

FAGKRITIK / OPGAVER

DECEMBER 1977 - JANUAR 1980

Kvindekamp - klassekamp / intro dec 77

Metodeopgave - psykisk sygdom og sundhed / lab maj 78

Forsøg med Sachorov-klodser / o-lab jan 79

Karl Marx' og Dahrendorfs syn på mennesket og historien /
s-lab marts 78

Skoletræthed som individualitetsudtryk / s-lab juni 78

Om evnebegrebet / p-lab august 78

Om motivation / p-lab jan 79

Hen imod en marxistisk opfattelse af personlighedspsykologien /
vinteren 1979 - 80

Her!

NØGLE FOR INDELING:

E1- : FAGKRITIK/OPGAVER -----

D1- : FAGPOLITIK (fag/råd, pæd, Studenterhuset, Psykolog Foreningen, Socialistisk Forum, Kritisk Psykologisk Forum, div org. -----

1981
FORHISTORIE:

1985
PRAKSISHISTORIE FOR RÅDGIVNING/TERAPI:

AT BESTEM-
A1: ME SIG SAM-
FUNDSMÆS-
SIGT

1984
HISTO-
A2: RIEN
STARTER

B1- : KRIPSY-ARTIKLER -----

A3- : REGNBUESKRIFTER -----

C1- : INTERNE FAGLIGE NOTER --

F1- : EKTERNE SKRIFTER -----

HEN IMOD EN MARXISTISK OPFATTELSE AF PERSONLIGHEDSPSYKOLOGIEN.

- En afklaring af forholdet mellem det psykiskes væsen og det menneskelige væsen med henblik på dannelsen af et alment historisk udgangspunkt for en personlighedspsykologi.

FORPRØVEOPGAVE, VINTEREN 79-80, KØBENHAVNS UNIVERSITET AMAGER.

Kalle Birck-madsen 020753-

Jens-Peter Poulsen 031257-

VEJLEDER:

Johs. Mørk Pedersen

FORORD.

Denne opgave skal ses som et udtryk for ønsket om en helhedsopfattelse af det konkrete individ. Om man vil kan den også ses som udtryk for ønsket om konsolidering af en personlighedspsykologi på basis af en bestemt videnskabsteoretisk tradition - den marxistiske - men dette er mindre væsentligt. Det centrale er det nødvendige i helhedsopfattelsen - en nødvendighed, der tilsyneladende kun eksisterer i sin tilfældighed på Psykologisk Laboratorium på KUA, hvor det psykologiske videnskabsrum absolutiseres i delingen mellem organisme-proces-orienteret-, person-orienteret- og social-psykologi. Denne tilfældighed er måske ikke så tilfældig alligevel, og den må i hovedsagen ses som et udtryk for, at der endnu ikke er udviklet enighed om den overordnede struktur og de væsentlige og uvæsentlige elementer og dimensioners indbyrdes forhold i det object, som psykologien som videnskab prætenderer at begribe. Dette kommer også til udtryk ved, at der eksisterer forskellige teorier med uforenelige sæt af grundbegreber, som relaterer sig til den samme virkelighed.

På laborantkurserne bliver man præsenteret for et væld af forskellige teorier; man indlærer dem, holder dem op mod hinanden og bruger den ene til at kritisere den anden med. Det er hævet over enhver tvivl, at denne måde at studere på begrænser erkendelsesfremskridt, hvis ikke der samtidig foretages en vurdering af teoriernes gyldighedsområder i forhold til en overordnet indholdsmæssig bestemmelse af psykologien genstand. I denne opgave vil vi derfor gøre det, som vi indtil nu har været afskåret fra: at eksplificere og konsolidere os på et overordnet helhedssyn på en teori om det konkrete individ, eller mere præcist: en bestemmelse af udgangspunktet for en konkret personlighedspsykologi, og en forfølgelse af dette udgangspunkt til niveauet for en helhedsopfattelse af det psykologiske videnskabsrum. Med dobbelkonfekten i begrebet "overordnet helhedssyn" vil vi fremhæve, at opgaven ikke blot er en fremstilling og sammenkædning af nogle psykologiske teorier, men at vi har opnået et erkendelsesmæssigt fremskridt i forhold til de behandlede teorier, idet deres gyldighedsområder og status på den ene side er specificeret og afgrænset, og på den anden side er forenet på et højere niveau.

INDHOLDSFORTEGNELSE.

Forord	1
Indholdsfortegnelse	11
Indledning	1
<u>KAP 1: OM FORHOLDET MELLEM INDIVID OG SAMFUND.</u>	6
1.1 Ydre forhold mellem individ og samfund	7
1.2 Identitetsopfattelse mellem individ og samfund	8
1.3 Om overvindelse af det ydre og af identitetsforholdet mellem individ og samfund	9
<u>KAP 2: EN NÆRMERE BEGRIBELSE AF FORHOLDET MELLEM INDIVID OG SAMFUND, GENNEM EN BESTEMMELSE AF DET ANTROPOLOGISKE UDGANGSPUNKT.</u>	12
2.1 Den historiske materialisme som antropologisk udgangspunkt	12
2.2 Forbindelsen mellem den historiske materialisme og personlighedspsykologien	15
<u>KAP 3: OM DET PSYKISKE PLACERING I FORHOLD TIL MENNESKET SOM GENSTAND FOR ERKENDELSEN.</u>	18
3.1 En ontologisk bestemmelse af det psykiske	19
<u>KAP 4: PERSONLIGHEDSBEGREBET.</u>	25
4.1 Personlighedsbegrebet hos Rubinstein	26
4.2 Personlighedsbegrebet hos Sève	29
4.3 Skitsering af forholdet mellem Rubinsteins og Sève's personlighedsbegreber	33
<u>KAP 5: OM PERSONLIGHEDSPSYKOLOGIENS GRUNDLAG - EKSEMPLIFICERET VED EN ANALYSE AF DET PSYKOLOGISKE VIDENSKABSROM.</u>	35
5.1 Mennesket som genstand for erkendelsen	39
5.2 Om det psykologiske videnskabsrum	45
<u>KAP 6: KONKLUSION.</u>	57
<u>LITTERATURLISTE</u>	61
<u>NOTER</u>	63

INDLEDNING.

Psykologiens kun 100 årige historie som konstitueret videnskab om det menneskelige individ frembyder utallige eksempler på personligheds teorier, der betoner vidt forskellige karakteristika ved mennesket i deres forsøg på udviklingen af en teori om det. Disse forskelligheder kan så vidt vi vurderer det - alle føres tilbage til tematiseringen af forholdet mellem individ og samfund. Vi vil argumentere for, at dette forhold nødvendigvis må opfattes som et indre, dialektisk forhold, hvor samfundssiden er den dominerende side. Dette indebærer at personlighedspsykologien må forlenes med en samfundsteori, der kommer (eller kan komme) til at fungere som pilot-videnskab for udviklingen af en teori om individet. Nu giver en samfundsteori ikke i sig selv en teori om det konkrete individ - omend de to videnskabers object betinger hinanden i deres gensidige udvikling - dertil må der konkret og selvstændig psykologisk forskning og teoribygning til - og det er inden for dette område, at opgaven primært konstituerer sig.

Explicit betyder det, at opgavens formål er, at søge en personlighedsbestemmelse, der begriber denne dobbelthet.

Nu kan der anlægges forskellige vurderinger, hvad angår en bestemmelse af den menneskelige personlighed, men det må alligevel være psykologiens fornemste opgave at begribe det enkelte individ som personlighed. Der er nok enighed om, at hvert individ er noget særligt, noget enestående, men når det drejer sig om, hvad dette særlige i det væsentlige bestemmes af, om dette særlige egentlig er væsentlig at bestemme - om det overhovedet kan bestemmes gennem en almen videnskab - så opstår uenighederne.

Over for dette vil vi argumentere for to synspunkter. For det første at det konkrete individ ikke blot er en tilfældig udgave af mennesket som sådan, men at det tvært imod først konstitueres som personlighed gennem tilegnelse og objectivering af de objectivt satte samfundsmæssige positioner, som det menneskeliggøres igennem. Det er denne nødvendige og mulige samfundsmæssiggørelse af den menneskelige organisme, der resulterer i, at mennesket udvikles til personlighed. Karakteristikken af det menneskelige individ som personlighed vil vi endvidere beholde til det udviklede individ; dvs. fra det tidspunkt, hvor tilegnelse- og objectiveringsprocesserne bevæger individet på dets eget grundlag.

For det andet at det enkelte individ opfattet som en unik struktur af alment, særligt og specifikt kan bestemmes i hvert konkret tilfælde på basis af en almen teori om individet.

Med denne koncipering af forholdet mellem individ og samfund og af den

skitserede personlighedsbestemmelse placerer vi os inden for rammerne af, hvad man kan betegne som en marxistisk opfattelse og anvendelse af psykologien. Denne opfattelse og anvendelse af psykologien er dog endnu i sin vorden og præges lige som den etablerede psykologi af forskellige skoledannelser - skoledannelser der i det væsentlige er bestemt af den status som marxismen og den historisk-dialektiske materialisme i almindelighed tilskrives. Vores opfattelse af denne status er, at marxismen også er en almen subjectvidenskab, der dog endnu ikke er udviklet, men som ligger i kimform i de Marx' analyser; dvs. at marxismen indeholder en videnskabelig antropologi.

Problemet har for os været, at der ikke inden for denne opfattelse af psykologien og inden for den historisk-dialektisk materialistiske forskning - som vi har haft mulighed for at stifte bekendskab med - er udviklet en personlighedspsykologi, endsige et personlighedsbegreb, som søger at begribe det konkrete individ i sin totalitet. At vi primært bevæger os inden for denne opfattelse af psykologien skal ikke opfattes som et forsøg på en alternativ psykologi i forhold til den etablerede - hvilket for øvrigt ville rime dårligt med en marxistiske selvforståelse - men nærmere at den etablerede psykologis resultater på dette grundlagsniveau vanskeligt lader sig inddrage, da dens overordnede analyseperspektiver er mindre omfattende. Til dette kommer selvfølgelig også de almindelige krav om en begrænsning af opgavens størrelse ect., men da vores problemstilling i sig selv implicerer et meget omfattende arbejde, finder vi denne afgrænsning legitim.

Det er ud fra disse betragtninger, at vi har valgt at behandle den Sève'ske personlighedsteori. Sève prætenderer med udgangspunkt i en væsensbestemmelse af mennesket en totalbestemmelse af det konkrete individ i dets egenskab af personlighed, men han når efter vores opfattelse ikke frem til dette, idet det subjectivt-aktive moment ved personlighedens virksomhed ikke begribes materielt, og dermed udelukkes fra teoribygningen.

Over for Sève' opfattelse af personlighedspsykologien - hvor vi altså vil henvise hans egne psykologiske ansatser til en personlighedsteori - står den almene psykologi, der fokuserer på menneskets artspecifikke form for psykisk virksomhed - den bevidste genspejling. Her funderes det subjectivt-aktive moment - den psykiske virksomhed - materielt som en egenskab ved den menneskelige hjerne. En rimelig stringent materialistisk opfattelse af den psykiske virksomhed finder vi hos Leontjev og Rubinstein, hvis teorier vi har inddraget. Imidlertid er denne indfaldsvinkel

til en personlighedspsykologi også problematisk, idet den ikke i sig selv anviser vejen til en begribelse af det konkrete individs væsen, og dermed vejen mod en totalbestemmelse af det konkrete individ.

Med ovennævnte som udgangspunkt er opgavens hovedstruktur og indhold næsten explicit givet, idet det kommer til at centrere sig omkring forholdet mellem det psykiskes væsen og det menneskelige væsen. Vi vil vise, at man ikke ud fra en almen psykologisk teori, der bygger på det almene menneske, har gjort mennesket til genstand for erkendelsen, men at man kun kan få fat på de grundlæggende kategorier til begribelsen af mennesket ved hjælp af en personlighedsteori, der har udgangspunkt i en opfattelse af menneskets væsen, og en almen psykologisk teori, der har udgangspunkt i det psykiskes væsen. Derfor vil vi begrunde, hvorledes disse to momenter konstituerer en personlighedspsykologi, der prætenderer en totalbestemmelse af det konkrete individ. Der vil blive argumenteret for dette hen ad vejen, men det tages først konkret op gennem diskussionen af det psykologiske videnskabsrum.

I kapitel I vil vi fokusere på det metodiske udgangspunkt for en teori om individet. Vi vil her udfolde de abstrakt-almene egenskabskategorier, der begriber det særegne ved mennesket som personlighed i dets egenskab af natur- og samfundsmæssigt væsen. Udgangspunktet for disse egenskabskategorier er den antropologiske opfattelse, at mennesket adskiller sig fra dyrene gennem en dobbelt-historisk udviklingsproces - nemlig den proces, der på den ene side har forskudt menneskets væsen til samfundsforholdene, og på den anden side har forlenet mennesket med den nødvendige egenskab at kunne reflektere samfundsmæssige forhold, at det får bevidsthed omkring sig selv og omverdenen (O.E.Rasmussen 78, s.136). Sève grunder sin teori med udgangspunkt i den ene særegenhed - at det menneskelige væsen er indbegrebet af de samfundsmæssige forhold - og når her igennem for os kun frem til kernen i en teori om det konkrete individ. Rubinstein grunder sin teori på den anden særegenhed - at mennesket er personlighed i kraft af, at det bestemmer sit forhold til virkeligheden bevidst - men han når efter vores opfattelse kun frem til en abstrakt-historisk - i modsætning til det ønskede: en konkret-historisk - opfattelse af mennesket som personlighed. Over for dette gør vi os til talsmand for, at det særegne ved mennesket kun lader sig begribe gennem en dobbelt-bestemmelse, hvor den første bestemmelse gående på menneskets væsen, begriber mennesket som personlighed, og hvor den anden bestemmelse begriber det særegne for personligheden i det konkrete individs gestalt.

Vi ligger altså på linie med Sève' senere vurdering af hans egne psyko-

logiske ansatser, idet han i efterordet til 3. franske udgave af "Marx-
isme og personlighedsteori" hævder

"at de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne
udgør kernen i den udviklede personlighed, men at man
ganske åbenbart ikke ville kunne reducere denne her-
til" (Sève 78, s. 576).

Denne ikke-mulige reduktionisme finder vi netop består i, at det psy-
kiske må opfattes som et specifikt materielt object. Denne problemstil-
ling behandler Sève dog ikke nærmere i hans senere værker, men der er
meget der tyder på, at han ikke er enig i denne opfattelse.

Hvor vi kapitel 1 bevæger os på et hypotetisk afgrænsende niveau gennem
en overordnet analyse og fremstilling af de momenter, der er væsentlige
for at opstille syntesen mellem en almen psykologisk teori og en person-
lighedsteori, så går vi i kapitlerne 2 og 3 nærmere ind på de nævnte to
særegenheder ved den menneskelige personlighed. I kapitel 2 drejer det
sig om den betydning og de konsekvenser som en samfundsteori nødvendig-
vis må have for en teori om individet/mennesket, når det menneskelige
væsen erkendes som indbegrebet af de samfundsmæssige forhold. Kapitel 3
focuserer på en ontologisk bestemmelse af det psykiske og er et forsvar
for, at bevidsthedsfænomenet er en særegenhed ved mennesket, men at det
på trods af dette ikke er kernepunktet i en teori om det konkrete individ.

Kapitlerne 2 og 3 må også ses som en nærmere begrundelse for, at de to
momenter som indgår i vores dobbeltbestemmelse af det konkrete individ -
på det abstrakt almene niveau - taget for sig virkelig fremhæver væsent-
lige dimensioner; at de er nødvendige bestandele på det abstrakt almene
niveau, men at de taget hver for sig ikke er tilstrækkelige, når det kon-
krete individ skal reproducere ad tankens vej. Helt konkret betyder det-
te, at teorier, der opererer med kun det ene eller kun det andet mo-
ment, må have begrænset erkendelsesstof til rådighed, når de udtaler sig
om det konkrete individ - en problematik kapitel 4 går nærmere ind på
gennem en bearbejdning af personlighedsbegrebet hos henholdsvis Rubin-
stein og Sève. Gennem denne bearbejdning vil vi forhåbentligt også have
vist, at det konkrete individ kun kan begribes gennem en dobbeltbestem-
melse, samt at den i kapitel I udfoldede dobbeltbestemmelse er en til-
strækkelig betingelse som udgangspunkt for en personlighedspsykologi.

Kapitel 5 er en indholdsmæssig bestemmelse og konsolidering af vores
dobbeltbestemmelses indre momenter og sammenhæng i forhold til en nærme-
re bestemmelse af den menneskelige personlighed og af det psykologiske
videnskabssrum. Her vil vi også gå ind på problematikken, at selv om hvert

individ må erkendes som unikt i sin særegenhed, så er det alligevel
muligt i hvert enkelt tilfælde at begribe det gennem en almen teori. Det-
te vil blive ført på to niveauer, dels på niveauet for en opfattelse af
virkelighedens ontologiske struktur, dels gennem en kritik af en eklek-
tisk personlighedspsykologisk teori.

Kapitel 6 er en konklusion på opgaven.

Som det nok er fremgået gennem denne indholdsmæssige beskrivelse af op-
gaven, så gør vi ikke explicit rede for de forskellige teorier, som vi
behandler og støtter os til - tvært imod præsenterer vi kun det fra dem,
som vi finder relevant i analysen og bearbejdningen af vores problem-
stilling. Der er flere grunde til dette.

For det første må Leontjews, Rubinsteins og Sève' teoretiske ansatser
betragtes som relativt meget kendte.

For det andet opfatter vi ikke længere, dvs. efter endt laborantkurser,
at vores svageste side består i en "præsentation med egne ord" af, hvad
forskellige teorier indeholder og implicerer - for øvrigt har vi i tid-
ligere opgaver bl.a. præsenteret Rubinsteins og Sève' teorier. Tvært imod
er det selve færdigheder til at kunne argumentere for en overskridelse
af enten ufuldstændige eller begrænsede virkelighedsopfattelser, der er
vores achilleshæl lige nu, og som vi gennem denne opgave har villet styr-
ke. Det skal dog ikke nægtes, at argumentationen til tider er blevet me-
get kompakt og dermed vanskeligere tilgængeligt. Desuden er vi klar over,
at der kan være sætningskonstruktioner, som ligger tæt op af de brugte
tekster, hvilket selvfølgelig ikke skyldes en simpel overtagelse, men
nærmere en indoptagelse af sprogbrugen inden for denne opfattelse af psy-
kologien.

Mht. argumentationsformen - eller bredere: vores formuleringer og benyt-
tede begreber i al almindelighed - så skyldes den eventuelle vanskelige
tilgængelighed selvfølgelig udelukkende vores egen uformåen til at gøre
det mere klart. Dette er dog ikke hele problemet. Selv om vi har placeret
os selv inden for en marxistisk videnskabsopfattelse og benytter det be-
grebsapparat, der er udviklet her, så er dette ingenlunde en entydig in-
dikation for benyttede begrebers status og indhold. I den udstrækning, det
har været os muligt, og der hvor vi har fundet det nødvendigt - enten pga.
gangs tvetydighed eller pga. at et begreb for os dækker et helt specifikt
forhold - har vi derfor defineret begreber første gang de optræder i tek-
sten. Definitionerne er samlet bagerst i opgaven og henvisninger foregår
vha. et index umiddelbart efter begrebet.

KAPITEL I: OM FORHOLDET MELLEM INDIVID OG SAMFUND.

"De forudsætninger, vi begynder med, er ikke vilkårlige, er ikke dogmer, det er virkelige forudsætninger, som man kun kan abstrahere fra i indbildningen. Det er de virkelige individer, deres aktion og deres materielle livsbetingelser, såvel dem de finder, som dem de frembringer gennem deres aktion. Disse forudsætninger kan selvfølgelig konstateres ad rent empirisk vej" (K.Marx 74a, s.25-26).

De simpleste krav til enhver videnskabelig teori må være, at den afstedkommer tilstrækkelige begreber om dens genstandsområde, således at dette kan begribes i dets genese. Enhver teori må vurderes udfra, om den begriber det, der skal begribes, og ikke ud fra, om den grunder på den ene eller den anden videnskabsteoretiske tradition, men enhver teori grunder på nogle forudsætninger, om det der skal begribes. Disse forudsætninger kan være af såvel filosofisk, antropologisk eller af historisk karakter, hvilket implicerer, at den videnskabelige proces ikke må standse ved kritikken af, om en teori begriber dens genstandsområde eller ikke, men må fortsætte med at begribe de mere eller mindre implicitte forudsætninger, som teorien grunder på. Allerede her bygger vi selv på den forudsætning, at en proces kun når videnskabelig status, når den medreflekterer sit eget grundlag - altså at videnskabsteoretiske overvejelser er integreret i den videnskabelige proces i et indre forhold til teoribygningen, og at videnskabsteorien ikke kun har status som historien om videnskabens udvikling. Denne forudsætning er evident - omend sjældent efterlevet - og må være et fundamentalt krav til enhver videnskabelig proces, da en videnskabs forudsætninger ikke kan være tilfældige - og dermed udskiftelige. Omvendt kan man sige, at enhver videnskabelig proces er umulig uden forudsætninger med mindre man vil hævde, at samstilling af empiriske forhold og fakta umiddelbart giver disse forholds væsen, men

" - al videnskab ville være overflødig, hvis tingenes fremtrædelsesform og deres væsen faldt umiddelbart sammen" (K.Marx 72, Bd.3.4, s.1052).

Den videnskabelige proces indeholder herved to momenter, der for videnskaben i udvikling er en integreret helhed

- en vurdering af om teorien begriber det, der skal begribes
- en vurdering af teoriens forudsætninger, dens grundlag.

Genstandsområdet for dette kapitel er forholdet mellem individ og samfund. Enhver human- eller samfundsvidenskab må nødvendigvis tematisere dette

forhold, og der igennem bygge på mere eller mindre implicitte forudsætninger angående en menneske- og en samfunds/historie-opfattelse. Menneske- og historieopfattelsen opfatter vi som centralkategorien, som man nødvendigvis må bevæge sig frem til, når man skal vurdere en theories grundlag, men som tidligere nævnt er det ikke en theories opfattelse af disse to momenter og af forholdet mellem dem, der udgør teoriens sandhedskriterium, men der imod teoriens adækvans med den object. Dette forudsætter, at vi i vores tematisering af forholdet mellem individ og samfund går ind i en konkret kritik af de mulige måder, dette forhold er - eller kan - tematiseres på, og der igennem påviser ufuldstændige og modsigelsesfulde opfattelser af genstandsområdets totalitet. Dette falder imidlertid uden for denne opgaves rammer, og vi vil begrænse os til en videnskabsteoretisk vurdering af de yderpunkter, som en tematisering må overskride. Vi kan dog henviser til et eksemplarisk eksempel på en konkret kritik af en enkelt tematisering - nemlig C. Ljungstrøms vurdering af socialisering-begrebet (Udkast nr.4 - 78).

De to yderpunkter vi vil tage op er på den ene side de positioner, der opfatter forholdet som et ydre forhold, og på den anden side de positioner, der opererer med et identitetsforhold mellem individ og samfund (jvf. P.Olsøn, Udkast nr.2 - 76).

1.1 Ydre forhold mellem individ og samfund.

At operere med et ydre forhold mellem individ og samfund betyder, at de to genstandsområder eksisterer uafhængigt af hinanden, og at de kan beskrives uafhængigt af hinanden. Det paradoksale ved denne betragtningsmåde er, at den åbner mulighed for at tænke et samfund uden mennesker og omvendt - mennesker uden samfund. Så galt går det dog sjældent for de teorier, der opererer med et ydre forhold, og yderpunkterne inden for denne aktuelle koncipering kan beskrives ved på den ene side, at mennesket "skaber" samfundet, og på den anden side, at samfundet determinerer mennesket.

At mennesket "skaber" samfundet implicerer, at man placerer det menneskelige væsen i mennesket selv. Menneskets udvikling bliver her opfattet som en udfoldelse af egenskaber eller karakteristika, der oprindeligt er givet som "anlæg" hos mennesket, eller mere præcist: mennesket udvikler sig ved kvantitativ realisering af sit genetiske materiale. Samfundet kommer ved denne opfattelse til at fremstå som en slags totalindivid - som en ydre bestemmelse af psykisk præeksisterende individer - og psykologiske teorier vil være henvist til at operere med begrebet om det abstrakte menneske - personlighederne opfattes som basispersonligheder. Denne ydre bestemmelse er i bund og grund falsk - forskellen mellem fx. det Ugandiske og det Ame-

rikanske samfund skulle da grunde på de to folkeslags forskellige genkvalitet.

"Mennesket har udviklet store åndelige kræfter og evner i løbet af sin historie. Den samfundsmæssige histories titusinder af år leverer i denne forbindelse meget mere end der biologiske evolutions millioner af år. Resultaterne af de menneskelige evners og egenskabers udvikling blev samlet, idet de blev videregivet fra generation til generation. Derfor må de være blevet fikseret. Som vi tidligere fremlagde blev de ikke fikseret i morfologiske særheder og ikke i form af arvelige forandringer i den æra, hvor de sociale love hersker. De fæstnede sig i en særegen, nærmere bestemt i en ydre form" (Leontjew 77, s. 414).

Den anden opfattelse, at samfundet determinerer mennesket, implicerer, at menneskets udvikling beror på en passiv tilpasning til de eksisterende materielle omstændigheder. Mennesket bliver her slave af samfundet, og dets psyke bliver et spejl af den materielle virkelighed. Her bliver samfundet/historien uden subject, og det er da nærliggende at spørge, hvordan samfundet overhovedet er opstået, og hvad der er drivkraften i samfundsudviklingen. Denne opfattelse bliver svar skyldig - med mindre man tilkender samfundet psykologisk eksistens, og derved havner i en idealisme.

En middelevj mellem disse to yderpunkter inden for opfattelsen af et ydre forhold mellem individ og samfund kommer til syne gennem den stadige diskussion mellem arvets og miljøets betydning for den menneskelige udvikling. Så sent som i 1966 blussede denne debat op igen med udgivelsen af Arthur Jensen synspunkt i en artikel i "Harvard Educational Review". De synspunkter, der her kom frem, var dog en renlivt genoplivning af den klassiske intelligenspsykologies grundlag helt tilbage fra Francis Galton. Vi har behandlet denne problemstilling i en selvstændig opgave ("om evnebegrebet", Psykologisk Laboratorium foråret 78), så vi vil forbigå den her med kommentarerne om, at den opererer med et kvantitativt forhold mellem individ og samfund, og at den dermed ikke hæver sig op over den tidligere kritiserede opfattelse, at individet "skaber" samfundet.

1.2 Identitetsforhold mellem individ og samfund.

Denne opfattelse findes dels hos de subjective idealister - som vi vil forbigå i stihed - dels hos de marxister, der har prædikatet kapitallogikerne eller økonomisterne. At operere med et identitetsforhold vil sige, at man betragter adskillelsen som rent analytisk - og følgelig kan

adskillelsen overvindes metodisk ved, at man udvikler de rette begreber (P.Olsen, Ukast nr.2 - 76, s.154).

Identitetsopfattelsen inden for den marxistiske fløj støtter sig bl.a. på udsagn fra Marx, at " det er ikke menneskenes bevidsthed, der bestemmer deres væren, men omvendt deres samfundsmæssige væren, der bestemmer deres bevidsthed" (Marx 74b, s.249. Citeret efter Engels), at "det menneskelige væsen er indbegrebet af de sociale relationer" (K.Marx 74a, s.11), og de ender med at frakende psykologien dens eksistensberettigelse, da der ikke kan påvises nogen særskilt genstand, der ikke er indeholdt i analyserne i Kritikken af den Politiske Økonomi. Vi vil komme ind på denne problematik i næste kapitel, hvor vi vil analysere den marxistiske menneske og samfundsopfattelse, og blot her postulere, at der hvor identitetsopfattelsen går galt i byen, er dels på spørgsmålet om, hvad der karakteriserer marxismens udvikling i perioden 1843-45 - om forholdet mellem den unge og den gamle Marx - og dels at den kun betragter menneskene i deres objective bestemthed, og ser bort fra fra deres subjectivt-aktive side ved den samfundsmæssige proces og individuelle livsvirksomhed. Det sidste overskred Marx for øvrigt allerede gennem kritikken af Feuerbach i 1845:

"Hovedmanglen ved al hidtidig materialisme (Feuerbachs medregnet) er, at tingen, virkeligheden, sanseligheder kun opfattes i form af et object eller noget, der betragtes; ikke som sanselig, menneskelig virksomhed, praksis, ikke subjectivt" (K.Marx 74a, s.3).

1.3 Om overvindelsen af det ydre og af identitetsforholdet mellem individ og samfund.

Et udgangspunkt for en korrekt tematisering af dette forhold må være, at der ikke findes noget samfundsmæssigt før og uden noget menneskeligt, og intet menneskeligt før og uden noget samfundsmæssigt. Dette implicerer med nødvendigheden et indre forhold mellem individ og samfund, idet de gensidig sætter hinanden. Dette indebærer med hensyn til et individs ontogenese, at samfundet ligesom er sat på forhånd gennem andre individers samfundsmæssige praksis, og at individet først bliver menneske gennem tiltagelse af den samfundsmæssige "rigdom" - en proces, der også må ses i dens modsatte forløb fra menneske til samfund - som objectivering - idet enhver menneskelig virksomhed er en samfundsmæssig virksomhed. Tiltagelse- og objectiverings-kategorierne overvinder de tidligere nævnte yderpunkter, at mennesket "skaber" samfundet, eller at samfundet determinerer mennesket. Men i og med at mennesket ikke træder ind i samfundet som personlighed, men bliver det gennem dets individual-historie i den samfundsmæs-

sige sfære, så må de samfundsmæssige forhold spille den dominerende side i enheden individ-samfund; en erkendelse Marx udtrykker gennem 6. Feuerbachese - at

"det menneskelige væsen er ikke et abstraktum det enkelte individ iboende. I sin virkelighed er det indbegrebet af de sociale relationer"(K.Marx 74a,s.11).

Den historiske udviklingsproces i antropogenesen, der har "midtpunktsforskuet" (Sève) det menneskelige væsen til samfundsforholdene, hænger uløseligt sammen med en tilsvarende fylogenetisk udvikling af mennesket - at det bliver i stand til at reflektere samfundsmæssige forhold og at kunne kommunikere omkring disse - kort sagt, at det kan opnå bevidsthed omkring sig selv og omverdenen. Denne dobbelt-historiske proces må i forhold til dyrene siges at udgøre det særegne ved mennesket som alment væsen, og det konkrete individ må derfor ses som en enhed af natur-, samfunds- og individual-historie.

Den ene side af denne proces - at det menneskelige væsen objectiveres i de samfundsmæssige forhold - får endvidere den konsekvens, at der må tales om en menneskelig personlighed til forskel fra den simple individualitet, der også findes hos dyr, og dette ud fra at det menneskelige individ ikke er særegent på grund af det simple samspil mellem en arv-variation og et ydre miljø, men er særegent på grund af den begrænsede del af de objektive samfundsmæssige positioner, som det fødes ind i og menneskeliggøres igennem.

Den anden side af denne proces - at mennesket menneskeliggøres ved at det gør sig sit forhold til virkeligheden bevidst, og at det kun kan fungere adækvat på dette niveau - får den konsekvens, at bevidstheden ikke blot kan betragtes som et epifenomen, men der imod som et fænomen, der har en styrende funktion for individets handlinger, omend bevidstheden må være funktionelt determineret af dets virksomhedsstruktur:

"Bevidstheden kan aldrig være andet end den bevidste væren, og menneskenes væren er deres virkelige livsproces"(K.Marx 74a,s.33), og

"(Det er) ikke bevidstheden (der) bestemmer livet, men livet (der) bestemmer bevidstheden"(Ibid,s.34)

er altså udsagn, der ikke kan stå alene, men må ses i deres forhold til den 3.Feuerbachese, om at det er den menneskelige praksis, der er historiens subject.

Sættes ovennævnte dobbelt-historiske udviklingsproces i relation til en teori, der kan begribe det konkrete individ, må begge udviklingslinier

medreflekteres i det abstrakt-almene grundlag for teorien - et grundlag vi vil udtrykke gennem følgende egenskabskategorier:

- egenskaben, der er relationen mellem menneskets væsen og mennesket som personlighed.
- egenskaben (hjernens reflektoriske virksomhed), der fremtræder som relationen mellem genspejling og hjernefunktion, som erkendelse af verden eller som bevidsthedsdannelser.

Den første egenskabskategori, der fokuserer på det menneskelige væsen, gør det muligt at begribe mennesket som personlighed, den anden egenskabskategori, der fokuserer på det psykiske væsen, gør det muligt at begribe den menneskelige personlighed i det konkrete individs form - som menneskelig subjectivitet. Dette vil vi begrunde og specificere nærmere gennem en antropologisk bestemmelse af mennesket og gennem en ontologisk bestemmelse af menneskets psykiske virksomhed.

Med dette som udgangspunkt for vores opgave bliver det klart, hvorfor vi explicit har valgt at behandle Sève' og Rubinsteins teorier. Sève prætenderer netop at udvikle en teori om personligheden på grundlag af en væsensbestemmelse af mennesket, Rubinstein en teori om de psykiske processer gennem hvilke personligheden kommer til udtryk. Allerede nu kommer det også til syne, at en teori om det konkrete individ finder sit fundament i en væsensbestemmelse af mennesket, og at Rubinsteins teori må ses i lyset af dette - et postulat kapitel 3 vil underbygge nærmere. Her vil vi vise, at hvis man udelukkende fokuserer på det psykiske genese og væsen, som Rubinstein gør det i "Væren og bevidsthed", kan man ikke nå frem til grundlaget for en teori om det konkrete individ - tvært imod åbner denne omklamring af det psykiske op for begrebet om det abstrakte menneske, om den generelle personlighed ect. . Netop heri

"ligger den epistemologiske fælde, som de psykologiske videnskaber med livsnødvendighed ikke må falde i: det som gælder for de psykiske funktioner, som besidder et relativt generelt væsen, gælder netop ikke for personligheden, hvis særegenhed er væsentlig; i dette tilfælde afføder abstraktionen fra de konkrete individer ikke et videnskabeligt begreb, men en spekulativ entitet"(Sève 78, s.291).

Vi vil senere vise, at disse abstraktioner - som Sève kalder spekulative - kun er spekulative, hvis de alene benyttes til karakteristik af den menneskelige personlighed.

KAPITEL 2: EN NÆRMERE BEGRIBELSE AF FORHOLDET MELLEM INDIVID OG SAMFUND, Gennem en bestemmelse af det antropologiske udgangspunkt.

I sidste kapitel kom vi frem til at formulere hypotesen om, at forholdet individ/samfund må betragtes som indre - et gensidigt betingende forhold - ud fra den betragtning, at man ikke vil kunne tænke sig et samfund uden mennesker og ej heller nogen mennesker uden et samfund.

I denne anskuelsesmåde ligger der selvfølgelig nogle implicitte svar på det antropologiske spørgsmål omkring på hvilken måde, man må forstå, hvad mennesket er.

Det er nu vores opgave eksplicit at gøre rede for det antropologiske udgangspunkt - samt opregne dets forbindelse med og konsekvenserne for en teori om personligheden - for her igennem at påvise den første egenskabs-kategori (jvf. hovedhypotesen i kapitel 1) eksistens og væsentlighed.

Grundlaget for denne redegørelse er, at man nødvendigvis må se mennesket som en enhed af natur-, samfunds- og individualhistorie, hvilket leder frem til den grundlæggende tese om,

at den mest almene måde hvorpå man kan karakterisere mennesket som personlighed, er gennem den specifikke relation mellem menneskets væsen og mennesket som personlighed; nemlig: på den ene side at menneskets væsen ligger uden for mennesket selv og på den anden side at det ikke har psykologisk form.

De to paradokser der ligger i tesen kaldes henholdsvis individualitetens og humanitetens paradoks. Individualitetens paradoks vil blive afklaret i dette kapitel, medens humanitetens paradoks vil blive afklaret i kapitel 3 i forbindelse med afklaringen af den psyko-fysiske enhed. I kapitel 5 vendes tilbage til begge paradokser.

Når vi snakker om det antropologiske udgangspunkt er det nødvendigt at holde sig for øje, at det selvfølgelig ikke er hele antropologien, som vi her vil forholde os til. Kapitlet fokuserer på spørgsmålet om det menneskelige væsen ud fra det, som man kunne kalde 'social-antropologiens'² synspunkt.

2.1 Den historiske materialisme som antropologisk udgangspunkt.

At vi overhovedet søger en antropologi indenfor historisk materialistisk regi grunder selvfølgelig i en bestemt opfattelse af marxismen. Det er dog ikke vores opgave at give en egentlig redegørelse for denne opfattelse, men blot trække de for opgaven nødvendige problemstillinger frem, idet vi henviser til sådanne dybtgående analyser i L.Sève's "Marxisme og person-

lighedsteori" (Sève 78).

(Vi kan dog indskyde, at stridsspørgsmålet om at opfatte marxismen som en almen subjectvidenskab, som vi gør, eller blot at opfatte den udelukkende som en teori om de objective samfundsmæssige strukturer - hænger sammen med opfattelsen af forholdet mellem 'det', som man normalt kalder den 'unge' og den 'gamle' Marx).

Udgangspunktet for vores antropologiske forståelse er Marx' 6. tese om Feuerbach -

" .. Men det menneskelige væsen er ikke noget abstrakt, der er det enkelte individ iboende. I sin virkelighed er det indbegrebet af de sociale relationer .." (Marx 74a, s.15) - hvilket med rimelighed rejser spørgsmålet, om man ikke herved reducerer videnskaben om mennesket til samfundsvidenskaberne, samt om man ikke gennem denne bestemmelse af det menneskelige væsen gør mennesket til et passivt individ.

Det sidste spørgsmål er kun rimeligt hvis man ser på den 6. tese isoleret fra sin kontekst - for sammenholder man den 6. tese med den 3. tese om Feuerbach -

"Den materialistiske lære, at menneskene er produkter af omstændighederne og opdragelsen, at forandrede mennesker altså er produkter af forandrede omstændigheder, glemmer, at omstændighederne netop ændres af mennesker og at opdragerne selv må opdrages .."

o videre i samme tese -

".. Den sammenfaldende ændring af omstændighederne og af den menneskelige virksomhed kan kun opfattes og forstås rationelt som revolutionerende praksis." (Marx 74a, s.14)

- så fremgår det med al ønskelig tydelighed, at den historiske materialisme opererer med et aktivt, et virksomt menneske, som er historiens subject.

Efter at den passive menneskeopfattelse således er manet i jorden må vi nu gå over til at vise, hvordan den historiske materialisme og den marxistiske politiske økonomi når frem til de menneskelige individers problem (Sève 78, s.177) - og derved besvare det første spørgsmål.

Dette vil vi gøre ved kort at vise overensstemmelsen mellem de væsentligste grundbegreber hos den historiske materialisme - produktivkræfter, produktionsforhold - og menneskene.

Overensstemmelsen mellem produktivkræfter og menneskene er karakteriseret ved, at menneskene er den væsentligste produktivkraft i deres egenkab af

producenter, arbejdskraft - hvilket medfører, at man kan karakterisere menneskene som produktionens subjective faktor (Sève 78, s.167-168).

Overensstemmelsen mellem produktionsforholdene og menneskene består i, at produktionsforholdene netop er de nødvendige forhold menneskene indtræder i for at producere deres sociale eksistens. Denne subsumtion under klassen angår ikke blot menneskenes betingelser for konsumtion, men også betingelserne for behovstilfredsstillelsesmåderne (Sève 78, s.168).

Gennem dette ses, at en bestemmelse af det menneskelige væsen som indbegrebet af samfundsforholdene ikke bevirker, at personlighedspsykologien bliver en hul, objectløs videnskab, idet indbegrebet af samfundsforholdene netop i sidste ende er forhold mellem mennesker. Personlighedspsykologien bliver dog på den anden side afhængig af studiet af samfundsforholdene, da dette udgør grundlaget for studiet af personligheden ved, "at fremstille den konkrete bestemmelse af det menneskelige væsen gennem analyser af individualitetens historiske former" (O.E.Rasmussen 78, s.14).

Vi gør os altså til talsmænd for, at en menneskeopfattelse må søge at gribe det menneskelige væsen i sin udvikling - hvilket implicerer, at abstrakte almenheder - såsom at mennesket er et værktøjsproducerende væsen - ikke kan udgøre grundlaget for en teori om personligheden, da disse netop ikke vil kunne gribe, gøre rede for det konkrete individ i sin udvikling. Den dialektiske materialismes opfattelse af, at det abstrakte er en udhævet side af - og kun eksisterer gennem - det konkrete bevirker netop, at de abstrakte almenheder kun kan være udgangspunkter for analyser.

Ud fra ovenstående betragtninger er det klart, at det almene begreb 'arbejdet' kun kan være udgangspunktet - og ikke grundlaget - for en begribelse af det konkrete individ i det kapitalistiske samfund. Men man må dog være opmærksomt på, at arbejdet i kapitalismen gennemsyrrer de samfundsmæssige relationer med nogle specifikke træk udover de almene. Og disse specielle bestemmelser definerer relationer "netop af den type, der danner det teoretiske grundlag for forståelsen af det menneskelige væsen og dermed af individets udvikling i og med den kapitalistiske samfundsformation" (O.E.Rasmussen 78, s.15).

Konsekvenserne af dette antropologiske udgangspunkt bliver, at mennesket er produceret i og med de samfundsmæssige relationer, hvor indholdet af disse relationer er menneskets produktive virksomhed (Ibid, s.15). Vi ser altså hvorledes den historiske materialisme angiver en videnskabelig antropologi, men at man samtidig skal være opmærksomt på, "at det er det

menneskelige væsen, der bestemmes som indbegrebet af de samfundsmæssige relationer, og at teorien om individualitetsformerne dermed ikke er en teori om det konkrete individ, men netop en teori om de relationer, som er bestemmende for enkeltindividets udvikling" (O.E.Rasmussen 78, s.15).

Denne konklusion fremtræder stadig delvis hypotetisk, idet vi endnu ikke har besvaret spørgsmålet om karakteren af det konkrete forhold mellem den historiske materialisme og personlighedspsykologien. Dette vil derfor blive temaet for det næste - og sidste - afsnit i afklaringen af vores antropologiske udgangspunkt.

2.2 Forbindelsen mellem den historiske materialisme og personlighedspsykologien.

Dette spørgsmål om psykologiens 'sammenfletning' med en anden videnskab er langt fra nyt. Psykologien har altid prøvet at finde teoretisk, modellogisk støtte indenfor andre videnskaber - fx. fysik, biologi, den logiske matematik, lingvistik og kybernetik.

Man kunne så spørge om det i det hele taget er nødvendigt at koble psykologien på en anden videnskab, kan den ikke ligesom 'hvile i sig selv'? Svaret på dette, mener vi, skal søges i en antropologisk bestemmelse af det menneskelige væsen, idet vurderingen af om man kan tillade sig denne eller hin sammenfletning i sidste ende må bero på, om der består en identitet eller i hvert fald en væsensforbindelse mellem de to videnskabers objecter eller ej.

I forrige afsnit slog vi fast, at hemmeligheden ved de menneskelige kendsgerninger netop ikke er af psykologisk orden gennem en bestemmelse af det menneskelige væsen ved hjælp af Marx' 6. Feuerbaehtese. Disse forhold udtrykker Sève meget klart gennem tesen om, at

"... det menneskelige individ har m.a.o. ikke oprindeligt sit væsen inden i sig selv, men udenfor, i en excentrisk position til samfundsforholdenes verden: ... menneskeheden (i betydningen at være menneske) er i modsætning til animaliteten (dette at være dyr) ikke er noget naturgivet i det enkelte individ: den udgøres af den menneskelige samfundsverden, og det enkelte individ bliver menneskeligt ved at menneskeliggøres gennem sin virkelige livsproces inden for samfundsforholdene" (Sève 78, s.178).

Gennem denne tese om den historiske excentrering af det menneskelige væsen får vi, at der ikke blot består en berettiget 'modelanalogi' mellem psykologien og den historiske materialisme, men at der rent faktisk er en oprindelig væsensforbindelse.

Dette indebærer samtidig, at man må se personlighedens struktur konstitu-

eret gennem individets virksomhed i samfundsforholdene - hvilket uvrægtigt fører til, at man for at begribe en personligheds struktur nødvendigvis må støtte sig til videnskaben om samfundsforholdene.

Den historiske materialisme udgør altså det nødvendige grundlag for en videnskab om personligheden, men dette må ikke føre til, at man placerer personligheden, det konkrete individ, i en overbygningsposition til den samfundsmæssige basis, idet den 'sociale individualitet' er en "integreret del af denne basis og dens reproduktionsproces" (Ibid, s.185), samtidig med at selve denne 'sociale individualitet' eksisterer gennem de biologiske individer, som ikke har deres oprindelse inden for den samfundsmæssige basis og dens modsigelser. Dette synspunkt må dog ikke medføre en eller anden form for parallelisme, idet man må være opmærksom på, at på trods af at personligheden tilhører den samfundsmæssige basis - så er den funktionelt determineret af denne. Denne type sammenhæng kalder Sève for juxtastruktur, som han definerer på følgende måde - gående på forholdet mellem individerne og den samfundsmæssige basis:

"Selv om individerne således er funktionelt bestemt af den samfundsmæssige basis (og af dens overbygning) ligesom overbygningen selv, så opstår de ikke på denne basis med overbygningskarakter; men de er på en eller anden måde parallelt indkoblet i basis og fuldstændigt underordnet denne, selv om de ikke har selve deres udspring i den" (Sève 78, s.185) -

og videre:

"... - med det, som jeg her kalder et juxtastrukturelt forhold, og hvori den ene af strukturerne - selv om dens bærende element har en uafhængig eksistens og et uafhængigt udspring - per definition indtager en underordnet position i forhold til den anden, idet deres nødvendige reciprokke funktionelle determination da har præg af en orienteret cirkularitet; den ene af strukturerne er altid i sidste instans den determinerende struktur" (Ibid, s.186).

Men nu er det menneskelige væsen ikke nogen død figuration. Samfundsforholdene - og dermed også ensemblen af de samfundsmæssige forhold - er i stadig udvikling og kraften for denne udvikling er den menneskelige mere eller mindre bevidste objectivering gennem arbejdsprocesserne, som netop er den virksomhed hvor igennem menneskene forandrer, omdanner og skaber forskellige fænomener i virkeligheden. Hvis man ikke tager højde for disse objectiveringsprocesser, så vil man ikke være i stand til at begribe hverken hvorledes det menneskelige væsen er blevet centerforskuet til samfundsforholdene eller hvorledes dette væsen udvikler sig.

For at begribe den historiske excentrering må man forstå juxtastruktur-begrebet som et historisk synkront begreb - det vil sige, at man historisk må se på karakteren af forholdet mellem individ og samfund og sammenholde resultaterne heraf med bestemmelsen af det menneskelige væsen. J.Zelený har angivet tre stadier, som individ-samfund-forholdet gennemløber (fylogenetisk) historisk:

"Ved den første type er individernes liv og virksomhed afhængig af naturen i en sådan grad, at det næppe kan uddifferentieres fra de organiske naturprocesser, mennesket tilpasser sig omstændighederne og betingelserne, og er fuldt ud subsumeret under naturen. Ved den anden type er de virksomme individer subsumeret under produkterne fra deres eget arbejde og egen virksomhed. Den tredje type karakteriseres gennem individvirksomhedens og -livsprocessernes kommunistiske form, hvor arbejdet forvandles til fri selvmedvirken" (Zelený citeret efter O.E.Rasmussen 78, s.16-17).

Denne sammenholdning medfører, at arbejdet bliver det centrale punkt i analysen af personligheden, idet det menneskelige arbejde, arbejdsaktiviteterne er bestemmende for personlighedens virksomhed i det hele taget og dermed for personlighedens udvikling.

Vi får altså handling som det konstituerende moment i forholdet mellem det menneskelige væsen og det konkrete individ.

Vi har indtil nu postuleret, at mennesket er historiens subject, men hvori består dette subjective, og hvorledes er det udviklet. Dette vil vi tage op i næste kapitel ved at forfølge den anden historiske udviklingslinie i den dobbelt-historiske proces, der har skabt mennesket; dvs tage fat på en bestemmelse af det psykiske væsen.

KAPITEL 3: OM DET PSYKISKES PLACERING I FORHOLD TIL MENNESKET SOM GENSTAND FOR ERKENDELSEN.

Unuanceret kan man sige, at psykologien frem for alt skal begribe den psykiske side af individets virksomhed i det konkrete liv.

I sidste kapitel focuserede vi på den antropologiske bestemmelse af mennesket. Vi gjorde rede for, at man må erkende, at det menneskelige væsen er centerforskudt til samfundsforholdene, hvilket er den ene side af den dobbelt-historiske udviklingsproces, der har skabt mennesket. Den anden side er den med nødvendigheden udviklede bevidsthed, der er den psykiske virksomheds højeste fremtrædelsesform. For at tilnærme os til fundamentet for en teori om det konkrete individ, vil vi i dette kapitel se nærmere på det psykiskes genese, og vi må ontologisk bestemme det specifikke ved menneskets psykiske virksomhed.

Leontjew har forbilledlig vist, hvorledes menneskets psykiske udvikling gennem den fylogenetiske og historiske proces underlægges samfundsmæssigt-historiske lovmæssigheder - til forskel fra dyrs psykiske udvikling, der bestemmes af biologiske evolutionslovmæssigheder. Centralt er også hans opfattelse af, hvorledes udviklingen af den menneskelige bevidsthed - den bevidste genspejling - er knyttet til det kollektive arbejdes opståen. Grundkonceptionen i både Leontjews og Rubinsteins opfattelse af det psykiske er, at dets væsen lægges i organismens relation til omverdenen, og Rubinstein bestemmer på dette grundlag det psykiske som værende både genspejling og hjernefunktion, som erkendelse af verden (Rubinstein 76,s.10). Psykiske fænomener som fx. hukommelse skal altså ses både som et fysiologisk udtryk og som et fænomen, der har betydning for individets relation til omverdenen. Med dette som udgangspunkt - den psyko-fysiske enhedsopfattelse - er det muligt at udarbejde en dialektisk-materialistisk almen psykologisk teori om menneskets psykiske virksomhed, hvad Sovjetpsykologien da også har gjort, men har man hermed også gjort mennesket, hos hvilke disse psykiske fænomener fremtræder, til genstand for erkendelsen - kan man begribe den menneskelige personlighed ved at trænge ind og afdække de psykiske processer hos det? Det er helt klart, at en sådan teori om det psykiske finder sin årsagsbestemmelse i en teori om individernes udviklingslogik - se blot på Piagets stadieteori, på Rubinsteins teori om de menneskelige motiver - behov, interesser og idealer - ect., men når mennesket, og hermed også den psykiske side ved dets virksomhed på grundlag af dette gøres til genstand for erkendelsen,

siger en almen psykologisk teori ikke noget om dette individ, men blot noget om hvorvidt det stemmer overens med det almene kendskab til menneskets samfundsmæssige eksistens, og det simpelthen fordi "menneskeligheden .. i sit væsen ikke(har) menneskelig form" (Sève 78,s.303). Georges Politzer har udtrykt det på følgende måde:

"Psykologien besidder på ingen måde "hemmeligheden" ved de menneskelige kendsgerninger, simpelthen fordi denne "hemmelighed" ikke er af psykologisk orden" (citeret efter Sève 78, s.15).

Ovennævnte indledende betragtninger viser, at man ikke ved den nødvendige psyko-fysiske enhedsopfattelse af det psykiske opnår de abstrakte begreber, hvorpå en teori om det konkrete individ kan udvikles. Men på den anden side må en teori om det konkrete individ - forstået som personlighed - finde sin psykologiske substans i denne psykofysiske enhedsopfattelse af det psykiske. Det drejer sig med andre ord om at afdække forholdet mellem det psykiskes væsen og det menneskelige væsen i det konkrete individs gestalt, og vi vil nu gå over til at bestemme det specifikke ved menneskets psykiske virksomhed - at dette er muligt skyldes ikke så meget, at det psykiske har en egen udviklingslogik, men at det er et alment sagsforhold hos mennesket som artsvæsen.

3.1 En ontologisk bestemmelse af det psykiske.

Enhver videnskab må kunne definere sit genstandsområde, sit object, og påvise på hvilken måde dette object adskiller sig fra virkelighedens andre objecter. Dette gælder selvfølgelig også for en videnskab, der har det psykiske som sit genstandsområde, og som materialister må vi kunne påvise den objective eksistens af vores object. Vi må med andre ord ontologisk kunne bestemme det psykiskes placering i den almene sammenhæng mellem den materielle verdens fænomener.

Vi vil ikke gå ind i en ideologikritik af de lool forskellige måder, som det psykiske op gennem historien er søgt bestemt på - blot fremhæve de to yderpunkter, der har haft (og idag har) væsentlig skyld i, at psykologien som videnskab er "umoden" (Sève).

De to yderpunkter er på den ene side den mekanisk materialistiske og på den anden side den idealistisk-humanistiske opfattelse.

Den mekanisk materialistiske opfattelse findes både inden for det marxistiske og det positivistiske videnskabsideal. Med dette grundsyn er det psykiske slet og ret neurofysiologiske processer - og at der overhovedet i dag eksisterer en psykologisk videnskab skyldes, at den neurofysiologiske videnskab endnu ikke er færdigudviklet. Den mekanisk materialistiske

opfattelse giver altså psykologien en galgenfrist, idet den reducerer det psykiske til neurofysiologiske processer, der på adækvat måde - en gang i fremtiden - vil kunne begribes med neurofysiologiens metoder.

Den idealistisk-humanistiske opfattelse af det psykiske modstiller det psykiske og fysiske. Den betragter det fysiske og det psykiske som uafhængige af hinanden, og det psykiske løsriveres fra og selvstændiggøres i forhold til den materielle verden. Denne psyko-fysiske parallelisme eller dualisme kommer især til syne i den eksistentiaalistiske psykologi, hvor det menneskelige væsen sættes lig det psykiskes væsen, der defineres som et imaterielt fænomen - nemlig friheden til at kunne forholde sig til sig selv på uforudsigelig måde (T.L.Nielsen 79,s.2).

Den dialektiske materialisme må forkaeste begge disse opfattelser, og den eneste måde at løse dette problem på er, at det psykiske betragtes i dets modsætningsfyldte enhed med det fysiske - den psyko-fysiske enhedsopfattelse, som Rubinstein bl.a. har været med til at udvikle.

"Den psykiske virksomhed er en funktion af hjernen, og en genspejling af den ydre verden, fordi selve hjernevirksomheden er en refleksvirksomhed, betinget af den ydre verdens påvirkninger"(Rubinstein 76,s.11).

Den dialektiske materialisme tilkender altså det psykiske en objectiv eksisten, idet det bestemmes som både genspejling og hjernefunktion. Det psykiskes væsen lægges altså 1 organismens relation til omverdenen, en relation formidlet af hjernens reflektoriske virksomhed. Nu findes denne reflektoriske egenskab homologt på alle højere udviklingstrin, men dette ændrer intet ved det psykiskes væsen - og konsekvensen er at man også tilkender dyr en psyke. Det tilgrundliggende for denne opfattelse af det psykiske er den dialektisk materialistiske determinismeopfattelse, i følge hvilken ydre årsager virker gennem og former de indre betingelser,

"at enhver årsags effekt ikke blot afhænger af den genstand, der fremtræder som årsag, men også af den genstand, der påvirkes"(Rubinstein 76,s.17).

Dette princip er således udgangspunktet for både reflekteorien og for genspejlingsteorien.

Indtil nu har vi kun talt om det psykiskes egenart som naturhistorisk produkt og fremtrædelsesform. Dette naturhistoriske aspekt er naturligvis vigtigt for forståelsen af det biologisk-fysiologiske grundlag for artsudviklingen, men det er ikke tilstrækkelig til forståelsen af menneskets psykiske individualhistoriske tilblivelse. Mennesket er nemlig ikke kun blevet til på grundlag af en simpel fylogenetisk udvikling. Menneskets

samfundsmæssigt-historiske praksis har skabt mennesket - og vil fortsat gøre det - og dannet grundlag for udviklingen af nye psykiske fremtrædelsesformer, der ikke kun eksisterer som irritabilitet og sensibilitet, men som sansring og tænkning. Den psykiske virkomsgheds genspejlingsforhold til virkeligheden bliver nu det centrale, og de genspejlede materielle fænomener objectiveres som psykiske fænomener, der fremtræder som ideale og som subjective - afhængigt af relationsystemet de betragtes i.

Menneskets psykiske virksomhed må nu betragtes i dets to kvaliteter: som et naturhistorisk fænomen - om det psykiskes forbindelse til hjernen - og som et gnoseologisk fænomen - om de psykiskes fænomeners erkendelsesmæssige forhold til den objective realitet, hvor det er ~~det~~ nævnte, der er retningsgivende for en ontologisk bestemmelse af det psykiskes egenart hos mennesket, da dette er en nødvendighed for menneskets samfundsmæssige eksistens.

"De psykiske fænomener opstår på det punkt i hjernerefleksvirksomheden (under differentiation af stimuli), hvor sansførmødelserne fremkommer, og hvor den genspejlede stimuli netop fremtræder som object. Netop her findes "springet", overgangen til de psykiske fænomener. Og netop derfor bestemmer det gnoseologiske forhold til objectet den tilgrundliggende "ontologiske" karakteristik af det psykiske"(Rubinstein 76,s.12).

Netop dette spring karakteriserer overgangen til den bevidste væren - overgangen til menneskets bevidsthed om sig selv og om omverdenen. Først på det tidspunkt, hvor menneskets psykiske processer ikke smelter umiddelbart sammen med det genspejlede, men der imod får relativ selvstændig eksistens kan man tale om bevidsthed - eller om den menneskelige bevidstbliven.

Det psykiskes væsen må stadig begribes ved den grundlæggende relation mellem organismen og omverdenen, men i og med at dette forhold ændrer sig ved opståelsen af de psykiske fænomener, må den ontologiske bestemmelse af det psykiske begribes i dette nye relationsystem. Vi vil nu postulere, at der er to "spring" - og dermed tre relationsystemer - som menneskets psykiske virksomhed har udviklet sig igennem i den fylogenetiske og historiske udviklingsproces. De to "spring", der bevirker nye psykiske fremtrædelser, ser vi opstået gennem

a - den genstandsmæssige virksomhed, der forlener menneskets psykiske virksomhed med psykiske fænomener - og dermed med primitiv genstandsrettet bevidsthed.

b - det kollektive arbejde, der forlener menneskets psykiske virksomhed med erkendeprocesser og evalueringsprocesser - og dermed med virkelig menneskelig bevidsthed.

De tre relationssystemer vil vi betegne med niveauerne organisme/verden, individ/virkelighed (a) og menneske/samfund (b), og vi vil nu nærmere se på den ontologiske karakteristik af det psykiske inden for hver af disse. Hjernens reflektoriske egenskaber, der formidler organismens relation til omverdenen, gennemgår selvfølgelig også en udvikling, men vi vil i det følgende kun bestemme, hvad denne udviklingsproces i hovedsagen er betinget af, og ikke hvilken morfologisk udvikling, der foregår.

På organisme/verden-niveau er organismens virksomhed og psykiske processer fundamentalt determineret gennem organismens biologisk-fysiologiske konstituering. De psykiske processer, der udtrykker organismens relation til verden, må derfor være umiddelbart sammenfaldende med de biologisk-fysiologiske processer, der styrer organismens adfærd, og det er på dette niveau, at neurofysiologien finder sit genstandsområde. Den ontologiske bestemmelse af det psykiske er her den simple relation mellem direkte genspejling og hjernefunktion.

Med den genstandsmæssige virksomheds opståen, opstår de psykiske fænomener, som en simpel nødvendighed for organismens fortsatte livsopretholdelse. Den menneskelige virksomheds psykiske processer må nu begribes på, hvad vi kalder, individ/virkeligheds-niveau. På dette niveau bliver der et middelbart forhold mellem organismens adfærd og dets psykiske processer, hvor individet, der fremtræder gennem adfærdsmåder, ikke kan reduceres til disse, og dermed heller ikke til deres neurofysiologiske udtryk. Det psykiskes væsen er stadig bestemt gennem individets relation til verden, en relation formidlet af en ny og højere hjernereflektorisk egenskab, men i og med at det psykiskes genspejling af verden og dette forhold ikke længere er sammenfaldende, må den nye kvalitet af det psykiske - de psykiske fænomener - betragtes i to relationssystemer - i deres forhold til det genspejlede, og i deres forhold til individet. Med Rubinstein vil vi betegne de psykiske fremtrædelser i disse relationssystemer som ideale - om deres erkendelsesmæssige forhold til verden - og som subjective - om individets forhold til den objective realitet. Individet træder nu i relation til virkeligheden gennem de psykiske fremtrædelsers dobbelt kvalitet - som ideale og som subjective - der forlener mennesket med en simpel bevidsthed, der er umiddelbart forbundet med den konkrete genstandsmæssige virksomhed. At de er umiddelbart forbundet må forstås ud fra, at de psykiske fænomener ikke kan fikseres og dermed overleve, da de nødvendige be-

tingelser for sprogets opståen på dette niveau ikke eksisterer. På dette niveau bliver der således tale om et subject-object forhold mellem individet og omverdenen, men da individet ikke kan siges at opretholde sin eksistens udelukkende gennem dette, men at det også opretholder sin eksistens gennem et umiddelbart forhold til virkeligheden, vil vi ontologisk bestemme det psykiske på den ene side som en simpel relation mellem subject og object, formidlet af hjernens reflektoriske virksomhed, og på den anden side som relationen mellem direkte genspejling og hjernefunktion, hvor den første side kun fremtræder i og med den konkrete genstandsmæssige virksomhed.

Først med det kollektive arbejdes opståen kan sproget opstå, og dermed også den virkelige menneskelige bevidsthed, idet de psykiske processers ideale og subjective fremtrædelser, forbundet med sprogvirksomheden, kan fikseres i begreber, der overlever den konkrete genstandsmæssige virksomhed. I og med at mennesket begynder at opretholde sin eksistens gennem kollektivt arbejde, må der udvikles en adskillelse mellem mål og motiv (Leontjev). Det enkelte individs psykiske virksomhed må kunne reflektere denne adskillelse - en adskillelse vi analytisk kan få fat på ved at betragte de psykiske fremtrædelsers dobbeltkvalitet. De psykiske processer, der fremtræder som ideale, vil vi benævne tankeprocesser; der forbundet med sprogvirksomheden, fremtræder som erkendelsesprocesser. De psykiske processer, der fremtræder som subjective, vil vi benævne følelsesprocesser, der forbundet med sprogvirksomheden, fremtræder som evalueringsprocesser. (Disse fire processtyper har vi fået fra O.E.Rasmussen 78,s.137).

Menneskets bevidsthed er altså fra første færd et socialt produkt, og dermed ændres også lovmæssighederne for det psykiskes udvikling:

"Menneskets psykiske udvikling er ... underlagt samfundsmæssigt-historiske udviklingslovmæssigheder" (Leontjev 76,s.111).

Den historiske proces, der har skabt mennesket, har selvfølgelig ikke forløbet hen over hovedet på menneskets fylogenes. Men opståelsen af den genstandsmæssige virksomhed og af det kollektive arbejde har lidt efter lidt determineret den fylogenetiske udvikling ud fra, at det er blevet de konkrete "samfundsmæssige" forhold, der har været bestemmende for, hvilke af menneskets fylogenetiske træk, muligheder eller potentialer, der ontogenetisk er blevet udviklet - og evt. har fæstnet sig i den videre artudvikling. Slutproduktet af denne udviklingsproces er, at individet ontogenetisk set fødes med potentialer, hvis kvalitet kun kan udvikles samfundsmæssigt; at individet ikke menneskeliggøres gennem en simpel modning og indlæring, men gennem tilegnelse og materialisering.

Ud fra dette vil vi ontologisk bestemme menneskets psykiske virksomhed som relationen subject-object, formidlet af hjernens reflektoriske virksomhed (jvf. Bendixen m.fl. 76, s.16), hvor denne relation i det væsentligste må betragtes som enheden af erkendelsesprocesser og evalueringsprocesser. De samfundsmæssige forhold er kilden til den psykiske virksomhed, og de samfundsmæssige handlinger determinerer den psykiske udvikling. Hjernens reflektoriske virksomhed - det fysiske - er på dette niveau blot det fundament, hvor igennem det psykiske udtrykker sig, og det psykiske kan derfor betragtes som den indre side af handlingslivet, hvor de forskellige psykiske fremtrædelser udgør en enhed.

Vi er nu nået frem til, at menneskets psykiske virksomhed abstrakt må bestemmes som et relationelt forhold mellem subject og object, der på det specifikke genspejlingsniveau er "en relation mellem hjernen og den ydre verden" (Bendixen m.fl. 76, s.16), og med dette betragter vi vores argumentation for, at den anden egenskabskategori ("egenskaben .., der fremtræder som ..", jvf. s.11) må spille en central rolle i forsøget på en teori om det konkrete individ.

I følge Rubinsteins opfattelse er det den almene psykologies opgave at studere de udefra betingede indre lovmæssigheder, og vender vi tilbage til vores tidligere definition af psykologiens genstand, kan vi nu udlede et metodologisk princip for udforskningen af den - nemlig at man må af-dække hvorledes oprindelig ydre virksomhed inderliggøres og forvandles til deres egenskab af psykiske fremtrædelser og psykiske udviklingslovmæssigheder. Dette er da også gjort i den Sovjetiske psykologi, hvor man studerer barns psykiske udvikling ud fra virksomhedsbegrebet.

Man kan nu forledes til at tro, at disse alment psykologiske teorier er fundamentet til begribelsen af det konkrete individ - mennesket som personlighed. Hvis man forledes til dette, har man overset, ikke kun er personlighed i kraft af, at det bestemmer sit forhold til virkeligheden bevidst, men også på grund af at det må tilegne sig sit menneskelige væsen, der eksisterer uden for det i de samfundsmæssige forhold, som det også selv er en del af.

I næste kapitel vil vi betragte Rubinsteins og Sève's forsøg på en personlighedspsykologi. Rubinstein deducerer sig frem til en personlighedsopfattelse på basis af en almen psykologisk teori, som i hovedsagen stemmer overens med vores fremstilling af menneskets psykiske virksomhed - Sève grunder en personlighedsopfattelse på den antropologiske opfattelse af menneskets væsen - at det er "midtpunktsforskuet" til de samfundsmæssige forhold.

KAPITEL 4: PERSONLIGHEDSBEGREBET.

I de foregående kapitler har vi kredset om de niveauer, som vi mener bør inddrages, hvis man skal nærme sig grundlaget for en teori om det konkrete individ, grundlaget for dannelsen af et begreb om personligheden.

Vi har nævnt, at det er nødvendigt at inddrage begge niveauer ud fra nogle betragtninger over selve forholdet mellem individ og samfund. Vi vil nu, i dette kapitel, argumentere for denne opfattelse gennem en påviselse af hvilke konsekvenser det får hvis man udelukkende danner et begreb om personligheden ud fra det ene af de to niveauer.

En mulig måde, at løse op for den hob af problemer, der rejser sig ved en tilnærmelse til personlighedsbegrebet er gennem en 'bred' definition af begrebet om personligheden, som netop de egenskaber ved det konkrete individ hvor igennem det er muligt at reproducere ethvert konkret individ i dets totale kompleksitet. Dette fører os frem til, at "i egenskab af personlighed fremtræder mennesket som "enhed" i systemet af sociale relationer, som bærer af disse." (Rubinstein 75, s.286) - netop fordi (jvf. kap.2), at mennesket formes som personlighed socialt, hvilket vil sige, at udviklingslogikken ligger i de samfundsmæssige relationer. Netop på grund af dette forhold må vi ved en indholdsbestemmelse af personlighedsbegrebet tage vort udgangspunkt i, at kernen i dette er et samfundsvidenskabeligt problemområde -

"Personligheden kan ikke reduceres til det subjektive - det udtømmes ikke ved en bestemmelse af det psykiske, men kun gennem en konkret bestemmelse af individets konkrete liv i sin historiske udformning." (O.E.Rasmussen 78, s.121).

Samtidig må man selvfølgelig holde sig for øje, at det perspektiv, som denne kerne skal ses i, er den i kapitel I anførte dobbeltbestemmelse, der dels forholdet individ-samfund som overordnet betragtningsmåde, hvilket vi udtrykker gennem 'relationen mellem menneskets væsen og mennesket som personlighed' - og dels går på forholdet mellem genspejling og hjernevirksomhed, som er et udtryk for det niveau hvor man betragter mennesket som subjekt for sin egen virksomhed. Disse bestemmelser får netop den konsekvens, at det bliver umuligt at se det psykiske som stående i et ydre forhold til personligheden -

"De indre betingelser, som dannes under påvirkning fra de ydre, er imidlertid ikke blot en mekanisk projektion af disse. De indre

betingelser, som dannes og forandres i udviklingsprocessen, betinger selv den specifikke kreds af ydre påvirkninger, som det givne fænomen kan underkastes." (Rubinstein 76, s. 290).

Efter denne korte skitsering af en del af det indholdsmæssige problem-spektrum, vil vi nu gå over til mere præcist at skitsere løsningen på det, som egentlig var kapitlets mål: på den ene side at vise på hvilken måde henholdsvis Rubinstein og Sève går galt i byen med hensyn til deres bestemmelser af personligheden - og på den anden side at vise disse bestemmelseres anvendelighed ved at sammenholde dem med den i kapitel I anførte dobbeltbestemmelse.

Kapitlet vil hovedsagelig have status af et forsvar for Rubinsteins præcisering af nødvendigheden af at inddrage det psykiske, som en reel del af personligheden - og en påpegnig af, at det 'Sèveske' personlighedsbegreb ikke er tilstrækkeligt til en forståelse af det konkrete individ - netop på grund af aspekterne omkring det psykiske.

4.1 Personlighedsbegrebet hos Rubinstein.

Udgangspunktet for Rubinsteins 'bestemmelse af personligheden er spørgsmålet om begribslæsningen af de psykiske fænomener, bevidstheden. Dette betyder, at når man vil forklare dette eller hint psykiske fænomen, må man gå ud fra menneskets reale væren - den naturlige og den sociale.

Denne tilnærmedes måde til personlighedsbegrebet betyder, at man ikke alene som udgangspunkt, men også som grundlag (jvf. diskussionen i kapitel 2) bliver nødt til at operere med nogle abstrakt-almene begreber omkring formidlingen mellem mennesket og omverden.

Forklaringen af denne formidling finder Rubinstein i tesen om, at de ydre årsager (påvirkninger) brydes gennem (og former) de indre betingelser -

og det vil sige, at man som Rubinstein kan bestemme personligheden gennem relationerne mellem de psykiske fænomener og personligheden.

"I relation til de psykiske fænomener fremtræder personligheden som en fast sammenhængende helhed af indre betingelser, gennem hvilke de ydre påvirkninger brydes." (Rubinstein 76, s. 282).

Idet denne bestemmelse foregår på fremtrædelsesplan, må det være muligt at bevæge sig væk fra det abstrakt-almene niveau gennem en be-

stemmelse af selve personlighedens væsen, hvilket Rubinstein også tendentielt gør ved at sige, at personligheden bestemmes gennem sine forhold til omverden. Han karakteriserer således personligheden som en social kategori, da personligheden er en real bærer af de sociale relationer (ibid s. 286).

Gennem dette ses, at Rubinstein ved sit personlighedsbegreb præciserer ^{intenderer} en totalbestemmelse af det konkrete individ - han bruger simpelthen udtrykket personlighed i stedet for udtrykket det menneskelige individ - ud fra en erkendelse af, at mennesket er andet og mere end en simpel dyrisk individualitet - men han konkretiserer ikke dette nærmere end til at påpege, at personligheden bestemmes gennem sine forhold til omverden.

Tendenserne til en konkretiseringsproces fortsætter dog, idet Rubinstein sætter den almene tese om det deterministiske princip i relation til den historiske udvikling - stadig med henblik på forholdet mellem det psykiske og personligheden - gennem tesen om,

at den psykiske effekt af enhver ydre påvirkning af personligheden er betinget både af dennes historiske udvikling (natur-, arts- og individualhistorie) og af de indre betingelser for denne (ibid s. 283) -

og videre, at personlighedens struktur må ses i lyset af alle tre udviklingslinier, idet de implicerer forskellige stadier af stabilitet (ibid s. 283).

Gennem dette kommer vi ind på Rubinsteins grundlæggende opfattelse af personlighedsbegrebet - 'forholdet mellem mennesket og omverden' - idet han mener, at selvom man kun kan begribe enhver psykisk proces konkret ved at inddrage personligheden, så er det "trods alt kun et aspekt og gør man dette til det eneste, har man afskåret sig fra at adskille alle, først og fremmest de mest almene lovsmæssigheder, for den psykiske virksomhed." (ibid s. 288).

For nærmere at udrede konsekvenserne for disse hos Rubinstein grundlæggende betragtninger, er det nødvendigt at se på forholdet mellem lovsmæssighed og alment. Man må principielt skelne mellem to former for alment - "Det abstrakt almene, er det almene som kun knytter sig til sammenligningen af fælles egenskaber af mange specifikke fremtrædelser, og behøver derfor endnu ikke at være et udtryk for det specifikkes væsen. Det abstrakt almene er kun en side af det specifikke. Først når det specifikke ikke kun bliver betragtet mht. sine fælles

egenskaber, men derimod i et system af relationer til andre specifikke fremtrædelser, når det fælles ved dets sammenhænge med andre specifikke fremtrædelser bliver opdaget, når vi til det konkrete almene. Det konkrete almene omfatter de fælles, invariante sammenhænge mellem alle specifikke fremtrædelser af en bestemt klasse og er således udtryk for det væsentlige og lovmæssige i det specifikke." (C. Bendixen m.fl. 75, s. 116).

Her igennem ses, at når Rubinstein snakker om, at det er nødvendigt at inddrage personligheden ved begribelsen af en psykisk proces - så bevæger han sig rent faktisk på lovmæssighedernes niveau, idet kun ved at inddrage denne kan processen, udviklingslogikken begribes. Og når han snakker om 'de mest almene lovmæssigheder for den psykiske virksomhed' - uden inddragelsen personligheds-"aspektet", så bevæger han sig rent faktisk på et abstrakt-almene niveau, idet denne virksomhed ikke forstås i sin udvikling og sin sammenhæng.

Den måde hvorpå Rubinstein karakteriserer mennesket som personlighed er netop gennem forholdet til bevidstheden - hvor bevidstheden er det centrale og personligheden blot et aspekt, som udtrykker virksomhedens enhed i relationen mellem mennesket og omverden.

"Mennesket er en personlighed i kraft af, at det bevidst bestemmer sit forhold til omverdenen. Mennesket er en personlighed, fordi det har sit eget ansigt. Mennesket er i maksimal grad en personlighed, når det er mindst muligt neutralt, indifferent eller ligegyldigt og mest muligt "partisk" i forhold til alt, hvad der har social betydning. Derfor har bevidstheden - ikke blot som viden, men også som relation - en så fundamental betydning for mennesket som personlighed. Uden bevidstheder, uden evnen til bevidst at indtage et bestemt standpunkt, ville der ikke være nogen personlighed." (Rubinstein 76, s. 286).

Alle disse karakteristika er for så vidt rigtige nok, men de åbner ikke for nogen begribelse af det konkrete individ - i hvert fald ikke hvis de forstås som grundlaget for en teori om det konkrete individ, idet de blot har karakter af abstrakte-almenheder. Hvis man på trods af dette virkelig gør dem til selve grundlaget, så ender man nødvendigvis med et begreb om et abstrakt menneske - og man kan derfor ikke begribe

på hvilken måde det konkrete individ er unikt i sin særegenhed. Tvært imod er man henvist til at vurdere det enkelte individ ud fra det generelle kendskab. - På den anden side er nødvendigt at holde fast ved, at forståelsen af mennesket som subjekt for sin egen virksomhed udgør en nødvendig del af grundlaget, men taget for sig selv er det ikke tilstrækkeligt.

Vi kan nu opsummere og sige, at ud fra en helt overordnet vurdering er det rimeligt at påpege, at Rubinsteins udgangspunkt er for snævert til overhovedet at nå frem til de konkrete individer - idet han begrænser sit analyserum til kun at omfatte alle mennesker, hvilket vil sige, at han har afskåret sig fra at begribe den mest almene dynamik ved menneskers udvikling, idet denne (jvf. kapitel 2) kun opdages ved at se på forholdet individ-samfund. Konsekvenserne ved denne begrænsning bliver, som vi har set, at Rubinstein 'bestemmer' personligheden ud fra nogle alment-menneskelige karakteristika og bliver som en følge heraf abstrakt-historisk i modsætning til det ønskede: konkret-historisk. Vi altså hvorledes den isolerede abstraktion 'bevidsthed' - nærmere bestemt relationen subjekt-objekt - ikke giver adgang til en forståelse af hvorfor mennesket er særegent. Dette gør derimod det menneskelige væsens excentrering - hvilket vil sige, at det bliver ud fra relationen mellem det menneskelige væsen og mennesket som personlighed, at vi har muligheden for at få fat i kernen i de konkrete individers særegenhed. Dette er gjort hos Sève på følgende måde.

4.2 Personlighedsbegrebet hos Sève.

Selve indfaldsvinklen til at få fat på Sèves teoris status - gående på teoriens gyldighedsområde - er gennem hans behandling af individualitetens og humanitetens paradoks, som han tilsyneladende læser gennem omtalen af arbejdsdelingen, - men problemet for Sève bliver så, at han ikke skelner mellem den psykiske virksomhed som sådan og bevidstheden, eller mere præcist: Sève ser ikke bevidstheden som den psykiske virksomheds højeste fremtrædelsesform.

I modsætning til Rubinsteins deduktionerende måde at udlede en personlighedsopfattelse fra den almene psykologi er Sèves grundlag for en forståelse af personlighedsbegrebet en afklaring af det antropologiske udgangspunkt, som det fremtræder i de Marxske skrifter.

Sève ser i Marxs 6. tese om Feurbach -

"Men det menneskelige væsen er ikke noget abstrakt det enkelte menneske iboende. I sin virkelighed er det indbegrebet af de samfundsmæssige relationer." (Marx 74a, s. 11) -

der væsentligste - og for ham styrende tese.

Dette skal forstås på den måde, at mennesket - i modsætning til dyrene - opbevarer artens erfaring gennem værktøjet, som implicerer nogle bestemte samfundsforhold. Det er denne ydre akkumulation som Sève hævder har skabt menneskeheden. Man mener dog, at den psykiske virksomhed bevarer det cyklisk relationistiske forhold mellem individ og omverden, som hos dyrene, - men at den dominerende side er forskudt fra individets natur til samfundsmæssig arv. Det er denne forskydning, som Sève kalder det menneskelige væsens excentrering.

En konsekvens ved dette udtrykker Sève gennem en anden hovedhypotese:

"...det menneskelige væsen har ikke "menneskelig form", for så vidt man ved menneskelig form sædvanligvis forstår et subjekts form, den psykologiske form." (Sève 78, s. 519)⁵

Denne tese udtrykker det paradoks, at den menneskelige psykes væsen er objektiveret samfundsmæssigt mens dens psykologiske form forbliver uadskilleligt fra individet - altså, at der kun eksisterer noget psykisk i og igennem individerne. Vi skal senere vende tilbage til, at denne sidste slutning, hos Sève, er en udpræget ad hoc hypotese - og at han endda tenderer at overskride den.

Vi vil ikke her komme nærmere ind på selve paradokset - men henvise til næste kapitel hvor der vil blive ført en diskussion af både humanitetens og individualitetens paradokser. Her skal blot slås fast, at man gennem denne adskillelse netop ser væsensforbindelsen mellem videnskaben om samfundsforholdene og videnskaben om personligheden - og herigennem netop kan begribe nødvendigheden af, at se den menneskelige personlighed som andet og mere end blot en mere kompliceret form for den dyriske individualitet.

Den konkrete betydning dette får for forståelsen af personligheden er, at personligheden "er fra ende til anden virksomheden af biografien, som selv er fundamentalt bestemt gennem samfundsforholdene og deres logik." (ibid s. 521) - hvilket betyder, at personlighedspsykologien kommer til at stå i en sekundær position i forhold til videnskaben om samfundsforholdene.

Det er nærliggende nu - efter, at vi har nærmet os en begrebsliggørel-

se af personligheden - at vende os mod Sèves opfattelse af personlighedspsykologiens objekt.

Som en konsekvens af det ovenfor skitserede menneskesyn får vi, at vi må interessere os for det enkelte individs liv, det vil sige "for de særegne forhold, som knyttes og forvandles mellem dets viden, dets erhverv, dets indkomster, dets familiebånd, dets forhold til politik, dets ideer om livet etc." (ibid s. 523). Det vil sige, at personlighedspsykologiens objekt vil blive nogle konkrete aktivitetscykler, som i det væsentligste er samfundsmæssigt betinget. Samfundsforholdene som 'åbenbarer' sig gennem disse aktivitetsmatricer vil selvfølgelig hos det konkrete individ tage form af så og så mange adfærd - forstået som følelser, indlæringer, sansninger etc. - men lovene for disse, vil helt tydeligt ikke kunne forklare dem, deres opståen, deres udvikling.

Disse tilnærmelser til en eksakt definition af personligheden implicerer, at personlighedsbegrebet henviser til objektets logik, de forhold som er bestemmende for personligheden, - hvilket stemmer overens med de betingelser vi satte for videnskabelige begreber, under omtalen af forholdet mellem udgangspunkt og grundlag i kapitel 2.

Man skal dog være opmærksom på, at disse bestemmelser ikke i sig selv er en teori om det konkrete individ, men en teori om de bestemmende forhold for det konkrete individ. Denne problematik vil vi vende tilbage til i kapitel 5 i forbindelse med diskussionen af opdelingen af det psykologiske videnskabsrum; det skal blot fremhæves her, at Sève ikke skelner mellem en personlighedsteori og en personlighedspsykologi hvilket betyder, at han ikke er helt klar på hvilken status han skal give sit begreb om personligheden.

Den videnskab som omhandler det enkelte individs liv, de konkrete aktivitetscykler, den konkrete menneskelige aktivitet kalder Sève (udiferentieret) for videnskaben om personligheden - og derved forstår han:

"...det totale aktivitetsystem hos et givet individ, et system, som dannes og udvikles gennem hele dets liv, og hvis evolution udgør det væsentligste indhold i dets biografi." (ibid s. 528).

Dette betyder ikke, at personligheden bliver reduceret til formelle psykiske træk eller til individualiteten, men at man netop må se personligheden karakteriseret gennem enheden mellem det som et menneske gør ved sit liv og det som dets liv har gjort det til. Videnskaben om

personligheder bliver altså i virkeligheden videnskaben om biografien. Her ses meget tydeligt hvorledes Sève benytter samfundsvidenskaben som model for videnskaben om personligheden -

"..., idet biografien er for personligheden, hvad historien er for samfundet." (ibid s.528)

- hvilket er helt legitimt som følge af væsensforbindelsen mellem de to videnskaber.

Spørgsmålet bliver nu hvorledes biografien kan henføres til selve det psykologiske studium, - dette besvarer Sève på følgende måde:

"Den personlighedsvidenskab, som her er på tale, har som formål at behandle nogle forhold mellem selve aktiviteterne - og ikke længere mellem adfærdsmåderne, dvs. de blotte psykiske former for disse aktiviteter - og disse forhold er ikke længere naturlige, men samfundsmæssige, thi de resulterer af den kendsgerning, at individets handlinger uafslædt formidles gennem nogle processer i den samfundsmæssige verden, som påtvinger dem deres løve - f.eks. de forhold, som den kapitalistiske økonomi etablerer, under lønforholdets fremtrædelsesformer, mellem arbejdets godtgørelse og arbejdets værdiform, et forhold, som er totalt fremmed for de psykologiske indlæringslove, og som - selv om det producerer sine virkninger i personligheden gennem disse love - påtrykker den en vækstlogik (eller en stagnationslogik) af en helt anden natur." (ibid s.529).

