i lyset af kontra-definerede ord, dvs. begreber som fx »selv«, der forklares ved noget (sin modsætning), der siden benægtes, jf. Poulsen (1994a & 2000)	197-230
14	– Mediernes stoflighed og transparens, dvs.	231-238
	Kompetence	
15	– hos småbørn – jf. Poulsen (1994)	239-255
16	– i forhold til faglighed	257-276
17	Generelt om sektor 2	271-276
18	Risiko i det moderne – en sammenfatning	277-290
19	Modernitetens psykologi – en karakteristik af den psykologiske fremstilling i de foregående kapitler	291-293

Hvor overordentligt forenklet denne opremsning end er, ses dog, at afhandlingen også i andre henseender har disputats-karakteristiske træk. Dels viser den grundighed og lærdom ved at bevæge sig ind på mangfoldige områder, om end der ikke bruges lige mange ord på hvert af dem. Dels indledes den – som disputatser traditionelt blev det – med en række *hypoteser*; én overordnet og seks underordnede. Den overordnede hævder, at der indholdsmæssigt er fælles egenskaber ved disse seks forandringsprocesser:

- modernisering som samfundsproces – kapitel 3-5
- akkulturation som individuel proces – kapitel 11
- overgang fra uformel til formel læring – kapitel 15-16
- mediets forandring fra transparens til objektivering – kapitel 14
- ændring fra direkte til indirekte virkelighedsrelation i børns udvikling på forskellige områder – kapitel 7-10 og 12
- udviklingen af kontra-definerede mentale tilstande – kapitel 13

De seks underordnede specificerer,

- at det fælles ved de seks processer er en afgørende forskel på et præ-refleksivt og et refleksivt niveau,
- at overgangen sker som en to-faset udvikling fra, hvad der kaldes sektor 1 til sektor 2 sådan, **at** sektor 2-færdigheder supplerer sektor 1's og kun benyttes i særlige situationer, **at** sektor 1-færdigheder fortsat må og skal benyttes i andre situationer, og **at** sektor 1 fortsat er grundlag for det almindelige, praktiske liv,
- at overgangen fra 1 til 2 sker som svar på en udfordring og kan være vellykket så vel som mislykket,
- at overgangen ofte sker i særlige udviklingsrum, indgår i den samfundsmæssige produktivkraftudvikling og indebærer »psykologiske risici i det moderne«, og
- at selve den psykologiske diskurs er en sådan udfordring med dertil hørende truende vilkår for den enkeltes udvikling – kapitel 6 & 17-19.

Dette viser, at hypotesernes indhold virkelig behandles i de følgende kapitler 3-19 (og en del endda også i stemningsbilledet i kapitel 2), og at der er sammenhæng ved, at det centrale ved hypoteserne virkelig fungerer som »en rød tråd« og bliver belyst og underbygget på mange måder, i mange sammenhænge og på flere forskellige niveauer.

## Udvikling, stadier og sektorer

For mit vedkommende er et centralt tema i afhandlingen den forståelse af børns udvikling, 1) at den så at sige ikke er udvikling – men ekspansion og supplement, og 2) at den svarer til, hvad der på samfundsplan kaldes »modernisering«.

»Modernisering« behandles i kapitel 3-4, hvor der gøres rede for, at betegnelsen gælder de sidste par hundrede års forandringer<sup>2</sup> med ekspansion mht. urbanisering og industrialisering, voksende overvågning og bureaukratisering, udbredelse af skrift og andre »vidensbærende medier«, sækularisering og øget mobilitet samt – på opdragelsens område – institutionalisering, så »almene udviklingsrum« erstattes af »særlige udviklingsrum«.

I den forbindelse gøres bl.a. opmærksom på, at formynderrelationer bliver til servicereationer (fx på (folke)biblioteker), og at »almene omsorgsrum« bliver erstattet af »særlige omsorgsrum« (fx plejehjem). Sektor-modellen skitseres skematisk, og der gives en række udviklingspsykologiske eksempler som omsorgsmoral *contra* refleksiv moral eller konkret *contra* abstrakt tænkning. Allersidst i kapitel 4 foregribes kapitel 19, idet Arne Poulsen bebrejdende hævder, at med moderniseringen er kommet en ideologi, »hvis hovedbudskab eller skjulte læreplan har været at fremstille mennesker, som om sektor 2 er det vigtigste ... eller det der definerer det særligt menneskeligt«.

I kapitel 6 udfoldes sektormodellen i kontrast til, hvad der allersidst i kapitel 5 kaldes »det traditionelle paradigme om forholdet mellem det samfundsmæssige og det individuelle i dannelsen af den moderne personlighed«. Om dette paradigme har Arne Poulsen ikke meget godt at sige, for det

- opfatter mennesker som passive størrelser, der formes af omgivelserne,
- ser forholdet mellem person og samfund som udvendigt,
- er udviklingspessimistisk,
- ignorerer, hvad der i samfundet er menneskeligt.

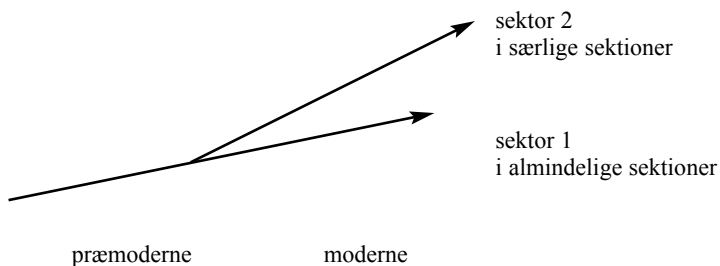
I modsætning hertil betragter sektormodellen forholdet sådan, at samfundets produktionsmåder og livsformer stiller udviklingskrav til den enkelte og etablerer »almene udviklingsrum«, der er egnede mht. at udfordre til at leve op til disse krav, dvs. mht. at udvikle de nødvendige færdigheder.

Endvidere ser modellen ikke forholdet som udvendigt og sådan, at samfundet former personen, der ellers ville have kunnet udvikle sig helt anderledes. Sektormodellen ser færdighedsudviklingen som »en del af den simple reproduktion af produktivkræfterne«. – Den karakteriseres – jf. og så hypoteserne – nærmere ved

- A) at sektor 2 er et supplement til sektor 1,
- B) at sektor 2 normalt udøves i særlige situationer,
- C) at fornuftig udøvelse af sektor 2 forudsætter evne og vilje til at udøve sektor 1, når sektor 1 er tilstrækkelig, og
- D) at sektor 1 fortsat er basis for almindelig dagligdags praksis.

---

2 En betegnelse, der jo ikke er heldig – ligesom det ikke var heldigt, at man i 1100-tallet kaldte det nye forsvarsanlæg ved Knudshoved for »Nyborg«, eller en ny psykologisk tendens i 1950'erne for »New look psykologi«.



Figur 1: Moderniseringen og forholdet mellem sektor 1 og sektor 2

Sektormodellen gør endvidere op med den traditionelle stadiemodell eller trappestigemodell, som anses for at være farlig, fordi der er opstået en uheldig (dvs. etnocentrisk eller endog racistisk) alliance mellem udviklings- og folkepsykologi.