Vi ser altså hvorledes 'de samfundsmæssige forhold mellem individets aktiviteter i det konkrete individs form' er psykologiske sagsforhold, idet de er grundlaget for den væsentligste dynamik i personligheden. Vi må dog her påpege, at vi har en opfattelse af, at selv om 'de samfundsmæssige forhold mellem individerne' nok er grundlaget for den væsentligste dynamik, så må man holde fast ved, at disse forhold forløber gennem individets psykiske virksomhed og ikke over eller ved siden af. Fremstillet på denne måde bliver det altså et forsvar for vores dobbeltbestemmelse af personligheden. Det er på netop dette sted, at Sève går galt i byen, idet hans bestemmelser af denne objektivt-aktive side ved personligheden klart har karakter af ad hoc hypoteser. Rent faktisk tenderer han her en opfattelse af det psykiske som forløbende hen over eller ved siden af individet - og netop ikke gennem individet. Dette fremtræder specielt gennem Sèves omtale af 'naturlige adfærdsmåder', som han mener kan studeres uafhængigt af samfundet - hvilket begrundes, at han henviser dette genstandsområde til 'psyko-

biologien' (denne problemstilling vender vi tilbage til i kapitel 5); - en konsekvens af dette bliver, at Sève ikke begriber hvorledes det almene indgår i det specifikke (hvilket kommer til syne når han opererer med en hvis 'biologisk bærer').

I det forhold, at samfundsforholdenes logik forvandles til biografens logik ligger der nogle væsentlige bestemmelser af personligheden set i forhold til samfundsforholdene, ved at denne 'forvandling' betyder, at på trods af at personligheden er kvalitativt forskellig fra den simple individualitet, så er den alligevel en virkning heraf. Dette medfører, at den - som Sève udtrykker det - præeksisterende individualitet bliver 'bærer' af den personlige aktivitet (med ovenstående diskussion in mente) hvorved personligheden kommer til at stå i et juxtastrukturelt forhold til samfundsforholdenes basis (jvf. kapitel 2).

4.3 Skitsering af forholdet mellem Rubinsteins og Sèves personlighedsbegreber.

Opsummerer vi nu - gående på begge de fremlagte personlighedsbegreber - så ser vi, at Rubinsteins begreb henfører til hvad man kunne kalde et 'globalt' personlighedsbegreb, idet det henviser til alle de særegenheder, psykiske ejendommeligheder som virksomheden medfører - både naturlige og samfundsmæssige - men begrebet forbliver på et abstrakt-almant niveau, idet det henviser til nogle generelle psykiske adfærdsmåder. Gående på hvad Rubinsteins personlighedsbegreb dækker, kan vi sige, at det kan karakteriseres gennem den anden af de to egenskabskategorier, som vi opstillede i kapitel 1 i forbindelse med vores dobbeltbestemmelse af det konkrete individ -

egenskaben (hjernens reflektoriske virksomhed), der fremtræder som en relation, nemlig mellem genspejling og hjernevirksomhed - netop fordi begrebet henviser til generelle psykiske udtryksmåder, som fremtræder gennem relationen mellem hjernevirksomhed og genspejling. Dette er altså meget godt, men idet Rubinstein forbliver abstrakt-historisk - arbejder ud fra et for snævert analyserum - udelukkes muligheden for at gribe objektets konkrete logik, og dette på trods af, at virksomhedsbegrebet er centralt hos Rubinstein. En historisk, begrebsmæssig konkretisering af dette begreb kræver nemlig, at man går ind og ser på individualitetens historiske former og derved bevæge sig

ind på videnskaben om samfundsforholdenes område. Rubinsteins opfattelse medfører, at studiet af samfundsforholdene bliver en slags nødvendigt onde, en hængselsvidenskab - og ikke det reelle grundlag for studiet af personligheden.

Sève bestemmer - i modsætning til Rubinstein - personligheden som et specifikt begreb og med et konkret-historisk grundlag, idet han tager udgangspunkt i en bestemmelse af det menneskelige væsen, som netop ikke henviser til abstrakte almenheder, generelle adfærdsmåder - men henviser til forholdet mellem aktiviteterne, objectets konkrete logik. Begrebet bliver specifikt gennem påvisningen af modsætningen mellem personligheden og den simple individualitet hvilket betyder, at Sève ved personlighed forstår "de specifikke ejendommeligheder, som resulterer i biografiens samfundsmæssige excentrering" (Sève 78, s. 576). Dette indebærer, at personlighedens væsen simpelt hen bliver de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne i det konkrete individs form. Vi ser altså, at man med rimelighed kan henføre Sève's personlighedsbegreb til den første egenskabskatagori -

egenskaben som er en relation, nemlig relationen mellem menneskets væsen og mennesket som personlighed

samtidig med, at vi kan fastslå, at personlighedsbegrebet er et specifikt begreb forstået på den måde, at det må bestemmes i sin modsætning til den simple individualitet, som vi finder hos dyr.

Konsekvensen af dette bliver så, at studiet af personligheden kun bliver en del af studiet af det konkrete individ - men samtidig, at det bliver dets centrale del og kerne.

Overfører vi dette til de to præsenterede, så får vi - at for at lave en teori om hele det konkrete individ, så må det specifikke personlighedsbegreb ligesom smeltes sammen med det globale, dvs. at konkretiseringen af Rubinstein må foregå på grundlag af Sève - denne fremgangsmåde åbner mulighed for en virkelig historisk dialektisk materialistisk teori om det konkrete individ.

Denne opsummering tjener ikke blot som opsummering, men som det ses også, så er det samtidig en konsolidering af den dobbelt bestemmelse vi tidligt i opgaven argumenterede for. På dette trin er det selvfølgelig kun en strukturel konsolidering, som viser, at det på denne måde er muligt at gribe det særegne ved mennesket. Samtidig kan man se, at dette på en eller anden måde 'udvidede' personlighedsbegreb, som vi har indført åbner mulighed for en personlighedspsykologi.

KAPITEL 5: OM PERSONLIGHEDSPSYKOLOGIENS GRUNDLAG - EKSEMPLIFICERET VED EN ANALYSE AF DET PSYKOLOGISKE VIDENSKABSROM.

Kort skitseret, har vi i de foregående kapitler påvist eksistensen af de egenskabskatagorier, som vi fremlagde i det indledende kapitel 1. I denne forbindelse er det afgørende at pointere, at katagorierne er blevet betragtet isoleret fra hinanden - hvorved vi på den ene side har vist deres nødvendighed og på den anden side deres - taget hver for sig - utilstrækkelighed.

Gennem diskussionen af L.Sèves begreb om personligheden har vi vist nødvendigheden af den første egenskabskatagori - men samtidig har vi set, at en ensidig fokusering på dette aspekt medfører en manglende indholdsmæssig bestemmelse af den subjekt-aktive side ved menneskets samfundsmæssige praksis; - dvs, at godt nok har historien forskudt det menneskelige væsen til samfundsforholdene, men dette er ikke sket hen over hovedet eller ved siden af individerne, - tværtimod, denne forskydning forudsætter og betinger - som en dialektisk enhed - en udvikling af den menneskelige organisme, der for det første nødvendiggør en samfundsmæssig individuation, og for det andet muliggør denne samfundsmæssige individuation. Det specifikke menneskelige i denne historiske proces er ikke den psykiske virksomheds opståen, men den form, som den psykiske virksomhed processuelt antager hos mennesket: bevidstheden omkring omverden og sig selv.

Hvis ikke denne specifikke menneskelige psykiske form medinddrages i begribelsen af mennesket vil man derfor tendere en ad hoc konstruktion gennem udsagnet 'at mennesket er subjekt for sin egen virksomhed' (jvf. Marxs 3. Feurbach-tese). Hos Sève slår dette klart igennem i hans bevidsthedsopfattelse, hvor han reducerer bevidstheden til et epifænomen, hvilket vi opfatter som en konsekvens af ikke at have funderet det psykiske materielt, - et tema, som vil blive underbygget i afsnit 5.2.

Disse overvejelser må dog ikke ligesom medføre, at man havner i den anden grøft: at man isolerer en analyse og specificering af det psykiske fra den historiske centerforskydning af det menneskelige væsen. Vi har netop med udgangspunkt i Rubinstein (og Leontjew) vist, at en sådan isolering får den konsekvens, at det ikke bliver muligt at begribe det særegne ved de konkrete individer, de hemmelighederne ved individerne ligger uden for individerne selv - i de samfundsmæssige forhold.

Vores opgave bliver altså nu at begribe forholdet mellem egenskabskategorierne på en sådan måde, at vi kan nærme os problemerne omkring det konkrete individ.

En forudsætning herfor er, at man har en i hvert fald tilnærmelsesvis afklaret forståelse af virkelighedens ontologiske struktur på et alment filosofisk niveau.

Udgangspunktet for en begribelse af det spørgsmål, som man på dette (alment filosofiske) niveau kunne formulere som 'forholdet mellem på den ene side form/struktur og på den anden side forhold/relation' er, at man ikke længere opfatter et fænomen, en genstands væsen som noget uforanderligt - noget fixeret - der kommer umiddelbart til syne gennem genstandens ydre form og processer.

Tvært imod må man forstå en genstands væsen, som netop denne genstands nødvendige indre logiske struktur - tingens modsigelsesfyldte enhed. Væsenet er derfor netop foranderligt - en form som historisk opstår og udvikles - på grund af dens modsigelsesfyldte karakter. Alment følger heraf, at videnskabens mål er at begribe denne eller hin genstands væsen i sin bevægelse - strukturer i bevægelse.

Ud fra denne grundforestilling om materie i bevægelse - materielle livsprocesser som vekselvirkende forhold, der udgør en enhed (O.Dreier 74, s.254) - kan vi, med J.Zeleny (Zeleny 76), 'udskille' tre relationssystemer i den ontologiske struktur:

- a. - relationer mellem fremtrædelsesformer,
- b. - indre substantielle relationer og
- c. - relationer mellem væsen og fremtrædelse.

Man kan beskrive hierakiet mellem disse systemer på den måde, at de danner en enhed i analogi til forholdet mellem det almene og det specifikke.

Det første system (a.) henfører til kategorien om det specifikke, det enkeltstående, da vi her har at gøre med et system, der netop retter sig mod disse momenter - ved også at indeholde disse. Ved en fuldstændig begribelse af en genstands væsen er det absolut nødvendigt at inddrage de enkeltstående momenter, for at undgå, at identificere den konkrete genstand med dens almene momenter. Det skal dog pointeres, at dette relationssystem ikke er identisk med det specifikke for en genstand, men at det gennem dette system er muligt at få fat på de enkeltstående træk - netop fordi dette system henfører til 'den ydre virkelighed', som i sig selv

indeholder den komplekse enhed af alment og specifikt.

Det andet relationssystem (b.) henfører til kategorien om det almene - og der igennem til genstandens væsen. På den ene side er der her ikke tale om et egentligt system af relationer, da kategorien snarere henviser til genstandens indre modsigelsesfyldte karakter; - men på den anden side kan man med en vis ret hævde, at disse 'substantielle egenskaber' eksisterer og er skabt på baggrund af visse relationer. Vi ser også her igennem det berettigede ved henvisningen til kategorien om det almene, idet man kan sige, at det almene "indeholder alle de modsætningsfyldte former i sig som simple logiske muligheder" (O.Dreier 77, s.14). Gennem dette relationssystem kan man derfor få fat på den mest abstrakt-almene enhed, som er udgangspunktet - det første skridt - i væsensbestemmelsen af en genstand.

Det tredje system (c.) vedrører selve kernepunktet ved den marxistiske opfattelse af virkelighedens ontologiske struktur. Man kan nemlig ikke her angive nogen simpel kausal-relation (som man fx. kan ved relationerne mellem fremtrædelserne, da disse i høj grad er kvantificerbare), ligesom man ikke kan forestille sig en subsumtion af det ene under det andet (fx. af fremtrædelsen under væsenet). Vi må derfor forstå forholdet mellem væsen og fremtrædelse som en stadig 'oscillation' (Zelený 76) fra væsen til fremtrædelse og fra fremtrædelse til væsen - hvilket netop hører sammen med opfattelsen af væsenet som 'selvudviklingens modsigelsesfyldte proces' (Zelený 76). Dette relationssystem udtrykker på en eller anden måde de 'indre substantielle egenskaber' konkret i relationerne mellem fremtrædelsesformerne - hvilket vil sige, at vi kan karakterisere dette system som alment i forhold til det første system (a.) og specifikt i forhold til det andet system (b.).

Stopper vi op et øjeblik og ser på forholdet mellem de ovenfor skitserede betragtninger og vores egenskabskategorier, så ser vi, at begge egenskabskategorier

- menneskets væsen/mennesket som personlighed
- genspejling/hjernefunktion (mennesket som subject)

kan henhøre til det relationssystem, som vi har kaldt 'indre substantielle relationer', da de begge henviser til substantielle egenskaber ved væsenet. På den anden side må man se egenskabskategorierne som implicerende forskellige grader af væsentlighed - hvilket betyder at man må se den første kategori som overordnet den anden. idet den henviser til det overordnede analyserum: individ-samfund.

Vi er nu kommet så langt, at vi kan sige at vi har en nogenlunde afklaret

forståelse af den ontologiske struktur - og det vil derfor være rimeligt nu at trække de væsentlige kerner frem, som kun ligger implicit i beskrivelsen af de tre relationssystemer.

Det drejer sig specielt om selve bevægelsen af materien. At angive en relation eller et system af relationer hænger uadskilleligt sammen med at angive en proces, de to begreber udgør en enhed - på den måde har vi altså allerede med udskillelsen af de tre relationssystemer angivet vejen til forståelse af bevægelse - og det der skal fremhæves her er, at ikke blot forholdet mellem formerne er i stadig bevægelse, men også formerne selv forandres og udvikles. Udviklingskraften for disse bevægelser kan på den ene side ligge i selve formerne - i modsætningerne i formerne. Men en form, en ting kan også forandres pga. dens sammenhæng med andre former, ting. Mht. hvilke former for tingsammenhænge der eksisterer ligger vi på linie med O.E.Rasmussen, når han i "Gruppe og personlighed" hævder, at der findes funktionelle og strukturelle sammenhænge (plus evt. andre typer) - som han definerer ved:

"En strukturel sammenhæng er typisk en juxtastruktur, hvor to ting er juxtastrukturelt forbundne, når relationer i den ene struktur danner en enhed med relationer i den anden struktur, og når en tings egenskaber og udvikling er bestemmende for den anden tings egenskaber og udvikling. Ved funktionel sammenhæng er den ene tings betydning for den andens udvikling og forandring mindre direkte. En funktionel sammenhæng kræver en mediering og bliver kun betydende forsåvidt den ene tings forandring eller bevægelse tvinger den anden ting til totalbevægelse, hvorved denne tings egenskaber sættes i bevægelse og derved forandres eller udvikles via egenbevægelse. Man kan sige, at i den strukturelle sammenhæng påtvinger tingen en ekstern logos, medens den ved den funktionelle sammenhæng udvikles efter en egen-logos, omend sat i bevægelse af eksterne forhold" (O.E.Rasmussen 78, s.39).

I og med at udviklingskraften ligger to steder - i modsatningerne i formerne og i modsatninger mellem formerne - så må udviklingen resultat (forstået som en relativ stabil dannelse) afhænge af begge 'modsatningsgrupper', forstået som relationerne mellem på den ene side modsatningerne i formerne og på den anden side modsatningerne mellem formerne.

5.1 MENNESKET SOM GENSTAND FOR ERKENDELSEN.

I følge marxismen skrider en videnskab frem, når den nærmer sig en større og større begribeliggørelse af væsenet i det objekt, den er videnskab om. For en videnskabelig psykologi betød dette, at man for at begribe mennesket måtte 'gå ud af det' - til samfundsforholdene - en erkendelse Marx udtrykker gennem den 6. Feurbachtese. Denne væsensbestemmelse siger os intet om, hvad mennesket er substantielt set, men noget om, hvordan mennesket produceres i dets egenskab af natur og samfundsmæssigt væsen. Dette er konsekvensen af den dialektiske materialistiske opfattelse af virkelighedens ontologiske struktur - som vi har indledt dette kapitel med - hvor opfattelsen af væsenet som abstrakt substans, der hjem søger det konkrete, er forladt til fordel for en opfattelse af væsenet som grundforhold og nødvendig bevægelse, hvor igennem det konkrete produceres i sine mere eller mindre umiddelbare former. G.Klaus definerer væsen "som enheden af det almene og det nødvendige; (som) helheden af de invariante bestemmelser for en ting, proces eet" (G.Klaus 74, s.1295); en definition, der dog ikke i sig selv er tilstrækkelig, da virkelighedens processuelle eksistensform må medinddrages, hvad vi fremover (og også tidligere) forudsætter, når vi benytter begrebet væsen.

Men hvordan overhovedet begribe det konkrete? En videnskab må nødvendigvis gå til værks med begreber og begreber er generelle, og hævner man dermed ikke med et generelt væsen, med begreber om det abstrakte menneske, der ikke eksisterer, og ikke med abstrakte begreber om mennesket. Kan man overhovedet undgå det Aristotoliske aksiom om, at det eneste der er muligt, det er en videnskab om det generelle. Lad os se nærmere på dette inden for personlighedspsykologien.

Set fra den almene psykologi og fra samfundsvidenskabernes side er individernes særegenhed uvæsentlig, men set fra personlighedspsykologiens side - i dens egenskab af videnskab om det konkrete individ - er individernes særegenhed væsentlig, netop fordi individernes særegenhed - paradoksalt nok - er et alment, og dermed væsentligt træk ved menneskene. Skal en personlighedspsykologi opnå videnskabelig status må den derfor både kunne gøre rede for, hvad der er det tilgrundliggende for individernes særegenhed, og denne særegenhed må medindrages i begrebet om det - med mindre mennesket i følge det Aristotoliske aksiom kun kan forstås abstrakt og ufuldstændigt, og ikke konkret og enestående.

Selve præciserer ovennævnte modsætningsfyldte forhold til paradokset om

det individuelle og paradokset om det konkrete væsen, og han pointerer, at det er to sider af samme sag; nemlig "den eksakte forståelse og praktisering af det som Marx fra og med 1843 betegnede som den eneste vej for en virkelig videnskab: "det særlige objekts særlige logik", dvs. den materialistiske dialektik" (Sève 78, s.304).

Inden vi går over til 'den eksakte forståelse og praktisering' af begrebet om det konkrete individ, som vi vil gøre med udgangspunkt i Sèves forslag til inddelingen af det psykologiske videnskabsrum, vil vi dvæle lidt ved de konsekvenser det får for personlighedspsykologien, hvis den ikke erkender og praktiserer 'det særlige objekts særlige objekt'. Sève beskylder jo psykologien og i særdeleshed dens center - personlighedspsykologien - for at være umoden. Skal man vurdere efter en meget udbredt bog hos nye psykologistuderende på KUA, så synes frugten efter danske forhold næppe mere moden end efter franske.

I antologien "Personlighedspsykologi", der udkom så sent som i '77 præsenteres man for nogle udbredte personlighedspsykologiske retninger, bl.a. Freud, Søren Kierkegaard ect. Dette er dog i denne forbindelse mindre væsentligt - det væsentlige er de betragtninger, der fremlægges af P.Lauridsen i indledningen til antologien. I et afsluttende afsnit i denne indledning behandler han forholdet mellem alment og individuelt, og han når på baggrund af det Aristotoliske resultat - at en videnskab (forstået som et alment gyldigt beskrivelses- og forklarings-system) om det enkelte menneske er en logisk erkendelsesteoretisk umulighed - frem til at det er en logisk selvmodsigelse at tale om "det almene individ" eller "den generelle videnskab om individet", da individet fremtræder som noget helt enestående og enbudspræget, dvs. som individ (P. Lauridsen 77, s.72-3). Og han fortsætter:

"Et logisk dilemma eller paradoks er nu ikke noget specielt for personlighedspsykologien, det indgår også i andre videnskabers grundlagsproblemer, og det er ikke ensbetydende med, at videnskaben må afskrives. Der findes forskellige måder, hvorpå man kan komme ud over et dilemma, dvs. opstille nogle alternativer så de logiske modsætninger ikke resulterer i uholdbare, principielt uløselige problemstillinger" (Ibid, s.73).

Personlighedspsykologien er, altså som videnskab henvist til en evig kredsen om sit objekt - uden at kunne nå det.

En mulig måde at kredse om det konkrete individ i dets egenskab af

personlighed på, er ifølge P.Lauridsen at karakterisere enhver personlighed ved tre strukturniveauer: Det almene niveau, som udgøres af alle artskaraktistika; det katagoriale niveau, som udgøres af alle gruppekaraktistika, og det individuelle niveau, der udgøres af alle de helt egenartede, 'unikke' karakteristika (Ibid, s.74).

Den røde tråd i denne strukturering af personligheden er, at der i spektret af somatiske og psykiske væsenstræk er nogle almene, nogle enkelte og så de helt særlige karakteristika, der er enestående. Mht. afdekningen af de særlige væsenstræk - i denne forstand det væsentlige for en personlighedspsykologi - "så slår sproget ikke rigtigt til, bundet som det er i gruppekonventionen..... Det absolut sværgende har kunstnere (især skønlitterære og bildende) haft patent på at beskrive, personlighedspsykologer kan kun give en tilnærmet beskrivelse (pga. denne sprogets utilstrækkelighed)" (Ibid, s.74).

Fra at konstatere personlighedspsykologiens reelle umulighed som videnskab opnår man altså ved denne "omstrukturering" en "videnskabelig" personlighedspsykologi, hvis eneste begrænsning ligger i sprogets utilstrækkelighed. Opnår man overhovedet det videnskabelige niveau? Vi mener nej, idet paradokset om den den videnskabelige begribelse af det individuelle blot har fået en ny form at bevæge sig under - nemlig fra at være en erkendelsesmæssig umulighed til at være en sproglig utilstrækkelighed, hvilket reelt er to sider af samme sag, idet erkendelse om virkeligheden forudsætter begreber, og dermed implicit sprog/sprogvirksomhed, ligesom begreber forudsætter erkendelsesvirksomhed; et tema, der bl.a. er kendt fra Vygotsky' to værker om "Tænkning og sprog" (vi skal senere vende tilbage til denne "sproglige utilstrækkelighed").

Ovenstående måde at "undgå" grundlagsparadokser på - grundlag i den betydning, at det er selve umuligheden for en videnskabelig personlighedspsykologi, der er under debat - løser altså i det store og hele ingenting, og den må betegnes som førvidenskabelig - i marxistisk terminologi som færdialektisk.

Nu er det ikke nok blot at påvise og forkaste modsigelsesfulde og utilstrækkelige ansatser til en videnskabelig personlighedspsykologi. Man må også gå det skridt videre og påvise, hvori det modsigelsesfulde og utilstrækkelige består, og om dette får man et fingerpeg igennem følgende konklusion fra P.Lauridsens indledning:

"Ved således at inddrage både de almene aspekter, gruppeaspekterne og de individuelle aspekter kan personlighedspsykologien uprætentiøst gøre fordring på at være

den almene videnskab om individet, selv om "det almene individ" egentlig er et paradoks. Det almene kan kun udforskes og konkretiseres i relation til grupper af mennesker og til enkeltindivider, og den enkelte personlighed kan kun forstås på baggrund af de kategoriale og almene lovmæssigheder" (Ibid, s.75, vores udhævelse).

Sidste halvdel af citatet er ret centralt, idet det udtrykker et forhold mellem alment og enkelt - som vi vil hævde - behandlet på en videnskabelig måde netop er nøglen til løsningen af paradokset om videnskaben om det individuelle og paradokset om det konkrete væsen. Alfa og omega heri er på hvilken måde det almene opfattes, og vi vil gøre den tilsnigelse at fortolke sidste halvdel af citatet på den måde, at det enkelte særlige tilskrives en selvstændighed i forhold til det almene. Det er det særlige ved det enkelte, der er væsentligt at bestemme, men hvis ikke dette særlige er et alment kendetegn, så er det uvæsentligt i en begribelse af det enkelte.

Vi finder ovennævnte tilsnigelse legitim, idet P.Lauridsen igennem hele sit indlæg accepterer det Aristotoliske aksiom som sandt, hvilket netop resulterer i hans knæfald for personlighedspsykologiens videnskabelige eksistens på basis af en omgælsesstrategi, der ikke løser paradokset, men nærmere skjuler det i videnskabelighedens navn - en fremgangsmåde, der er så kritisabel, at det gør ondt (+), og som medfører katastrofale konsekvenser for en udvidet erkendelse af virkelighedens virkelige sammensætning;

"...det kan blive temmeligt arbitrært (og også temmelig ligegyldigt), hvornår man skal henføre en problemstilling under den ene eller anden disciplin" (Ibid, s.15, vores udhævelse).

Den teoretiske ballast inden for en bestemt disciplin har altså forrang - selvfølgelig inden for visse, men udefinerede grænser - for det kon-

--0--

(+) Det er godt nok skrappe ord, men det må ihvert fald som et minimum forlanges, at en indleder til en antologi gør sig bekendt med de centrale erkendelser inden for det område antologien behandler. P. Lauridsen kan selvfølgelig være uenig i, at paradokset om videnskaben om det individuelle kan løses på en for ham stringent måde, men helt at undlade at diskutere, at en bestemt videnskabstradition - her marxismen - opfatter det som løst, er overordenlig problematisk og vildledende.

krete objekt, der er under debat. Denne virkelighedsforståelse åbner ikke op for, men nærmere legitimerer en gammelkendt praksis inden for de videnskaber, der beskæftiger sig med mennesket - et tema der bl.a. kendes fra lægevidenskabens "behandling" af psykiske sygdomme vha. medicin, selv om det selvfølgelig ikke skal - ej heller kan benægtes, når det psykiske nødvendigvis må ses i dets forbindelse til de neurofysiologiske processer, at der virkelig eksisterer psykiske sygdomme, der har deres udspring i fysiologiske forhold.

Af ovennævnte må vi konkludere, at det ikke gælder om at benægte det erkendelsesmæssige indhold i denne "videnskabelige vilkårlighed", som P.Lauridsen lægger op til, men at det gælder om at korrigere de vilkårlige afgrænsninger, at påvise indskrænkninger af deres gyldighedsområde ud fra deres specificitetsniveau, og der igennem tilbagevise deres krav på universel gyldighed (Holzkamp 77, s.104).

Denne konklusion er implicit argumentet for det væsentlige i, at personlighedspsykologien nødvendigvis må betragtes i dens forhold til hele det psykologiske videnskabssrum - at det ikke kun gælder om at påvise dens eksistens som videnskab, men også dens forhold til andre psykologiske discipliner, samt en påvisning af bl.a. P.Lauridsens psykologiske ansatser begrænsninger.

Personlighedspsykologiens eksistens som videnskab om det enkelte kommer netop til syne gennem en analyse af begrebers ontologiske status. Det er rigtigt som Aristoteles hævdede, at en videnskab - eller mere bredt: enhver erkendelse - går til værks med begreber. Begreber må da betragtes som udtrykkende noget generelt ved de enkeltforhold, som de er dannet ud fra. Da enkeltforhold ikke kan begribes i sig selv (jvf. indledningen i dette kapitel angående forhold mellem former), men kun gennem deres sammenhæng med andre fænomener, betyder dette, at det enkelte kun eksisterer i den sammenhæng, der fører til det almene; dvs. sættes på begreb, hvorved dets eksistens erkendes. Dette betyder endvidere, at det enkelte kun indgår ufuldstændigt i det almene, dvs. at det almene er en abstraktion, en tænkt og udhævet side ved det enkelte, som kun eksisterer i det enkelte eller i kraft af det enkelte.

Erkendelsen af det almene eller det generelle bliver derved strategien for erkendelsen af det enkelte, men er ikke erkendelsen af det enkelte, idet det almene kun eksisterer i dets forhold til det enkelte, og da det almene kun ufuldstændigt rummer det enkelte. Det må være dette P.Lauridsen sigter til, når han snakker om "sprogets utilstrækkelighed" - eller at

sproget er bundet til det kategoriale niveau - men han overser (!) åbenbart, at det almene kun er strategien til begribslæsningen af hvert konkret fænomen. Hvis dette ikke er muligt på basis af almene bestemmelser betyder det blot, at de almene bestemmelser ikke er tilstrækkelige, og ikke at de almene bestemmelser i sig selv forhindrer begribslæsningen af hvert konkret fænomen ad tankens vej.

Det er denne dialektik mellem alment og enkelt, abstrakt og konkret, generelt og særegent, der er vigtig at have for øje, når det konkrete skal reproducere ad tankens vej. At erkende denne dialektik muliggør netop overskridelsen af det Aristoteliske aksiom, idet de almene bestemmelser ikke siger os noget om, hvad det konkrete er alment, men kun noget om hvordan det konkrete alment produceres, og dermed hvordan det konkrete kan bestemmes i hvert enkelt tilfælde.

Men hvad er det der skal bestemmes i hvert enkelt tilfælde? Det må være de bestemmende forhold for det konkrete eksistens som netop dette konkrete, det må være det værende i dets essentielle træk, altså dets væsen, som med Marx er "den ejendommelige genstands ejendommelige logik". Væsenet anskues altså ikke som et abstrakt, generelt objekt, men som det virkelige objekts udviklingslogik, som grundforhold og nødvendig bevægelse, så det er kun på dette niveau, at man kan tale om lovmæssigheder, og det af den simple grund, at almenheder/abstraktioner kun eksisterer i kraft af det konkrete.

"En dialektisk opfattelse af forholdet mellem alment og enkelt forbyder på ingen måde at tænke det konkrete i almengyldige kategorier: at tænke forudsætter netop at hæve det konkrete til almengyldig form. Men ud fra det dialektiske synspunkt består genspejlingen af en virkeligheds dybe væsen netop ikke i isolerede kategorier eller ubevægelige domme, men i deres forbindelse og bevægelse, som er specifikke for denne virkelighed, og som de dialektiske almene bestemmelser rummer formelt i sig som simple logiske muligheder" (Sève 74, citeret efter O. Dreier 77, s.20).

Det erkendelsesindhold, der interesserer en videnskab og som fikseres i almene kategorier, ligger altså under for det krav, at det enkelte konkrete skal rummes i det "som simpel logisk mulighed", hvilket betyder, at man må skelne mellem væsentlige og uvæsentlige egenskaber og relationer ved det konkrete, som ålmængøres. Med Marx vil vi sige, at det ikke er enhver abstraktion, der er forstandig, men at det er en

forstandig abstraktion såfremt den fremhæver det fælles væsentlige grundlag for og i de konkrete forhold, hvorudfra abstraktionen dannes og ålmængøres i begrebets form.

Nu afhænger det væsentlige ved et objekt nødvendigvis af den sammenhæng man anskuer objektet i. Betragter man objekterne ud fra et samfundsmæssigt synspunkt er deres forskellighed uvæsentlig, men betragter man individerne ud fra personlighedspsykologiens synspunkt er deres forskellighed væsentlig, da det jo (paradoksalt nok) er et alment kendetegn. Personlighedspsykologien stilles altså over for paradokset - i og med, at den er juxtastrukturelt forbundet med samfundsvidenskaberne på grund af det menneskelige væsens excentrering til samfundsforholdene - at skulle forstå det generelle som særegent og det særegne som generelt, og dette særegne må netop medinddrages i begrebet om det, således at dette særegne ved hvert enkelt konkret individ netop fremstår som en simpel logisk mulighed af det almene indgåen i det konkrete.

Med denne beskrivelse af det almene status og om dets dialektik med det enkelte, opfatter vi muligheden for en videnskabelig personlighedspsykologi - i dens egenskab af videnskab om det individuelle - som begrundet, og næste skridt er nu at se på dens forhold til og indgåen i det psykologiske videnskabsrum.

5.2 Om det psykologiske videnskabsrum.

I det sidste afsnit kredsede vi om to paradokser - individualitetens paradoks og humanitetens paradoks. Gennem en metateoretisk redegørelse af det tilgrundliggende for disse paradokser - om forholdet mellem væsen og begreb - nåede vi frem til at kunne afvise "omgængelsesstrategien" (repræsenteret ved P.Lauridsen) som et muligt paradigme for etableringen af en videnskabelig personlighedspsykologi. Vi skal nu på det psykologiske plan se nærmere på disse paradokser og på deres konsekvenser mhp. en videnskabelig personlighedspsykologi. Dette vil vi gøre med udgangspunkt i Sève's forslag om en tre-delning af det psykologiske videnskabsrum: "psykobiologien", psykosociologien, det konkrete individs psykologi" (Sève 78, s.347).

At vi vælger denne fremgangsmåde må ses i forbindelse med, at det reelt er Sève's psykologiske overvejelser (Kapitel 4 i "Marxisme og personlighedsteori"), der har været det drivende moment for opstillingen af vores almene udgangspunkt for en personlighedspsykologi. I disse psykologiske ansatser - som han selv henholder til et indikativhypoteseniveau - går

der som en rød tråd den manglende subjective bestemmelse af det konkrete individ - på trods af flere udsagn om det modsatte, fx. gennem udsagnet om mennesket som historiens subject. Den manglende subjective bestemmelse af det konkrete individ fremtræder bl.a. gennem hans bestemmelse af den menneskelige bevidstheds status i forhold til de tilgrundliggende faktorer for denne bevidsthed - menneskets samfundsmæssige praksis - hvor bevidstheden udelukkende tilskrives en regulerende rolle (Ibid, s. 415). Nu kan man være uenig i denne status - vi vil fx. hævde bevidsthedens styrende rolle - men det tilgrundlæggende må være, at status for et fænomen må udledes ud fra en begribelse af fænomenets indgåen som et alment fænomen i den materielle verdens fænomener (jvf. kapitel 3). På den ene side opererer Sève altså med et aktivt individ, der kan gribe styrende ind i de samfundsmæssige (og i sine egne) modsigelser, men på den anden side bliver det ubegribeligt, hvad dette grunder i, da bevidstheden udelukkende betragtes som et epifænomen. Denne modsigelse/uklarhed kan imidlertid ikke føres tilbage til Sève's udgangspunkt i den menneskelige væsensopfattelse, men grunder i en logisk fejl - derom senere - i Sève's forfølgelse af dette udgangspunkt mod en teori om det konkrete individ. Denne manglende differentiering - den ensidige fokusering på det menneskelige væsens determinering af det konkrete individ - får konsekvenser for opdelingen af det psykologiske videnskabssrum, hvor videnekaben om det "psykiske" drakonisk adskilles fra videnskaben om det konkrete individ. Vi finder det derfor legitimt, men også frugtbart som det vil fremgå, at møde og inddrage Sève på dette grundlagsniveau.

Løsningen på individualitetens og humanitetens paradoks finder Sève hos Marx, og det er kort og godt arbejdsdelingen (Ibid, s.331). Dette er for Sève den "mest dybtliggende og mest generelle basis for menneskets individuation, der fremstår som en konsekvens af det menneskelige væsens oprindelige samfundsmæssige eksterioritet i forhold til individerne (Ibid, s.331).

Arbejdsdelingen er altså svaret på, hvorledes samfundsforholdenes generalitet slår igennem som særegent, og hvorfor det særegne er en generel kendsgerning. Dette får som konsekvens at individet må opfattes som et begrænset og konkret ensemble af de samfundsmæssige forhold - netop de forhold hvori "individet individueres i selvsamme takt som det socialiseres" (Ibid).

Ovennævnte åbner også op for grænsedragningen mellem personlighedspsykologien og samfundsvidenskaberne - et forhold vi i kapitel 2 betegne

med begrebet juxtastrukturelt - netop at individets særegenhed i dets væsentlige træk må forstås på grundlag af de konkrete (og begrænsede) samfundsmæssige forhold, der imidlertid ikke har psykologisk form. Disse forhold betegner Sève som samfundsmæssige aktivitetsformer, som individualitetsformer, og han trækker forskellen mellem individ og individualitetsform frem gennem tre punkter:

- 1 - den konkrete personlighed udvikles ud fra en biologisk bærer, der per definition er fraværende i de samfundsmæssige individualitetsformer.
- 2 - "den konkrete personlighed er dybtgående præget af de begrænsninger, som naturligt impliceres af individualiteten som en generel kendsgerning, når der er abstraheret fra dens historiske former og variationer".
- 3 - den konkrete personlighed besidder nogle specifikke strukturer, fx. følelser, der ikke findes i de samfundsmæssige forhold. (Ibid, s.307-8).

Og han når til følgende konklusion, at grænsen mellem personlighedspsykologien og samfundsvidenskaberne helt og holdent beror "på den grundlæggende distinktion mellem individualitet og individ, m.a.o. på det menneskelige væsens samfundsmæssige eksterioritet og konsekvenserne heraf: individualitetsformernes ikke-psykologiske karakter, ..., og på den psykologiske forms sammenfald med det konkrete individ" (Ibid, s.333).

Sève har i udledningen af individualitetsformsbegrebet støttet sig til det Marx' begreb om karaktermasker, dvs. de almene objectivt producerede samfundsmæssige karaktertyper, der præger individernes indre liv og fundamentalt styrer deres indre udviklingslogik. Denne opfattelse af karaktermaskebegrebet grunder i en bestemt fortolkning af marxismens videnskabelige udvikling, specielt hvordan perioden 1843-45 skal tolkes. Vi har været inde på dette i kapitel 2, hvor vi fremhæver - i analogi med Sève - at marxismen indeholder en videnskabelig antropologi, der netop sætter sig igennem i perioden 1843-45, hvor Marx ikke forlader studiet af mennesket til fordel for studiet af den samfundsmæssige produktion; at der er tale om en brydning og differentiering og ikke et brud i Marx's videnskabelige tænkning - en brydning og differentiering der består i, at Marx afstår fra at psykologisere samfundet til fordel for en adskillelse af "den politiske økonomis objekt fra psykologiens objekt" (Ibid, s.172), hvor studiet af førstnævnte er nøglen til forståelsen af mennesket.

Individualitetsformsbegrebet bliver altså den formidlende kategori mellem samfundsvidenskaberne og personlighedspsykologien, idet det bliver samfundsvidenskabernes opgave at studere de samfundsmæssige forhold, hvorigennem de konkrete individer produceres og reproduceres, medens det bliver personlighedspsykologiens opgave at studere hvorledes det konkrete individ er sin individualitetsform på sin unikke måde.

I forhold til den traditionelle psykologi, fx. den humanistiske og til dels også den sovjetiske psykologi, er denne opfattelse en fundamental omvæltning af begrebet om den menneskelige personlighed, idet man ser individets samfundsmæssige handlinger som personlighedens konstituerende grundlag fremfor at betragte individets samfundsmæssige handlinger, som måden personligheden udtrykker sig på.

Studiet af disse individualitetsformer henfører Sève til de psykosociale videnskaber:

"Begrebet om personlighedens generelle samfundsmæssige grundlag, om individualitetens historiske former, imødekommer klart vores kriterier; her finder man et materiale for én eller flere psykosociale videnskaber" (Ibid, s.298).

Så langt kan vi være enige med Sève, men lad os se nærmere på, hvad han endvidere henfører til objektet for disse psykosociale videnskaber. Han henfører også studiet af psykiske funktioner, såsom tænkning, hukommelse ect, i deres egenskab af sociale adfærdsmåder, og dette kan være korrekt nok, idet individualitetsformer i sidste instans er forhold mellem mennesker. Studiet af disse psykiske adfærdsmåder må ifølge Sève bygge på en specifik generalisering og en specifik abstraktion:

"Vi abstraherer fra de nervemæssige realiteter, som en hukommelsesadfærd altid består i hos det konkrete individ; og hinsides de individuelle enkelttilfælde studerer vi da hukommelsen i dens generalitet som en social adfærdsmåde, der er fælles for et stort antal mennesker" (Ibid,s.276).

Det går imidlertid galt for Sève, idet han hævder, at det der abstraheres fra - den nervemæssige realitet - er objektet for de psykobiologiske videnskaber. Derved bliver de psykiske funktioner i deres egenskab af sociale adfærdsmåder selv til naturlige forudsætninger, der ikke konstitueres af samfundet eller af personligheden. Studiet af den psykiske virksomhed udelukkes herved fra personlighedspsykologien, hvilket med-

fører et ydret forhold mellem de biologisk givne adfærdsmåder og de sociale rammer, hvorunder og igennem individet konstitueres som personlighed. Rubinstein har følgende kommentar til et sådant ydre forhold:

Man kan ikke "opbygge en naturvidenskabelig psykologi, som kun studerer menneskets psyke i relation til de fysiologiske lovmæssigheder for hjernevirksomhed, uden hensyntagen til samfundslivets betingelser. Så genopliver man blot den fejlagtige modsætning mellem de psykiske fænomeners betingethed af de fysiologiske lovmæssigheder for hjernevirksomheden og psykens determineret-hed af livsbetingelserne. Den modsætning er der intet grundlag for med den reflektoriske opfattelse af hjernevirksomheden"(Rubinstein 76,s.222-3).

Rubinstein sigter i sin kritik til den uholdbare to-faktor-teori - en kritik Sève senere har reageret på ved at hævde, at han ikke genopstiller to-faktor-teorien, idet han ikke placerer "mulighedsbetingelserne for en given realitet og dens virkelige væsen på samme plan" (Efterord til 3. franske udgave, Sève 78,s.581). Dette ligger i forlængelse af, at Sève selv hævder, at personlighedens individuation ikke kan reduceres til virkningen af arbejdsdelingen, men at man bl.a. også skal vurdere den rolle, som det biologiske/fysiologiske spiller (Ibid,s.332). Men hvorledes dette skal gøres er Sève ude af stand til at begribe, hvad han da også må afstå fra, som følge af hans yderliggørelse af de psykiske processer fra personlighedsindividuationen. Denne yderliggørelse og det dermed forbundne begreb om naturlige adfærdsmåder (Ibid,s.333) betyder reelt en genoplivning (godt nok i en 'blød' version) af to-faktor-teorien.

Grunden til at det går så galt for Sève, er at han ikke formår at placere det psykiske materielt - nemlig som både genspejling og hjernevirksomhed - en nødvendighed som vi tidligere har været inde på, og som der kan gives konkrete eksempler ad libitum på; tænk blot på en ekstremt udviklet høreevne hos en professionel musiker, der ikke lader sig begribe i sig selv, men kun ud fra personens individualitetsform og samlede biografi i forbindelse med en forståelse af menneskets samfundsmæssige natur.

Vi må altså afvise, at studiet af en psykisk funktion indgår i objektet for de psykosociale videnskaber, men vi står alligevel med, at psykiske funktioner i deres egenskab af adfærdsmåder indgår i individualitetsfor-

merne, da disse i sidste instans er forhold mellem mennesker, så lad os derfor gå nærmere ind på objektet for de psykosociale videnskaber.

I forbindelse med forholdet mellem de samfundsmæssige forhold og det konkrete individ, om forholdet mellem det menneskelige væsen og mennesket som personlighed, nåede vi frem til, at studiet af individualitetsformerne henhørte under de psykosociale videnskaber. Nu er individualitetsformen blot en abstraktion - den har ikke selvstændigt liv - men det er en abstraktion, der i forbindelse med forståelsen af personlighedens væsen som et konkret og begrænset ensemble af de samfundsmæssige forhold, er nødvendig for en begribelse af det konkrete individs unikhed og væsen. Individualitetsformsbegrebet dækker blot de almene, objective samfundsmæssige forhold, som på et givet tidspunkt konstitueres gennem menneskers relationer til hinanden inden for givne materielle rammer, og mht. de psykiske funktioners indgåen heri bemærker Sève:

"Men selv om der oprindeligt kun findes noget psykisk i og gennem individerne, så er dette psykisk indhold og former ikke oprindeligt produceret ..". Det psykiske produceres oprindeligt "kun i de konkrete individer, hvor den psykologiske form fremtræder som en virkning af individualiteten - og det er ud fra individerne, at den på sin side manifesterer sig som afledt "social psyke", hvilket resulterer i alle slags sekundære og overordentlig komplekse vekselvirkninger med individerne" (Ibid, s. 306).

Ud over at vi må korrigere Sève ved, at det er de specifikt menneskelige psykiske former og indhold (bevidstbliven, tænkning, sprog ect.), der er samfundsmæssigt produceret - en umiddelbar konsekvens af vores tidligere kritik og af vores eget udgangspunkt - bemærker Sève korrekt, at de komplekse vekselvirkninger, der er afledt af, at det menneskelige væsen antager psykologisk gestalt i de konkrete individer, også tilhører objektet for de psykosociale videnskaber. De forskellige former for komplekse sammenhænge vil vi betragte med begrebet udvekslingsrelationer (gruppestrukturer, gruppeprocesser ect.), og der er da også forsket i mange år i sådanne fænomener inden for det man normalt betegner med socialpsykologien. Sève forkaster som bekendt begrebet socialpsykologi, fordi grænsen mellem den psykologiske forms sammenfald med det konkrete individ og individualitetsformernes ikke-psykologiske karakter opfattes tvetydigt gennem dette begreb (Ibid, s. 333). Det kan godt være, at et begreb er så belastet (+ se note nederst næste side), at man må indføre et helt nyt begreb for at pre-

cisere, hvad det egentlig er for virkelighedsforhold, der skal begrebsliggøres, men vi mener ikke at Sève's nye begreb om det psykosociale er mindre tvetydigt end begrebet socialpsykologi. På den anden side kan begrebet udmærket udgøre kategorien, hvorunder man henfører alle de videnskaber, der bygger på bestemte abstraktioner. Vi mener altså, at det må være mere korrekt at gå ud fra, at videnskaber som socialpsykologi, sociologi, sociolingvistik ect. betragtes som discipliner inden for den psykosociale videnskab, hvor man abstraherer fra den psykologiske virksomhed (ikke kun de neurofysiologiske processer, som den Sève'ske tredeling af det psykologiske videnskabssamfund implicerer) hos de konkrete individer, og man abstraherer fra de konkret særegne udtryk individualitetsformen har hos de enkelte individer.

En væsentlig epistemologisk ledetråd for den psykosociale videnskab (fra nu af opfattet i ental) finder vi etableres ved indførelsen og udviklingen af Politzers begreb om dramaet:

"Dramaet fremstiller en sluttet handling, der udvikler sig med en indre nødvendighed af en given situation og de deltagende karakterer, hvis vilje tærner sammen. Dette sammenstød sker på baggrund af de situationer, som stykket er sammensat af." "Dramaet konstitueres ikke af summen af personernes intentioner, men har sin egen overindividuelle logik" (Bendixen m.fl. 79, s. 72-74).

Dette ligger i tråd med vores tidligere opfattelse, at individualitetsformer kun har kød og blod gennem individernes samfundsmæssige praksis i relationen til hinanden, og i og med at det er disse relationer, der set i deres forbindelse med produktivkræfternes udviklingsniveau, udgør det menneskelige væsen.

Det legitime i ovennævnte foreslåede abstraktioner, der rent faktisk medfører, at man studerer adfærdsformer og logikker som kendetegnende et generelt socialt individ (Sève 78, s. 277) finder vi i det faktum, at der eksisterer "en relativ enhed i de psykiske funktioner, hvilket skyldes den relative biologiske enhed i menneskearten, som igen reproduceres og bekræftes i de enkelte samfunds målestok gennem den relative enhed

---o---

- (+) Hermed menes de socialpsykologiske ansatser, der er inden for den etablerede socialpsykologi til at udtale sig om det konkrete individ. Pudsigt nok er den foreslåede "omgælsesstrategi" mht. problemet om individualitetens paradoks, der foreslås af P. Lauridsen, og som blev behandlet i sidste afsnit, hentet fra Gordon W. Allport, hvis psykologiske orientering tages til indtægt for en psykologisk orientering af socialpsykologien (S. Skyum-Nielsen i Psykologisk Leksikon 73, s. 312).

i de mest generelle betingelser for menneskeliggørelse og for aktivitet, som her bestemmes af produktivkræfternes og kulturens niveau, af samfundsforholdenes mest generelle karakter ect" (Ibid,s.277). Ud fra dette må bl.a. P.Lauridsens ansatser til en personlighedspsykologi henregnes til det psykosociale videnskabsrum, dog med den betingelse, at der afstås fra forsøget på begribelse af det konkrete individ.

Vi er nu nået frem til at kunne beskæftige os med selve personlighedspsykologiens objekt, med personlighedens væsen. Også her yder Sève en så væsentlig indsats, at en kritik bringer os videre.

I forbindelse med, at væsen ikke opfattes som en selvstændig, abstrakt substans, der hjemsøger det konkrete, men at væsen opfattes som grundforhold, som nødvendig udvikling, definerer Sève i første omgang personligheden som "det levende system af samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne"(Ibid,s.226). Han når frem til denne definition ud fra den centrale ledetråd om, at det menneskelige væsen er indbegrebet af de samfundsmæssige forhold, og gennem en afgrænsning til neurofysiopsykologien (+). Sève benytter imidlertid i afgrænsningen overfor neurofysiopsykologien en modstilling mellem væsen og ting, der ikke er holdbar:

"På den ene side kan der absolut ikke længere eksistere en psykologi om en ting, der er kvalitativt forskelligt fra nerveaktiviteten, thi en sådan ting eksisterer ikke; ... Men hvad er et væsen, som ikke på nogen måde er en ting? Det er et forhold"(Ibid,s.212).

Denne uholdbare modstilling får bl.a. den konsekvens, at Sève tvinges til at behandle de psykiske adfærdsmåder som naturlige adfærdsmåder, hvor det faktum, at disse adfærdsmåder også må ses i deres samfundsmæssige sammenhæng bevirker, at disse samfundsmæssige adfærdsmåder anskues

--o--

(+) Neurofysiopsykologien er for Sève den videnskab, der studerer det psykiske i sin totalitet, uden abstraktion fra nogen af aspekterne ved det psykiske. Imidlertid opfatter Sève det som en falsk videnskab, der fælder psykofysiologiens udvikling, der indbefatter "den proces, hvorved tidligere "psykologiske" problemer - dvs de i sidste instans idealistisk anskuede psykiske problemer - forvandles til fysiologiske problemer, som anskues eller kan anskues materialistisk."(Ibid,s.209). Der er altså ingen grund til at lade sig forvirre af, at Sève udleder sin personlighedsdefinition gennem afgrænsningen til neurofysiopsykologien - det kunne lige så godt være i forhold til psykofysiologi eller neurofysiologi.

som en overbygning på de naturlige adfærdsmåder. Vi har tidligere været inde på denne dikotomi, så vi vil her nøjes med at slå fast, at det som det gælder om at begribe, det er hvorledes de biologiske og fysiologiske potenser ophæves og udvikles samfundsmæssigt (jvf. begrebet om at den menneskelige natur er social).

En anden konsekvens af modstillingen er, at Sève identificerer psykisk med noget umiddelbart/naturligt og samfundsmæssigt med noget middelbart, og man kan dårligt undgå at opfatte, at den dialektiske kategori væsenfremtrædelse er et produkt af det menneskelige samfunds udvikling, og at den kun gælder samfundsforhold - hvilket klart er i modstrid med den dialektiske materialismes grundprincipper.

Det er altså modstillingen mellem ting og væsen - en modstilling, der kunne være undgået, hvis Sève var bekendt (!) med, at det psykiske kan defineres som både genspejling og hjernefunktion - der implicerer, at Sève adskiller videnskaben om det psykiske fra videnskaben om personligheden, hvor det "psykiske" reelt identificeres med neurofysiologiske processer. Men betyder dette, at Sève's relationelle bestemmelse af personlighedens væsen må forlades? Nej, vi mener faktisk, at det er videnskabelig brugbart, hvis det holdes inden for rammerne af en personlighedsteori. Sève har selv senere åbnet op for denne tolkning gennem indførelsen af begreberne om den specifikke og den globale personlighedsbestemmelse (Efterord til 3.franske udgave, Sève 78,s.576-7) - omend han stadig bibeholder den kritiserede opdeling af det psykologiske videnskabsrum. Indførelsen af disse to personlighedsbestemmelser, "hvor det ene udgør kernen i det andet"(Ibid,s.580), må ses i forbindelse med den mængde af forskellige definitioner af personligheden, som hans grundværk "Marxisme og personlighedsteori" præsenterer en læser for, så vi vil forfølge disse definitioner og der igennem nærmere præcisere, hvori vi mener, at det rationelle ved den relationelle personlighedsbestemmelse består, samt gøre rede for hvilket forhold, der er mellem personlighedsteorien og personlighedspsykologien (+).

--o--

(+) En relationel bestemmelse af personligheden kan metateoretisk ikke anfægtes ud fra den forståelse af væsen-begrebet, som vi bygger på. Men vi vil mene, at det specifikke begreb om de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne bygger på et abstraktionsniveau, der ikke begriber individet som subjekt for sin virksomhed, men på et abstraktionsniveau, der begriber individets særegne adfærdsløgik i forhold til de samfundsmæssige relationer, som det produceres og reproduceres igennem. Det bliver altså en analytisk skelnen, der bliver produktet af vores næste overvejelser, og ikke som hos Sève en objektiv dualisme i begribelsen af det konkrete individ.

Når man forfølger Sève's forskellige definitioner ud fra deres kontekst, tegner der sig følgende billeder:

"de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne som grundlæggende strukturer i dets individuelle liv" (Sève 78, s. 221, vores udhævelse), og

"personligheden som det levende system af samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne" (Ibid, s. 226)

er personlighedsdefinitioner, der fremkommer gennem afgrænsning til de psykobiologiske videnskaber, og følgende personlighedsdefinitioner

"personligheden er ... aktivitetens totale system hos et individ" (Ibid, s. 277),

"personligheden er ... et system af processer organiseret i tiden" (Ibid, s. 331),

"den menneskelige personlighed er på én gang et biologisk mikrokosmos og en juxtastruktur i samfundet" (Ibid, s. 341), og

"den voksne personlighed er virkningen af et individs særegne indsettelse i et bestemt system af samfundsforhold" (Ibid, s. 344)

fremkommer gennem afgrænsningen over for den psykosociale videnskab. Det er her tydeligt, at Sève så at sige bevæger sig på to niveauer, dels på niveauet for de grundlæggende forhold, dels på et mere omfattende niveau, der også inbefatter de såkaldte "neurofysiologiske" processer. Sève's mest omfattende definition af personlighedspsykologien er da også, at den skal "studere det levende system af samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne i det konkrete individs form" (Ibid, s. 333, Sève's udhævelse). Denne definition må ses i forlængelse af, at han erkender at "den menneskelige psykologiske individuation ikke helt og holdent kan reduceres til virkningen af arbejdsdelingen; og der kan hér ikke være tale om at benægte den rolle, som spilles af det biologiske, af tilfældet eller af friheden - på betingelse af, at disse størrelser i sig selv bliver tænkt inden for rammerne af en korrekt opfattelse af individet" (Ibid, s. 332).

Det centrale i denne forbindelse er, hvad der menes eksakt med "i det konkrete individs form". For det første må der menes den psykologiske form, men denne psykologiske form funderes ikke materielt gennem Sève's falske modstilling mellem væsen og ting. For det andet likviderer Sève faktisk det psykiske som specifikt object, idet hans modstilling mellem væsen og ting bevirker en videnskab om de psykiske adfærdsmåder, dvs. neurofysiologiske processers fremtrædelser, og en videnskab om samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne. Dette er reelt en opstilling af Comte's

dualitet mellem fysiologi og sociologi, der ikke løses ved at erklære, at individet er deres konkrete enhed (Ibid, s. 337).

Vi må ud fra dette betragte Sève's "påfyldning" af begrebet om de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne med bestemmelsen "i det konkrete individs form" som ikke værende tilstrækkelig som definition af personlighedspsykologiens object. Imidlertid må denne "påfyldning" betragtes i dens nødvendige egenskab som personlighedspsykologiens afgrænsende faktor fra den psykosociale videnskabs object. I denne forstand er det en korrekt definition, og den eneste måde dette kompleks af modsigelser kan løses stringent på er simpelthen ved at placere de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne som grundlæggende strukturer for individets psykiske virksomhed, idet det psykiske funderes materielt, som en egenskab ved den menneskelige hjerne, en egenskab, der fremtræder, som både genspejling og hjernefunktion.

For at gøre det helt klart ser vi således personligheden udtrykke sig gennem den psykiske virksomhed, men denne psykiske virksomheds grundlæggende strukturer og logik er samfundsmæssigt ~~bestemt~~ determineret - og kan udtrykkes gennem begrebet om de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne. I denne forstand vil vi henføre begrebet om de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne til en personlighedsteori, som skal gøre det muligt i hvert enkelt konkret tilfælde at bestemme personlighedens væsen. Der abstraheres således fra den psykiske virksomhed, men ikke fra det særegne ved individet - individets unikke logos. For en begribelse af det konkrete individ som sådan - i kød og blod - må det analyseres, hvorledes personlighedens væsen udtrykker sig gennem den psykiske virksomheds konkrete regulations/styring-mekanismer. Dette betyder, at personlighedsteoriens psykologiske substans findes i den almene psykologi, der studerer den psykiske virksomhed i dens totalitet, som hjernefunktion og som genspejling. Studiet af et psykisk fænomen som fx. hukommelse, henføres således til den almene psykologi - og ikke som hos Sève til den psykosociale og psykobiologiske videnskab.

På dette grundlag kan vi definere personlighedspsykologien som enheden af den almene psykologi og personlighedsteorien, men i kraft af, at det er den menneskelige væsenbestemmelse, der er det overordnede, så må den almene psykologi studere den psykiske virksomhed på basis af en eksakt forståelse af denne eller hin gruppe af individers individualitetformer. Kun på denne måde kan man korrekt afdække, hvorledes menneskets psykiske funktioner, betragtet som en helhed, individueres gennem den samfundsmæssige tilegnelses- og objectiveringsproces. Vender vi tilbage til de

Sève'ske personlighedsdefinitioner, finder vi på dette grundlag, at begrebet om "aktivitetens totale system hos et individ" er egnet til at udgøre personlighedspsykologiens object. Personlighedspsykologiens object er altså konkret og særegent, men hvor dette særegne ikke blot er at betragte som den specifikke måde, hvorpå de psykiske funktioner individu-eres samfundsmæssigt, men omvendt, det særegne udtrykker gennem personlighedsens unikke udviklingslovmæssigheder, som er afgørende for det særegne ved de psykiske funktioners samfundsmæssige individuering.

Ovennævnte, som er vendt mod den Kritiske Psykologi - og som vi ganske kort skal berøre her til sidst - finder vi væsentlig at påpege, idet man ikke kan betragte personligheden som skæringspunktet mellem menneskets samfundsmæssige natur og de konkrete samfundsmæssige forhold - man havner enten i en sociologisme eller i en biologisme alt afhængig af hvilken side, der opfattes som dominerende. Men det er selvfølgelig vigtigt at analysere, hvorledes menneskets samfundsmæssige natur er beskaffen og også hvorledes denne udvikler sig i sammenhæng med konkrete samfundsmæssige forhold. Den Kritiske Psykologis forskningsparadigme om, at det tilgrundlæggende forhold for psykologien at afdække, er det specifikke forhold mellem den objektive bestemtthed og den subjektive bestemmelse udtrykker da også ganske klart et vigtigt skridt fremad for psykologiens vedkommende, men det er vigtigt at være opmærksom på, at det kun er almene psykologiske sagsforhold, der kan udledes af dette paradigme. Konkretiseringen og specificeringen af almene subjektive og almene objektive (jvf. Holzkamp 77, s.137) helt ned til det enkelte konkrete individ åbner ikke i sig selv op for at tænke dette konkrete individs ejendommelige logik som et unikt forhold mellem alment, særligt og enkelt i almengyldige kategorier.

KAPITEL 6: KONKLUSION.

Formålet med denne opgave har været at skitsere og specificere grundlaget for en teorikonception, der implicerer muligheden for i hvert konkret tilfælde at begribe det enkeltstående individ - og dette ikke kun med hensyn til sammenhænge, forskelle og ligheder til andre individer, men individet begrebet som en unik enhed af alment, særligt og specifikt.

Vi har afvist, at almene bestemmelser om mennesket alene - at det har bevidsthed, at det er et værktøjsproducerende væsen ect - fører til et abstrakt-almene niveau ud fra hvilket, det konkrete individ lader sig bestemme. Dette hang sammen med konciperingen af det menneskelige væsen som indbegrebet af de samfundsmæssige forhold hvilket netop implicerede, at individ-samfunds planet blev det overordnede genstandsområde for bestemmelsen af abstrakt-almene begreber om menneskets udvikling til personlighed. Dette plan åbnede netop op for en begribelse af, dels hvad der var det bestemmende for udviklingen af en menneskelig personlighed - arbejdsdelingen - til forskel fra simpel dyrisk individualitet, og dels for en bestemmelse af personlighedens væsen - de samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne.

For Sève var arbejdsdelingen løsningen på både individualitetens paradoks og humanitetens paradoks, og dette var korrekt for så vidt, der med humanitetens paradoks mentes udviklingen af en menneskelig bevidsthed, som den psykiske virksomheds højeste fremtrædelsesform. Dette måtte Sève imidlertid afstå fra, idet han gennem en uholdbar modstilling mellem ting og væsen likviderede det psykiske som specifikt materielt objekt. Dette betød, at Sève ikke kunne nå frem til en begribelse af den subjektivt-aktive side ved den menneskelige praksis.

For en bestemmelse af dette moment, må man netop inddrage almene bestemmelser om mennesket og om menneskets psykiske virksomhed.

Opsummerende kan siges, at Sèves udgangspunkt er korrekt - når målet er en konkret personlighedspsykologi, men han når på grund af en logisk fejl ikke frem til niveauet for en begribelse af mennesket som subjekt for sin virksomhed og dermed ikke til niveauet for en totalbestemmelse af individet. Sèves indikativhypoteser i hans psykologiske ansatser i kapitel 4 i "Marxisme og Personlighed" bevæger sig derfor på niveauet for mennesket som personlighed, hvorfor de bestemmelser, der angår mennesket som subjekt, må afvises som spekulative og, som en overskridelse

af det niveau, som hans teorikonception har nået.

Et gennemgående træk i disse overskridelser er, at bevidstheden reduceres til et epifenomen, hvilket konkret betyder, at det ikke er proletarietets indsigt og bevidste indgriben i den samfundsmæssige udvikling, der aktualiserer socialismen som en mulighed, men at denne mulighed blot aktualiseres gennem produktivkræfternes fortsatte udvikling.

Denne indsmugling af revisionistiske tanker - "forkastelsen" af menneskene som historiens subjekt, som Sève's teoretiske ansatser rent faktisk implicerer (på trods af nogle smukke ord om det modsatte) - fremtræder også gennem hans hetz mod de kinesiske kulturrevolutioner, som han afviser som unødvendige og som førsterangsfejltagelser.

Vi finder det nødvendigt at trække ovennævnte frem, idet det helt klart viser, hvor væsentligt det er at specificere og afgrænse en teoris status og gyldighedsområde, da det netop er gennem ubemærkede overskridelser af et gyldighedsområde, at ideologiske forestillinger kan fremtræde som videnskabelige resultater.

Opsummerende om den almene psykologi - eksemplificeret ved Rubinstein og Leontjew - kan siges, at genstandsområdet er begrænset til 'mennesket' og menneskets psykiske virksomhed, hvilket kun rækker til en forståelse af sammenhænge, ligheder og forskelle mellem et konkret individ og menneskene som sådan.

Udgangspunktet for den almene psykologi forhindrer altså, at abstrakt-almene bestemmelser om menneskets psykiske virksomhed når et niveau, der muliggør en begribelse af konkrete individers eksistensform. Vi har da også argumenteret for, at disse abstraktioner må skabes på basis af en teori om mennesket som personlighed. Betragtes den almene psykologi fra dette synspunkt bliver disse abstraktioner ikke spekulative - som Sève hævder - men tvært imod bliver de nødvendige for en tilnærmelse til det subjektivt-aktive moment ved menneskets samfundsmæssige praksis og dermed nødvendige for at nærme sig begribelsen af det konkrete individ. Betragtes den almene psykologi ikke i dens sammenhæng med en personlighedsteori - hvor enheden mellem dem, er det vi forstår ved en personlighedspsykologi - er der netop åbnet op for muligheden af spekulative begreber om mennesket. Rubinsteins bestemmelser på personlighedsniveauet er da også en overskridelse af det gyldighedsområde, der impliceres af hans udgangspunkt. Hos Leontjew kan man finde de samme tendenser og, man kan spørge hvorfor også han går galt i byen, når han i højeste grad funderer udviklingen af det menneskelige individ i dialektikken mellem

tilegnelse og objektivisering - som han betragter som en konkretisering af Rubinsteins mere uspecificerede begreb om den menneskelige virksomhed. En rimelig forklaring på dette er, at Leontjew overbetoner tilegnelsessiden og næsten ikke beskæftiger sig med objektiviseringssiden - og ej heller med forholdet mellem dem. Hvis han havde gjort mere ud af objektiviseringssiden kunne han ikke have undgået at beskæftige sig med den fortsatte akkumulering af menneskelige væsenskræfter uden for mennesket selv, samt hvilken betydning dette måtte have for den fortsatte udvikling af menneskeheden.

Som hos Sève bliver der også her tale om noget "uheldige" ideologiske og politisk-praktiske konsekvenser, som består i, at psykologien mister sin styrke til konkret kritik af bestående samfundsmæssige forhold, idet samfundet "overalmengøres" som en statisk størrelse som individerne determineres af. Paradoksalt nok en konsekvens, der ligger tæt op af Sève's teorikonception på trods af et andet udgangspunkt

Men hvorfor trække politiske konsekvenser ind her til sidst: Fordi enhver virkelighedsopfattelse implicerer en bestemt samfundsmæssig praksis som er politisk i en eller anden forstand. Psykologien er et værktøj, den er et våben i klassekampen, men kun ved, at den kan trænge ned bag fremtrædelser og bag ideologiske forestiller om fremtrædelser, kan den være et aktivt moment for det Marx'ske udsagn om at

proletariatet "må styrte staten for at hævde deres personlighed" (Marx 74a, s.99).

Man kan så stille spørgsmålet om dette vil ske af sig selv, eller om det først sker, når proletariatet virkelig gør sit forhold som undertrykt og udbytter klasse bevidst - bevidst handler i overensstemmelse med de objective lovmæssigheder for klasesamfundets afskaffelse.

Og så er vi tilbage igen.

Svaret på dette spørgsmål grunder netop i problemet om den menneskelige subjectivitet, om den bevidste varen. Er bevidstheden blot et epifenomen, så er det revolutionære parti en førsterangsfejltagelse, som bør nedlægges ud fra devicen om, at friheden er indsigt og handling efter nødvendigheden (Marx). Har bevidstheden der imod en styrende funktion, - som vi har argumenteret for gennem en påvisning af det psykiske som et specifikt materielt object og bevidstheden som dette psykiskes højeste fremtrædelsesform - bliver problemet for det revolutionære parti netop, hvordan denne bevidsthed udvikles i massemålestok - en strategi impliceret (paradoksalt nok) af samme device som ovenstående.

Formålet med denne opgave har ikke været at udvikle en subject-opfattelse - som ovennævnte måske kan give udtryk af - men kun at påpege den sammenhæng problemet må ses i og stilles ud fra. Vi vil ikke nægte at ansatserne til en konkret subject-opfattelse er sparsomme, men vi er da nået et stykke vej fremad. Sådantolker vi selv det faktum, at arbejdet med denne opgave lader os tilbage med flere og nye problemområder end dem, som vi gik ind i opgaven med. Her kan nævnes bl.a. forholdet mellem menneskets biologiske og sociale natur, og om forholdet mellem menneskets emotionalitet og kognition (ud over det helt almene faktum, at de udgør en dialektisk enhed).

Mht. struktureringen af opgaven må vi erkende, at vi ikke i tilstrækkelig grad adskiller analyse af problemstillinger fra fremstilling af erkendelse udvundet gennem analyse. Men 3/4 års arbejde uden vejleder (deltidslærer-strejke eet.) sætter desværre præg, der ikke så let lader sig rette gennem hektisk vejledning i opløbsvinget.

KSH. 2-1-80 J.FL FL
Kalle Brück-Urckan

LITTERATURLISTE:

Andersen, I.: "Personlighed og samfund - en kritik af Lucien Sèves konception", UDKAST 2/3, 78.

Bendixen, C. m.fl.: "Marxismens Psykologi", Eget forlag 75.

Bendixen, C. m.fl.: "Uddannelsespsykologi og skole - en odysse", Psykologisk laboratorium 79.

Bendixen, C. m.fl.: "Noter til læsning af Lucien Sève: 'Marxisme og personlighedsteori'", Stencil KUA 76.

Borg, V. m.fl.: "LØNARBEJDERPSYKOLOGI - Teori og metode", UDKAST 2/3, 78.

Dreier, O. (red.): "Den kritiske Psykologi", Rhodos 79

Dreier, O.: "Individualitetsproblemet i dialektisk materialistisk belysning." Nordisk Psykologi 2, 77.

Dreier, O.: "En kort introduktion til den kritiske psykologi og til artiklen af Holzkamp.", UDKAST 2, 77.

Dreier, O.: "Familieværen og bevidsthed" DPF, 77.

Dreier, O.: "En præsentation og vurdering af Leontjews almene psykologi." UDKAST 3/4 74.

Enerstvedt, R.Th.: "Mennesket i et fylogenetisk og ontogenetisk perspektiv." Forlaget Ny Dag, 77.

Enerstvedt, R.Th.: "Dialektik og samfundsvidenskab." Ny Dag, 73.

Hartelius, F.: "Marxistisk personlighedsteori - L. Sèves personlighedsteoretiske overvejelser. En kritisk kommentar." Speciale 78, KUA.

Holzkamp, K.: "Kan der være en kritisk psykologi inden for rammerne af den marxistiske teori.", UDKAST 2, 77.

Klaus, G.: "Philosophisches Wörterbuch", Leipzig 74.

Klaus, G.: "Moderne logik", Berlin 73.

Lauridsen, P. (red.): "Personlighedspsykologi - en antologi.", MNF 77.

Leontjew, A.N.: "Problemer i det psykiskes udvikling." Rhodos 77.

LITTERATURLISTE (fortsat):

- Ljungström, C.: "Individ og samfundsforandring." Munksgård 77.
- Ljungström, C.: "Socialisering - en falsk forståelsesform?", UDKAST 4, 78.
- Marx, K.: "Den tyske ideologi.", Rhodos 74a.
- Marx, K.: "Bidrag til kritik af den politiske økonomi.", Rhodos 74b.
- Marx, K.: "Kapitalen", 1. bog, Rhodos 70.
- Madsen, K.B. (red.): "Psykologisk Leksikon", Gyldendal 73.
- Nielsen, T.I.: "En psykologisk undersøgelse af det menneskelige handlingsliv.", Stencil 79, KUA.
- Olsén, P.: "På vej mod en historisk-materialistisk teori om personligheden - en præsentation og vurdering af L.Sève's projekt.", UDKAST 2, 76.
- Petersen, J.: "Udvikling og personlighed", Hans Reitzel 76
- Rasmussen, O.E.: "Gruppe og personlighed", DPF 78
- Rubinstein, S.L.: "Væren og bevidsthed", Gyldendal 76
- Sève, L.: "Marxisme og personlighedsteori, Rhodos 78
- Sève, L.: "Psykoanalyse og historisk materialisme", Rhodos 79
- Sève, L., Sobolev, A.R., Tsetung, M.: "Dialektik som politisk proces - Tre indlæg om modsigelsens rolle i dialektikken", Forlag Ny Dag 72
- Vygotsky, L.S.: "Tænkning og sprog", Reitzel 74
- Zelený, J.: "Metod och teori i kapitalet", Kontrakurs 76

NOTER.

- Note 1) At begribe et fænomen vil sige at afdække de indre bestemmende forhold for fænomenets opståen og udvikling som netop dette fænomen. Begrebet begribe relaterer sig derved til væsensforhold, og er således mere omfattende end begreberne forstå og forklare, der relaterer sig til henholdsvis den hermeneutiske og den positivistiske videnskabskonception.
- Note 2) Med dette begreb vil vi afgrænse os over for den del af antropologien, der beskæftiger sig med den fysiologiske udvikling af mennesket - ikke fordi dette er uvæsentligt, men fordi det vil føre for vidt at medreflektere dette her.
- Note 3) Man kan indtræde i produktionsforholdene på principielt to måder: enten som ejer af/disponerende over produktionsmidlerne, eller som lønarbejder, hvilket vil sige, at relationen til produktionsforholdene netop betinger en bestemt subsumtion under (en) klasse(n).
- Note 4) Efter at Sève's værk første gang blev udgivet er der rettet en del kritik mod hans anvendelse af begrebet om personligheden. Sève har taget denne kritik op i efterordet til 3. franske udgave af "Marxisme og personlighed", hvor han imødekommer kritikken ved at differentiere sit personlighedsbegreb på den måde, at han mener, at det begreb, som han opererer med i hovedværket skal 'smeltes' sammen med et globalt personlighedsbegreb, der omfatter 'alle de særlige adfærdsmåder'. Denne differentiering mellem et globalt og et specifikt personlighedsbegreb, hvor det andet udgør kernen i det første, ~~opstår~~ op for en radikal nytænkning af Sève's værk; men desværre går Sève ikke selv ind på en diskussion af hvorledes denne 'sammensmeltning' skulle komme i stand.
- Note 5) Som det fremgår, er citaterne i dette afsnit hentet fra det 3. franske efterord hvilket skyldes, at Sève her mere eksplicit giver udtryk for hvad der ligger i hovedværkets overvejelser omkring personlighedsbegrebet. Man må dog være opmærksom på, at vi i dette kapitel netop forholder os til hovedværkets overvejelser - og ikke til den nye betoning af personlighedsbegrebet, som Sève kommer ind på i dette efterord (se tidligere note).

Censorisk udtalelse om Kalles og Jens-Peters "Imod en Marxistisk opfattelse af personlighedspsykologien".

Om opgavens opbygning:

Sammenhængende, velargumenteret fra ende til anden. Meget selvstændigt arbejde med udgangspunkt i egne hypoteser og, så vidt jeg kan vurdere, med god anvendelse af baggrundslitteraturen. Mine uenigheder desangående vender jeg tilbage til senere. Opgaven er spændende, både i den forstand at der er stadige spørgsmål som må besvares udfra forfatterens udgangshypoteser, og fordi den spænder vidt, der er mange gode og interessante "argumentationscykler" eller svinkeåringer, hvor baggrunden for den førte argumentation trækkes ind i billedet. De fleste steder er arbejdet også indholdsmæssigt "tæt", meget koncentreret uden mange overflødige formuleringssving.

Indholdsmæssigt:

Der argumenteres for to synspunkter:

- 1) -at det konkrete individ først konstitueres som personlighed gennem tilegnelse af og objektivisering af de objektivt satte samfundspositioner, som det menneskeliggøres igennem.
- 2) -at det enkelte individ opfattet som en unik struktur af element, særligt og specifikt kan bestemmes i hvert konkret tilfælde på basis af en almen teori om individet.

Til opbygningen af denne almene teori om individet tages udgangspunkt i bl.a. Seve, Leontjew og Rubinstein. Jeg er enig med ~~kr~~ kritikken af Seve - at han mangler det subjektivt-aktive moment, og mener at der er argumenteret godt for det gennem hele opgaven. Leontjew kender jeg ikke. Men s.2-3 og s.26-29 taler I om Rubinsteins personlighedsbegreb - udfra Væren og Bevidsthed. V&B er ikke et forsøg på en egentlig personlighedspsykologi, men et forsøg/en argumentation for en bestemt forståelse af en del af personligheden, nemlig erkendelsen, bevidstheden og dens udvikling. Det er korrekt at det er alment-abstrakt og abstrakt-historisk (s.27-28) men prætenderer Rubinstein selv andet? (jvfa.11)

Om begrebet "bevidsthed" virker det på mig som om I bruger Vygotskys definition af det (fx.s.10 ~~22~~ & 23)- dvs. den teoretiske, begrebsliggjorte bevidsthed, og ikke "blot" den handlingsstyrende bevidsthed - for så at skifte brug/definition s.21-22. (s.11 er vigtig for spørgsmålet om hele jeres behandling af Rubinstein som potentiel idealist "det abstrakte menneske").

Kap.2 er gennemført argumentation for det menneskelige væsens excentrerede karakter, så gennemført at jeg nu er overbevist om dets rigtighed, omend jeg opretholder min kritik af Seves begreb om juxtastruktur/hans brug af det, primært hans kap.4, se vor opgave om "Seve og juxtastrukturen".

S.19 - ja - enig i at "som materialister må vi kunne påvise den objektive eksistens af vores objekt" - altså tage ~~konkret~~ udgangspunkt i den konkrete eksistens - men det medfører ikke enighed om, at Seves metodiske krav iøvrigt må gælde.

s.20 - tilkender Rubinstein dyr en psyke ? og hvad betyder ~~kr~~ egentlig det? S.21 - hvordan forstår I sansning og tænkning - omfattes fx. den helt konkrete handlingstænkning heraf? Og hvad betyder dyr i den forbindelse? Afsnit 3 er iøvrigt velargumenteret, med spændende karakteristikker - kun endnu een bemærkning: s.24 siger I at Rubinstein deducerer sig frem til en personlighedsopfattelse på basis af en almen psykologisk teori - det er kun rigtigt som sådan at han bruger denne teori på et utal af konkret observerede fænomener. Det er ikke ren abstraktion.

s.24 - starten er niveausnak uden substans. Resten har jeg været inde på.

Kap.5 er bare dødspændende - jeg kender ikke så meget af litteraturen, så en del af det er temmelig nyt. Jeg vil se grundigere på det senere. Det ~~havde~~ været rart med jeres definition af forholdet mellem personlighedspsykologi, almen psykologi og personlighedsteori før end på s.55.

Konklusionen: ++++++

Karakter: en elleve-tretten stykker.

Anne Maj

OM MOTIVATION.

Opgave 1 personlighedspsykologi.

4=points-opgave ved Sven Thyssen.

København 8. januar 79

Margit Christensen 140652-

Inger Aaes 100351-

Jens-Peter Poulsen 031257-

Kalle Birck-Madsen 020753-

FORORD.

Alle motivationsbestrebelse har indtil for nylig haft til formål, at motivere mennesker mod på forhånd givne forhold. Man har behandlet motivation som et teknisk spørgsmål, hvor det overordnede er at skabe motivation, og al motivationsforskning har selvsagt været tilrettelagt efter dette. Man har fx. forsket i, om nysgerrighed kan anvendes som en motivationsform i skolen til fremme af indlæring, og inden for erhvervslivet er al forskning i det hele taget centreret om, hvorledes man motiverer arbejdere til større arbejdsindsatser. Det siger sig selv, at i kapitalistiske samfund, hvor grundloven er profitmaksimering, at disse motivationsbestrebelsers primære sigte ikke er at gøre arbejdsforholdene mere tålelige for arbejderne. På den anden side kan anvendelsen af motivationsteorier her medføre, at arbejdssituationen bliver mere behagelig for arbejderne - eller i det mindste reducerer ulemperne ved arbejdets stadige intensivering. Et for kapitalismen godt biprodukt af dette er, at motivationsbestrebelse i praksis kan medvirke til at tilsløre de faktiske magt- og udbytningsforhold, og derved nedbryde arbejdernes sammenhold og engagement i klassekampen. Til legitimering af denne brug af motivation i undervisning og i erhvervslivet har man baseret sine motivationsteorier på et abstrakt, ahistorisk gennemsnitsmenneske, der å priori er udstyret med visse behov, som når de aktiveres omsættes i motiver, der fungerer som drivkræfter bag vore handlinger. Det er på denne baggrund, at man kan forstå, hvorledes der kan opstå teorier, der operer med præstationsmotiver, selvhøvelsesmotiver ect. Sammenhængen mellem disse motivkategorier og den kapitalistiske produktionsmåde er slående, og essensen i den borgerlige motivationspsykologi er da selvfølgelig også, at den udtrykker den herskende klasses livsnormer. Det, at den borgerlige

motivationspsykologi udelukker de konkrete samfundsmæssige forhold fra teoribygningen, gør, at motivkategorierne kommer til at gengive motivationspsykologernes egen samfundsmæssige placering i middelklassen, da deres egen oplevelse af samfundet indgår som en given og ureflekteret forudsætning. Motivkategorierne bliver herved, på trods af udgangspunktet i det abstrakte, ahistoriske gennemsnitsmenneske, konkret klassespecifikke og metafysiske.

Ovennævnte betragtninger vil blive underbygget i nærværende opgave, og de vil munde ud i en dialektisk materialistisk teori om menneskets motivation. Denne teori har som sit grundlag, at menneskets væsen - og herunder de motivationelle forhold - er et produkt af de samfundsmæssige forhold og ikke omvendt. Motivationen fremkaldes gennem det dialektiske samspil mellem de subjectivt udviklede behovsstrukturer og de objective samfundsmæssige vilkår og interesser, som alle individer er et produkt af, men som de også selv gennem deres samfundsmæssige handlinger er med til at forme og ændre.

INDHOLDSFORTEGNELSE.

<u>FORORD</u>	side	1
<u>INDHOLDSFORTEGNELSE</u>	-	3
<u>INDLEDNING</u>	-	4
<u>KAP 1. MOTIVATIONSPSYKOLOGIENS HISTORISKE RØDDER</u>	-	7
1.1 Instinktpsychologien	-	8
1.2 Personlighedspsychologien	-	9
1.3 Læreprocesspsychologien	-	10
1.4 Sammenfatning	-	11
<u>KAP 2. NOGLE VÆSENTLIGE MOTIVATIONSPSYK. RETNINGER</u>	-	12
2.1 Humanistisk motivationspsykologi - Maslow	-	14
2.2 Behavioristisk motivationspsykologi - Sears	-	17
2.3 En integrationsmodel - K.B.Madsen	-	19
2.4 Sammenfatning	-	21
<u>KAP 3. OMGRUNDLAGET FOR EN DIALEKTISK MATERIALISTISK MOTIVATIONSPSYKOLOGI.</u>	-	22
<u>KAP 4. EN TEORI OM MENNESKETS MOTIVATION - RUBINSTEIN</u>	-	26
4.1 Udviklingen af behov, interesser og idealer	-	27
4.2 Behov, interesser og idealer	-	28
<u>KAP 5. ANALYSE AF BOGEN "SULT"</u>	-	32
5.1 Fremstilling af bogen	-	32
5.2 Analyse	-	35
<u>KAP 6. KONKLUSION PÅ OPGAVEN</u>	-	39
<u>LITTERATURLISTE</u>	-	41

INDLEDNING.

Denne opgave skal ses i forlængelse af vores tidligere opgaver, der omhandlede forholdet mellem udviklingen af kognitive og motivationelle egenskaber. Hovedvægten i disse opgaver var lagt på tre områder

- at det er gennem handling at såvel evner som motivationsstrukturer udvikles.
- at udviklingen af evner er medbetinget af den allerede udviklede motivationsstruktur, og at den videre udvikling af motivationsstrukturer er medbetinget af de evner, der allerede er udviklet.
- en kritik af den borgerlige kognitionspsykologi - intelligenspsykologien - der reducerer menneskets evner til en almen evne - intelligens.
- en dialektisk materialistisk teori om menneskets evner.

I denne opgave vil vi lægge hovedvægten på den motivationelle side af menneskets samfundsmæssige liv. Vi vil prøve at besvare spørgsmålet om, hvad det er, der driver og determinerer menneskets handlinger. Svaret på dette spørgsmål er det overordnede for denne opgave - altså spørgsmålet om menneskets motivation, hvad den består i, hvordan den udvikles, og hvad dens udvikling er betinget af - som vil blive søgt besvaret ved dels en kritik af den borgerlige motivationspsykologi, dels ved en skitsering af en dialektisk materialistisk motivationsopfattelse. Den borgerlige motivationspsykologi er udviklet uden hensyntagen til, hvordan menneskets kognitive egenskaber indgår i dannelsen og udviklingen af de motivationelle egenskaber. Spørgsmålet om menneskets kognitive egenskaber må derfor være implicit givet ved den motivationsopfattelse, som vi på dialektisk materialistisk grundlag ønsker at nå frem til. Det kan imidlertid ikke nægtes, at denne opgave nok vil fremtræde skov højt, hvordan kognitive egenskaber indgår i en motivationsteori, men det skal ikke ses som udtryk for en revideret opfattelse af dette tidligere beskrevne forhold, men det må tvært imod ses i forhold til, at både de første opgaver og denne opgave er indlæringsopgaver, hvor komplekse sammenhænge nødvendigvis må behandles i brudstykker, hvilket kan resultere i, at den søgte komplicerede helhed tabes eller skjules. Hvorvidt dette er resultatet af denne opgave, er det op til læseren at afgøre.