Inden omtalen af nogle af de forskellige udviklingsområder i kapitel 7-12 – melder der sig nogle spørgsmål til ovenstående:

1. Mon ret mange psykologer p.t. både opfatter mennesker som passive, ser forholdet person/samfund som udvendigt, er pessimistiske og ignorerer menneskelige ressourcer mv.? – Og mener psykologer – selv om de taler om trin, faser, niveauer eller stadier (hvad der i øvrigt gøres på side 7 i bogen) – at når et nyt trin er nået, forlades det gamle trins måde at fungere på, og mener det ikke er situationsafhængigt, hvordan man handler eller tænker? – I den forbindelse er »trappestigemodell« nok ikke heldig som betegnelse for det traditionelle – i modsætningen til sektormodellen? – Trapper går man da både op og ned ad!
2. »Den skjulte læreplan« om, at sektor 2 er vigtigst og udtryk for det særligt menneskelige, indebærer vel ikke nødvendigvis udviklingspessimisme mv. – Det kunne vel skyldes interesse og beundring for, at børn tidligt begynder at forholde sig reflekteret, eller forståelse for, at det er vigtigt for dagens børn?
3. Valget af betegnelsen *sektor* kan undre. Det bruges normalt om et »område« som fx de allieredes sektorer i Tyskland fra 1945 og fremefter og betyder »udskæring« eller »afskåret stykke« (af latin »secare«). Men her gælder det, at børn på et tidspunkt når til at råde over to forskellige måder at fungere på – en umiddelbar og en reflekteret – som hver især er hensigtsmæssig i visse situationer. – Det kan også diskuteres, om det er klart, hvordan der skelnes mellem »almene« og »særlige« udviklingsrum.

4. Er det i øvrigt et enten-eller – at enten har man sektor 2-færdigheder til rådighed eller også slet ikke? – Kunne der være tale om et kontinuum fra helt ureflekteret til gradvis større grad af refleksion – og på forskellige domæner? I Philippe Rochats bog fra 2001 »The Infant's World«, hedder det: »Det ser ud til, at spædbørn allerede i 2-månedersalderen begynder at vise anlæg til en *kontemplativ* indstilling til sig selv i tilgift til den direkte tværmodale oplevelse af deres egen krop«. Og lidt senere: »Gentage-adfærd ... markerer det første skridt mod at *objektivisere* selvet ud over kroppens direkte sansninger og aktiviteter. Spædbørn bliver nødt til at bryde med den direkte perception af det kropslige selv for at kunne *repræsentere sig selv* for sig selv. Det betyder ikke, at fornemmelsen af det kropslige ... selv, der er udspecificeret af den tværmodale perception, erstattes med et begrebsmæssigt selv. Det er snarere sådan, at fornemmelsen af det økologiske selv, som er implicit og uden spor af bevidste eller intentionelle processer, *kompletteres med en ny form for selverception*, der muliggør eksplicit repræsentation ...«. – Havde han sagt »suppleres« i stedet for »kompletteres«, kunne man tro, at han kendte Poulsens sektormodel! – Men mht. spørgsmålet: Er der måske tale om en lang, lang række supplementer, så man – hvis man skal bruge ordet »sektor« – må tale om »krops-sektor 2«, »handlings-sektor 2«, »tale-sektor 2«, »tanke-sektor 2«, sektor 2 mht. hvad andre mener eller ved, osv.?
5. Det hedder, at fornuftig udøvelse af sektor 2 forudsætter evne og vilje til at udøve sektor 1, når det er tilstrækkeligt, men af og til kan det synes umuligt at se bort fra en reflekterende funktionsmåde, når den først er erhvervet i en eller anden grad – fx i forbindelse med fremmedsprogstilegnelse. Hermed vi kommer til nogle bemærkninger om kapitel 7 og 8.

## Sprog, tænkning og tosprogethed

Det er store spørgsmål, der tages op i disse kapitler. Spørgsmålene om *forholdet mellem sprog og tænkning* og om *konkret* VERSUS *abstrakt tænkning* har begge været genstand for overmåde mange overvejelser op gennem psykologiens historie, og spørgsmålet om *betydningen af tosprogethed* og ikke mindst spørgsmålet om betydningen af *tosprogede børns beherskelse af deres modersmål* er vældig aktuelt i disse måneder. De behandles imidlertid med en fin kombination af sober inddragelse af righoldig, relevant litteratur og elegante formuleringer med rammende eksempler.

En hovedpointe er, at *der er tæt sammenhæng mellem metasproglige færdigheder og dekontekstualiseret ræsonneren*. I den forbindelse argumenteres for, at betegnelsen »præ-logisk tænkning« om tænkningen hos mindre børn eller i analfabetiske kulturer bør erstattes med betegnelsen »praktisk-kommunikativ fornuft« – og forstås som en sektor 1-funktions-

måde, der på et tidspunkt suppleres med sektor 2 med objektiviseret tale om sproget og såkaldt abstrakt tænkning. Her har Arne Poulsen fundet nogle særlig ondartede eksempler hos Piaget og Luria, – nemlig den såkaldte klasseinklusionsopgave (»Er der flest roser eller flest blomster?«) henholdsvis syllogismen om bjørne i Sibirien.<sup>3</sup> Eksemplerne er vældig gode mht. at illustrere forskellen på *transparent tale* – dvs. umiddelbare ytringer om noget her i verden – og på den anden side *objektiviseret tale* – dvs. tale om de sætninger, der bruges. Men eksemplerne kan siges at give læsere et noget forvrænget billede af, hvordan Piaget og Luria i almindelighed tænker og laver undersøgelser.

Sidst i kapitel 7 bemærkes, at mødet med skriften er et »særligt udviklingsrum« mhp. at tilegne sig dekontekstualisering, og i den forbindelse kritiseres læseundervisningsmetoden »læsning på talens grund«. Det er dog ikke helt rimeligt at antyde, at denne metode er almindelig i skolen i dag. Der er man langt mere optaget af *fortælling* og af, i højere grad end før, at få skriftlig fremstilling trukket frem på lige fod med læsning, så man både hører og læser fortællinger og skriver fortællinger, hvad der så at sige er mere naturligt.<sup>4</sup> I øvrigt kan overgangen fra script til narrativ vel siges at være et andet godt eksempel på sektor 1-2-modellen (?).

Et andet hovedpunkt er en udmærket formuleret kritik af *betydningsrealisme* (at sætninger har en betydning i sig selv) og af *betydningsnominalisme* (at betydningen af et udsagn alene ligger i den talendes kommunikative hensigt). I stedet fremhæves, hvad der kaldes *socio-kognitiv teori om ords og vendingers betydning*.

Selv om afhandlingens litteraturliste er meget omfattende, kunne man her savne to ting: Den ene er G. Lakoffs teori; med sin understregning af, at opmærksomhed over for den i alle kulturer udbredte brug af metaforer og af metonymiske modeller mv., er nyttig til at øge vor forståelse af sprog og sprogbrug, er den yderst relevant for afhandlingens problemstilling.

Den anden er nogle bemærkninger om *ironi* og *humor*, der frembyder mange, gode eksempler på afhandlingens problemstilling. Hvad ironi angår, er det jo åbenbart, at ytringsmening er forskellig fra sætningsmening, og at det hele falder til jorden, hvis man holder sig til »objektiviseret tale«. Hvad angår humor, kan fx væsentlige forskelle mellem, hvad der morer

---

3. Man siger til forsøgspersonen: »Peter så en bjørn i Sibirien. Alle bjørne i Sibirien er hvide. Hvilken farve havde den bjørn, Peter så?«. Svares der »Jeg har aldrig været i Sibirien« eller »Den var brun« (for det er de fleste bjørne ellers), viser det, at man holder sig til »den transparente tale«.