Som alle teorier, der prætenderer at bevæge sig på dialektisk materialistisk grund, må deres resultater eftervises i praksis. Qua opgavens karakter som indlæringsopgave, og med de tidsmæssige og strukturelle forhold, der gør sig gældende her, vil den empiri, der indgår i opgaven, tjene som underlag for vores opgave - ikke som udgangspunkt for den. Empirien udgøres af Knuth Hamsun's bog "Sult", som vi vil analysere ikke kun ud fra vores egen teori, men også ved inddragelse af de teorier, vi kritiserer. Vi vil i opgaven komme ind på de forhold, denne empiri implicerer mht. underbygningen af vores teoretiske overvejelser.

Opgaven vil bevæge sig på to niveauer

- det teoretiske grundlag for en teori om menneskets motivation.
- den praktiske anvendelse af teorier i erhvervslivet og i undervisningssammenhænge.

Mht. forholdet mellem proletarisk og borgerlig videnskab kan ovennævnte niveauer lidt firkantet siges at indgå i teoribygningen på følgende måde.

Den borgerlige videnskab vil tage udgangspunkt i, hvorvidt den praktiske anvendelse er nyttig ud fra et profitmotiv og ud fra, om den er med til at etablisere dette samfunds grundpiller - altså et sandhedskriterium, der udgøres af videnskabens nytteværdi. For motivationspsykologien træder dette tydeligt frem i form af dens operering med bl.a. prestations- og selvhævdelsesmotiverne, og motivationspsykologien er da i hovedsagen også udviklet i produktionssammenhænge.

Den proletariske videnskab har overfor dette et sandhedskriterium, der udgøres af praksis, dvs hvorvidt teorier griber de objective væsenssammenhænge i deres konkrete udviklingslogik. Det siger sig selv, at denne måde at drive videnskab på ikke lader sig gøre i kapitalistiske produktionssammenhænge, og dialektisk materialistiske teorier er da også i hovedsagen udviklet i undervisningssammenhænge, dvs på universiteter og højere læreanstalter, der (endnu) har en relativ større autonomi end den, der forefindes for enkeltvirksomheder eller brancher.

Opgaven er struktureret på følgende måde. I kapitel 1 vil vi se på den historiske udviklingsgang fra man stillede spørgsmålet om drivkræfterne bag menneskets handlinger (ca. 1890) til fremkomsten og konstitueringen af en egentlig motivationsteori (ca. 1950). Kapitel 2 vil dreje sig om en detaljeret gennemgang og kritik af nogle væsentlige motivationspsykologiske skoler. Her vil også inddrage K.B.Madsens motivati-

onsopfattelse, dels fordi han sfter eget udsagn skaber en integrationsmodel, der er mere brugbar end enkeltmodellerne taget for sig, dels fordi hans principper for videnskabelige teories opbygning er så tynde, at det gør ondt. I kapitel 3 vil vi behandle grundlaget for en dialektisk materialistisk teori om menneskets motivation, og kapitel 4 vil indeholde den endelige udformning af denne teori. Disse kapitler bygger på Rubinstein og Sève. Kapitel 5 er opgavens empiriske del, og det omhandler bogen "Sult" analyseret ud fra forskellige motivationspsykologiske opfattelser. Kapitel 6 er en konklusion på selve opgaven.

KAP 1. MOTIVATIONSPSYKOLOGIENS HISTORISKE RØDDER.

"Motivation .. anvendes som en fællesbetegnelse for såvel S-variable som H-variable, der kan være såvel processer som strukturer med såvel dynamiske som dynamisk dirigerende effekt" (K.B.Madsen 74,p206)

Denne noget kryptiske definition af motivation er en god sammenfatning af den borgerlige motivationspsykologis nuværende udviklingsniveau. Bag denne definition gemmer der sig en menneske- og historieopfattelse, der siger at menneskets væsen er i mennesket selv, og hvor ydre faktorer højst spiller en justerende rolle for, hvordan mennesket handler og udvikler sig. Denne opfattelse af menneskets væsen som et "abstraktum, der er det enkelte individ iboende" (Marx74,p.11) har ikke ændret sig siden man i 1890-erne begyndte at teoretisere og eksperimentere over menneskets indre, såvel dets organisme som dets bevidsthed. Det har altid været af betydning at få afklaret, hvorfor mennesket handler som det gør, men først efter at naturvidenskaberne havde nået et niveau, der gjorde det muligt at arbejde med den menneskelige organisme som object, kom der gang i de "videnskabelige" forklaringsr. Disse "videnskabelige" forklaringer adskilte sig fra tidligere forklaringer ved, at det moralske eller det guddommelige ikke var det centrale.

Ca. 1890 opstod de første psykologiske laboratorier, og hovedtendensen her var at opfatte psykologien som videnskaben om bevidstheden. Dette kom især til udtryk i den eksperimentelle introspektionspsykologi, hvor man opfattede bevidsthedsfænomenet som bestående af et vist antal "elementer", der ved "associationer" i overensstemmelse med visse love forbindes til mere sammensatte fænomener, tilstande og processer. I kølvandet på dette udvikledes to retninger: gestaltpsykologien og instinktpsykologien, hvor sidstnævntes grundlag senere blev videreført i behaviorismen. Instinktpsykologien/behaviorismen opstod direkte som en protest mod introspektionismen - den formulerede simpelt hen en ny psykologisk genstand, der gik på, at psykologi var studiet af individet som en helhed i dets tilpasning til tilværelsen, og bevidstheden blev opfattet som et organ, hvis funktion var at styre det komplicerede nervesystem. At beskæftige sig med bevidstheden ansås ikke for objectiv videnskab.

Sideløbende med, at den klassiske eksperimentelpsykologi udviklede sig i Tyskland, udarbejdede Freud i Østrig sin psykologiske teori om neurosers oprindelse. Han indførte den "revolutionære" kategori "det ubevidste" eller nok nærmere det førbevidste, da det dækker over noget, der har været bevidst, men af forskellige årsager er blevet fortrængt.

Freud har interesse her, da han også fokuserede på det drivende for menneskets handlinger. Drivkraften bestod for ham i drifter.

En tredje retning, der har interesse i forbindelse med motivationspsykologiens historiske rødder, er læreprocespsykologien, som indførte begrebet "drive".

Groft taget må man sige, at disse tre discipliner - instinktpsykologien, personlighedspsykologien og læreprocespsykologien - er motivationspsykologiens rødder. De udviklede sig uafhængigt af hinanden, men ingen af dem kan siges at have status som egentlige motivationsteorier. I følge K.B.Madsen opstod denne som en integration af ovennævnte discipliner lidt efter 2.verdenskrigs afslutning, og årsagerne til integrationen var, at en masse forskere var flygtet fra Hitler-Tyskland allerede fra starten af 30-erne, hvilket muliggjorde en bedre kommunikation disciplinernes imellem. Denne integrationsmodel vender vi senere tilbage til.

I det følgende vil vi gennemgå de tre discipliner med henblik på, hvilken menneskeopfattelse, der skjuler sig bag de forskellige forklaringer på menneskets mere eller mindre bevidste handlinger. Til slut vil vi give en kort summarisk opfattelse af dem ud fra en model, vi har hentet fra K.B.Madsen.

1.1 Instinktpsykologien.

En af de første, der fremsatte teorier af psykologisk interesse angående menneskets drivkraft, var naturvidenskabsmanden McCougall (1871-1938). McCougall regnes for den første systematiske instinkt-teoretiker, og han fremsatte sine første teorier i "Introduktion to Social Psychology" (1908). Hans teorier var dengang progressive, idet han forkastede associationslæren og introspektionismen til fordel for en psykologi, som var rettet mod beskrivelse af adfærd.

"Psykologer", siger McCougall, "må holde op med at være tilfredse med den sterile og snævre opfattelse af deres videnskab som en videnskab om bevidsthed og må dristigt stille krav om at være den positive videnskab om psyken i alle dens aspekter og funktionsmåder, eller som jeg ville foretrække at sige, den positive adfærdsvidenskab"

McCougall opfattede mennesket som et målbevidst, stræbende og mål-søgende dyr, hvor energien til disse handlinger kom fra instinkter, som han definerede som nedarvede fysiologiske gestalter. Han regne-

de med et begrænset antal instinkter, i 1908 med 12 instinkter, men senere udvidedes antallet til 18.

I årene efter at hans teorier, eller i hvert fald hans teoretiske udgangspunkt, var blevet accepteret, gik der inflation i instinkt-begrebet - man opfandt simpelt hen et nyt instinkt, når man havde brug for det - og i 20-erne kunne man opregne over 14.000 instinkter.

For McCDougall var både energien til adfærd og det bestemmende for adfærd placeret i instinkter, der nedarves. Han fokuserede ikke på, hvordan disse to egenskaber ved instinktet udviklede sig, og hvad deres udvikling var betinget af, men det var dengang heller ikke nødvendigt - instinkt-begrebet indeholdt netop, hvad man havde brug for til forklaring af dyrs og menneskers adfærd. McCDougall opererede ikke med et bevidsthedsfænomen - han hævdede, at bevidstheden implicerer en sjæl eller psyke, som ikke kan forklares ved mentale elementer eller reflekser, og dermed var han med til at forme grundlaget for behaviorismen. Nu er det ikke helt ved siden af, at mennesket er et målsøgende eller målbevidst væsen, men at henføre dette til instinkter, der nedarves, gør det umuligt for teorien at forklare forholdet mellem menneskets fylo- og ontogenese - et problem vi behandlede grundigt i vores sidste opgaver i forbindelse med intelligensens arvelighed, og derfor vil vi ikke gøre mere ud af dette.

1.2 Personlighedspsykologien.

Sigmund Freud (1856-1939) anses ofte for den egentlige skaber af personlighedspsykologien. Det skal ikke nægtes, at han udvidede psykologiens område helt enormt, og at han skabte en sammenhængende teori om personligheden, men man kan ikke idag betragte Freud's teorier som udgørende personlighedspsykologien. Freud indførte begrebet "Trieb", som han definerede som en konstant psykisk kraft, der både virker aktiverende og styrende for adfærd. Freud havde kun 2 "Trieb"-begreber, nemlig livsdrift og dødsdrift. Livsdriften opretholder den levende substans og er med til at slutte den sammen til stadig større enheder, medens dødsdriften er driften til at opløse disse enheder og føre dem tilbage til den oprindelige uorganiske tilstand. Livsdriften manifesterer sig i seksualitet og selvopretholdelse, dødsdrift i aggression og selvødelæggelse. Da den psykiske kraft er konstant - jvf. energiens konstans fra naturvidenskaberne - og da mennesket på grund af "kulturens byrde" derfor tvinges til at holde aggressioner tilbage, må mennesket vende sine ag-

gressioner ind mod sig selv. Dette får som konsekvens, at mennesket er fanget af irrationelle kræfter, hvor man nedbrydes og forderves lige fra fødslen. Svaret på dette er konstant psykoanalyse - selv for psykiatere.

Freud deler personligheden op i tre dele - Id-et, Jeg-et og Overjeg-et.

Id-et indeholder alt det, der er arvet, frem for alt de drifter, der stammer fra legemets organisation. Id-et fungerer efter lyst-princippet. Jeg-et derimod fungerer efter realitetsprincippet, og det er den del af Id-et, der er blevet ændret gennem den ydre verdens direkte indflydelse. "Perception spiller for Jeg-et den rolle, som i Id-et tilfalder drifter. Jeg-et repræsenterer det man kan kalde fornuft og besindighed - i modsætning til Id-et, der indeholder lidenskaberne" (Freud 76, p.172). Overjeg-et dannes først omkring barnets 5. leveår med udgangen af Ødipuskomplekset, eller "som et nedslag fra den lange barndomsperiode, hvor det vordende menneske lever i afhængighed af sine forældre, danner der sig i Jeg-et en særlig instans, som forældrenes indflydelse fortsætter i. Denne har fået navnet Overjeg-et" (Freud 76, p.175). Overjeg-et's funktion er altså straffende og censurerende overfor Jeg-et, og det tager lige så lidt hensyn til Jeg-et's betrængte situation som Id-et, og det kræver ubønhørligt sine forbud overholdt.

Denne alt for korte gennemgang af Freud's teorier viser dog tydeligt hans menneskeopfattelse. Menneskets væsen er det samme livet igennem (strengt taget først fra 5 års alderen, når Overjeg-et er dannet), fordi Id-et ikke kan påvirkes af omverdenen. Dette får også den konsekvens et forskelle mellem mennesker grundlæggende set er arveligt betinget. Freud får herved en idealistisk mennesket opfattelse, der er biologisk funderet.

1.3 Læreprocespsykologien.

Denne disciplin har sin psykologisk-historiske oprindelse i indlæringseksperimenter med dyr. Woodworth var den, der kom med et nyt drivkraftbegreb - "Drive", og Toolman indførte i 30-erne dette begreb i læreprocespsykologien. I følge denne teori er "Drive" en generel aktiverende proces eller tilstand, som er afhængig af biologiske behov. Inden for denne teori er der indført endnu en motivationsvariabel, nemlig "incentive"-motivation, der er afhængig af målobjectets eller belønningens værdi. Disse to motivationstenden-

ser virker sammen og forårsager en handling. Disse to centre er det lykkedes at identificere rent fysiologisk. "Drive" henføres til det Retikulære Arousal System (RAS), medene "incentive"-motivation, der ligeledes antages medfødt, henføres til et sensitiveringscenter i hypothalamus.

Nu ligger det i fysiologiske og biologiske teorier således, at man ikke kan nå længere end til at forstå menneskets adfærd, da man ifølge sagens natur har løst problemet, når man kan udpege et eller andet organ, hvis aktiveringstilstand følger adfærd. I disse teorier er det umuligt at forklare hvorfor mennesket handler som det gør, og hvad dets handlinger er betinget af.

1.4 Summa.

Til denne opsummering vil vi tage udgangspunkt i det citat af K.B. Madsen, som vi indledte dette kapitel med. Dette bygger på den betragtning, at stimuli (S-variable) påvirker organismens H-variable, og resultatet er en respons (R), evt. i form af motoriske handlinger/adfærd. H-variable udsiger noget om organismens indre tilstand og forudsætninger - kan fx. dække over forskellige motiv-kategorier. Med denne model får vi følgende forskelle og ligheder mellem de tre beskrevne discipliner.

Instinktpsychologien: instinkter er H-variable. der tillægges såvel dynamisk som dirigerende funktion.

Personlighedspsychologien: drifter er H-variable. der tillægges dynamisk og delvis dirigerende funktion.

Læreprocespsychologien: "Drive" er en dynamisk H-variabel, der er afhængig af en behovstilstand i et eller andet organ uden for nervesystemet. "Incentive"-motivation er ligeledes en H-variabel, men denne er afhængig af målobjectets eller belønningens værdi.

Denne beskrivelse af motivationspsychologiens historiske rødder er gjort uden at inddrage de daværende samfundsmæssige forhold. Denne afgrænsning er gjort for at gøre kapitlet så kort som muligt, da det udelukkende tjener som underlag for, at vi kan beskæftige os med nogle nuværende motivationspsychologiske retninger, der er et af hovedformålene med denne opgave. Vi har heller ikke fokuseret på, hvordan kognitive egenskaber indgår i de ovennævnte tre discipliner af den simple grund, at disciplinerne overhovedet ikke behandler denne problematik.

En sidste ting man må bemærke ved disse tre discipliner er, at de alle opererer med begrebet adfærd. Dette må kritiseres stærkt, da man således ikke formår at differentiere mellem dyrets og menneskets væsen.

KAP 2. NOGLE VÆSENTLIGE MOTIVATIONSPSYKOLOGISKE RETNINGER.

Først omkring 1950 kan man regne med en egentlig og selvstændig motivationspsykologi. At motivationspsykologien blev selvstændiggjort som en ny disciplin inden for den almene psykologi må forklares både ud fra indre og ydre forhold. Vi har tidligere været inde på K.B.Madsen's integrationsforklaring, men denne fokuserer kun på indre forhold og er i sit væsen ensidig og idealistisk. K.B.Madsen's forklaring er i korte træk følgende. På grund af nazismens opblomstring i Tyskland først i 30-erne flygtede et stort antal forskere til England og Amerika. De tre discipliner havde indtil da nogenlunde udviklet sig uafhængigt af hinanden, da de kun havde ydre relationer til hinanden. Nu blev disse relationer indre i forhold til psykologien, og en masse "misforståelser"- hovedsagelig af sproglig karakter - kunne udryddes. Så langt så godt. Selvfølgelig betyder det noget for forskningen og videnskaberne udvikling, at der er så stor en kommunikation mellem forskellige opfattelser som muligt, men selvom forskningen og videnskaberne til-syneladende ofte dyrkes meget isoleret og udvikles efter egne lovmæssigheder, så er de alligevel grundlæggende en del af samfundslivets helhed, og deres udvikling må derfor også ses i forhold til udviklingen af de økonomiske, politiske og ideologiske faktorer omkring produktion og reproduktion. Der er selvfølgelig ikke en mekanisk sammenhæng mellem på den ene side forskningen og videnskaberne, og på den anden side produktion og økonomi, men det er sidstnævnte, der er dynamoen i dette forhold, og som direkte eller indirekte vil gå ind og præge udviklingen inden for forskningen og videnskaberne.

De samfundsmæssige forhold i den periode, hvor der sker en form for integration mellem instinkt-, personligheds- og læreprocespsykologien på motivationelt grundlag, er krig- og efterkrigstids-forhold, der nødvendigvis må medføre en større integration mellem forskningen og videnskaberne og produktionen. At dette også rent faktisk fandt sted kan konstateres ved, at tiden der gik mellem, at opdagelser blev gjort til de blev brugt, blev forkortet væsentligt. Denne tendens er fortsat op til idag - tænk for motivationspsykologiens vedkommende blot på så simple ting som musik til arbejdet, organisering af selvstændige arbejdsgrupper ect., og for konsumtionssfarens vedkommende bl.a. musik i forretninger, slik i børnehøjde ved kassen.

Sammenfattende kan man sige, at den integrationsproces mellem forskningen og videnskaberne og produktionen, der for alvor accelererede

på grund af krigen, fortsatte med uformindsket styrke, da det havde vist sig hensigtsmæssig i den stadige øgning af arbejdskraftens produktivitet. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem management-teorier, hvis grundkerne er at øge produktionen ved at forbedre de motivationelle forudsætninger i arbejdsprocesserne.

I begyndelsen af 60-erne, hvor man af forskellige årsager for alvor begyndte at satse på produktivitetsøgning gennem en bedre kvalificering af arbejdsstyrken, kommer motivationspsykologien også ind i uddannelsessystemet.

I 50-erne, hvor motivationspsykologien regnes for en selvstændig disciplin, sker der et skift i interessen fra en ydre eller indirekte (extrinsic) motivation til en indre eller direkte (intrinsic) motivation, dvs fra en adfærd, der er motiveret ved en eller anden form for ydre belønning, til adfærd, der så at sige bærer lønnen i sig selv. Dette skift må ses ud fra de daværende protestbevægelser mod videnskab og teknik, fx atommarcher, "tilbage til naturen"-bevægelser, og ud fra at brugen af ydre motivation i forbindelse med produktivitetsøgning ikke var tilstrækkelig til at sikre en aktiv accept fra arbejderne til den fortsatte intensivering af arbejdsprocesserne.

Dette skift kommer også til udtryk gennem en nyorientering inden for humanismen og behaviorismen. Inden for humanismen var det A.Maslow's bog "Motivation and Personality" (1954) og enkelte senere værker, der kom til at spille den afgørende rolle, og Maslow's teori må idag siges at være borgerskabets vigtigste exponent på det motivationelle område. Inden for den anden pol - behaviorismen - var det folk som Searš, Doob, Miller, Mawrer og Hunt, der skabte nytænkning. Hovedformålet var for dem at udvikle den behavioristiske psykologi, så den kunne anvendes direkte i undervisningssammenhænge, og det var bl.a. denne retning, der indførte begrebet intrinsic motivation.

Vi vil i dette kapitel gå lidt i detaljer med Maslow's og Searš's motivationsteorier, hvor vi især vil fokusere på udviklingsaspektet. Vi vil slutte af med en beskrivelse af K.B.Madsen's integrationsmodel - ikke fordi den er særlig interessant eller rummer nogen nytænkning - men fordi den er kommet til verden ud fra den temmelig uvidenskabelige tese - "at alle har lidt ret" - hvilket vidner om, at han som alle andre borgerlige og ahistoriske teoribyggere, ikke har begrebet, at en videnskabs fornemste opgave er at afdække fænomenernes væsen, og ikke at samstille forskellige fremtrædelsesformer. Det-

te er forøvrigt en naturlig konsekvens af deres positivistiske videnskabsopfattelse, der indebærer, at man ikke opererer/skelner mellem væsen og fremtrædelse.

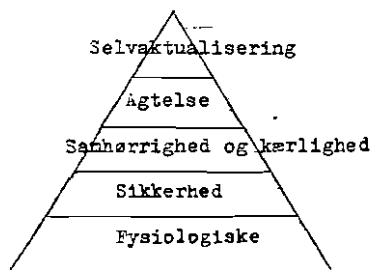
2.1 Humanistisk motivationspsykologi ved A.Maslow.

Humanismen har rødder helt tilbage til 1500-tallet, hvor italieneren Pici della Mirandala definerede det specifikt menneskelige som friheden. A.Maslow (1908 -1970) har dette som centrum for sin motivations-teori - omend han benytter begrebet selvaktualisering - og for ham er det et nedadrettet behov, som dog kun kan komme til udtryk, når andre mere fundamentale behov er relativt tilfredsstillt, men det er dette selvaktualiseringsbehov, der bestemmer menneskets væsen.

"Når vi spørger, hvad mennesket ønsker af livet, spørger vi om selve dets væsen"(Maslow 77, p.433)

I 1954 kom Maslow's første bog, og denne kom til at udgøre grundstammen for "The Third Force". Dette stod for alternativet til behaviorismen og psykoanalysen, som man beskyldte for at have en mekanisk deterministisk menneskeopfattelse og en pessimistisk behovsopfattelse. Over for dette satte man så princippet om, at behovstilfredsstillelse var årsagen til udvikling.

Maslow's teori er hierarkisk opbygget, og den kan illustreres ved nedenstående pyramide, som vi vil benytte til vores fremstilling af teorien. Maslow taler ikke selv om, at hans teori kan illustreres ved en pyramidal struktur, og hans positive kritikere - bl.a. Peter Lauridsen - siger, at det vil være en misfortolkning, hvis der drages analogier mellem en hierarkisk og pyramidal struktur, da teoriens fleksibilitet og dynamik skjules. Indholdsmæssigt er de to begreber da også forskellige, men det afgørende er ikke, hvad Maslow selv benytter, men hvad hans teori implicerer. Og denne implicerer netop brugen af det pyramidale begreb af den simple grund, at når et menneskes handlinger ikke passer ind i teorien, behandles det som en undtagelse fra teorien.



Maslow's basale behovskategorier.

Maslow's motivationsopfattelse kan i store træk beskrives på følgende måde.

Enhver motivationsform - ethvert behov - kommer til udtryk gennem en specifik adfærd og en tilsvarende bevidsthedstilstand, og det kan kun komme til udtryk, når alle lavere grundlæggende behov er relativt højt tilfredsstillt. Når et behov er tilfredsstillt ophører det med at eksistere som aktiv determinant og organisator af adfærd. Det eksisterer nu kun potentielt forstået således, at det kan bryde frem igen og beherske organismen, hvis det modarbejdes.

De laveste og samtidig de mest magtfulde behov er de fysiologiske behov. Hvis disse ikke er dækket vil ingen andre behov eksistere, og adfærd vil være rettet mod at tilfredsstille dem. Når de fysiologiske behov er tilfredsstillt, så "dukker der (straks) andre behov op, og disse snarere end fysiologisk, dominerer organismen. Når så disse på deres side er stillt tilfreds, vil der igen dukke nye (og endnu højere) behov op, og så fremdeles. Det er dette vi tænker på, når vi siger, at menneskets grundlæggende behov er organiseret i et hierarki efter relativ overvægt"(Maslow 77, p.415)

Hvis de fysiologiske behov er relativt tilfredsstillt, viser der sig et nyt sæt af behov - sikkerhedsbehovene (tryghed, stabilitet, afhængighed, beskyttelse ect). "For disse gælder alt, hvad vi har sagt om de fysiologiske behov, om end i svagere grad. Også af dem kan organismen domineres totalt", og "igen kan vi sige om receptorerne, effektorerne, om intellektet og om de øvrige evner, at de primært er redskaber til sikkerhedssagen"(Maslow 77, p.416. Vores udhevelse). Sikkerhedsbehovene er for Maslow baggrunden for "tilbøjeligheden til at tilslutte sig en eller anden religion eller verdensanskuelse, der organiserer verden og menneskene i en eller anden form for sammenhængende og meningsfuld helhed"(Maslow 77, p.420).

Når de fysiologiske behov og sikkerhedsbehovene er nogenlunde tilfredsstillte vil behovet for samhørighed og kærlighed gøre sig gældende og "hele den beskrevne cyklus vil gentage sig med dette nye centrum"(Maslow 77, p.422). Først nu kan altså det sociale i mennesket komme til udtryk - som om sikkerhedsbehovene kan dækkes uden sociale kontakter.

Hvis nu alle ovennævnte behov er tilfredsstillt opstår behovet for agtelse, dvs. trangen til styrke, kompetance og uafhængighed på den ene side, og trangen til anseelse, status, ry ect. på den anden side. Kan denne behovskategori ikke tilfredsstilles opstår mindreværds-

følelsen.

Som toppen på kransekagen opstår - når alle lavere behov er opfyldt - selvaktualiseringsbehovet, og det er dette, der har præget alle senere diskussioner inden for den humanistiske psykologi. Dette behov defineres ved "Hvad man kan være, må man være, man må være sand mod sin egen natur" (Maslow 77, p.427), som er den nærmeste, og egentlig ret intetsigende beskrivelse, der gives. Trangen til selvaktualisering eksisterer potentielt i mennesket, dvs nedarvet, men også styrken og den specifikke form det ytrer sig i, er nedarvet (Maslow 77, p.427). Inden for dette behov kan man udskille trangen til viden og forståelse, en trang, der fremtræder stærkest hos børn end hos voksne, og det ser ud til "at der er tale om et spontant modningeprodukt mere end om indlæring" (Maslow 77, p.432)

Maslow's kapitel "Yderligere karakteristika ved grundbehovene" (Maslow 77, p.434-444) må betragtes som en beskrivelse af adfærdsformer, der ikke direkte kan forklares ud fra hans grundlæggende teoretiske overbygning. Et vigtigt punkt her er hans betragtninger om grunden til omveksling i behovshierarkiet. Dette forklares dels ud fra, at når et behov har været tilfredsstillet igennem lang tid kan det undervurderes, og man kan leve videre uden at få det opfyldt, dels ud fra, at han "har beskrevet hierarkiet som bevidst følte ønsker eller tilskyndelser i stedet for at beskrive det i adfærdstermer", og det er ikke sikkert, at mennesket vil handle efter sine ønsker, da "adfærd determineres af meget andet end behov og tvang" (Maslow 77, p.436). Det er en letkøbt undskyldning at trække skillelinje mellem bevidst følte ønsker og adfærd, da han igennem hele fremstillingen af sin teori har reduceret bevidstheden til et biprodukt ved behovsopfyldelse. Hvis det ikke betragtes som en letkøbt undskyldning må Maslow mene, at hvis et menneske forhindres eller fratages muligheden for tilfredsstillelse af et behov, der gennem lang tid har været tilfredsstillet af sig selv eller uden nævneværdig indsats gennem adfærd specifikt for dette behov, må behovet totalt forsvinde fra det konkrete individs organisme. Og dette står i modsætning til, at han påstår, at tilfredsstillede behov eksisterer potentielt. Man kan ud fra dette dårligt undgå at få en følelse af, at de fire nederste behovskategorier kun er fyld, der skal tjene til et videnskabeligt underlag for hans budskab om, at det er menneskets væsen at realisere sig selv uafhængigt af de givne materielle rammer, som er givet ved samfundsmåden.

Ser man på hvorledes de basale behovskategorier udvikler sig, "så er det ikke et pludseligt eller springvist fænomen, snarere er der tale om en langsom, gradueret vækst fra det rene ingenting" (Maslow 77, p.437). Da basale behov og den styrke de fremtræder med hos det enkelte menneske er biologisk determineret, har vi en teori, der opfylder alle de grimme kriterier: dens menneskeopfattelse er biologisk godt nok i en positiv forstand, og dens udviklingsopfattelse er metafysisk. På trods af dette rejser teorien et væsentligt problem - problemet om menneskets frie udvikling - men den behandler det uvidenskabeligt, selv om der er kerner af sandhed i den måde, som teorien er bygget op på - selvfølgelig er det svært at realisere sig selv, hvis man er sulten, eller hvis man mangler kærlighed og tryghed. Disse kerner af sandhed er søgt udnyttet med for profitten godt resultat i managementteoriene.

Det fatale ved at stille problemet om menneskets frie udvikling op på den måde, som Maslow gør det, er, at man totalt overser det specifikt samfundsmæssiges betydning for udviklingen og tilfredsstillelsen af behov. En protest mod ikke at få sine behov opfyldt får da nødvendigvis konsekvensen, at man forsøger at realisere sig selv uafhængigt eller ved siden af den samfundsmæssige organisering af arbejdet.

På trods af Maslow's ahistoriske udgangspunkt får han netop en menneskenodel med abstrakte gennemsnitsborgere i kapitalistiske samfund - en konsekvens vi tidligere har været inde på, når det samfundsmæssige udelukkes fra teoribygningen.

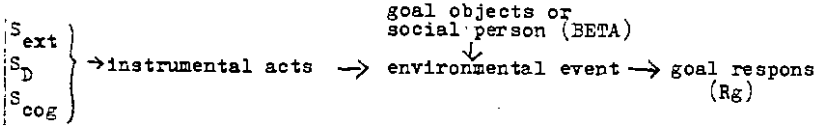
2.2 Behavioristisk psykologi ved R.R.Sears.

Robert R. Sears er en amerikansk udviklingspsykolog, som har sin væsentligste inspiration i den amerikanske-behavioristiske læreprocespsykologi og personlighedspsykologi. Sears har specielt beskæftiget sig med børneopdragelsespraksis i forskellige miljøer, og han forklarer barnets udvikling ved hjælp af en overordnet effekt- eller forstærkerteori. Målet for Sears er at lave en teori, som både omfatter individet og gruppen - hvilket står i modsætning til den traditionelle behavioristiske teoridannelse, hvor man adskiller disse to faktorer.

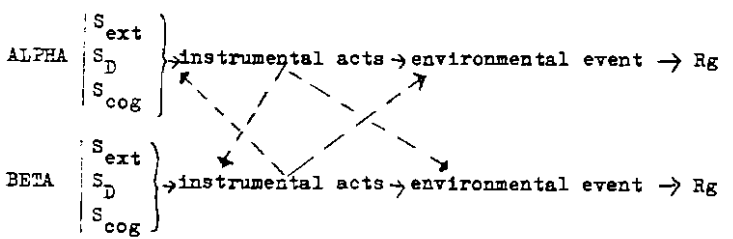
Udgangspunktet for en sådan teori, må efter Sears' mening, være handlingen, da det er det forskningsmæssigt mest praktiske. Dette betyder ikke, at man udelukkende skal se på handlingen, og teorien skal også indeholde variable som behov (needs), motiver, perception, ka-

raktertræk o.l.. Når man tager udgangspunkt i handlingen, må det efter Sears' mening være muligt at inddele denne i nogle grundlæggende matricer eller systemer. Sådanne matricer finder han i de monadiske og i de dy(poly)adiske systemer, hvor de sidste består af to (eller flere) monadiske systemer, som får en sammenhæng ved hjælp af andres forventning til det resultat, som ens handling får. På denne måde træder hans overordnede effekt- eller forstærkningsteori frem.

Sears' monadiske handlings-skema.



Sears' dyadiske handlings-skema.



Sears kommer også ind på, hvad det er, der driver adfærden, og i denne forbindelse siger han, at det er ikke alle psykologiske systemer, som er dynamiske, fx. de der er baseret på karaktertræk og behov (needs). Det dynamiske ligger ikke kun i motivationen, men også i forandringen, og han ser to former for forandring af adfærden: 1) de igangværende handlinger ("on-going"), og 2) indlæring/læreprocesser. Sammenhængen mellem disse to handlingsformer er, at man ikke kan sige noget om de igangværende handlinger uden at vide bestemte ting om individets potentialer for handling. Disse potentialer finder man i motivationen og i de cognitive strukturer, og de er i det væsentligste et resultat af indlæring.

Det er gennem de igangværende handlinger, at "drives" og vanestrukturer bliver modificeret (gennem reinforcement), eller med andre ord, at gennem handlingen bliver individets potentialer for handling forandret. I denne forbindelse må selve personligheden have en væsentlig betydning, og Sears betragter denne som både "antecedent" og konsekvens. Dette skal forstås på den måde, at det ikke er nok, at personen har nogle egenskaber - miljøet skal også være modtagelig/villig

over for disse, for at de kan give sig til kende. Når man ser på personlighedsfaktorer som forudgående (antecedent) til individuel- eller gruppeadfærd, så er det lovene for den igangværende adfærd, som er impliceret, men ser man på selve personlighedens udvikling, så er det lovene om indlæring, der gælder.

Personlighedens udvikling er lig med forandringerne i personlighedens potentialer for handling, og disse deler Sears i to motivationelle systemer:

1. Det primære motivationelle system, som er de organiske/ biologiske/medfødte behov (drives), såsom sult, kønsdrift, elimination.
2. Det sekundære motivationelle system, som opstår universielt som et resultat af den dyadiske forbindelse mellem mor og barn. Dette indeholder aggression, afhængighed, selvfølelse, konkurrence- og statusføgen.

Umiddelbart vil man mene, at Sears er forholdsvist progressiv, idet han tager udgangspunkt i handlingen, virksomheden, samtidig med at han til en vis grad ser, at ens potentialer for at handle netop udvikles gennem handlingerne. Til den positive side hører også, at han ikke ser individerne som isolerede størrelser, men fremhæver, at man udvikles gennem den dy(poly)adiske interaktion med andre. Hermed hører det positive også op, og der er endda store men'er ved det her opremsede. Sears ser godt nok betydningen af de interpersonelle relationer for personlighedens udvikling - hvorved han nærmer sig en dialektik - men udviklingslogikken forbliver i personen selv, nemlig i det primære motivationelle system, og ikke i de samfundsmæssige forhold. I det hele taget opererer Sears ikke med samfundsmæssige forhold i sin teori - hvilket nok har sine rødder i hans syn på den fylogetiske udvikling - og han mener, at mennesket blot er kvantitativt forskellig fra dyret. Vi ser altså, at selvom Sears gennem sine hypoteser omkring de dyadiske forbindelser nærmer sig en dialektisk forståelse, så forbliver han mekanisk (udviklingssynet + det motivationelle aspekt) materialist (tager udgangspunkt i materien).

2.3 En integrationsmodel - K.B.Madsen.

På grundlag af et komplementært metaprincip (??) om, at "alle har (delvis) ret" (K.B.Madsen 74s,p.212) og ud fra, at man kan betragte nogle fænomener efter devisen "undtagelser, der bekræfter reglen"

(K.B.Madsen 74b, p.45) opstiller K.B.Madsen en motivationsmodel. Det videnskabelige grundlag for denne er, at "en videnskab skal .. forklare ud fra så få grundbegreber som muligt, og disse grundbegreber skal helst dække over påviste årsager. Når det drejer sig om psykologiske forklaringer af menneskelige handlinger, skal vi altså prøve at klare os med så få grundmotiver som muligt, og disse grundmotiver skal helst kunne føres tilbage til påviselige processer" (K.B.Madsen 74b, p.79-80. Vores udhævelse). Ud fra dette får han flg. klassifikation af motivations-kategorier: Hypothalamiske-, limbiske-, kortikale- og aktivitets-motiver. Deres betydning for mennesket er vist ved rækkefølgen, således at den første - de hypothalamiske motiver - er den grundlæggende. Det højeste K.B.Madsen svinger sig op til er undersøgelser og analyser af, om motiver er medfødte eller erhvervede, antallet af motiver, lokalisering af dem i organismen - alt sammen kvantitative betragtninger over fænomeners sammenhæng og vekselvirkning. Alle pædagogiske handlinger går da også ud på at skabe motivation, fx. få mennesket til at føle sig tilfreds eller til at producere mere.

"Det er meget heldigt, hvis erhvervsarbejdet kan blive interessebetonet" (K.B.Madsen 74b, p.96)

På samme grundlag må man se D.E.Berlyne's forsøg på at udvikle en motivationsteori med nysgerrighedsmotivet som det centrale.

Et sidste punkt, vi vil tage op fra K.B.Madsen's motivationsteori, der næppe kan siges at bevæge sig på psykologiens grund, snarere fysiologiens, er hans overvejelser over aktivitetsmotivet.

"Man kunns .. betragte alle organiske motiver som varianter af det fundamentale aktivitetsmotiv, idet de jo er knyttet til hvert sit organ: sulten til maven, tørsten til halsen osv"."Vi vil dog modstå fristelsen til en sådan overforenkling, der i videnskaben er omtrent lige så ufrugtbar som faren for skinforklaringer. Vi fastholder derfor ..." (K.B.Madsen 74b, p.82).

Et er, at han forkaster ovennævnte betragtning, men han kan i det mindste gøre det med rimelige begrundelser. Et andet er, at aktivitetsmotivet kvantitativt betragtet udmærket kan danne udgangspunkt for vores fylogenetiske udvikling, hvor man fx. må se søvn- (behovet) som en aktiv dannelse i menneskets evolutionære proces (N.Engelsted 77, p.40).

Vi vil nu forlade K.B.Madsen's passive og biologistiske menneske-

opfattelse, og kort summere vores kritik af den borgerlige motivations-psykologi op.

2.4 Sammenfatning.

Den borgerlige motivationspsykologi opfatter selve behovs- eller motivationsstrukturen som det almene og grundlæggende, medens sociale og samfundsmæssige forhold kun betragtes som justerende eller modificerende på dette. Teorierne afspejler direkte centrale træk i det kapitalistiske samfunds økonomiske basis og overbygning. Teorierne har udgangspunkt i et abstrakt, ahistorisk, gennemsnitsmenneske, der når alt kommer til alt slet ikke eksisterer, og konsekvensen bliver, at man kun kan behandle de samfundsmæssigt betingede forskelle kvantitativt ved at undersøge i hvilken grad individers eller gruppers motiver eller motivationsstrukturer passer til dette abstrakte gennemsnitsmenneske. Den borgerlige motivationspsykologi benægter ikke, at menneskets evner og de samfundsmæssige forhold har en betydelig indflydelse på, hvordan motivationsstrukturen konkret er, men da den ikke medinddrager dette i teoribygningen, bliver de uundgåelig af sekundær og modificerende karakter i forhold til den abstrakte kategorisering af motiverne.

Et andet kendetegn ved de teorier, som vi har beskæftiget os med er, at de ikke formår at overskride deres biologistiske udgangspunkt. Det er korrekt, at mennesket er en biologisk organisme, men den væsentlige omvæltning, der finder sted i og med, at mennesket begynder at producere dets egne livsforhold og derved også implicit dets egne behov, medfører nødvendigvis, at man ikke kan gøre det til grundlæggende i de indledende faser af menneskets ontogenese til det generelle grundlag for det udviklede menneske.

Denne identitet mellem grundbegreber og begyndelsesbegreber, der implicerer, at mennesket både i de første og alle senere stadier af dets udvikling beherskes og tilpasses rytmisk gennem behovstilfredsstillelsens og -reproduktionens cykler, er falsk, da væsentlige forandringer netop karakteriseres ved en væsensforskydning. Det er netop denne indsigt, at mennesket ikke længere er henvist til ren organisk eksistens, da dets væsen gennem fylogenesen er blevet forskudt fra mennesket selv til samfundsforholdene, som Marx i 6. Feuerbachese afslører, og det må derfor nødvendigvis være dette, der danner grundlag for en teori om det udviklede menneskes personlighed, såvel som for en teori om dette menneskes motivation. Hvordan en motivationspsykologi på dette grundlag ser ud, er de næste kapitlers indhold.

KAP 3. OM GRUNDLAGET FOR EN DIALEKTISK MATERIALISTISK MOTIVATIONS-
PSYKOLOGI.

Feuerbachtserne (Marx 74, p.9-16) er en guldgrube i form af de retningslinier, de fremlægger til forståelsen af grundlaget for en marxistisk teori om det konkrete individ, og dermed også dets motivation. Til vores brug er det især den 3. og 6. Feuerbachtese, der har interesse, idet den ene udsiger noget om grundlaget for menneskets liv, mens den anden udsiger noget om, hvordan vi udvikler os i og med, at vi formes af og selv former dette grundlag.

Den 6. Feuerbachtese, at "det menneskelige væsen ikke er noget abstrakt, der er det enkelte individ iboende. I sin virkelighed er det indbegrebet af de sociale relationer" udsiger, at det bestemmende for menneskets udvikling ligger uden for mennesket selv, og at det er givet ved de konkrete forhold mennesket uafhængigt af dets vilje fødes ind i. Som materialister må man holde fast på, at mennesket er en enhed af arts- og socialt- væsen, hvilket her implicerer, at menneskets konkrete personlighed udvikles ud fra en biologisk bærer, som betinger visse af de betingelser, hvorunder den produceres i egenskab af historisk-samfundsmæssig dannelse, men den bliver samtidig mere og mere underordnet denne. Det biologiske grundlag er de dispositioner, betingelser eller anlæg, som vi fødes med. Disse betinger, men bestemmer ikke menneskets udvikling, og altså heller ikke, hvilken abstrakt kvalitet disse evner udvikles til. Af dispositioner må man regne med, dels nogle til varetagelse af de organisk nødvendige funktioner, som fx. indtagelse af føde, dels nogle til at udvikle sig, så det kan indgå i samspil med andre mennesker, fx. sproget. Disse dispositioner udvikles ikke af sig selv, men de formes og struktureres gennem individets samspil med omgivelserne.

Ser vi på de psykologiske processer generelt, så stemmer ovennævnte overens med Rubinsteins tese om, at der kun eksisterer noget psykisk i og gennem de konkrete individer, og at det er ydre samfundsmæssige årsager, der brydes i (og former) individets indre psykiske betingelser. Det centrale er her, at man ikke betragter individets psykiske processer som indeholdene årsager til individets udvikling og adfærd - netop den fejltagelse den borgerlige psykologi ligger under for - men netop indeholdene betingelser, der gennem menneskets handlinger i sociale sammenhænge udvikles.

Den 3. Feuerbachtese om, at opdrageren selv må opdrages, supplerer

den 6. Feuerbachtese med, at vi ikke fødes som menneske, men at vi bliver det gennem vores samfundsmæssige handlinger. Et centralt punkt er her, at handlinger virker middelbart tilbage på det konkrete individs psyke - at mennesket altså ikke kun er et produkt af dets omgivelser og fanget af disse, men at det i og med at det handler både former sig selv og sine omgivelser. Den mekaniske opfattelse, at mennesket er et spejl - slave af ydre forhold - vil vi ikke spille tid på at kritisere, da den opfatter menneskets psykiske processer som modsætningsfrit - som umiddelbart givet ved dets passive tilegnelse af virkeligheden. Ud fra ovennævnte - at psyken er middelbart determineret - ses klart, hvor primitiv stimuli-respons opfattelsen er.

Ser vi på mennesket er dette karakteriseret ved, at det gennem sin aktivitet udvikler stadig nye aktivitetsformer. I denne forbindelse er der tre hovedformer, som de ydre påvirkninger genspejles i

- kognitive processer
- motivationelle processer individets subjective stilling
- emotionelle processer

Ovennævnte tre procestyper foregår ikke uafhængigt af hinanden, men betinger hinanden i deres stadige udvikling, og man må betragte dem "som et led i den proces, hvor menneskets bevidsthed bliver en og mere korrekt genspejling af dets objective forhold til naturen" (Sven Thyssen 77, p.22). Problemet er her, hvad det er for en modsigelse, der er bestemmende/drivende for, at mennesket udvikles til menneske. Det første man kan sige er, at ethvert individ må være underlagt denne modsigelse - den kan altså ikke eksistere på individualitetsformsniveau. Det andet er, at den skal sammenfatte hele menneskeheds udvikling fra ursamfundet og op til idag. Den kan altså ikke være specifik kapitalistisk.

Modsigelsen mellem menneskets væren og dets væsen opfylder ovennævnte krav. Denne modsigelse, der udtrykker et forhold mellem eksistensform og bevægelsesform, eksisterer fra uanfængelsen, og ved fødslen kommer den til udtryk gennem forskellige former for reflekser, ser vi altså, som det drivende for, at mennesket med nødvendigheden udvikler sig hen mod en bevidsthed om verden og om det selv. Hvad facit bliver af denne bevidsthedsgørelsesproces afhænger af to ting: 1) de samfundsmæssige forhold mennesket fødes ind i, og som er de dominerende (jvf. det menneskelige væsens midtpunktsforskydning til samfundsforholdene), og 2) de indre subjective betingelser. Der er mu-

lighed for talrige antagonistiske modsætningsforhold her, som kan bevirke, at det konkrete individ udvikles ensidigt, eller at dets udvikling stagnerer. Hvilke samfundsforhold/aktivitetesmatricer, der begrænser og ødelægger den drivkraft, der eksisterer med modsigtelsen mellem menneskets væsen og dets væsen, er ikke emnet her, men det er der imod de indre forhold i mennesket, som denne drivkraft genspejles i, og hvad der karakteriserer og betinger denne i sin udvikling.

Vi kan nu opsummere, at menneskets motivation er givet ved det generelle forhold mellem det individuelle menneske og det sociale menneske, mellem individet og dets væsen. Dette forhold implicerer, at drivkræfterne bag det udviklede menneskes handlinger ikke ligger i mennesket selv i form af medfødte behov, men at mennesket handler ud fra dets udviklingsniveau i forhold til den samfundsmæssige helhed, som det handler i. Vi tager altså afstand fra at lade de biologiske behov, som mennesket fødes med - behovet for tryghed, mad ect - være grundlaget for en teori om motivationen, men opfatter dem som udgangspunkt for, at mennesket kan gå ind i sit reale forhold til sit samfundsmæssigt producerede væsen. Vi har også taget afstand fra, at de socialiserede behov - de behov mennesket selv skaber gennem dets samfundsmæssige handlinger - kan udgøre grundlaget.

Vi har tidligere været inde på at forholdet mellem individet og dets væsen genspejles i individet. Det er her nærliggende at gå videre med, at det genspejles i individets motivationelle processer og strukturer, og at den måde det genspejles på er bestemt af individets udviklingsniveau, dets biografi. For den konkrete personlighed fremtræder dette som det, det stræber efter, kort sagt hvad det vil, og det er "spørgsmålet vedrørende dets grundretning, vedrørende dets indstillinger og tendenser, dets behov, interesser og idealer" (Rubinstein 77, p.262). Ovennævnte, som skal præciseres nærmere i næste kapitel, er spørgsmålet om, hvorledes de individuelle dispositioner udvikles i samfundsmæssige sammenhænge, dvs hvorledes de er præget af det pågældende samfunds udformning, og det konkrete individs placering i dette samfund.

Ovennævnte kategorier - behov, interesser og idealer - gør det muligt for os at gribe menneskets grundretning i dets væsen, idet de kommer til udtryk gennem dets handlinger. Men hvad er det der bevirker, at denne eller hin handling kommer til udtryk? Man kunne sige, at det var modsætninger eller konflikter mellem de tre motivationsformer,

der afgjorde dette, men dette er ikke tilstrækkeligt, da det ikke griber den konkrete situation, handlingen udføres under. Svaret på spørgsmålet fås ved at betragte forholdet mellem individets væsen og dets væsen endnu engang. Her får vi for det første, at personligheden tendere til udvidet reproduktion (Sève 78, p.329), og for det andet, at motivation altid indgår i en sammenhæng af samfundsmæssig karakter, der ligger uden for individet.

Et forhold, der griber ovennævnte to aspekter

- personlighedens progressive funktion er udvidet reproduktion
- motivationen er samfundsmæssig på to måder: a) den genspejles i individets behov, interesser og idealer, og b) den indgår i sammenhænge uden for individet

er Sève's P/B-forhold - "n.a.o. forholdet mellem handlingens mulige resultater, og de behov, som skal tilfredsstilles" (Sève 78, p.381). B-ec i nævneren dækker for os både behov, interesser og idealer. Dette er ikke stedet til en præsentation og kritik af Sève's personlighedsteori - vi har tvært imod taget alt det fra den, som har interesse ud fra en motivationspsykologisk synsvinkel. Formålet med ovennævnte var at få et grundbegreb for det eksakt handlede væsen, da dette ikke er præciseret hos Rubinstein i den grad, det var at ønske. Vi har brugt en anden metode end Sève til at opstille P/B-forholdet. Men essensen i forholdet er den samme - det griber den samme væsen-problematik.

Vi vil nu gå over til at behandle Rubinstein's teori om menneskets behov, interesser og idealer - altså de tre former motivation genspejles i i menneskets psykiske processer og virksomheder.

KAP 4. EN TEORI OM MENNESKETS MOTIVATIONSSTRUKTUR VED RUBINSTEIN.

"Den menneskelige virksomheds motiver er en genspejling af de objective drivkræfter for den menneskelige adfærd, drivkræfter, som kan være blevet mere eller mindre adækvat bevidste" (Rubinstein 77, p.275. Alle andre citater i dette kapitel er fra denne bog).

I sidste kapitel henførte vi "de objective drivkræfter" til forholdet mellem menneskets væren og dets væsen. Kigger vi på samfundet som helhed, så er den reale drivkraft den fælles kamp og enhed med naturen, men denne modsigelse er ved opståelsen af klasser blevet underordnet klassekampen. Det er denne objective væsensforbindelse - samfundets kamp og enhed med naturen - som kommunismen genetablerer, og kimen til dette ligger i den historisk nødvendige overgang til socialismen. Så længe, der er klasser, vil der være antagonistiske bevidsthedsformer om væsensforbindelsen mellem samfundet og naturen. Disse bevidsthedsformer fremtræder som forskellige, men er i deres væsen antagonistiske, hvilket betyder, at de kun kan opheves historisk ved, at den grundlæggende modsigelse - modsigelsen mellem den private tilegnelse og den samfundsmæssige produktion - løses ved, at den ene eller evt. begge, fx ved en 3.verdenskrig, sidder af modsigelsen går til grunde. Af dette antagonistiske modsigelsesforhold er det klart, at det proletariske bevidsthedsindhold er det, der er mest adækvat med den virkelige verdens indhold og udvikling af den simple grund, at det ikke er baseret på tilsløring af bestående uligheder og modsætninger. Enkeltpersoners og grupperes bevidsthedsopfattelse- og niveau er bestemt af de økonomiske og sociale relationer de eksisterer i kraft af, og dette er bestemmende for personlighedernes grundretninger, som afspejles gennem indholdet af deres behov, interesser og idealer. Disse motivkategorier er ikke medfødte, men de udvikles gennem individets samfundsmæssige handlinger, og indholdet og styrken af dem er bestemt af de konkrete samfundsmæssige forhold, det konkrete individ forefinder og former, og af udviklingen af dette individs kognitive og emotionelle egenskaber. Fx. kan et individ ikke have idealer, hvis dets kognitive egenskaber ikke er udviklet, så det kan tænke teoretisk.

I det følgende vil vi dels beskrive den udviklingsgang, der er mellem behov, interesser og idealer, og dels hvad der karakteriserer hver af disse mht. formen/fremtrædelsen - indholdet kan ikke beskrives, da det afhænger af det konkrete individs biografi og samfundsmæssige pla-

sig

cering. Man kan dog tilnærme indholdet i form af nogle mulige måder, hvori de samfundsmæssige forhold kan genspejles ~~4~~, når man indfører Sève's individualitetsforståelsesbegreb, men dette er ikke emnet her.

4.1 Udviklingen af behov, interesser og idealer.

Behov, interesser og idealer er forskelligartede udtryk for personlighedens rettedhed. De udvikles på basis af det dialektiske samspil mellem på den ene side barnets stofekifteprocesser, reflekser og nerveprocesser, og på den anden side de samfundsmæssige forhold, som findes givet for det. Barnets handlinger er forvildlingen mellem disse, og man må tage såvel udgangspunkt som endepunkt i betragtning, både hvad angår det sociale produkt og det konkrete individuelle produkt af handlingerne.

På basis af dette udvikles på den kognitive side situationstænkning og forskellige færdigheder, og på den motivationelle side behov og en form for nysgerrighed. Dette kan være behovet for at få ting i munden ect. Nysgerrigheden indeholder kimen til, at der kan udvikles interesser. På den motivationelle side kan man også iagttage en adfærd, der skyldes indoptagelse af forskellige former for regler, fx renlighed. I reglerne ligger kimen til, at idealer kan udvikles.

I 5-6 års alderen vil ovennævnte forhold mellem kognitive og motivationelle egenskaber kunne udvikle sig til, at den kognitive side kan karakteriseres ved, at barnet er i stand til at danne abstraktioner. Dette implicerer egenskaber til empirisk tænkning - indsamling og generalisering af oplysninger. Den motivationelle side kan på dette niveau karakteriseres ved behov (fx. hvad det kan lide/ikke lide), interesser og en form for moral. Moral er udtryk for en generalisering af regler og er betingelsen for, at idealer kan udvikles.

Omkring 14 års alderen kan udviklingsniveauet karakteriseres ved, at de kognitive egenskaber muliggør teoretisk tænkning, dvs. at man kan formulere hypoteser, og altså beskæftige sig med fænomener bag deres umiddelbare fremtrædelser. På dette niveau af kognitive egenskaber kan man snakke om motivkategorier som behov, interesser og idealer, men man må samtidig være opmærksom på, at indholdet af behov og interesser har en helt anden karakter i og med, at de nu er forbundet med teoretisk tænkning - det samme gør sig gældende for de behov, der er forbundet med empirisk tænkning til forskel fra dem, der er forbundet med situationstænkning.

Betragter vi behov, interesser og idealer under et er både deres form og indhold historisk betinget. For vil vi altid have et fødebehov, men den måde (med hænderne eller med kniv og gaffel) og det vi spiser, er historisk variabelt, og et behov som fødebehovet må selvsagt betragtes både fylogenetisk og ontogenetisk, ligesåvel som den fylogenetiske udvikling har gjort det muligt for hjernen at kunne udvikle sig til at arbejde abstrakt og teoretisk ved hjælp af syntese og analyse. Midtpunktsforskydningen af det menneskelige væsen, der er resultatet af vores fylogenetiske udvikling i forbindelse med, at mennesket er begyndt at producere dets egne produktionsmidler - og dermed også dets egne behov - får netop den konsekvens, at biologiske og fysiologiske processer ikke kan være grundlaget for en teori om menneskets motivation.

4.2 Behov, interesser og Idealer.

"Menneskets afhængighed af hvad det behøver eller er interesseret i, som det erfarer eller bliver sig bevidst, og som fremtræder for det som behov eller interesser, har en rettedhed mod den genstand, det drejer sig om, til følge. Mangler det, som mennesket behøver, eller som det interesserer sig for, så oplever det en ofte pinefuld spænding og en trykkende uro, som det naturligt higer efter at befri sig fra"(p.269),

og "Således opstår der først en mere eller mindre ubestemt dynamisk tendens, som optræder som stræben, når det punkt, som den er rettet imod, på en eller anden måde tydeligt aftegner sig. Efterhånden som tendenserne får genstandskarakter, dvs. efterhånden som den genstand fastlægges, som tendenserne er rettet imod, bliver de bevidste og bliver til stadig mere bevidste motiver for virksomheden, motiver, som gennem de objective drivkræfter for menneskets virksomhed genspejler denne mere eller mindre adækvat"(p.269. Vores udhævelse).

Udviklingsgangen er altså, at der i virksomhedsprocessen først opstår ubestemte dynamiske tendenser. Disse udvikles så til tendenser med genstandskarakter, og de ansporer og er indeholdt i behovene, interesserne og idealerne. Personlighedens rettedhed indeholder altså to momenter, som er tæt forbundet med hinanden: a) det materielle indhold, idet en rettedhed altid er en rettedhed mod noget, og b) den spænding, som derved opstår (p.270). Dette subject-object-forhold,

som Rubinstein her præciserer, ses at stemme overens med de teser, vi i kapitel 3 (p.25) fremsatte ang. de to momenter, der er indeholdt i motivationens samfundsmæssige bestemmelse.

Denne objective væsensforbindelse genspejles altså i og er indeholdt i menneskets behov, interesser og idealer, der tilsammen bestemmer personlighedens rettedhed.

Behovene har forskellige fremtrædelsesformer. De ytrer sig i drifterne, i ønskerne og i viljen. Disse viser, at mennesket har brug for noget, som befinder sig uden for det selv, og de kan deles op i materielle og åndelige behov. Behovene er et udtryk for den objective nødvendighed, der genspejles i menneskets psyke. Mht. drifterne, der er et organisk udtryk for menneskets stofskifte med naturen, er disse ikke dømt til at blive stående på dette organiske niveau. Et eksempel på dette er seksualdriften, der bliver til kærlighed og det "opnår således en helt ny genspejling i fødelserne"(p.280). Dette gælder for alle drifter, at de fremtræder som ønsker, når det drifterne er rettet imod bliver bevidste. Den virksomhed, der er rettet mod tilfredsstillelse af behov, producerer selv nye genstande til tilfredsstillelse af behov, og dermed også nye behov, og således bliver "den menneskelige personligheds samlede udvikling .. forbundet med de menneskelige behovs historie"(p.276).

Interesserne ytrer sig i opmærksomhedens, tankernes og hensigternes rettedhed. Interesserne er i psykologisk betydning en specifik rettedhed hos personligheden, en rettedhed, som i sidste instans alene er betinget ved, at personligheden bliver bevidst om sine egne samfundsmæssige interesser. I modsætning til behovene, der fremkalder ønsket om at råde over en genstand i en bestemt forstand, så fremkalder interesserne ønsket om at lære genstanden at kende. Interesserne opstår ved personlighedens udvidede kontakt med omverdenen, og man må inden for enheden af interesser skelne "mellem på den ene side interessen som rettedhed mod en genstand, som ansporer os til at beskæftige os med den, og på den anden side tilbøjeligheden, forstået som rettedhed mod en dertil svarende virksomhed"(p.286). Inden for interesserne er det også væsentligt at skelne mellem umiddelbare og middelbare interesser. Den middelbare interesse er den, der kommer til udtryk, når interessen ikke er rettet mod selve genstanden, men mod noget som kendskab til genstanden forudsætter. Den umiddelbare interesse er den, der kommer til udtryk, når selve gen-

standen er det interessen er rettet imod. Dette forhold har A.N. Leontjewa uddybende beskrevet ved differentieringen mellem menneskets mål og dets motiv.

At tilstedeværelsen af interesser forudsætter og er betinget af mindst evnen til empirisk tænkning betyder ikke, at interesser, der er adækvate med virkelighedens reale indhold, automatisk udvikles. De opstår gennem individets samfundsmæssige handlinger, og pædagogiske processer må derfor bevidst gribe ind mht. udviklingen af interesser, samt sætte ind på, at de interesser, der udvikles, på en korrekt måde genspejler de forhold, personligheden står i til de forhold, de lever under. Dette gælder selvfølgelig også udviklingen af idealer, som er det næste vi må beskrive, da motiverne til den menneskelige adfærd ikke udtømmes ved behovene og interesserne.

Idealerne udviklers ud fra moralske forestillinger om pligter. Det, at man oplever noget som pligt og ikke kun abstrakt ved, at der gælder noget sådant gør, at pligten bliver genstand for personlige bestræbelser - man prøver at leve op til det.

"Det samfundsmæssigt betydningsfulde bliver personligt betydningsfuldt, og det bliver til menneskets egen overbevisning, til ideer som behersker dets følelser og dets vilje. Når følelserne og viljen bliver bestemt af verdensanskuelsen, så finder de deres almengjorte abstrakte udtryk i adfærdformerne, og de finder deres anskuelige udtryk i idealerne" (p.297).

Især idealerne formes under stærk og umiddelbar indflydelse, der igen er en genspejling af det økonomiske, politiske og ideologiske grundlag, hvor det økonomiske aspekt er det bærende.

"Mellem de forskellige former for ansporing til menneskelig virksomhed, mellem menneskets behov og interesser, består der i regelen et bestemt hierarki. Dette bestemmer, hvorvidt en tilskyndelse bliver virksom og regulerer retningen af vore tanker og vore handlinger" (p.299. Vores udhevelse).

Med dette citat vil vi slutte vores fremstilling af de forskellige motivationsformer. Citatet indeholder kun den halve sandhed, hvis det ikke holdes i mente, at motivationen er samfundsmæssig på to måder: a) motivationsstrukturen er indlejret og afgørende præget af individets samfundsmæssige erfaringer, og b) motivation indgår altid i en sammenhæng uden for individet af samfundsmæssig karakter.

Med denne konkrete kritik af Rubinstein for ikke at præcisere, at det er den konkrete samfundsmæssige sammenhæng, og de mulige produkter af handlinger i disse i forhold til de behov, interesser og idealer personligheden indeholder, der ansporer til handlinger - og derfor må være grundlaget for en motivationsteori - vil vi gå over til at belyse Knut Hamsun's bog "Sult" ud fra de forskellige motivationspsykologiske teorier, som vi har beskæftiget os med.

KAP 5. ANALYSE AF BOGEN "SULT".

Som enhver teori på dialektisk materialistisk grundlag må dens sandhed verificeres ud fra, om den griber dens object i dets væsen. Vi vil holde fast på, at dette sandhedskriterium er det eneste reale sandhedskriterium, der kan opstilles, og det vil da også vise sig i denne gennemgang og analyse af bogen "Sult", at alle de borgerlige motivationsteorier slet ikke eller kun ensidigt kan forklare hovedpersonens handlinger. Dette er ikke noget tilfælde, for det karakteristiske for borgerlige teorier er, at deres sandhedskriterium udgøres af deres nytteværdi, dvs. hvorvidt de hjælper det kapitalistiske samfundssystem til fortsat at fungere. Selvfølgelig er der kerner af sandhed i dem, men når de opbygges uden problematikken omkring udgangspunkt/grundlag, væsen/fremtrædelse, kvantitet/kvalitet ect. vil essensen i dem nødvendigvis være generaliserede fremtrædelser, der ikke i sig selv forklarer den bagvedliggende udviklingsdynamik.

Det generaliserede fænomen, at alle individer behøver føde for at eksistere, og som i de borgerlige teorier udgør grundlaget for en teori om mennesket, må siges at være klart tilbagevist ud fra fænomener som bifrielseskampe, overlevelse og produktion i konsentrationslejre, opførelsen af Leningrad-symfonien under 2.verdenskrig ect. Bogen "Sult" er et ligeså godt eksempel, idet den må antages at være en selvbiografi over Knut Hamsun's færd i Kristiania i 90-erne. Denne antagelse, sammenholdt med det faktum, at enhver selvbiografi er en rekonstruktion af en tidligere færd og tidligere bevidsthedstilstande, er i sig selv et spinkelt grundlag til at benytte bogen, som det stykke empiri, der skal vise, hvorvidt de behandlede teorier griber deres object i dets væsen, men set ud fra formålet med opgaven - indlæring af teorier - må dette empiri trods alt være rimeligt.

Vi vil først give en fremstilling af de centrale faser og punkter i bogen, inden vi vil benytte vores analyseredskaber på den.

5.1 Fremstilling af bogen "Sult".

Bogen er skrevet på baggrund af Knut Hamsun's (KH) færd i Kristiania i 1890-erne. Han var dengang i begyndelsen af 20-erne. Bogen, der blev hans gennembrudsroman, omhandler "den tid, da han gik omkring og sultede i Kristiania, denne forunderlige by, som ingen forlader, før han har fået mærker af den" (KH 74, p.5). Denne tid kan

deles op i tre hovedafsnit/faser. I 1.fase (kapitel 1) møder vi KH, som berøvet næsten alle sine ressourcer, men han er endnu ikke afgerende svækket. 2.fase (kapitel 2) er karakteriseret ved, at han er berøvet alt - lever af tilfældigheder. Han er fysisk totalt nedbrudt, og hans moral er svingende. I 3.fase (kapitel 3 + 4) når hans tilstand et helt nyt niveau. Her er han også intellektuelt svækket.

1.fase: "På vej ned".

Da vi møder KH har han den sidste tid levet dårligt. Han har kun af og til tjent nogle penge ved at skrive følgetoner, men ikke nok til at han kan undgå at bringe ejendel efter ejendel til "Onkel" (pantelåneren). Han står over for at skulle miste sin bolig, men han håber stadig at klare den ved at skrive. Han tvivler ikke på, at han kan skrive, og han reagerer kraftigt, da han ved en fejltagelse "glemmer" sin blyant hos pantelåneren. Han er i denne fase i nogenlunde legemlig forfatning, og hans moral er i orden. Han ønsker at tilhøre småborgereskabet, hvilket bl.a. episoden med krøblingen/nådleren viser. Denne småborgerlige moral må for at trives have et materielt underlag - rimelig påklædning, råd til skillinger til tiggere ect. Dette materielle underlag bliver gennem denne fase dårligere og dårligere, og han tilsidesætter tilfredsstillelsen af egne grundlæggende behov i flere tilfælde, blot for at kunne opretholde denne livsstatus. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem episoden med krøblingen, som tigger penge af ham. Han vil ikke over for sig selv indrømme, at han ingen penge har at give, og det ender med, at han sælger sin vest, så krøblingen kan få penge. Krøblingen gennemskuer imidlertid, at KH lever på samme niveau, som han selv, og dette virker forstærkende på KH's konflikt mellem at have en småborgerlig moral/levevis på den ene side, og det ikke et kunne tilfredsstille sine egne elementære behov på den anden side, dvs. behovet for føde, klæder og et sted at bo.

I denne fase vil KH hellere dø end tigge selv for at kunne overleve, og selv da hans madsyner kommer oftere og oftere ligefra morgenstunden, forsøger han at køre videre på normal vis. Han forsøger på et tidspunkt at sælge sine barberblade, men da køberen ingen penge har, giver han ham dem i stedet for. KH har medlidenhed med sig selv, men det er ikke så meget en medlidenhed, der går på hans dårlige materielle situation, som det er en medlidenhed over ikke at kunne leve småborgerligt, og over ikke at kunne tjene nok (blive anerkendt) som forfatter. Fasen slutter med, at han får 10 kr for en artikel, og dette øger hans motivation til "at skrive endnu bedre" - hans geni er anerkendt.

2.fase: "Det tilfældige liv".

De 10 kr han tjente varede ikke så længe, at de kunne restituere hans helbred, der nu er begyndt at vakle. Sulten begynder at plage ham mere og mere. Konflikten mellem hans moral og hans elementære behov skærpes, men hans moral har stadig overtaget, og er i starten af denne fase ikke særlig svingende. Episoden, hvor han overnatter i arresten, fordi han har låst sig ude, viser, at selv om manglen på mad er hans væsentligste problem, så vil han dog ikke sælge sin værdighed (han fanges også af sit eget spil som hr. Tangen) ved at bekende, at han har behov for madbilletten.

Hans moral på et senere tidspunkt, hvor han må siges at være totalt udpint af sult, bliver dog svingende, og kun tilfældigheder reder ham i første omgang fra at erkende, at han ikke kan opretholde sin småborgerlige værdighed. Der er episoden, hvor han forsøger at sælge det lånte tæppe, men hvor han reddes af, at det er så dårligt, at pantelåneren ikke vil købe det. Dette er han lettet over, for denne gerning er for KH lig med tyveri. Af andre episoder er der især dem med redaktøren. Han får at vide, at hans manuskripter er lidt anspændte, men han kan ikke få over sine læber at bede om penge, så han kan få lidt mad og lidt ro i sindet til at skrive. Han skammer sig over det og straffer sig på et tidspunkt ved en lang og udpinende løbetur. KH lever i denne fase et tilfældighedernes liv i nogenlunde selvstændighed. Til sidst klarer han den ved forskud, som han end ikke selv beder om. Inden forskudet var der endog ved at komme en brist i hans tro på at kunne leve af at skrive.

3.Fase: "Den"dyriske"eksistens"

I denne fase lever KH helt og holdent på andres for-godt-befindende. Han får jævnligt mad, men ikke nok, og han er nu også intellektuelt svækket. Kimen til denne intellektuelle svækkelse viste sig allerede ved hans "anspændte manuskripter" i 2.fase, og det er nu slået helt igennem, hvilket han bliver nødt til også selv at indrømme efter episoden med høker-regningen, som han ikke kunne klare. Han tvivler dog ikke på, at han nok skal klare det og komme på højkant igen.

Selv om han nu er både fysisk og intellektuelt svækket, er hans moral dog ikke knækket. Den er stadig konfliktfyldt, og det viser sig ved, at han accepterer at leve på andres for-godt-befindende på den ene side - en status, der for KH er dyrisk eksistens, hvilket nok er essensen i hans beskrivelser af "pleje"-familiens ondska-bundhedder over for

oldingen - medens han på den anden side emider en tier i hovedet på familiens kone: "He, det kunne man kalde at opføre sig med ære i livet. Ikke sige noget, ikke tiltale pakket, men ganske roligt krølle sammen en stor pengeseddel og kaste den i øjnene på sine forfølgere. Det kunne man kalde at optræde med værdighed. Således skulle de have det, de dyr..."(KH 74, p.169).

Efter denne episode forsøger han at skrive på ny, men han må til sidst erkende, at kvaliteten af hans arbejde nu er for dårligt. Han tvivler stadig ikke på, at han kan skrive, men han må nødvendigvis restitueres. Denne nødvendighed får sit udtryk gennem hans tilfældige færden på havnen - et tema, der dog flere gange har været oppe - hvor han får hyre på et skib, og han siger "farvel for denne gang til byen, til Kristiania, hvor vinduerne lyste så blankt fra alle hjer"(KH 74, p.178). Hans kamp, der helt igennem er en individuel kamp for at sikre ham hans plads i småborger-skabet i Kristiania, må altså midlertidigt føres andet steds - han må midlertidigt blive arbejder.

Kigger man på KH's biografi, så kommer han fra et arbejderhjem, og det paradoksale er, at han ikke kæmper for at komme op i småborger-skabet - han føler sig der imod som en del af det ud fra hans bevidsthed om, at han kan skrive. Dette afspejler meget godt de samfundsmæssige brydninger dengang mellem feudale og kapitalistiske idealer - at nogle er udvalgte, og at det er deres egen individuelle kamp, der viser dette.

5.2 Analyse.

Den grundlæggende modsigelse for KH's ophold i Kristiania må ud fra det forrige afsnit siges at være med hans moral på den ene side, og hans opfattelse af egne grundlæggende behov på den anden side. Denne modsigelse eller konflikt kommer til udtryk på flere niveauer, men på intet tidspunkt kan man hævde, at hans handlinger og bevidsthed er totalt domineret af søgen efter at opfylde de grundlæggende behov. Hans bevidsthed om, at han kan skrive, er og bliver hans trumf gennem hele opholdet i Kristiania, og nok må han til sidst acceptere at overleve på andres for-godt-befindende - "at leve en dyrisk eksistens" som han selv udtrykker det - men kernen i hans moral er den samme.

Når man skal analysere dette ud fra en teori om menneskets motivation, er det ikke så meget hans bevidsthed, som hans handlinger man

må tage udgangspunkt i. Der er to grunde til dette

a - bevidstheden er et overbygningsfænomen, der udspringer af en handlingsstruktur, men bevidstheden kan selvfølgelig virke styrende tilbage på denne. Essensen i dette er imidlertid, at man ikke kan vurdere folk ud fra deres bevidsthed om dem selv, men kun ud fra deres handlinger. Mht. bevidsthedens styrende funktion, så er dette kraftigt fremhævet i bogen "Sult", og Sève's opfattelse - tilsyneladende - af bevidstheden som et biprodukt ved personlighedens handlinger får herved et skud for borgen. Denne kritik er imidlertid ikke særlig berettiget over for Sève, da hans ærinde som filosof ikke er at udvikle en bevidsthedsteori, men derimod at skitsere grundlaget for, hvordan den konkrete personlighed kan begribes ud fra en almen teori om mennesket. At han så fremsætter en skitse til en personlighedsteori, hvor bevidsthedsbegrebet er meget lidt udviklet, stiller bare større opgaver til psykologerne.

b - bogen er denne opgaves empiriske underlag, og selv om oplevelser ikke nødvendigvis fjerner sig fra virkeligheden ved en digterisk bearbejdelse, så er det sandsynligt, at det der er mest idealiseret er hans bevidsthedsoplevelse af sig selv. I forlængelse af punkt a) kan en videreudvikling af Sève's bevidsthedsopfattelse altså ikke gøres ud fra dette pseudoempiri.

Kigger man på KH's handlinger ud fra Maslow's motiv-pyramide, så burde disse (og hans bevidsthed) være totalt determineret af at opfylde de organiske motiver fra og med 2.fase. Selv om hans moral, der med Maslow's betegnelser kan sidestilles med selvaktualiserings- og agtelles-motiverne, er svingende - fx. da han accepterer at komme uretmæssigt til penge i bagerforretningen; da han prøver at sælge det lånte tæppe - så eksisterer de gennem hele bogen, og kommer bl.a. til udtryk ved lo-eren, han smider i hovedet på hans værtinde. Hans organiske motiver, og endda også de to andre bundelementer i Maslow's pyramide - sikkerheds- og samhørigheds- og kærlighedsmotiverne - er langt fra dækket, så en forklaring af KH's handlinger ud fra denne teori er en umulighed. Man kan selvfølgelig forklare hans handlinger ud fra denne teoris undtagelser, men dette fører ingen vejne - kan man ikke forklare virkeligheden ud fra essensen i en teori, så er det,

fordi denne teori ikke er adækvat med virkeligheden.

Ingen af de to andre borgerlige teorier kan forklare KH's handlinger, da grundlaget for dem er det samme, som for Maslow's teori, så vi vil spare krudtet til analyse ved hjælp af den dialektisk materialistiske motivationsopfattelse.

Den dialektisk materialistiske teori, som vi har skitseret i kapitel 3 og 4, må siges at gribe KH's handlinger i deres væsen. I denne teori eksisterer behov, interesser og idealer side om side for det udviklede menneske, og de er blot forskelligartede udtryk for personlighedens rettetthed. Modsigelsen mellem KH's moral og hans grundlæggende behov kan rummes inden for denne teori, og det bliver her en konflikt mellem interesser og idealer på den ene side og materielle behov på den anden. KH's materielle behov for føde og beskyttelse mod vind og vejr er selvfølgelig grundlæggende i den forstand, at de skal dækkes for, at han kan overleve, men den måde han forsøger at få dem dækket på, er i høj grad bestemt af den del af den menneskelige kulturarv og aktivitetsmatrixer, som han har forefundet og aktivt tilegnet sig. Indholdet i hans interesser og idealer, der i bred forstand er småborgerlige, bevirker, at hans materielle behov ikke må tilfredsstilles for enhver pris. Hans handlinger især i 2.fase er dog tit styret af, at det er materielle behov, der skal tilfredsstilles, fx. da han trækker ud til præstegården. Netop en episode af denne karakter viser, hvor brugbar P/B-forholdet er som grundelement i en motivationsteori. Han har et overvældende behov (lig med en delmængde af B-et) for føde, og dette skal så tilfredsstilles på en måde, der ikke strider mod hans interesser og idealer. En løsning på dette finder han ved at gå turen ud til præstegården. Det, som tilskynder ham til denne handling er altså ikke behovet i sig selv, men den størrelsesorden og de betingelser, hvorunder hans aktivitet er i stand til et tilfredsstille det. Hvis det kun havde været det materielle behov, der tilskyndede, at han gik til præstegården - som den borgerlige motivationspsykologi nødvendigvis må postulere, da han gennem længere tid har levet under sultegrænsen - kan man ikke forklare, hvorfor han ikke kunne bede om mad af tjenestepigen, da præsten ikke var hjemme, da han nåede frem.

Overnevnte rammer også ind i den kritik, som vi har givet af Rubinstein, at det konkret handleudløsende og bestemmende er bestemt af de betingelser personligheden forefinder sammenholdt med den helhed den ser sig selv i - og det eneste der kan gribe denne udviklingslogik er P/B-forholdet.

Som konklusion på denne analyse af bogen "Sult", er det næppe nødvendigt at påpege, at den teoretiske kritik, som vi har givet af de borgerlige motivationsteorier, har vist sig at kunne underbygges i praksis - med de forbehold, vi har taget over for denne form for empiri. Vi vil også konkludere, at den kobling, vi på det motivationelle område har bygget mellem Séve og Rubinstein, har vist sig at være overordentlig berigende for begge teorier.

KAP 6. KONKLUSION PÅ OPGAVEN.

Til forskel fra vores sidste opgaver har vi fået en sammenhængende opgave. Vi arbejdede snævert sammen gennem hele opgaveperioden, og indholdet af den enkelte kapitler er bearbejdet af hele gruppen, inden de konkret blev formuleret. Vi har således haft den samme baggrundsviden inden vi uddelgerede de enkelte afsnit, hvilket nok har bevirket, at opgaven fremtræder som en helhed, men til gengæld er der kommet forholdsvis mange gentagelser, og opgaven er blevet meget større end vi ønskede. Dette har vi ikke kunnet nå at bearbejde, da vi først sent blev opmærksomt på denne fare.

Opgavens form - først historisk afsnit, dernæst præcisering af forskellige teorier, og til sidst bearbejdning af empiri og konklusion - gør opgaven tung at læse. Denne form er dog velegnet til indlæring af forskellige teorier, hvilket er det konkrete produkt af dette projekt - et produkt, vi på nuværende tidspunkt, prioriterer højere end det at skabe en spændende opgave, der henvender sig bredt. Det skal dog ikke nægtes, at det især har været problematisk at lave det historiske afsnit, da der var virkelig mange ting, man følte skulle med, men som ikke kunne komme det, da opgavens størrelse er underlagt visse normer og rammer.

At det er en indlæringsopgave har også bevirket, at empirien er blevet brugt som underlag for vores teorier, og ikke som normalt - som udgangspunkt for teoribygning.

Vi har ikke haft de store teoretiske problemer under opgaveforløbet (måske har vi ikke været grundige nok?). Vi overvejede dog kraftigt at gå ind og præcisere Séve's bevidsthedsopfattelse, men gik væk fra det, fordi det ikke umiddelbart kunne integreres i bearbejdningen af vores empiri.

Den måde vi har bearbejdet væsen - væren forholdet på har rejst nogle nye ideer hos os. Man kan kede det sammen med Séve's individualitetsforståelse, og pædagogisk praksis i undervisningsammenhænge går da ud på, at læreren sammen med eleverne prøver at nærme sig en forståelse og erkendelse af de objektive eksisterende modsigelser for gruppen som helhed - altså at trække enheden og modsigelsen mellem gruppens eksistens og de bestemmende faktorer for gruppens udvikling frem - for der igennem at øge de konkrete individers opfattelse af dem selv i forhold til de ydre og samfundsmæssige krav og interesser, som de stiller over for, og som idag er indhyllet i et kraftigt ideologisk tågeslør. Det gælder altså om at afdække de rammer væsen-væren forholdet

eksisterer i kraft af, da dette kan skabe ny erkendelse hos de konkrete individer og ikke kun give dem en ændret viden, og bunden er lagt til, at der kan udvikles en adekvat motivationsstruktur.

LITTERATURLISTE.

Primer litteratur.

	sider
Hall, Calvin S.: Freuds - en grundbog, Hans Reitzel 71	100
Hansson, Knut: Sult, Gyldendals Bekkasinbøger 74	178
Freud, Sigmund: Metapsykologi II, H.Reitzel 76	100
Hunt, J.McVicker: Environment, Development and Skolastic Achievement, Uddrag 68	140
Madsen, K.B.: Psykologisk Leksikon, Gyldendal 74a	12
Madsen, K.B.: Motivation, Munksgård 74b	111
Maslow, A.H.: En teori om menneskets motivation, PersonlighedsPsykologi ved P.Lauridsen, NNF 77	33
Olsen, T.P.: Nysgerrig og indlæring - D.E.Berlynes teori Munksgård 75, 91	
Sève, L.: Marxisme og personlighedsteori, Rhodos 78 p.7 - 203 =	196
Sears, R.S.: Social Behavior and Personality, Uddrag	13

sider ialt 974

Sekundær litteratur.

Engelsted, N.: Evolution, søvn og depression, Akademisk forlag 78	
Illeris, K.: Motivation i skolen, Munksgård 78	
Rubinstein, S.L.: Den almene psykologies grundlag (5.del), Personlighedspsykologi ved P.Lauridsen, NNF 77	
Thorsen, R.: Psykologiens historie, Det Schønbergske Forlag 69	
Marx, K.: Feuerbachtserne, Rhodos 74	
Marx, K.: Den tyske ideologi, Rhodos 74	
Thyssen, S.: Evner og motivation i marxistisk psykologi, Tiden 77	

OM EVNEBEGREBET.

Opgave i personligheds psykologi.

KØBENHAVNS UNIVERSITET AMAGER

8. AUGUST 1978

KALLE BIRCK-MADSEN 020753-

INGER AAES 100251-

FORORD.

Formålet med denne opgave er at behandle forholdet mellem udvikling af kognitive egenskaber og motivation. Opgaven er funderet i en dialektisk-materialistisk opfattelse, og indeholder en kritik af den borgerlige kognitionspsykologi, der ikke kan gøre rede for ovenstående forhold på en tilfredsstillende teoretisk måde. Denne kritik vil munde ud i en skitsering af det reelle forhold mellem kognitive egenskaber og motivationsstrukturer, og deres gensidige udvikling.

Opgaven er baseret på en film, der viser en 5 årig drengs arbejde med at lægge primitive puslespil. I denne film, der varer 30 minutter, er det tydeligt at se, at der sker en udvikling, såvel kognitivt som motivationelt i og med, at han er aktiv - virksom.

Nu er det overmådeligt begrænset, hvormeget denne ene film kan sige om forholdet kognition og motivation, men det essentielle er den udvikling, der rent faktisk lader sig verificere. I opgaven er hovedvægten derfor først lagt på en teoretisk afklaring, og med filmen som udgangspunkt vil vi vise, at den afklaring, vi er nået frem til, er en brugbar teori til at beskrive forholdet mellem udvikling af evner og motivation i forhold til vores objekt - filmen.

INDHOLDSFORTEGNELSE.

FORORD	side 0
INDHOLDSFORTEGNELSE	side 1
INLEDNING	side 2
<u>1. INTELLIGENS PSYKOLOGIEN - DENS HISTORIE OG INDHOLD.</u>	side 4
1.1 Intelligenspsykologiens grundlag	side 4
1.2 Reaktionen på den klassiske intelligens psykologi	side 6
1.3 Hvordan intelligens psykologien er blevet brugt, og hvor den står i dag	side 7
<u>2. DEN DIALEKTISK-MATERIALISTISKE PSYKOLOGIS OPFATTELSE AF EVNEBEGREBET.</u>	side 12
2.1 Om evner og motivation	side 12
2.2 Om problemer med motivations-begrebet	side 14
<u>3. ANALYSE AF FILMEN.</u>	side 16
3.1 Overordnet beskrivelse	side 16
3.2 Analyse af de seks opgaver	side 17
3.3 Sammenfatning	side 18
<u>4. TESTSITUATIONER OG INTELLIGENSPSYKOLOGIEN.</u>	side 20
4.1 Dialektisk-materialistisk opfattelse af testsituationen	side 20
4.2 Test og intelligens	side 20
<u>5. AFSLUTNING</u>	side 22
LITTERATURENVIISNING	side 23
LITTERATURANGIVELSE	side 24

INLEDNING.

Denne opgave må ses i lyset af kampen mellem den metafysiske og den dialektiske opfattelse af udvikling, herunder udvikling af evner og motivationsstrukturer. Kampen mellem de to opfattelser er absolut og blev sidst i 60-erne skærpet på ny, især med nogle publikationer af Arthur Jensen i 1969. Disse meget grove videnskabelige postulationer om intelligensens arvelighed, som på ny så dagens lys i USA, var en genoplivning af den klassiske intelligens psykologis grundlag helt tilbage fra Francis Galton.

At Arthur Jensens synspunkter kom frem netop i 60-erne, og at de fik så stor betydning for den videre diskussion af intelligensbegrebet og uddannelsespolitikken, må forklare ud fra den udvikling af borgerretsbevægelser og black-power-bevægelsen, der var foregået i 50-erne og 60-erne. Disse bevægelser kæmpede for ikke-adskillelse i skolerne af sorte og hvide, og af hvide arbejderbørn og borgerskabets børn. Resultaterne af disse kampe var, at der blev investeret store summer i nye uddannelsesprogrammer, og at man begyndte at arbejde med nye undervisningsmetoder - de såkaldte Headstart-programmer.

Disse undervisningsprojekter, der var stillet på benene uden nærmere forberedelse, gav dårlige resultater, og dette kunne netop bruges af den borgerlige intelligenspsykologi med Arthur Jensen i spidsen, og dermed blussede intelligensdebatten op igen - en debat, der langt fra er afsluttet, og næppe nogen sinde bliver det helt under de nuværende kapitalistiske samfundssystemer.

Over for den metafysiske opfattelse af udvikling - hvor man forstår psykisk udvikling, som en udfoldelse af egenskaber eller karakteristika, der oprindeligt er givet som "anlæg" hos individet, eller sagt på en anden måde: realiseringen af det genetiske materiale ved kvantitativ vækst - står det dialektiske udviklingsprincip, der ikke kun opererer med vækst, men også med forandring.

De to opfattelser af udvikling kan være idealistisk eller materialistisk funderet i deres menneskeopfattelse, hvilket selvfølgelig også er med til at differentiere de pædagogiske metoder, der lægges for dagen i undervisningssammenhænge.

Opgaven vil i hovedtræk berøre følgende tre væsentlige problemer - forholdet mellem det biologiske og det sociale, mellem indlæring og udvikling, og mellem motivation og evner. Hovedvægten er lagt på det sidste, og kapitel 1 er en historisk beskrivelse af intelligens psykologien, reaktionerne dertil, og en kritik af den. I kapitel 2 vil vi gå

nærmere ind på den dialektisk-materialistiske forståelse af udvikling og af forholdet mellem evner og motivation. I kapitel 3 vil vi tage udgangspunkt i vores film og på baggrund af de teorier, der er lagt frem i kapitel 2, vil vi vurdere og beskrive den udvikling, der sker under forløbet. Kapitel 4 vil omhandle selve testproblematikken, som den bl.a. kommer til udtryk i filmen. Vi vil se på, hvad test er blevet brugt til, hvad de kan udtrykke, og hvad de evt. kan bruges til. Kapitel 5 afrunder opgaven.

I. INTELLIGENSPSYKOLOGIEN - DENS HISTORIE OG INDHOLD:

I dette kapitel vil vi først beskrive den historiske baggrund for intelligenspsykologien. Dernæst vil vi kort berøre de reaktioner, der har været på den, og som de kommer til udtryk hos henholdsvis Piaget og Brunner. Dernæst vil vi gå over til at se på, hvorledes intelligenspsykologien er blevet brugt i undervisningssammenhænge op til i dag. Vi vil slutte med en kritik, der især går på Arthur Jensens synspunkter, da han må siges at være den mest fremtredende af intelligens psykologiens tilhængere.

1.1 Intelligens psykologiens grundlag.

En af grundlæggerne til den eksperimentelle psykologi, herunder intelligens psykologien, er englenderen Francis Galton (1822-1911). Han grundlagde psykometri, hvis formål var ved hjælp af statistiske målinger at finde grundlæggende individuelle forskelle med hensyn til adfærdsvariable, og at udarbejde metoder til konstruktion og validering af psykologiske test. Galton isolerede dimensionen evne og hævdede, at der fandtes en generel primær evne - intelligensen. Hans forskningsresultater kom i 1896 i hans første store psykologiske værk HEREDITARY GENIUS. Her giver han udtryk for to "nye idéer":

- 1) at menneskets naturlige evner skyldes arv med nøjagtigt de samme begrænsninger som hele den organiske verdens former og fysiske karakteristika.
- 2) forskelle mellem mennesker kan måles.

Mht. 1) nåede Galton frem til dette ved at undersøge nogle "anerkendte og dygtige" individer og deres afstamning. Et meget kritisk punkt i disse undersøgelser var hans udvælgelseskriterier. Han udvalgte individer fra højtstående familier, og konkluderede selvsagt, at sønner og døtre fra disse familier også nåede høje sociale positioner i samfundshierarkiet. Han negligerede totalt de sociale forhold, der for hans tid var karakteriseret ved, at man fik arbejde på basis af familieforbindelser, og at kun de højere sociale lag fik en uddannelse og dermed mulighed for betydningsfulde stillinger.

Galtons teorier om, at evner blev overført ved hjælp af neurologiske mekanismer, cementerede den borgerlige opfattelse, at et samfund altid vil bestå af to hovedklasser - en klasse, der beskæftiger sig med materielt arbejde, og en klasse der, fordi den er udstyret med særlige evner som nedarves, var bedst egnet til fortsat at besætte samfundets mest betydningsfulde stillinger. Ovennævnte kommer klart til udtryk i HEREDITARY GENIUS, hvor han siger, at "træning og uddannelse ikke vil få betydning

for udvikling af højere evner hos den brede masse, eftersom disse højere evner ikke forekommer her".

Galton hævdede som tidligere nævnt, at man kunne måle forskelle mellem mennesker ud over de rent fysiske forskelle. Det kan ikke benægtes, at mennesker fremtræder forskelligt, at vi har forskellige evner, som man på en eller anden måde kan måle, men det, han reelt målte hos individer, var blot i hvor høj grad den undersøgte egenskab stemte overens med det almene kendskab til denne - hans test og statistiske betragtninger sagde ikke noget om det konkrete individ som sådan. Sine statistiske betragtninger baserede Galton på den Gauss' normalfordelingskurve. Den belgiske matematiker Quélet havde vist, at denne sandsynlighedskurve galdt for visse legemlige mål, som fx. højden og brystbredden for nogle rekrutter. Galton gik langt ud over dette, og fremsatte hypoteserne

- at denne form for fordeling kunne anvendes på alle mulige fysiske karakteristika ved mennesker.
- at den kunne anvendes på et hvilket som helst mentalt træk.

Fordelingskurven udtrykker og blev brugt til at postulere

- at der altid er en given del af højt intelligente mennesker, og en tilsvarende del af meget dumme mennesker, og at befolkningstallet er fordelt mellem de to yderligheder,
- at intelligensprøver viser, at arbejderbørn er mindre intelligente end middel- og overklassens børn,

altså at intelligensen er en vedfæstet, psykisk kvalitet og genetisk bestemt, og som ikke er modtagelig for formning gennem uddannelse, og at den kan måles gennem specielle test.

En anden væsentlig psykolog i forbindelse med intelligens psykologien var franskmænd Alfred Binet (1857-1911). Binet beskæftigede sig med at opstille objective mål for individuelle forskelle med hensyn til motoriske færdigheder, opmærksomhed og forståelse, og han nåede ved århundredeskiftet frem til at kunne postulere korrelationer mellem test-scores og "objective" kriterier som dygtighed i skolen. Dette førte til, at han i 1904 af det franske undervisningsministerium fik til opgave at lave et klassifikationssystem til brug i franske skoler. I 1905 lavede han i samarbejde med Simon den første intelligens-test - Binet-Simon-skalaen. Formålet med disse test var at udvælge de børn, der sandsynligvis ikke ville få noget ud af den almindelige skolegang. Intelligens-testen blev ændret og udbygget to gange af Binet, og i 1911 kom hans tredje version. Denne er i store træk blevet brugt helt og til i dag.

Galton og Binet's tanker har fået vidtrækkende betydning for den videre udvikling, hvor deres teorier og resultater hovedsagelig blev samlet på Galton's grundlag. Som repræsentanter for deres teorier op til idag er Sperman og Cyril Burt.

Kritikken mod intelligenspsykologien har medført, at man er begyndt at beskæftige sig med miljøets betydning for intelligensens udvikling, men det højeste intelligens psykologer kan svinge sig op til, er til nogle kvantitative betragtninger over, hvad der betyder mest. I denne forbindelse har man hævdet, at 80% af intelligensen skyldes arv, og 20% miljøet.

Denne simple forbindelse mellem arv og miljø, der bunder i en idealistisk og mekanisk menneskeopfattelse, er blevet angrebet fra mange sider, så lad os se lidt på, hvilke udtryk disse angreb har fået, såvel teoretisk som pædagogisk.

1.2 Reaktionen på den klassiske intelligens psykologi:

Reaktioner deler sig i to hovedlinier, som bl.a. repræsenteres ved henholdsvis J. Piaget og Brunner.

Piaget begyndte allerede i 20-erne at interessere sig for udviklingen fra fødsel til modenhed (nogetlunde lig med voksentilværelsen). Piaget konstruerede forskellige metoder til at studere børneadfærd, systematiske metoder til iagttagelse af leg, og han lavede masser af forsøg og test. Igennem dette nåede han frem til, at børns opvækst er karakteriseret ved 4 stadier, hvor perioderne mellem stadierne var de vigtigste, da der her skete fundamentale skift i børnenes psykiske strukturer. Hans udviklingsforklaring er altså, at der ikke kun er tale om vækst (kvantitative ophobninger), men også om forandring (kvalitative spring), og dette ligger på linie med en dialektisk opfattelse. Kigger man på, hvad det er der forårsager disse kvalitative spring, så mener Piaget, at de hovedsagelig skyldes autonome indre processer - gennem modning af børns biologiske organisme. Miljøet har en betydning for denne modningsproces, men det kan højst flytte lidt på tidspunkterne for, hvornår de enkelte spring sker. Herved bliver Piaget idealistisk i sin menneskeopfattelse, da han til dels læseriver de pågældende udviklingstrin fra individets interaktion med omgivelserne.

I pædagogisk henseende har Piaget's teorier givet sig til udtryk i, at man skal afdække det enkelte barns udviklingstrin, og at man skal stimulere barnet med aktiviteter, der svarer til dette trin. Pædagogen får herved en passiv funktion, idet denne ikke skal sørge for udvikling af børns evner og motivationsstrukturer, da dette sker automatisk bare stimulationen svarer til børnenes niveau.

Brunner har spillet en vis rolle i forbindelse med udformningen af den amerikanske læreproces-psykologi i perioden efter anden verdenskrig. Til forskel fra Piaget opererer disse teorier med, at menneskets udvikling udelukkende er en funktion af opvækstforholdene - at mennesket handler ud fra de eksakte erfaringer det enkelte individ har og får. Teoriene reducerer menneskets udvikling til en overtagelse af den foreliggende kulturarv, og de bliver dermed mekanisk materialistiske. Udviklingen af evner i disse teorier foregår altså ved en mekanisk overtagelse, og udviklingsprincippet bliver dermed metafysisk, som gør at de ikke kan forklare den menneskelige forhistorie. Brunner gør dog forsøg på dette (1), men den historie han beskriver opererer med, at det er tanken - den rationelle erkendelse - der er den drivende kraft i samfundsudviklingen, fx.:

"Ændringen i oplæring af børnene, når samfundet bliver mere kompliceret, er dobbelt. Fremfor alt findes der da i kulturen så megen viden og så mange færdigheder, at det langt overstiger, hvad noget enkelt medlem kan beherske. Derfor udvikles, der med henblik på de unges oplæring en økonomisk undervisningsteknik," (1, p. 26)

Brunner bliver hængende i fremtrædelser, i en efterrationalisering af historien, og forstår ikke at det er helt andre mekanismer, der påvirker udvikling af "økonomisk undervisningsteknik".

Læreproces-psykologien arbejder med et meget kompliceret læreprocesbegreb, så det vil være for omfattende at komme ind på dens pædagogiske praksis, især da det ikke er denne psykologiske retning, der er objektet for vores kritik.

1.3 Hvordan intelligenspsykologien er blevet brugt, og hvor den står idag.

Ved århundrede skiftet havde intelligenspsykologien den funktion, at den legitimerede de klasser beredte over andre klasser i og med, at den "videnskabeligt" viste, at intelligens er arvelig - genetisk bestemt. Dette blev brugt, når man planlagde uddannelsesreformer, hvor man nu kunne hævde, at ikke alle kunne få noget ud af undervisning. Man må se de intelligens-test (klassificeringssystemer), der blev udarbejdet dengang, i forbindelse med den fremskredne industrialisering, der især var sket i England og Frankrig. Industrialiseringen medførte et større behov for kvalificering af en begrænset del af arbejderklassen, hvilket også skete. På den ene side hævdede man, at den største del - netop de materielt arbejdende - ikke havde gener til at modtage undervis-

ning; på den anden side kunne man ikke forklare, hvorfor nogle arbejdere kunne gennemføre en begrænset uddannelse. Denne indbyggede modsigelse, hvor man på den ene side havde brug for at uddanne nogle arbejdere, og hvor man på den anden side hævdede, at det ikke kunne lade sig gøre, fordi de var arbejdere pga. deres genetiske materiale, kunne teorien, der skulle tjene borgerskabets interesser, selvfølgelig ikke overleve med, da den videre industrialisering både krævede og også medførte, at flere og flere arbejdere fik en uddannelse - om end stadig meget begrænset. Med det kendskab vi har til denne periode, vil vi ikke hævde, at det specielt er denne modsigelse, der har været den drivende i den udvikling, der skete i og med at man begyndte at inddrage miljøet i intelligenspsykologien, men da man fik miljøet med i teorien, så kunne man netop forklare, hvorfor det lod sig gøre også at uddanne et begrænset antal arbejdere - de kunne jo have haft gode miljøforhold, men man hævdede selvfølgelig stadig, at arven var det dominerende.

Det er ikke kun inden for uddannelsessystemet, man benyttede intelligenspsykologien. I England i 20-erne spillede den en stor rolle ved vedtagelsen af de såkaldte emigrationslove. Psykologer var med til at udarbejde "antallet" over, hvor mange af hver befolkningsgruppe (racer), der måtte indvandre. Man havde en intelligensskala, der selvfølgelig var empirisk "begrundet", hvor englændere og danskere var de kloge, og hvor tyskere, polakker og russere de dumme.

I nyere tid er det især i forbindelse med Head Starts programmerne i USA i 60-erne, at intelligenspsykologien har været på mærkerne. Indtil da havde intelligensprøver ikke blot været en begrundelse for inddeling og udvælgelse, men også det praktiske redskab til at henvise børn til forskellige skoletyper. Head Starts programmerne opnåede som nævnt i indledningen dårlige resultater, og dette var startskudet til, at især Arthur Jensen på ny hævdede, at inddeling og udvælgelse efter intelligensprøver, adskilte skoler, ringe uddannelsesmuligheder for farvede var videnskabeligt forsvarligt. Lad os se lidt på hovedtrækkene i Arthur Jensen's skyts, inden vi slutter af med en kritik af intelligenspsykologien som sådan.

Det overordnede var hans hypotese - at intelligensprøver viser grundlæggende etnologiske forskelle med hensyn til intelligensniveau, og det kommer bl.a. til udtryk i, at farvede er mindre intelligente end hvide. (A. Jensen afviser ikke, at indlæring har betydning for intelligensen, men han gør det udelukkende til et spørgsmål om indlæring i forhold til den genetiske basis, eller analogt: det højeste intelligensniveau et menneske

kan nå er realiseringen af dets genetiske materiale, som er det alt afgørende for intelligensen. Arv-miljø-spørgsmålet reduceres således til et rent kvantitativt spørgsmål om, hvad hver faktor indgår med i intelligensen.)

Professør Burt, der støtter A. Jensen, går videre, og han har følgende udlægning af, hvorfor vi har et klasesamfund:

"Lyse hoveder fra de fattige klasser arbejder sig opad, og mindre begavede børn fra de højere klasser søger nedad. Klasseforskelle bliver således uundgåelige i ethvert civiliseret samfund. Intelligensprøvernes anvendelse har ikke til hensigt at udsøge de dumme eller de evnesvage, men at afsløre evner i tilfælde, hvor de ellers ville være forblevet upåagtet" (2, p.177)

Richard Lynn har arbejdet videre med dette:

"At det er samfundets skyld, at slumboerne er forarmede, og at deres børn klarer sig dårligt i skolen. For den unge røde garde er konklusionen, at samfundet er uretfærdigt og må afskaffes. De gør sig ikke klart, at slumboerne eksisterer på grund af lav medfødt intelligens og fattig familieopdragelse, og at den virkelige udfordring ligger heri" (2, p.177)

De pædagogiske tiltag, der ligger i ovennævnte postulat, er, at

- man skal bibeholde adskilte skoler, dvs. skoler for arbejderbørn, skoler for kapitalistbørn, og skoler for farvede.
- man ved hjælp af intelligensprøver skal finde lyse hoveder fra arbejderhjem og i den farvede befolkning, så disse kan få en uddannelse, der svarer til deres genetiske basis.
- det er spild af ressourcer at forsøge at give alle mulighed for uddannelse.

Alt i alt en renlivelig genoplivning af den klassiske intelligens psykologi fra Galton's tid.

Disse postulaters svaghed, om den genetiske forbindelse mellem socialt tilhørsforhold og intelligensprøveresultater, udtrykkes klart hos Sv.Thyssen:

"det overses altså, at først begrænses ved en uddannelsespolitik bestemte befolkningsgruppers uddannelsesmuligheder, og så bruger man disse befolkningsgruppers deraf følgende udviklede evner inden for det traditionelle skolestof til at bevise deres ringere intelligens. (3, p.14)

Intelligens psykologien er i høj grad dogmatisk og uvidenskabelig, hvilket også følgende kritik vil vise. En kritik af intelligensbegrebet og de metodologiske forhold, der ligger bag brugen af dette, vil vi udskyde til kapitel 4, hvor vi nærmere behandler selve testproblematikken. Intelligens psykologiens udviklingsopfattelse er metafysisk, hvilket indebærer at al udvikling blot er vækst. Dette har Piaget klart modbevist med sine omfattende undersøgelser af børns psykiske strukturer, undersøgelser, der viser, at der sker en kvantitativ udvikling - tænkning forløber i helt andre begreber og strukturer, når det fx. er 10 år end når det er 6 år.

Kigger man på hvad det er der forårsager udvikling, så hævder intelligens psykologien, at det blot er en indefra kommende realisering af det enkelte individs genetiske basis. Denne realisering medfører så, at individet får en vis intelligens, der til dels kan påvirkes af miljøet. Denne menneskeopfattelse, hvor det er generens kvalitet, der næsten fatalistisk forudbestemmer menneskers biografi, har Leontjev kvikt aflivet, idet han skriver:

"I historiens løb har mennesket under sociale lovens indflydelse udviklet højere åndelige karakteristika. Tusinder af års sociale historie har i denne forbindelse frembragt mere end millioner af års biologiske udvikling. Den åndelige udviklings resultater er gradvis blevet ophobet og overført fra generation til generation. Derigennem er de blevet sikret. Kunne de være blevet sikret i form af biologiske, arveligt overførte forandringer? Nej, fordi den historiske proces er så umådelig hurtig, altid accelererende og derfor ændres kravene til menneskets evner, der dannes af betingelserne i hans samfundsliv, hurtigt, helt ude af takt med det meget langsomme tempo i den biologiske nedfældning af erfaringer" (2, p.185-186)

Herved bliver det ikke alene et spørgsmål om, hvad der betyder mest - arv eller miljø - men et spørgsmål om, hvilken uddannelse, hvilken undervisningsform, der bedst sikrer de enkelte individers tilegnelse af den menneskelige kulturarv. Når dette er sagt, må man ikke falde i den anden greft, og losrive menneskets udvikling fra dets biologiske grundlag. Det bliver herved et spørgsmål om at afdekke, hvorledes det biologiske grundlag og uddannelse og opdragelse bestemmer menneskets udvikling, herunder udvikling af evner, der ikke lader sig reducere til en almen dimension som intelligens. Nøglen til menneskets udvikling ligger altså i, at betragte det som en enhed af artsvæsen og samfundsvæsen, hvor den menneskelige psyke opstår og udvikles i vekselvirkningsprocessen mellem ydre samfundsmæssige årsager og menneskets indre betingelser. Det bliver ved andre ord ikke kun et spørgsmål om, hvad individet kan, men også hvilke "samfunds-

mæssige årsager" det gennem sine handlinger stifter bekendskab med og retter sig imod - altså et spørgsmål om motivation og motivationsstrukturer. Motivationsvinding går overhovedet ikke i intelligens psykologien, på samme måde som evner ikke får deres retmæssige plads i den klassiske motivations psykologi.

Man kan umiddelbart fastslå et vist forhold mellem motivation og kognitive egenskaber, og hvis man overhovedet ønsker at trænge til bunds i, hvad der karakteriserer menneskets udvikling, må den psykologi man udvikler, indeholde både kognitive og motivationelle aspekter, samt hvorledes disse hver sig og sammen indgår i udviklingen af menneskets psykiske virksomhed.

Ovennævnte krav har vi fundet opfyldt i den dialektisk-materialistiske psykologi, som den bl.a. kommer til udtryk hos Rubinstein, og vi vil derfor gå over til at behandle denne.

2. DEN DIALEKTISK-MATERIALISTISKE PSYKOLOGIS OPFATTELSE AF EVNEBEGREBET.

2.1 Om evner og motivation.

I den dialektisk materialistiske psykologi kan evner og motivation ikke betragtes som isolerede psykiske egenskaber uden indbyrdes relation og uden et gensidigt vekselvirkningsforhold i deres udvikling.

Udgangspunktet for menneskets udvikling er dets eksistens som biologisk-fysiologisk substans. De nedarvede anlag betinger, men forudbestemmer ikke evnernes udvikling. Mennesket er et samfundsvæsen - et aktivt, virksomt væsen, som altid indgår i en vekselvirkning med omverdenen.

Udvikling er ikke en mekanisk - passiv overtagelse af det i samfundet givne, men en aktiv tilegnelse af de ydre påvirkninger, som formidles gennem det enkelte individs indre betingelser. Mennesket skal tilegne sig det menneskelige væsen, som i følge G. Feuerbach tages uden for mennesket selv, idet det er karakteriseret som indbegrebet af de samfundsmæssige forhold. Effekten af tilegnelsen af det menneskelige væsen - de ydre påvirkninger - er afhængig af den enkelte personligheds indre betingelser. Al udvikling - herunder udviklingen af evner og motivation foregår gennem menneskets aktive tilegnelse af det menneskelige væsen - gennem handlingen.

Grundlaget for udvikling af evner og motivation er altså menneskets aktive handling. Gennem handling opnår mennesket erkendelse af sig selv og sine omgivelser. Denne erkendelse er medvirkende til, at mennesket bliver i stand til at forandre de forhold, det lever under.

Menneskets handlinger er på den ene side determineret af dets objektive livsbetingelser samtidig med, at det gennem bevidst handling kan ændre disse betingelser. Bevidstheden er en ny kvalitet, gennem hvilken subjektet bliver sig omverdenen og sine relationer til denne bevidst. Evornår en handling er bevidst, og hvornår den er ikke-bevidst, vil vi ikke definere nærmere i denne opgave. Den væsentligste side af tankningen må dog bestå i at komme frem til en bevidsthed om tingene - til en erkendelse med tilhørende ny kvalitet.

Tanken om, at de menneskelige handlinger på mekanisk vis afhænger af de ydre betingelser, afvises. Handlingens karakter afhænger af subjektet og bestemmes af dette. " Kun gennem et studium af, hvordan mennesket handler, kan man objektivt udrede dets måde at genspejle verden på." (4, p. -).

For at handle må mennesket være i besiddelse af en vis mængde kapacitet, som i følge Lucien Séve er " helheden af de medfødte eller tilstedeværende potentialer til udførelsen af en vilkårlig handling på et vilkårligt tidspunkt. " For at ny kapacitet til stadighed kan udvikles, må vi koncentrere os om de motiver, som tilskynder personligheden til handling, som netop bevirker dannelse af ny kapacitet.

Mennesket er et biologisk væsen, som f.eks. har behov for søvn for ikke at gå til grunde af manglende samme. Mennesket handler dog ikke udelukkende på baggrund af grundlæggende biologiske behov, men ud fra en vekselvirkning mellem dets behov, interesser og idealer og dets evner.

Disse behov m.m. udvikles på grundlag af menneskets kapacitet på pågældende tidspunkt i dets udvikling. Et behov kan således ikke opstå uden et i forvejen kendskab til eksistensen af det produkt, man får ud af pågældende handling. Således mener f. eks. Lucien Séve, at det, der inciterer til handling, ikke kun er behovene. Forholdet mellem handlingens mulige resultater (produktet) og de behov, der skal tilfredsstilles, er af stor betydning, for at individet gennem sin handling kan udvikle ny kapacitet (udvidet reproduktion) eller bruge den allerede givne kapacitet (simpel reproduktion).

På den anden side udvikles kun nye evner gennem menneskets aktive handling, som er betinget af allerede udviklede behov, interesser og idealer og af en bevidsthed af handlingens mulige resultater (produkter). Altså er enhver handling ikke kun et spørgsmål om, hvad mennesket kan, men også om hvad det vil. Og af hvad det vil, udvikles hvad det kan. (3, p.16).

Hvis mennesket af den ene eller anden grund bliver handlingslammet, sker der ingen udvikling af dets evner, og stilstanden bevirker manglende motivation overhovedet. Udover at der ikke udvikles nye evner, sker der en ophobning af de allerede erhvervede, som ikke bliver brugt, hvilket bevirker en stagnation i hele personlighedsudviklingen.

Menneskenes behov og evner har ændret karakter i løbet af den historiske udvikling. Nye behov fremtræder, fordi nye evner har været påkrævet, og derfor er udviklet.

Enhver historisk epoke frembringer nye vilkår for udviklingen af menneskets psykiske egenskaber, og tilegnelsen af de samfundsmæssige forhold bliver af en anden karakter, hvilket netop kræver andre indre betingelser hos den enkelte personlighed. Disse betingelser er bl.a. menneskets psykiske egenskaber, som i følge Rubinstein dannes to grupper:

1. Karakteregenskaberne, (der hænger sammen med den drivende (motiverende) side af den psykiske regulering af adfærden).
2. Evnerne, (der hænger sammen med den udførende side af reguleringen).

Med en præcisering af Rubinsteins evnebegreb vil vi afslutte dette kapittel.

"Ved en evne i ordets egentlige betydning forstår vi en kompliceret dannelse, et kompleks af psykiske egenskaber, som gør mennesket egnet til en bestemt historisk udfaldet form for samfundsnyttighed, faglig virksomhed. Enhver speciel evne er en evne til noget. En evne i den specielle forstand kan ikke bestemmes uden relation til den sociale relation af arbejdet og det hertil

passende uddannelsessystem. Spørgsmålet om menneskets evner hænger uløseligt sammen med spørgsmålet om dets rolle og plads i samfundslivet." (4, p. 268).

Som nævnt tidligere mener Rubinstein, at der eksisterer medfødte anlæg, som betinger evnerens udvikling. Disse arvelige anlæg udgør indre fysiologiske betingelser for evnerens udvikling.

Evnerne dannes som resultat af en handling, som skaber forbindelse mellem individet og objektet for handlingen. Individet handler og udvikler nye handlingsformer afhængigt af dets personlige anlæg og af på hvilket kvalitative udviklingstrin, det befinder sig.

For at en evne kan overflyttes fra et materiale til et andet, er det nødvendigt, at den konkrete handling, hvorigennem evner er udviklet, generaliseres - d.v.s. en abstraktion fra den konkrete handling til en generaliseret handlingsform, hvorved evnen - udviklet gennem konkret handling - kan bruges i andre situationer.

En evnes kvalitet afhænger således af, hvordan denne generalisation er udført. Rubinstein definerer en evne som et system, der ^{her} fastnet sig hos individet, af generaliserede psykiske virksomheder.

Rubinstein pointerer sluttelig, at hvert menneskes evne, uanset hvor stor og egenartet den er, er en menneskelig evne, som er historisk betinget og tilgængelig for enhver, som ikke har en organisk defekt. Mennesket må dog selv tilegne sig handlingsformerne og anvende dem, hvilket kan volde besvær for den enkelte i et kapitalistisk samfund, hvor de udbyttede hæmmes i udviklingen af deres evner med mindsket motivation til følge.

2.2 Om problemer med motivations-begrebet.

Indtil nu har vi beskæftiget os med forholdet mellem evner og motivation, men har ikke været inde på, hvad det er, der udløser en handling, hvad der kan siges at være drivende for en personlighed.

Motivation - behov, interesser, idealer, kort sagt personlighedens indstilling og tendenser, dens rettedhed - kan ikke alene være afgørende for, om en handling kommer til udtryk. Et afgørende moment i denne forbindelse må også være de objective betingelser, hvorunder handlingen kan foregå, samt handlingens mulige resultater. Vi ser det her hensigtsmæssigt at indføre begrebet motiv, når personlighedens rettedhed virkelig også kommer til udtryk gennem handling. Denne handling vil som tidligere nævnt virke tilbage på personligheden og bevirke, enten reproduktion af personlighedens egenskaber eller i bedste fald udvidelse af disse.

De tre momenter - motivation, den helhed, den enkelte ser sig selv i, og handlingens mulige resultater - må indgå ved enhver handling. Dette har vi fundet belegg for i L. Séve's personlighedsteori, hvor han indfører produkt/behov-forholdet, som en regulerende faktor for handlings-tilskyndelse. Produktet udtrykker handlingens mulige resultater, der selvfølgelig er afhængig af den helhed, den enkelte ser sig selv i, herunder den enkeltes egenskaber, men produktet kan ikke reduceres til disse egenska-

ber. Går man dette, ser man bort fra, at handlingen foruden at have et personligt aspekt (et moment ved biografien) også indbefatter et samfundsmæssigt aspekt. Behov, som indgår i ovennævnte P/B-forhold, er ikke kun de rent biologiske behov, men omfatter også de behov, der er et produkt af menneskehedsens historie, de såkaldte socialiserede behov, der er udtrykt gennem interesser og idealer.

Om en handling kommer til udtryk gennem motiver afhænger altså af P/B-forholdet - et stort forhold, jo større sandsynlighed for handling.

Ovennævnte teori om, at det ikke alene er motivation, der regulerer handletilskyndelse, ser vi ikke umiddelbart i modstrid med Rubinstein's psykologi, og med den teori Sv. Thyssen har givet udtryk for i "Evner og motivation i marxistisk psykologi". Vi ser dog en vis uafklarethed hos Rubinstein med hensyn til det eksakte handle-udløsende moment, der hos Sv. Thyssen er udtrykt ved

"Motiverne dannes i spændingsfeltet mellem den helhed, den enkelte ser sig selv i, og hans individuelle evner" (3, p.25)

Hvad "motiver" her dækker over, og om det kan henføres til vores egen beskrivelse, er uklart for os.

Af ovennævnte diskussionsskitse ser vi det vigtigt at kommende psykologisk forskning inden for evne og motivationsområdet på baggrund af både Rubinstein og L. Séve's teorier, afklarer, hvorvidt uoverensstemmelser og uafklaretheder skyldes begrebsdifferentiering, eller om der reelt er tale om grundlæggende uoverensstemmelser.

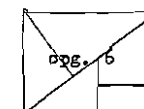
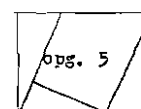
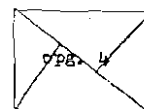
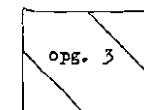
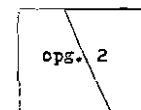
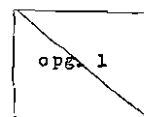
3. ANALYSE AF FILMEN.

Indtil nu har vi på et teoretisk plan beskæftiget os, dels med udviklingsproblematikken i det hele taget - modsigelsen mellem den metafysiske og den dialektiske opfattelse, og hvilke menneskeopfattelse, der kan ligge bag, og dels med udvikling af evner og motivationsformer. I kapitel 2 fik vi skitseret evner og motivation ud fra en dialektisk-materialistisk forståelsesramme, og her vil vi benytte dette til en analyse af vores film. Denne analyse vil falde i tre dele

- rent overordnet beskrivelse af, hvad filmen drejer sig om
- analyse af selve forløbet
- sammenfatning

3.1 Overordnet beskrivelse.

Filmen drejer sig om en 6 årig dreng Jesper, der bliver stillet over for 6 puslespil-med stigende sværhedsgrad. Materialet består af en ikke kvadratisk-plade samt 6 samlinger brækker, der kun på én måde kan dække pladen. Opgaverne har følgende udseende:



Formålet med opgaverne (filmen) var en såkaldt "intelligens"-test af Jesper med henblik på, om han skulle have specialundervisning. Filmen er imidlertid aldrig blevet anvendt til andet end forskning. Opgaverne adskiller sig fra de klassiske intelligens-test ved, at der deltager en forsøgsleder - Ole - der har til opgave at hjælpe Jesper med at få hold på opgavernes problematik. Gennem forløbet får han imidlertid også andre funktioner, idet han hjælper Jesper, når han er kørt fast, eller når han har tilløb til at ville give op. Ole kender Jesper på forhånd, og Jesper er tilsyneladende tryk ved ham. Filmen varer 31 minutter og starter med at Jesper kommer ind til bordet, hvor opgaverne skal løses. Der må være gået noget forud for dette, for Jesper ved, at der skal ske noget bestemt og er nysgerrig. Det ville have været ensbetydende, hvis også dette forløb var blevet filmet. Men dette er nok helt bevidt, da det oprindelige formål var en intelligens-test, hvor man sandsynligvis kun havde til formål at notere sig det færdige resultat - hvor mange rigtige/forkerte og tiden dertil - og ikke selve processen.

3.2 Analyse af de seks opgaver.

Inden Jesper går i gang med den første opgave, formulerer Ole meningen med opgaverne - "brikkerne skal være lig pladen". Denne formulering hjælper ikke Jesper ret meget, og han lægger da også den første brik uden for rammen. Jesper er aktivt interesseret i at finde ud af, hvad der er meningen med de to brikker og pladen, og han henvender sig direkte til Ole - "hvad er det her for noget". Han løser dog den første opgave på ca. 1 minut, men virker lidt uinteresseret, da løsningen er der.

Anden og tredje opgave klarer Jesper på henholdsvis 1 minut og et halvt minut, og under disse er han villig til at følge, hvad der bliver sagt, og han udvikler med tredje opgave en opgaveforståelse - han finder ud af, hvad opgaverne går ud på.

Det karakteristiske for de tre første opgaver er, at hans motivation (spontan villighed til at finde ud af, hvad det er der foregår) på trods af spontane ønsker om andre aktiviteter, bevirker en opgaveforståelse. Hans subjektive forhold til opgaverne kan karakteriseres ved, at han skiftevis 1) er rettet mod opgaverne (aktiv interesse mod den problematik, han stilles over for), og 2) rettet mod forsøgslederen (stiller direkte spørgsmål for at få hjælp). Det gode forløb med tredje opgave fører til, at han starter på fjerde opgave med en direkte opgaveinteresse.

Med fjerde opgave sker der flere ting, som nok også skyldes, at denne opgave har en væsentlig anden logik end de tre første. Han arbejder aktivt med opgaven i et par minutter, men kan ikke løse den. Han bibeholder dog den direkte opgaveinteresse, og han opmuntres sig selv (og Ole) bl.a. ved "kan du ikke se den er ved at være der". Men han formår dog ikke at løse opgaven. Det er her tydeligt, at han udvikler en opgaveindsigt i og med, at han begynder at prøve relationer mellem brikkerne, samt at han begynder at erkende sine manglende egenskaber til at løse opgaven, hvilket hænger sammen med, at han erkender opgavens svarhed. Dette kommer verbalt til udtryk i "tror du, at jeg kan klare det", "jeg kan ikke med de store (brikker)" og "jeg kan altså ikke Ole". Dette fører til spontane tendenser til at give op - "jeg gider ikke mere" - hvilket også kommer til udtryk i, at han let lader sig distrahere af ydre ting, fx. Ole's pipereg. Men Ole får ham igang igen, og efter i alt 7 minutter er løsningen der. Han viser ingen særlig glæde over for den, og hans motivation er dalet en del, men ikke mere end, at han går rask igang med femte opgave.

Femte opgave viser sig også at være svar, og på dette tidspunkt har Jesper foruden en opgaveindsigt også en erkendelse af sin egen subjektive stilling - han erkender simpelt hen, at femte opgave er for svar. Han får dog en "løsning"

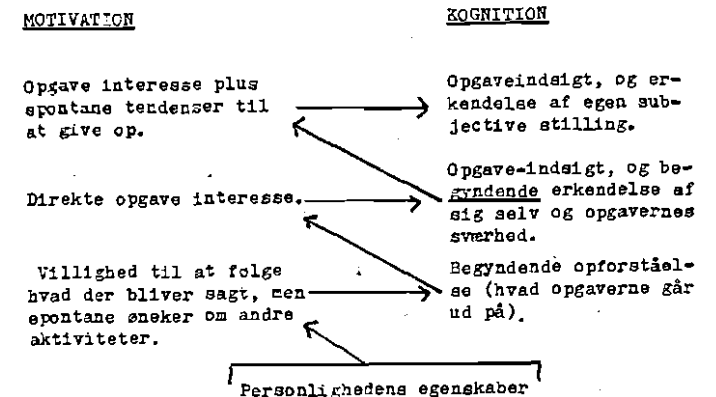
op at stå, men nogle af brikkerne rager uden for pladen. Hans opgaveindsigt viser sig her ved, at han forsøger at dække over den fejlagtige løsning. Ole får ham til at starte forfra, og med megen hjælp får Jesper løst opgaven, men viser ikke nogen glæde ved det. Han har dog så megen motivation i behold, at han også lader sig sætte igang med sjette opgave.

Hans arbejde med denne bærer præg af, at han ønsker at blive hurtig færdig, og da det ikke lykkes ham at løse den hurtigt, siger han "det er det sværeste" og lidt efter "nu kan det ikke vare længe inden jeg skal hjem". Ole formår dog at holde Jesper ved opgaven, og efter 9 minutter er den løst med megen hjælp fra Ole. Ole prøver at få Jesper igang med den samme opgave igen, men han vil ikke - her slår hans erkendelse af egen stilling igennem (han våd den er for svar).

Opgave 4, 5 og 6 har bevirket, at den opgaveforståelse Jesper havde efter tredje opgave er slået over i en opgaveindsigt (arbejder med relationer mellem brikkerne), og i en erkendelse af hans egen formåen mht. at løse den slags opgaver. Hans manglende evner til at løse især opgave fem og seks, viser sig ved, at der er flere perioder, hvor han slet ikke interesserer sig for opgaverne, og hans subjektive forhold til opgaverne kan altså karakteriseres ved, at han skiftevis 1) er rettet mod opgaven, 2) rettet mod forsøgslederen, og 3) ikke interesserer sig for opgaverne.

3.3 Sammenfatning.

På grundlag af ovennævnte kan forholdet mellem udviklingen af Jesper's motivation og kognitive egenskaber godt illustreres på følgende måde.



Denne analyseramme illustrerer tydeligt, at kognitive egenskaber ikke blot er noget, der skyldes autonome indre processer, men at evnerne udvikles gennem et handlingsforløb, der klart afspejler vekselvirkningen mellem Jesper's evner og motivation. Forløbet viser også, hvorledes hans motiver for at handle er et produkt af den helhed (og evt. også handlingens mulige resultater) han ser sig selv i, og hans individuelle egenskaber, jvf. diskussionen af motivationsbegrebet i afsnit 2.2.

Hvad viser et sådant forløb, hvad kan testsituationen sige, og hvad kan den bruges til. Dette er emnet for næste kapitel.

4. TESTSITUATIONER OG INTELLIGENSPSYKOLOGIEN.

Den analyserede testsituation med Jesper kan sige mange ting, afhængigt af øjnene der ser, og den bagvedliggende menneske- og historieopfattelse for den, der ser. Vi vil her se på, hvad testsituationen kan fortælle/bruges til og holde det op mod, hvad intelligens psykologien vil lægge i den.

4.1 Dialektisk-materialistisk opfattelse af testsituationen.

Ud fra den dialektiske materialisme er det ikke kun produktet, men også selve processen, hvorunder produktet frembringes, der har betydning. Rubinstein udtrykker det på følgende måde:

"Man må naturligvis tage virksomhedens resultat i betragtning, men taget isoleret, er det ikke nogen entydig indikator for bedømmelsen af intellektet eller evnen. Resultatet har en væsentlig psykodiagnostisk betydning, men netop som et resultatigt udtryk for processen, for tankevirksomheden. Kun når denne tages i betragtning, kan man på pålidelig grund vurdere, hvordan mennesket tænker, og om det overhovedet har tænkt" (4, p.289)

I testen er det Jesper, der er vores genstand, og for at forklare og forstå hans handlinger må vi altså se på hele processen - både hvad der går forud for testen, og hvad der sker bagefter. Dette har vi ikke haft mulighed for, så vi må begrænse os til de søks opgaver Jesper skal løse. Jesper er fra starten motiveret/nysgerrig, og de egenskaber, han er i besiddelse af, svarer ganske godt til det niveau af egenskaber, der kræves til de første tre opgaver. Herefter går det galt, og Jesper nærmest presses igennem de tre sidste opgaver. Helhedsmæssigt er det et kognitivt dårligt forløb, da det ikke må ske, at han udsættes for opgaver, der ikke svarer til hans evners nuværende niveau - dette vil nemlig ikke vise noget om, hvilke evner Jesper er i besiddelse af, ^{og kan udvikle} men højst noget om, hvilke egenskaber, han ikke har, og man kan ikke basere undervisning/indlæring på egenskaber en person ikke har, med mindre man ønsker at kategorisere personen - dum, kvik ect.. Vi har fået oplyst, at testsituationen skulle have været brugt til at afgøre, om Jesper skulle have specialundervisning, men da vi ikke ved, hvilke faktorer, der har givet anledning til disse overvejelser, må vi afstå fra at vurdere, hvad testsituationen reelt siger eller kan sige om Jesper.

Vi vil ikke afvise test til vurdering af personer, men vi vil afvise det intelligens psykologien benytter dem til, og den målestok - intelligenskoefficienten - de vurderer testsituationer efter.

4.2 Test og intelligens.

Intelligens psykologien benytter test til at udsige noget om personers intelligens. Vi vil ikke komme ind på begrebet intelligens, men blot påstå, at en per-

sonligheds egenskaber ikke kan reduceres til en almen evne - intelligensen - der kan måles eksakt. Det karakteristiske ved intelligens psykologiens test er, at personerne udfører dem alene, at det udelukkende er produktet, der vurderes - almindeligvis i form af antal rigtige/forkerte, og evt. tiden testen forløber over. En anden meget uheldig egenskab er, at test her benyttes til at kategorisere personer, og ikke som et udgangspunkt for, hvordan personers egenskaber og motivationsstrukturer kan videreudvikles. Det sidste er forøvrigt også umuligt for intelligens psykologien, da dens intelligenskoefficient ikke siger noget om individers tankevirksomheder, og dermed ikke noget om de konkrete personligheder.

5. AFSLUTNING.

Den analyse, vi i kapitel 3 lavede af testituationen med Jesper, underbygger den kritik vi indtil nu har givet af den klassiske intelligens psykologi. Næmlig, at den overser forholdet mellem evner og motivation; og reducerer udviklingen af evner til et kvantitativt spørgsmål om arv og miljø; svarende til at et godt miljø betyder fuldstændig realisering af den enkeltes genetiske materiale.

For at underbygge dette har intelligens psykologien bl.a. brugt test, og sikkert også test af den type, som vi har brugt til at underbygge vores kritik af den. Man ser her, i hvor høj grad en analyse af konkrete begivenheder er genensyret af den grundlæggende menneske- og historieopfattelse, som enhver videnskab/ideologi støtter sig til. For den herskende klasse, som intelligens psykologien repræsenterer, er det altid et spørgsmål om at legitimere de bestående forhold, at gøre dem statiske, til engangfor alle givne forhold, hvilket historien klart viser. Den herskende klasses ideologi må nødvendigvis blive reaktionær, og udvikler sig kun efterhånden som virkeligheden presser sig på. Et eksempel på dette er beskrevet i kapitel 1, hvor intelligens psykologien startede med et determinerbart forhold mellem evner og gener, hvilket i dag er blevet til teorien om det kvantitative forhold mellem miljø og arv.

Den undertrykte klasses videnskab må derimod afspejle virkeligheden mere adækvat end den herskende klasses, da den ikke skal legitimere bestående uligheder. Den undertrykte klasses højeste videnskab er den historisk dialektiske materialisme, der som sandhedskriterium netop har praksis/virkeligheden, til forskel fra de borgerlige videnskaber, der groft kan siges at have "nytteverdien" som sandhedskriterium. På langt sigt må den h.d. materialisme sejre, men kun hvis den til stadighed udvikler sig og kæmper på alle områder - et af dem er kampen mod intelligens psykologien, et andet er kampen mod den borgerlige motivations psykologi, og en kritik af denne vil vi vende tilbage til i en ny opgave.

LITTERATURHENVISNING.

1. Jerome S. Brunner: "Uddannelsens betydning" GPB 1974
2. Introduction til MARXISTISK PSYKOLOGI, NORDISK FORLAG 1974
3. MARXISTISK PÆDAGOGIK 3, FORLAGET TIDEN 1977
4. S.L. RUBINSTEIN: "VÆREN OG BEVIDSTHED", GYLDENDAL 1976

LITTERATUR.

- | | |
|------------------------------|--|
| Brunner, J. S. | : Uddannelsens betydning, GPB 1974 |
| Hansen, Vagn Rabøl | : Intelligens og indlæring, Munksgård 1975 |
| Madsen, K. B. | : Psykologisk Leksikon |
| Madsen, K. B. | : Psykologiens udvikling, Munksgård 1977 |
| Madsen, Finn E. | : Intelligen er materiel virkelighed,
GMT 1975 |
| Marxistisk Pædagogik 1, 2, 3 | : Forlaget Tiden 1975, 76, 77 |
| Lauridsen, Peter | : Personligheds Psykologi, NNF 1977 |
| Pedersen, J. | : Udvikling og personlighed,
Hans Reitzel 1976 |
| Plaget, J. | Psykologi og pædagogik, HansReitzel |
| Rubinstein, S. L. | : Grundlagen der Allgemeine Psychologie,
Verlag Berlin 1971 |
| Rubinstein, S. L. | Væren og bevidsthed, Gyldendal 1977 |
| Séve, L. | : Marxisme og personlighedsteori,
Rhodos 1978 |
| Thomsen, Robert | : Psykologiens Historie,
Det Schønbergske Forlag 1969 |
| Marxistisk Psykologi | : Gyldendals samfundsbibliotek 1974 |

SKOLETRATHED
SOM INDIVIDUALITETSFORMSUDTRYK.

OPGAVE I S-PSYKOLOGI OG HANDLEFÆRDIGHED.

KØBENHAVN 10. JUNI 78

Margit Christensen 140652-
Vibeke Frejsel 240252-
Kalle Birck-Madsen 020753-
Jens-Peter Poulsen 031257-
Inger Aaes 100351-

INDHOLDSFORTEGNELSE.

FORORD	side 2
<u>KAP. 1 - INDLEDNING</u>	side 3
<u>KAP. 2 - SAMFUND, SKOLE OG KVALIFIKATION</u>	side 5
2.1 - Stat, kapitalisme og skole	side 5
2.2 - Skolen udvikling op til idag	side 7
2.3 - Kvalifikationsbegrebet og udviklings- tendenser i arbejdsprocesbestemte kvalifikationskrav	side 8
2.4 - Hvordan skolen faktisk fungerer, og dettes konsekvenser	side 12
<u>KAP. 3 - LUCIEN SÈVE</u>	side 17
3.1 - Introduktion til Sève	side 17
3.1.1 - Teoretisk ståsted	side 17
3.1.2 - Menneskeopfattelse	side 18
3.1.3 - Individualitetsformsbegrebet	side 19
3.2 - Grundbegreber, tidsplan og udviklings- lovmæssigheder	side 20
3.2.1 - Handling	side 20
3.2.2 - Kapacitet	side 21
3.2.3 - Behovsbegrebet	side 23
3.2.4 - Tidsplan og udviklingslovmæssigheder	side 25
<u>KAP. 4 - INDIVIDUALITETSFORMEN SKOLEELEV</u>	side 31
<u>KAP. 5 - EMPIRIFORLØBET</u>	side 36
<u>KAP. 6 - BEARBEJDNING AF EMPIRIEN</u>	side 39
6.1 - En beskrivelse af klassen	side 39
6.2 - Lis	side 42
6.3 - Simon	side 50
<u>KAP. 7 - KONKLUSION</u>	side 57
7.1 - Simon og Lis i forhold til "Berufberatung und Persönlichkeitsentwicklung"	side 57
7.2 - Tanker omkring en pædagogisk praksis	side 58
<u>KAP. 8 - PROCESANALYSE</u>	side 62
8.1 - Beskrivelse af processen	side 62
8.2 - Helhedsvurdering	side 64
<u>LITTERATURLISTE</u>	side 67

FORORD.

Denne opgave omhandler ét af de utallige forhold mellem individ og samfund - den skoletrætte skoleelev. Opgaven er teoretisk funderet, men genstanden er empirisk. Genstanden er to "skoletrætte" personligheder, som vi fandt dem i en 3. realklasse på Rødkilde Skole i Brønshøj.

Emnet for opgaven er ikke tilfældigt valgt, men er et produkt af vores S-psykologi undervisning på KUA i foråret 78. Her beskæftigede vi os bl.a. med L.Sève's personlighedsteori, skolens funktion i det kapitalistiske samfund og med en undersøgelse af skoleelevers individualitetsform, som den kom til udtryk i to 10-ende klasser. I forlængelse af dette blev vi stillet over for kravet om at lave en empirisk opgave, og resultatet blev at vi kombinerede ovennævnte tre emner. At vi har valgt "skoletræthed" skyldtes udelukkende et ønske om at afgrænse og præcisere opgaven så meget som muligt, samt at vi behøvede en ledetråd i vores empiriske arbejde.

I. INDLEDNING.

Opgåvens udgangspunkt er en kritik af artiklen "Berufsberatung und Persönlichkeitsentwicklung" (i det følgende betegnet ved "B&P"), der fokuserer på individualitetsformer i folkeskolen. Kritikken vil især gå på de dele, der indbefatter "skoletræthed". Begrebet skoletræthed har vi valgt at dække over ^{læde}gen stagnation i personlighedsudviklingen, der nødvendigvis må indtræde, når der opstår en træghed med det stof, man beskæftiger sig med. Det empiriske materiale, som vi vil holde op mod "B&P", er en 3. realklasse som helhed og to enkeltpersoner derfra. Dette materiale er så sparsomt, at det grænser til det vanvittige, da vi kun har haft kontakt med klassen tre gange, hvor vi havde dem i en skoletime, og vi er kun mødtes med de to enkeltpersoner en enkelt aften foruden. Valget af disse enkeltpersoner skete ud fra to forhold - at de ikke måtte være uddannelsesorienteret (dvs. ikke ønskede at gå videre i skolen), og at de ikke fik noget væsentligt ud af undervisningen.

Vi har ikke haft tid og mulighed for at følge eleverne over en længere periode, hverken i skolen eller privat, af den enkle grund, at denne opgave er tidsbegrænset og forløber sammen med andre opgaver. Den kritik vi på dette grundlag kan give af "B&P" kan da højst tjene til at gøre artiklen forfattere opmærksomt på nogle tilsynsladende uoverensstemmelser mellem deres empirisk funderede teori, der også er sparsom, og vores mangelfulde empiri. Dette skal dog ikke forhindre os i at give en vurdering af artiklens resultater, og deres anvendelighed i praksis.

Opgaven består af 8 kapitler, hvoraf kapitel 2, 3 og 4 er det teoretiske grundlag for individualitetsformen skoleelev, kapitel 5, 6 og 7 omhandler opsamling og bearbejdning af empirien, og kapitel 8 er en analyse af opgaveforløbet.

Til slut en overblik over de enkelte kapitler:

Kapitel 2 behandler forholdet mellem samfund, skole og kvalifikation. Vi vil her beskæftige os med de objektive rammer for skolens funktion under kapitalismen, og hvorledes kapitalismens behov for mere eller mindre kvalificerede lønmodtagere (vi benytter begrebet lønmodtagere, da dette dækker så godt som alle individer i samfundet uden hensyntagen til deres klasse-mæssige placering) er bestemmende for skolens struktur og undervisningens indhold, dvs den viden og de adfærdnormer skolen tilegter at "beredige" eleverne med. Vi vil belyse skolens udvikling, og hvilke udviklingstendenser i samfundets arbejdsprocesser, der

kan betinge skolen undervisning.

I kapitel 3 vil vi gennemgå L. Séve's personlighedsteori, og vi vil lægge vægten på at få afklaret denne teoris betydning for forståelsen af forholdet mellem individ og samfund, og hvordan personlighedens opbygning og udvikling kan forstås.

Kapitel 4 kan betragtes som en syntese af kapitel 2 og 3 mht. til en bestemmelse af individualitetsformen skoleelev. Dette vil lede frem til en gennemgang af "B&P"s grundprincipper og resultater.

Kapitel 5 vil omhandle den fremgangsmåde, og de overvejelser, vi gjorde os for at fremskaffe vores empiriske materiale.

Kapitel 6 er en analyse af vores empiriske materiale, og denne deles sig i to dele: første del er en analyse af klassen som helhed, anden del er en analyse af de to konkrete personligheder.

Kapitel 7 vil være en sammenholdning af vores konklusioner med resultaterne fra "B&P" og en kritik af denne artikel.

Kapitel 8 er en procesanalyse, hvor vi vil beskrive selve opgaveforløbet mht., hvordan vi har arbejdet sammen i gruppen, hvilke konflikter vi har haft, deres karakter, og hvordan de er blevet løst, samt hvilke væsentlige erfaringer vi har gjort os under forløbet.

2. SAMFUND, SKOLE OG KVALIFIKATION.

Da skolen er en institution under staten, er første afsnit af dette kapitel en afklaring af statens rolle i det kapitalistiske samfund. Her vil vi begrunde, at skolen under statens ledelse udelukkende fungerer som et redskab, der skal holde det kapitalistiske system i live.

Afsnit 2 og 3 skal vise, at uddannelsernes struktur og indhold nøje følger den tekniske og økonomiske udvikling. Afsnit 2 omhandler skolens udvikling op til idag, mens afsnit 3 fokuserer på samfundets arbejdsprocesser, og skal belyse, hvad der skal siges at være af udviklingstendenser i disse, som stiller sig som objektive betingelser for hele uddannelsessystemet.

For en forståelse af elevernes konkrete situation i skolen er det ikke nok kun at undersøge de objektive rammer og de bevidste hensigter med skolen, som dels står nedskrevet i cirkulærer og bekendelser, og som dels udtrykkes ved den enkelte lærers mål. Disse udgør kun den ene side af undervisningssituationen. Den anden side - "den skjulte læreplan" - er i høj grad medbestemmende for elevernes tilegnelse af viden og adfærdsnormer (socialisering). Den "skjulte læreplan" omfatter bl.a. skolens materielle indretning, lærerens placering og midler, herunder karakterer, fagopdeling og elevernes tidligere socialisering. Fjerde afsnit vil omhandle dette, udgangspunkt er foruden de første afsnit analyse af de erklærede formål for undervisningen i skolen, som de kommer til udtryk i folkeskoleloven fra 1975.

2.1 Stat, kapitalisme og skole.

Skolen eksisterer i dag som en nødvendighed for samfundets reproduktion, idet den skal uddanne, og som vi senere vil begrunde, også socialisere til at fungere på det nuværende samfundets præmisser og grundlag. At vores samfund er kapitalistisk betyder blot, at vi er et vareproducerende classesamfund, hvor hovedmodsigelsen går mellem

den samfundsmæssige produktion og den private tilegnelse. Kapitalismens grundlov kan udtrykkes ved den enkelte kapitalist behov for kapitalakkumulation ved profitmaksimering - da han ellers ikke er kapitalist længere p.g.a. den frie konkurrence. For at producere kapitalistisk er det nødvendigt, at arbejdsstyrken har nogle evner og færdigheder - kvalifikationer - der svarer til de forhåndenværende individuelle forhold. Mange individer

produktivkræfter. At kvalificere mennesker er ikke i sig selv merværdiskabende, da merværdi kun skabes i produktionsprocessen, men ^{det} er en betingelse for, at der idag overhovedet kan produceres.

Her er det staten der kommer ind i billedet. Kigger man historisk på staten, er den et produkt af klassemodsigelser - et produkt, der varetager den herskende klasses fælles interesser. Staten i det kapitalistiske samfund varetager altså kapitalismens fælles interesser, men dermed kommer den i modsætning til enkeltkapitalisterne som helhed, eller sagt på en anden måde: Statens intervention med varetagelse af ikke-profitable projekter, såsom den kollektive trafik, socialområdet ect. betinger at der stadig kan produceres kapitalistisk, men varetagelsen af disse områder koster penge og må betales af den produktive sektor. Da staten ikke selv producerer - det gør den i hvert fald ikke idag - må enkelt kapitalisterne betale statens "velgørenhed" i form af skatter og afgifter, hvilket modvirker den nødvendige kapitalakkumulation. Der vil altså være et konstant pres på staten for, at den skal minimere sine udgifter. I krisetider skærpes dette pres, hvilket idag viser sig i nedskæringer og effektiveserlinger indenfor alle statens områder. Da uddannelsesområdet er en betydelig udgiftspost, er denne særlig udsat. De nedskæringer, der sker her er ikke planløse, men grunder i følge statens klassekarakter på kapitalismens konkrete behov lige nu og fremover. Men denne planlægning er håbløs, da kapitalismen udvikler sig meget ujevnt.

staten er en del af kapitalismen.

Staten er ikke identisk med kapitalismen, selv om den i udstrakt grad lader kapitalismens økonomiske behov være rettesnor. Staten har også en ideologisk funktion - den skal se ud som den er alles stat, og derfor er den af og til også nødt til at gå imod konkrete krav fra kapitalismen. Fx. vil kravet om, at alle arbejdere bør arbejde en time gratis hver dag for forbedre vores konkurrenceevne overfor udlandet, ikke kunne (i hvert fald nok ikke med arbejderklassens nuværende styrke) opfyldes af staten med lovindgreb. Indgreb af staten for at styrke kapitalismen er dog også af meget mere raffineret karakter, fx. krisepolitikken, og dette er nødvendigt, da arbejdskampe i for høj grad vil afsløre statens klassekarakter, og styrke klassekampen. Skolen er altså et redskab for kapitalismen - et redskab staten søger for kan bruges, men et redskab, der skal produceres til den lavest mulige pris. Vi vil nu gå over til at se, hvorledes kapitalismens behov og udvikling har gjort skolen til det den er idag, og hvorledes produktionsprocessens krav til kvalifikationer optræder i skolen.

* det er samtidigt

2.2 Skolens udvikling op til idag.

Indtil skolereformen i 1903 eksisterede tre særskilte skoler - almueskolen, borger- og realskolen og latinskolen. Borger- og realskolen var et produkt af industrialiseringen, som krævede, at et større antal arbejdere end tidligere havde kvalifikationer i matematik og sprog. I 1890-erne, da industrialiseringen for alvor tog fat, kunne man ikke få det nødvendige antal kvalificerede arbejdere da borger- og realskolen kun rekrutterede ^{blotte} fra det nye borgerskab. 1903 reformen ændrede dette, så alle havde mulighed for at få en uddannelse, der svarede til deres egenskaber. At eleverne havde forskellige betingelser (klassebestemte) for at udvikle de egenskaber, kapitalismen havde behov for, bevirkede da også, at det stadigvæk hovedsaglig var "børn fra bedrestillede hjem", der fik en uddannelse ud over de obligatoriske 7 år, men nu var der i hvert fald skabt mulighed for, at også arbejderbørn kunne inddrages i den tekniske og økonomiske udvikling. 1903-reformen har i store træk holdt sig op til idag.

I 60-erne skete der en kraftig tilgang til de teoretiske uddannelser hvilket også betød en øget tilgang til de videregående uddannelser. Stigningen bevirkede også at færre elever forlod skolen efter 7. klasse, og udvidelsen af undervisningspligten fra 7 til 9 år i 72, var hovedsaglig en tilpasning til en udvikling, der allerede var freregået. Stigningen grunder i et behov for øget kvalificering af arbejdskraften. Op til 60-erne kunne man øge produktionen ved at inddrage flere personer (indvandrede fra landet pga. landbrugets mekanisering) i produktionsprocessen, men i midten af 60-erne stoppede indvandringen af naturlige årsager - der kunne ikke undværes flere. Industrien måtte da øge produktiviteten på anden måde, og dette søgtes løst dels ved teknologiske forbedringer, og dels ved at give den enkelte bedre uddannelse.

Uddannelsesmæssigt kan 60-erne karakteriseres som den periode, hvor man forsøgte at kvalificere sig til økonomiske landinger. Man åbnede mulighed for, at de der ville og kunne, havde mulighed for at uddanne sig, men man sikrede sig ikke effektive styringsmekanismer. Dette ses idag klart ved den stigende akademiker-arbejdsløshed, og det er på denne baggrund, at uddannelsesreformen i 75 skal ses.

nærme "skolen"

Det er nu klart, hvorledes uddannelsessystemets udvikling nøje følger kapitalismens tekniske og økonomiske udvikling. Uddannelsessystemets struktur, som det ^{er} kommet til udtryk i de forskellige former

* (indførelsen af enbreds skolen)

for enhedsskoler, sikrer at det nødvendige antal personer kan kvalificere sig. Et tydeligt eksempel på dette er EFG-uddannelserne. Der var sket et katastrofalt fald i tilgangen til mesterlæren, og dette fald skulle så modvirkes ved at tilbyde en erhvervsfaglig grunduddannelse, der kunne gøre håndværksfagene mere attraktive. Der sker altså en løbende tilpasning af arbejdskraftens kvalifikationer.

Men hvad karakteriserer disse kvalifikationer, hvorledes udvikler de sig, og hvad er årsagen til dette.

Modsatte tendenser i samfundet, f.eks. modsætningen mellem højt udviklet industri og håndværksmæssig, gør sig gældende. Denne modsætning mellem det nye og det gamle sætter sig i udtryk i den måde, hvorpå der her kommer til at være præget af og reaktioner elementer side om side, hvilket gør skolen funktionel analytisk.

2.3 Kvalifikationsbegrebet og udviklingstendenser i arbejdsprocesbestemte kvalifikationskrav.

Formålet med dette afsnit er ved hjælp af Masuch's kvalifikationsbegreb at belyse sammenhængen mellem arbejdsprocessens udviklingslogik og kravene til arbejdskraftens kvalifikationer.

Man kan ikke uden videre gå ud fra at mennesket "af sig selv" vil besidde de krævede færdigheder og kundskaber, eller at uddannelsessystemet uden videre (og modsigelsesfrit) tilfører arbejdskraften de kvalifikationer, der på et givet tidspunkt er behov for, men som det tidligere er vist, er det uddannelsessystemets samfundsmæssige funktion at gøre det. Da arbejdskraften under kapitalismen er en vare, må den besidde kvalifikationer for den indgår i produktionen, og dette nødvendiggør en produktion af kvalifikationer, der er løsrevet fra produktionsprocessen - nemlig i uddannelsessystemet. Masuch's kvalifikationsbegreb, der er udledt ved analyse af kapitalens udvikling, bliver da et brugbart teoretisk forbindelsesled mellem den tekniske og økonomiske udvikling i produktionsprocessen, og udviklingen af kvalifikationer uden for produktionsprocessen, vel at mærke hvis man ønsker at forklare uddannelsessystemet materialistisk.

Med dette in mente vil vi fremstille Masuch's analytiske begreber vedrørende kategorier af kvalifikationer. Ud fra dette vil vi begrunde, at tendensen går mod en forøgelse af kvalifikationsniveauet (den udvidede skolegang, EFG-uddannelserne) kombineret med en formindskelse af den specifik faglige kvalifikation.

Masuch's kvalifikationskategorier:

produktive kvalifikationer: færdigheder og dygtigheder i at udføre arbejdet, som er nødvendig for produktion af varen som brugsværdi.

intensive kvalifikationer: kommer til udtryk i tempo og rækkevidde af arbejdet, og vedrører produktion af varen som bytteværdi (altså typiske egenskaber som sikkerhed, flid og udholdenhed).

Som en vigtig side af de intensive kvalifikationer nævner Masuch de negative kvalifikationer: viser ved fravær af sabotage, og kan forstås som evnen til at finde sig i de kapitalistiske udbytning og den stadig øgede intensitet. Er egenskaber som pålidelighed, ansvarlighed og villighed til at indordne sig.

For fuldstændighedens skyld skal vi nævne, at Masuch også arbejder med innovative kvalifikationer: videnskabelige kvalifikationer, viser sig i produktionsprocessens stadige fornyelse af produktionens videnskabeliggørelse. Behøver ikke at blive tilført alle,

hvilket gør at den ikke interesserer os her.

Udnyttelsen af de produktive egenskaber bygger på en bedre udnyttelse af teknologi og videnskab (er knyttet til det Marx'begreb - forøgelse af den relative merværdi), hvilket materialiserer sig i maskiner, mens udviklingen af de intensive kvalifikationer bygger på en udvidelse i udbytningen af arbejderens (som ovenfor, men knyttet til en forøgelse af den absolute merværdi). Indbygget i kapitalens udviklingslogik ligger fremkomsten af større "blokke" af fast kapital, dvs. højt udviklet og dyrt maskineri, hvorved det er afgørende for profitten, at maskineriet udnyttes så meget som muligt, hvorved det faktisk bliver sårbart over for sabotage af en eller anden art. Intensitetskvalifikationerne bliver derved mere nødvendige end nogen sinde, samtidigt med at der er fare for, at de slår om i sabotage. De er på denne baggrund, at kategorien negative kvalifikationer skal ses. Kravet om negative kvalifikationer er (ligesom intensitetskvalifikationerne) specifikke for kapitalismen, fordi forholdet mellem arbejder og arbejdsmiddel er så fremmedgjort, at arbejderens kun er vedhæng til maskinen.

Ved for alle samfundssystemer - vil de ændre sig i tekniske og økonomiske forhold. Under kapitalismen er det så en bestemt form for neg. kvalifikation

92
→
(sig)

Der er de senere år sket en forøgelse af det almene kvalifikationsniveau (længere skolegang, EFG-uddannelserne) og årsagen til dette må nødvendigvis søges i den tekniske og økonomiske udvikling. Vi vil kort ridse op, hvilke ændrede kvalifikationskrav dette har medført i de tre arbejdsproces-sektorer, samfundet groft kan siges at bestå af - den materielle sektor (nogetlunde lig med industrien), cirkulationssektoren (handel og kontor) og den offentlige/administrative sektor.

For den industrielle sektors vedkommende er udviklingen i flg. Kern & Schumann karakteriseret ved, at " en voksende del af arbejdsstyrken skal udstyres med produktive kvalifikationer på flere niveauer i form af nye kognitive egenskaber (teknisk viden, teoretisk forarbejdningsevne), mens den største del af arbejdskraften kun behøver ringe eller slet ingen produktive kvalifikationer. Generelt øges behovet for intensitetskvalifikationer, og der synes at være klare tendenser til, at der skal være tale om positiv og konstruktiv accept, snarere end passiv accept af arbejds og samfundsforhold" (UP, A15, p28). Ser man på cirkulationssektoren er det helt andre kvalifikationskrav, der stilles. Her er det å endnu højere grad end i den industrielle sektor, de holdningsmæssige kvalifikationer, der er nødvendige, og der kan her tales om polariseringstendenser. "På den ene side bliver der brug for en række folk i ledelses- og styringsfunktioner, der kombinerer de traditionelle holdningskvalifikationer som loyalitet, ansvarlighed, omgængelighed og ambitioner med en øget teknisk og organisatorisk indsigt, kombinationsevne og selvstændighed. På den anden side udvikles en række rutinefunktioner med meget begrænsede krav til egentlige færdighedskvalifikationer, men til gengæld stærkt øgede krav til sådanne holdningskvalifikationer, der indebærer accept af tilpasning til kontorarbejdet under mere fabrikslignende former. Her ligger så en række mere traditionelle handels- og kontorfunktioner med nogle mere sammensatte kvalifikationskrav, der stadig vil eksistere side om side men de nye polariserede funktioner, men i et omfang der er faldende, især i de større virksomheder" (UP, A15, p32).

Inden for kvalificeringen til det offentlige/administrative viser der sig idag mange problemer - overproduktion af akademikere, enten er der ikke brug for så mange, eller er det "forkerte" kvalifikationer mange har - kan betegnes som strukturarbejdsløshed. Hvad enten det skyldes det ene eller det andet, så går udviklingen inden for dette felt mod oprettelsen af mellemtekniker-uddannelser - altså personer, der har et relativt højt uddannelsesniveau, som udfører nogle specifikke, men rutineprægede funktioner.

Sammenfattende må man konkludere, at udviklingen i kvalifikationskravene for alle tre arbejdssektorer går imod, at intensive kvalifikationer bliver mere og mere nødvendige, samt at den længere fælles uddannelse ikke nødvendigvis er udtryk for hverken mindsket specialisering eller for at arbejdskraften får "bedre" forudsætninger for sit arbejde, men at der snarere er tendens til at nivelere arbejderens kvalifikationer til en ensartet mobil massearbejdskraft.

Nu kan man som sagt ikke gå ud fra, at den løbende tilpasning af arbejdskraftens kvalifikationer til kapitalens behov forløber gnidnings- og modsigelsesfrit, så lad os se på, hvad der ligger i den sidste uddannelsesreform (1975-reformen), og hvad der rent faktisk foregår i skolen.

2.4 Hvordan skolen faktisk fungerer, og dets konsekvenser.

I det kommende vil vi beskrive de konkrete former kvalificeringsprocessen antager i folkeskolen for at kunne opfylde samfundets omtalte krav på og behov for kvalificeret arbejdskraft. Denne beskrivelse må naturligvis ses i forlængelse af de forudgående afsnit og disses kritiske karakter. Vi vil indlede afsnittet ved at tage udgangspunkt i folkeskolens erklærede formål for at konkretisere, hvad dette formål beskriver er skolens opgave m.h.t. elevernes videntilegnelse og personlighedsudvikling.

Herefter vil vi sandsynliggøre, at formålet kan medføre betydelige komplikationer i skolens dagligdag, da de tilsyneladende så ideelle og positive formuleringer ikke svarer til de reelle arbejdsvilkår, som eksisterer i folkeskolen. Fagopsplitningen med manglende helhedsforståelse er stadig et centralt og tilslørende element. Den reelle medbestemmelse for eleverne lader sig ikke gøre i praksis p.g.v. usynlige autoritetsforhold. Karaktersystemet ^{og} herved den individuelle selektion eksisterer stadig. Dette og meget andet vil blive uddybet i den følgende bearbejdelse.

Hvad er egentlig indholdet i formålsparagraffen af 26. juni 1975? Indholdet kan gennemgående betegnes som neutralt uden klare formuleringer overhovedet. Dog er det for alt i verden præciseret, at "skolens undervisning og hele dagligdag må bygge på åndsfrihed og demokrati!" Ytringsfriheden og demokratiske beslutningsprocesser er jo selvsagte principper, i hvis mangel et såkaldt demokratisk samfund vil udslette sin egen eksistens. Hvorledes folkeskolen til stadighed forsøger at foregive demokratiske tilstande i "dagliglivet", vil senere blive behandlet.

Til forskel fra tidligere tiders strengt autoritære formålsbeskrivelser, hvor alt var klart formuleret - ingen var i tvivl om hensigten med ordene, gives der tværtimod i den nye skolelov sporadisk udtryk for den store betydning, der tillægges socialiseringen, hvilket klart er et udtryk for det voksende behov for intensitetskvalifikationer i arbejdsprocesserne.

I dag er det ^{ikke} længere tilstrækkeligt at tilegne sig konkret faglig viden. Skolen skal, fremgår det af formålet, også tilgode alle sider af elevernes personlighedsudvikling, så deres alsidige udvikling fremmes. Dette lader os forlede til at tro, at skolen er til for elevernes og deres alsidige udviklings skyld, hvilket vi dog på et tidligere tidspunkt har benægtet ved vores beskrivelse af erhvervslivets behov for kvalificeret arbejdskraft og skolens formidlende status.

Gennem skolens socialisering ønskes muligheden for, at eleven kan "øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen!". (jvf. formålsparagraffen). Socialiseringen er altså ikke blot et mål for elevernes alsidige udvikling, men en forudsætning for selve indlæringsprocessen og motivationen.

Fra opgavens start har vi taget stilling til, hvilken funktion, vi mener, socialiseringen har for uddannelsen af den arbejdskraft, som skal fungere i vores kapitalistiske system.

I det følgende vil vi beskrive, hvordan samfundets kvalifikationskrav konkret forsøges indfriet gennem skolens undervisningsforløb. Dette gør vi på baggrund af læst litteratur (se litt. fortegnelse), egne erfaringer samt ud fra vore subjektive fortolkninger af det nylig indsamlede empiriske materiale.

Af folkeskolens formålsparagraf fremgår det, at elevernes personlighedsudvikling (socialisering - vores bemærkning) forventes fremmet gennem den til daglig faglig målrettede undervisning. Hvordan vil man også kunne planlægge en indholdsløs undervisning, der ud på f.eks. at fremme "Peters" samarbejdsevne??

Netop i undervisningens dobbeltkarakter (videntilegnelse-socialisering) har vi tænkt os at tage udgangspunkt for at komme nærmere en forståelse af den "skjulte læreplans" (socialiseringens) karakter og virkning. Dog må det kraftig understreges, at det kommende afsnit ikke beskæftiger sig med det faktum, at socialiseringskravene naturligvis bearbejdes forskelligt hos hver enkelt elev alt efter demes forudsætninger. Hvordan samfundsforholdene bliver formidlet til den enkelte skoleelev, og hvilke specifikke udtryk dette medfører, vil vi konkretisere i kap. 4.

I folkeskolen bibeholdes fagopdelingen stadig, hvilket må være et konkret materielt udgangspunkt for en bearbejdelse af undervisningens indhold. Ved en sådan opsplitning af fagene bibeholdes de materielle rammer, som forhindrer en helhedssammenhæng og derved forståelse hos eleverne. De styrter fra et fag til et andet, og skal til stadighed omstille sig i hver enkelt undervisningssituation. Den viden, der formidles gennem undervisningen, er hovedsagelig isoleret fra enhver konkret anvendelsesmulighed og fremmed for eleverne og deres egne erfaringer. Den bibringer ikke eleverne de kvalifikationer, som de virkelig har brug for og kan drage nytte af. Som omtalt naturligvis afhængig af den enkelte elevs klassetilhørsforhold og hermed givne forudsætninger.

Ovennævnte er et resultat af den udtalte adskillelse, der er mellem det at gå i skole og livet uden for skolen. I skolen skal eleven sidde stille og lade sig belære helst uden at tage stilling til værdien af indholdet i undervisningen og nytten af det, der læres, bare det læres. Erfaringer fra livets øvrige livområder inddrages kun i ringe målestok, om end dette er et meget væsentlig motivationelt aspekt. Undervisningen er tilrettelagt ud fra, at eleverne på forhånd antages at være motiveret.

Denne manglende relevans for adskillige elevers egen hverdag medfører be-

tydelige komplikationer, og så kan som omtalt folkeskolens formål have nok så høje intentioner af enhver art, men for hvilke elever?

At undervisningen ikke tager udgangspunkt i spørgsmål, eleverne kan relatere til deres egen virkelighed, bevirker selvsagt en manglende interesse for stoffet i det hele taget. Det at lære noget bliver kun en pligt, noget eleven gør for at opnå noget andet (fx. en god karakter) og ikke for at få noget ud af det, der læres. Og helt konkret bruge det lærte. Men hvad skal det bruges til? Eleverne ved det ofte ikke, og skolen fortæller dem det ikke. Socialiseringsinstanser som forældre og skolen forsøger og formår oftest at opretholde børnenes tro på det tilsyneladende nødvendige i at gå i skole og ruste sig til det fremtidige job. Vi mener også, det er nødvendigt, men med en evne til at kunne forholde sig kritisk til fremtiden i stedet for at indordne sig.

Netop dette manglende engagement bevirker forskellige reaktioner hos de enkelte skoleelever. Det bliver ofte et spørgsmål om at lære det, der er acceptabelt for skolen og samfundet og ikke det, der fremmer elevens egen udvikling - hvad det end måtte være (jvf. formålsparagraffen), eller også bliver det et spørgsmål om ikke at gide lære noget overhovedet. Ovennævnte reaktioner fremtræder på forskellig vis, hvilket vi senere vil forholde os til ud fra læst litteratur. Derfor ikke videre omtale her.

Dog vil vi antyde en alvorlig komplikation for den enkelte elev i og med egne erfaringer fra hjemmet og fritiden ikke godteres i en undervisnings-sammenhæng. Disse erfaringer (kundskaber) bliver hermed ikke udnyttet i skolen og kan så blive opfattet som værdiløse. En ligegyldighedsfølelse indtræder med passivitet til følge. En passivitet over for skolen eller sågar over for livet som helhed alt efter skoleelevens egne forudsætninger. Hvad der betinger den ene eller anden reaktion og dennes indhold tages liledes op i et kommende kapitel.

Opgaven er ikke her at fremkomme med vores opfattelse af den korrekte pædagogiske fremgangsmåde og dens mulighed for gennemførelse i praksis, som kunne modvirke ovennævnte. Ved meget kort og overfladisk at forestille os, hvordan det måske kunne være, uden at have ret megen erfaringsbaggrund, kan vi måske også kommentere, hvorfor vi ikke tror, det er sådan, netop med henblik på den "skjulte læreplan"s ønskede effektivitet.

Hvis undervisningen tog udgangspunkt i elevernes erfaringsbaggrund, ville det utvivlsomt bevirke et større engagement og derved en øget aktiv deltagelse i konkrete projekter, hvor den enkelte kunne bidrage til helheden med sine erfaringer. Dette ville bringe sprængstof til gruppen.

Elevernes indbyrdes forskellige klassetilørsforhold og dermed forskellige erfaringer ville blive udtalte og ville kunne bearbejdes, så alle ville kunne relatere projektet til sig, og dermed kunne udnytte den nye kapacitet. Vi er ikke alle lige og er det ej heller i skolen, om end denne mere og mere ønsker at give det udseende af en lige folkeskoleuddannelse til alle. Spørgsmålet er så på ny, om det er for vores skyld, eller fordi samfundet har brug for bedre og anderledes kvalificeret arbejdskraft, at vi "forherliger" det sidste.

Ved at arbejde ud fra en strukturering af elevernes egne erfaringer ville deres helhedsopfattelse jo skærpes betydeligt bl.a. gennem en bedre orientering om deres forskellige forudsætninger og disses reelle baggrund. Netop med udgangspunkt i elevernes egne erfaringer og ved brug af andre indlæringsmetoder sker en anden socialisering end den fra skolens side tilsigtede. Eleverne bliver som omtalt i stand til at forholde sig kritisk og lade sig socialisere på egne præmisser.

Vi vil nu kort fremhæve de "pædagogiske" metoder folkeskolen i dag påskønner, om end netop disse er yderst modsetningsfyldte i forhold til, at skolen stadig bibeholder den rette kontrollerende og selekterende funktion for at uddanne den efter kapitalismens krav rette kvalificerede ungdom.

"Folkeskolen skal forberede eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund" (formålsparagraf), med andre ord må det være af særlig vigtighed, at skolens elever fra første færd får en fornemmelse af at være medbestemmende. Paragraf 16, stk.4 i Lov om Folkeskolen: "Undervisningens nærmere planlægning og tilrettelæggelse, herunder valget af undervisningsformer, - metoder og - stof, skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem læreren og eleverne."

Som lærer kan man givet gribe dette demokratiske princip an på vidt forskellig vis. Desværre opleves gang på gang, at læreren netop gennem forherligelsen af demokratiske rettigheder for en enhver pris skal bilde sig selv og sine elever ind, at i skolen beslattes alt på rette måde. Dette for nogle læreres vedkommende måske netop fordi de har dårlig samvittighed over den autoritære rolle de nu engang har. Det er skolens regler, der gælder både for lærer og elever, men dette forelægges ikke på reel vis for eleverne.

Læreren fremstår ikke længere som nogen særlig autoritet i gængs forstand. Tværtimod tyder de disciplinære vanskeligheder på, at det netop ikke er tilstrækkeligt at høre sin "myndige" røst. Selvfølgelig skal de disciplinære vanskeligheder ikke ses i lyset af lærerens evt. "personlige mangler"; men i forlængelse af forrige antydninger om undervisningens indhold,

hvoraf læreren er en integreret del. Læreren kan i situationer se sig tvunget til at benytte sig af disciplinærkrav for overhovedet at få eleverne til noget som helst fagligt arbejde.

Når skolen skal "forberede eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund.." er det netop efter vores opfattede enbetydende med, at skolen skal tilpasse eleverne til det bestående "demokratiske" samfundssystem, hvor de ikke må kunne gennemskue, at det er andre, der bestemmer over dem. Hvis skolens elever lærer at gennemskue de magtforhold, der eksisterer indenfor skolens mure, ja - så er det givet, de også gennemskuer samfundets øvrige hierakiske struktur, og dermed er den tilsigtede socialisering gået tabt.

Folkeskolen skal "forberede eleverne til medansvar for løsning af fælles opgaver". Hermed gøres det klart, at det er yderst vigtigt at lære børnene at arbejde i grupper, hvilket jo netop også påtales som påkrævet kvalificering inden for næsten alle job efter skolegangen. Men hvorfor lære at arbejde i grupper, når det er så svært at finde ud af, hvad dette samarbejde skal bruges til?

Denne forklaring er så tydelig, at det ikke bliver, hvis nødvendigt, i gruppen indlydende

Motivationen til dette gruppearbejde er for manges vedkommende umådelig lille, fordi det stadigvæk er den enkelte elev, der skal vurderes af læreren. Det er den enkeltes præstation, der gælder og ikke gruppens. For stadig at sørge for, at den enkelte elev er klar over, at der kræves noget i skolen bibeholdes karaktersystemet. Hermed bliver modsætningen mellem konkurrence og samarbejde så udtalt, at ingen aner, hvad samarbejde er og gør godt for.

Hele dette kapitel vil vi forholde os til, når vi i det følgende vil forsøge at bruge disse objective krav og betingelser, der danner udgangspunkt for bestemmelse af skoleelevers individualitetsform.

KAPITEL III: Lucien Séve.

3.1 - Introduktion til Séve.

Til en analyse af enkeltstående konkrete personligheder behøver man et redskab - et videnskabeligt redskab, som forsøger at begribe det enkelte individ. Men hvor finder man det?

Alle hidtidige historisk materialistiske teorier er ikke til megen hjælp, da de enten ikke mener, at individerne er særskilte personligheder, eller henter en teori om personligheden fra en anden retning, som tager sit videnskabsteoretiske udgangspunkt i idealismen eller den mekaniske materialisme (fx at hente en personlighedsteori hos Freud).

Ved vor læsning af Lucien Séve fandt vi en konsekvent historisk materialistisk teori, hvis formål netop er at begribe den enkeltstående personlighed.- Vi mener således at have fundet et redskab i Séves teorier, - om dette redskab er godt nok, kan kun praksis vise.

Dette kapitel deler sig i to hovedafsnit. Det første er en introduktion til L. Séve - og behandler hans teoretiske ståsted, menneskeopfattelse og individualitetsform-begrebet. Det andet afsnit beskæftiger sig med grundbegreberne i Séves teori (handling, kapacitet og produkt/behov), tidsplanen, supra- + infrastruktur og endelig personlighedens udviklingslovmæssigheder.

3.1.1 - Teoretisk ståsted.

Séve forfatter i Politzer's spor, og diskuterer ham i m. bl. a. Færø

Séve er filosof med faglig interesse for psykologien. Han arbejder ud fra de franske psykologer P. Janet og især G. Politzer, og med et mål om at bidrage til en psykologi om det konkrete enkeltstående individ på et historisk materialistisk grundlag. Hans verdensanskuelse er således materialistisk og historisk og hans erkendemåde + metode er dialektisk.

Séves teoretiske grundlag er Marxs, Lenins og Engels værker, som han har studeret gennem de sidste 25 år. Inden for psykologien har han arbejdet med fænomenologien, den amerikanske behaviorisme, de nyere tyske materialistiske skoler, Freuds psykoanalyse og endelig den sovjetiske retning udgående fra Vigotsky, - men hele tiden ud fra Politzers "konkrete psykologi".