4. Væsentligt mere end antyder, at der nu om dage gøres et alt for stort nummer ud af den elementære danskundervisning for 80-90% af børnenes vedkommende, og jeg er ikke uenig i det. I gamle dage var det på landet almindeligt, at børnene kunne læse, før de kom i den to-klassede skole. Det klarede en »læsemutter«, for enhver, der selv kunne læse, var da i stand til at hjælpe 6-7-årige i gang med det.

mindre og større børn, forklares ved hjælp af transparent contra objektiviseret tale som i denne vits: Gæst: »Call me a cab!« – Portier: »You are a cab!«.<sup>5</sup>

Et tredje hovedpunkt i kapitel 7-8 er som nævnt dels *betydningen af to-sprogethed* og dels spørgsmålet om betydningen af *tosprogede børns beherskelse af deres modersmål* – og muligheden af at forstå disse forhold i lyset af sektor-modellen. Skildringen af forskningen om to-sprogethed mv. og af de pædagogiske konsekvenser mht. undervisning af indvandrere og flygtningebørn er udmærket, og det er glædeligt, at det sidste nu kan diskuteres på mere nøgtern måde, da spørgsmålet jo i ikke ringe grad har været politisk belastet. Dog er fremstillingen af situationen i folkeskolen lige negativ nok.

Cummins tærskelteori om forholdet mellem tosprogethed og kognitiv udvikling vurderes kritisk, men Poulsen nævner ikke hans teori om, at tilegnelse af såvel 1. som 2. sprog er dobbelt: i begge tilfælde kan skelnes mellem to sprog, et »Basic interpersonal communicative language« (BIC) og et »Cognitive academic language« (CAL), der begge skal tilegnes. Det var ellers nærliggende at sige, at der slet ikke er tale om to sprog, men om sektor 1 og sektor 2 – eller om to forskellige former for sprogbrug.

## Moral

Afhandlingens kapitel 9 drejer sig om to slags moral – eller måske snarere om to slags moralisering eller moralopfattelse – og gælder en argumentation for, at Gilligans omsorgsmoral og Kohlbergs principmoral (eller retfærdighedsmoral) kan karakteriseres som henholdsvis sektor 1 og sektor 2-funktionsmåder.

Det understreges, at Kohlberg er inspireret af Kant og idéen om *autonomi* – at man selvstændigt, og det vil her sige: så rationelt, lidenskabsløst og distanceret som muligt, reflekterer over, hvad der i *almindelighed* er godt – i modsætning til *heteronomi* – at man handler i umiddelbar forholden sig

---

5 I andre situationer er det naturligvis andre forhold, der ligger til grund for effekten, fx at et ord har to betydninger, som da skuespilleren W. Fields blev spurgt: »What do you think about clubs for young people?« og svarede: »Only if kindness fails«). En anden forskel på yngre og ældre børns humor har at gøre med, hvad Poulsen ville kalde et andet sektor 1-2-forhold, nemlig om man er nået dertil i sin refleksivitet, at man begynder at se, at folk – også en selv – af og til bærer sig tosset ad: Fx: Dreng 1 møder dreng 2 på gaden med en hund og siger: »Har I fået hund! jeg troede ellers ikke, I kunne lide hunde«, hvortil nr. 2 svarer: »Det kan vi heller ikke, men mor fik købt en hel masse hundesæbe på udsalg«. Den vil ikke mere mange 5-6-årige, men mange 8-9-årige.



til sine omgivelser, til *det konkrete*. Sat sådan op er det et eklatant eksempel på en refleksiv henholdsvis præ-refleksiv måde at forholde sig på.<sup>6</sup>

Gilligan giver Kohlberg ret for drenge og mænds vedkommende, men hævder, at der for piger og kvinder gør sig en omsorgsmoral gældende, der ikke giver pote i Kohlbergs test: Den er indrettet efter den forudsætning, at man tager ja/nej-spørgsmålene bogstaveligt, og at man begrundet sit ja eller nej i stedet for at foreslå praktiske løsninger for at løse knuden for de involverede – fiktive – personer. Derved bliver Kohlbergs test énsidig til fordel for rationalitet eller autonomi i Kants betydning og overhører »den anden stemme«, hvad enten den nu er specifik feminin eller ej.

Poulsen er imidlertid af den opfattelse, at den omsorgsmoral, som giver sig udslag i, at man fx ikke begrundet, om den fattige Heinz skal stjæle (eller at han ikke stjæle) for at skaffe den dyre medicin til sin dødsyge kone, men prøver at finde en løsning (fx at han kan låne pengene), er sektor 1-moral, mens det er sektor 2-moral, hvis man på mere distanceret måde giver sig til at overveje, hvorfor *man* bør stjæle i en sådan situation (eller hvorfor *man* ikke bør stjæle). Han tilføjer, at også principmoralitet rummer et vist mål af omsorg, for ellers fortjener den slet ikke navn af moral (s. 165) – og er derved tæt på, som Kohlberg, at blive moralfilosof og udtale sig om, hvad god moral er!

Der indgår en lang række forhold i hele denne problemstilling, sådan som det illustreres af denne opstilling:

UMIDDELBAR (1)	↔	REFLEKTERET (2)
OMSORG	↔	PRINCIPPER
EKSPRESSIVITET	↔	INSTRUMENTALITET
OM KONKRET SITUATION	↔	OM HYPOTETISK SITUATION
OM HVAD MAN SELV GØR	↔	OM HVAD EN ANDEN GØR
PIAGET-HETERONOM	↔	PIAGET-AUTONOM
MORAL ADFÆRD	↔	MORALBEGRUNDELSE

Det er klart, at hvis omsorgsmoral defineres, som det gøres her, er den naturligtvis et udtryk for, at man så at sige afstår fra at reflektere principielt og i objektiviseret tale til fordel for at reagere umiddelbart og praktisk. – Spørgsmålet er imidlertid, om det gøres tilstrækkeligt klart, at Kohlbergs test (og Piagets undersøgelser) drejer sig om, hvilken type begrundelse, man kommer med. De seks trin er seks kategorier af begrundelser, og man kan godt begrunde omsorg for andre på avanceret måde.

6 Bemærk at Piaget i sit klassiske arbejde om moralvurderinger fra 1932 skelner mellem heteronomi og autonomi på en *helt* anden måde: Heteronomi er, at moralregler tænkes givet ovenfra eller udefra, af autoriteter; autonomi er, at moralforståelsen bygger på personlige erfaringer fra samspil med andre, ikke mindst jævnaldrende.

En meget almindelig elementær begrundelse er fx, at »Heinz skal ikke stjæle for at skaffe medicinen, for man må ikke stjæle, det siger min far« eller »så kommer man i fængsel« – og det har ikke meget med omsorg at gøre.

Alt i alt: Det er rigtigt, at Kohlbergs test forudsætter evne til at reflektere (sektor 2) og vilje til at gøre det i hans ånd, men tvivlsomt at den konkrete, situationsbundne, ikke-refleksive (sektor 1) måde at forholde sig på specielt skulle have med omsorg at gøre.

Et andet spørgsmål, der melder sig, er, om »moral« kan siges at være et kontraderiveret ord – i hvert fald fænomenologisk – hvorved vi kommer til kapitel 13 om »udvikling og kontraderiverede ord«.

Dette kapitel er forholdsvis omfattende og rummer en interessant redegørelse for syv ordgrupper, der alle betegner mentale tilstande, og som alle er karakteriseret ved kun at give mening, hvis de tilskrives en person i en betinget kontekst. De er ikke almindelige kontraderiverede ord som fx »indifferent« eller »upåvirket«, men de fungerer som sådanne. Fx er »tryk« bestemt som »uden for fare«, »ubekymret« og lignende. Hvis man siger: »NN er tryk«, forudsætter det, at der i situationen kunne være grund til at være utryk.