Séve finder det ikke rigtigt at tale om en "marxistisk psykologi", for - ligesom der ikke findes en "borgerlig videnskab" og en "pro-

letarisk videnskab", da - "Den videnskabelige viden er hverken borgerlig eller proletarisk; den er sand - og følgelig findes der kun én - og dens sandhedskriterium beror på dens overensstemmelse med dens objekt, og ikke af denne eller hin filosofiske opfattelse, eller denne eller hin classes interesser." (Séve: s.61), - men til gengæld findes der en marxistisk opfattelse og anvendelse af videnskaben og dermed psykologien.

3.1.2 - Menneskeopfattelse.

En teori om personligheden, som er materialistisk funderet, må den ikke beskæftige sig med den højere nervevirksomhed, som det primære objekt? Ud fra en materialistisk tankegang består personligheden jo netop kun af fysiologiske processer - og følgelig må man beskæftige sig med disse, for at finde ud af noget om personligheden. Et sådant synspunkt er fysiologisterne repræsentanter for, - og de mener, at da man for hundens vedkommende har kunnet sammensmelte fysiologien og psykologien, så kan dette også lade sig gøre for ethvert andet levende væsens eksistens.

Dette virker umiddelbart uangribeligt, - MEN et sådant standpunkt udvisker, ifølge Séve, enhver kvalitativ væsens-forskel mellem dyrene og mennesket. Man kommer nemlig herved til at reducere studiet af menneskets personlighed til adfærdens neurofysiologi. - Ud fra et historisk materialistisk synspunkt er mennesket ganske vist et naturvæsen - men et "menneskeligt naturvæsen", hvis væsen er indbegrebet af de samfundsmæssige forhold. Her hentyder Séve til Marxs analyse og definition af det menneskelige væsen, som blev admyntet i Marxs 6. teese om Feurbach:

"Feurbach opløser det religiøse væsen i det menneskelige væsen. Men det menneskelige væsen er ikke noget abstrakt, der er det enkelte individ iboende. I sin virkelighed er det indbegrebet af de sociale relationer (gesellschaftliche Verhältnisse)." (DTI: s.11)

Denne midtpunktsforskydning af væsenet fra mennesket selv til de samfundsmæssige forhold, får nogle konsekvenser for personlighedspsykologiens objekt. Da personlighedspsykologien er en videnskab om mennesket, hvis væsen er indbegrebet af samfundforholdene, kan den ikke have som objekt at beskæftige sig med psykiske adfærdsmåder - dette, siger Séve, er neurofysiologiens opgave, - men den må have som objekt at behandle de forhold, som ligger til grund for adfærd-

småderne i personlighedens konkrete liv. Disse forhold er i sidste instans samfundsmæssige, men de er altid knyttet til adfærdsmåderne - og kommer altid til udtryk som adfærdsmåder.

Helt klart definerer Séve personlighedspsykologiens objekt, som "det levende system af samfundsmæssige forhold mellem adfærdsmåderne" (Séve: s.226)

Det er vigtigt at pointere, at Séve ikke opfatter det menneskelige væsen som en "ting" - et generelt objekt, men som "forhold" - det virkelige objekts udviklingslogik.

3.1.3 - Individuelitetsforms-begrebet.

Personlighedens basis, de samfundsmæssige forhold, er ikke en basispersonlighed. Dvs. at samfundforholdene ikke er kulturelle modeller eller bevidsthedsformer, men objektive positioner, som mennesket indtager i det samfundsmæssige system. Dette medfører, at der er en kvalitativ forskel mellem det konkrete individ og samfundforholdene. Forskellen består i, at de samfundsmæssige forhold ikke antager psykologiske former - og dette vil sige, at der oprindeligt kun findes noget psykisk i og gennem individerne, men at dette psykiske indhold er samfundsmæssigt produceret. Altså "selvom individet finder sig menneskelige væsen uden for sig selv, i den samfundsmæssige verden, er dette menneskelige væsens psykologiske form en virkning af den konkrete individualitet, og eksisterer oprindeligt kun i den konkrete individualitet." (Séve: s.309)

Ud fra dette finder vi, at lige så naivt det er at tro, at når det levende væsen har sin oprindelse i DNA-molekylet så er det dermed præformet der, lige så naivt er det så at mene, at personlighedens psykologiske form som sådan eksisterer i det samfundsmæssige - ud fra den betragtning, at personligheden har sin oprindelse her. Det som Séve derimod mener, at det gælder om at forstå, det er de nødvendige aktivitetsmatricer - og at personlighedens grundlag netop er disse aktivitetsmatricer, individualitetsformer. Men må stadigvæk gøre sig klart, at disse aktivitetsmatricer fx arbejderens og kapitalistens ikke er udtryk for en basispersonlighed, men derimod et udtryk for den samfundsmæssige logik for detts eller hint konkrete individs aktivitet.

reelle personligheder

2
Rædet!
Hvad er væsen?
Og hvad er person-
lighed? De virke-
lige objekter?

Individualitetsformen er således det formidlende led mellem samfundsformationen og det konkrete individ.

Séve giver afkald på det "gængsle" menneskes problematik - han er ude efter en teori om det enkeltstående konkrete individ og mener derfor, at en sådan teori ikke kan bygge på en substantiel model, men kun på en topologi. Det drejer sig om, siger han videre, at ud fra teorien om de tilsvarende individualitetsformer at udarbejde teorien om de forhold og processer, hvori den konkrete personlighed produceres.

Idet, at Séve mener, at rummet for personlighedens udvikling er tiden, må en teori om den konkrete personlighed ikke alene bygge på en topologi, men på en tidslig topologi - og grundbegreberne heri må nødvendigvis være tidslige begreber.

Det må her til slut pointeres, at individualitetsformerne - de samfundsmæssigt betingede aktivitetsmatricer - ikke siger noget om de konkrete individers psykologiske form, men bestemmer blot de objektive betingelser hvorunder personligheden dannes.

For at kunne udsige noget om et konkret individ, er det altså vigtigt at bestemme de individualitetsformer hvorunder den pågældende personlighed dannes. For vores vedkommende er det således nødvendigt at bestemme individualitetsformen: "skoleelev" - og på baggrund af kapitel 2 + dette kapitel, vil vi i kapitel 4 fremlægge en analyse af denne.

I det følgende vil vi lave en systematisk gennemgang af Séves grundbegreber og teorier angående personligheden - altså en gennemgang af vores redskab.

3.2 - Grundbegreber, tidsplan og udviklingslovmæssigheder.

3.2.1 - Handling.

Séves argumentation for handlingsbegrebets fordel fremfor adfærsbegrebet og rollebegrebet er, at han fremhæver det særlige ved en handling nemlig, at den bevirker noget samfundsmæssigt.

Handling er som sagt ikke kun en anskuelse af adfærden, den går ud over adfærsbestemmelsen - den åbner mulighed for at trænge længere ind i personlighedens reelle struktur (dens handlingsstruktur), - Séve bruger betegnelsen topologi (topologi-begrebet drejer sig om at forstå en persons samlede aktiviteter i deres indbyrdes forhold).

Citatsjætte
i forbindelse

"Kort sagt med handlingsbegrebet, er der åbnet muligheder for en indgang til personlighedens indhold og til de med dette dialektiske former." (N. til L.Séve: s.60)

Begrebet biografi er også nævnt, da det indgår i Séves definition af handlinger, her kan atter nævnes, at handling ikke kun kan betragtes som noget, der henføres til det psykiske, men at handling derimod skal betragtes som en konkret aktivitet, dvs den er henført til en biografi.

Handlinger producerer altså bestemte resultater for samfundet, under dets konkrete betingelser, og ikke kun for individet selv. Konklusionen på dette bliver, at handlingerne er de væsentligste elementer i biografens teoretiske område.

Når man skal kende en personlighed konkret, vil det sige, at man skal kende helheden af handlingerne, som dens biografi er sammensat af. Handlinger har en dobbelt karakter: det konkrete aspekt og det abstrakte aspekt.

Det konkrete: hvor der umiddelbart foreligger et resultat for individet.

Det abstrakte: hvor handlingens resultat har en samfundsmæssig betydning. Denne samfundsmæssige betydning løber mere eller mindre komplekst tilbage til individet som endnu et resultat. Man kan fx tage en arbejdsituation - for at forstå helheden af et individs aktivitet, må et aspekt som lønnen inddrages. Dette viser, at der er en modsætning mellem konkret og abstrakt arbejde, - dette danner grundlag for det kapitalistiske-økonomiske systems muligheder. Ud fra dette ses, at handling er et delmoment 1: det individuelle kredsløb, biografien og 2: det samfundsmæssige kredsløb.

Handlingens konkrete aspekt henviser til de individuelle forudsætninger for at udføre en handling. Her kommer personlighedsteoriens andet grundbegreb ind - kapaciteten.

Handlingens subjektive forudsætning - og dens resultat - er altså kapaciteten.

3.2.2 - Kapacitet.

Kapacitet benævnes som "helheden af de medfødte eller erhvervede tilstedeværende potentialer til udførelsen af en vilkårlig handling

på et vilkårligt tidspunkt." (Séve4: s.20)

Kapacitetsbegrebet er på ingen måde defineret som et selvstændigt begreb, men skal netop ses i forhold til handlingsbegrebet, hvis dobbeltkarakter allerede er nævnt.

Når kapacitet anvendes på ovennævnte måde, angår det totaliteten af individets handlinger, - her regnes også med de elementære og samfundsmæssigt mindst nyttige.

"Kapaciteten er den individuelle betingelse for handlingernes udførelse, men det store flertal af evner bliver selv udviklet og produceret i individet gennem en helhed af handlinger, som på sin side igen er en betingelse herfor." (Séve4: s.20). Mellem et individs handlinger og kapacitet består der talrige dialektiske forhold, hvis analyse udgør et væsentligt kapitel for personligheden.

Individets aktiviteter helhed lader sig opdele i 2 grundsektorer, som står i skarpt defineret forhold til hinanden. Analogt med Marxs "simpel reproduktion" og "udvidet reproduktion" indfører Séve en forståelse af kapacitetens simple og udvidede reproduktion på følgende måde: Individets helhed af aktiviteter lader sig nødvendigvis opdele i 2 grundsektorer, som står i skarpt forhold til hinanden. Helheden af handlinger, som producerer kapacitet, udvikler kapacitet eller på særlig måde udformer dens, kaldes for den udvidede aktivitetens sektor 1.

Sektor 1 - er altså kapacitetens udvidede reproduktion, en udførelse af handlinger, der frembringer ny kapacitet hos individet.

Om den anden sektor siger han følgende: "Jeg vil kalde den helhed af handlinger, som alene gennem medvirken fra allerede eksisterende kapacitet producerer dette eller hint resultat, der kan opnås gennem en udøvelse af denne kapacitet, for den individuelle aktivitetens 2. sektor." (Séve4: s.20)

Sektor 2 - er altså kapacitetens simple reproduktion - en udnyttelse af kapaciteten til frembringelse af konkrete produkter.

Séve gør opmærksom på, at disse sektorer i visse tilfælde overlapper hinanden, fx er mange virksomhedsformer samtidig indlæring af og udøvelse af kapacitet.

Desuden skal der gøres opmærksom på, at Séve bruger begreberne simpel og udvidet personlighed i stedet for de ovennævnte begreber.

Man kan konkludere, at personlighedens vigtigste progressive funk-

Hvilke led?

Næsten omvendt citatet

helt rodet disponeret

tion er udvikling af kapaciteten.

3.2.3 - Behovsbegrebet.

Séve stiller spørgsmålstegn ved, at det er behovene, der er drivkraften bag handlingerne. Den almindelige argumentation for at behovene er drivkraften kan beskrives i 3 punkter:

- a. - I deres primære form er behovene aktivitetens udgangspunkt.
- b. - Behovene bliver mere og mere socialiserede.
- c. - Arbejdet er det første behov.

ad a.

- Aktivitetens forudsætninger forveksles med aktivitetens virkelige eksplikative grundlag.
- Det væsentlige er handlinger, som er led i en opretholdelse af det samfundsmæssige og dermed det individuelle liv (tilbagevenden til midtpunktsforekyndingen - menneskets udviklingscentrum ligger udenfor mennesket selv, nemlig i de samfundsmæssige relationer).
- Mennesket er ikke et drøvtyggende individ, men en personlighed, som består i det levende system af samfundsmæssige relationer mellem adfærdsmåderne.

ad b.

- Behovene er ikke et grundbegreb (som handlinger og kapacitet), men et aspekt ved den udviklede personlighed.
- Behovenes væsensomvendning fra de primære behov - de sanselige vitale behov - til de udviklede menneskelige behov er ikke blot en kvantitativ forøgelse af behovene, men en omvendning til ny kvalitet ved behovene.

ad c.

- Når man siger, at arbejdet er det første behov, er arbejdet ikke betragtet ud fra et kapitalistisk system, hvor arbejdet opfattes som en nødvendighed, en tvang, fordi det i og for sig ikke er selymanifetation, men blot målet til livsopretholdelse. Ud fra dette synspunkt er det ikke det menneskelige varans væsen, men fremmedgjort arbejde.
- Kommunismen gør en ende på det opsplittede, fremmedgjorte arbejde, der blot er reduceret til et brøderhverv, og derfor ikke giver mu-

lighed for fri selvmanifestation.

"Arbejdet" er ikke mere arbejde, men fri udfoldelse af menneskelig aktivitet, når produktionskræfter og samfundsmæssige forhold bliver bragt i overensstemmelse med samfundsmæssig produktion af rigdomme og personlig manifestation.

- Frit arbejde er fx at komponere - hermed er ikke sagt, at det ikke kræver anstrengelser - men her kan individet sætte sig et formål og selv gennem selvrealisering af subjektet følgelig føle øgte frihed, hvis aktion netop er arbejdet.
- Når arbejdet er det første behov udføres det gennem fri selvmanifestation.

Vigtigt for den personlige aktivitet er produkt/behov-forholdet (p/b-forholdet). Det der inciterer til handling er ikke kun behovene, men måden og de betingelser som den relevante aktivitet kan tilfredsstilles igennem. Sagt på en anden måde, så er forholdet mellem handlingsmulige resultater og de behov der skal tilfredsstilles af stor betydning - altså forholdet mellem produkt og behov.

Produktet er det dominerende aspekt, men de forhold hvorunder handlingen skal udføres, er bestemmende momenter for hvilke behov, der i det hele taget udvikles. Hermed ser vi, at produktet er det afgørende for om behovet skabes eller ej.

Séve formulerer en motivationshypotese, der lyder på følgende måde: "Jeg formulerer hypotesen, at disse p/b-forholds specifikt menneskelige struktur, som kan variere yderst meget fra handling til handling og fra et individ til et andet og er dybest set karakteristisk for en personlighed, leverer centralelementet til en med helheden af en historisk materialistisk opfattelse af det konkrete individ koblet videnskabelig teori om motivation... For den intuitive vurdering af p/b-forholdene i deres sammenhæng fremtræder som en af de simpleste og mest omfattende aktivitetsaktiveringer." (Séve til Séve: s.69)

Dette viser, at jo højere p/b-forhold jo højere motivation, altså et højt p/b-forhold virker motivationsfremkaldende.

3.2.4 Om grundbegreberne tidsplan, infrastruktur og suprastruktur - og om disse begrebers indbyrdes vekselvirkning og dynamik.

Indledningsvis skal det anføres, at infra- og suprastruktur-begreberne i Séves personlighedsmodel til en vis grad kan ses analogt med de marxistiske økonomiske begreber basis og overbygning (henholdsvis samfundets økonomiske grundstrukturer og ideologiske overbygning).

Infrastrukturen er personlighedens aktivitetsstruktur, og da der til enhver aktivitet kræves en vis tid, må man for at bestemme aktivitetslovmæssighederne bestemme dem tidsmæssigt. Séve siger direkte s. 46: "tidsplanen er den udviklede personligheds virkelige infrastruktur". - For at fatte personlighedens indre logik er det vigtigt at se den i helheden af de mange forbindelser, den indgår i, se den i udvikling - d.v.s., at man må undersøge personlighedens infrastruktur ved at bestemme "dens udvikling i tiden, enheden af dens virksomhedsstruktur og historiske udviklingslove". (s. 45). Tidsplanbegrebet er altså centralt og grundlæggende i Séves personlighedsteori. - Når man opstiller et menneskes tidsplan bestemmes dets forskellige objektive realiteter i deres tidsmæssige sammenhæng og forhold. Således ser man ikke de forskellige aktiviteter isoleret, men i deres indbyrdes sammenhæng og vekselvirkning samt i relation til det enkelte menneskes samfundsmæssige væren. - Det er de psykologiske aktiviteter, der bestemmer et individs infrastruktur d.v.s. aktiviteter der "producerer og reproducerer personligheden, ligegyldigt i hvilken sektor". (s. 48). Det er altså ikke alt, hvad et individ foretager sig, der er psykologisk produktivt (infrastrukturelt). F.eks. er alle sunde fysiologiske funktioner ikke personlighedsskabende, mens de for en kronisk syg kan påvirke pågældende individs handlings- og kapacitetsmuligheder så meget, at personlighedsstrukturen påvirkes heraf (bliver af infrastrukturel betydning). Om de regulerende suprastrukturelle aktiviteter: se senere i opg.

De enkelte menneskers psykologisk produktive aktiviteter er for de flestes vedkommende i høj grad underlagt de samfundsmæssige forhold. Således sætter den skarpe adskillelse mellem arbejde og fritid i et kapitalistisk samfund, som f.eks. det danske, sig igennem i de enkeltes infrastruktur, som opsplittelse i abstrakte og konkrete aktiviteter, hvor de førstnævnte refererer til samfundsmæssigt produktivt arbejde og sidstnævnte er aktiviteter, der "umiddelbart refererer til individet selv". (s. 51). Kun de der er så rige, at de kan leve af deres penge, som rentier eller lignende undgår helt denne opsplittelse mellem abstrakte og konkrete aktiviteter (kapitalismens skalpelsnit). Virkelig selvrealisering kan for det store flertal kun foregå i et ideelt socialistisk samfund, hvor personligheden selv er produktivkraft og får mulighed for en polyteknisk uddannelse

*Ikke nødvendigt
En barnagtig
isolation fra
de produktive
relationer er af-
liggende*

og indgår i en kollektiv og gennemskuelig produktion. I et kapitalistisk samfund er mennesket fremmedgjort i sit arbejde p.g.a. arbejdets deling og den konkrete personlighedsudvikling underlægges ligefrem den abstrakte, og arbejdet sikrer som sådan kun de enkelte individer noget konkret i form af løn, mens arbejdets konkrete indhold, for de fleste lønarbejders vedkommende, ikke direkte vender tilbage til personligheden - altså kan re-lateres til personligheden og dennes udvikling (bliver altså psykologisk abstrakt). - Til trods for de tilsyneladende forskelligartede tilværelser vi fører i et kapitalistisk samfund, har vi, p.g.a. kapitalismens skalpelsnit en vis fælles topologi (se tidl. i opg.) og de enkelte individers tidsplaner er i vid udstrækning samfundsmæssigt determineret. Séve kommer i denne forbindelse ind på forskellen mellem den objektive tidsplan og den psykologiske tidsplan, eller "tid til at leve" - den tid den enkelte har behov for til at grunde over livets mysterier eller rettere, den måde hun lever på og er egentlig et oprør mod kapitalismens skalpelsnit. Der vil herske en modsætning mellem de to nævnte tidsplaner. - I forbindelse med tidsplan/behov skriver Séve om tidsøkonomi . Når en aktivitet udføres , må man dels se på den tid, det objektivt tager at udføre den dels sætte denne tid i relation til pågældende individs tidsplan, altså øvrige aktiviteter objektive tidsforbrug . Forholdet mellem behov og tidsplan er væsentligt for bestemmelsen af en personlighed. Séve s. 54-55: "At økonomisere med tiden, deri består i sidste instans al økonomi . Ligesom den enkelte må inddele sin tid rigtigt for at tilegne sig kundskaber i passende omfang eller for at kunne opfylde de forskellige krav , der stilles til hans aktivitet."

Udover abstrakte og konkrete aktiviteter er der de psykologisk produktive intermediære aktiviteter - som ordet næsten siger befinder, de sig mellem de abstrakte og konkrete aktiviteter - og hertil regnes fritidsaktiviteter, der potentielt kan overgå fra konkret til abstrakt aktivitet (dyrke egne grøntsager/proffessionel gartner) - og endvidere de såkaldte interpersonelle relationer (familie, venner), hvor mange får kompensation for de abstrakte aktiveters fremmedgørelse og sådanne mennesker cementerer således deres egen dikotomisering , der er fremkaldt af den samfundsskabte opsplittelse i abstrakt og konkret sfære - undtaget er de, der har en dynamisk revolutionær praksis og således har gennemskuet de reelle samfundsmæssige sammenhænge, deriblandt flugten ind i privatlivet som en kompensationsløsning og ikke en radikal løsning .

* Séves grafiske fremstilling af en tidsplan på s. 62, er en fremstilling af personlighedens almene topologi, altså generelle sammenhænge i menneskers tidsplan i et kapitalistisk samfund og kan være en hjælp til at

strukturere (konkretisere) individers faktiske aktiviteter og dermed give et grundlag for forståelsen af en bestemt personlighed (i vores opg.f.ex. Simon og Lis). - De fire kategorier kan karakteriseres således : Den "abstrakte aktivitets sektor 1", er helheden af de lærehandlinger, hvori de færdigheder dannes og udvikles, der er påkrævet gennem den samfundsmæssige aktivitet (uddannelse til "arbejde" og færdigheder til at kunne begå sig i samfundet som lovlydig borger). Den "abstrakte aktivitets sektor 11": helheden af de handlinger der umiddelbart udgør det samfundsmæssige arbejde . - Den "konkrete aktivitets sektor 1": helheden af de lærehandlinger, hvori den kapacitet, der bruges i den konkrete aktivitet dannes og udvikles (eks. lære at spille fodbold). Den "konkrete aktivitets sektor 11": helheden af de handlinger, hvori denne aktivitet bliver brugt og løber umiddelbart tilbage til individet (eks. dét at spille fodbold , også mere konsumprægede aktiviteter, som det at se fjernsyn, hører til i denne sektor). - En dynamisk personlighedsudvikling vil forudsætte en både kvantitativ og kvalitativ aktivitet i sektor 1, men ser man på Séves hypotetiske eksempler på side 63, viser det sig, at det praktisk talt kun er de individer der er i udvikling (barnet) eller under direkte uddannelse (den studerende), der tidsmæssigt har deres aktivitet her, mens de der befinder sig i produktionssammenhæng (lønarbejderen) eller er sat udenfor produktionen efter mange år i samme (pensionisten) har sparsom aktivitet her . Tidsmæssigt skulle pensionisten ellers nok have tid hertil men de fleste pensionister har som oftest efter mange år i produktionssfæren mistet incitamentet til at bemægtige sig ny viden og nye færdigheder - det han bruger mest tid til er at konsumere (se T.V., købe varer, gå i Tivoli) og dyrke evt. hobbies. Den reproduktionstid han aldrig har haft nok af i sin tid som lønarbejder dyrker han nu i overmål, således at hans personlighed bogstaveligt talt stagnerer. - Som det kan ses udfra ovenstående er disse tidsplaner netop hypotetiske, idet man let kan forestille sig andre tidsplaner indenfor de nævnte kategorier . F.eks. et retarderet barn, en studerende , der nok er tilmeldt universitetet, men bruger mere tid på erhvervsarbejde, hobbies og fornøjelser , - en arbejder , der er politisk aktiv f.eks. i sin fagforening og endelig en pensionist, der går på aftenskole og lærer sprog og endvidere dyrker lystfiskeri, hvis metoder han stadig udvikler gennem praktisk og teoretisk tilegnelse. - Derfor spiller biografien en væsentlig rolle for den rette forståelse af et individs tidsplan. De anførte "alternative hypotetiske eksempler" skal ikke forstås som om de enkelte individer i et kapitalistisk samfund har ubegrænsede muligheder for at udvikle deres personligheder - j.f. det tidligere anførte om kapitalismens skalpelsnit og senere i opgaven om udviklingslovmæssigheder.

Som kort nævnt tidligere er ikke alle handlinger af direkte betydning for personlighedsudviklingen. De regulerende handlinger befinder sig indenfor det bevidsthedsmæssige område, hvor infrastrukturens strukturerende princip har antaget suprastrukturel karakter. Séve opdeler suprastrukturen i to kategorier nemlig spontane og vilkårlige reguleringer, hvor der ved førstnævnte forstås, at deres oprindelse hovedsagelig er intern (endogen) såsom følelser, fornemmelser, intuition. De spontane reguleringer skal ses i nøje sammenhæng med p/b-forholdet. Séve nævner her det praktiske forhold, at det for mange er svært at komme op om morgenen og dette skyldes en intuitiv vurdering af den kommende dags almene p/b-forhold psykologisk set.

Ved vilkårlige reguleringer forstås, at en person "søger at beherske sin tidsplan" (s.66). Disse reguleringer er kendetegnet ved at være exogene her danner personligheden et billede af sig selv, prøver at planlægge tidsplanen (ønsketidsplanen). Ved ønsketidsplan forstås "tidsplanens første suprastrukturelle form" (s.66) d.v.s. de forestillinger et individ har om, hvorledes det ønsker at dets tidsplan skulle være. - Der er en modsætning mellem den reelle tidsplan og ønsketidsplanen. - For begge reguleringsformer gælder, at de er underlagt de samfundsmæssige produktionsforhold. De vilkårlige reguleringer dannes ved tilegnelse af den abstrakte personligheds psykologiske grundlag, mens de spontane reguleringer tjener som "den konkrete personligheds suprastrukturelle instrument".

Infra- og suprastruktur står således i et indbyrdes vekselvirknings- og modsætningsforhold til hinanden. Det er infrastrukturen der determinerer suprastrukturen, hvor de spontane og vilkårlige handlinger kan stå i modsætning til hinanden, idet de ses som refleksion af modsætninger i infrastrukturen. -

Udviklingslovmæssigheder herunder fremskridtsratens tendentielle fald.

Det enkelte menneske har en indre nødvendighed for udvikling. Denne udvikling, mener Séve, kan bestemmes efter dialektiske og historiske love og altså ikke mekanisk d.v.s. på forhånd givet for det enkelte individ.

Séves hypotese om personlighedens mest almene (i dialektisk betydning) udviklingslov er "loven om den nødvendige overensstemmelse mellem kapacitetsniveau og tidsplanstruktur" (s. 74). D.v.s., hvis et individs formåen (kapacitet) øges, vil det selvsagt kunne overkomme mere på mindre tid og dermed også få mere tid til rådighed for andre aktiviteter (potentielt kapacitetsudvidelse). Dette medfører, at aktivitetsstrukturen bliver ændret og dette sætter sig selvsagt igennem i personligheden.

Hvis et individ skal opnå den størst mulige udvikling af sin personlighed - Séve kalder dette personlighedens udvidede reproduktion - må ved-

komende til stadighed have en stor kvantitativ og kvalitativ aktivitet i sektor 1 og således til stadighed øge sin grundfond (aktivitetsforudsætninger), - høj organisk sammensætning af tidsplanen, benævner Séve det, og dette forhold har altså at gøre med et individs tidslige aktivitetsfordeling mellem sektor 1 og sektor 11. Tidsplanens høje organiske sammensætning kan kun lade sig gøre, hvis p/b-forholdet er højt - d.v.s. at motivationen skal være høj og denne er igen underlagt de enkelte individers udgangspunkter - personlighedens organiske sammensætning - samt de enkelte individers reelle udbyttefornemmelse. Forudsætningen for, at man kan tale om det Séve kalder psykologiske fremskridt, er en kvantitativ og kvalitativ fundering. - Séve skriver s74: "Hvad et individ magter at gøre, er åbenbart ikke kun dets grundliggende karakteristisk, men også nøglen til hans tendentielle udvikling: såsnart det hører op med at lære tenderer dets personlighed mod stagnation, såsnart det ændrer sine evner substantielt, får dets personlighed nye impulsør i sine dybeste strukturer." I denne forbindelse spiller kapitalismens skalpelsnit en afgørende rolle, idet de samfundsmæssige strukturer determinerer de fleste menneskers mulighed for en høj organisk sammensætning af tidsplanen livet igennem - eller rettere manglende mulighed herfor - og hermed kommer vi ind på den udviklingslovmæssighed, der benævnes fremskridtsratens tendentielle fald og som Séve betegner som et "specielt gådefuldt psykologisk fænomen - det som man kunne sige, tendentielle fald af fremskridtsraten, hos det udviklede individ, der ytrer sig i individets meget almene tendens til i årenes løb at stagnere og forberne". (s. 77-78). Denne udviklingstendens er gådefuld (ulogisk) psykologisk set, men er jo også, som lige nævnt, et samfundsbestemt forhold. - Om forholdet mellem voksnes henholdsvis børns lærehandling skriver Séve s. 78: "mængdemæssigt" samme indlæring af nye evner ændrer mængdemæssigt mindre ved personlighedsstrukturen hos et menneske, der allerede besidder mange lignende evner, mange lignende kundskaber, mens det kan betyde et vende-punkt i et barns personlige udvikling, for hvem disse evner virkelig er nye". - Således vil en voksen udviklet personligheds læsning af en bog være en hverdagsagtig ting og alt afhængig af bogens indhold og personens motivationelt betingede udbytte heraf, vil læsningen have bidraget mere eller mindre til en øgning af pågældendes grundfond. Hvis et barn derimod lærer at læse, vil dette virkelig være af epokegørende betydning og en masse nye muligheder vil åbne sig for det. I forhold til barnets færdighedsniveau inden denne lærehandling er der sket en mærkbar øgning. - Man kan illustrere dette forhold ved almindelig forholdstalsregning: Hvis den voksnes grundfond var 100 og barnets 10 inden samme mængdemæssige indlæring, som her sættes til 10, så vil den voksne have øget sin grundfond med 1/10 (10%), mens

for meget indfølelse

barnet har øget sin grundfond med 1 (100%).

Årsagerne til at fremskridtsraten falder kan dels være, at det kvantitative/kvalitative udbytte af lærehandlinger bliver mindre - som oftest motivationelt betinget - dels at et individs grundfond tiltager, hvis det til stadighed udfører mange lærehandlinger. For at fremskridtsraten ikke skal falde i dette sidste tilfælde, skal individet være i stand til hele tiden at øge sin kapacitetstilvækst i forhold til det samtidigt stigende kapacitetsniveau (de færdigheder individet allerede er i besiddelse af) hvilket jo vil kræve mere og mere for hver tidsenhed der hengår (dage, uger, måneder, år). Det er da også kun de virkelig veluddannede i krævende topstillinger, der formår dette, bl.a. ved med passende tidsintervaller at skifte stilling og på denne måde skabe nye udfordringer for sig selv og således undgå stagnation. Samtidig opnår de, at ophæve kapitalismens skalpelsnit, den fremmedgørende opsplittelse af personligheden i abstrakt og konkret personlighed, i højest mulig grad for sig selv, ved at opretholde en høj organisk sammensætning af tidsplanen, men dette på bekostning af de mange. For den "almindelige lønarbejder" er forholdet nemlig et ganske andet - han magter ikke denne selvredning, idet mulighederne for udvikling i de fleste jobs hurtigt falder eller ligefrem stagnerer og den dikotomiserede personlighed er skabt med alt hvad deraf følger. I et kapitalistisk samfund er der altså et praktisk talt uovervindeligt modsætningsforhold mellem individernes subjektive udviklingsbehov og de objektive mulige betingelser d.v.s. de samfundsmæssigt skabte begrænsninger. Modsetningsforholdet reguleres af de enkelte menneskers suprastruktur. Hvor tit hører man ikke udtryk af suprastrukturel karakter, som "Lær, mens du er ung" (underforstået: det er der ikke mulighed for når du bliver ældre) - og det er der jo som regel heller ikke, men vel at mærke ikke af naturgivne grunde, men af samfundsmæssige. - Séve skriver s. 82: "Når stadig store suprastrukturelle forringelser kommer til, hvilket vil sige en almen ikke-bevidsthed om de virkelige samfundsmæssige forhold så opnår vi det summariske portræt af et biografisk meget fremmedgjort individ, der er blevet et accepterende offer for en samfundsform, der bogstaveligt talt har ødelagt dets personlighed."

Til slut skal det nævnes, at Séve ser en mulighed for modstand mod dikotomisering i begrebet "glæde for ens arbejde". Hvis et individ kan lide sit arbejde, er det dermed i stand til ikke passivt at påtvinge sig et fald i fremskridtsraten for den abstrakte sektor, men udvikle sin kapacitet, selv under kapitalismen, "ikke med det abstrakte produkt for øje, men for sig selv". (s. 94). Herved vil individet kunne blive bevidst om den samfundsmæssige midtpunktsforskydning, for dermed at bruge sin ubrugte dynamik i en aktivitet, der kan omforme samfundsgrundlaget.

4. Individlighedsformen skoleelev.

"De forudsætninger, som vi begynder med, er ingen vilkårlige, ingen dogmer, det er virkelige forudsætninger, som man kun kan abstrahere fra i indbildningen. Det er de virkelige individer, deres aktion og deres materielle livsbetingelser såvel de forefundne, som de af deres egen aktion skabte. Disse forudsætninger kan altså konstateres ad rent empirisk vej" (Marx 74, 25-26).

I kapitel 2 har vi beskæftiget os med de konkrete, objective, samfundsmæssige livsbetingelser for skoleelever, og i kapitel 3 påpegede vi det nødvendige i at operere med det abstrakte begreb individualitetsform, for at kunne begribe de enkeltstående individer. Vi skal her nærmere komme ind på, hvorledes de krav skoleelever handler og udvikles under, formidles til de enkelte elever, og hvordan dette konkret kan fremtræde som psykiske former hos grupper af elever og hos enkelt elever.

Vi kan på forhånd sige, at nogle almene og grundlæggende krav må indtage en basal plads hos de enkelte, men vi kan ikke på forhånd vide, hvilken plads og hvordan de realiseres af de enkelte. Betragter man individualitetsformerne som helhed, vil der, pga. at arbejdsdelingen har antaget antagonistisk form, eksistere objektive modsætninger mellem bærere af forskellige individualitetsformer, og også mellem de forskellige objektive krav og den enkelte individualitetsform, hvilke må betyde, at alle individuelle psykiske former må være modsætningsfyldte. Dette lægger op til, at enkelte individer forsøger sig med forskellige individuelle og mere eller mindre udbredte "løsninger" (hvis betingelser eksisterer i de enkeltes biografier) på de dilemmaer, som de objective modsætninger sætter dem i. Udgangspunktet for en bestemmelse af de almene krav, der karakteriserer individualitetsformen skoleelev, må være skolens funktion i samfundet, nemlig at skolen skal forberede eleverne til at indgå i det samfundsmæssige liv på forskellige niveauer. Alt dette er beskrevet i kapitel 2, og her nåede vi frem til, at denne "forberedelse" indeholder krav om, dels en tilegnelse af viden/færdigheder, og dels en tilegnelse af en bestemt ideologi (i dagens anledning en småborgerlæg individualistisk ideologi).

Som konklusion på kap. 2 må følgende objektive modsætning være den væsentligste og den altdominerende for kapitalismens skole: På den

ene side skal eleverne lære at være voksne/selvstændige. på den anden side må de ikke blive så voksne/selvstændige, at de selv planlægger, hvad de vil lære og hvordan de vil lære.

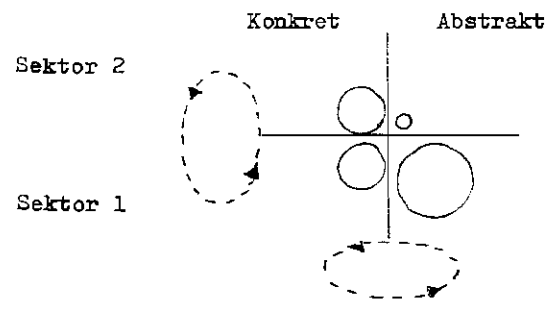
Graden af tilegnelsen af viden og ideologi afhænger altså i høj grad af, hvilken samfundsmæssig position de enkelte ledes ind i af skolens selektionsmekanismer, samt de enkeltes betingelser for denne tilegnelse. Ex. vil arbejderbørn have svært ved at tilegne sig den borgerlige viden, der formidles af skolen, og de vil selv blive arbejdere (hver classes reproduktion af sig selv).

Kravene, som de bliver forarbejdet af den enkelte elev, er netop afhængig af den enkeltes individuelle forudsætninger, hvilket vi i det følgende vil belyse ud fra en gennemgang af 4 mulige udtryksformer skoleelevindividualitetsformen. Disse udtryksformer må ses med kap.2 for øje, hvor vi, for nu at have mulighed for at forklare individualitetsformen skoleelev og dennes fremtrædelsesmuligheder, måtte gøre os umage med at analysere de objektive krav, der ligger til grund herfor.

Herudover skal nævnes, at forfatterne til den anvendte artikel (P+B) i deres analyse benytter Seves tidplanstopologi som er gennemgået i forrige kapitel.

Det kommende vil dog udelukkende blive en kort teoretisk præsentation uden uden stillingtagen fra vores side. Ved bearbejdelsen af vores egentlige emne vil vi forholde os til materialet og bruge det som redskab til en analyse af vore to skoleelever.

Den første udtryksform benævnes i artiklen de UDDANNELSESORIENTERTE - DE ELEVER:



- Undervisningen er for dem af udviklende karakter, hvilket indebærer stor interesse for skolen og de ting de lærer. (sektor 1a)

- Stor forældre støtte, da disse selv har forudsætningerne for at vise oprigtig interesse.
- Behøver ikke tage lønarbejde (Sektor 2a).
- Overensstemmelse mellem udviklingen af nye evner og tidsplanstrukturen. Stort p/b -forhold (Sektor 1.).
- Lidt tid til samt manglende interesse for at være forbrugsorienteret (Sektor 2k).

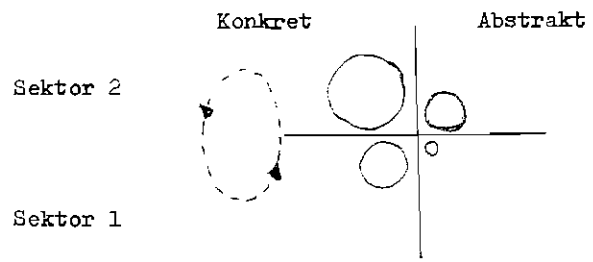
Artiklens forfattere afslutter gennemgangen af hver enkelt udtryksform ved at karakterisere ~~hver enkelt udtryksform~~ ved at karakterisere, hvordan hver af disses indhold helt klart vidner om, hvor modsigelsesfuld skolen helt konkret virker på elever i skolens ældste klasser, alt efter hver enkelt elevs forudsætninger. Artiklen taler om "den forlængede barndoms modsigelser" - jvf. vores omtale af modsigelsens indhold tidligere i dette kapitel.

Modsigelsens karakter for de uddannelsesorienterede:
 Stor korrespondence mellem de forskellige sektorer undtagen sektor 2a.

De veludviklede færdigheder anvendes ikke korrekt på noget samfundsmæssigt, hvilket jo er karakteristisk for de uproduktive børn og unge.

Deres færdigheder bunder på abstrakte lærehandlinger uden konkret samfundsmæssig anvendelsesmuligheder.
 Voksne i skolen, men børn i samfundet.
 Hovedparten er drenge.

DE UDDANNELSESTILPASSEDE ELEVER:



- Undervisningen er for dem af ikke udviklende karakter (Sektor 1a)
- Om en stor tidsinvestering i skolearbejdet sp manglende produkt (Sektor 1a).
- Behøver ikke lønarbejde (Sektor 2a).

- Forældrene foregiver interesse, men det vigtigste er, af der ikke opstår konflikter med skolen og at eleverne er dygtige. (Småborgerlig ideologi).
- Af angst for konflikter pga. forældrenes indstilling foregiver også børnene interesse for skolen, men ingen motivation.
- Den konsumorienterede virksomhed (Sektor 2k) kræver ikke udvikling af nye færdigheder, derfor netop ingen motivation.

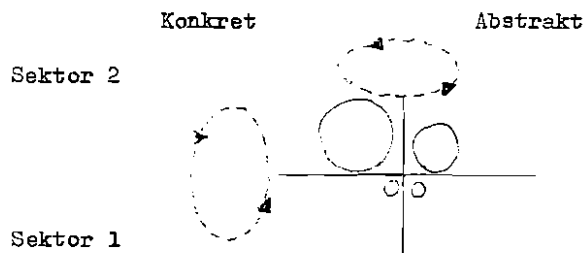
Modsigelsens karakter for de uddannelsestilpassede:

Udviklingen i skolen er hørt op. Eleverne har ikke brug for at tilegne sig nye færdigheder.

Børn i skolen, men virksomme voksne udenfor skolen især som forbrugere.

Hovedparten er piger.

DE ALTERNATIV ENGAGEREDE ELEVER:



- Undervisningen er for dem af ikke udviklende karakter. I modsætning til de uddannelsestilpassede er de ikke i besiddelse af de forventede elementære færdigheder. (Sektor 1a).
- Bruger ingen tid på skolearbejde.
- Ingen forældre støtte overhovedet. Disse har ikke forudsætningerne. Arbejderklassen.
- Har lønarbejde (Sektor 2a).
- Bruger megen tid på sport og hobbies, men lærer intet nyt (Sektor 1k).

Modsigelsens karakter for de alternativ engagerede:

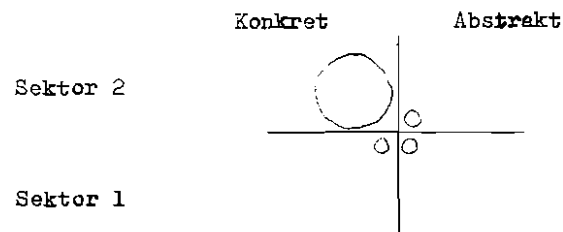
Eleverne lærer ikke det i skolen, som de vittelig har brug for i det samfundsmæssige liv, hvor de som voksen har et lønarbejde som den øvrige arbejderklasse. Dvs. manglende indlæring af nye færdigheder, som kan relateres til deres øvrige virke.

Umulige børn i skolen, men virksomme voksne i produktions- fritids-

sfæren.

Skoletrætte - men ikke livstrætte.

DE "GLOBAL PASSIVE" ELEVER:



- Undervisningen er af ikke udviklende karakter.
- Kun lidt forældre støtte.
- Har ikke lønarbejde (Sektor 2a).
- Dominerende aktivitet i sektor 2k - men dog uden engagement.
- De lærer intet, gør intet og viser ikke deres evt. utilfredshed ved at være virksomme på nogen måde (massiv passivitet).

Modsigelsens karakter for de "Global passive":

Er hverken fagligt eller socialt udviklede. Passive børn i skolen og passive børn udenfor skolen.

Er ikke i stand til at reducere deres egen personlighed.

Hovedparten er piger.

Sådan.

Da vi har valgt at lade skoletræthed dække over stagnation i personligheden, hvilket vil sige en lav fremskridtsrate, som er affødt af et lavt p/b-forhold i abstrakt sektor 1, må elever fra gruppe 2, 3 og 4 være indbefattet heri.

5. EMPIRIFORLØBET.

Efter mange overvejelser og diskussioner nåede vi frem til, at vi ville beskæftige os med et emne, der hed "skoletræthed". Vi blev enige om at kontakte en 9. klasse - vores mål skulle være at afprøve Sæves personlighedsteori i praksis, samt at finde ud af hvad skoletræthed egentlig var, hvad årsagen dertil var, samt hvordan det ytrede sig. Endvidere skulle vi hvis det var muligt følge klassen el. de elever (et par "skoletrætte" elever) i 10. klasse for at se om et evt. løsningsforslag til den enkelte, ville give resultat.

Men det gik ikke helt sådan. Vi kontaktede en bekendt, der er lærer, og af vedkommende fik vi at vide, at vi kunne få ~~en~~ lov til at komme ud til en III.real på en københavnsk skole. Dette voldte os en del problemer, da vore muligheder nu for at følge klassen næste år (i skolen) var udelukket, desuden mente vi også, at muligheden for at finde skoletrætte elever i en III.real var mindre end i en 9.klasse. Det endte dog med, at vi tog imod tilbudet.

Nu kom forberedelserne, samt mange usikre tanker: hvordan var klassen? gad de snakke med os? hvad skulle vi sige for at få dem til at give udtryk for om de var skoletrætte, uden direkte at spørge om det? og hvad nu hvis vi ikke fandt nogen? eller endnu værre, hvad hvis de nægtede at være med?

Som det ses gjorde vi os mange tanker, - vi havde især en lang diskussion om hvordan vi i det hele taget skulle bære os ad med at komme ud til klassen uden at virke for fremmede og uden at situationen skulle virke for kunstig. Vi forberedte derfor lidt "pædagogisk kaos", som gik ud på, at vi skulle have sat en båndoptager til med klassens hjælp, samt at vi (dette gælder både for klassen og os) kunne få tid til at se og snakke lidt med hinanden.

1. interview: For at få dem til at snakke om sig selv, uden direkte at blive spurgt, blev vi enige om, at vi selv evt- kunne lægge ud med at fortælle lidt om os selv - for senere at få dem til det samme. (Det skal lige bemærkes, at vi ikke fortalte klassen ~~en~~ direkte hvad vores emne var, men fortalte dem, at vi var interesseret i "det at gå i skole" og skoleforhold generelt.) Som sagt så gjort, en efter en fortalte vi hvad vi hed, hvor gamle vi var, hvordan vi havde syntes om at gå i skole, samt i store træk hvad vi havde foretaget os indtil den dags dato (uddannelse, arbejde, fritid).

Dette virkede udmærket - klassen var med hele tiden, enten grinte de eller sad bom-stille af åndeløs spænding.

Nu kom turen til dem - vi foreslog, at de tog en runde (ligesom os). Der var enkelte der protesterede, men klassen besluttede, at man tog runden - "for eller bliver der ikke sagt noget", som der var en der bemærkede. Klassens "professor" (det fik vi at vide senere) lagde ud med at fortælle om sig selv, og efter ham var der en anden der overtog - og så fremdeles. Vi stillede enkelte supplerende spørgsmål ind i mellem, men ellers gik det helt af sig selv.

Timen sluttede med, at vi aftalte at kontakte dem igen, for at tale med dem der ikke nåede at sige noget.

Da vi kom hjem, hørte vi båndet for at se om der var nogen, som var oplagte til emnet "skoletræthed" - samt for at give en kritik på os selv. Vi aftalte at vente med at udpege nogen før vi havde hørt de sidste elever.

2. interview: gik ikke så godt som første gang. Klassen var langt mere passiv. Dette kan skyldes, at dansk-læreren var tilstede (første gang var der en vikar, som klassen havde et mere uforpligtende forhold til) + at udover dem vi ikke havde nået første gang, ca. 2-3 elever, så var der kommet flere. Desuden kan det også skyldes, at vi ikke lagde så godt ud som første gang, vi burde måske have givet der feedback fra første gang. Det eneste der blev sagt inden vi startede var, da klassens "professor" tog ordet, efter at vi havde bedt en om at fortælle, hvad vi havde foretaget os sidste gang.

Da de sidste elever var færdige med at fortælle om sig selv, foreslog klassen, at det nu var lærerens tur. Dette indvilgede hun i - og de udviklede sig til en diskussion mellem klassen og læreren om hvad formålet med at gå i skole var.

Da vi kom hjem sammenfattede vi, hvad der var sket indtil nu, og hvordan dette skulle bruges i vores opgave om "skoletrætte skoleelever". Denne sammenfatning bevirkede, at vi redefinerede opgavens formål. Det overordnede blev nu en kritik af "Berufsberatung und Persönlichkeitsentwicklung" med speciel henblik på det i denne, der vedrører skoletræthed som individualitetsform.

Med dette nye udgangspunkt for øje planlagde vi nu vores 3. interview. Dette skulle gå ud på, at vi foruden en feedback til eleverne om hvordan de to første interview var forløbet, og hvordan dette havde influeret på vores opgave, også ville præsentere de fire markante udtryk for individualitetsformer, som artiklen "B & P" fandt frem til. Vi håbede med dette at få nogle spontane reaktioner (hvad vi også fik), som ville hjælpe os i vores egen forståelse og for kri-

nu kontakt
afholdings
princip?

tik af den.

Inden 3. interview havde vi atter hørt båndet for at finde 2, som vi kunne tænke os at arbejde videre med. De to vi valgte (en dreng og en pige) kontaktede vi i forvejen pr. telefon (under 2. interview havde klassen skrevet navne og telefonnumre på en liste) for at høre om de havde lyst til at være med - de sagde begge ja.

3. interview: For at få klassen samlet, måtte vi sætte en telefonkæde i gang, da det var dagen før sidste skoledag. Vi havde fået at vide, at der dagen før vi skulle komme, kun var mødt 4 op på skolen, hvilket tydede på, at mange evt. ville pjeke næste dag.

Telefonkæden havde haft sin virkning, - stort set hele klassen mødte frem. Denne gang fortalte vi dem, hvad vi havde fået ud af at tale med dem, samt hvad vi havde bestemt at beskæftige os med. Desuden fortalte vi, hvad vi havde læst som baggrundsmateriale ("den tyske") - og herunder om de to klasser (gladsaxe - Helsingør), samt om de som de fire markante udtryk, som var blevet fundet.-Her spurgte vi så klassen om de mente, at disse "katagorier" var dækkende eller om der var flere - og i det hele taget hvad de syntes om dem. Dertil svarede en kvik fyr "Hvad fa'n er det for en idiot, der har fundet på dem?" Klassen syntes ikke, at de hørte ind under nogen af "katagorierne"-men mente dog at de kunne genkende trækene fra gr. 2+3. Vi bad dem så om at finde en "katagori" der dækkede - og de foreslog: "Den rare blandning", enenkelt elev foreslog også en gruppe med elever, der var aktive i skolen og aktive i fritiden.

Vi fortalte senere (med tilladelse) klassen hvem vi havde valgt at beskæftige os med og begrundede valget på en måde så ingen blev stødt eller tilsidesat.

Desuden aftalte vi , at vi ville give klassen feed-back, samt at vi skulle lave en udflugt til Hven efter deres eksamen.

Denne gang forløb bedre end 2. gang (de havde vikaren fra første gang),- dog var der en del "mumlen i krogene" pga. arrangementet af sidste skoledag (dagen efter).

6.1 En beskrivelse af klassen.

Indledningsvis er det meget nødvendigt igen at præcisere, at vi kun har været sammen med hele klassen de omtalte 3 gange. Derfor vil den følgende beskrivelse kun bygge på sparsomme subjektive fortolkninger af de oplevelser, vi har haft disse gange.

Klassen ved, vi skal komme, alle er meget spændt på, hvad man skal bruge netop denne klasse til. Og i det hele taget er det alletiders at der endelig kommer nogen andre mennesker til denne så dødtreste skole.

For os fremgår det med det samme, at eleverne er vant til at sidde stille og høre efter, når der bliver talt til dem. Noget kan tyde på at klassens elever stort set fra hjemmet er socialiseret på en måde, der stemmer overens med skolens krav om socialisering. Den enkelte elevs forarbejdning af skolens krav er netop omtalt i kap. 4 betinget af den socialisering, der foregår i hjemmet. Om end klassen består af mange elever, så fremgår det, at hovedparten af klassens individer kommer fra middelklassen.

Som omtalt i kap. 2 er det hovedsaglig middelklassens børn, der rekrutteres til realafdelingen, hvilket vi tydeligt fornemmer ud fra kendskabet til denne classes normer. Vores antagelse bygger kun på subjektive oplevelser og ikke på konkret information, hvilket dog er tilfældet, når vi omtaler 2 af klassens elever. Af klassens 17 elever skal 9 i gymnasiet (heraf 3 piger og 6 drenge). 2 drenge skal på HF - 2 drenge og 1 pige skal i lære. 1 pige på laborantskolen og 2 piger på E.F.G. (handel og kontor).

På spørgsmålet om hvorfor eleverne har valgt at gå i 3 real, svarer de fleste: "af jeg ikke vidste hvad , hvad jeg ellers skulle, og det er jo meget godt med et realeksamensbevis". Alle er klar over, at dette bevis er bedre end afgangsprøven fra 10. klasse. Alle er ligeledes klar over, at et studentereksamensbevis giver ydelige kvalifikationer for de heldige. De af klassens elever, som har søgt gymnasiet, kan forhåbentlig valget af uddannelse ydeligere 3 år, hvorimod de andre har haft mange overvejelser angående erhvervsvalg i disse arbejdsledetider. Eleverne, der skal fortsætte i gymnasiet har ikke tænkt noget videre m.h.t. senere uddannelse. "Jeg skal nok finde på noget sjovt at lave". "Jeg ved sårme ikke noget om, hvad jeg vil lave bagefter". De barske realiteter har ikke meldt sig endnu, for de der fortsætter skolegangen. I øvrigt er det slående, at

Klassen kun havde vage forestillinger om optagelseskriterierne til gymnasiet.

Grundet vores overfladiske kendskab til de fleste af klassens elever er det desværre umuligt at forholde sig nøje til hver enkelt elev med henblik på individualitetsudtryk

Af de 17 elever har 7 elever regelmæssig erhvervsarbejde og 2 piger er lidt barnepige af og til. Det fremgår ikke i hver enkelt tilfælde helt klart, hvorfor de har arbejde. Dog er det for 2 pigers vedkommende p.g.a. voldsomt tøjforbrug. For 2 drenges vedkommende er det, fordi de har brug for pengene til støtte for hjemmet samlede økonomi. Af disse 7 elever skal 4 i gymnasiet.

De gennemgående fritidsinteresser er diverse former for sportsudøvelse samt at par spejdere. Disse elever udgør 7 af de ialt 17. Vi bør nævne, at der ifølge vore oplysninger kun er 1 elev der har både erhvervsarbejde samt fritidsinteresser.

Som nævnt i kap. 5 forekommer forskellige reaktioner i klassen, da vi fremlægger individualitetsformens 4 fremtrædelsesmuligheder. "Den rare blanding" vinder sine tilhængere, vel sagtens fordi eleverne aldrig er blevet præsenteret for udspil, der har med deres egen skolesituation at gøre. Det overvælter så meget pludselig at skulle tage stilling til noget, der netop stiller spørgsmålstejn ved skolens funktion. Og så dagen før sidste skoledagefter 10 lange år.

Gennem hele forløbet og især gennem elevrådsformanden (en af klassens elever) og gennem en diskussion mellem en engageret elev og klasselæreren bliver vi klar over, hvor lidt klassen overhovedet har diskuteret skolens funktion og undervisningens indhold.

"Der er aldrig nogen, der har fortalt mig, hvorfor jeg går i skole". "Skolen skal fortælle, hvad undervisningen skal bruges til". "Netop derfor er næsten alle så trætte af at gå i skole". Eleven anklager skolen for at tage udgangspunkt i noget for eleverne uvedkommende, som ikke kan relateres til egne erfaringer og som i det hele taget ikke kan bruges "Skolen er en tvang og det hader eleverne". siger han også.

Klassen som sådan har forholdt sig passivt. Eleverne kan ikke deltage - kan ikke formulere deres utilfredshed. "Muligvis kan børnene ikke erkende og udtrykke deres følelser, hvilket forstærkes af at det sjældent tillades i skole situationerne" (citater: "Den skjulte læreplan", s. 32).

Herefter giver elevrådsformanden klart tiænkende, at alle er fuldstændig lige glade med skolen - "der er aldrig nogen, der klager over noget som helst!" - "Så mit arbejde er faktisk kun et spørgsmål om papir-nusseri og enkelte møder med lærerne".

Elever har for længst fundet ud af, hvem der har den reelle medbestemmelse - nemlig læreren - og er dermed blevet helt passive. Tænk også her på det faktum, at ingen af klassens elever kender noget til medbestemmelserne for at blive optaget i gymnasiet. Det har de overladt til skolen at gøre.

Visse karakteristika ved klassen er allerede blevet omtalt. Udover disse kan nævnes et udtalt kønsrollemønster, som især giver sig synligt udslag i at alle klassens piger hader historie, fordi der bliver snakket politik hele tiden, hvilket de ikke har forstand på - men de selv og efter pigernes mening også læreren. Resultatet er, at pigerne strikker og drengene diskuterer med læreren.

Derudover er hovedparten af pigerne klædt så rigtigt - lige sprunget ud fra Nørgård på Strøget. - Drengene griner af dem, og synes de ser farlige ud, og i det hele taget forsøger drengene at overbevise pigerne om, at de ikke skal følge det gængse kønsrollemønster ihvertfald ikke for deres (drengenes) skyld.

I denne situation som i mange andre oplever vi en stor gensidig respekt og tolerance eleverne imellem.

Alt i alt vidner klassens elever om velopdragede middelklassebørn som stort set har kunnet klare skolens krav om socialisering på korrekt vis.

6.2 Forbemærkning til interviews med Simon og Lis.

I forbindelse med vejledning havde vi fået at vide, at en såkaldt "løs" interviewform var mest givende, idet denne fremgangsmåde ville afdække flest infrastrukturelle forhold, mens en mere skematisk form - f.eks. redegørelse for tidsplan efter spørgeskema eller for snævre spørgsmål - let ville kunne give et resultat af suprastrukturel karakter og således være i modstrid med vores ønsker. - Da vi ikke selv havde nogen praktisk erfaring m.h.t. interviewteknik, støttede vi os selvfølgelig til disse gode råd, men for at den løse struktur ikke skulle resultere i et slutresultat, hvor vi sad tilbage med nogle bånd, der indeholdt en sludder for en sladder, udarbejdede vi på forhånd en disposition for interviewenes indhold, så vi havde en fælles holdning til, hvad der var væsentligt at få spurgt om, for at vi kunne danne os et passende helhedsindtryk af Simons og Lis' forhold. Interviewdispositionen fik således, som det fremgår af bilag 1, fire hovedafsnit: 1) hjemmet, 2) skolen, 3) fritiden 4) fremtiden.

Som det fremgår af vores forløbsbeskrivelse af emperien prøvede vi at skabe en afslappet og tillidsfuld atmosfære ved at starte interviewaftenen med et fælles kaffebord.

Interview med Lis.

Vi var to fra gruppen om at interviewe Lis, én, der efter forudgående aftale hovedsagelig skulle stille spørgsmål og én til at supplere samt observere forløbet, for således at skabe mest mulig ro i situationen. - Der var ingen vanskeligheder med at få Lis til at snakke, skønt hun var lidt nervøs - og hun var indforstået med at svare så ærligt som muligt - "ellers kan jeg slet ikke finde ud af det", sagde hun. - Vi kom som spørgere til at stille nogle lidt ledende uddybende spørgsmål af og til, men i den følgende fremstilling af interviewindholdet, er det Lis' egne svar og refleksioner over de forskellige ting, der er medtaget.

Hjemlige forhold.

Lis, der er 16 år, bor hos sine forældre i en 3-værelses lejlighed i Brønshøj. Af hensyn til faderens erhverv (murermester) har familien desuden disposition over 2 kælderrum og 2 garager i tilknytning til ejendomskomplekset. - Iøvrigt opholder familien

sig en del i deres sommerhus i Rågeleje. Lis har sit eget værelse "sådan et lille gemmerum". En yngre søster på 11 år bor også hjemme, mens storesøsteren på 19 bor sammen med en fyr. - I løbet af interviewet fremgik det, at Lis har et godt, tillidsfuldt og åbent forhold til sine forældre og hun omtalte dem således ikke med én negativ vending. Moderen, der er "hjemmegående" taler Lis meget med om alt muligt "det er som om hun er på alder med mig selv (er 43) og jeg kan bedre snakke med min mor om problemer end med min veninde. Det er som om ens mor, hun beroliger en, og man er sikker på at hun vil en det godt". Hun snakker ikke helt så meget med faderen, da han jo ikke er så meget hjemme og "det er som om pigerne hører til moderen, fordi de har flere problemer med deres udvikling og sådan, men han (faderen) gider høre på en og hjælpe en og min mor og jeg indvier ham som regel i problemerne". Efter Lis er begyndt at spille håndbold er faderen "blevet helt tosset med det", selvom det aldrig tidligere har interesseret ham og han er f.eks. med ude at se hende spille kamp hver gang.

Forældrenes forhold til skolen er nok noget magtesløst (fremmedgjort). Efter Lis havde haft en sygdomsperiode, var de meget bekymrede for hvordan det skulle gå "men de kan ikke lære mig noget, fordi de ikke selv har haft så meget i skolen".

Da forældrene ved at Lis læser sine lektier, blander de sig selv sagt ikke i det. Hovedindtrykket er, at forældrene interesserer sig for skolen og Lis drøfter også de problemer hun har hér med dem, f.eks. det dårlige forhold hun har til historie/tysklæreren - "men de kan altså heller ikke med ham og til forældremøderne står han bare og siger at, "Lis er skam dygtig nok" og så kan de bare ikke sige noget". De formår altså ikke rigtigt at tage problemer op overfor en lærer (autoritet).

M.h.t. hvornår Lis skal være hjemme om aftenen, siger hun selv: "Vi har en aftale om, at jeg til hverdag kommer klokken 22 - 22.30, så jeg kan være frisk om morgenen og i weekenden må min fyr og jeg selv bestemme det, for ham stoler de meget på - men jeg er sjældent ude efter 1.00, for ellers bliver hele weekenden ødelagt." Iøvrigt må hun gerne sove hos sin fyr og omvendt.

Til yderlig belysning af forældrenes engagement i deres børn - Lis - skal nævnes, at de flere gange har haft dem med på ferieture til Grækenland og Spanien.

SKOLEN.

Lis fortalte, at hun en overgang (1' og 2' real) havde været ret meget syg af gentagne lungebetændelser og blodtryksforhøjelse. Dette bevirkede, at hun var for træt til at læse lektier, at hun var meget fraværende og når hun var i skole, sad hun tit og faldt i staver. Det var ligesom en ond cirkel og det bevirkede, at hun blev enormt træt af at gå i skole og at hun her i 3' real "ikke har bestilt andet end at læse lektier for at hente alt det op".

- Sygdomsperioden har ligesom knækket hendes selvtillid "jeg tror ikke, at jeg kan noget særligt og til eksamen ryster jeg af nervøsitet og tør ikke sige noget, hvis jeg ikke er sikker på at det er rigtigt". - Til terminsprøver og de skriftlige prøver til dagligt er det gået udmærket "men jeg kan ikke, når jeg ved, at det lige pludseligt gælder noget og jeg spiser druesukker og alt muligt for at prøve at blive lidt frisk, men det hjælper bare ikke".

- I løbet af realen har hun f.eks. også kun været oppe ved tavlen to gange i regnetimerne "for jeg kan ikke få mig selv til at gå op ved tavlen, hvis jeg tror det er noget, jeg ikke helt kan og så stå der og gøre mig til grin overfor de andre. Jeg er bange for det, fordi lærerne ligesom har været så skæve overfor mig, så jeg ret tit føler mig rent til grin og er bange for, at gøre mig mere til grin overfor klassen." - Det er egentlig ikke ret ofte, at nogen af klassekammeraterne tør drille hende "for de ved, at de får en igen og så holder åe op, men der er andre der bliver drillet hele året, hvis de har dummet sig". - Jeg er heller ikke bange for, at sige noget til lærerne, hvis de først har sagt noget til mig, men hvis historie/tysklæreren har sagt noget, sidder jeg og tænker over den hele tiden - den kan simpelthen ikke ryge ud af hovedet igen. Han kan simpelthen ikke lide mig og det var det samme med min søster, da hun havde ham, så jeg håber ikke, at min lillesøster også får ham. (Bem. familien har et specielt efternavn) Lis fortalte, at storesøsteren havde været ret dygtig - realeksamen med næsten 10 i gennemsnit - men hun havde dog ikke kunnet hjælpe Lis, da hun havde haft et andet pensum og vanskeligt kunne lære fra sig.

- Det er tit som om lærerne forlanger mere, end jeg kan og det kan godt være fordi jeg lå højt i de små klasser, men dengang havde jeg også nogle lærere, jeg forstod og de havde tid til en, hvis jeg f.eks. spørger vores regnelærer om et stykke, går han helt agurk og bliver helt vild, men man kan jo bare ikke lære

det, når man ikke ved, hvordan fremgangsmåden er og så bliver man også selv gal, når han er sådan". Efter timen er der heller ikke mulighed for at spørge, da regnelæreren passer biblioteksudlånet og derfor altid går straks efter timen.

Lis synes, at det er generelt for lærerne, at de ikke har noget særligt engageret forhold til eleverne men bare er der i timerne, "egentlig kunne jeg godt tænke mig at bo på en efterskole for at snakke med lærerne, for at kende dem, og få dem til at kende mig og mine problemer, så ville det ikke være som nu, hvor de bare siger "hun er åndsvag, det gider jeg ikke have med at gøre". Det er ligesom de underviser efter de dygtigste." Lis kunne også godt tænke sig, at der var lærere til rådighed efter skoletid, så man kunne læse lektier på skolen og få hjælp til de ting man havde svært ved "der ville jo faktisk være bedre for både lærere og elever i fremtiden". Hun snakkede også lidt om muligheden for at gå på aftenskole, for at lære noget mere i ens svage fag, men var skeptisk fordi "man lærer det måske på en lidt anden måde, og det kan lærerne bare ikke indordne sig efter og jeg bliver måske også bare selv forvirret."

Når Lis er utilfreds med noget i skolen, giver hun igen "det skal jo ikke kun være læreren" - samtidig bliver hun dog også tit ked af det, men når hun bare er ligeglad sætter hun sig til at strikke. Hun mener, at interessen for et fag er vigtig m.h.t. det udbytte hun har af det. Således kan hun hverken lide historie/tysklæreren eller regnelæreren "men regning interesserer mig og derfor går det nok også bedre". - "Historie kan jeg bare ikke få ind i hovedet - jeg sidder og ryster når jeg læser på det hjemme og selv om jeg bruger næsten hele dagen til at forberede mig ryger det lige ud igen og i timerne spørger han mig om ting som ingen i klassen ved. - Det er mærkeligt med historie, for jeg kan godt lide at se fjernsyns-udsendelser om historie".

Vi kommer her ind på lektielæsning. Lis kan ikke angive noget bestemt dagligt tidsrum for forberedelsen, men siger "jeg læser enormt meget lektier her i 3' real og går i gang ligeså snart jeg kommer hjem fra skole". Specielt geografi morer hende, at læse "jeg synes, det er spændende at vide, hvordan andre mennesker lever og jeg læser tit i andre bøger også. Når jeg læser på regning bladrer jeg tit frem i bogen - selv om jeg ikke forstår det, er det meget godt at have set det før."

M.h.t. valget af 3' real siger Lis "at det på en måde havde været godt at gå i 10' ende, fordi man har maskinskrivning og regnskabsføring (fag hun kunne have relateret til sin fremtidige uddannelse) men på en måde får man mere ud af 3' real, når man skal skrive ansøgning, fordi arbejdsgiverne ikke kan finde ud af det nye skolesystem". Både lærere og forældre gik ind for 3' real, fordi "det ville være synd, at gå i 10' ende og slappe af".

På spørgsmål om hun føler, at hun kan bruge det hun har lært i skolen, siger hun at "det mener jeg nok, men sådan et fag som regning er alt for indviklet i skolen, for det er mere regning man har brug for, når man kommer ud". Sprog mener hun ikke at få meget brug for - "de steder, man skal rejse hen, har de lært dansk af turisterne og det flyder ligesom mere når man er i situationen, end når man sidder overfor engelskfrøkenen, der hele tiden retter én". - Generelt set ville Lis godt have haft, at der havde været flere valgfrie fag i realen. Skønt hun har mange ankepunkter overfor skolen glæder hun sig ikke til at komme ud "det er som om, man står helt alene, man har ikke nogen at støtte sig til".

Fritiden.

Lis begyndte at arbejde i oktober 77. Hun har dels gjort rent i et 4-etages hus på Israels Plads, men "det var et skummelt sted, at komme om aftenen fra 17-22 - et dumt tidspunkt og arbejdet lidt for anstrengende så jeg fik aldrig læst lektier den dag". Samtidig arbejdede hun i et fotoatelier, hvor hun fik 37,- kroner i timen, for at hjælpe med at stille decorationer op. I denne periode tjente hun 1400 kroner om måneden. De sidste 3-4 måneder har hun dog "kun" arbejdet i et supermarked 1½ time/uge og tjener her 800 kroner/måned. De ti af timerne arbejder hun fredag-lørdag, så hun får mere tid til den daglige lektielæsning. Om årsagen til at hun har job, siger hun: "Jeg vil gerne tjene lidt penge selv, jeg synes ikke, at mine forældre skal betale det hele og jeg vil gerne lære at have lidt økonomi over pengene. Når jeg kommer i lære, vil jeg betale ca. 1/3 af lønnen hjemme, selv om mine forældre er imod det. De vil så sætte pengene ind på en konto, som opsparing til en lejlighed senere. Det skal være sådan, at jeg faktisk skal spare og lære, at man ikke bare kan gå hen og købe alting".

De penge hun tjener nu, bruger hun på tøj men "det er ikke, fordi det er så meget", desuden ryger hun lidt, og betaler også nogle benzinpenge til Peter (hendes ven), da de tit kører op i hendes forældres sommerhus i Rågeleje i hans bil "han er imod det, men jeg synes det er rimeligt". Endelig bruger hun penge på håndbold.

Føruden sit erhvervsarbejde bruger hun fritiden til at være spejderfører. Dette kræver en del forberedelse "fordi de er så små, skal det hele helst være forberedt, selv om de er kvikke nok". - Desuden spiller hun som før nævnt håndbold. Hun træner fællestrening med andre klubber og er tit ude at spille kamp. - Lis bruger også en del tid på sin ven, der er 19 år og elektrikerlærling, idet de faktisk er sammen hver aften og så sidder de og ser T.V., snakker eller ser på gamle fotografier fra deres barndom "det er sjovt at se hinandens udvikling og til vinter skal vi nok gå til

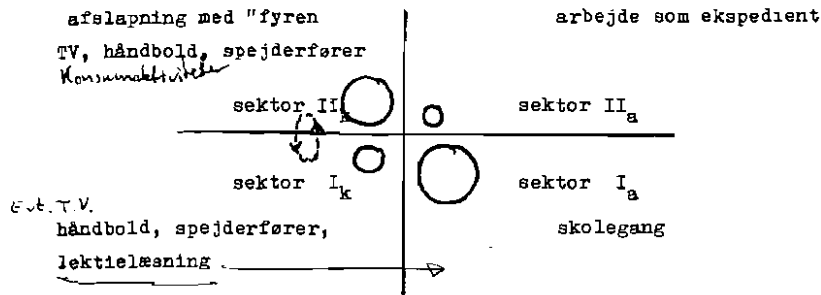
sådan noget slægtsfidus, så vi kan føre vores slægter tilbage og se, hvor vi stammer fra." - Iøvrigt er forholdet til begge forældre vældigt godt og de er tit sammen med dem. De går ret sjældent ud på discotek. Lis har ellers tidligere gået ret meget ud med andre unge, specielt "dem fra sommerhuset", men nu er hun meget trofast overfor Peter, som hun har kendt i tre måneder og udtrykker meget forargelse over en pige i klassen, der er forlovet men alligevel flirter med drengene fra klassen og laver aftaler med dem.

Fremtiden.

Lis har valgt, at komme i kontorlære i Kgl. Brand, hvor hun skulle have gode chancer for at få en læreplads, fordi Peters mor er ansat der. Beslutningen er af ret ny dato. Gennem længere tid havde hun tænkt sig at blive frisør, men synes nu, at arbejdstiderne ville blive lidt for uudholdelige "specielt, når man får børn - de får jo faktisk lov til at passe sig selv, når man står i salonen hele dagen - også om lørdagen". desuden mener hun, at drømmen om at få sin egen salon er ret utopisk, da det kræver mange penge og stor dygtighed, hvis det skal blive en god salon.

Familien har tilsyneladende ikke haft nogen direkte indflydelse på Lis' erhvervsvalg. Forældrene havde nok regnet med, at hun ville blive børnehavælærer, fordi hun altid havde været meget sammen med "ungerne i gården". Selv har Lis ikke lyst til en pædagoguddannelse, da man "hele tiden skal være på dupperne. Hvis man sidder ved en skrivemaskine, kan man slå den i stykker, men det er synd, hvis ens dårlige humør går ud over en hel flok uskyldige unger". Desuden mener hun også, at chancen for arbejdsløshed er stor indenfor dette fag. - Faktisk kunne Lis godt tænke sig, at blive gymnastiklærer for gamle og handicappede. "Jeg ville godt vide alt om det inden i mennesket, men så skal man jo kunne latinen helt flydende og det kan jeg ikke lære, men jeg kan vældig godt lide biologi". - Hun glæder sig dog til at komme i gang med kontoruddannelsen, "p.g.a. nogle fag, som jeg meget gerne vil lære noget mere i, nemlig regnskabsføring, kontor og EDB, da det faktisk er fremtiden der ligger i det. Men jeg vil ikke have noget med sprog overhovedet". - Lønforhold for kontorelever har hun ikke undersøgt "men det betyder heller ikke så meget med elevlønnen, men jeg vil undersøge det inden jeg skriver kontrakt, for de skal jo ikke bruge mig som slave."

Benyttes Sève's grafiske tidsplanstopologi på Lis, må den rent kvantitativt få følgende udseende:



Cirklernes indbyrdes forhold angiver, hvor meget af Lis' tid, der benyttes i de enkelte sektorer, uden hensyntagen til den indvirkning, det har på hendes personlighedsmæssige udvikling.

En tidsplan som ovennævnte kan karakteriseres, som en tidsplan med en høj organisk sammensætning, da den fremviser en betydelig andel af læreaktiviteter. Der skulle således være gode muligheder for mange psykologiske fremskridt. Et andet moment er den gundstige forbindelse mellem konkret sektor 1 og 2. Om psykologiske produkter også er psykologiske fremskridt, og dermed motiverende til ny handling, afhænger af personlighedens samlede grundfærd, personlighedens organiske sammensætning, der defineres som

"omfanget og graden af et individs kapacitet, dets kvalifikationers almen niveau for at det kan udføre samtlige de aktiviteter, det faktisk udfører."

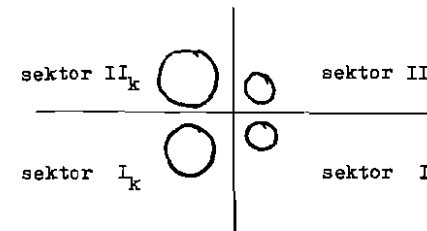
Lis giver udtryk for, at hun "ikke lærer ret meget", at hun "har svært ved at lære", men at hun "har lyst til at lære". Hvordan forklares denne modsigelse? Lad os først betragte den ene side af modsigelsen - at hun ikke lærer ret meget og har svært ved at lære.

Vi kan med det kendskab, vi har til Lis, faktisk ikke afgøre, om denne selvrefleksion betyder, at Lis kun gør få psykologiske fremskridt, men vi hælder til den overbevisning, at den høje organiske sammensætning af hendes tidsplan langt fra medfører en tilsvarende personlighedsmæssig udvikling. Der er flere faktorer der understøtter dette. For det første kan den organiske sammensætning af Lis' personlighed pga. hendes sygdom være for lav til den undervisning, der formidles i skolen. For det andet kan hendes sygdom have givet hende et personlighedsmæssigt knæk (mange nederlag i skolen, da hun kom bag ud), så hun ikke tror på egne kræfter/færdigheder - egenskaber. Dette kan da virke blokerende på hendes indlæring, da hun ikke lærer af interesse, men for at undgå negative konfrontationer med lærerne og kammeraterne. For det tredje kan hendes motiver for at lære 3. reals stof være

af en sådan karakter, at de modvirker en udvikling af hendes personlighed. Her tænkes på hendes interesser for 10-ende klasses stof, der nok i højere grad vil bevirke en tilfredsetillelse af hendes behov, bla. behovet for at lære maskinskrivning og handelsregning. Hun valgte jo 3. real, fordi hun regner med, at det er lettere at sælge sin arbejdskraft, når det har steplet "realist".

Af disse tre faktorer tilskriver vi det sidste den væsentligste årsag til, at Lis personlighedsmæssigt ikke udvikler sig så meget i skolen, som hendes tidsplan kunne give indtryk af, eller sagt på en anden måde: der er et misforhold mellem de mulige resultater, hun kan opnå inden for 3. reals rammer, og de behov hun skal have tilfredsstillet - altså et lavt p/b-forhold i abstrakt sektor 1. Dette kan forklare den modsigelse vi har trækket op, nemlig at det hun ønsker at lære (de behov hun konkret har) ikke kan opfyldes inden for de rammer, hun idag færdes under.

Personlighedsmæssigt udvikler Lis sig kun lidt i skolen, da det konkrete aspekt, der kunne berige hendes personlighed ikke eksisterer. Uden for skolen - i de intermediære forhold - udvikler Lis sin konkrete personlighed, især mht. sit hverv som spejderfører, og som aktiv håndboldspiller. Et kvalitativt bud på det udviklingsmæssige i den tidligere opstillede tidsplanstopologi.



I og med, at der er et lavt p/b-forhold i abstrakt sektor 1, har Lis' personlighed ingen modstand mod dikotomisering. Hvis dette ikke ændres, når hun får arbejde efter skolen, kan hendes personligheds bane i det kapitalistiske samfund udtrykkes ved "dikotomisering og flugt ind i privatlivet" (noter Sève, p. 96). Men der er forskellige faktorer, der tyder på, at banen måske kan gå hen at blive "bevidst midtpunktsforskydning og kampfyldt liv" (noter Sève, p. 96). De væsentligste kan findes i hendes "lyst til at lære", der går på handlinger i abstrakte aktiviteter, og i hendes protest, hendes rapkæftethed, der i skolen dog kun kommer til udtryk, når hun føler sig for meget trådt på. Får hun et arbejde, hun kan lide, tror vi at hun hurtigt vil kunne opnå de kvalifikationer, der er nødvendige, og hendes protest kan da blive mere konstruktiv, da den nu ikke skal dække over dårlig tilpasning.

6.3 SIMON.

Simon er snart 17 år og går i den før omtalte 3.real, vi har beskæftiget os med.

Han har 2 ældre brødre på 21 og 22 år, de er begge flyttet hjemmefra. Han bor nu alene med sin mor, der er invalidepensionist, i en 3 værelses lejlighed. Faderen ser han ikke noget særligt til, han "føler intet for ham", da han harst for meget kedeligt (druk, tæv, slagsmål osv.) mens faderen endnu boede hjemme.

Simon har sit eget værelse, hvor hovedindretningen består af stereo-anlæg og plader.

Han synes selv, at han har et godt forhold til sin mor, han har "frie forhold", da taler ud om tingene, "det er ikke noget med, at gå ind på værelset og surmule", som han siger. Det er dog stadig moderen der bestemmer, hvornår han skal være hjemme om aftenen (mellem 24.00-1.00 til hverdag).

I perioder hvor moderen har det dårligt, tager han meget hensyn til hende, han bliver da hjemme om aftenen, da hun ikke har lyst til at være alene hjemme. Her på det sidste har han dog ikke behovet at tage så meget hensyn, da moderen har fået "en ny fyr", der bor der ind i mellem (Simon synes, at han er en fin fyr).

Tidligere spurgte moderen, hvordan det gik i skolen, men her i de sidste år har hun støet set undladt at spørge. Ind imellem er der kommet besked fra skolen om, at han pjækker for meget, dertil svarer moderen ham, "det er dig selv, det går ud over". Simon tager altid dette til efterretning, og forsøger at komme op de næste morgener; det har han efter egne udsagn ikke let ved.

Når der har været ballade i skolen, har han aldrig holdt sig tilbage, han tager sig ikke så meget af, at lærerne ringer til moderen (det er sjældent sket), eller at han bliver sendt op til inspektøren. Hvis ikke der bliver gjort så meget ud af det, så "belemrer" han ikke moderen med den ballade han går og laver.

Han mener selv, at han siger sin mening i timerne (hjemmefra er han vant til, at man skal krybe ud af busken). Blant andet i engelsk-timerne som han ikke bryder sig om "hun har altid været ude efter mig, lige fra jeg kom i klassen, har hun altid jodet mig, så mister man lysten til at gøre noget ved det". Ind i mellem får han for meget af lærerinden, så rejser han sig og siger: "du er snot åndsvag mand, så sætter jeg mig igen, og hun sidder der og glør".

Grunden til at Simon valgte 3.real er, at han gerne ville blive til mere end brødrene, "komme højere op", da de var begge gået ud af 9.klasse og var blevet konstabler (det er de stadig). Simon betragter ikke dette som en uddannelse, "de lærer kun kampteknik, de lærer ikke noget til hverdagen". Grunden til at han i det hele taget havde valgt realen var, at han gerne ville være korrespondent "nede i EF-landene" som han sagde.

Vi spurgte ham også, hvilke fag der var hans værste og bedste i skolen, dertil svarede han:

De bedste fag var:

Dansk: "her taler man sammen, der er fællesskab".

Gymnastik: "det sævanlige", det mente han, alle kunne lide.

Husgerning: havde de også haft engang, grunden til at han kunne lide dette var, "jeg kan godt lide at lave mad", svarede han.

Historie: "kan jeg i det store hele godt lide, det er en lærer der kan sit fag", svarede han.

Generelt for disse fag var, at han godt kunne lide lærerne. Man ser her, hvor meget det betyder, at stoffet bliver formidlet på en måde at eleverne følger/ser et formål med faget, samt at de får mulighed for deltage aktivt. Det viser sig jo også, at det vi andre kan huske fra skoletiden især er ting, hvor vi deltog "for fulde sejl" - gymnastiktimerne, udflugterne, Pis og ballade, når en fik en lussing, når der var slåskamp i gården osv. Så hvis det kunne lade sig gøre, at tilrettelægge undervisningen på en sådan måde, at elever deltog aktivt, ville meget være nået.

Her tænkes på, at eleverne ville blive motiveret til at gå i skole, istedet for den sløve tilpasning der ofte sker for de fleste.

De værste fag var:

Tegning: var "det mest røvsyge"; at sidde der og "tyre rundt med en gang kridt".

Engelsk: "da læreren altid er ude efter mig". Han kan godt lide sproget, men ikke læreren, hvilket også bevirkede at han mistede lysten til at lære grammatikken.

Tysk: "det er da et mærkeligt sprog med omvendt ordstilling", der var ingen kommentarer om læreren (forøvrigt den samme som historie).

Til spørgsmålet om hvor meget tid han brugte på lektier, svarede han at fra 2.real, begyndte han^{at} slappe af, "det var ikke andet end at repetere". Før havde han brugt ca. 2 timer om dagen til lektier, fra

2. real havde han brugt ca. et kvarter om dagen. Han havde før brugt meget tid på regning, men det holdt han op med, da de ikke skulle aflevere mere, nu blev det regnet på tavlen, hvis man blev bedt om dette, kunne man bare sige, at "man ikke har lavet det".

Han mener selv at han ofte må tvinge sig til at høre efter i timerne (dette gælder i næsten alle fag).

De lærerløse timer (klassens time) blev ikke brugt til at diskutere lærerne eller indholdet i fagene, dette skyldes sagde Simon, "når nogen siger noget en anden ikke synes om, så begynder de at skændes og råbe op".

Fritid har Simon ikke meget af, pga. arbejdet, og han benytter tiden hos "damen" eller: "rænder jeg alene og tuldreder rundt der hjemme". Venner har han ikke mange af, klassen ses næsten aldrig i fritiden, det synes han er mærkeligt, "det er en mærkelig tomfølelse, at man træder ud af porten, også farvel, så sidder man der hjemme og gløder".

Søren arbejder 23 timer om ugen, som bud hos en købmand, om hverdagen fra ca 14.00 til 18.00 (dvs at han har et kvarter til at komme hjem fra skole) resten af tiden har han om lørdagen.

Han tjener ca. 550 kr. om ugen, han tjener penge for at lære at spare, men de fleste penge bruger han dog til plader, pick-up og højtalere, "desværre bruger jeg hurtigt penge, det æggrer mig", (der røg også en del penge til biografure og enarmede tyvekæmpe).

Men ud over dette betaler han selv tingene til sit værelse, sit tøj samt 150 kr. om måneden, for at bo hjemme. Altså får han ikke noget hjemmefra, "det ved jeg min mor ikke kan klare, hun har kun indvalide tilskudet". Desuden køber han ind en gang i mellem til week-ends eller fx. til jul, "jeg gav julemaden, jeg vidste, hun ikke havde meget at køre rundt med" (det blev næsten 500 kr.).

Som sagt ville Simon gerne være korrespondent, men købmanden, (der hvor han er bud), blev ved med at spørge, om han ikke ville i lære hos ham. Simon fik dette tilbud mange gange, inden han bestemte sig. Grunden til at han tilsidst sagde ja til tilbudet (lærepladsen) var, da han fik karakterbogen, og hun så sine sprog-karakterer; "tænkte jeg, det kan du lige så godt holde op med", her mente han, at stræbe efter, at blive korrespondent.

Desuden skulle de i erhvervspraktik, Simon skulle have været i praktik som korrespondent på en avis, men købmanden foreslog ham, at komme i praktik hos ham og så få fuld løn for denne uge, dette sagde Søren ja til, og bestemte sig samtidig i denne periode til at sige ja til lærepladsen. Moderen syntes dette var en god ide, da han kendte stedet, desuden påtalte hun at lærepladser ikke hang på træerne.

Når han nu kommer i lære, skal han fortsat bo hjemme, han vil først se hvordan det går med moderens "fyr", før han flytter.

Som det ses så er Simon meget voksen på en del områder, han har fx. et fornuftigt syn på moderens sygdom, han har indset, at sådan er de og for at få det bedste ud af det, for dem begge, gælder det om at tage hensyn til hinanden, samt at sætte sig ned og tale ud om tingene.

I skolen er han nok knap så fornuftig, i stedet for at gøre oprør imod den behandling han fx. har fået af engelsklærerinden, så har han forsøgt at gøre sit bedste indtil den dag, hvor bøgeret flød over, og han herefter undlod at lave lektier, dette smittede hurtigt af til andre fag.

At han herefter tager aktivt del i balladen i timerne, er bestemt et tegn på, at han ikke er livstræt selvom meget kunne tyde på, at han var skoletræt. Desuden viser det sig jo også, at han stadig føler behov for at tage aktivt del i noget i skolen, hvis ikke andet, så i hvert fald i balladen.

Alt hans arbejde har nok også bevirket, at han ofte er træt, og ikke har lyst til at lave lektier. Måske har det også noget at gøre med, han allerede nu er nået længere i skolen end brødrene, samt at han har fået en læreplads.

Hans job passer han lige så godt som en voksen, dette er der også meget der tyder på, siden købmanden blev ved med at bede ham om at komme i lære hos ham. Ikke nok med det, hans syn på penge er i det store hele også meget fornuftigt. Han tjener penge, for at lære at spare, samt for at aflaste moderens økonomi, selvfølgelig tjener han da også penge, for at få dækket sit behov til tøj og musik anlæg.

Han har ikke nogen fritidsbeskæftigelser, det skyldes nok, at han ikke har tid til at foretage sig noget ud over, at gå i skole, samt at passe "dame" og job. Her må man nok heller ikke glæmme, at han om aftenen ofte har siddet hjemme af hensyn til moderen.

Hans hensyn til moderen er der fortsat, fx. vil han ikke flytte hjemmefra foreløbig, da han først vil se hvordan det går med den nye fyr (han siger ikke noget hvad hans planer er hvis det ikke holder).

Som vi har set indtil nu, så fremgår det tydeligt at Simon er mest aktiv udenfor skolen.

Det er ikke et penge
mål om "jovnt"
/men/ men om
hvordan de bruger
3 felder til brug til
dit eksempelvis

2. real havde han brugt ca. et kvarter om dagen. Han havde før brugt meget tid på regning, men det holdt han op med, da de ikke skulle aflevere mere, nu blev det regnet på tavlen, hvis man blev bedt om dette, kunne man bare sige, at "man ikke har lavet det".

Han mener selv at han ofte må tvinge sig til at høre efter i timerne (dette gælder i næsten alle fag).

De lærerløse timer (klassens time) blev ikke brugt til at diskutere lærerne eller indholdet i fagene, dette skyldes sagde Simon., "når nogen siger noget en anden ikke synes om, så begynder de at skændes og råbe op".

Fritid har Simon ikke meget af, pga. arbejdet, og han benytter tiden hos "damen" eller: "rønder jeg alene og tuldrer rundt der hjemme". Venner har han ikke mange af, klassen ses næsten aldrig i fritiden, det synes han er mærkeligt, "det er en mærkelig tomfønmelse, at man træder ud af porten, også farvel, så sidder man der hjemme og glør".

Søren arbejder 23 timer om ugen, som bud hos en købmand, om hverdagen fra ca 14.00 til 18.00 (dvs at han har et kvarter til at komme hjem fra skole) resten af tiden har han om lørdagen.

Han tjener ca. 550 kr. om ugen, han tjener penge for at lære at spare, men de fleste penge bruger han dog til plader, pick-up og højtalere, "desværre bruger jeg hurtig penge, det ægter mig", (der røg også en del penge til biografure og enarmedetyvekæmte).

Men ud over dette betaler han selv tingene til sit værelse, sit tøj samt 150 kr. om måneden, for at bo hjemme. Altså får han ikke noget hjemmefra, "det ved jeg min mor ikke kan klare, hun har kun indvalide tilskudet". Desuden køber han ind en gang i mellem til week-ends eller fx. til jul, "jeg gav julemaden, jeg vidste, hun ikke havde meget at køre rundt med" (det blev næsten 500 kr.).

Som sagt ville Simon gerne være korrespondent, men købmanden, (der hvor han er bud), blev ved med at spørge, om han ikke ville i lære hos ham. Simon fik dette tilbud mange gange, inden han bestemte sig. Grunden til at han tilsidst sagde ja til tilbudet (lærepladsen) var, da han fik karakterbogen, og han så sine sprog-karakterer; "tænkte jeg, det kan du lige så godt holde op med", her mente han, at stræbe efter, at blive korrespondent.

Desuden skulle de i erhvervspraktik, Simon skulle have været i praktik som korrespondent på en avis, men købmanden foreslog ham, at komme i praktik hos ham og så få fuld løn for denne uge, dette sagde Søren ja til, og bestemte sig samtidig i denne periode til at sige ja til lærepladsen. Moderen syntes dette var en god ide, da han kendte stedet, desuden påtalte hun at lærepladser ikke hang på træerne.

Når han nu kommer i lære, skal han fortsat bo hjemme, han vil først se hvordan det går med moderens "fyr", før han flytter.

Som det ses så er Simon meget voksen på en del områder, han har fx. et fornuftigt syn på moderens sygdom, han har indset, at sådan er de og for at få det bedste ud af det, for dem begge, gælder det om at tage hensyn til hinanden, samt at sætte sig ned og tale ud om tingene.

I skolen er han nok knap så fornuftig, i stedet for at gøre oprør imod den behandling han fx. har fået af engelsklærerinden, så har han forsøgt at gøre sit bedste indtil den dag, hvor bægret flød over, og han herefter undlod at lave lektier, dette smittede hurtigt af til andre fag.

At han herefter tager aktivt del i balladen i timerne, er bestemt et tegn på, at han ikke er livstræt selvom meget kunne tyde på, at han var skoletræt. Desuden viser det sig jo også, at han stadig føler behov for at tage aktivt del i noget i skolen, hvis ikke andet, så i hvert fald i balladen.

Alt hans arbejde har nok også bevirket, at han ofte er træt, og ikke har lyst til at lave lektier. Måske har det også noget at gøre med, han allerede nu er nået længere i skolen end brødrene, samt at han har fået en læreplads.

Hans job passer han lige så godt som en voksen, dette er der også meget der tyder på, siden købmanden blev ved med at bede ham om at komme i lære hos ham. Ikke nok med det, hans syn på penge er i det store hele også meget fornuftigt. Han tjener penge, for at lære at spare, samt for at aflaste moderens økonomi, selvfølgelig tjener han de også penge, for at få dækket sit behov til tøj og musik anlæg.

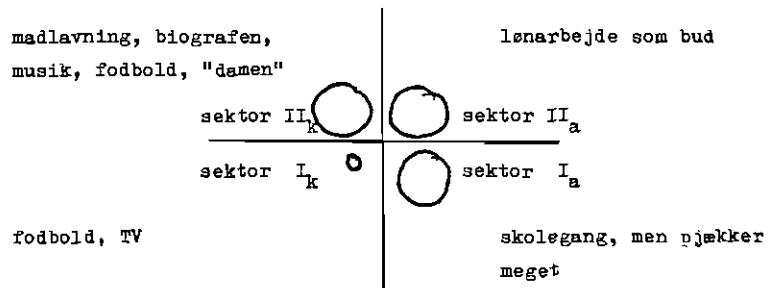
Han har ikke nogen fritidsbeskæftigelser, det skyldes nok, at han ikke har tid til at foretage sig noget ud over, at gå i skole, samt at passe "dame" og job. Her må man nok heller ikke glæmme, at han om aftenen ofte har siddet hjemme af hensyn til moderen.

Hans hensyn til moderen er der fortsat, fx. vil han ikke flytte hjemmefra foreløbig, da han først vil se hvordan det går med den nye fyr (han siger ikke noget hvad hans planer er hvis det ikke holder). Som vi har set indtil nu, så fremgår det tydeligt at Simon er mest aktiv udenfor skolen.

Det er ikke et spørgsmål om "fornuft" / men om hvordan bruger han de penge til brug af det i praksis

Vi vil nu prøve at vurdere Simon ud fra Sève's grafiske model af tidsplanens topologi.

Rent kvantitativt må den se således ud:



Det påfaldende ved denne tidsplan er, at der så godt som ingen psykologiske fremskridt kan ske i konkret sektor 1. Han har ingen interesser, der kan medføre udvikling, og den lille tid han bruger her, bruger han passivt.

Simon har en mindre tidsandel ved undervisning i skolen end andre elever, da han pjækker meget, og han lærer intet nyt. Tidligere har der været en korrespondance mellem læreaktiviteter og konkrete handlinger, nemlig da han havde husgerning i skolen - han kunne lide at lave mad til hverdag, og i skolen lærte han, hvordan han skulle gebærde sig. Om dette siger han selv, at han var "enormt motiveret til at lære". Dette udtrykker meget godt Sève's tese, om den nødvendige overensstemmelse mellem handling og kapacitet (deres dialektiske forhold), og følgende tese (vi ved ikke om Sève har den, eller om den logisk kan udledes af andre teser) kan med rimelighed opstilles.

Det forstår ikke, om Sève mener, at når forholdet mellem sektor 2 / sektor 1 er lille, er der store muligheder for psykologiske fremskridt, idet motivationen må stige - dvs p/b-forholdet i sektor 1 bliver højt.

"Når forholdet sektor 2 / sektor 1 er lille (omkring 1) er der store muligheder for psykologiske fremskridt, idet motivationen må stige - dvs p/b-forholdet i sektor 1 bliver højt".

Δ K ved fremskridt for psykologiske fremskridt

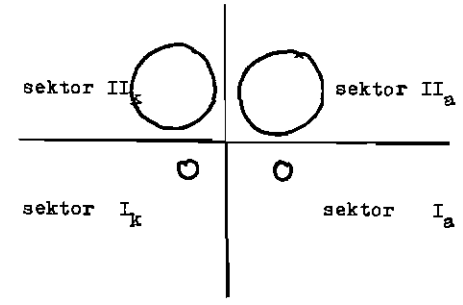
På den anden side må forholdet sektor 2 / sektor 1 ikke blive for lille. Over en længere periode, da lære-handlingerne kun får et abstrakt aspekt, da de ikke udnyttes konkret. Med et meget lille sektor 2 / sektor 1-forhold over en længere periode, er det meget rimeligt at forestille sig at motivationen falder, da man da ikke kan se nogen mening eller føle, man gør nogle fremskridt.

Kigger man på den tid Simon trods alt benytter i dag i en lærc-mæssig sammenhæng (sektor 1, abstrakt - skolen), sker der som sagt ingen psykologiske fremskridt - en af grundene er, at det motivationelle aspekt totalt mangler, da ingen af de handlinger, der foretages her har et konkret aspekt (han har, ligesom alle andre skoleelever kun få muligheder for at berige sin konkrete personlighed, da undervisningen i skolen foregår uden

inddragelse af elevernes egne erfaringer). For Simon er der en udtalt adskillelse mellem de aktiviteter, der foregår i skolen, og de aktiviteter han ellers foretager sig - så tror da fanden, at hans adfærd viser, at han er skoletræt. Skoletræthed i dette tilfælde er klart i overensstemmelse med vores egen opfattelse af skoletræthed, nemlig at det er karakteriseret ved en personlighedsmæssig stagnation/ meget faldende fremskridtsrate (se indledningen). Nu er Simon som sagt underlagt de samme objektive rammer, som andre skoleelever, og skoletræthed rammer jo ikke alle. Men hvorfor rammer det lige netop Simon? For at besvare dette må man se på Simon's biografi og klassetilhørsforhold i forhold til den undervisning, der er i skolen, og sigtet med den - at den skal kvalificere til de tre arbejdsproces sektorer - Simon vil havne i cirkulations sektoren.

Personlighedsmæssigt er Simon i stagnation - han lærer ikke rigtig noget nyt, men det er ikke så meget Simon's egen skyld. Skolen lægger som nævnt ikke op til at have Simon's p/b-forhold i abstrakt sektor 1. "Samfundsmæssigt er det jo heller ikke hensigtsmæssigt, hvis alle elever har et højt p/b-forhold i skolen, da der skal selekteres elever fra til det produktive arbejde og arbejdet i cirkulationssfæren. En selektionsmekanisme i form af ovenstående er så skjult og snedig, at den er svær at handle op med, men det kan lade sig gøre....

Ovennævnte kvalitative vurdering af Simon's tidsplan kan illustreres på følgende måde:



En sammensætning af tidsplanen som ovennævnte (lav organisk sammensætning) betyder, at en meget lille del af Simon's psykologiske produkter kan betegnes som psykologiske fremskridt. Når psykologiske produkter kan betegnes som psykologiske fremskridt, og dermed udgøre en væsentlig komponent i personlighedens motiverende moment (p/b-forholdet), er det for Sève afhængig af personlighedens organiske sammensætning.

Simon har allerede den kapacitet, der er nødvendig for, at han kan udføre det han skal. Da han i sin dagligdag heller ikke bliver stillet over for nye opgaver, der kræver udvidede/ændrede kvalifikationer, er dette et væsentlig argument for at påstå, at Simon personlighedsmæssigt stagnerer, vel at mærke når man med Sève vil hævde, at det progressive moment for personligheden ligger i kapaciteternes udvidede reproduktion, dvs udvidelse af personlighedens samlede grundfond.

Hvis der ikke sker noget virkeligt afgørende for Simon, vil hans personligheds bane blive "dikotomisering og flugt ind i privatlivet". (noter Sève, p. 96).

Korrekt kritik

Kap. 7

Dette kapitel består af to hovedafsnit, hvor det første beskæftiger sig med at vurdere de resultater, som vi er kommet frem til i kapitel 6 med hensyn til Simon og Lis - i forhold til de kategorier, som er opstillet i "B+P".

Det andet drejer sig om, at vurdere artiklens anvendelighed i praksis - som skal lede frem til, at vi vil - på baggrund af det bearbejdede materiale (såvel det teoretiske som det empiriske) - angive nogle retningslinier i en pædagogisk praksis, som prøver at hindre den udviklingsmæssige stagnation i skolen (se vores analytiske definition af det ^{abstrakte} fænomenologiske) begreb "skoletræthed" i kap. 4 hos bestemte elever, jvf. kap. 2 og 4).

7.1. Vurdering af Simon og Lis i forhold til "B+P"

Inden en egentlig sammenligning og vurdering af forholdet mellem Simon og Lis og "B+P", må det bemærkes, at det er som om, artiklens forfattere ikke rigtig har formået at skelne mellem kvalitet og kvantitet med hensyn til opstillingen af de grafiske billeder for de fire generelle individualitets-formsudtryk. Fx er det vel ikke rimeligt, at de (forfatterne) under den 2. kategori har angivet en meget lille cirkel i sektor Ia (abstrakte lære-hændlinger), da de selv pointerer, at de elever, som hører under denne kategori, bruger meget tid på lektier og er pligtopfyldende i skolen, dvs. ikke pjækker, -ud fra en kvantitativ betragtning. Kvalitativt er tidsplanen selvfølgelig korrekt, men en tidsplan kan vel kun være et kvantitativt billede, hvor ud-fra man kan opstille et kvalitativt udtryk.

På dette grundlag har vi fundet det rimeligt - ved vores vurdering - at benytte de kvalitative udtryk for Simon og Lis' tidsplaner.

Vi vil nu opsummere de væsentlige træk ved Simon og Lis, udtrykt med termerne fra "B+P", for på den måde at vurdere de fire kategoriers gyldighed overfor to konkrete individer.

SIMON:

1. Kommer fra arbejderklassen.
2. har lønarbejde, som er nødvendigt for ham.
3. har ingen forældre støtte mht. skolen.
4. bruger ingen tid på skolearbejde (det kvarter om dagen han bruger, er lige tid nok til at bladre en lektie igennem og pakke sin skoletaske).
5. deltager ikke aktivt i fritidssfæren mht. sport og hobbies.
6. bruger sin sparsomme fritid til at høre gramofonplader og gå i biografen og være sammen med sin veninde.

Den forlængede barndoms modsigelser består for Simon i, at han er et umuligt barn i skolen, men en virksom voksen i produktionssfæren.

Som man kan se, så er der flere punkter (1-4), som stemmer overens med den kategori, som de i "B+P" kalder "de alternativt engagerede", men med hensyn til fritidssfæren falder han (Simon) udenfor.

LIS:

1. Kommer fra småborgerskabet
2. har lønarbejde, men behøver det ikke (forældrene synes, at det er noget pjat, at hun vil betale derhjemme.)
3. har kun en overfladisk forældre støtte - forældrene foregiver en interesse for skolen.
4. bruger megen tid på skolearbejde, men hun lærer ikke noget - manglende produkt.
5. er aktiv i fritidssfæren mht. sport og hobbies (håndbold og spejder).
6. er ikke konsum-orienteret.

Den forlængede barndoms modsigelser består for Lis i, at hun er et barn i skolen, men en virksom voksen udenfor.

Ligesom tilfældet var med Simon, er der flere punkter mht. Lis, som stemmer overens med en af de kategorier, som er opstillet i "B+P", nemlig den, som artiklens forfattere kalder "de uddannelsestilpassede". Dette gælder for de fire første punkter, som her er sat op, for Lis. Men igen ligesom for Simons vedkommende, så falder hun udenfor kategorien, når det gælder fritidssfæren.

Hvis man ser på de tidsplaner, som der i "B+P" er sat op for kategorierne 2 og 3, så viser det sig, at disse stemmer helt overens med de kvalitative udtryk for Simons og Lis' tidsplaner, som vi har opstillet i kap. 6.

Vi vil ikke nu begynde at diskutere, hvorfor både Simon og Lis på nogle punkter falder ved siden af de fire individualitetsformsudtryk, da det for os at se ikke kan være meningen, at man skal kategorisere konkrete individer. Man kunne derimod bruge kategorierne som udgangspunkt for opstilling af nogle retningslinier, og det er dette, som vi i afsnit 7.2. vil tage udgangspunkt i, efter at vi her i 7.1. har set, at kategorierne vitterlig beskriver nogle almene træk, som kan genkendes hos konkrete individer.

7.2. Tanker omkring en pædagogisk praksis.

For at overnævnte vurdering af Simon og Lis i forhold til "B+P" skal have rogen videre mening, må vi i det følgende præcisere, hvorfor vi mener, artiklen er anvendelig som udgangspunkt for en pædagogisk praksis, der kan modvirke: "Stagnation i personlighedsudviklingen, som nødvendigvis må indtræde, når der opstår en træghed med indlæringen, af det stof man beskæftiger sig med". (def. af skoletræthed).

I kap. 2 har vi problematiseret de givne betingelser for både elever og lærere i folkeskolen. Vi ved, disse danner reelt udgangspunkt for enhver undervisningssituation, men forhindrer efter vores opfattelse ikke god pædagogisk praksis fra lærerens side, hvis dennes vilje og styrke er til

stede. Vi vil senere i afsnittet omtale denne problematik.

Ingen skoleelevers motivation er givet på forhånd. Eleven kan vise interesse på forskellig vis eller manglende interesse overhovedet, alt efter dennes personlige forudsætninger (jvf. kap. 4). Denne tilsyneladende interesse eller manglende samme, bruges ofte som udgangspunkt for undervisningen, idet det netop antages, at eleverne på forhånd er motiverede, og til en vurdering af den enkeltes evner. Herved ændres elevens motivationsstruktur ikke, hvilket fastholder den "dårlige" elev i den givne situation og eleven forbliver uinteresseret. Denne korte gennemgang gør tydeligt at se perepektivet i det kommende.

De fire udtryk for individualitetsformen skoleelever, kan bruges som udgangspunkt for en forståelse af den enkelte elevs sociale baggrund og til at søge årsager til elevens handlinger. Ikke fordi der af den ene eller anden grund skal laves særordninger for den enkelte. Ingen særordninger for de privilegerede og ingen for de "svage". Alle skal styrkes i at erkende, at de kan klare en situation, ingen skal ynkes, men hjælpes til at opleve sejre over problemerne.

Ved diverse individuelle særordninger lærer eleverne ikke at erkende og om nødvendigt ændre deres egen situation. De lærer ikke at skulle finde løsningen på egne eller fælles problemer, hvilket er meget vigtigt, hvis de skal lære at forholde sig kritiske fremover og ikke bare tilgive, for begåede fejl i stedet for at kritisere og ved fælles hjælp finde frem til årsagen, så fejlen kan ændres og så ellers lade alt være glemt.

Det er vigtigt, at læreren tilrettelægger undervisningen på en sådan måde at enhver elev lærer at kende sin egen situation og situationer de har fælles med andre. Hurtigt opdages, at disse fællessituationer er modsætningsfyldte, der opstår mange problemer, som dog kan løses og medføre ændringer. Herigennem forstår eleverne, at virkeligheden med dens modsætninger kan ændres.

Hvis læreren opstiller fælles mål for klassen, må undervisningen nødvendigvis blive fælles og kollektiv. Eleverne lærer at hjælpe hinanden, og det bliver naturligt for alle, at nogle må have mere støtte i eventuelle andre materielle at lære ud fra.

Ved at hver enkelt elev erkender sin egen situation og føler undervisningen tager udgangspunkt i denne og i modsætningerne, der opstår eleverne imellem, udvikles motivationen til at tilegne sig yderligere redskaber, så de kan tackle situationer her og nu og i den virkelighed, der venter dem fremover. Her må det indskydes, at virkeligheden i en undervisningspraksis som ovennævnte ikke forsøges "holdt skjult".

Er det korrekt?

Hvorfor er handlingen her i denne proces på stærke "erkendelse"?

Hvilket er deres formål?

Hvor er praksis her i vores "hvis" - "så" - "hvordan lærer man"?

Hvad er det egentlig at erkende sin egen situation?

for igen at omtale lærerens muligheder, mener vi, det er vigtigt, at denne ærkender, at det ikke er lærerens individuelle ansvar at alt går vel, for det gør det ikke. Problemerne er ikke lærerens sléne. Læreren skal konfrontere eleverne med problemerne og finde frem til en løsning, som er lærerens og elevernes fælles ansvar - det er ingens skyld. Påtager læreren sig skyld og ansvar for alt, udarter det sig til personlig selvbebrejelse og herved bliver han en dårlig underviser.

Alle skal lære at læse, regne osv., da dette er meget vigtige redskaber. Derudover vil ovennævnte praksis medføre en anden socialisering end den fra samfundet tilsigtede, ganske simpelt fordi tilrettelæggelsen af undervisningen eker ud fra børnenes virkelighed, som vi opfatter den. Og vi mener iøvrigt at den bør ændres.

At denne praksis ikke altid vil være mulig omend gennem nok så fordækt taktik er utvivlsomt sandt. Det vigtigste for os har dog været, at forestille os, konstruktive pædagogiske retningslinier som grundlag for en praksis, der kan modvirke stagnation i elevernes udvikling, som vi bl.a. har set det i forbindelse med Simon og Lis.

Kun gennem praksis, hvor forskellige løsninger og metoder er afprøvet kan vi konstatere, hvorvidt disse er brugbare for den enkelte elev og dennes eventuelle problemer. Som omtalt forherliger vi ikke særordninger for den enkelte, men en fælles og kollektiv undervisning hvorigennem alle kan få personligt udbytte ved fælles indsats. Vi kan kun gøre os forestillinger og forhåbninger om denne praksis' anvendelighed for en øget motivation hos de elever som ikke er motiveret og herved ikke får udbytte af skolegangen. Dog er det godt at vide, at mange har de samme ideer som os, og anvender dem i deres undervisningsforløb.

Ved manglende motivation for indlæring hos eleven sker ingen eller kun ringe udvikling af elevens kapacitet i abstrakt sektor I, og der indtræder stagnation i personlighedsudviklingen. Eleven er ikke længere - har måske aldrig været det - motiveret for at lære, fordi udviklingen af kapaciteter kun har mening, hvis de bringes i anvendelse og den ikke motiverede elev har længe ikke kunnet bruge det, denne har lært i skolen og kan ikke længer tro på, at det skal bruges engang. Alt har været i modstrid med elevens egen ~~evne~~ virkelighed og har måske ikke blot forhindret erhvervelsen af nye kapaciteter, men også virket negativt på allerede erhvervede kapaciteter, hvilket vil sige negativ påvirkning af hele personligheden og en manglende tro på egne kræfter.

Der sker et mærkbart fald i den psykologiske fremskridtsrate 'se kap. 3) og det væsentlige for eleven må blive at bekæmpe den konflikt, der er mellem den virkelige tidsplan og de indre psykologiske udviklingskrav. Her må det

"Oplysning" er ikke verdensgødens løsning! ("Filosofferne har kunnet foretaget videnskabeligt det de søger sig om, er at forandre den.")

være væsentligt at give eleven redskaber til at løse en sådan konflikt. Eleven skal oplyses om de faktiske forhold i skolen, i samfundet og hvilke konsekvenser disse reelæe forhold kan medføre.

Den virkelige tidsplan dikotomiserer personligheden i de forskellige sektor og en betingelse "for modstand mod dikotomiseringen er et højt alment p/b-forhold af det konkrete aspekt i det abstrakte samfundsmæssige arbejde". (Séve).

I skolen udvikler den skoletrætte elev ingen ny kapacitet i abstrakt sektor I, dvs lavt p/b forhold her. Alle elever, både dem fra arbejderklassen og dem fra borgerskabet kan blive skoletrætte, men da den viden, der formidles i skolen er borgerskabets, vil det være lettere for borgerskabets børn at genvinde et højt p/b-forhold. For arbejderbørn vil dette være så godt som umuligt, netop p.g.a. den klasespecifikke vidensformidling. Efter endt skolegang sker der oftest det, at de udviklede kapaciteter også hindres i at blive brugt i det abstrakte arbejde, Dette er vigtigt at bevidstgøre eleverne om, så de kan tilegne sig et redskab til modstand mod dikotomiseringen.

For eleverne er det vigtigt at få en bevidsthed om tingenes rette sammenhæng, så de netop ikke i deres lønarbejde passivt affinder sig med en fallende fremskridtsrate, men istedet "videreudvikler sine kapaciteter indenfor den abstrakte aktivitets sektor på trods af de kapitalistiske forhold, ikke p.g.a. det abstrakte produkt men for sig selv, for at berige sin konkrete personlighed via den aktivitet, der står i kontakt med de bestemmende produktionskræfter og -forhold" (Séve).

Dette er en 'ph-
klipping' til
bemaerkinger og
er ikke udgivet i
den

Kapitel VIII: Procesanalyse.

Dette kapitel deler sig i to hovedafsnit.

Det første er en kronologisk - ikke summarisk - beskrivelse af de kvalitativt forskellige faser, hvor igennem opgaven blev til, med hovedvægten lagt på de konflikter, der karakteriserede faserne. Det andet afsnit er en helhedsvurdering af resultatet (opgaven) og gruppeprocessen - gående på de erfaringer, som vi har gjort os; hvordan det har spillet ind på opgaven - form + indhold - at vi har været fem om at lave den; og endelig at beskrive de gennemgående personlige og faglige konflikter, som der har været.

8.1 - Beskrivelse af processen.

Udgangspunktet for denne opgave var et krav om at lave en empirisk opgave, der beskæftigede sig med konkrete personligheder. Vores grups mødtes så for at diskutere hvilket emne, vi skulle gribe fat i. Vi var alle enige om, at vi ville beskæftige os med en problematik indenfor uddannelsessystemet - og helst indenfor folkeskolen, dels fordi vi interesserede os for problemerne i denne sektor, da vi mente, at vi selv havde nogle erfaringer her, og dels fordi vi i løbet af undervisningen i dette semester (forårssemesteret 78) havde beskæftiget os med en del problematikker indenfor uddannelsessystemet.

Denne første fase - den problemformulerende fase - var karakteriseret ved ikke at indeholde nogen væsentlige personlige konflikter, dvs konflikter mellem gruppens medlemmer, men af frustration over besværlighederne ved selve det problemformulerende aspekt. Dette skal forstås på den måde, at selv om vi ikke følte noget synderligt tidspress, så vidste vi, at der var andre opgaver, som skulle laves efter/sideløbende med denne opgave + at der var en eksamen medio juni. Dette bevirkede, at jo længere tid der gik i denne fase, jo mere følte vi en slags "abstrakt" tidspress - "abstrakt", fordi vi samtidig følte, at grunden til tidspresset lå så langt (forholdsvist) ude i fremtiden.

Springet fra den problemformulerende fase - frustrationsfasen - til den problemløsende fase var karakteriseret ved, at vi opstillede en

problemformulering og udarbejdede en disposition.

Vi evnede dog alligevel ikke rigtigt at formulere vores formål helt præcist, så man kan på en måde sige, at noget af frustrationen hoppede med over til den problemløsende fase - og denne underfaser. Dette aspekt vil blive taget op på de steder, hvor det især gjorde sig gældende.

Den første underfase i den problemløsende fase var empiriforløbet. Vi håbede, netop på grund af det svagt formulerede formål, at få nogle gode ideer gennem dette forløb.

Selve det at opgaven er empirisk får nogle konsekvenser ved det, at opgaven er blevet meget større end en tilsvarende teoretisk opgave + at det kræver fantastisk meget tid. Dette bevirkede (sammen med det faktum, at den problemformulerende fase var forholdsvis lang) at der i denne fase indtrådte et helt reelt tidspress, som i høj grad var medvirkende til, at vi lavede et meget strikt tidsskema for den videre arbejdsgang. Dette skema indebar en meget etram arbejdsdeling - som medførte, at gruppen blev delt i to undergrupper og indenfor disse, blev der uddelegeret arbejdsopgaver -, men der var selvfølgelig indlagt koordinerende møder i tidsskemaet.

Den næste delfase i den overordnede problemløsende fase var: "bearbejdelse af det teoretiske materiale".

De objective betingelser i denne fase var en opdeling af arbejdsopgaver, dels pga tidspres og dels pga nogle helt praktiske problemer - gående på, at man ikke fem mennesker kan sidde og formulere hver eneste sætning. Dette sidste ville få - og har fået - nogle konsekvenser såsom, at sproget ville blive forskelligt fra afsnit til afsnit og, at ingen ville have mulighed for at have et samlet overblik over opgaven.

De krav vi havde sat os kunne ikke opfyldes, da flere havde erhvervsarbejde + andre udenomsaktiviteter, som man ikke kunne se bort fra. Dette medførte nogle konflikter, som havde en helt anden karakter end under frustrationsfasen. Konflikterne her var personlige og havde en tillidsmæssig karakter. Disse konflikter virkede selvsagt meget hæmmende på arbejdsgangen.

Der var specielt en konflikt, der virkede meget belastende på arbejdsgangen. Den havde sit konkrete udgangspunkt i, at en fra gruppen ikke fik lavet sine ting til den aftalte tid - uden at gøre rede for

hvorfor - og samtidig virkede passiv til møderne. Resten af gruppen påtalte ikke dette, men blev blot sure og irritable. Jo længere tid der gik, jo mere ignorerede resten af gruppen vedkommende, da man ikke turde skabe en konfrontation af frygt for, at dette ville få uoverskuelige konsekvenser for arbejdsgruppen (man må her have det reelle tidspres i tankerne). Dette medførte, at pågældende heller ikke turde komme ud af busken med hvad der var i vejen, da vedkommende på ingen måde følte, at den tilstrækkelige tillid var til stede. - På denne måde blev konflikten nærmest til en ond cirkel, hvor de to parter efterhånden stod skarpere og skarpere over for hinanden. Dette virkede ekstremt dårligt på arbejdsstemningen og bevirkede, at tidskemaet blev forskubbet.

Da de tidsmæssige krav var blevet den altafgørende faktor i arbejdsprocessen samtidig med, at stemningen var blevet uudholdelig, tog pågældende selv problemerne op til et møde. Den konfrontation, der opstod på mødet, virkede meget konstruktiv forstået på den måde, at der kom en masse ting på bordet - ikke som enkeltstående fænomener - men set i deres sammenhæng + at vi fandt ud af, at en kritik/selv-kritik-runde efter hvert møde var absolut nødvendig.

Springet fra "bearbejdelse af det teoretiske materiale" til "bearbejdelse af det empiriske materiale" blev naturligt skabt ved den omtalte konfrontation.

Den sidste del af fase under den problemløsende fase forløb med god koordination af arbejdet, men der opstod dog nogle væsentlige konflikter ved det, at gruppens medlemmer nærmest på skift ikke rigtigt havde noget overblik over opgaven og dennes formål. At vi ikke havde noget overblik er en konsekvens ved den stramme arbejdsdeling + at vi ikke havde evnet at formulere et præcist formål - dette gav sig til udtryk ved, at formålet blev redefineret et par gange under denne fase.

8.2 - Helhedsvurdering.

Man må nok sige, at idet vi har været fem om at lave denne opgave, så har vi følt et krav om opgavens omfang - og dette har bevirket, at vi har bredt os for meget. Og hvis dette ses i sammenhæng med det

tidspres, som vi har været underlagt - så kan dette være grunden til at nogle afsnit måske virker overfladiske.

Noget andet er, at vi fem har forskellig baggrund, udtrykker os forskelligt og måske prioriterer forskelligt - og dette får helt selvfølgelig en række konsekvenser for opgavens form og indhold. Bl.a. bevirker det, at vi måske har en tendens til at lægge vægt på forskellige ting - som medfører, at opgavens afsnit er mere adskilte, end vi egentlig kunne tænke os, at de var.

Vi har helt konkret gjort os en række erfaringer i løbet af processen. Vi har fundet ud af, at en god og fyldig disposition er absolut nødvendig for et tilfredsstillende resultat. En forudsætning for dette er, at det er muligt at kunne holde et klart formuleret formål for øje hele tiden.

Desuden er det nødvendigt, at hver enkelt klart giver til kende, hvad han/hun arbejdsomt kan påtage sig således, at man kan få en ordenlig og realistisk tidsplan op at stå - samtidig med, at det ville hjælpe på den fælles arbejdsmoral.

Mht arbejdsmoral, så fremgår det jo direkte af det, som er nævnt tidligere i kapitlet, at man bliver "saft susemig" nødt til at tage konflikter op med det samme - hvis man vil undgå, at sådan nogen ting sker, som det skete for os - denne gang.

Foruden de konflikter, som er nævnt i 8.1, så har vi haft nogle gennemgående generelle konflikter.

Det, at alle ikke havde læst det samme (pga tidspres) - der tankes her på de to arbejdsgrupper - medførte, at arbejdsgrupperne blev meget lukkede, dvs meget lidt fleksible, - man kunne fx ikke bare gå ind i et arbejde i den anden arbejdsgruppe. Hele denne problematik var bl.a. også medvirkende til, at man let mistede overblikket. Dette har selvfølgelig også noget at gøre med, at kommunikationen mellem arbejdsgrupperne var for dårlig - hvilket betød, at man ikke videregav sine nye ideer (når man fx havde set et nyt aspekt, ved det man arbejdede med).

En helt anden slags konflikter, var konflikterne mellem erhvervsarbejde og studie - hvilket ikke blot er et prioriterings spørgsmål - men en konflikt, som er betinget af de objektive betingelser vi arbejder og læser under. Disse konflikter kunne vi (selvfølgelig) ikke

løse, da deres løsning kræver helt andre radikale omvæltninger.

Afslutningsvis skal det bemærkes, at udover alle de erfaringer vi har fået ud af dette opgaveforløb, som er beskrevet i ovenstående - så har vi fået en masse andet ud af det. Foruden det rent faglige og sociale udbytte, så er der specielt et forhold, som vi mener er værdigt til at pointeres her til sidst. Selvfølgelig det forhold, at opgaven er bygget over noget empiri (hvor lidt det end måtte være), har betydet kolosalt meget. Før denne opgave havde vi godt nok en teoretisk fornemmelse af praksis betydning, - men nu efter at vi har lavet en empirisk opgave, så har vi fået en forståelse/erkendelse af at praksis virkelig er en nødvendighed.

Her er J for pane over for hinanden. J beskriver konflikter
i stf. at fremskille dem: dens modsigelsers søft og kraft og analyse.

LITTERATURLISTE.

- Unge Pædagoger, A14 Kritik af læseplaner. 46 p.
Unge Pædagoger, A15 - 1976 Skole og kvalifikation. 44 p.
Unge Pædagoger, A16 - 1976 Den skjulte læreplan. 45 p.
Unge Pædagoger, B10 - 1975 Uddannelse og samfund. 72
Unge Pædagoger, B15 - 1977 Skole, lærer, lønarbejde. 291
Marx 74, Den Tyske Ideologi, RHODOS 1974
L.Sève, Marxisme og personlighedsteori, RHODOS 1978
L.Sève: "Hypoteser til en videnskabelig teori om personligheden"
Arbejdshæfte ved Allan og co. 1975
Noter til læsning af L.Sève, Allan og co. 1976 92 p.
Folkeskoleloven af 1975
O.Dreier, "Individualitetsproblemet i dialektisk materialistisk belysning"
--o-- Nordisk Psykologi 2-1977
Angående litteraturhenvisninger i kapitel 3:
(L. Sève: s. ...) - L. Sève, Rhodos 1978
(Sève4: s. ...) - L. Sève, Alan og co. 1975
(N.til Sève: s. ...) - Noter til læsning af Sève, Alan og co. 1976

? → Berufsberatung & Persönlichkeitsentwicklung, Köln 1977.

Snekkersten 22.06.78

Kære Margit, Vibeke, Kalle, Jens-Peter & Inger.

Jeres opgave vidner - ligesom jeres øvrige indsats på holdet - om en stor, sejt og ihærdig indsats. Ingen tvivl om det.

I de enkelte afsnit viser I også, at I har forstået de grundliggende antagelser i de refererede teorier og synspunkter, selvom der er enkelte kiksere (f.eks. s. 5, 9, 19, 53 & 55).

I de enkelte afsnit viser I også, at I har forstået de grundliggende antagelser i de refererede teorier og synspunkter, selvom der er enkelte kiksere (f.eks. s. 5, 9, 19, 53 & 55).
to
Jeg vil mene, at jeres svaghed består i forhold. Dels et manglende klart overblik - og når jeg siger klart, mener jeg klart - over hele opgavens struktur således, at de enkelte afsnit står en smule klods op af hinanden uden en fuldenkt tæt indre forbindelse. Det er måske en petitessekritik; men I fortjener den, fordi I irøvrigt demonstrerer en god arbejdsformåen.

For det andet har I svært ved at forbinde de synspunkter, der ligger i Seves personlighedsteori ang. handlingens primat og nødvendigheden af infrastrukturens organisering som en forudsætning af for suprastrukturens udvikling med jeres konkrete forslag til en ændring af skolens praksis. (Isbesondere s. 59-61). Der bliver i Gu' hjælpe mig i almindelig humanistisk moraliserende oplysningspladder a la Hannover-skolens docering om "arbejder/skoleoplysning". Fyhkk-ha!

Det kunne være spændende hvis I havde holdt jer mere strikt til at referere infrastrukturen og bore endnu mere i denne hos Lis og Siman. Der er lidt for megen sammenblanding af infra- og suprastruktur i jeres fremstilling. Et plus til jer er opstillingen/fremstillingen af tidsplanens kvantitative såvel som kvalitative aspekt.

En anden spændende problematik kunne have været spørgsmålet om ideologisk stivt relateret til tidsplanens organiske sammensætning. Det er min tese, at hele hoben af 13-17årige, dvs. eleverne i overbygningen, stort set allerede

- 2 -

er forbende og reaktionære. Dette kunne være begrundet i den udvikling udvikling gennem den sidste årrække for disse elever. - Fascinerende tanke, ikk' sanåt?

Jeres pænhed over for hinanden er rørende - men ikke særligt ~~spændende~~ spændende. Jeg tænker selvfølgelig her på fremstillingen af jeres arbejdsproces. Der skulle i såmænd have skåret langt mere analytisk - gerne med seveske begreber, hvis I havde turdet anvende dem på gruppen - igennem. I fremstår lidt som pæne kinesiske kadrer, der ~~har~~ har lavet nogle gale strøger, men som nu igen står rene og ufordærvede med vandkæmnet hår.

Fortsat god færd til jer alle!

Kærlig hilsen

Allan Holmgren

Allan Holmgren

Hjælpeleer, Psykologisk Laboratorium.

4 point/karakter: 10. - S-området.
Handlefærdighed: 4 point.

Kalle

SOCIALPSYKOLOGISK LABORATORIEOPGAVE

OM

KARL MARX' OG RALPH DAHRENDORFS GRUNDLIGGENDE SYN PÅ

MENNESKET, HISTORIEN OG SAMFUNDET.

4 S + 2 VT / KARDAVTER 11

Margit Christensen - 140652- 1008
Vibeke Frejsel - 240252- 2316
Kalle Birch-Madsen - 020753 - 0425
Jens Peter Poulsen - 031257- 2117
Inger Aaess - 100351- 1274

21. marts 1978.

INDHOLDSFORTEGNELSE:

Indledning	side 2
Kapitel 1: Karl Marx	side 2
Artikel 1: Historiske og bibliografiske data om Karl Marx	side 2
Artikel 2: Karl Marx' samfundsopfattelse	side 4
Artikel 3: Karl Marx' historieopfattelse	side 10
Artikel 4: Karl Marx' menneskeopfattelse	side 11
Kapitel 2: Ralph Dahrendorf	side 13
Artikel 1: Præsentation af Dahrendorf	side 13
Artikel 2: Dahrendorfs teori, metode og mål... ..	side 13
Artikel 3: Dahrendorfs menneske-, historie- og samfundsopfattelse	side 19
Kapitel 3: Konsekvenser i forbindelse med Marx'/Dahrendorfs teorier	side 23

Litteraturliste - side 26

INDLEDNING

Formålet med denne opgave er, at nærme os grundlaget for en psykologisk videnskab ud fra en historisk materialistisk synsvinkel d.v.s. marxistisk. Grunden til dette valg er, at vi gennem læsning af Karl Marx' Feuerbachteser og "Den tyske Ideologi", så småt har lært at se mennesket som et veldefineret objekt- mennesket, der formes af og selv former naturen - og vi mener, at dette er et fornuftigt udgangspunkt for en psykologisk videnskab og psykologisk praksis.

At vi har valgt at beskæftige os med Marx er begrundet i formålet med opgaven og valget af Dahrendorf, syntes vi, var spændende, fordi han også kan karakteriseres som konfliktteoretiker - men alligevel adskiller sig væsentligt fra Marx. Udgangspunktet for dem begge er, at det drivende i samfundsudviklingen er klassemodsigelser, men hvor Marx opfatter modsætningerne som antagonistiske, opfatter Dahrendorf dem som positive i den forstand, at det på det kapitalistiske samfunds grundlag er muligt at udnytte disse modsætninger til at videreudvikle samfundet til "noget bedre". Endvidere opererer Dahrendorf med exogene faktors betydning for samfundsudviklingen.

Vi har valgt at præsentere Marx før Dahrendorf, fordi de begge må ses ud fra deres historiske samtid. Præsentationsmåden er den, at vi først i grove træk præsenterer deres samfundsopfattelsers metode og teori samt mål. Derefter vil vi for hver af dem komme nærmere ind på deres metateorier- menneske og historieopfattelse. - I sidste afsnit forsøger vi at se på de respektive teoriers konsekvenser.

PRÆSENTATION AF KARL MARX (Kap. 1. art. 1)

Indledningsvis skal der anføres nogle enkelte bibliografiske og historiske data om Karl Marx (1818 - 1883), specielt m.h.p. tiden indtil han skrev "Den tyske Ideologi". - Han kom fra et tysk/jødisk advokathjem (ortodokst), så det var en selvfølge, at han som ung kom på universitetet i Bonn for at læse jura. Dette studium afsluttede han senere i Berlin, hvor han også begyndte at studere historie og filosofi, - først og fremmest stiftede han bekendtskab med Hegels idealistiske dialektik og Feuerbachs mekaniske og beskuende materialisme. Disse to filosofiske modeller kom til at spille en afgørende rolle for udviklingen af hans historisk-dialektiske materialisme, som i første omgang repræsenteredes i den "Tyske ideologi" (1846). For inden længe havde Marx dog mere specifikt angrebet Hegels dialektik i "Filosofiens elendighed" (1845).

Det der blev afgørende for Marx' interesser for økonomisk/politiske forhold er at han fandt samtidens idealistiske filosofiske tradition utilstrækkelig. Dette førte til hans ansættelse på "Reinische Zeitung" i 1842. Bladet var samfundskritisk og da Marx efter et havt år blev chefredaktør skærpedes denne

linie. Dette medførte så store vanskeligheder med de tyske censurmyndigheder, at Marx vedlagde posten for ikke at gå på kompromis med sine ideer.

Under sit arbejde på "Reinische Zeitung" stødte Marx på, at skulle behandle konkrete arbejdsforhold, hvilket gjorde det klart for ham, at han manglede reel politisk og økonomisk indsigt. Dette fik ham til at søge ny viden bl. a. ved læsning af Friderich Engels (1820-95) økonomiske skrifter og værker af franske utopiske socialister, der fik ham til at stille sig mere kritisk overfor Hegels retsfilosofi. Han bosætter sig en tid i Paris, hvor han udarbejder to afhandlinger "Om jødespørgsmålet" (1843) "Bidrag til kritik af hegelske retsfilosofi - indledning" (1844). De udgives i et nyt tidsskrift "Deutsch-Französische Jahrbücher". Tidsskriftet forbydes p.g.a. disse afhandlingers indhold, der danner grundlag for Marx' religionsfilosofi og politiske filosofi om åndelig og materiel frigørelse og frihed (med politisk sigte). Marx trues fra Tyskland med fængsling, hvis han rejser tilbage. Den tyske stat anså det for farligt at have et menneske indenfor landets grænser, der dels påpegede, at religionen blot er et undertrykkelsesmiddel, der giver en illusion om lykke - dels påviser at proletariatet er filosofiens materielle våben.

Dannelsen af proletariatet var sket på grund af den økonomiske udvikling fra feudalsamfundet til tidlig industrialisme (kapitalisme) understøttet af naturvidenskabens acceleration (Betinget af kapitalejerne og disses økonomiske interesser). De med industrialiseringen opståede interesse modsætninger gør at arbejderne begynder at definere sig selv som klasse, hvilket konkret giver sig udslag i demonstrationer, maskinstorme, hungerrevolte og arbejdsnedlæggelser (begyndelsen af 1800-tallet), samt dannelse af diverse "arbejderbevægelser": Chartismen i England (1835) og nogenlunde samtidig Bund der Gerechten i Tyskland - i Frankrig sammenslutninger, der førte til februarrevolutionen i 1848 i Paris.

Efter udgivelsen og censureringen af "Deutsch-Französische Jahrbücher" måtte Marx bosætte sig i London, hvor han stort set levede i fattigdom med sin familie resten af livet. Dette hindrede ham dog ikke i en enorm produktivitet. I 1844 skriver han "Kritik af politikken og nationaløkonomien", hvor enhver form for fremmedgørelse og frigørelse behandles, og distinktionen mellem åndligt og legemeligt arbejde betones. I "Den hellige familie" (1845) gør Marx op med Feuerbachs materialisme til fordel for Helvetius antropologiske anskuelser, om hvorledes mennesket fra at være naturvæsen bliver til politiske/socialt væsen, først og fremmest et produkt af ydre påvirkninger i modsætning til Feuerbach, der opererer med menneskets indoptagen af de religiøse idealer (ærlighed, godhed mm.).

Marx var i samarbejde med Engels enorm produktiv, skrev i tidsskrifter, samt en række bøger der gør op med megen hidtidig filosofi, og danner således et slags forarbejde - omend ikke bevidst - til hovedværket kapitalen. Denne bliver først udgivet i sin helhed efter Marx' død, den vel nok kendteste udgave blev også til i samarbejde med Engels, nemlig det politiske handlingsprogram for "Kommunisternes Forbund" i 1848 "Det kommunistiske manifest".

MARX' SAMFUNDSOPFATTELSE. (art. 2).

Ved samfundsopfattelse forstår vi en teori om, hvordan samfundet er skruet sammen, og hvad der er de styrende mekanismer - lov-mæssigheder - for, hvordan samfundet og menneskene udvikler sig. Enhver samfundsopfattelse, der vel at mærke er videnskabeligt funderet, må omfatte en menneskeopfattelse og en historieopfattelse. Forudsætningen for Marx' samfundsopfattelse er "de virkelige individer, deres aktion og deres materielle livsbetingelser, såvel dem de forefinder, som dem de frembringer. Disse forudsætninger kan selvfølgelig konstateres ad rent empirisk vej". (DTI 25-26)

Indholdet i Marx' samfundsopfattelse er ikke statisk, men noget der udvikler sig ved hjælp af en metode og en teori om, hvordan man opnår en større erkendelse om den verden, der omgiver en. Mennesket handler i samfundet ud fra én eller anden forståelse for det, og for Marx var det et spørgsmål om at afdække samfundets mekanismer, så menneskene kunne handle ud fra en forståelse af samfundets totalitet, og der igennem skabe et samfund, hvor det enkelte menneske kan udvikle sig frit og alsidigt. For Marx var det ikke kun et spørgsmål om at forstå samfundet, men også at forklare det, så man kan handle i overensstemmelse med det mål man sætter sig. Hans samfundsteori bliver herved målrettet, i modsætning til positivismens teorier, der udelukkende går på at forstå samfundet. Udgangspunktet for Marx er som tidligere nævnt det virkelige samfund, som det tager sig ud i praksis. Marx gik med rette ud fra, at fænomener fremtræder for mennesker på én måde, men at deres væsen - det bestemmende for tingenes indre indbyrdes sammenhæng - kan være noget andet, men selvfølgelig er der en sammenhæng mellem fænomeners fremtrædelse og deres væsen, da fremtrædelsen er enheden af det væsentlige og det uvæsentlige. Fx. ser det ud som om, at merværdi skabes ved, at varer sælges over deres værdi,

men en nærmere analyse viser, at de i gennemsnit sælges til deres værdi, og at det er derved, at merværdien opstår. Det grundlæggende i dette er, at varen arbejdskraft købes til dens værdi, men at køberen reelt får rådighed over det produkt, arbejdskraften producerer.

Marx' materialistiske samfundopfattelse blev først og fremmest til efter et brud med den idealistiske opfattelse, som især kommer til udtryk hos Hegel, hvis udgangspunkt var idéerne, og som en rekonstruktion af Feuerbach' "beskuende materialisme", hvis udgangspunkt giver et menneskeligt "object" i et materialistisk samfund. Om disse to opfattelser senere.

I det følgende vil vi beskrive Marx' metode og teori, og det mål - kommunismen - han satte sig. Derefter vil vi beskrive Marx' implicite menneskeopfattelse og historieopfattelse - hans metateorier.

Metode.

Marx metode var at gå fra det pseudokonkrete (det umiddelbare sanselige) til det konkrete. Derefter må det konkrete forstås i sin modsigelse, og revolutioneres i praksis. For at forstå det konkrete benytter Marx sig af historisk-kritisk analyse, abstraktion, hypotese-dannelse og logisk udledning. Marx metode - den dialektiske metode - kom i stand ud fra bl.a. følgende tre teser, som blev overtaget og videreudviklet fra henholdsvis Hegel og Feuerbach:

- naturen går forud eller er en nødvendig betingelse for det historiske eller det åndelige (fra Feuerbach).
- læren om historiens og åndslivets udvikling, dialektikken (fra Hegel).
- det menneskelige arbejde som drivkraften i den historiske udvikling. Denne tese fik Marx fra Hegel, men hvor Hegel betragtede "arbejde" som abstrakt åndeligt arbejde, betragtede Marx det som materielt arbejde, hvilket han bl.a. kom frem til gennem økonomisk og politiske studier.

Ud fra disse teser udviklede Marx sin metode - den historisk materialismes metode, og han sammenfattede den i 15 sætninger i "Forord til kritik af den politiske økonomi", men han gør her opmærksom på, at indholdet af sætningerne er elementer af en metode, og at de kun er en "ledetråd for hans studier". I den historisk materialismes metode indgår dialektik som en vigtig bestanddel, men det er vel at mærke en dialektik, der er fri for den hegeliske idealisme. Det der karakteriserede Hegels dialektik var, at han ophævede modsætninger i teorien (tankerne), medens Marx søgte dialektikken i virkeligheden, i samfundets totalitet, og at det er i praksis at modsætninger ophæves. Marx udtaler selv om dette, at han har vendt Hegels dialektik på hovedet.

Teori.

Vi har indtil nu indført to begreber - den dialektiske metode og den historisk materialismes metode. For holdet mellem dem er, at den dialektiske metode er en generalisering af den historisk materialismes metode, idet den foruden grundbegreber og teser om samfundets udvikling, også indeholder grundbegreber og teser om den menneskelige erkendelses udvikling, og om naturens beskaffenhed. Herved bliver den dialektiske metode ikke kun metode, men også en teori om, hvordan metoden skal bruges i praksis, og en teori om, at samfundet udvikler sig gennem modsætningers enhed og kamp. For Marx er samfundsmæssige modsigelser udtryk for konflikt mellem produktivkræfter og produktionsforhold, og hans teori for, hvordan samfundet udvikler sig, bliver da, at klasser står i modsætning til hinanden, og at det er denne modsætning, der er drivkraften i den historiske udvikling. Dette står i klar modsætning til hans ungdomslærermesters - Hegels - teori om, at udviklingen foregår i tankerne og med tankernes hjælp. Marx udgangspunkt gør ham herved til konfliktteoretiker.

Den historiske materialisme er også en teori om, hvordan én samfundsformation overgår til en anden. Ligegyldigt hvilket klassesamfund man betragter, må den herskende klasse lægge sine interesser ud som de almene, at få de forhåndenværende produktionsforhold til at se ud som til alles bedste, men da der til stadighed sker en udvikling af produktivkræfterne, og produktionsforholdene forbliver de samme, opstår der spændingsforhold og sociale konflikter. De produktivkræfter, der nu står til rådighed, tjener nu ikke længere til at fremme de herskendes ejendomsforhold; de er blevet for voldsomme til disse forhold og hæmmes af dem. I en sådan situation må de eksisterende sociale forhold forandres, dvs samfundets sociale struktur må omdannes, og denne opgave tilfalder den revolutionære klasse. Den hidtidige historie er fuld af revolutionære kampe (tilegnelser), men de individer der indgik her, tilegnede sig, fordi der i disse historiske epoker ikke var et universelt produktionsinstrument og universelt samkvem, kun et begrænset produktionsinstrument, og da grundlaget for produktionsprocessen forblev den samme, blev de selv subsumeret under dette. Lad os se på dette grundlag, og hvad det betyder for de individer, der eksisterer på dette, og hvordan dette må ændres. Grundlaget for produktionsprocessen er privatejendommen, der er betinget af arbejdsdelingen, og den dermed afledte køb og salg af arbejdskraft. Dette grundlag medfører, da arbejdsdelingen har udviklet sig fra at være "frivilligt" (kønsspecifikt) til at være tvunget, at individerne subsummeres mere og mere under tingslige magter efterhånden som arbejdets deling udvikles, og dette fordi individerne får et mindre og mindre personligt forhold til de produkter, de frembringer med deres virksomhed - individerne fremmedgøres over for deres produkter og dermed også over for sig selv. Den første betingelse for at denne subsumtion kan ændres er ikke, at man slår den ud af hovedet (det kan man ikke, da der er materiel basis for at den eksisterer), men at man opbevarer den tvungne arbejdsdeling, og derved muliggør en subsumtion - underordning

af de tingslige magter under sig. Det første skridt mod dette bliver dermed afskaffelsen af privatejendommen, hvor man fjerner modsætningen mellem privat og fælles tilegnelse. Vi vil ikke komme nærmere ind på, hvordan den proletariske revolution skal føres, og hvordan overgangssamfundet - socialismen - mod kommunismen skal organiseres, men dvæle lidt ved forudsætningen for, at dette kan ske. Overgangen fra kapitalisme til kommunisme anså Marx kun muligt ved "de herskende nationers handling på "én gang" og samtidig, og dette forudsætter produktivkræfternes universelle udvikling, og det dermed forbundne verdenssamkvem" (DTI 45). Allerede for Marx eksisterede verdenssamkvemet eller verdensmarkedet (det som hegelianerne kaldte "verdensånden"), og man anså en verdensrevolution muligt inden for en overskuelig årrække, hvad der dog ikke er sket. Dette må nok ses i, at Marx ikke havde materielle muligheder for at forudsige, i hvilken grad det kapitalistiske samfund har gjort sig i stand til at reproducere sig selv, fx gennem reklame. Et andet træk i denne forbindelse var, at Marx mest beskæftigede sig med samfundets overgang fra feudalisme til kapitalisme, og med kapitalisme, og kun i ringe grad med overgangen fra kapitalisme til kommunisme.

Vi har nu beskæftiget os med, hvad der er det drivende i samfundsudviklingen - kampen mellem klasserne, der eksisterer, fordi der er en modsigelse mellem dem. Men hvad er karakteren af denne modsigelse? Marx opererede med to hovedklasser - udbytteerne (bourgeoisiet, dem der ejer/disponerer over produktionsmidler) og de udbyttede (proletariatet, der kun har deres arbejdskraft at sælge)-og en mellemklasse (småborgerskabet). Denne sidste klasse har en vis form for ejendom i form af kapital, produktionsmidler eller jord, men de deltager selv i produktionen og udbytter ikke andre i den forstand, at deres tilegnelse (løn, profit) svinger omkring deres arbejdskrafts værdi. Personer i denne mellemklasse vil hvis deres ejendom akkumuleres tilstrækkeligt, kunne træde ind

i bourgeoisiet, og omvendt; hvis deres ejendom mindskes, og de må sælge deres arbejdskraft, så ryger de ned i proletariatet. Denne mellemklasses betydning for samfund udviklingen, anså Marx for værende af underordnet betydning i forhold til modsætningen mellem hovedklasserne, og vi vil ikke beskæftige os mere med den her. Modsigelsen mellem hovedklasserne anså Marx for at have nået det trin, der gør den antagonistisk. Da denne modsætning i dag eksisterer i kraft af grundlaget for det kapitalistiske samfund - den private ejendomsret - og da modsætninger i den dialektiske materialisme løses (ophæves) i praksis, bliver næste samfundsformation ubetinget kommuniste, men om og hvornår dette sker kan ikke forudsiges. Overgangen til kommuniste kan altså ikke blive fredslig, da en klasse samarbejdsløsning ikke kan ændre grundlaget for at modsætningen eksisterer. Det er altså nødvendigt, at proletariatet med magt revolutioner samfundet ved, at det nedbryder alt bestående, staten og hvad dertil hører, opretter proletarietets diktatur, der gør det muligt bevidst at handle ud fra målet.

Inden vi nærmere tager fat på Marx' metateorier er det nødvendigt kort at komme ind på, hvad begrebet kommuniste egentligt dækker over.

Kommuniste som begreb betyder at kæmpe for at omstyrte grundlaget for det eksisterende samfund, og dette gennem praksis. Kommuniste bliver herved en metode, men kommuniste er også en teori om, hvordan man når et samfund, hvor de tingelige magter er totalt subsumeret under de forsende individerne magt. Grundlaget for et socialistisk samfund på vej mod kommunisten, er da at lade klassekampen være det styrende princip (der er stadig "klasser" under socialismen, men modsætningen mellem dem er ikke antagonistisk), og at man "bevidst behandler alle naturgivne forudsætninger som noget, der er skabt af de hidtidige mennesker" (DTI 90).

Historieopfattelse (artikel 2)

Den første forudsætning for en menneskelig historie, er eksistensen af levende menneskelige individer, og deres givne forhold i naturen. Hidtil har man gjort vold, krig, plyndringer, osv. m.w. til historiske drivkraft, men har forsvaret de virkelige relationer, og har kun begrænset sig til højttavende officielle begivenheder.

Så snart man skillegår den virkelige livsproces, holder historien op med at være en samling af fakta (som hos empirikarner).

I historien må man studere den virkelige livsproces, og individernes handlinger i hver enkelt epoke, ved skilgning af denne virkelighed, mister den selvstændige filosofi (tankerne) sit eksisterensmedium. Historikernes må kunne give et præciseret svar på, hvad der udgør de indre (de virkelige) bestemmende momenter i den historiske udviklingsproces, det gælder ikke bare teori om produktionsmåder, men også videnskabelige teorier og politiske ideer.

For at beskrive den menneskelige historie, tager Marx udgangspunkt i følgende 4 grundmomenter, der karakteriserer den historiske handling:

1. Produktionen af selve det materielle liv.
Dette den første historiske handling, at frembringe midler til at tilfredsstille behov (mad, drikke, tøj) er en grundbetingelse for al historie, - er handling der altid må foretages for at først holde liv.
2. Når det første behov er dækket, afføder det igen nye behov.
3. Menneskene skaber hver dag deres eget liv, samt at de begynder at skabe andre mennesker, - forplante sig.
4. Social sammenheng mand/kvinde, børn, forældre og familie. De sociale relationer opretholdes som behovene oppe.

Dette sidste punkt kan betragtes som en oplysning af de 3 foregående, og ud fra dette finder vi at menneskene her bevidst.

Dise momenter, produktion og reproduktion af det materielle liv, er i sig selv materiel historisk opfattelse, det i sidste instans bestemmer noget, for al historie.

Den sænselige verden bliver herved produktion og samfundstilstanden, forstået sådan, at den er et historisk produkt, - et resultat af en hel række generationers virksomhed.

Præsentation af Dahrendorf: (kap. 2, art. 1)

Ralf Dahrendorf er født i 1923 (så vidt vides ikke død endnu). Han har undervist og forsket (gud bedre det) ved flere vesttyske, engelske og amerikanske universiteter. Han har for nogle år siden påbegyndt en politisk løbebane som repræsentant for det liberale parti (ja, hvor kunne man tro andet) i Vesttyskland. Dahrendorf har skrevet (nogen siger af en eller anden grund betydningsfulde - forstå det hvem der kan) analyser af den sociale struktur i Tyskland såsom bl.a. Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft (1957).

Vor analyse (eller hvad man nu skal kalde det) af Dahrendorf bygger på et såkaldt værk - af en eller grund kaldet "HOMO SOCIOLOGICUS", + Erik Allardts omtale af Dahrendorf i artiklen "konflikt- og konsensusteoretikere. På grund af den ringe læsning af og om Dahrendorf vil der selvfølgelig være begreber som ikke er tilstrækkeligt uddybet. Angående denne præsentations lidenhed, - så skyldes det, at det for os var umuligt at opdrive nogen form for litteratur om Dahrendorfs liv og levned (!)- dette gælder både antologier og leksika. Undskyld...

DAHRENDORF: teori, metode og mål. (artikel 2)

Samfundet er individernes afpersonificerede gestalt, HOMO SOCIOLOGICUS, en skygge, som er sprunget fra sit grundlag for at vende tilbage til dets herre. (s. 52)

Enhver social position, samtidig med at et samfund ikke er tænkeligt uden en vis form for indre differentiering, definerer et felt af sociale relationer. (s. 126)

Teoretisk set kan ethvert samfund beskrives som et stort felt af sociale relationer, som selvfølgelig er flerdimensionelt på grund af de sociale positioners forskellige art. (s. 126/127)

Den enkelte ikke bare kan, men skal som regel intage flere positioner, og man må formode, at det antal positioner som et individ indtager bliver foretaget med samfundets udvikling mod større og større kompleksitet. (s. 36)

Disse uddrag udgør essensen i Dahrendorfs teori om individets tilknytning til samfundet og samfundsstrukturen.

Vi vil i det følgende ridse hans rolle teori skematisk op, da denne samtidig er en teori om samfundsstrukturen og den enkeltes tilknytning til samfundet.

Der er to ting som Dahrendorf tager som givet i ethvert samfund:

1. Samfundet/ samfundsstrukturen er givet ved at være et felt af sociale relationer, som er defineret af en række sociale positioner.
2. Konformitetsprincippet er et for alle samfundsformer universelt kendetegn. (s. 43)

Samfundet består af en række POSITIONER eller positionsfelter, som er defineret uafhængigt af det enkelte individ. En position betegner fx. et erhverv, køn, alder, hobby, - hver enkelt af disse positioner udgør et felt, fx. indebærer positionen "lære" relationsfeltet: "lærer-elev", "lærer-forældre", "lærer-kolleger", "lærer-overordnede". Hvert af disse relationer kalder Dahrendorf for et positionssegment, - sagt på en anden måde kan man sige at hvert af disse segmenter særskilder en relationsr tning i lærerens positionsfelt.

Individer har ikke kun en position ad gangen, - ser vi på ovennævnte eksempel, så kunne læreren samtidig have positionerne: "kvinde", "mor", "30 år gammel", "beboer i en given by". Denne mangfoldighed af positioner, som hver enkelt individ indtager benævnes "positionsstrukturen".

Positioner betegner blot forskellige relationsfelter, og danner rammerne for adfæden.

Indholdet i positionerne er de sociale roller, eller rollerne angiver hvordan indehaverne af visse positioner og andre positionsindehavere i samme felt er beskaffede. Sociale roller betegner samfundets krav til indehaveren af positioner, og disse kan være af to slags: på den ene side krav om adfæden hos positionsindehaveren

(rolleadfærd), og på den anden side krav om positionsindehaverens udseende og "karakter" (rolleattribut). (s.39)

Sociale roller er summen af forventninger, som i et givet samfund er knyttet til indehaveren af positioner. Således er sociale roller ligesom positioner tænkelige som principielt uafhængige af det enkelte individ.

Det må bemærkes, at Dahrendorf skelner mellem erhvervede- og tilskrevne roller, - hvor tilskrevne roller som regel^{er} biologisk funderet. Ligesom at en position danner et felt af positionssegmenter, så kan man også dele en rolle op i rollesegmenter, - hvilket medfører, at der til enhver rolle medfølger et kompleks eller en gruppe af adfærdsforventninger. (s.40)

Inden vi går over til at beskrive rolle-Forventninger og disses betydning for individernes adfærd, kan vi konkludere at individ og samfund forenes gennem positioner og roller. Dette begrebspår (positioner-roller) udgør elementarpartiklerne i Dahrendorfs videnskabelige menneske model "homo sociologicus".

De sociale roller (og dermed rolleforventningerne) tilkommer ikke en tilfældigt eller af egen fri vilje, de er givet en fra samfundets side og møder en bindende kraft. Det gælder altså, at samfundet er en tvingende realitet, som man ikke kan unddrage sig ustraffet. (s.43)

Sociale roller er altså tvang, som udøves overfor individet. Denne egenskab ved rolleforventningerne bygger på, at samfundet har sanktioner, med hvis hjælp det kan gennemtvunge forskrifterne. Det er her Dahrendorfs 2. grundpunkt kommer ind: individerne vil altid tilpasse sig, handle konformt - for ellers vil samfundet sætte ind med negative sanktioner.

Dahrendorf skelner mellem tre forskellige forventningsformer, som er inddelt efter de negative sanktioners styrke:

1. Tvangsforventninger
2. Pligtforventninger
3. Kanforventninger

Tvangsforventningerne er de forventninger som direkte er nedfølget i et samfunds lovparagraffer, og som staten/retsvæsenet våger over. Til denne form for forventninger hører udelukkende negative sanktioner: fængselsstraf, bøder etc.

Pligtforventninger er forventninger som er knyttet til begreberne "sædvane", loyalitet. Sanktionernes her er også kun negative, dog med den undtagelse, at man aldrig "forbryder" sig mod forventningerne, så er man sikker på sine medmenneskers sympati. (s. 47)

I modsætning til de to første grupper, så kan den der retter sig

efter den sidste gruppe rolleforventninger ("kanforventninger") være sikker på at få udelukkende positive sanktioner. På en anden måde kan man sige, at kanforventninger er forventninger, som medfører positive sanktioner hvis man retter sig efter dem, men ingen negative sanktioner hvis man ikke gør det (ex. frivilligt samle penge ind til et velgørende formål / lade være med at gøre det).

Sammenfattende kan man sige, at mellem tvangs-, pligt- og kanforventninger på den ene side lov, sædvane/moral og vane på den anden side er der ikke kun en analogi, men der ligger også det i det at begge begrebsgrupper er rettet mod identiske formål.

Man må, siger Dahrendorf, inden for de grupper som udgør relationsfeltet for indehaveren af en position søge "samfundet" med hensyn til denne position, dvs. finde ud af sammenhængen mellem disse gruppers normer og rolleforventninger for de af dem bestemte positioner. Til dette formål indfører Dahrendorf "kategorien" referencegrupper, som han definerer: Ved referencegrupper forstår vi sådanne grupper som individet nødvendigvis stilles i relation til gennem sine positioner, - dvs. at hvert positions- og rollesegment udgør en forbindelse mellem indehaveren af en position og en eller flere referencegrupper. (s. 55)

Spørgsmålet om samfundets væsen, bliver efter indførelsen af kategorien - referencegrupper, med hensyn til sociale roller til et spørgsmål om på hvilken måde referencegrupper bestemmer og sanktionerer forventningerne.

Ydeligere følger efter at have indført kategorien referencegrupper, at ingen undergruppe i samfundet kan identificeres som referencegruppe til staten/retsvæsenet. Dette indebærer, at hverken hele retssystemet eller dele af det kan beskrives som normer, der er bestemt af en separat referencegruppe.

Efter at vi nu har behandlet positioner, positionssegmenter, roller, forventninger og sanktioner, må det være vigtigt at fastslå, at Dahrendorf ikke mener, at rolleforventninger og sanktioner er uforanderlige, de er nemlig lige som samfundet under stadig forandring. Dahrendorf mener, Forventningerne er mindre determinerende end begrænsende for individets adfærd. Dette skal ses i sammenhæng med, at Dahrendorf ikke ser homo sociologicus som menneskets natur, men at mennesket i sin natur er frit og ansvarligt. Den faktiske adfærd inden for en rolle er med til at forandre forventningerne.

Når et individ besidder flere forskellige positioner og dermed for-

skellige roller, så kan det tænkes, at der opstår konflikter mellem disse roller. Disse konflikter siger Dahrendorf, løses ved, at man handler efter nytteprincippet - stræber efter positive sanktioner, eller i hvert fald prøver at undgå de negative sanktioner.

Forandringer i samfundet/samfundsstrukturen kan ske gennem klassekonflikter eller ved hjælp af direkte exogene faktorer/krafter. Samfundsklasser definerer Dahrendorf (ifølge Erik Allardt "konflikt- og konsensusteoretikere" p.198) som kollektiver, hvor medlemmerne har fælles interesser på grund af, at de besidder eller ikke besidder autoritet/magt til at bestemme over ander. For at konflikter skal få en positiv social virkning, og være så demokratiske som muligt, må de reguleres/styres af staten. Det er gennem sådanne styrende/regulerende konflikter, at udvikling og forandring sker. Hvis konflikter ikke bliver reguleret vil de ende i kaos, omstyrning eller simpelthen ikke få nogen virkning. Dahrendorf opstiller nogle betingelser for reguleringen/styringen:

1. konflikterne gøres explicitte
2. parterne organiserer sig
3. spilleregler formuleres

Vi ser altså, at Dahrendorfs udgangspunkt er konfliktteoretisk (ved at det grundliggende i et samfund er konflikter, og at udviklingen sker gennem konflikter), men hans konklusioner er af konsensusteoretisk karakter, da han opfatter autoritet/magt (de grundliggende begreber ved definitionen af samfundsklasser) som noget der forekommer i alle sociale systemer, og som helt enkelt hører til menneskets vilkår så længe det lever i kollektiver/klasser. (Erik Allardt p.205)

Videnskabens formål er for Dahrendorf, at opstille nogle teser der er så urealistiske som muligt, - det vil sige at teorierne er bedre jo mere stiliserede, bestemte, entydige de er. Denne form for teorier er mere anvendelige end antagelser om menneskets rette væsen. Dahrendorf er altså i en vis forstand pragmatiker - dvs, at et udsagns mening er de praktiske konsekvenser, der følger af udsagnet, dersom det er sandt. Et udsagn eller en teori er sand, hvis den er nyttig.

(KRITIK: nej, de kan være et kriterium på sandhed, men er ikke det samme som sandhed)

Her kommer vi også ind på Dahrendorfs adskillelse mellem den empiriske (homo sociologicus) og den intelligible karakter (det frie, ansvarlige og moralske) ved mennesket. Man kan videnskabeligt set kun beskæftige sig med den empiriske karakter, da videnskaben bør bestrebe sig på at være værdifri, - og derfor ikke kan tage sig af den intelligible karakter, - da analyser af dette menneske nødvendigvis må bygge på vurderinger. Herved bliver Dahrendorf også positivist og empirist. Dahrendorf benytter sig af en deduktiv metode ved det, at han i overensstemmelse med logiske regler udleder udsagn fra andre udsagn + at han opfatter videnskabelige forklaringer som primært etableret ved hjælp af at udlede forudsigelser fra etablerede lovmassigheder.

OM DAHRENDORFS MENNESKE-, HISTORIE- OG SAMFUNDSOPFATTELSE. (artikel 3)

For en yderlig forståelse af Dahrendorfs teoretiske udgangspunkt og måden hvorpå han er kommet til dette, må vi nødvendigvis koncentrere os om hans tilgrundliggende opfattelse af mennesket og dets virke idet samfund, som Dahrendorf har en klar formuleret ide om hvordan skal fungere.

MENNESKEOPFATTELSE.

Som tidligere præciseret opererer Dahrendorf med en rolleteori, som han mener er nyttig til forklaring af den menneskelige adfærd. Denne teori har dog "absolut ingen betydning for den faktiske eksistens af mennesker med eller uden roller" (pg. 147). Hermed antydes Dahrendorfs dualistiske menneskeopfattelse, som især vil fremgå af det følgende.

Mennesket kan ikke unddrage sig samfundets påtrængende realitet. "Menneskene, ethvert menneske, møder denne realitet, ja er denne realitet". (pg. 19). Hermed gøres det klart, at Dahrendorf har i sinde at opstille en model, der vil beskæftige sig med mennesket indenfor denne påtrængende realitet. Således bliver "homo sociologicus" et sæt af positioner og roller, der forener individ og samfund.

Til enhver position hører en social rolle hvortil er knyttet ganske bestemte forventninger i et givet samfundssystem. Heraf kan udledes, at samfundet ikke blot er en realitet, men en tvungende realitet, hvor enhver social rolle nødvendigvis må have en bindende kraft.

Dahrendorf skelner dog mellem tilskrevne og erhvervede roller/positioner. For ikke at det enkelte individs egen aktivitet og medvirken skal føre for vidt, konkretiserer Dahrendorf at selekterende instanser bl. a. et samfunds uddannelsessystem er nødvendige faktorer for en regulering af de positioner, som erhverves.

Herudover omtaler Dahrendorf vigtigheden af referencegrupper som værdimålende og kontrollerende instanser overfor den enkelte. I enhver referencegruppe eksisterer gruppenormer som netop fastholder, kontrollerer det enkelte individ indenfor afstukne linier.

For overhovedet at kunne udfylde sine tilskrevne og erhvervede positioner på rette vis, må individet lære disses indhold og konsekvenser at kende. Dette foregår som omtalt i det industrialiserede samfund hovedsagelig gennem uddannelsessystemet, hvor enhver får tildelt ganske bestemte sociale positioner med dertil hørende roller - socialisationsprocessen.

"Først i og i og med individet indordner sig under samfundets foreskrifter som findes omkring det og gør dem til begrundelse for dets adfærd bliver det forenet med samfundet og fødes som "homo sociologicus" (pg. 71). - "Mennesket uden roller er for samfundet og sociologien et væsen, som ikke eksisterer". (pg. 72).

Idet ethvert individ er i basiddelse af forskellige roller, opstår der, ifølge Dahrendorf sandsynligvis konflikter disse roller imellem. Herved kommer vi ind på Dahrendorfs opfattelse af det "rene" individ. Han omtaler det frie og moralske individ som uafhængig af sine roller. "Bag alle roller, og masker bibeholder skuespilleren sit virkelige jeg, i sidste ende ikke påvirket af disse. De er uvæsentlige for ham. Først herefter er han "sig selv". (pg. 25).

For Dahrendorf er det rene individ noget abstrakt, uvirksomt uden relation til dets omgivelser. "Noget vi i alt fald ikke får at vide om mennesket gennem den sociologiske teori er dets moraliske kvalitet, altså mennesket som vi kender det i handlingens verden." (pg. 144).

Det "rigtige" menneske er bedst, hvis det er i stand til at opbygge en permanent protest mod samfundets krav (af moralsk karakter). Protesten er dog noget indre, der overhovedet ikke kan komme til udtryk gennem menneskets samfundsmæssige virksomhed, som totalt er underordnet rollekonformitetens uømgælige faktum. Herved fremstår det klart, at Dahrendorf nok forherliger menneskets "væsen" og tror på det, men medtager f.eks. ikke dette "væsen" i sine konfliktløsninger, hvormed dette afsnit blev indledt. Disse løses ved simpel regulering, som især må ses i sammenhæng med hans opfattelse af videnskabens funktion og den pragmatiske videnskabsteoretiske retning, som tidligere omtalt.

Gennem regulering opnås nye frugtbare og nødvendige strukturer, som har positive sociale funktioner - er nødvendige for udvikling i det hele taget.

For så vidt opfatter Dahrendorf mennesket som virksomt - dog isoleret. Hvis menneskene var virksomme i deres sociale relationer ville de politiske konsekvenser være for uoverskuelige. (vores kommentar). - Lad os holde fast ved den allerede fastlagte og nyttige teori og ikke indlade os på tilfældige fædernes spil.....(som talt af Dahrendorf)jvf. omtalen af den moderne deduktive videnskabslogik.

- Dahrendorf er i sin videnskabelige teori mekanisk materialistisk (rolle=teorien "homo sociologicus"), men bliver idealistisk ved at hævde, at mennesket samtidig er et frit og moralsk individ (dette er menneskets natur).

HISTORIEOPFATTELSE.

Nok opfatter Dahrendorf samfundet som skabt af individer omend han præciserer, at det nuværende samfund mere er skabt af vore forfædre end af de nulevende mennesker. Menneskene virker kun her og nu på samfundets præmisser.

Dahrendorf ser udviklingen, forandringer i samfundsstrukturen, som et resultat af forventningskonflikter. Udviklingen sker gennem en regulering

Sammenholdes ovennævnte får man essensen af Dahrendorfs historieopfattelse:

Den nuværende samfundsstruktur er et resultat af historien - men historien er for Dahrendorf (videnskabeligt set) forandringen af rollestrukturen i et givent samfund og dermed ændringer af forventningerne. -Herved bliver Dahrendorfs videnskabelige historieopfattelse idealistisk på trods af, at han i de enkelte situationer har et materialistisk udgangspunkt.

SAMFUNDSOPFATTELSE

Dahrendorf definerer samfundsklasser ud fra grupper, der har magt over andre eller besidder en eller anden form for autoritet, hvilket nødvendigvis ikke bunder i økonomiske midler.

Enhvert samfund kan beskrives som et stort felt af positionsrelationer og gennem denne sociale struktur kan sociale konflikter forklares.

Bl. a. forklarer Dahrendorf en industriel konflikt ved brug af sin rolle-teori, hvilket - i teorien - kan forhindre nogen som helst form for politisk praksis fra arbejdernes side. Arbejdere og arbejdsgivere er bærere af to roller som bl. a. er defineret gennem modstridende rolleforventninger". (cit. s. 99).

Med andre ord sådan vil og skal det altid være, da et samfund ikke er tænkeligt uden differentiering. Gennem andre former for konfliktløsninger som fx revolution - det klasse- og statsløse samfund - hvor konflikter helt forsvinder vil disse ikke længere være grundlaget for al udvikling og denne vil gå i stå.

Dog er det ifølge Dahrendorf grænser for konflikternes form og deres antal, idet en balance, konsensus, altid må eksistere for ikke at ende i det rene kaos. (jvf. omtalen af den revolutionære løsning). Bl. a. citerer Dahrendorf Gross i denne forbindelse: "How much disagreement can a society tolerate in what areas?" (p. 57).

Foruden referencegrupperne fungerer staten som regulerende og overvågende faktor så ingen kan forville sig mod de forkerte løsningsmodeller, (vores kommentar), og bort fra den nødvendige konsensus i Dahrendorfs samfundsopfattelse.

Om end individet gennem love og normer tvinges til at spille sine roller så mener Dahrendorf at love og normer forekommer som noget stort for individet, da det selv er med til at forme samfundets normative struktur (pg. 49).

Ovennævnte kommentar leder os direkte til Dahrendorfs eget dilemma nemlig spørgsmålet om at fremstille sin teori på en sådan måde, at læseren forledes til at tro, at han ikke opererer med menneskets "rette væsen" og dets usandsynlige storhed og derved betydning for udformningen af det samfund, som ikke er så slemt endda, omend de tilgrundliggende principper nøje må følges for opretholdelsen af det bestående, som er til alles bedste. Men dette er ikke ens-

betydende med at "al menneskelig adfærd er forudbestemt og underkastet konstant kontrol" (pg. 74) som Huxleys "Brave new world" fx forudsiger.

Og desuden skal vi ikke lade os slå helt af pinden, men tro på vores identitet, da "rolleforventningerne kun sjældent er definitive forskrifter; i de fleste tilfælde er de snarere grænsedragninger for tilladte afvigelser. Specielt ved forventninger som er forenet med frem for alt negative sanktioner er vor adfærd blot negativt bestemt; Vi må ikke gøre visse ting, men så længe vi undgår disse, er vi frie i vor adfærd" (pg. 74-75).

Med andre ord, så længe vi indvilliger i opretholdelse af tingenes tilstand med de nødvendige små konflikter og ikke absolut udfører visse forbudte handlinger, så er vi frie som sommerfuglen. Når bare vi er virksomme uden at være sociale relationer, så oplever vi ingen sanktioner af betydning.

Kapitel 3.

KONKLUSION.

Vi har i de to foregående kapitler forsøgt at trænge ned til det fundamentale i henholdsvis Marx' og Dahrendorf' teori. Vi vil bruge dette til at uddrage de konsekvenser, som Dahrendorf' teori vil få for en bestemmelse af psykologiens genstand og dens praksis.

Vores grundlag for at kritisere Dahrendorf er, at vi ud fra en marxistisk samfundsopfattelse ser psykologiens genstand som:

"den psykiske side af mennesket, der formes af,
og selv former naturen"

hvilket indebærer, at vi ser det menneskelige individ som en dialektisk enhed, hvor "ydre samfundsmæssige årsager 'brydes' gennem individets indre psykiske betingelser i tiden og i en stadig sig udviklende proces" (Marxismens Psykologi, s 19).

Vi vil tage udgangspunkt i Dahrendorf' forståelse af, hvad videnskab er og dens funktion, da vi heraf kan uddrage konsekvenserne af hans videnskabelige teori - hvilket indebærer en bestemt menneske-, historie- og samfundsopfattelse.