1. Tryk, tillidsfuld
2. Selvtillid, selvværd, selvfølelse
3. *Autentisk, ægte, rigtig, sandfærdig over for sig selv*, integritet, være sig selv, spontan
4. Fri, autonom, selvstændig
5. *At have gjort noget med vilje, af egen fri vilje, med hensigt*, bevidst
6. At have identitet eller selv-identitet
7. Selvet

Analysen af brugen af de forskellige grupper ord er interessant, ikke mindst analysen af »identitet«, »selvværd« og »selv« og de afsluttende bemærkninger om »psykosnak«. Men to spørgsmål melder sig:

- a. Hvordan kom Poulsen frem til netop disse syv ordgrupper? – Det fremtræder næsten som resultatet af en åbenbaring.
- b. Hvordan hænger dette med kontraderiverede ord egentlig sammen med hovedtemaet i afhandlingen – sektormodellen? – Det er et af de få kapitler, hvor vi ikke har den enkle sektor-model tegnet op, og det tages ikke op i det resumerende kapitel 18. – Er denne den sidste af hypotesens seks forandringsprocesser af en anden kategori end de øvrige?

Hvad moral angår, havde en af udviklingspsykologiens nordiske pionerer, Åse Gruda Skard, en artikel om »det imperative nej« i det festskrift, der for mange år siden blev lavet til Thomas Sigsgaard. Her pegede hun på, at det altid er meget nemmere at sige, hvad man *ikke* vil eller *ikke* bør, end det er positivt at sige, hvad der er ret og godt.

I ordgruppe 3 og 5 er der adskillige ord, som har meget med moral at gøre (kursiveret ovenfor). Ganske vist er det en liste over ord, der betegner *mentale tilstande*, mens det i Kohlbergs test drejer sig om, hvorvidt *handling* er moralske eller ikke, men der er faktisk mange ord i de syv grupper, der kan beskrive både en – mere eller mindre varig – mental tilstand og en handling. Så måske burde »omsorgsmoral« og »principmoral« mv. suppleres med en skelnen mellem forsøgspersoners forklaringer på, hvad man bør gøre, og på hvad man ikke bør gøre, – hvad »der ikke er mig« og »hvad der lige er mig«.

### **Afsluttende bemærkninger**

Ovennævnte har koncentreret sig om kapitlerne 5-9 og 13, idet andre har taget fat på andre kapitler og problemstillinger. Det skal imidlertid nævnes, at der i pædagogisk psykologisk sammenhæng er god grund til også at hæfte sig ved kapitel 11 om minoritetsgrupper og akkulturation og ikke mindst ved kapitel 15-16 om deltagelse, læring og kompetence, hvor bl.a. en kritisk behandling af brugen af sidstnævnte ord er velgørende.

Alt i alt en righoldig og inspirerende, snart sprudlende, snart stringent bog, der giver et godt bud på udvikling af udviklingspsykologien ved med sektormodellen dels at vise sammenhæng mellem domæner, der ikke sjældent holdes adskilte, dels ved at bestemme forholdet mellem samfundsmæssig og individuel udvikling på sammenhængende måde ved hjælp af sin sektormodel og sit moderniseringsbegreb.

## REFERENCER

- POULSEN, A. (1976): Perceptual objects – a theory of veridicality and distortion in perception. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 1-9.
- POULSEN, A. (1994): *Børns udvikling*. Gyldendal.
- POULSEN, A. (1994a): Selvet? *Psyke og Logos*, 378-392.
- POULSEN, A. (1995): Modernity and upgrading of psychological reflectivity. *Journal of Phenomenological Psychology*. 26, 1-20.
- POULSEN, A. (2000). Ascriptions and pseudoascriptions of mental states. *Theory and Psychology*. 10, 197-213.
- POULSEN, A. (2002): *Udvikling, risiko og modernitet*. Klim.
- ROCHAT, P. (2001): *The Infant's World*. Harvard University Press.
- SKARD, Å. G. (1979): Det imperative nej. I: *Børn, lærere, psykologer. En bog til Thomas Sigsgaard*. Red. af Jesper Florander og Hans Vejleskov. Munksgaard.