Det er vigtigt for en forståelse af det følgende at slå fast, at Dahrendorf opererer med en stærk adskillelse af videnskaberne. Ved adskillelse af videnskaberne tvinges Dahrendorf til at arbejde på et teoretisk plan uden inddragelse af hele den materielle virkelighed. Dette må være følgen af, at tingene, "videnskaberne", i praksis hænger uløseligt sammen. Hermed bliver sandhedskriteriet for en teori, videnskabens nytte af denne - hvis en teori er nyttig til videnskabens formål, så er det netop, fordi den er sand. Når man ser videnskaberne i deres sammenhæng og tager udgangspunkt i den materielle virkelighed, praksis - så må sandhedskriteriet for en teori nødvendigvis blive praksis.

Dahrendorf skelner mellem den menneskelige adfærd, "det rollespillende menneske" og menneskets bevidsthed, det erkendte aspekt - og for ham gælder det, at man videnskabeligt set kun kan beskæftige sig med det rollespillende menneske, da han mener, at forskningen bør være værdifri. Dahrendorf bliver i sin videnskabelige teori mekanisk materialist, idet han reducerer samfundets helhed til elementarpartiklerne: sociale positioner og sociale roller og derefter forsøger at kvantificere de sociale roller. Dette medfører, at Dahrendorf nødvendigvis bliver idealist og dualist, da han ser det menneskelige væsen, for ham det frie, ansvarlige og moralske individ, som upåvirket af de materielle omgivelser og rollerne. Ud fra en dialektisk materialistisk synsvinkel er Dahrendorf' menneskeopfattelse forkert, da mennesket ses i sin helhed, og vi altså igen påpege den dialektiske enhed. Hvis man ikke gør dette vil man, ligesom Dahrendorf, komme til at dele mennesket i en aktiv (det frie, ansvarlige og moralske individ) og en passiv del (det rollespillende individ), - men den aktive del kan rent faktisk ikke give sig til udtryk, da adfærd er determineret gennem de sociale roller. Herved kommer Dahrendorf til at operere med et udelukkende passivt individ i sin videnskabelige teori, selv om mennesket tager aktiv del i tilegnelsen af samfundets krav.

Den determinerede, passive menneskeopfattelse giver sig til udtryk i Dahrendorf' forståelse af samfundsstrukturen og hans teori om, hvordan konflikter samfundsklasser imellem løses. Modsetningerne imellem klasserne er ikke antagonistiske, fordi han opfatter konflikt som forventningskonflikter. Dahrendorf forstår ikke, at konflikterne må forstås ud fra samfundsklassernes økonomiske og materielle modsætninger.

Når man ikke forstår, eller vil forstå, konflikters materielle baggrund, kan man netop operere med, at en styrkelse af staten vil være til alles bedste. Denne statsopfattelse kombineret med hans passive menneskeopfattelse bevirker, at Dahrendorf ikke anerkender det historiske faktum at

"mennesket er et produkt af historien, samtidig

med at mennesket skaber historien".

Dahrendorf kan i sin videnskabelige teori kun 'bruge' den ene halvdel af denne enhed - fordi kun dette passer ind i formålet med hans videnskab ; en udvikling af dette samfund på dette samfunds premisser.

Litteraturliste:

K. Marx : Den tyske Ideologi, Rhodos

K. Marx : Kapitalen , Rhodos

K. Marx : Grundrids , Rhodos

H. Dahrendorf : Homo sociologicus

E. Allardt : Konflikt- og konsensusteoretikere , (artikel)

FORSØG MED SACHOROV-KLODSE

4 point O-opgave

Kalle Birck-Madsen 020753 -
Margit Christensen 140652 -

København den 25. jan. 79

Indholdsfortegnelse.

<u>Indholdsfortegnelse</u>	side 1
<u>Indledning</u>	side 2
Kap.1 - <u>Almene træk ved tankningen</u>	side 4
1.1 - Tankningsprocessen	side 4
1.2 - Sprog og tankning	side 7
Kap.2 - <u>Vores undersøgelse</u>	side 14
2.1 - Indledning til undersøgelsen	side 14
2.2 - Præsentation af forsøgspersonerne	side 16
2.3 - Undersøgelsen	side 17
Kap.3 - <u>Konklusion</u>	side 74
<u>Litteraturliste</u>	side 77

INDLEDNING.

Denne opgave skal betragtes som et indledende forsøg på at se på den indre udvikling i tankningen.- d.v.s. følge bevægelsen i tankningen og fremlægge de kvalitativt forskellige former, som den antager.

Dette betyder ikke, at vi havner i den fænomenologisk introspektive grøft - da problemløsningens indre (fænomenologiske side) placeres i dens sammenhæng med den ydre handling.

Vi forfalder heller ikke til en form for mekanisk materialistisk/behavioristisk metode, dels fordi vi specielt er interesserede i processen (uden dog at forka-
ste resultaternes betydning netop for processen), og dels fordi vi netop vil undersøge tankningens indre side (i forbindelse med de ydre manipulationer). Vores metode og videnskabsteoretiske udgangspunkt bliver således en dialektisk materialistisk.

Netop p.g.a. dette har vi i vores gennemgang af de mere almene teorier og aspekter valgt at beskæftige os med nogle værker i hvilke netop denne metode benyttes.

Opgaven er baseret på en analyse af 9 forsøgspersoners problemløsningsforløb ved hjælp af Sacharov's klodser.

Forsøg nr. 1 foregik privat, 2-6 foregik i en ungdomsklub og 7-9 i et privat hjem. Grunden til at vi foretog forsøgene på steder, som forsøgspersonerne kendte, var da vi startede på opgaven ret klar, men vi er senere kommet i tvivl. Vi mente, at hvis forsøgspersonerne var vant til at komme det sted, hvor forsøgene blev foretaget, ville de måske være mere trygge - og derfor koncentrere sig bedre.

Der var fra begyndelsen nogle ret klare umiddelbare begrænsninger ved opgaven. Først og fremmest var det en belastning, at opgaven skulle skrives i januar (som ellers er eksamensmåned) som følge af strejken i november sammenholdt med studienavnets mildest talt vattede holdning over for dennes (strejkens) konsekvenser.

Vi vil senere vende tilbage til begrænsningerne og vil derfor nu gå over til at beskrive opgavens struktur:

Kapitel 1: er et teoretisk kapitel, hvor vi vil beskæftige os med de almene træk ved tankningsprocessen - samt komme nærmere ind på forholdet mellem sprog og tankning. Dette kapittel er baseret på S.L. Rubinstein: "Væren og bevidsthed" og L.S. Vygotsky: "Tankning og sprog."

Kapittel 2: deler sig i to afsnit - hvor det første er en indledning til selve vores undersøgelse. Her vil vi dels beskrive det benyttede "apparat" og for-

søgsgangen. Dels forklare hvorfor vi har valgt at beskæftige os netop med aspekterne "handling og bevidsthed" og "udviklingen". Til sidst vil vi forklare formen på udskrifterne og analyserne. Det andet afsnit er selve vores undersøgelse. Kapittel 3: er en diskussion, hvor vi dels beskriver de fælles væsenstræk (gående på de valgte aspekter), som vi har set gennem undersøgelsen - sammenholdt med den teoretiske behandling af disse aspekter i kap. 1, og dels diskutere og opsummere begrænsningerne ved undersøgelsen og opgaven.

Kapitel 1 - Almene træk ved tænkningen.

Vi vil i dette kapitel beskrive en teori om erkendelsesprocessen, som bygger på en dialektisk materialistisk metode, - for så senere (i det sidste kapitel) at sammenholde vor undersøelses resultater med de i teorien mere almene aspekter.

Vi vil først kort beskrive erkendelsesprocessens forskellige almene niveauer - hvor vi ender med den abstrakte tænkning.

Her vil vi så komme ind på de aspekter, som er nødvendige til en forståelse af den abstrakte tænkning, - dvs. først og fremmest forholdet mellem ord og betydning. Dernæst vil vi vende os mod forholdet mellem sprog og handling før vi igen vender tilbage til den abstrakte tænkning - men hvor nu begrebsdannelsen forklares.

Inden vi går igang med den egentlige beskrivelse, skal det lige nævnes, at kapitlet hovedsagligt bygger på S.L.Rubiinstein: "Væren og bevidsthed" kap. 2.4+2.5 og L.S.Vygotsky: "Tænkning og sprog" kap. 1+5+7. Citaterne/henvisningerne i kapitlet stammer alle fra disse 2 værker.

1.1 - Tænkingsprocessen.

Tænkningen er subjektets erkendelsesvirksomhed, men det ville være forkert kun/ eller primært at betragte det som subjektets virksomhed idet man må tage sit udgangspunkt i at erkendelsesvirksomheden er en genspejling af virkeligheden - af væren. Det er således ikke sådan, at tænkningen i første omgang kan beskrives som nogle abstrakte begreber, som man benytter på nogle iagttagelser - men tænkningen går netop fra fornemmelse og iagttagelse til de abstrakte begreber. Alment kan man beskrive erkendelsesprocessen som gående fra iagttagelse om (+fornemmelse af) forårkellige endnu ukendte, uudskeidte, uanalyse-rede sammenhænge og vekselvirkninger gennem en analyse af bestemte fænomener - hvor abstraktionen har stor betydning, til en syntese på baggrund af abstraktionen hvor den sammenhæng/virkelighed, som fænomenerne indgår i bliver begrebet og forklaret.

Vi ser altså, at erkendelsesprocessen ikke er "færdig" før man er vendt tilbage til det konkrete igen - dog til slut på et andet niveau end da man startede.

Inden vi går videre med at beskrive de kvalitative forskellige almene former erkendelsesprocessen/analysen og syntesen foregår på, er det lige nødvendigt først at afdække nogle væsentlige forhold - forholdet mellem analyse/generalisation/abstraktion + forholdet mellem det sub-

jektive/det objektive + forholdet mellem væsen/fænomen.

For at analysere bestemte fænomener i virkeligheden er det nødvendigt at se bort fra nogle påvirkninger af disse fænomener og fremhæve nogle andre - dvs. abstrahere. For at "komme tilbage" igen - begribe og forklare fænomenernes sammenhænge og vekselvirkninger er det nødvendigt at fore-tage en syntese på baggrund af abstraktionerne. Vi ser altså, at der indenfor abstraktionen både findes et analyse- og et syntese-/generalisationsaspekt - og, at disse ikke kan adskilles fra hinanden. Det må ydellgere påpeges, at abstraktionen ikke er et formalistisk begreb - men afhænger af naturen af selve de undersøgte fænomener.

For denne opgaves sammenhæng (erkendelsesprocessen) fremtræder det subjektive og det objektive ved det, at ved iagttagelsen er det ikke blot tingenes forskellige indbyrdes vekselvirkninger, der er givet i uopdelt form - også det subjektive og det objektive er indflettet i de forskellige vekselvirkningers summariske effekt. man kan på baggrund af dette for analysens og syntesens vedkommende formulere kriteriet "om invarians i bestemmelser af den objektive virkelighed i forhold til iagttagelsen, til dennes subjektive "perspektiv" og erkendelsesmetode". (Rubinstein p. 117) - da erkendelsen i sit væsen er en erkendelse af den objektive realitet. I denne forbindelse må det nævnes, at fornemmelser og iagttagelser ikke blot er subjektive tilstande, mer erkendelse af virkeligheden.

For at beskrive forholdet mellem væsen og fænomen/fremtrædelse er det nødvendigt at tage udgangspunkt i det deterministiske princip, ifølge hvilket en ydre påvirkning altid formidles igennem indre betingelser. De indre betingelser, det indre grundlag er netop fænomenets væsen, som lovmæssigt betinger påvirkningernes effekt. Fænomenet eksisterer realt og er en væsens ytring - der er kompliceret af de mangeartede vekselvirkninger, som fænomenet indgår i virkeligheden.

Vi vil nu vende os mod beskrivelsen af analysens og syntesens kvalitativt forskellige former på erkendelsens forskellige trin.

1. Sansegenspejlingernes trin,
2. empiriske erkendelses trin,
3. teoretiske erkendelsestrin og
- 4 den videnskabelige tænkning.

Fremstillingen vil nok fremtræde noget firkeret og uargumenteret - idet vi mener, at en mere dybtgående fremstilling må henvises til

en anden opgave af mere teoretisk natur. Aspekter som tidsnød og begrænsning af kvantiteten spiller selvfølgelig også ind.

Analysen antager på sansenesspejlingens trin to former:

a - skelnen og

b - differentiation.

Differentiationen er en analyse, der realiseres ved hjælp af en syntese, idet der etableres en forbindelse mellem differentierede stimuli og organismens svarreaktion. Denne form for analyse forekommer når nye sider ved tingene får (væsentlig) betydning for virksomhedens udførelse (signalbetydning). Differentiationen har sit grundlag i den anden analyseform: skelnen - hvor man blot ser forskellige sider ved tingene (uden signalbetydning). Skelnen er en forudsætning for syntesen. På dette trin fremtræder syntesen som en ændring af sanseelementerne - af deres struktur.

På det empiriske erkendelsestrin viser syntesens og analysens enhed sig i sammenligningen.

Sammenligningen begynder med en sammenstilling af fænomenerne ved hjælp af hvilke de analyseres. Det fælles indhold som analysen udfælder, forener derefter de fænomener, som skal generaliseres.

En sammenligning er altså en analyse, der realiseres ved hjælp af en syntese, og som leder frem til en generalisation og en ny syntese.

På det teoretiske erkendelsestrin udskiller analysen fænomenernes væsentlige egenskaber fra de uvæsentlige - og går over i abstraktionen. Syntesen sker her ved overgangen fra abstraktionen til den tankemæssigt reproducerede konkretion (Rubinstein p.129).

På dette erkendelsestrin fremtræder syntesen som en konstruktion af nye mere komplekse objekter og inddrager disse på basis af relationerne til de oprindelige objekter, der dermed ses i nye sammenhænge.

Den videnskabelige tænkning foregår i abstrakte begreber. Derfor er det her ikke tilstrækkeligt at se på analysens og syntesens natur - vi må også afklare abstraktionens og generalisationens natur.

Abstraktionen fremtræder i to grundlæggende former.

Den elementære abstraktion er tilstede i enhver sanseerkendelsesakt hvor der ses bort fra nogle af den sanseligt iagttagne genstands egenskaber, mens andre træder i forgrunden. Det der ligger til grund

for dette er, at nogle stimuli er stærke og hæmmer derfor stimulien fra andre genstandsegenskaber.

Den anden abstraktionsform er karakteriseret ved, at de stimuli, som har signalbetydning fremhæves - og andre uden (signalbetydning) lades ude af betragtning. "Signalstimulussen udskilles og differentieres gennem en sammenstilling med den fæstnede svarhandling." (Rubinstein p.129). Vi ser altså, at signalstimulussens differentiation er en analyse, som fremkommer ved en syntese - "...en korrelation med den etablerede handlingseffekt." (Rubinstein p.129).

Før den egentlige beskrivelse af generalisationen, er det væsentligt at nævne, at grundlaget for generalisationsteorien er tesen om, at det som er fælles for en række fænomener er fælles, fordi det er væsentligt for dem - og netop ikke væsentligt fordi det er fælles!

Denne tese fører os over i forholdet mellem det almene og det væsentlige.

Det gælder,

at det almene kun er det væsentlige i det, som er fælles for en række fænomener, - men almenheden er ikke en begrundelse for væsentligheden, kun en indikator!

Generalisationen fremtræder i to hovedformer.

Den første som generalisation i første signalsystem, som (fysiologisk) foregår ved hjælp af en aktivering irradiation - der hænger sammen med skelnen mellem "stærke" og "svage" stimuli.

Den anden generalisationsform er den egentlige begrebsmæssige generalisation - som er nødvendigt forbundet med sproget.

Inden for denne form skalder man mellem to forskellige former:

a - den elementære empiriske generalisation og

b - den teoretiske tæknings generalisation, som forekommer efter afdækningen af fænomenernes lovmæssige sammenhænge.

Generalisationen findes altså på forskellige niveauer og er samtidig udtryk for forskellige metoder:

1. sammenligningsniveauet - den elementære empiriske generalisation,
2. sammenhængsniveauet - induktionsmetoden (teoretisk erkendelse) og
3. modsigelsesniveauet - induktion (fuldstændig)/deduktionsmetoden (videnskabelig erkendelse).

Den generalisationsform vi her specielt er interesserede i er den

videnskabelige generalisation.

Denne forudsætter en abstraktion - og det gælder, at den udskiller det væsentlige for en bestemt kreds af fænomener samtidig med, at den udskiller det som er alment - og væsentligt alment for dem. Generalisationen i denne form er et produkt af en analyse i sammenhæng med en abstraktion - på den måde, at den abstraktion, der leder frem til en generalisation bliver sammenfattet i et videnskabeligt begreb - uden, at det betyder, at det almene adskilles fra det specielle.

Vi har nu beskrevet erkendelsesprocessens forskellige trin, men har ikke afdekket tænkningens - især den abstrakte tænkningens - ægte natur, idet vi har set bort fra sproget - hvorved beskrivelsen forbliver abstrakt, da abstrakt tænkning er sproglig tænkning.

Vi må derfor nu vende os mod forholdet mellem sprog og tænkning - og de aspekter, der ligger heri, - før vi er i stand til at beskrive begrebernes udvikling, begrebsdannelsen.

1.2 - Sprog og tænkning.

Tænkning i ordets egentlige betydning er umulig uden sproget. Abstrakt tænkning er sproglig tænkning, tænkning udformet i ord. Hos menneskene udviklet sproglig tænkning foregår faktisk at tænkning på en sproglig basis. Tankerne selv, der dannes i tænkningens proces opstår på basis af ordene, den udtænkes v, h, a, ordene.

Tænkningen udføres altså på basis af sproget, men udformes i sprogvirksomheden, ja den eksisterer ikke uden det sproglige hylster. Men tænkningen og sprogvirksomheden falder ikke sammen, da det at tale ikke er det samme som det at tænke. At tænke betyder at erkende, at tale vil sige at kommunikere. Tænkningen indgår i erkendelsen, men forudsætter en sproglig virksomhed, hvor den får sin sproglige udformning.

Når man skelner mellem sprog og sprogvirksomhed, må man samtidig betragte dem i deres relation til hinanden.

Sprogvirksomheden er individets brug af sprogets midler, - til sprogvirksomheden hører både tale og tekst.

Sproget er den samling af midler, der bruges af sprogvirksomheden. Men for at man i det hele taget kan tale sammen, må der ske en udvikling af ordbetydningen.

Relationerne mellem tanke og ord etableres og knyttes i løbet af bevidsthedsgørelsens historiske udvikling. Tanke og ord er altså ikke forbundet på forhånd, forbindelsen undergår ændringer, og styrkes i det videre forløb.

Man skelner mellem 2 planer i analysen af sproget:

1. Sprogets indre semantiske (betydningsmæssige) side og det ydre lydligt har hver deres specifikke love for bevægelse på de pågældende planer.

2. Sprogets enhed er kompliceret og ikke homogent.

På sprogets fonetiske side (udtrykssiden) går udviklingen fra delen til helheden, fra ordet til sætningen. Hermed menes, at i takt med at barnets tanker deles op og overgår til en opbygning af enkelte dele, overgår barnet i sit sprog fra sprogdelene til det opdelte sproglige hele.

På sprogets semantiske side går udviklingen fra helheden til delen, fra sætningen til ordet. Hermed menes, at barnets tanke opstår pri-

mært som en vag helhed, netop derfor må det komme til udtryk i sproget - et enkelt ord.

Sprogets struktur repræsenterer ikke en simpel afspejling af tankens struktur. En tanke der omsættes i ord, omstruktureres og forandres.

Tanken udtrykkes ikke i ordet, men forløber i ordet.

Konklusionen på dette bliver, at den sproglige opdeling i semantik og fonetik ikke er givet fra begyndelsen, den opstår i udviklingsforløbet, - barnet må kunne skelne mellem de 2 sider i det sproglige, og blive bevidst om dets forskellige natur, for at kunne bevæge sig på forskellige trin, der er forudsat for at bruge et meningsfuldt sprog.

Derfor skal man også beskæftige sig med ordbetydningen.

Ordbetydningen er ordet set indefra - psykologisk set repræsenterer betydningen simpelthen en generalisation. Ved en generalisation forstår man her, at enhver begrebsdannelse repræsenterer den mest specifikke og ægte tankehandling, derfor kan man med fuld ret sige, at ordets betydning vurderes som et fænomen, der er knyttet til tænkning.

Ved Vygotskys undersøgelser opdagede man at ordbetydningen stadig undergår en udvikling - man kunne bevise at det gamle postulat om at ord var konstante og uforanderlige, var forkert.

Samtidig må man huske, at når ordets betydning kan ændre sig i sin indre natur, så betyder dette, at tankens forhold til ordet også ændres.

I begyndelsen er barnet ikke bevidst om de sproglige former og de sproglige betydninger, det skelner ikke mellem disse.

Ordets fonetiske opbygning opfattes som en del af tingen (en ting) eller en egenskab ved tingen, der ikke kan adskilles fra andre tings-egenskaber.

Man har lavet simple forsøg med børn, der viser at de i førskole - alderen forklarer navne og benævnelser på ting og genstande ved disse egenskaber som f.eks:

En ko er en ko, fordi den har horn.

En kalv er en kalv, fordi den har små horn.

En hund er en hund, fordi den ikke har horn.

Ved at overføre navne, overfører disse børn også egenskaber, man kan f. eks. spørge:

"Hvis en hund har horn giver den så mælk?" Her svarer børnene "ja". Hvis en hund kaldes en ko, må den også have horn.

Man ser hvor vanskeligt barnet har ved at holde tingenes navne ude fra egenskaberne, da egenskaberne følger med tingens navn.

Dette er et eksempel på, at børn opfatter det fonetiske og det semantiske som en enhed, der endnu er udifferentieret - ikke bevidst.

En af de vigtigste udviklings linier i barnets sproglige udvikling er netop, at denne enhed begynder at blive bevidst.

Bag det semantiske plan finder man det indre sprog.

Før betød det indre sprog = verbalbetydning. Dette er selvfølgelig forkert, da man jo godt kan citere et uden ad lært digt og man kan og så fremføre det i erindringen.

Det indre sprog er således rettet mod en selv, mens det ydre sprog er rettet til andre.

På en vis måde kan man sige, at det indre sprog ikke alene er det der går forud for det ydre sprog, men at det er en proces, hvor tanken forvandles til ord, hvor tanken materialiseres og objektiveres.

Til forskel fra Piaget, bragte Vygotsky det egocentriske sprogs relationer til det indre sprog i fokus.

Det egocentriske sprog og det indre sprog minder om hinanden. Det egocentriske sprog præsenterer en lang række udviklingstrin, der ligger forud for det indre sprogs udvikling.

Vygotsky mener, at det egocentriske sprog når sit højdepunkt i 7 års alderen, - nu om dage er det nok allerede i 5 års alderen, her overgår det til det indre sprog. Det er nu nået til det socialiserede sprog og er således mere forståeligt.

Årsagen til at man mener, at det egocentriske sprog er den bedste metode til at studere det indre sprog på, er at det er ydre i sin fremtoning og indre i sin funktion og struktur.

Formålet eller målet med det egocentriske - og det indre sprog er:

- udvikling af en interlektuel orientering, af bevidsthedsgørelsen.
- udvikling af Forestillingsevne og tænkning.
- udvikling af muligheder for at overvinde vanskeligheder og hindringer.
- det er tale for sig selv, der tjener barnets tænkning.

I takt med det egocentriske sprogs funktion isoleres, vil dettes vokalisering også aftage og blive overflødig. Dette må tages som et tegn på, en abstraktions udvikling af sprogets lydige side. Og at der

foregår en progressiv differentiering bort fra det kommunikative, samt et tegn på, at barnet udvikler evnen til at tænke ord og forestille sig dem isoleret istedet for at udtrykke dem. Barnet lærer her at operere med en model af ordet i stedet for ordet selv. Hele udviklingen er styret hen mod det indre sprog.

Den afgørende forskel mellem indre og ydre sprog er vokaliseringen, eller manglen på samme. Det indre sprog er stumt og tavst.

I visse situationer er der et forhold mellem det indre og det ydre sprog, her er parterne indforstået, som f. eks. i flg. situation:

- "Vil du have the?" Her kan man nøjes med at svare "ja/nej".
- Venter på bussen. Her kan man nøjes med at sige, "der kommer den".

Eller 2 kan tale sammen ved kun at benytte sig af forbogstaverne og forstå hinanden som f. eks. ved en kærlighedserklæring. På andre tidspunkter kan man udtrykke tanker ja endog dybe reflekser med et enkelt ord eller et blik.

Dette repræsenterer det betydningsfulde fænomen i al indre tale - nemlig forkortelser.

Hvis samtale partners tanket er rettet mod det samme, kan de sproglige stimuli reduceres til et minimum, samtidig med at man forstår hinanden uden fejl.

Vor forståelse ved formodninger og gisninger og de dertil svarende udsagn ved antydninger, spiller en meget stor rolle i vor sproglige adfærd, - men forståelsen af et sådant sprog forudsætter en viden om hvad sagen drejer sig om. Alt hvad vi siger, forudsætter således en tilhører der forstår, hvad sagen drejer sig om. Man taler derfor kun v.h.a. nødvendige antydninger.

Men man kan da alligevel komme til at tale forbi hinanden, hvis man lægger forskellige betydninger i det samme ord som f. eks. i ordet "træ", her kan man både tale om det naturlige træ og det bearbejdede træ.

Sammenlignet med vore mundtlige udsagn repræsenterer skriftsproget den maksimalt udfoldede syntaktisk mest komplicerede sprogform, der kræver de fleste ord for at udtrykke den enkelte tanke. Det er også udfra skriftsproget, man har bestemt ordets forhold til tankning.

I skriftsproget må man bruge ord til at udtrykke/gengive det, der i mundtligt sprog kan gengives v.h.a. intonation og direkte percepti-

on af situationen. Her kan man også nævne, at den kladder man ofte tænker, før man skriver noget, netop er det indre sprog.

Mundtligt sprog indtager efter denne gennemgang klar en position mellem det skriftlige sprog og det indre.

I det indre sprog ved man altid hvad vi tænker på. I det indre sprog kan man udtale tanker frit og frejdigt uden at skulle bryde hovedet med formuleringer i præcise ord, altså er det sprog næsten uden lyd, her dominerer ordets mening over ordets betydning, det er her mere ladet med mening end i det ydre sprog.

Overgangen fra det indre til det ydre består i en omstrukturering af sproget.

Det forholder sig altså ikke som man mente før, at det ydre sprog er lige med det indre + lyd og at det indre er lige med det ydre + lyd. Dette kan selvfølgelig ikke passe, da man før et godt ord, kan sige et og så mene noget helt andet, for ikke at glemme det at lyve.

Tanken står altså altid for et hele, der er langt mere omfattende end ord, man tænker ikke i enkelte dele, men i helheden, ser man f.eks. på klodseforsøget, så sidder fp. ikke kun og tænker på de enkelte klodser, men på klodserne i deres helhed, altså alle figurer, størrelser og farver.

Tanken fødes ikke af en anden tanke, men af en motiverende sfære i vor bevidsthed, en sfære der omfatter vore behov, drifter, interesser, motiver, effekter og emotioner, i vores tilfælde er det klart, at klodserne er den motiverende sfære.

Enhver tanke er altså en bevægelse, den udfylder en funktion, den løser en opgave, dette foregår som en indre bevægelse over flere planer som en overgang fra tanke til ord og fra ord til tanke eller med andre ord fra det konkrete/sanselige til det abstrakte og tilbage igen. De psykiske fænomener opstår således i vekselvirkningsprocessen mellem individet og verden, som et resultat af verdens påvirkning af individet.

Tanken står klar for taleren før han taler, fordi tanken hverken falder sammen med ordet eller de ordbetydninger som den udtrykkes i. Tanken går således til ord via betydningen. Tanken udtrykkes altså ikke i ordet, men afsluttes i ordet.

Kapitel 2 - Vores undersøgelse.

2.1 - Indledning til undersøgelsen.

Efter, at vi i kap. 1 har beskrevet de almene træk ved tænkingsprocessen, skal vi nu beskrive vores undersøgelse over 9 personers løsning af Sacharovopgaven.

Før dette skal vi dog lige

- forklare hvilke aspekter ved tænkningen vi specielt er interesserede i - og har mulighed for at undersøge.
- beskrive det apparatur, som vi har benyttet og vores forsøgsopstilling.
- forklare formen på udskrifterne og analyserne.

På grund af det kvantitativt lille materiale, som vores undersøgelse udgør, er der nogle begrænsninger for i hvilken grad vi kan undersøge forskellige sider ved tænkningen.

I hver analyse, som følger umiddelbart efter de enkelte udskrifter, koncentrerer vi os om den udvikling, der er gennem forsøget samtidig med, at vi beskriver og forklarer de fænomener, som vi umiddelbart finder interessante og forklarbare.

I konklusionen - kap. 3 - vil vi så fremhæve de to aspekter, som vi mener, at vi har størst mulighed for at forklare, nemlig:

1. udviklingsaspektet og
2. forholdet mellem handling og bevidsthed.

Den måde vi vil undersøge disse aspekter på er gennem Sacharov-opgaven. Denne opgave går ud på at finde et inddelingskriterium for nogle bestemte klodser således, at de danner fire grupper.

Ved forsøgene benyttede vi os af en båndoptager, fotografiapparat og Sacharov-klodserne.

Som det vil fremgå ved læsning af udskrifterne og analyserne er disse meget forskelligt bygget op.

Dette har sin årsag i to grundlæggende faktorer.

For det første mener vi ikke, at man formalistisk kan sætte konkrete personer ind i et skema - en bestemt form - uden at reducere det givne materiale. For det andet fremtræder forskellighederne på grund af arbejdsdelingen inden for opgavegruppen - forstået på den måde, at vi hver har taget nogle forsøg og kommet med en skitse af disse. Afvigelserne kommer så når man ser dette sidste i relation til tidspøden. Det må dog pointeres, at selvom dispositionerne i udskrifterne og

analyserne er forskellige - så holder de sig inden for de fælles rammer, som er skitseret ovenfor.

OVERSIGT OVER VORE FORSØGSPERSONER:

Forsøgsperson 1: Michael.	21år.	ungdomsklubmedarbejder.
Forsøgsperson 2: Kim.	21år.	lærerstuderende.
Forsøgsperson 3: Annette.	23år.	lærerstuderende.
Forsøgsperson 4: Anders.	15år.	skoleelev - 8.kl.
Forsøgsperson 5: Jimmy.	16år.	skoleelev - 10.kl. (er dog lige holdt op).
Forsøgsperson 6: Per.	16år.	blikkenslagerlæring.
Forsøgsperson 7: Jakob.	27år.	stud. polit.
Forsøgsperson 8: Susse.	28år.	sygeplejerske.
Forsøgsperson 9: Sus.	26år.	lærerstuderende.

2.3 - Ur. møgelen.

Forløbsbeskrivelse fp. 1

De her klodser skal du dele ind i fire grupper, som du synes de passer sammen. Og omme på bagsiden af disse her, er der fire navne, der hører til hver sin gruppe. Nu vil jeg starte med at vende denne her. Fp.: "Skal jeg starte nu?"

Fl.: "Ja, du kan evt. vælge at dele alle Dønner i en gruppe".

(Fp. kommer til at vende en klods i sin iver, da dette bliver påtalt, siger han, at det kunne du jo bare have sagt. Fl. forklarer at kun hun må vende klodserne, fp. nåede dog ikke at se, hvad der stod bag på klodsen).

(Klodserne deles meget hurtigt ud i farver, de sorte deles én i hver gruppe, dette er et løsningsforslag).

Fl. vender en klods, og opfordrer fp. til at tænke og snakke højt. Fp.: "Dette er altså 2 Dønner, og jeg må ikke vende de andre? Det var da irriterende. Nu tænker jeg på, at der må være noget ved faconen, ...tænker... nu bytter jeg lige lidt rundt på dem igen, det må jeg godt ikke".

Fl.: "Jo, alt det du vil".

Fp.: "Nu vil jeg prøve at tage samme facon og lægge dem i hver (dette gøres), men så er der bare noget, der ikke passer, der er fem farver, men der er ikke fem af samme former lægesom farvegruppen. Skal grupperne være lege store?"

Fl.: "Det behøves de ikke være".

Fp.: "Nå, det behøves de ikke".

Fl.: "Hvad gør du nu?"

Fp.: "Ja, jeg prøver jo faconerne, men det går ikke rigtigt".

Fl.: "Hvorfor ikke?"

Fp.: "Fordi der ikke er fire forskellige former".

Fl.: "Vil du prøve lidt mere eller vil du have en vendt?"

Fp.: "Nej, nej jeg prøver lige en gang til ...tænker...".

Fl.: "Hvis du vil snakke lidt mere, ville det være godt".

Fp.: "Ja, jeg tænker på, om der mon skal bygges noget, - men jeg kan ikke rigtig se nogen sammenhæng i øjeblikket ...Tænker...".

Fl.: "Hvis du føler at du er kørt fast, kan du sige hvilken en, du gerne vil have vendt".

Fp.: "Nå, det kan jeg".

Fp.: "Så vil jeg gerne have vendt denne". (grøn trekant Lip vendes)
"Hm, det siger mig ikke en skid ...tænker... det er stadigvak formerne, men der er ikke ret meget sammenhæng".
Fl.: "Du kan jo prøve at se på dem, der er vendt og se, om der er nogen forskel eller sammenhæng".
Fp.: "Hm, der er nogen, der er runde, og der nogen der mange kantede (fp. kommer til at lægge 2 forskellige vendte i samme gruppe, fl. gør opmærksom på, at dette ikke kan lade sig gøre).
Fp.:tænker....
Fl.: "hva'tænker du på?".
Fp.: "Der er fem farver, men der er kun 4 forskellige navne, er der nogen, der ikke står noget på?".
Fl.: "Nej, der står noget på dem alle sammen".
Fp.: "Nå, men jeg tænkte på så ville sort, gul, hvid og grøn, der står Døn på i forskellige former". (Resten af det han siger, kan ikke forstås på båndet).
Fl.: "Så prøv at fjerne dem der ikke står Døn på, - bare smid dem ud på midten".
Fp.: "Der er forskellige højder på, det kan være, at det er noget af den slags med højden, der er også størrelsen".
Fl.: "Ja, du kan jo prøve".
Fp.: "Nå, der står Lip på, den skulle have været herover p.g.a. højden, men den passer ikke i størrelsen". (Nu drejer det sig om højder og forskellige former).
Fl.: "Skal vi vende en?".
Fp.: "Nej, vendt lidt, jeg vil godt nej, vend bare en alligevel".
Fl.: "Skal vi vende den her?".
Fp.: "Ja, nå forhelvede der stod Lip på".
Fl.: "Så må du nok hellere flytte den".
Fp.: "Så kan det være noget med, at man skal sætte dem sammen løge pludselig, på en eller anden måde..... lave en form af dentænker...".
Fl.: "Hvad grupper du over?".
Fp.: "Jeg prøver at finde noget sammenhæng i det, ...jeg kan stadig ikke finde nogen sammenhæng".
Fl.: "Skal jeg vende en til?".
Fp.: "Ja".
Fl.: "Det var den sidste gruppe."
Fp.: "Hm, det siger mig ikke noget".
Fl.: "Du kan fx. prøve at se på dem du har vendt, om der er nogen for-

skel på dem".

Fp.: "Ja, der er de små derover, og så er der de store, og de flade... ..tænker lidt... jo vendt lige lidt..stønner..".

Fl.: "Hvad gør du nu?".

Fp.: "Ja, jeg havde én eller anden ide i hovedet, - med - der er noget med, at selvom de her 2 er flade, så er den her større, og så er der noget med, at den her er stor og den her er lille ikke? Jeg kan lige prøve at forme det lidt".

Fl.: "Ja, det gør det tit lettere at flytte rundt på dem".

Fp.: "...den er lille...(flytter rundt)...ja, den der, der over, ... så er der de små høje, og de lave der, og de store høje der, og noget lavt der, det giver et lille overblik over det".

Fl.: "Mener du det er et løsningsforslag?".

Fp.: "Jah, jeg skal lige kontrollere, den er lige så stor som den der". (flytter en).

Fl.: "Ja, men så kan du jo prøve at vende klodserne".

(vender og griner for hver en der er rigtig, forsøgslederne er lige så glade,- det var vores første rigtige forsøgsperson).

Samtalen på bandet senere.

Fp.: "jeg fandt ikke ud af det der stod, der var der overhovedet ikke nogen sammenhæng i".

Fl.: "Hvad tænker du med, det der stod?".

Fp.: "Ja, det der med, at man fik vendt en om, det sagde mig ikke noget".

Fl.: "Tror du ikke at det var ud fra dem, du fik vendt om med navn, at du fandt ud af, at der var nogen høje og lave, selvom de ikke sagde dig noget?".

Fp.: "Nej".

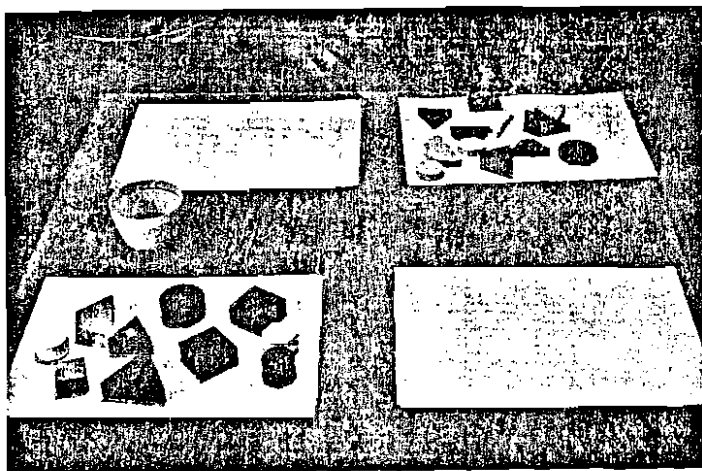
Fl.: "Og du mener stadig at ordene ikke sagde dig noget".

Fp.: "Joh, måske med at der var nogen høje, 2 høje med det samme eller så var der 2 høje små med det samme".

Forløbsbeskrivelse fp. 2

Fl.: "Nu skal du se her, her har vi nogen klodser, og dem skal du have delt ud på de her 4 ark, der er altså 4 grupper, bag på hver klods står der et navn, og jeg starter med at vende den klods her, der er altså kun 4 navne. Det skal du altså lave et system ud af".

Fp.: "Jeg vil starte med at dele det ind i høje og lave, altså i 2 grupper. (dette gøres) Og eftersom der er fem farver, går jeg ud fra, at det ikke er farverne, - ja det var ikke et løsningsforslag." (Dette siger fp., da der blev taget et billede^{nr.1} - ham med fotografiapparatet var meget ivrig).



NR. 2.1

Fp.: "Så kan man dele det ind i former, der er 2 former, der er nogen der er symetriske - kvadrater - med nogen lige kanter, og så er der nogen cirkelformede, - så vil jeg prøve at dele dem ind på den måde. (begynder at dele ind) - Ja, så er der dem her, de er lidt problematiske (halvmånerbe), men jeg tror, at jeg ligger dem over til de cirkelformede".

Fl.: "Synes du, det er et løsningsforslag?"

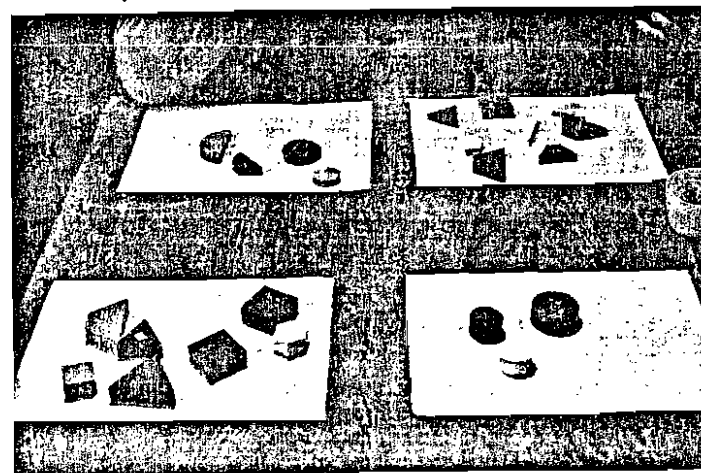
Fp.: "Nej".

Fl.: "Når du mener du har et forslag, kan du sige til, så kan du få vendt én til".

Fp.: "Nu ved jeg jo ikke, om der skal være nogenlunde lige mange i hver gruppe, for det virker jo temmelig asymmetrisk".

Fl.: "Jeg kan ikke rigtig sige noget om det, men der behøves ikke at være lige mange i hver gruppe".

Fp.: "Nå, men så vil jeg tage det her som et foreløbigt løsningsforslag". (billede nr.2)



NR. 2.2

Fl.: "Nå, det siger vi, så vender jeg en herover på den her".

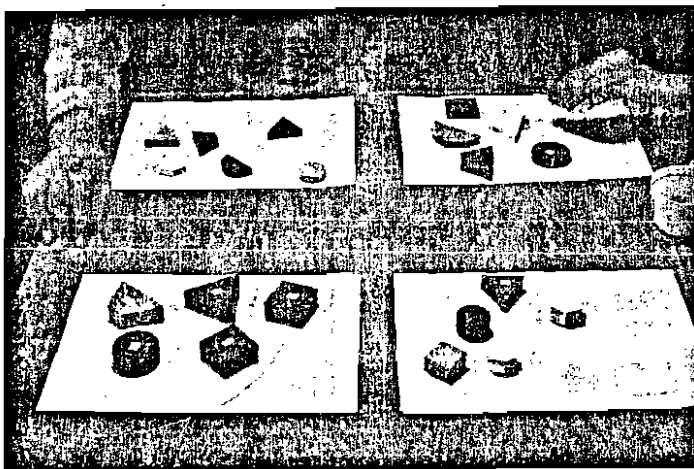
Fp.: "Ja, og den står der altså ikke Døn på".

Fl.: "Der stod Lip".

Fp.: "Ja, det kunne godt tyde på, at^{altså} de begge 2 er trekanter og lige høje ... er de nu også lige høje? (dette kontrolleres)..Ja.. - at der så også er en forskel mellem de store og de små, det må vi jo prøve at gøre noget ved - ja - jeg vil prøve at dele de store og de høje ind i store og små (dette gøres) og gøre det samme ved de lave (dette gøres) og gøre det samme".

Fl.: "Det mener du så er et løsningsforslag?"

Fp.: "Ja, det mener jeg". (billede nr.3).



NR. 2.3

Fl.: "Så kan du prøve at vende dem".

Fp.: "Hva' den her?"

Fl.: "Ja, du kan vende dem der er derpå".

Fp.: "De var minsandten ens".

Analyse af fp. 2

Fp. ser straks de 2 højder på klodserne og deler dem ind i høje og lave, han er den eneste af vore fp. der har set højderne med det samme. Vi har i gruppen haft mange diskussioner, om det måske var os, der var skyld i dette, da han ved en fejltagelse kom til at høre lidt af et bånd, hvor der blev talt om de høje og de lave.

Han mener ikke selv, at han har bidt mærke i disse bemærkninger fra båndet, men dette kan man jo blive ved med at diskutere.

Efter at han har delt klodserne ind i høje og lave, udelukker han hurtigt farverne, da han bemærker at der er fem. Han startede altså med at få et overblik over klodserne.

Han ser nu, at der er 2 former for klodser, de cirkelformede og de ligekantede. Han deler ind efter dette kriterie samtidig med, at han beholder at inddele i høje og lave, se billede nr. 2. Han bruger her 2 principper former og højde, han erkender dog selv, at dette ikke duer, men tager det som et foreløbigt løsningsforslag for at få vendt en klods til.

Fp. var hele tiden aktiv, han udelukkede hurtigt ting og fremhævede andre ting der syntes at være vigtigere, han virkede hele tiden som om han havde overblik over situationen, og han kunne klart udtrykke, hvad det var han gjorde eller ville gøre.

Da han havde fået vendt en klods til, siger han efter en kort pause, at der må være en forskel mellem de store og de små.

Han har her erkendt, at problemløsningen ikke skævede inddeling i kun former, figurer eller højder. Han prøver derfor nu at dele de høje ind i store og små, det samme gøres med de lave, han ser lidt på klodserne og bliver spurgt om dette er et løsningsforslag, og svarer ja.

Fp. udelukker allerede fra starten, at benytte sig af kun farver eller kun former eller kun højden og han hænger sig ikke i antallet af klodser, selvom han spørger, om der skal være lige mange klodser i hver gr. Det vil sige, at han hurtigt indser, at ingen af principperne duer alene, og derfor bevidst arbejder med en kombination af flere ting først former/størrelse siden inddeling af størrelse/areal.

Forløbsbeskrivelse fn. 3

Fl.: "Du har en gruppe klodser her og dem skal du dele ind i 4 grupper, på 4 stykker papir, der er altså 4 grupper, og der står også 4 forskellige navne på bagsiden af dem. Jeg vender en som du kan starte med, der står Døn på, Disse navne kan kontrollere om din inddeling er rigtig".

Fp.: "Må jeg vende dem?"

Fl.: "Nej du må ikke vende dem, men du får hjælp, når du er kommet til et løsningsforslag, så vender jeg en ny klods for dig".

Fp.: "Og de 4 grupper skal altså have nogen egenskaber eller sådan noget?"

Fl.: "Ja, der er ihvertfald en logik og et system over det, det er ikke snyd". - "Hvad tænker du på?"

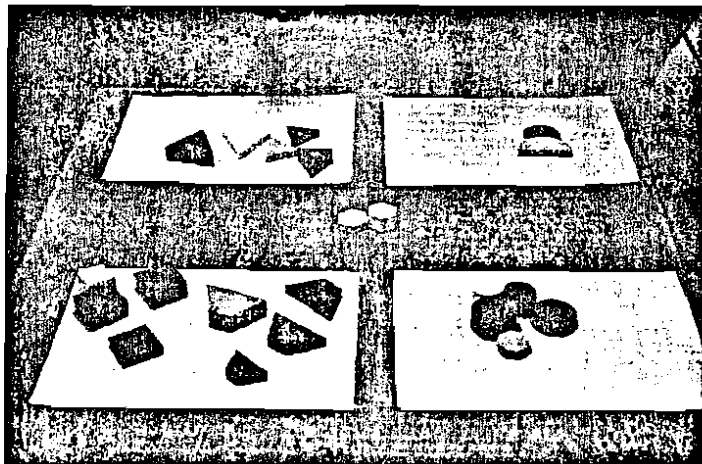
Fp.: "Mig? Ikke så forfærdelig meget".

Fl.: "Prøv endelig at sige det du tænker, det er vigtigt".

Fp.: "Jeg vil bare prøve at finde ud af hvilke egenskaber, der overhovedet ligger foran mig, jeg er nok nødt til at starte et eller andet sted, - Jeg tager de runde fra, og de firkantede, - det passer ikke alligevel, (ser at der er mere end 4 former) nå, men så tager jeg de trekantede her og de ovale der".

Fl.: "Så er der nogen der, der sekskantede der ikke rigtig passer".

(Billede nr. 1)



NR. 3.1

Fp.: "Ja, ...tænker... det er altså lige meget, bare den der gruppe har en sammenhæng, de behøves ikke have noget fælles sammenhæng?"

Fl.: "Det er bare den enkelte gruppe, der skal have fælles egenskaber".

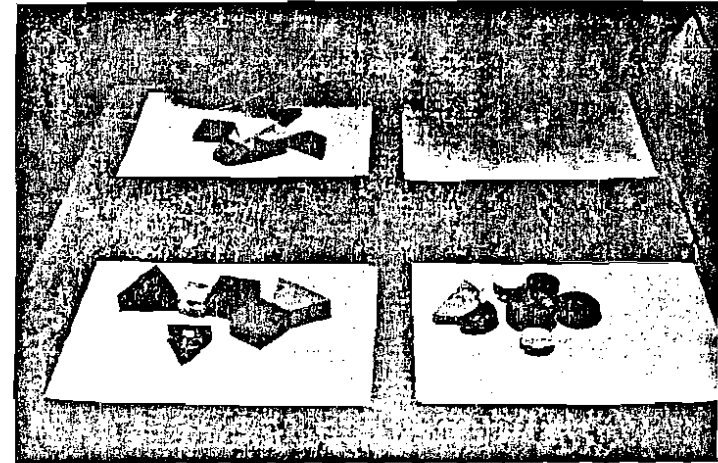
Fp.: "Nu vil jeg tage alle de tykke fra, - og alle de lave".

Fl.: "Du må endelig sige til, hvis det er et løsningsforslag, så vender jeg en".

Fp.: "Man kan vel ikke sige, at det er et disideret løsningsforslag".

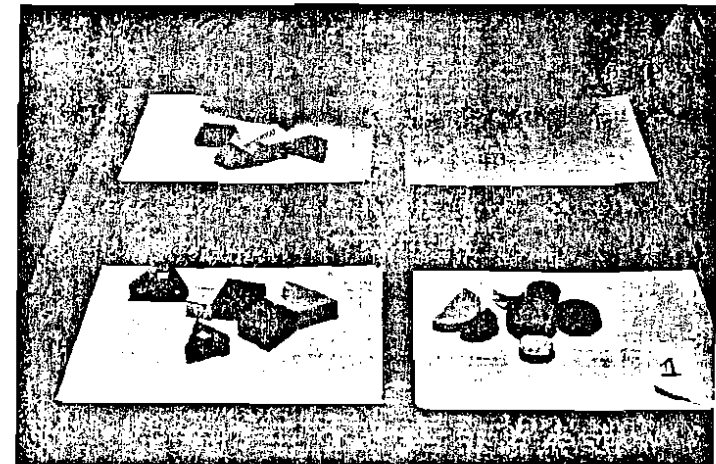
Fl.: "Skal vi stoppe her".

Fp.: "Ja". (billede nr. 2)



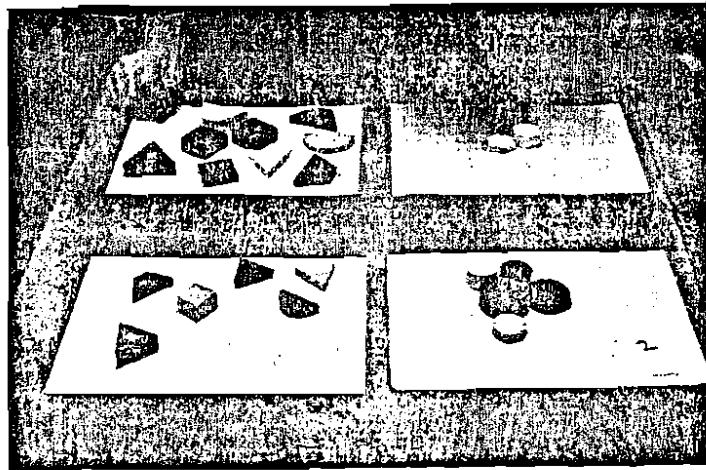
NR. 3.2

Fl.: "Så vender jeg en her" (en fra den trekantede gruppe vendes, så der nu ligger to forskellige navne i samme gruppe). (Billede nr. 3)



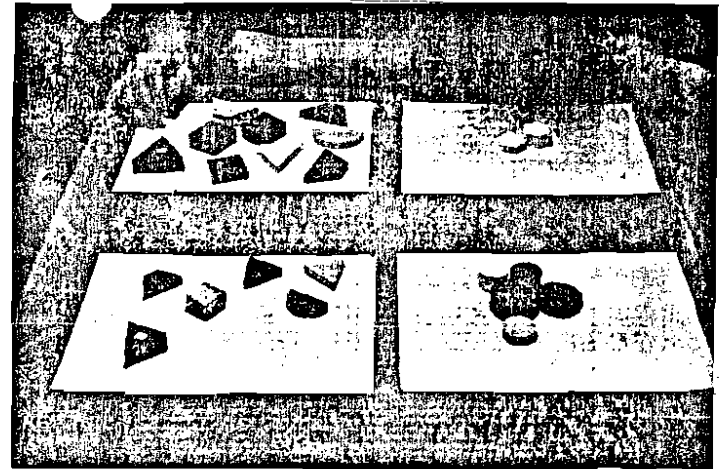
NR. 3.3

Fp.: "Nå, den hed noget andet, det var ikke så godt".
 Fl.: (Opfordrer til at lægge de vendte på hver sit stykke papir). "Du ved ihvertfald, at de 2 ikke hører sammen".
 Fp.: "Ja, det er rigtig nok".
 Fl.: "Hva' gør du nu?".
 Fp.: "Nu har jeg lavet en ny gruppering, jeg har ladet de små blive a derhenne og de ^{store} små er kommet herhen".
 Fl.: "Vil du bibeholde det andet?". (de sekskantede og de runde).
 Fp.: "Ja, det er nemlig det, jeg kan mærke på mig selv, at jeg har svært ved at komme ud af det her".
 Fl.: "Skal vi sige, at det her er et løsningsforslag?".
 Fp.: "Ja". (billede nr.4)



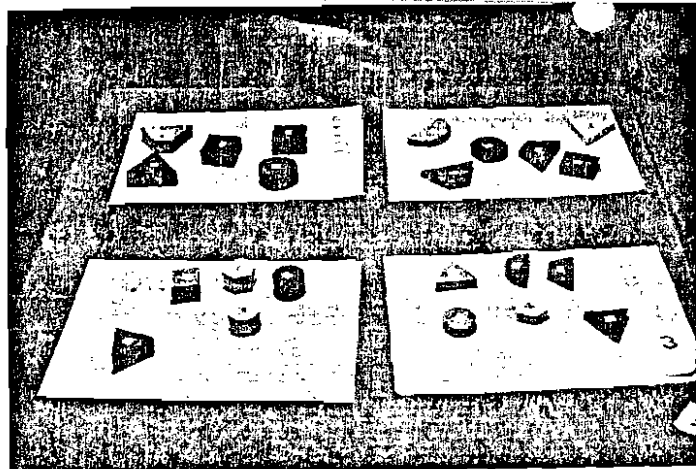
NR,34

Fl.: "Godt skal vi så ikke sige, at du selv må bestemme hvilken en du godt vil have vendt?".
 Fp.: "Den store gule der".
 Fl.: "Nu er de godt nok ené (navnene), men jeg må sige at de ikke er rigtige".
 Fp.: "Nej; det er jeg godt klar over at de ikke var, - nå - og hvad så". (stønner lidt).
 Fl.: "Du gør heller ikke rigtig noget ved de her 2 enlige her".
 (billede nr. 5)



NR 35

Fp.: "Nej, det gør jeg ikke, - nå, så lad og da". (stønner og mumler noget, slår lidt med en brik).
 Fl.: "Hvad tænker du på?".
 Fp.: "Jeg ved ikke rigtig, det slog mig lidt ud, at de der passer sammen, det havde jeg ikke regnet med".
 Fl.: "Du kan jo se lidt på dem, der er vendt".
 Fp.: "Ja, de er altså i hver sin gruppe selvom de er trekantede begge 2, men de har altså størrelsen og farven til forskel, så var det jeg ville se, om jeg kunne få det til at passe sammen med størrelsen og farven men det kan ikke deles udelukkende op i farver". (fjerner nogen klodser).
 Fl.: "Hvorfor kan de ikke deles op i farver?".
 Fp.: "Det kan de godt, men ikke desideret i 4....tænker.... hvis det ikke er farverne, så må det være størrelsen, men det var jeg sådan set inde på før, det der med de mindste, men da tog jeg jo godt nok noget med tykkelsen og ikke noget med størrelsen, nu kan det være, at jeg skal prøve at tage dem udelukkende efter størrelsen, Så tager jeg de små tykke derhenne, - også tager jeg de små tynde derhenne, sådan, - og så de store tynde derhenne, og de store tykke der (bytter rundt) sådan her". (billede nr.6)



NR. 3.6

Fl.: "Ja, så kan du jo prøve at vende dem, der ligger der, - og de der også - så det var rigtigt".

Analyse af fp. 3

Fp. starter med at finde ud af hvilke egenskaber klodserne i det hele taget har, for at danne sig et overblik. Hun deler først ind i former - de runde - de firkantede - de trekantede - de ovale, hun indser dog, at dette ikke dækker p.g.a. de sekskantede der ikke passer nogen steder (se billede nr.1). Dette princip dækker altså ikke alene, hun prøver nu at tage de tykke og de lave fra (billede nr. 2.) Som det ses på billedet, så er det kun de firkantede, hun deler ud i 2 grupper, mens de høje og de lave stadig er blandet sammen på de 2 andre ark. Fp. tager dette som et løsningsforslag (billede nr. 3) og får nu vendt den grønne trekant, for at blive gjort opmærksom på, at de trekantede ikke nødvendigvis behøver at være i samme gruppe, desuden er der nu også vendt en stor og en lille trekant. Fp. prøver nu at dele op i store og små, men bruger ikke højden, hun er tilbage ved 1 princip - størrelsen, men stadig kun med 2 af grupperne, den sekskantede gr. er uforandret og i den cirkelformede gruppe er der kun halvmånerne, der er blevet flyttet, som det ses på billede nr. 4, men dette går som et løsningsforslag. Fp. bestemmer nu selv hvilken en hun vil have vendt. Uheldigvis ligger der allerede en fra samme gruppe der er vendt, som den der bliver vendt. Fl. gør her opmærksom på at fp. ikke skal gå ud fra at gruppen er rigtig, fl. gør også opmærksom på, at fp. ikke har rørt de hvide sekskantede i lang tid. (billede nr. 5) Fp. føler at hun er kørt fast, og ser nu på opfordring af fl. på de klodser der er vendt.

Fp. udelukker at dele op i farve og størrelse, da dette ikke kan lade sig gøre allerede pga. de fem farver. Hun konkluderer nu at hvis det ikke er farverne, så må det være størrelsen, men hun er dog lidt usikker, da hun mener at have prøvet noget i den retning før. - Men efter en lille pause virker hun straks mere sikker, som om hun har fået overblik over de klodser der ligger foran hende - samt den ide hun lige har fået, erkendelsen af, at det må dreje sig udelukkende om højde og størrelse, dette deles hurtigt ud, og hun er helt sikker på, at det er et løsningsforslag.

Fp. starter meget rationelt ved at se på klodsernes egenskaber, for at udelukke nogen ting (inddeling i farver og former) og for at frenhæve

andre ting der kunne være væsentlig som fx, højden eller størrelsen, som hun bliver ved med at prøve, indtil hun ved udelukkelses metoden (mislykkede løsningsforslag) når frem til den rigtige løsning.

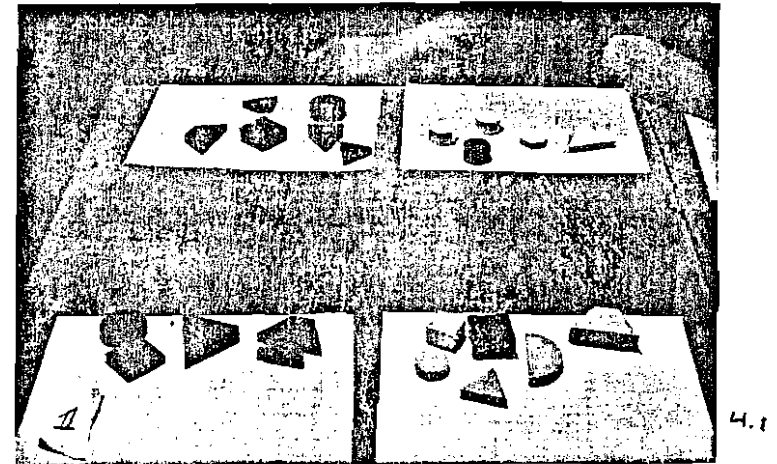
Fp. virkede meget energisk og sikker til at begynde med, men i midten af forsøget virkede det som om hun var kørt fast i en af de første inddelinger, indtil hun pludselig når til problemløsningen, hvor hun har indset, at det er højde og areal det drejer sig om.

Føreløbsbeskrivelse fp. 4

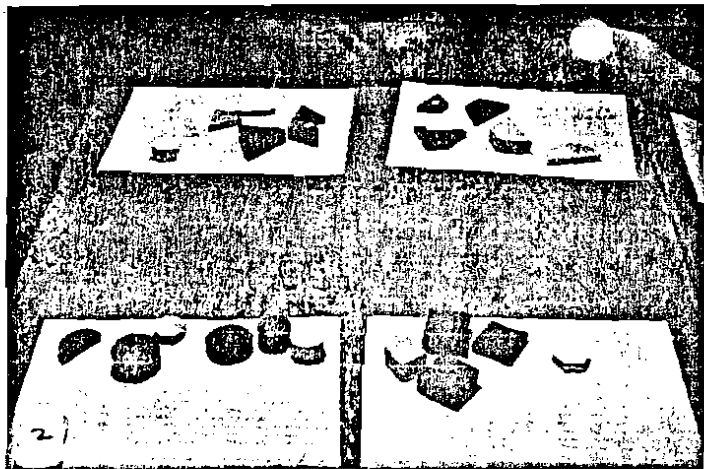
Fp. forstår ikke fls forklaring. "Fp.:" Det forstår jeg sgu ikke ret meget af" - og fniser. Forklaringen gentages.

Fp. synes fra starten, det er noget mærkeligt noget og efter at være blevet opfordret til at gå i gang spørger fp, om han skal vende klodserne om. Det tyder stadig på manglen^{de} forståelse. Fl. forklarer igen. Fp. spørger desuden, om det er lige meget, hvad farve der ligger på hvert ark. Fl. giver intet svar og fp. "grynter" noget irriteret ud gennem mundvigene, men går dog igang.

Deler først indefter farver. Spørger igen fl. om hver farve skal anbringes hver for sig. Får intet svar fra fl. og går så igang med farveinddelingen. Hver farve for sig og derefter en sort i hver. Fl. spørger, om det er et løsningsforslag. Fp. siger tøvende og nærmest ligegyldigt: "Tja", men hurtigt derefter et resolut "ja".



Fl vender rød trapez Muk, og må gentage, at denne ikke skal være i samme gruppe som Døn. Fp. er meget usikker og skal nærmest overbevises om, at han godt igen må flytte rundt på klodserne og forsøge endnu engang. Det er som at en gang mislykket forsøg betyder at spillet er slut. Fp. bliver faktisk helt glad over at måtte begynde forfra. Fp. bliver opfordret til at tænke højt, men tøver med et mumlende "nej". Er meget usikker, men forsøger nu at inndeles efter former. De 2 halvmåver og sekskanter bliver tilfældigt placeret. (se billede nr. 2)

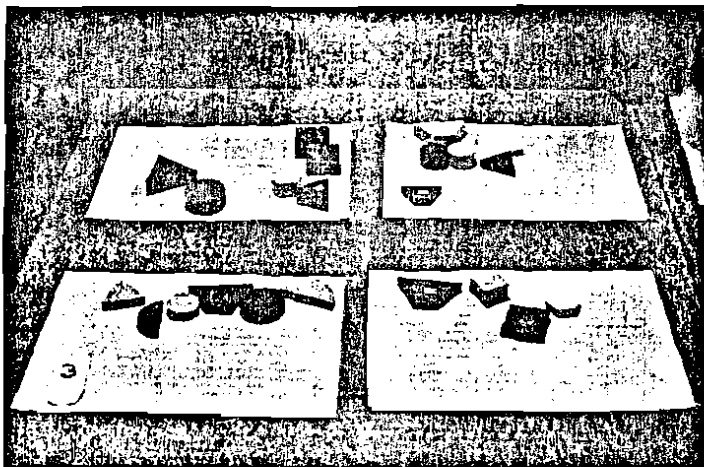


Fp. har igen ikke den mindste tiltro, til sit løsningsforslag. Fp. arbejder tilsyneladende ikke med andre ideer til en evt. løsning.

En rød trapez Ast vendes. Fp. opfordres til at sammenligne de vendte klodser. Fp. forstår ikke meningen. Forklaringen gentages udføreligt, men overhøres nu totalt af fp. Fp. tvinges dog til at kigge nærmere på de vendte klodser. Fp. konstaterer med megen hjælp, at de har forskellige former og størrelse (højde).

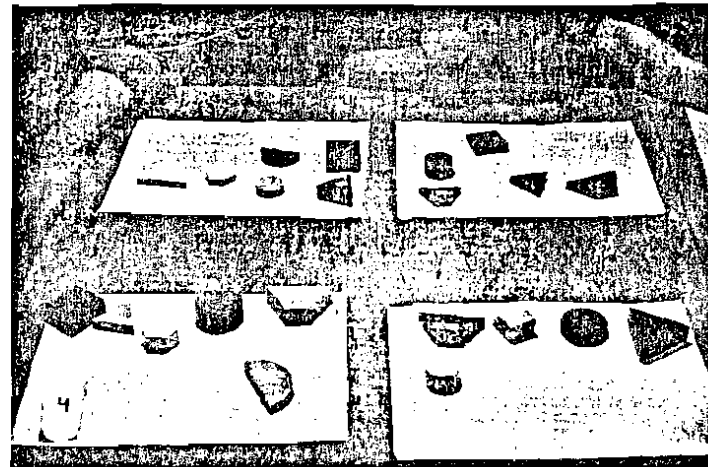
Prøver så med de høje i en gruppe og de lave i en. Dette klikker p.g.a. de allerede vendte klodser. Fp. frafalder efter en hurtig konstatering dette løsningsforslag. Spørger derefter, om der skal være lige klodser i hver gruppe.

Herefter frafalder ethvert system og klodserne deles tilfældigt ud. (se billede nr. 3)



Fp. ved sgu ikke hvad han deler ind efter. Giver efter nogen tøven op. "Kom bare med en ny". Får vendt en ny.

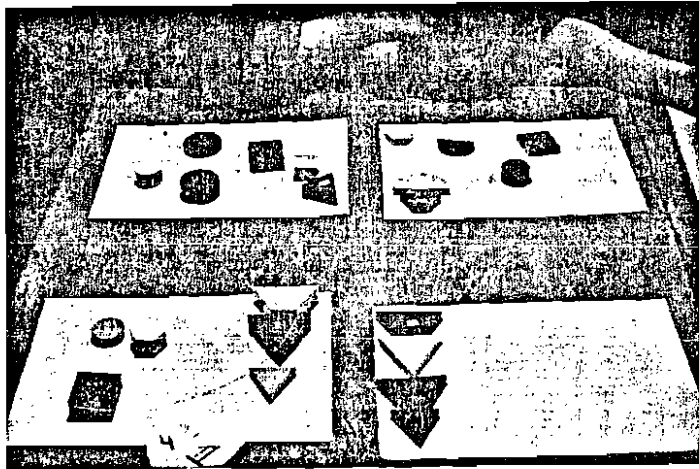
Gul trapez Lip vendes. Fp. spørger: "Hva skal jeg få ud af det her?". Spørger endnu engang, om alle "Døn" f. eks. skal være i en gruppe. Fp. opfordres kraftigt til at sammenligne de vendte klodser. Bemærker størrelsesforskellen både med henblik på højde og areal. Frafalder øjeblikkeligt og fokuserer igen på formerne og kun dem. Dog i en ny kombination med en af hver form i hver gruppe og resten på må og få. (se billede nr. 4). Fl. spørger, om fp. har delt ind efter former. Til dette svarer fp.: "det skulle jeg have gjort." Og videre: "prøv bare sådan." Igen med ringe overbevisning i stemmen. Dog virker fp. nu mere engageret.



Hvid trekant Ast vendes endog på opfordring fra fp. Spørger igen, om han så må lægge den over til den anden Ast.

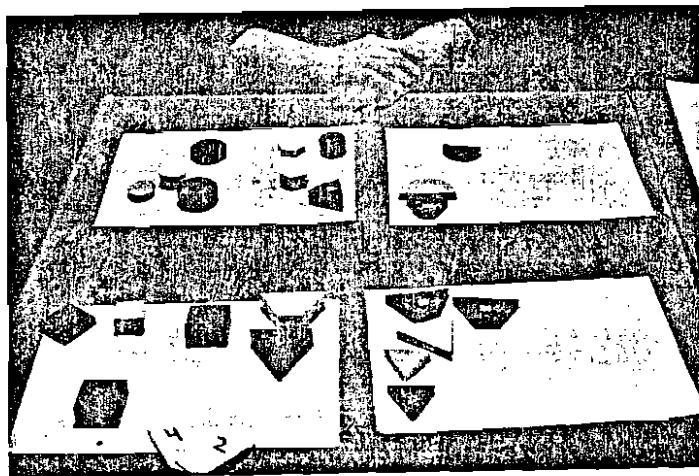
Fl. forsøger at hjælpe, men det overhøres i første omgang. Lidt efter kigger fl.+fp. lidt på forskelle og ligheder. De 2 Ast'er har ikke samme form, men samme størrelse (højde). Fp. tænker ikke videre i disse baner.

Fp. flytter usystematisk rundt på klodserne og siger på opfordring at han ikke aner, hvad han deler ind efter. Fp. deler efter eget ud-sagn ind efter formerne, som fl. forledes til at tro. Dog er det som op fp. er ved at bygge noget. Giver op efter lidt mere flytten rundt og sjusker de sidste klodser på plads (se billede nr. 4.1)



Fp. foreslår selv at får vendt en klods, grøn trapez Ast, og skal igennem bekraftes i systemet med de 4 grupper med et navn i hver.

Fl. spørger, om fp. deler ind efter højde og form, hvilket det for fl. tyder på, men dette kan fp. ikke svare på. Fp.: "Det er det nok". (se billede nr. 4.2)



Fp. mener ikke at vide, hvad han har inddelt efter. Fp.: "Det ved jeg sgu ikke".

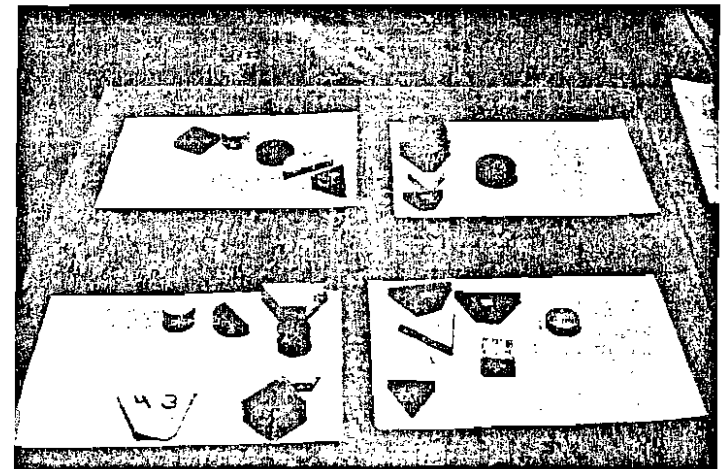
Fp. bef igen selv om at få vendt en bestemt klods. Dette tyder måske på, at fp. har noget kørende i hovedet. Fp. ved bare ikke hvad? Eller er fp. bare utålmodig?

Gul trekant Muk vendes. Fp. skal opfordres til at placere denne ved den anden vendte Muk.

Fl. henleder opmærksomheden på de 2 Mukkers lighedspunkter. Fp siger de er næsten lige store (areal), men arbejder ikke videre med dette princip.

Fp. er tavs meget længe, mens han flytter rundt på klodserne. Tilsyneladende uden nogen form for system. Fl. spørger fp. hvad han tænker på. Kun et "fnis - fnis" til svar.

Fordeler pludselig en af hver farve i hver gruppe og de resterende fordeles tilfældigt. (se billede nr. 4.3)



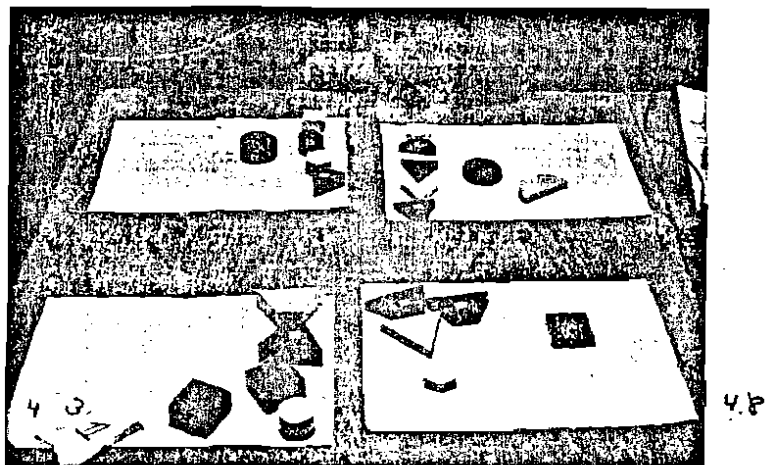
Fp. har ej heller synderlig tiltro til denne løsning, da der er 3 klodser i overskud. Fp.: "Hvorfor skal de nu lige være her?" med et fnis.

Fp. siger først, at fl. må bestemme hvilken klods der skal vendes. Men fp. foreslår dog alligevel selv en.

Grøn trekant Lip vendes. På opfordring fra fl. henledes fp.'s opmærksomhed på de vendte store og små (med henblik på højden). Fp. de-

ler herefter ind efter store og små (højder) på opfordring fra fl., uden dog at reflektere nærmere over det. Størrelsesindlingen (arealet) er helt tilfældig. Fl. forsøger at få fp. til at se at der endog er uorden i systemet - delt efter højder -. Fp. flytter et par klodser tilbage igen og det passer bedre (se billede nr. 4.3.1.).

Fp. er tydelig fraværende og vil heller ikke selv bestemme, hvilken klods der skal vendes. Fp. har jo i denne omgang blindt fulgt fl.'s vejledning. Har ikke selv fundet på noget som helst og engagementet er dalet. Fp. forstår nu slet ikke hvad han selv har gjort.



Hvid cirkel Den vendes. Pludselig er det et virvar og fp. beder os tage endnu et billede. Fp. vil have vendt endnu en klods uden at have forsøgt sig ydeligere.

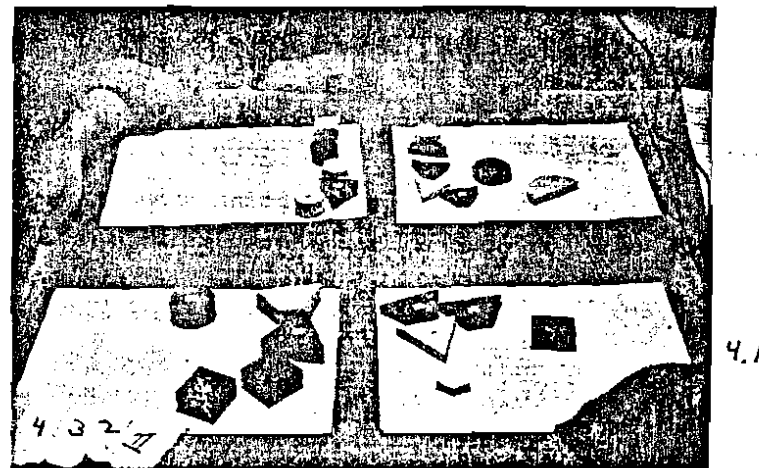
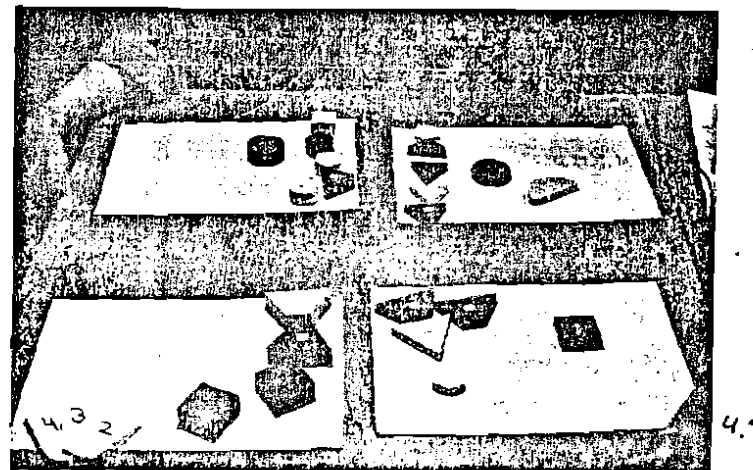
Fl. spørger først fp., hvordan grupperne er inddelt (se billede nr. 4.3.1.). Fp.: "Det ved jeg sgu ikke". Men senere: Noget med størrelsen, (højden), noget med farverne, noget med formerne.

Disse egenskaber ser fp. løsrevet fra hinanden. Fp. er synlig utålmodig og be'r igen om at få vendt ovennævnte klods. Rød cirkel Lip.

Får den vendt. Inddelingen efter samme højde i hver enkelt gruppe bibeholdes stadig. Vil med det samme have vendt endnu en. Fl. nægter dog, men hjælper endnu mere. Fp. gider ikke mere nu. Og der sker in-

tet ydeligere fra fp.'s side efter Lip er vendt. Til sidst får fp. ved fl.'s hjælp flyttet klodserne på plads. Skægt nok men fp. virker faktisk stolt og glad. Fp. spørger: "Hvad gjaldt det om?".

Da fp. bliver bedt om at gentage forsøget starter fp. på forkert måde, men kommer dog hurtigt ind på den rigtige løsning. En skam vi ikke lagde mærke til, om klodserne blev lagt på de samme ark papir.



Analyse af fp. 4

Fp. arbejder kun med et princip af gangen. Der går fuldstændig "koks" i det da fl. antyder noget om både størrelser og former. Det at fp. overhovedet ikke kommer til at forstå inddelingen i 4 grupper som det overordnede hænger sammen med, at det er for uoverskueligt at skulle have inddelt en gruppe i 4 mindre. Og så skal der ikke engang være samme antal klodser i hver (jvf. forsøgsbeskrivelsen). Fp. ville sandsynligvis have klaret det, hvis det gik efter ét princip. Som fp. er inde på : former - farver - højder.

Faktisk har fp. kun 2 selvstændige løsningsforslag i begyndelsen af forsøget. Et par ydeligere følger, men nærmest p.g.a. tvang fra fl. side.

At fp. ikke har forstået problemformuleringen hænger vel nøje sammen med, at pp. kun arbejder med ét princip ad gangen.

Fp. bruger ikke rigtig erfaringsmaterialet erhvervet tidligere i forsøget. Fp. bliver på intet tidspunkt overbevist om, at f. eka. former og farver kan udelukkes. Kan ikke frafalde et princip og tage fat på et nyt eller flere nye. Om end han kun arbejder med et ad gangen.

Fp. er meget sproglig hæmmet. Kan ikke formulere ret meget af det han gør (jvf. forsøgsbeskrivelse).

Pudsigt er det egentlig at fp. er meget engageret mens han i begyndelsen nogenlunde selv styrer forløbet. Fp. ved, hvilke klodser, han vil have vendt. Efter dog at være blevet nærmest tvunget til at arbejde med højderne er interessen betydelig mindre. Det går for hurtigt. Det er for kompliceret. Og derudover har vi en anelse vished om at fp. hele livet igennem er blevet beordret til at gøre dit og dat uden egen medindflydelse. I starten nyder han meget selv at måtte styre forløbet lige meget om det går langsomt eller ej.

Selvtilliden er ikke stor hos vores fp. Men bare det at deltage i noget, som egentlig er meget skægt bevirker, at fp. er stolt og glad.

Erkendelsesprocessen er tilsyneladende hos fp. begrænset til kun at have konstateret nogle forskelligheder ved de eksisterende klodser. Faktisk tror vi ikke der sker nogen fremskridt overhovedet - tværtimod.

Fp. er dog yderst aktiv og engageret under det meste af forsøget. Fp.

flytter frem og tilbage med en masse klodser uden noget synligt mål. Hvem ved om fp. dog alligevel har arbejdet med 10 forskellige principper ad gangen.

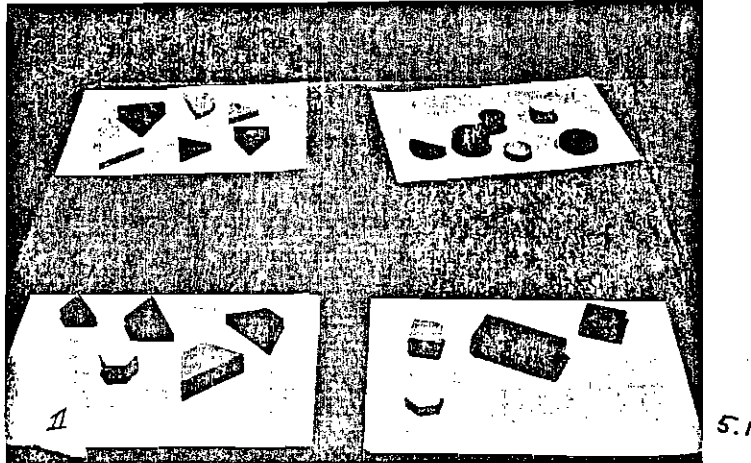
Forsøgsbeskrivelse fp. 5

"De her klodser skal deles ind i fire grupper på disse papirer og bag på klodserne står der et navn. Der står fire forskellige navne, så du bagefter kan vende dem om, og se om de passer sammen i en gruppe. Den der står der f. eks. Døn på (rød Døn vendes) d.v.s. at den lægger du ud på et stykke papir og det er en gruppe for sig. Så må du godt begynde. Forstod du hvad det var jeg mente?"

Ovennævnte forklaring er ikke rigtig blevet forstået af fp. som efter et "Nej" hurtigt spørger om han må vende klodserne og se navnene. Fl. forklarer, at kun hun må vende klodser. Yderligere forklaring gives ikke så lad os håbe fp. har forstået. Fp. opfordres til at gå i gang. Fp. opfordres til at "tænke højt". Fp. kommenterer dette ved at give tilkende, at han ikke rigtig er klar over hvad han skal gøre. Fl. gentager så forklaringen, som er langt bedre end den første gengivne her på siden. Fp. opfordres så igen til at gå igang. Fp. må have gentaget, at klodserne først af fl. må vendes når fp. når til et løsningsforslag.

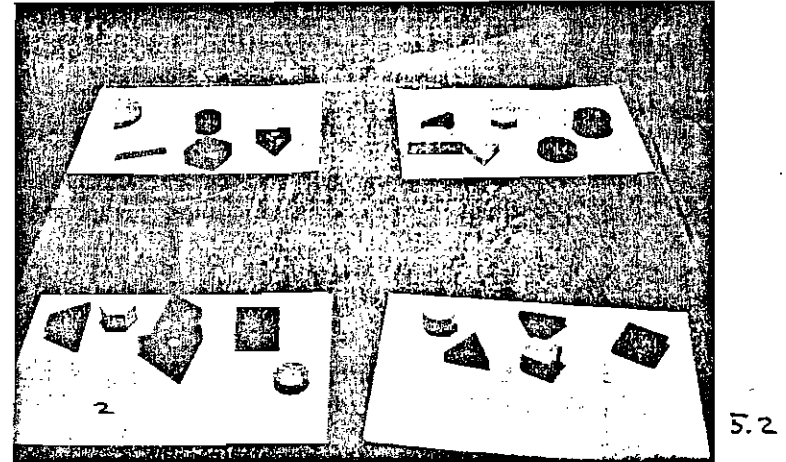
Fp. starter så med at dele ind efter ens former på hver af de fire ark papir (trekanter for sig, runde for sig, firkanter for sig, trapezer for sig). Fp. vil have bekræftet, at der ikke behøver være lige mange i hver gruppe.

De to halvcirkler og de to sekskanter irriterer fp. og første efter længe tøven og tavshed fordeles de med en på hvert ark papir (se bilde nr.1).



Efter dette spørger fp.: "Og hvad så?" Fl. spørger om det er et løsningsforslag. Fp. er dog synlig usikker m.h.t. sin løsning. Efter lang tids tøven presses fp. nærmest af fl. til at sige "ja" til at det er et løsningsforslag.

Grøn trekant Lip vendes. Fp. frafalder med det samme sit ovennævnte løsningsforslag og spørger om man godt må flytte rundt på klodserne. Fl. svarer bekræftende og straks flyttes alle klodser væk fra de fire ark papir. Ovennævnte princip frafalder totalt. Deler herefter en trekant ud på hvert ark papir, hvilket er begyndelsen til en farveinddeling. Forskellige farver i hver gruppe.



Grøn trapez Ast vendes. Fl. opfordrer fp. til at sammenligne de vendte klodser. Lang pause. Opfordringen gentages og fp. konstaterer med selvfølgelighed at der er 2 vendte trekanter og en firkant som er tyndere. Fp. bliver spurgt om, hvad der er forskellen på de 2 vendte trekanter. Fp.: "Den ene er lille og den anden er stor". Fp. er ligesom kørt fast. Fl. forsøger, at få fp. til at koncentrere sig om en slags "Dønnerne". Til den vendte Døn vil fp. "lægge no'en af de tykke". Dette sker ikke.

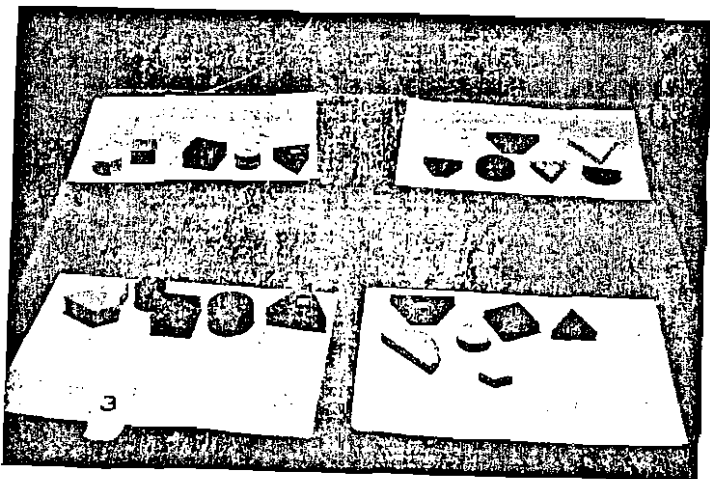
Fp. er tydeligt begyndt at arbejde med flere principper, men kan ikke rigtig "rumme" dem alle og kæde dem sammen. Fp. sidder længe og spekulerer, men kan ikke formulere det, hvad han tænker på (siger han på forespørgsel fra fl.).

Fp. opfordres igen til at gå igang med "Dønnerne". Dette sker ikke. Focuserer nu på de store og de små (arealet) og deler skiftevis en stor og en lille ud på hvert ark papir - tilsyneladende uden hensyn til højderne. Fp. er på forhånd skeptisk overfor løsningsforslaget, men kan på nuværende tidspunkt ikke kæde principperne sammen om end han har

konstateret alle forskelligheder incl. arealet og højderne. Tænker meget koncentreret, men kan ikke komme videre. Fp. vil ikke have vendt en bestemt klods.

Hvid cirkel Døn vendes. Fl. opfordrer fp. til at se på forskelle og ligheder mellem de vendte klodser. Snakker igen om "de store og de små" (arealet). Men frafalder igen.

Går over til at inddele efter højder og former. De høje i 2 grupper og de lave i 2 kombineret med forskellige former i hver af de 4 grupper. Fp. udtaler: "at der helst ikke må være ^{noen} former i hver enkelt gruppe". I 2 af grupperne er der. Men pyt. (se billede nr. 3).



Rød blå-sort firkant Lip vendes. Fp. hjælpes af fl. til at kigge på forskellen mellem 2 klodser af samme højde. Fp. konstaterer størrelsesforskellen på de 2 klodser af samme højde og begynder så at dele klodserne efter størrelse samtidig med, at han bibeholder højdeinddelingen.

Kan forklare principperne bag sin løsning. Er sikker i sin løsning.

Analyse af fp. 5

Fp. har yderst svært ved for det første at forstå fl's forklaring * især har fp. svært ved at forstå at klodserne ikke må blive vendt. Fp. er meget interesseret i navnene bag på klodserne. Desuden kan fp. kun med megen besvær formulere sine egne tanker. Man kunne antage at disse fænomener udgør en sammenhængende helhed. Svær ved sproglig kommunikation - nervøs for ikke at kunne forstå - kan derfor heller ikke forstå fl's forklaring. Hvordan kan ord være uden betydning? spørger fp. sig selv, derfor skal klodserne vendes i en fart.

Derudover er fp. lidt engageret og entusiastisk, vælger fx. aldrig selv at få vendt en klods. Dette sidste skyldes uden tvivl også at fp. har svært ved at kombinere sine forskellige principper. Det var så de følelsesmæssige aspekter bag en evt. manglende motivation.

I starten er fp. meget usikker m.h.t. sine løsningsforslag - næsten umuligt at få fp. til at "indrømme" at det er et løsningsforslag. Efter at fl. via en vendt klods bekræfter fp. i at forslaget er forkert rydder fp. skyndsomt alle klodser fra papirerne og starter forfra. Bare med at få den grimme fejl fejlet af bordet i en fart.....

Fp. er for ukoncentreret og kan ikke arbejde samtidig med flere principper. Fp. konstaterer på et tidligt tidspunkt både højdeforskellene og arealforskellene, men kludrer rundt med forskellige for fp. selv ulogiske kombinationer. Det er søk om fp. godt selv mod slutningen er klar over at han nærmer sig en løsning. Det må være noget med størrelse og højde --- men hvordan. Og der er for uoverskueligt. Pludselig efter fl. har ledt fp. ind på forskelle mellem de vendte Bøn'er og Lig'er er løsningen der. Det er det rigtige præj for fp. Det er som om den rigtige løsning længe har været lige ved at komme for fp.. Pludselig er fp. dejlig sikker m.h.t. løsningsforslaget. Det er løsningen - ingen tvivl om det.

En meget langsom start for fp.. Senere nogen fremgang. En lang periode med en arbejden frem og tilbage med de samme kombinationer som virkede stagnerende for fp.. Det sidste minut er enorm fremgang efter det vink som formåede fp. at få kombineret de mange sideløbende principper til det rigtige overordnede. En mærkbar befrielse hos fp.

Muk. Kan stadig ikke fornemme størrelsen mellem Døn og Lip, men kun de 2 forskellige former. Fette resulterer dog i, at fp. arbejder samtidigt med 2 principper nemlig højde og formerne. Forskellige former i hver gruppe hvor højden i hver enkelt gruppe er den samme. "Men der mangler no'en former", konstaterer fp. Bliver dog ved med at koncentrere sig om de to højder og siger noget med klodsernes længde. Giver dog ikke op og be'r om at få vendt en klods fra den sidste gruppe som endnu ikke er vendt.

Hvid trekant Ast vendes.

Fl. henleder fp.'s opmærksomhed på forskelligheden mellem Muk og Ast. Fp. ser tydeligt at den ene er større end den anden, men arbejder ikke videre med dette princip.

Fp. tror pludselig navnene har en betydning for løsningen. Fl. afkræfter dette.

Fp. fokuserer på højden og bredden, men vil bruge det til at bygge figurer af. Fp. kan ikke løsrive sig fra ovennævnte kategori.

Fl. be'r nu meget ledende fp. om at gentage forskellen på Muk og Ast. Dette gøres, men Fp. reflekterer ikke nærmere over dette.

Begynder igen at interessere sig for en af hver farve i hver gruppe.

Men der sku' 5 røde og 5 gule.

Efter en stund spørger fp.: "Må man godt give op?". Fl. synes ikke om ideen.

Halvcirklerne giver fp. problemer. Fp. vil gerne have vendt 2 halvcirkler. Får kun vendt en.

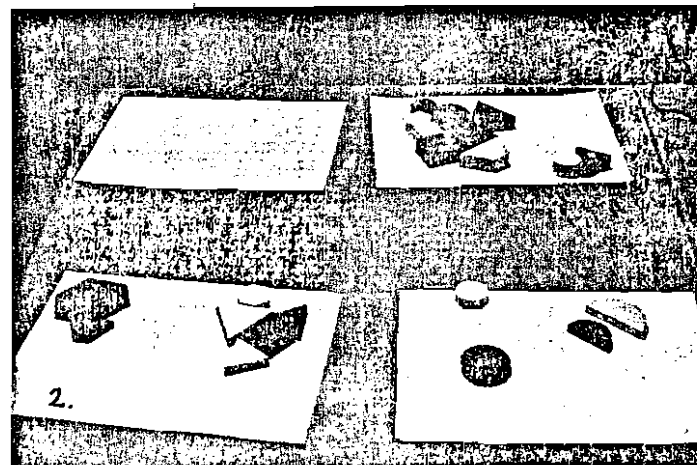
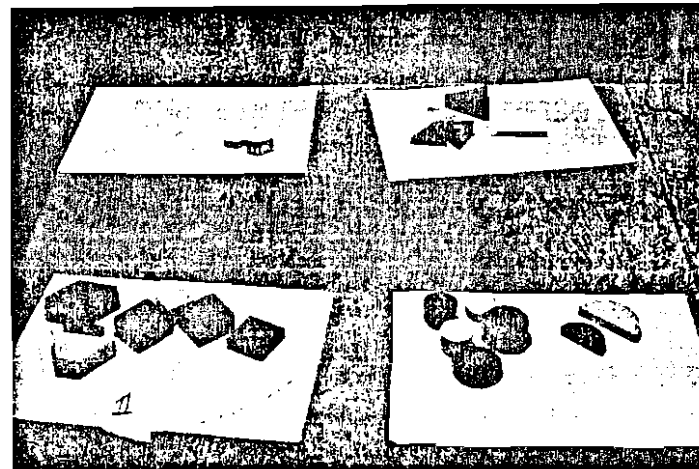
Halvcirklen Ast vendes. Med det samme lægger fp. halvcirklen Ast over til den vendte trekant Ast. Og på forespørgsel fra fl. siger fp., at det er fordi de har samme størrelse, fl. opfordrer fp til at fortsætte med denne inddeling. Fp. har nu inddelt de lave klodser rigtigt.

Flytter noget rundt på de høje klodser, men kan ikke rigtig øjne den samme forskel på størrelsen som hos de lave klodser. Men han prøver lykken uden at have megen tiltro dertil. Den rigtige løsning er nået.

Fl. spørger fp., om han mener det er rigtigt.

Fp.: "Det må være noget i den retning".

Fp. kan ikke logisk forklare at arealet må være det samme "det er noget med tykkelse og bredde". Dog kan fp. fint visuelt se at størrelserne er forskellige. Fl. siger at bredden jo ikke er den samme på hver enkelt klods i samme gruppe. Fp.: "Nah, men jeg kan se, at de har samme størrelse". Fp. kan til sidst godt forstå at arealet er det samme, men det snyder, trekkanterne virker alligevel større.



Analyse af fb. 6

Fp. "hopper" ud i forsøget uden først tilsyneladende at reflektere over evt. overordnede principper for det samlede antal klodser. Fp. flytter rask væk rundt på klodserne indtil det f. eks. viser sig at der er mere end 4 trekanter og så fremdeles.

Vi kunne under forsøget have været ydeligere opmærksomme på om fp. ubevidst havde dannet sig et samlet overblik fra forsøgets begyndelse. Har fp. fx. fra begyndelsen talt klodserne?. Dette er en evt. grund til at fp. undres over det ugunstige i de 5 klodser i en gruppe. Dog er det også muligt at fp. allerede her arbejder med en sideløbende logik (nogenlunde samme antal klodser på hvert ark) ved siden af hovedlogikken (formprincippet). Dette at der evt. skal være nogenlunde samme antal klodser i hver gruppe bliver på et tidspunkt meget væsentlig for fp. at vide. Fp. spørger adskillige gange før han frafalder dette princip som hæmmende. Fp. meget i at komme videre. På et senere tidspunkt spørger fp. igen hvor det er ved at hæmme ham.

Fp. forstår hurtigt efter fl's henvisning at arbejde med nye principper uden dog at frafalde (glemme) de gamle. Disse bliver for en stund til underordnede principper, men dukker henad vejen op igen. (eks. følger).

Inden fp. koncentrerer sig om højdeforskellene vil han f.eks. både have vendt en rund og en firkantet for at blive absolut afkræftet i løsningsforslaget efter former. Kun en rund bliver vendt og efter at have prøvet noget med højderne - der mislykkes - har han stadig den firkantede som absolut skal vendes. Med denne frafalder han for en stund de 2 principper (højde og form) hvorefter den ene (formen) nemlig stadig "lurede i baghovedet". Fp. har prøvet flere principper af på samme tid.

Hvis en anden (og visuelt forekommende større) Lip var blevet vendt ville der have været stor sandsynlighed for at fp. allerede nu ville have fundet frem til den rigtige løsning. Da det senere viser sig at fp. visuelt fint fornemmer areal forskellen hos de lave klodser. Højde princippet virker dog igen indlysende for fp. efter en Ast er blevet vendt. Kun formforskellen bemærkes mellem Døn'er og Lip hvilket bliver en hæmning for fp. resten af forsøget. Fp. kan ikke visuelt iagttage den samme indbyrdes forskel hos de høje klodser som hos de lave efter en trekant Ast bliver vendt.

Om endfp. tydeligvis har forholdsvis let ved at arbejde med flere principper af gangen så er der ligesom ikke nogen logisk sammenhæng mellem dem. På et tidspunkt er der for mange principper og fp. kan ikke fastholde dem og langt mindre overskue at kombinere dem, hvilket bevirker at fp. ønsker at give op.

Gennem hele forsøget har fp. hovedsagelig gennem en visuel iagttagelse formået at fornemme forskellige egenskaber hos klodserne - også på samme tid. Disse erfaringer bliver dog ikke sat i nogen større logisk sammenhæng og resultatet bliver en manglende evne for fp. til at kunne danne sig et samlet overblik gennem en logisk fremgangsmåde. Derfor kan fp. også kun forklare principper bag den rigtige løsning ud fra sin visuelle fornemmelse, iagttagelse.

Forsøgsperson 7 - totaludskrift.

Instruktion.

Fp: klodserne skal altså deles i fire grupper?

Fl: ja

Fp: og der er et system?

Fl: ja - der er ikke noget snyd.

Fp: kigger på klodserne uden at manipulere med dem - for at finde hvilke egenskaber klodserne har.

Fp: der er mere end fire farver, så det er ikke umiddelbart farverne - og der er også mere end fire forskellige faconner - og så er der to højder.

Fl: du mågerne røre ved dem.

Efter et stykke tid hvor Fp stadig kigge på klodserne, spørger han om, der skal være lige mange i hver gruppe og Fl svarer, at det behøver der ikke at være.

Fl: hvad gør du nu?

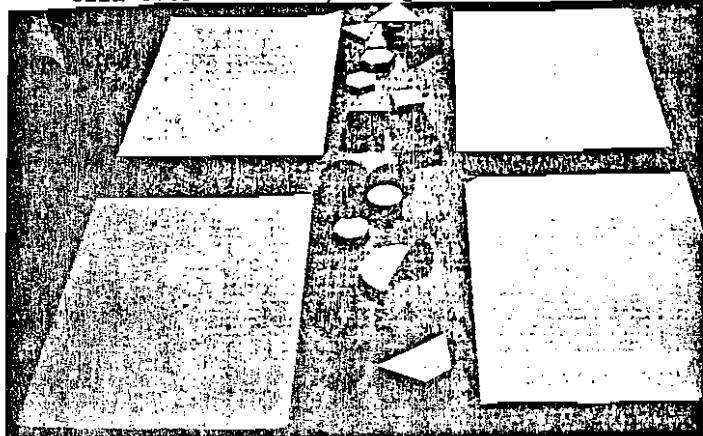
Fp: jeg samler de runde

Fl: du må også gerne flytte dem ud på papiret.

Fp: nej, så ser det bare ud som om, at jeg tror på noget.

Fl: og så samler du...

Fp: ja, jeg samler dem i de forskellige faconner - for at få et overblik over hvor mange slags, der er. (billede 1)



Fp: der er nogle enkelte, der falder uden for - ellers havde det været for nemt.

Fl: det der med faconnerne tror du altså ikke rigtigt på?

Fp: jo - det er nok en kombination mellem faconnerne og noget andet.

Lille pause.

Fp: den måde de blev lagt ud på har ikke nogen betydning vel?

Fl: nej

Pause hvor Fp sidder og kigger på klodserne.

Fl: hvis du nu prøver at køre lidt rundt med dem på papiret - og så kommer til et eller andet, så kan du få vendt en klods.

Fp: jeg kan bare lægge dem ud - og så bare sige, at det tror jeg på, og så få en vendt?

Fl: nej, der skal være et system i det.

Fp: det er der jo ingen der siger.

Fl: jo, det er der.

Fp: det kan jo bare være tilfældigt...

Fl: hvad tænker du på?

Fp: jeg tænker på, at det er tydeligt, at der er fire faconner + nogle små grupper, der er udenfor - der er ikke ret mange af dem. Så tænkte jeg, at der er hver farve i nogen af dem - trekantede har hver farve, firkantede mangler en hvid...

Fl siger så, at der så er noget galt i gruppen af trapezformede, som har to røde, men Fp afviser med, at Fl ikke må hjælpe.

Efter en lille pause indrømmer Fp dog, at det er irriterende.

Fp: jeg tror på en eller anden måde, at man skal kombinere faconner og farver, og så få fire grupper ud af det.

Fl: kan du så ikke prøve det?

Fp: det er jo det jeg prøver på.

Fp opfordres endnu en gang til at lægge klodserne ud på papiret - således, at en klods kan vendes.

Fp: nå, men så prøver jeg det.

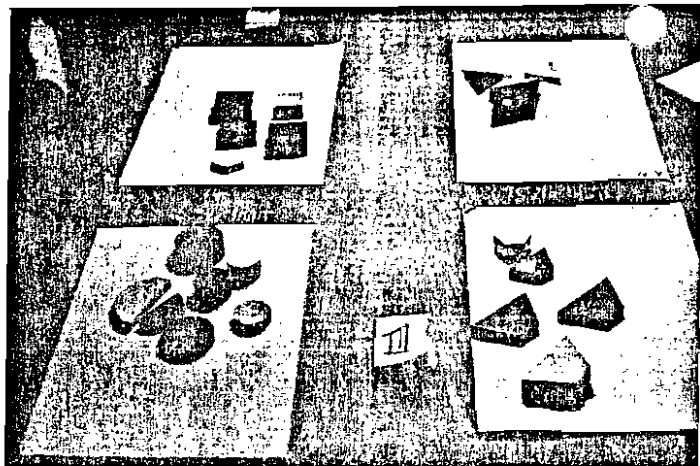
Halvcirklerne og de sekskantede bliver tilbage.

Fl: hvad så med de sidste fire?

Fp: ja, det ved jeg ikke rigtigt - de skal nok slet ikke være med!

Fl: de skal være med allesammen.

Fp lægger den lave sekskant sammen med firkantede med den begrundelse, at der mangler en hvid + noget med forholdet mellem høje og lave. Den høje sekskant lægges med trapezterne, fordi der mangler en hvid samtidig med, at den ligger tæt på 1 antallet af kanter. Halvcirklerne lægges tilfældigt hos cirklerne. (billede 2)



7.2

Fl vender den høje, store, grønne trekant, som Fp havde lagt i samme gruppe som den lille, høje, røde trekant.

Fl: så det passede altså ikke.

Fp: skal der stå "døn" bag på alle dem der er i samme gruppe?

Fl: ja, og der er kun fire forskellige navne.

Fp: hm, det var altså ikke rigtigt.

Pause, hvor Fp kigger uden at flytte de to vendte klodser fra hinanden.

Fp: så må vi jo prøve noget andet.

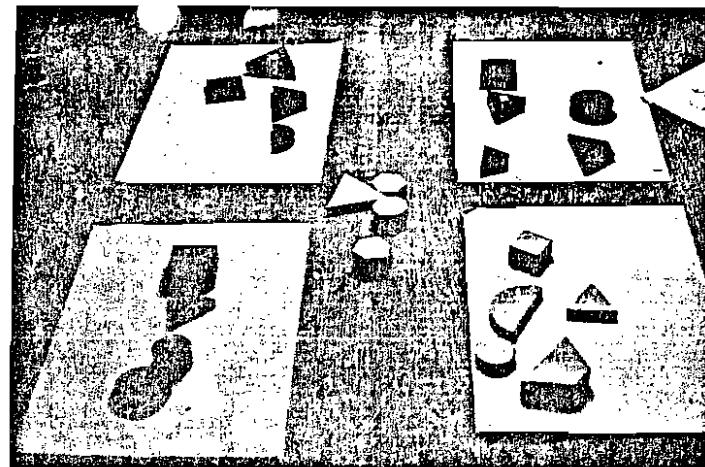
Fp lægger alle klodserne tilbage på bordet - hvorefter han deler dem efter farver.

(forstyrrelse fra en, der ville ind i værelset.)

Fl: en fordel ville være at lægge de to vendte klodser på hver sit papir, - så man kunne prøve at finde ud af hvorfor de ikke er i samme gruppe.

Fp: ja, det har jeg sgu da siddet og undret mig over hele tiden.

Fp lægger de to klodser ud på to stykker papir, hvorefter han deler klodserne efter farver, som vist på billede 3.



7.3

Fl: hvad så med de hvide?

Fp: det ved jeg ikke rigtigt.

Pause

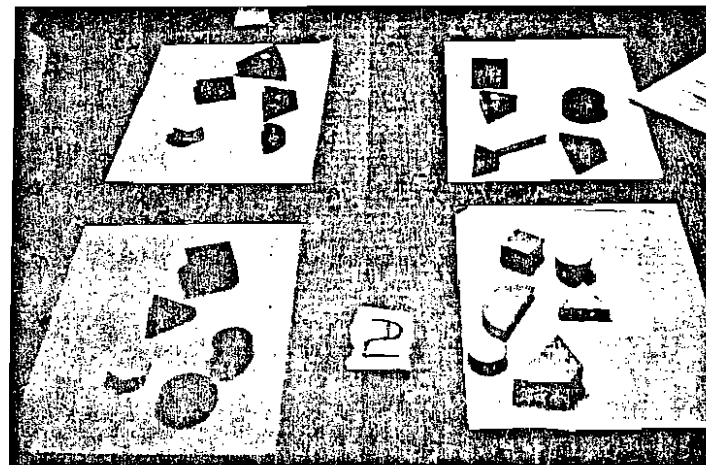
Fl: hvad tænker du på?

Fp: ja, i den gule gruppe er det nemt, der er en af hver facon og så kunne man supplere op med en hvid, men i den sorte gruppe er der to runde - men derfor kan man jo godt forsøge alligevel.

Pause

Fl: hvis du nu prøver at fordele de sidste, så får du vendt en til.

Fp fordeler de hvide efter tre forskellige principper (højde, facon og at der simpelthen bare mangler en hvid). (billede 4)



7.4

Fl vender den store, lave, grønne trapez, hvorefter Fp flytter den over for sig selv (væk fra den store, høje, grønne trekant).

Fl: hvad tænker du på?

Fp: det tyder på, at hverken faconner eller farver alene er princippet.

Pause

Fl: hvad tænker du på?

Fp: at det må være noget med de høje og de lave, - også.

Pause - efter, at Fp har flyttet klodserne ud på bordet og anbragt de tre vendte klodser på hversit papir.

Fl: hvad var du ved nu?

Fp: jeg overvejede at flytte de høje og de lave.

Fl: kan du så ikke prøve at samle dem?

Fp: jo, men jeg tror ikke rigtigt, at det alene vil være løsningen.

Fp samler de høje og de lave i hver sin gruppe på bordet.

Fl: husk nu, at du har tre, som er vendt.

Fp lægger de tre ud på papirene.

Fp: ja jeg har to høje og én lav, men ellers syntes jeg ikke rigtigt,

Pause - hvorefter Fp begynder at dele klodserne ud.

Fl: hvad gør du nu?

Fp: ja, jeg forsøger at dele dem ud så der så vidt muligt er en af samme farve og facon hvert sted - samtidigt med, at de har samme højde.

Fl: der er jo to af samme slags i en af grupperne?

Fp: ja, men det er der også i en anden gruppe - og jeg kan ikke få dem til at se anderledes ud, - jeg kunne selvfølgelig vælge en anden kombination, men der ville også blive to af samme facon eller samme farve, når det overordnede er højden.

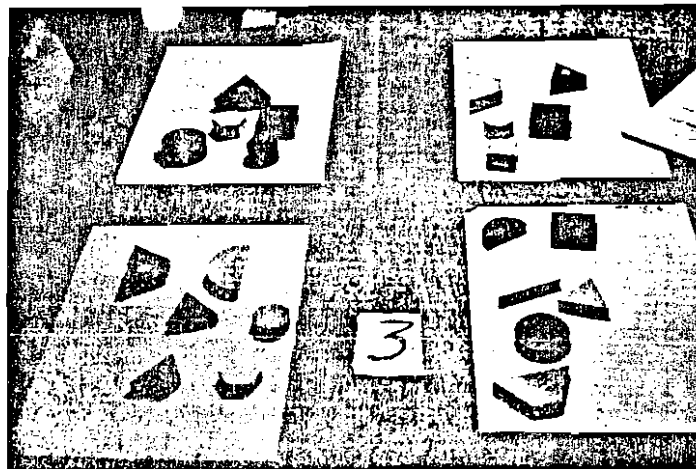
Fl: det er der heller ingen, der siger, at der ikke må være.

Fp: nej, men mit princip var, at der var en af hver slags og en af hver farve, - og det kan jeg altså ikke få opfyldt.

Fl: så må du jo forkaste dit princip.

Fp: men jeg vil bibeholde adskillelsen mellem de høje og de lave.

Fp deler klodserne efter højde - samtidig med faconner og farver, og når frem til det resultat, som ses på billede 5. - Fp konstaterer dog, at det nok er lidt tilfældigt, men fastholder det som løsningsforslag.



Fl vender den lille, lave, sorte trekant.

Fp: det er så den fjerde gruppe. Trekanterne skal i hvert fald ikke ligge i samme gruppe, men det vidste jeg jo godt. Nu har jeg også fået vendt tre trekanter, og der er kun de samme fire, så jeg vil forsøge at holde dem hver for sig, - næ der er sgu fem...

Fl gør Fp opmærksom på, at den vendte trapez ligger i samme gruppe, som den sidst vendt trekant

Fp rykker alle klodserne ud på bordet.

Fl: vil du stadig beholde de to forskellige højder?

Fp: nej, det ved jeg somend ikke rigtigt - det er jo ikke blevet modsagt af den der er blevet vendt nu.

Fl: nej.

Fp: i virkeligheden skulle jeg måske bare have flyttet den sidst vendte et andet sted hen, jeg kunne sagtens have genopbygget det helt ved bare at have byttet om på to.

Lille pause hvor Fp kigger på klodserne.

Fp: der er sgu kun de fire klodser med navne på.

Fl: nej, der er ikke noget andet. - Hvis du nu prøver at sammenligne dem der er vendt.

Fp: ja.

Fl: prøv at finde ligheder og forskelle.

Fp: de tre af dem er trekanter og den sidste er en firkant. De to er høje og de to er lave. De to er grønne og så er der en rød og en sort.

Pause

Fl: der er også en enkelt ting til, der adskiller dem. - Nu har du snakket om højder...

Fp: det er måske størrelsen, ja - den ene trekant er større end de to andre, men hvad med denne her (trapezen)? - og de to trekant-er er lige store.

Fp sidder og kigger på den vendte trapez og kommer frem til, at den må være "stor".

Fp: tja, nu har jeg prøvet alt sammen, så kan jeg lige så godt prøve at lægge de små for sig.

Fp begynder at lægge alle de store over til den store vendte trekant.

Fl: nu ser du bort fra højden?

Fp: ja.

Fl: men så bliver der kun to grupper.

Fp: så kan jeg prøve at fordele de andre på en anden måde.

Efter at Fp har lagt de fleste store i samme gruppe gør Fl opmærksom på, at den vendte trapez også er stor.

Fp: nå ja, men så får vi to grupper med store - det hjælper på det.

Pause

Fp: så tager jeg de store høje og de store lave.

Fl: og hvad så med de andre?

Fp: ja, så tager jeg de små høje og de små lave.

Fp gør dette.

Fp: passer det nu?

Fl: tror du selv på det?

FP: ja det gør jeg.

Forsøgsperson 7 var 23 min. om at løse opgaven.

Forsøgsperson 7 - analyse.

Det er tydeligt, at Fp. tager udgangspunkt i de fundne egenskaber (ved klodserne) ved løsningen af opgaven.

Han prøver således at realisere nogle bestemte intensjoner om at gøre hver af de fundne egenskaber til den overordnede logik for inddelingen af klodserne. Samtidig med dette opererer han med nogle underliggende logikker, som Fp egentlig først formulerer efter et pres fra Fl.

Det er ligeledes tydeligt, at de underliggende logikker efter afprøvning af den første hovedlogik - en ad gangen bliver til hovedlogikker.

Selv når hovedlogikken er højdeforskellen, formår Fp ikke at se bort fra farverne og formerne, som egentlig er subjektive forbindelser, der er opstået dels på baggrund af analysen af egenskaberne og dels på baggrund af Fps (formulerede) erkendelse af, at højde-kriteriet alene ikke ville være tilstrækkeligt.

Dette at Fp ligesom afsøger flere forskellige principper samtidigt - dog med en vægtning af dem i de enkelte forsøg - kan være et udtryk for, at han på et eller andet tidspunkt regner med at komme ind på noget af det rigtige - og derefter koncentrere sig om dette. Det sidste ser man efter, at Fp har benyttet højdeforskellen som det overordnede princip og en klods vendes, som ikke modsiger dette princip. Han vil helt tydeligt bibeholde princippet - indtil han ser størrelsesforskellen. Og selv efter, at denne sidste egenskab er fundet, er Fps første tanke om en kombination med størrelsesprincippet netop højdeprincippet.

Et andet fænomen vi fandt ved denne Fps løsning af opgaven er, at han arbejdede med en ret ringe stringens samtidig med, at han arbejdede med en funktional tre-dimensional matrix (farve, form, højde). For det meste kom den manglende stringens vel netop af, at matrixen på en eller anden måde objektivt var inkonsistent, - dog viste fænomenet sig også ved Fps inddeling i (alene) former, hvor han tillod de halv-cirkel-formede at komme med til de cirkel-formede. Generelt kan man sige, at Fp (til en hvis grad) forsøgte at bruge handlingernes resultater til en erkendelse af opgavens videre løsning, - selvom han flere gange benyttede sig af ad hoc forklaringer

til at forklare sine løsningsforslag. Dette sidste må vel ses i lyset af, at Fp det første lange stykke tid prøvede at finde frem til "noget rigtigt" ved afprøvning af flere principper på en gang.

Efter denne omtale af nogle enkelte fænomener, vil vi nu komme ind på "svævet" i forløbet.

Den første fase består af en analyse hvor Fp ser hvor mange former der er + hvor mange af hver farve + hvor mange farver + hvor mange højder.

Dette fører os ind i den næste fase, da analysen medfører en erkendelse af, at ingen af egenskaberne alene kan være principper.

Den tredje fase er karakteriseret ved, at Fp afprøver de tre fundne egenskaber hver for sig samtidig med, at de andre egenskaber benyttes som underprincipper, - muligvis fordi han på et eller andet tidspunkt tror, at han vil succes med noget af det. Det er i denne fase, at den manglende stringens specielt findes.

Overgangen til den næste fase fremtræder ved, at Fp går i stå, da han kan se det tilfældige i hans inddelinger - han bliver derfor tilskønnet til at sammenligne de vendte klodser, men Fp hanger fast i sine subjektive forbindelser mellem form, farve, højde - indtil han bliver opfordret til at finde endnu en egenskab.

På grund af opfordringen finder Fp, i denne femte fase, størrelsesegenskaben - hvilket i sig selv nok kan betegnes som et spring, men i første omgang betyder det blot, at han benytter den samme metode som tidligere og begynder at lægge alle de store sammen og alle de små sammen - og vil så bruge dette som hovedprincip kombineret med et eller andet andet.

Det egentlige spring sker ved, at Fp pludselig ser, at der er vendt en lav/stor og en høj/stor, som ikke tilhører samme gruppe og erkender det logiske i at kombinere højdeprincippet med størrelsesprincippet til én logik.

Forsøgsperson 8 - totaludskrift.

Instruktion.

Fp: skal jeg kun gøre det en gang?

Fl: du må gøre det lige så meget du vil.

Fp: men det er altså ikke sådan, at man gør det en gang og så færdig - for man kan jo gøre det på mange måder?

Fl: Når du er kommet frem til et eller andet, som du synes, at der er system i - hvis det så er forkert, så vender jeg en klods for dig - så må du starte forfra eller flytte rundt med dem lige så meget, som du vil - og der er altså ét system.

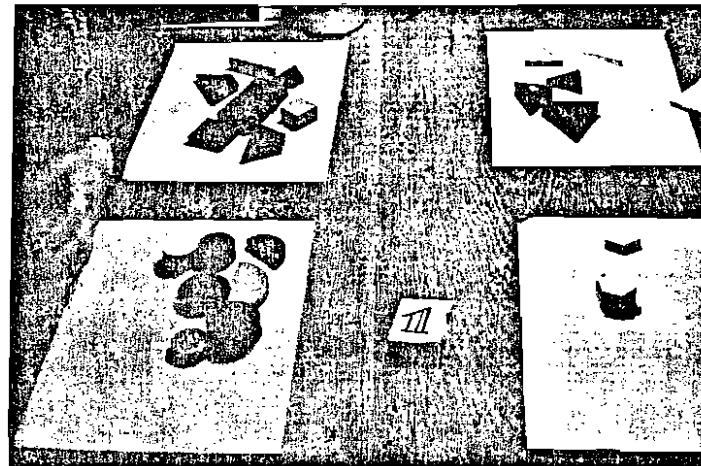
Fp: jeg må gerne forsøge lidt og så sige når jeg er færdig?

Fl: ja, og du må helst snakke samtidig med, at du flytter med klodserne.

Fp: nå, jeg prøver at gå efter noget med trekanter i en og firkanter i en - men jeg kan ikke rigtigt overskue hvordan det passer, så jeg vil lige prøve først.

Fl: ja ja, det er klart.

Fp lægger klodserne ud, som hun sagde hun ville - og lægger halvcirklerne sammen med cirklerne. (billede 1)



Fl: skal vi prøve det?

Fp: ja.

Fl vender den store, høje, grønne trekant, som lå i samme gruppe som

den først vendte.

Fl: den hed noget andet! - den hører altså ikke sammen med den anden.

Fp: nej, så...

Lillepause hvor Fp kigger på det.

Fl: så ved du, at den sidst vendte skal være på et andet stykke papir.

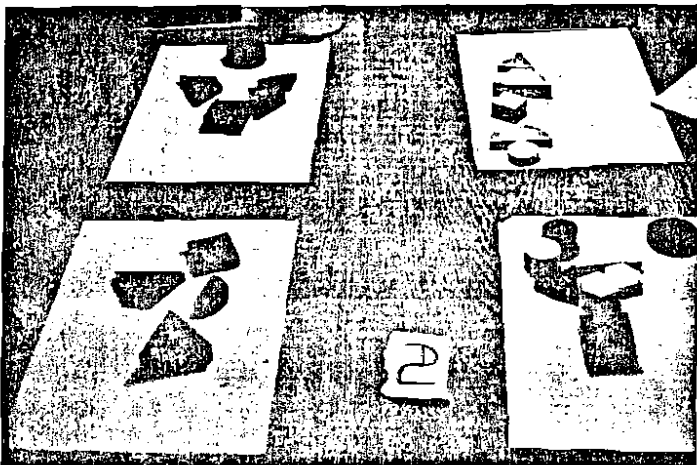
Fp: nå ja, det skal de eventuelt begge to.

Fp begynder at flytte med klodserne.

Fl: hvad gør du nu?

Fp: jeg lægger røde i en, gule i en, grønne i en og hvide/sorte i en.

Fp gør dette. (billede 2)



Fl: godt det prøver vi så.

Fl vender den store, lave, røde trapez, som Fp havde placeret i samme gruppe som den først vendte.

Fl: det var så det tredje navn.

Fp: ja - jeg skal lige se noget.

Fp tager to af de høje klodser og måler dem.

Fl: hvad gjorde du der?

Fp: målte om de var lige høje - men det var de.

Fl: hvorfor gjorde...

Fp: for at - jamen der er jo kun to højder ser jeg nu, så kan jeg prøve...

Pause hvor Fp kigger på klodserne.

Fp: nu tror jeg, at jeg vil lave noget med store og mellem og små - det kan godt være, at det bliver svært.

Fp tager først de klodser, hun mener er store og de, som hun mener er små - men har problemer med de "mellem".

Fl: hvad er det for nogen, du synes er mellem?

Fp: ja, det er svært at sige når jeg... Nåh nej, men se nu går den jo gal, for så har jeg en rude for meget - den går ikke.

Pause hvor Fp kigger på klodserne.

Fp: ja, jo...

Fp flytter med klodserne.

Fl: hvad gør du nu?

Fp: nu tager jeg de høje store og de lave store og de høje små og de lave små.

Fl: så prøv at vende klodserne.

Fp: så er jeg måske færdig!

Fl: ja

Fp: jeg vil altså gerne have at vide hvad i får ud af det.

Forsøgsperson 8 var 6 min. om at løse opgaven.

Forsøgsperson 8 - analyse.

Vi har valgt ved denne analyse ikke at skelne mellem en analyse af de enkelte fænomener og en helhedsanalyse. Dette skyldes først og fremmest, at der er meget få fænomener, vi umiddelbart kan forklare - dvs fænomener, som vi kan forklare uden, at det fremtræder som ren spekulation.

Fp er i begyndelsen tydeligt forvirret over opgavens formål, men kommer over dette ved en yderligere instruktion.

Hun forsøger ikke fra starten at analysere klodserne logisk for at finde de forskellige egenskaber, der senere kunne danne kriterier for inddelingen, - men foretager en analyse praktisk ved at tage fat på de umiddelbart sete egenskaber - former gående på antallet af kanter og farver. Fp gør dette ved at tage en egenskab ad gangen. Først formerne. Ved denne inddeling viser der sig en hvis liberalitet ved det, at hun lægger de halvcirkel-formede sammen med de cirkelformede.

Da dette ikke viser sig at være rigtigt (der er øjensynelig ingen eftertanke over hvorfor det ikke er rigtigt) forsøger Fp med farverne, hvor hun lægger de hvide og de sorte i samme gruppe.

Fp får vendt endnu en klods, og da ingen af de umiddelbart sete egenskaber duede som inddelingskriterium medfører dette en udvikling af hendes metode.

Hun forsøger nu bevidst at afdække nogle nye egenskaber (viser sig ved, at Fp måler to høje klodser) - og kommer frem til højdeprincippet. Dette kan hun imidlertid ikke bruge til noget, idet hun vender tilbage til den tidligere metode, hvor hun forsøgte sig med én egenskab ad gangen. Fp forsøger på denne baggrund at finde et nyt kriterium - og ser, at der er forskel på størrelserne. Imidlertid ser hun tre størrelser (store, mellem, små) - og går straks i gang med at dele klodserne efter størrelsesprincippet. Efter et stykke tid får hun problemer med de "mellem" samtidig med, at hun opdager, at hvis hun fortsætter med dette princip kan hun kun få tre grupper.

Dette medfører, at Fp erkender, at der kun er to størrelser.

Her sker den egentlige omvæltning - det egentlige spring.

Efter et stykke tid hvor Fp bevidst analyserer klodserne, får hun den ide at kombinere to principper - hvilket hun ikke tidligere har gjort.

Fp når således hurtigt frem til den rigtige løsning uden, at man umiddelbart har på fornemmelsen, at hun kan se, at det er den eneste mulige løsning.

Sammenfattende for Fps måde at løse opgaven på kan man sige, at hun på intet tidspunkt opererer med hovedlogik og sidelogik(ker).

Klodsernes egenskaber kan i dette forsøg ligesom inddeles i

- 1 - de umiddelbart sete (former/kanter og farver) og
- 2 - de egenskaber, som blev fundet på baggrund af efter tanken over/analysen af tidligere handlingers resultater.

Man kan sige, at Fp benyttede en udpræget praktisk fremgangsmåde ind en for hvilken der fandtes en overordnet stringent logik.

Forsøgsperson 9 - totaludskrift.

Instruktion.

Fp: altså tilsammen danner de et navn?

Fl: nej, nej...

Fp: altså står der noget bag på hver? - jeg forstår ikke hvad du siger.

Ny instruktion.

Fp: efter hvilket system skal jeg gå - hvordan skal de ligge?

Fl: det er det du skal finde ud af.

Fp: danner de en figur?

Fl: det skal du finde ud af.

Fp: det skal jeg finde ud af?

Fl: ja - men der skal altså være fire grupper ud fra den samlede mængde her. Og der er altså ét system.

Fp: der er et system?

Fl: ja

Fp: og så har jeg fået vendt denne her (lille, høje, røde trekant), og det er sådan en begyndelsesklods?

Fl: lige præcis.

Fp: så kan jeg jo lægge den på et stykke papir. - Og så skal jeg sige hvad jeg tænker eller hvordan?

Fl: ja, helst.

Fp: godt - så er det nærliggende at tro, at farverne hanger sammen, så må jeg jo tælle farverne - der er fem.

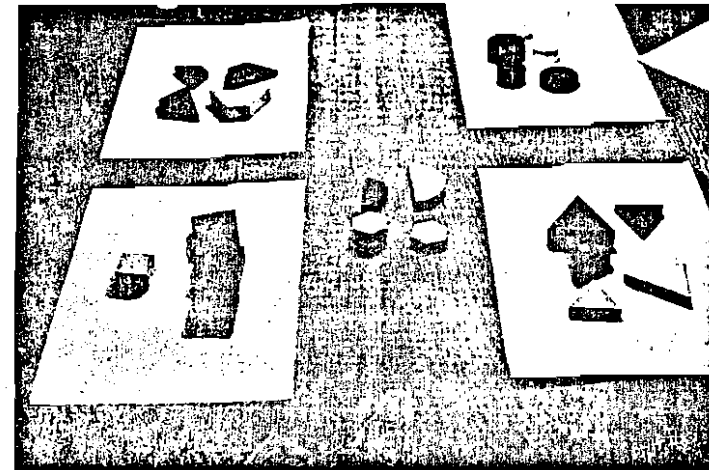
Pause hvor Fp kigger på klodserne.

Fl: hvad grunder du over nu?

Fp: ja hvad grunder jeg over nu - man kunne også forestille sig, at det hang sammen sådan, at hver form hørte til samme sted. - Så kan jeg jo prøve at finde ud af om det passer...?

Fl: ja, du må endelig flytte rundt med dem alt det du vil.

Pause hvor Fp deler klodserne op i former på de fire stykker papir. Hun lader halvcirklerne og sekskanterne ligge på bordet. (billede 1)



9.1

Fp: hm, det er jo ikke sikkert, at det passer, for der er ikke lige mange i hver gruppe. Ja, og de her (klodserne på bordet) duer jo ikke rigtigt til noget.

Pause hvor Fp kigger på det.

Fp: nå, men så var det jo nok ikke sådan.

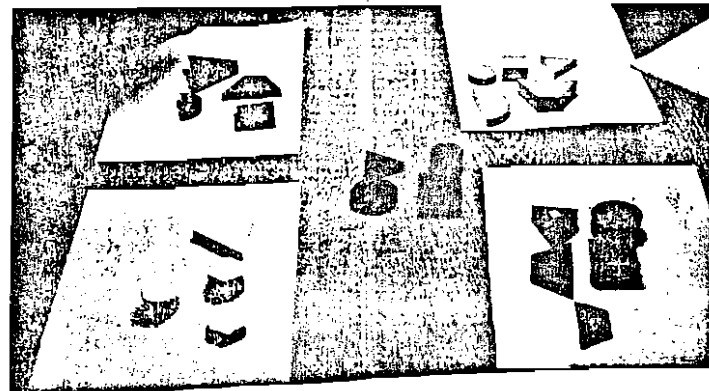
Fp kigger på klodserne.

Fp: i alt er der 2,4,6,10,12,16,18,20,22 klodser - fire går ikke op i 22, så skal der ikke være lige mange i hver.

Fp sidder og kigger på klodserne.

Fp: så ved jeg sgu ikke rigtigt hvor jeg skal starte... så tager jeg dem allesammen af, så kan det være, at det er lettere at overskue. - Jeg må hellere lægge dem lidt spredt, så det ikke forvirrer mig, at jeg allerede har lagt dem forkert. - Jeg kunne også prøve at samle dem i farver og så se om der er noget særligt med den sidste farve. Det tror jeg, at jeg prøver.

Fp gør dette. (billede 2)



9.2

Fl: hvorfor var det lige præcis de sorte, som blev tilbage?

Fp: det er tilfældigt - fuldstændig tilfældigt.

Pause hvor Fp kigger på opdelingen.

Fp: det her syntes jeg ikke rigtigt siger noget.

Pause.

Fp: så prøver jeg at tage disse (halvcirklerne og sekskanterne) ud af dem allesammen.

Fl: hvorfor gør du det?

Fp: det ved jeg ikke - jeg kan ikke komme videre på den anden måde.

Pause uden aktivitet.

Fp: så ved jeg sgu ikke rigtigt hvad jeg skal finde på.

Fl: hvis du kan komme til et løsningsforslag, så kan du få vendt en klods til hjælp.

Fp: nå, men jeg kan også prøve at se dem, som har lige lange sider - fx.

Fp måler siderne på nogle af klodserne. Hun tager udgangspunkt i en sekskantet og prøver at bygge en figur op.

Fp: det passer slet ikke - det er nogen åndssvage klodser i byder mig...

Pause hvor Fp kigger på klodserne og til sidst tager to op.

Fp: så skulle de her to passe sammen, men cirklerne...

Fp holder siderne op mod hinanden - kommer til at vende en klods, men siger, at hun ikke så den.

Fl: du må endelig ikke vende dem.

Fp: jeg er så optaget af at bygge, så jeg tænker ikke på den slags, - men det passer ikke, hm.

Pause.

Fl: vil du have hjælp til noget? - er der nogen du gerne vil have vendt?

Fp: kun hvis i syntes, det tager for lang tid.

Fl: nej nej - tiden betyder ikke noget.

Fp: jeg skal nok sige til når jeg giver op.

Pause.

Fp: man kunne selvfølgelig også se på hvad for nogen farver, der er fire af og så sige, at der må være tre med fire og to med fem, ikk - hvis det skal give 22. Så prøver jeg at lægge dem ud, som har fire.

Fp gør dette.

Fp: så var det jo logisk at lægge to af dem med fem ud på papirene og tage en af de andre væk.

Fp gør dette.

Fp: så skal jeg altså have placeret - hvis de er fordelt efter farve - så skal jeg have placeret en af dem med fire fordelt på de andre.

Fp kigger på det - de grønne er tilbage på bordet.

Fp: lad mig bare få lidt hjælp.

Fl: jeg vil lige sige inden vi fortsætter, at du har gjort det der en gang før, hvor du bare havde de sorte til at ligge på bordet.

Fp: nå, men det kan jeg ikke huske.

Fl: så vender jeg denne her (trapezformede MUK)

Fp: så er det jo nok ikke rigtigt det med farverne - så tager vi all klodserne af igen.

Pause hvor Fp kigger på klodserne.

Fp: nå, men nu hvor der er to af de røde, som er forskellige, så kunne man tænke, at der var to andre røde, der også var forskellige - det prøver jeg...

Fp tøver med at lægge klodserne ud.

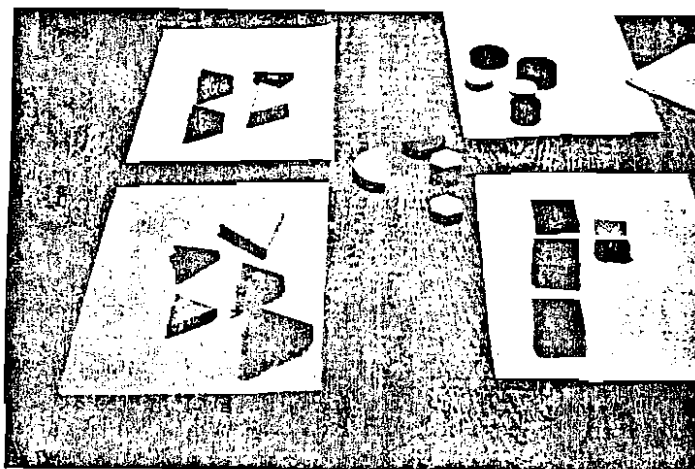
Fl: de to der er vendt, siger det dig noget?

Fp: det siger mig i hvert fald, at alle de røde ikke skal ligge sammen, og at det måske ikke er farverne det går efter. Men hvad de i øvrigt kan sige mig, kan jeg ikke rigtigt finde ud af.

Pause.

Fp: jeg prøver lige igen at lægge dem op, for at se om det kan hjælpe mig.

Fp lægger klodserne op på papirene efter former og lader halvcirklerne og sekskanterne blive tilbage. (billede 3)



Fp: så er der de umage.

Pause.

Fp: nu er jeg gået i stå igen.

Fl: er du det? - nå du får vendt en til.

Fp spørger om den store, høje, røde cirkel kan blive vendt - og den vendes.

Fp: det var måske så god en ide alligevel for den tilhører (og ligger i) en anden gruppe end de andre vendte - så det hverken be- eller afkræfter noget.

Fl: det er rigtigt nok.

Fp: så er jeg ikke kommet et skridt videre.

Fl: du kan prøve at sammenligne de tre du har fået vendt.

Pause hvor Fp kigger på de tre.

Fl: hvordan ligner de hinanden og hvordan er de forskellige?

Fp: den ene er en cirkel og denne her (trapezen) har fået kappet hovedet af...

Fl: er der flere forskelle?

Fp: de har forskellig tykkelse - dvs to af dem har samme tykkelse. Det kan man selvfølgelig også gå efter.

Fp deler klodserne op efter højde.

Fp: men det er jo ikke sikkert, at det er nogen særlig god ide.

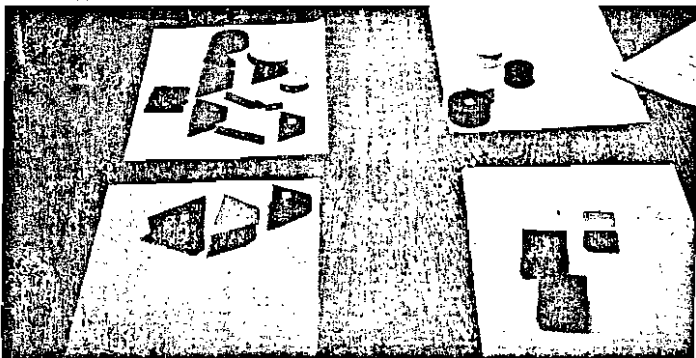
Fp konstaterer, at to af de vendte er lige høje, men skal være i to forskellige grupper.

Fp: så det eneste, jeg kan er måske at lægge alle de her smalle i en..
Pause.

Fp: men det giver mig ikke rigtig... hvis det her er en gruppe for sig (de lave) så har jeg sådan set tre grupper med samme tykkelse...

Fp har lagt alle de lave i en gruppe, de høje kvadrater i en, de høje cirkler + den høje sekskant i en og de høje trekanten + den høje trapez i en.

Fl: hvorfor vil du lige præcis bibeholde de tre grupper her? (billede 4)



9.4

Fp: nå, men det vil jeg heller ikke - denne her fordi det er kvadrat er ikk', - jeg går efter formen, og de der falder uden for mindrer om de øvrige i gruppen.

Fl: vil du så fast-holde det som et løsningsforslag?

Fp: ja...

Fl: men du tror alligevel ikke rigtigt på det?

Fp: nej, jeg tror ikke på det, for jeg syntes denne her er... nå lad mig bare prøve at holde det som det er.

Fl vender den store, lave, hvide trekant, som Fp havde placeret i samme gruppe som den trapezformede RUK.

Fl: hvad siger det så?

Fp: det siger, at tykkelsen alene ikke kan bestemme det... og den samme form kan vi nok forsøge os med...

Fp flytter rundt med klodserne.

Fp: men hvis det er samme form så... der er altså koks idet, fordi der er for mange former.

Pause.

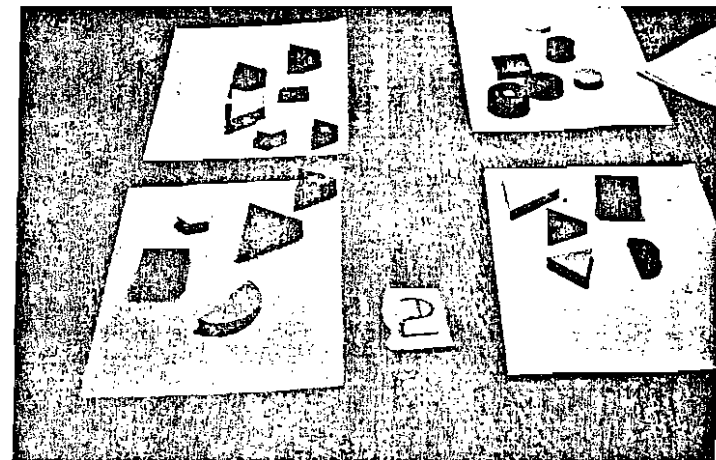
Fl: du kan jo sammenligne den du lige har fået vendt grundigt med de andre.

Pause hvor Fp kigger.

Fp: der er to tykke og to lave og der er to trekanten, - men det hjælper jo ikke rigtigt med de der anderledes former - med mindre, at formerne ikke spiller nogen særlig rolle. Næh, men det ville være lidt underligt.

Pause hvorefter Fp endnu en gang tager halvcirklerne og sekskanterne ud på bordet.

Fp fordeler klodserne med den argumentation, at både farve, form og højde betyder noget. (billede 5)



9.5

Fp: det forsøger vi så som et løsningsforslag.

Fl: det tager vi så.

Fl vender den store, høje, grønne trekant, som Fp havde placeret sammen med den lille, høje, røde trekant.

Fp: nå... så må vi hellere... det er så spørgsmålet om det hjælper hvis jeg tager det hele væk...

Pause hvor Fp overvejer dette.

Fp: jeg må nok hellere tage dem af, for jeg er bundet af de former der.

Fp tager alle klodserne ud på bordet.

Fp: ja, nu er der en trekant i hver undtagen i en og jeg kan ikke undgå at få den samme tykkelse her (der hvor den trapezformede MUK ligger), fordi der ikke er flere høje trekanten...

Fp flytter lidt rundt på klodserne og mumler noget om farver, former og højder.

Fl: så deler du ind efter højden og farven og formen?

Fp: ja.

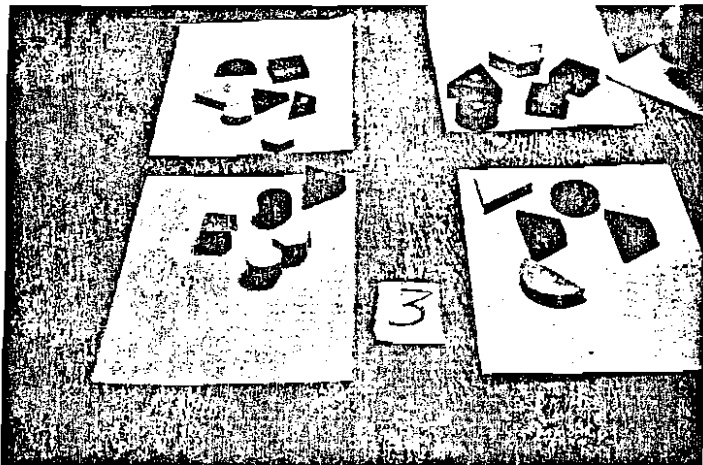
Fl: tre ting på en gang?

Fp: jo, - det gør det jo svært at overskue - men jeg er stadig helt på den med de her (halvcirklerne og sekskanterne).

Fp sidder og kigger på klodserne.

Fp: jeg kunne også sige, at nu tog jeg på højde og størrelse kun.

Fp lægger dem efter dette princip, men lægger den store, lave kvadrat hos de små, lave. (billede 6)



9.6

Fp: det her kunne også være en mulighed.

Fl: ja, lad mig nu lige se.

Fl vender den kvadratiske AST, som Fp havde lagt i MUK-gruppen.

Pause hvor Fp kigger på klodserne.

Fp: ja, så er det spørgsmålet om jeg har vurderet størrelserne forkert.

Fl: vil du have en til vendt?

Fp: ja, det vil jeg egentlig gerne.

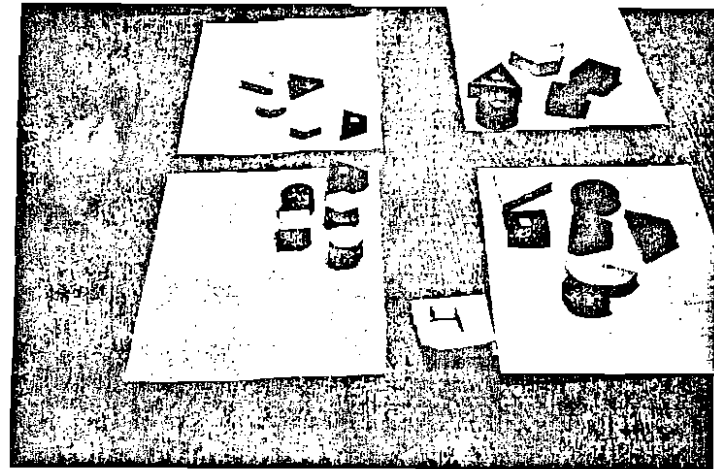
Fl vender den sekskantede i DØN-gruppen.

Fp: ja, den var god nok, - de er delt efter højde og størrelse.

Fl: du sagde, at det kunne være dig, som havde vurderet størrelsen forkert.

Fp: ja.

Fp lægger den sidst vendte AST over til AST-gruppen - samtidig med, at hun placerer den halvcirkelformede MUK i AST-gruppen. (billede 7)



9.7

Fp: så forsøger jeg dette som et forslag.

Fl vender den halvcirkelformede MUK.

Fp: satans også hva'?

Fp flytter den sidst vendte MUK tilbage til MUK-gruppen.

Fl: så kan du godt vende klodserne.

Fp: ja, jeg havde bare vurderet størrelserne forkert, fordi der var nogle bestemte former, som sammen med klodsernes farver snød mig

Forsøgsperson 9 var 32 min. om at løse opgaven.

Forsøgsperson 9 - analyse.

Før vi tager fat på den intuitive analyse af "helhedsforløbet", vil vi først beskrive og forklare et par af de fænomener, som vi syntes var særlig karakteristiske for dette forløb.

Først og fremmest er det vel interessant, at Fp det første stykke tid kun opererer med ét formuleret princip (henholdsvis formerne og farverne), mens det er tydeligt, at hun rent faktisk forsøger sig med et hovedprincip og et underprincip (antallet af klodser i hver gruppe, da det er formerne, som er hovedprincippet/det formulerede princip, - og formerne, da det er farverne, der er hovedprincippet/det formulerede princip). Dette fænomen fremtræder senere (når Fp opererer med højde, form og fave samtidigt) blot med den forskel, at alle de benyttede principper er blevet formulerede (eller bevidste), og at de er sideordnede - dog med en vægtning fra forsøg til forsøg. Fp prøver ligesom at afdække flere mulige kriterier på en gang (den ene gang ikke-bevidst, den anden gang bevidst) - sandsynligvis fordi hun håber på, på et eller andet tidspunkt at støde ind i noget rigtigt og derefter koncentrere sig om dette (det viser sig også, at Fp koncentrerer sig om højdeprincippet, da dette ikke bliver modsagt af de vendte klodser).

Et andet fænomen, som træder tydeligt frem ved dette løsningsforløb er, at Fp gang på gang vender tilbage til nogle bestemte inddelingskriterier, som hun kom frem til ret tidligt i forløbet. Det viser sig, at der opstår nogle subjektive forbindelser mellem form, farve og antal, - subjektive fordi Fp flere gange formulerer, at disse principper nok ikke er rigtige. Diase hænger hun fast i indtil hun ser størrelsesprincippet, - hvilket ligesom rydder op i de tidligere (subjektive) forbindelser og medfører, at løsningsprincippet meget hurtigt ses og formuleres.

Vi vil nu vende os mod "helhedsanalysen".

Fp går straks igang med at analysere klodserne for deres egenskaber - dvs prøver at afdække den egenskab hun umiddelbart har set først, for derefter at gå videre med den næste.

Dette gør hun ud fra et formuleret ét-princip system, men rent faktisk er det et to-princip system.

Da dette ikke kan lade sig gøre, leder Fp efter nye egenskaber, men er fikseret omkring formerne (ved det, at hun forsøger sig med noget med længderne af siderne) og vender tilbage tilbage til de første forsøg, dog nu med formulerede under-/sideprincipper.

Fp konstaterer, at farverne nok ikke er betydningsfulde, men hænger stadig på formerne - og kan ikke komme videre.

Hun får øje på højdeforskellen og forsøger sig med dette som princip. Her vender Fp tilbage til metoden fra starten - for da højdeprincippet ikke er tilstrækkeligt, er hun tvunget til at operere med et sideprincip, nemlig formen. Inden for hendes opdeling (se billede 4) ved hjælp af sideprincippet er der helt tydeligt en hvis liberalitet. Da Fp får at vide at forslaget er forkert kan hun stadig ikke forkaste formprincippet - selvom hun indrømmer inkonsistensen (der er for mange former). Hendes tro på højdeprincippet forstærkes, da det ikke modsiges af den nys vendte kløds.

I den næste fase fremtræder det meget tydeligt, at Fp søger efter succes ved det, at hun bevidst afprøver tre principper samtidigt (billede 5).

Fp føler sig bundet af formerne og spreder derfor alle klodserne, men på trods af dette brydes de subjektive forbindelser mellem de tre principper ikke - og hun deler endnu en gang efter form, farve og højde.

Pludselig formulerer Fp størrelsesprincippet og de subjektive forbindelser bliver ophævet. Fp bibeholder øjensynlig højdeprincippet fordi hun på en eller anden måde har haft succes med dette tidligere. Dvs at det ikke er blevet modsagt. - Fp formulerer her logikken ud fra de to principper.

Opgaven er logisk set færdig her, men Fp har svært ved at vurdere størrelsesforholdet og bytter derfor rundt på et par klodser før opgaven praktisk er løst.

Kapitel 3 - Konklusion.

I indledningen til undersøgelsen (art. 2.1) skrev vi, at vi i konklusionen ville beskæftige os med to aspekter, nemlig for det første det overordnede udviklingsaspekt, som går på de almene træk ved forløbene - og for det andet forholdet mellem handling og bevidsthed. Dette vil vi da også gøre, men vi må gøre opmærksom på, at de enkelte forsøg ikke direkte vil blive taget op, - da det kun er de fælles træk, som vi i denne forbindelse kan forklare uden, at det vil fremtræde mekanisk. Dette betyder ikke, at de fænomener, som vi har beskrevet i analyserne er uden betydning - men blot, at vi mener, at de kommer mere til deres ret i forbindelse med beskrivelserne af de enkelte forløb.

Et fænomen - "søgen efter succes" - vil vi dog tage op i forbindelse med omtalen af aspektet "handling og bevidsthed".

Vi vil desuden i dette afsluttende kapitel dels kort komme ind på emotionernes rolle i tænkningen og dels fremføre et spørgsmål over for selve undersøgelsens forms - Sacharov-klodserne - brugbarhed til at fortælle noget om tænkningen.

Angående udviklingen gennem forsøget, så ses det af udskrifterne (art. 2.2), at samtlige forsøgspersoner foretager en eller anden form for analyse, abstraktion og syntese ved deres løsning af den stillede opgave. Dette foregår ikke blot fra person til person på forskelligt niveau - men det ses også, at der ved de enkelte forløb ligesom sker et spring fra et analyseniveau til et andet betinget af forsøgspersonens handlinger i forsøget. Handlingen indgår i opgaveløsningen på den måde, at forsøgspersonerne ligesom venter på succes - venter på, at deres manipulationer (med klodserne) skal give nogle gunstige resultater, dvs resultater - i form af inddelingskriterier - som ikke bliver modeagt fx af, at forsøgslederen vender en klods. - Dette kan dog ikke karakteriseres som ren "trial and error"-adfærd, da udgangspunktet for denne "søgen" er en analyse og en abstraktion - på et vilkårligt niveau, - hvor bestemte egenskaber ved klodserne bliver fremhævet og andre lades mere eller mindre ude af betragtning.

Vi har allerede nu ved omtalen af udviklingsaspektet implicit forklaret forholdet mellem handling og bevidsthed.

Vi ser nemlig, at forsøgspersonernes bevidsthed netop udvikles på

baggrund af handlingerne i opgaveforløbet. Denne - bevidstheden - betinger så de videre handlinger.

Det ses altså, at bevidstheden både har karakter af at være "eftergribende" og "fremmadgribende".

Forholdet mellem handling og bevidsthed kan dog ikke forklares så enkelt og isoleret - da det med denne forklaringsmatrice ikke er muligt at forklare hvorfor nogle af forsøgspersonerne holder fast ved et inddelingskriterium, som er blevet modsagt - og som forsøgspersonen ser er blevet modsagt.

På baggrund af dette vil vi fremsætte en tese om,

at for at forklare en given persons tænkingsproces - ved løsningen af en given opgave - er det nødvendigt at inddrage personens øvrige virkeomhed. Det vil sige inddrage personens samfundsmæssige aktiviteter samt den måde samfundsforholdene bliver formidlet til denne (personen).

Vi har ikke haft mulighed for at inddrage denne tese i vores undersøgelse, men den kunne eventuelt hjælpe til at forklare den måde bestemte personer abstraherer på - når man taler om abstraktion på det trin, hvor det drejer sig om at udskille "stærke" og "svage" stimuli.

Implicit kommer vi herigeennem til emotionernes rolle i tænkingsprocessen.

Ved forsøgene har vi set, at man på ingen måde kan adskille emotioner fra tænkning - idet disse i høj grad er med til at betinge virksomheden ved opgaveløsningen.

Dette betyder ikke, at man kan betegne tænkningen, som en subjektiv proces da emotioner ikke kan betegnes som udelukkende subjektive tilstande. Tænkningen skal betragtes som subjektets erkendelsesvirksomhed - erkendelse af varen. Noget tilsvarende gør sig gældende for emotionerne, idet man først og fremmest må tage sit udgangspunkt i, at de er en slags erkendelse - og det vil sige erkendelse af den objektive realitet.

Som en afrundning af opgaven vil vi fremføre nogle betragtninger over selve undersøgelsesformens anvendelighed til at belyse tænkingsprocessen.

Logisk set må der være nogle problemer ved Sacharov-klodsernes anvendelighed, idet dette system (klodserne) er reversibelt og det

system, som vi benytter det på - tankningen - er irreversibelt. Dette må på én eller anden måde have betydning for hvilket erkendelsesniveau, man er tvunget til at operere på for at løse opgaven. Idet det er muligt at løse opgaven på et sammenhængsniveau, så er der vel næsten ingen (ingen i vor undersøgelse), som vil løse det på et modsigelsesniveau - og opgaven vil derfor ikke være egnet til at belyse den "videnskabelige tankning" - for at bruge Rubinsteins terminologi.

På trods af disse umiddelbare svagheder er det dog vigtigt at fremhæve opgavens anvendelighed over for væsentlige sider ved tankningsprocessen - hvilket vores undersøgelse vel også har vist!

Litteraturliste.

- S.L. Rubinstein: "Væren og bevidsthed" Gyldendal 1976
L.S. Vygotsky: "Tankning og sprog" Reitzel 1976
H. Høffding: "Den menneskelige Tanke" Gyldendal 1910
C. Bendixen m.fl.: "Marxismens psykologi" eget tryk 1975
K.B. Madsen: "Psykologiens udvikling" Munksgård 1977
A.R. Luria: "Hjernen" Busck 1975
J.B. Carroll: "Sprogets og tankningens psykologi" Reitzel 1971
F.E. Madsen og L.F. Petersen: Øvelsesvejledning
Haufmann og Kasanin: "A method for the study of concept formation" udleveret artikel

Kalle

AFLØSNINGSOPGAVE I
PSYKOLOGISK METODELÆRE

Holdvejleder: Hanns Høsum

KØBENHAVN 29. maj 78

Kalle Birck-Madsen	020753-0425	✓✓
Margit Christensen	140652-1008	✓✓
Jens Peter Poulsen	031257-2117	✓✓
Inger Aaess	100351-1274	✓✓
Vibeke Frejsel	240252-2316	✓✓

accepteret *[Signature]*

- 0 -

PSYKISK SYGDOM OG PSYKISK SUNDHED.

Forord:

Denne opgave er første del af et project på tre dele, som sigter mod "dels en afklaring af begrebernes psykisk sygdom og sundhed, og dels en afklaring, hvilke forhold, der især kan virke belastende for studerende" (metodefolderen 78, p.2).

INDHOLDSFORTEGNELSE.

Forord	s 0
Indholdsfortegnelse	s 1
Indledning	s 2
1. Afklaring af udgangspunkt	s 4
2. Vurdering af skema 1 metodologisk	s 6
3. Analyse af det indsamlede materiale	s 8
4. Beskrivelse af processen frem til skema 2	s 10
5. Sammenligning af de to spørgeskemaer	s 11-12

INDLEDNING.

Formålet med opgaven, som det er udtrykt i forordet, har selv sagt været udgangspunktet for vores opgave, men dette udgangspunkt er blevet behandlet så nøjagtigt i selve metodeundervisningsforløbet, at vi har set os nødsaget til at gå ud over det for denne opgaves obligatoriske indhold.

Først vil vi afklare selve problemstillingen, som den er defineret for os. Dette munder ud i en afvisning af det hensigtsmæssige i at arbejde med "sundt" og "sygt" som psykiske fænomener. Kapitler 2, 3 og 4 indeholder en vurdering af de hidtidige i metodeundervisningsforløbet opnåede resultaters relevans over for det overordnede formål, som kommer til udtryk i forordet. Man må sige, at de opnåede resultater (de to spørgeskemaer) nok kan belyse nogle aspekter ved det overordnede formål, men da det teoretiske grundlag for spørgeskemaerne mangler, vil anvendeligheden af empiriske facts, der kan opnås med spørgeskemaerne, være katastrofal lille.

Kritikken i denne opgave går altså på, at undervisningen og resultaterne, der er opnået indtil nu, nok kan siges at have en vis metodologisk relevans, men når det pointeres, at metodekurset er et indre fag i psykologi, må man i høj grad vurdere, om den nuværende form opfylder dette. Vores vurdering er, at det ikke opfylder betingelserne for at være et indre fag, da det totalt adskiller teori og praksis - eller sagt på en anden måde: det problemformulerende aspekt mangler. Med 3 timer om ugen i 1½ semester er det begrænset, hvor meget tid man kan bruge til problemformulering uden, at det går ud over indlæring af relevante metoder og teknikker til indsamling og bearbejdning af empiri. Dette kunne der rådes bod på ved, at man delte metodekurset op i to dele - en teoretisk del om forholdet mellem teori, model og virkelighed, og en teknisk del, hvor indholdet stort set er som idag, samt at man åbnede mulighed for at kombinere metodekurset med lab. og forprøveopgaver - alt i alt, at metodekurset blev organiseret på samme måde som videnskabsteori.

Til slut en kommentar om arbejdet med denne opgave. Teoretisk er den funderet på Séve's grundlag for en personlighedsteori, og dette fremgår kun implicit ved benyttede termer fra denne teori. Med det tidspres, der har været over opgaven (nødvendig for opgaven undervisning fredag - opgaveaflevering mandag) har det været umuligt at få bare en nogenlunde opgave ud af det, men vi har følt det nødvendigt for overhovedet at få noget ud af opgaven at gøre det på den måde, vi har beskrevet. Opgaven må altså betragtes som et udkast til at få skabt en forbindelse mellem de to aspekter - det problemformulerende og det problemløsende.

I. AFKLARING AF UDGANGSPUNKT.

Formålet, som er beskrevet i forordet, kan med rimelighed tolkes på 2 måder:

- a) en almen afklaring af begreberne psykisk sygdom og psykisk sundhed, dernæst en afklaring af hvilke specifikke træk der gør sig gældende for studerende, og en afklaring af, hvilke forhold, der især kan virke belastende for dem.) *invenet*
(8-8-7)
- b) en afklaring af, hvad der karakteriserer psykisk sygdom og psykisk sundhed hos studerende, og en afklaring af, hvilke forhold, der især kan virke belastende for dem.

Om der er flere fortolkningsmuligheder er underordnet - det afgørende må være, hvor hensigtsmæssigt det overhovedet er at arbejde med begreberne "sundt" og "sygt", som karakteristika for psykiske fænomener.

En almen bestemmelse/afklaring af begreberne må forkastes, hovedsagelig på grund af definitionsproblemer, da noget, der er "sygt" i én sammenhæng, kan være et sundhedstegn i en anden. Selv om man begrænser begreberne (pkt. b - universitetsmiljøet) til at være udtryk for adfærdsmåder inden for samme objective rammer, må begreberne forkastes, da de kun kan udtrykke nogle anomalier eller tilpasningskarakteristika til de herskende normer for en begrænset del af samfundets overbygning.

Begreberne "sundt" og "sygt" har et ideologisk islæt, og det også tvivlsomt om man kan afklare dem på en sådan måde, at de bliver anvendelig i praksis - anvendelig forstået på den måde, at de indeholder tiltag til ændring af de objective rammer, der determinerer de enkelte individers aktivitetsmatriser. Nu er individerne ikke totalt underlagt og determineret af de rammer, hvorunder de handler og udvikler sig - rammerne er modsigelsesfulde og udvikler sig også, og de tilegnes forskelligt fra individ til individ, men da individerne handler inden for samme objective rammer må der nødvendigvis være nogle fællestræk - nogle markante udtryk for deres individualitetsform - men hvordan kan man overhovedet tale om "syge" og "sunde" udtryk uden at nærme sig en ideologisk og idealistisk forståelsesramme ?

Never mind. I problemstillingen "psykisk sygdom og sundhed" ligger der noget om, at nogle individer har eller ikke har gener, der virker belastende for dem selv eller andre, og dette har vi taget som udgangspunkt for beskrivelsen af skema 1 og skema 2.

Følgende vigtige punkter er nødvendige at afklare, før man overhovedet kan begynde at tænke på at lave denne empiriske opgave/undersøgelse:

- hvad er helt præcist objektet for opgaven; er det studerende i al almindelighed, eller er det ny-immatrikulerede studenter - deres situation er væsentlig forekkelig, måske har de samme gener, men årsagen til ^{dem} er sandsynligvis forskellig.
- hvad skal opgaven bruges til - skal den blot belyse nogle forhold, eller skal den danne forarbejdet for nogle forhold, man ønsker at ændre, fx. studieplanen, metodekurset ect.
- opstilling af en teori, der placerer objektet i den samfundsmæssige totalitet - opstilling af hypoteser, man ønsker at afprøve ect.
- afklaring af fremgangsmåde; skal der laves en eller flere undersøgelser, tidsplan ect.

Det er ikke meningen at afklare disse spørgsmål her (tidspresset), men blot påpege nødvendigheden af det.

2. Vurdering af skema 1 metodologisk:

Ved formuleringen af den overordnede problemstilling (i metodefolderen side 2) giver man udtryk for, at målet for den samlede undersøgelse går på to niveauer:

1. en afklaring af begreberne psykisk sundhed og psykisk sygdom
2. en afklaring af, hvilke forhold, der især kan virke belastende for studerende.

Dette må indebære, at man søger en analytisk definition på psykisk sundhed og psykisk sygdom - og heri ligger efter vor opfattelse, en analyse af hvilke modsætningsforhold der ligger til grund for disse begreber. Sagt på en anden måde, så kan man sige, at man søger begrebernes væsen - og dvs. de generelle objekts udviklingslogik (fx. hvilke fundamentale modsætninger der ligger til grund for udviklingen af "psykisk sygdom" taget som helhed).

Som vi kan se, er det altså årsager, som indeholder forhold, som vi er på jagt efter!

Skema 1 indeholder udelukkende fremtrædelser - gener - og dette betyder, at det rent faktisk prøver at give et kvantitativt billede af udbredelsen af fremtrædelserne/generne.

Dette har ikke nogen direkte relevans for problemstillingen, da skemaet på ingen måde siger noget om årsagssammenhænge.

Dog kunne skema 1 have en form for indirekte relevans-forhold til den overordnede problematik, forstået på den måde, at det måske kunne være værdifuldt på forhånd at undersøge noget omkring udbredelsen af den problematik, som man beskæftiger sig med.

For at foretå meningen/tankerne bag skemaet, må det være muligt at kategorisere spørgsmålene - forstået på den måde, at ~~skemaet~~ emnet må indeholde nogle overordnede aspekter (nemlig de aspekter, som dem der har lavet spørgeskemaet mener, at man må have med for at kunne sige noget om psykisk sundhed og psykisk sygdom), og disse indeholder så en række detailspekter, nemlig de, som er udtrykt i skemaets spørgsmål.

Vi har, ved at kigge på spørgsmålene, fundet nogle overordnede aspekter/kategorier af spørgsmål: "fysiske udslag", "eksistensproblemer", "interpersonelle relationer" og "stemning/humer".

Værdien af disse kategorier, mener vi, er noget tvivlsom, da man - på trods af at man kan sammenfatte spørgsmålene i sådanne overordnede aspekter - alligevel ikke rigtigt kan bruge dem til noget, for de

udsiger ikke noget om detailspørgsmålene.

Dette gør de ikke - fordi spørgsmålene er "enkeltstående", forstået på den måde at de ikke konkretiserer de FORHOLD, som de skal forstås inden for (fx. sp.26: "fremmedgørelse" - over for hvad? familien? lærere? venner? sig selv? eller samfundet?), samtidig med at de ikke indeholder noget UDVIKLINGSASPEKT.

Konklusionen på dette må blive, at selv når man definerer skemaets mål som værende en undersøgelse af udbredelsen af bestemte fremtrædelser, så har den ikke rigtigt nogen værdi, da spørgsmålene ikke er eksplicitte - dvs. udtrykker i hvilket forhold spørgsmålene skal ses + indeholder et udviklingsaspekt.

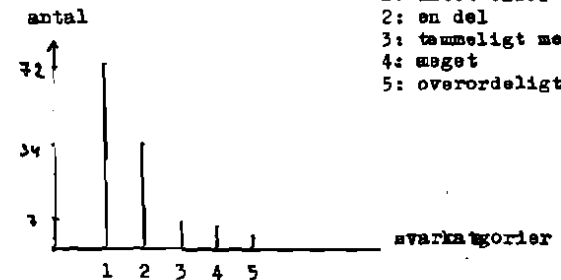
To af spørgsmålene opfylder dog, efter vor mening, de krav man må stille (13 + 27) - og derfor vil vi i vores analyse i næste afsnit gribe fat på disse to.

3. ANALYSE AF DET INDSAMLEDE MATERIALE.

Et første skridt i en statistisk analyse må være at få et overblik over den empiriske fordeling for de forskellige aspekter (generne), og vi vil i dette kapittel vise nogle muligheder for dette.

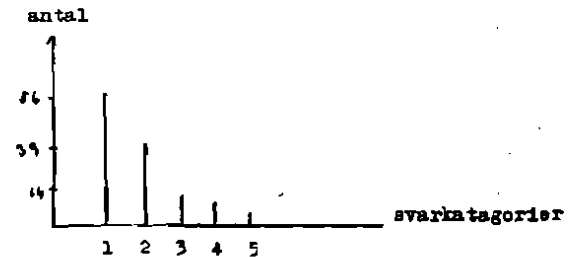
I første omgang vil det være rimeligt at se bort fra svarkategorierne "ved ikke eller vil ikke" og "andet svar", da mulighedsfeltet da bliver af typen ordningsvariabel. Et overblik kan skabes på mange måder - man kan tegne histogrammer, og dette vil vi gøre for de to aspekter (gener), som opfylder de krav, der er stillet op i kapittel 2: "angst for studiefallit" og "skuffelse over for studiet".

A) Histogram for "angst for studiefallit": (numrene på absiseseaksen svarer til svarkategorierne:



- 1: intet eller næsten intet
- 2: en del
- 3: temmeligt meget
- 4: meget
- 5: overordeligt meget

B) Histogram for "skuffelse over for studiet":



Tabel over empirisk og relativ fordeling:

	angst for studie-fallit		skuffelse over for studiet	
	emp. ford.	rel. ford.	emp.ford.	rel.ford.
1: intet eller næsten intet	32	0.62	56	0.49
2: en del	34	0.28	39	0.34
3: temmeligt meget	7	0.04	14	0.12
4: meget	6	0.04	3	0.03
5: overordentligt meget	3	0.01	2	0.02

Alt i alt ser det ud som om, at det ikke er der skoen trykker for størsteparten af de studerends.

Vi har indtil nu holdt svarkategorierne "ved ikke eller vil ikke"

og "andet svar" uden for. Disse kan give os et fingerpeg om forbindelsen mellem aspektet og det tilhørende mulighedsfelt. En høj score i et af disse kan fortælle, at der er noget galt.

Antal score i "andet svar" er generelt meget lille (under 1 %), men der er enkelte relativt høje scorere i "ved ikke eller vil ikke".

Det drejer sig om aspekt 24 og 30; "uvirkelighedsopfattelse" og "skuffelse over for sig selv". Det vil informationsmæssigt være bedst, når så mange som muligt svarer, så man bør måske overveje om ikke disse to aspekter skal omformuleres eller mulighedsfeltet udvides.

*vi kunne
undgå
score
score
Rulle*

4. Beskrivelse af processen frem til skema 2:

Det følgende vil blive en summarisk beskrivelse af processen - og vil så i det næste kapitel tage fat på at kritisere resultatet, og dermed også på en måde processen.

Metodelærerne havde på forhånd fundet frem til nogle overordnede aspekter, som det 2. spørgeskema skulle indeholde:

1. den økonomiske situation
2. tidsplan
3. sociale studierelationer
4. studiesituationen
5. faglig og personligheds-mæssig udvikling
6. psykologiens relevans.

Der blev så trukket lod om hvilket aspekt det enkelte hold skulle beskæftige sig med.

Vi fik tildelt "den økonomiske situation". På holdet blev dette område så inddelt i nogle underområder således, at hver arbejdsgruppe fik et aspekt, som de skulle lave spørgsmål/detailaspekter ud fra. De underområder, som holdet fandt frem til, kaldte vi:

1. erhvervsarbejde (aspekter herved)
2. SU-problematikken
3. økonomisk afhængighed (aspekter herved)
4. fysiske og psykiske gener ved at være "fattigrøv".

D. 19/5-78 havde arbejdsgrupperne deres spørgsmål færdige - og hver gruppe (dvs de grupper, der havde lavet nogen spørgsmål!) skrev så de spørgsmål, som de havde fundet frem til, op på tavlen. Da dette var gjort, diskuterede vi hvilke spørgsmål, som vi ville have med + forsøgte at prioritere dem, da der jo selvfølgelig var mange flere spørgsmål (som holdet ville have med) end rammerne tillod. Det endte med, at vi fandt frem til 8 spørgsmål - som i skemaet er blevet til 17, da nogle af de oprindelige spørgsmål er blevet splittet op.

Spørgsmålene 7-14 var oprindeligt et spørgsmål, spørgsmålene 18-19 var oprindeligt et spørgsmål, spørgsmålene 20-21 var oprindeligt et spørgsmål.

§. Sammenligning af de to spørgeskemaer:

Meningen med dette afsnit, må dele sig i to trin:

1. en metodologisk sammenligning
2. en kritik af resultatet af 2. spørgeskema, som både indeholder metodologiske- og videnskabs-teoretiske aspekter.

Mens det 1. skema ligeom forsøger at beskrive udbredelsen af frem-trædeleerne, så forsøger det 2. skema trænge "om bag" dette - for at afklare nogle årsagssammenhænge.

Dette viser sig ved, at de overordnede aspekter (i det 2. skema) descriptivt indeholder en mulighed for afklare de objective betingelser, som aktiviteten er underlagt ("den økonomiske situation", "tidsplan", "studiesituation", "sociale studierelationer", *fx*). Vi mener alt i alt, at de 6 overordnede aspekter er dækkende og relevante for en bearbejdning af de i den overordnede problemstilling formulerede fænomener.

Om detail spørgemålene så lever op til de overordnede aspekter, er en helt anden snak.

For vores vedkommende (den økonomiske gruppe) - delte vi jo ligesom vort emne op i 4 underemner - som bestod i 3 underemner, som beskrev nogle objective rammer + 1 underemne, som beskrev noget omkring udbredelse. At dele det op på denne måde er måske frugtbart, da man eventuelt så ville kunne konstatere nogle isomorfier ved en analyse af datamaterialet.

Men tingene udartede sig ikke helt tilfredsstillende. Dels kom der ikke nogen spørgsmål fra den gruppe, som skulle tage sig af det underområde, som vi havde kaldt "fysiske og psykiske gener ved at være "fattigrøv" - og dels er 2 af de spørgsmål - som er medtaget i det endelige spørgeskema - som egentlig skulle beskrive noget omkring de objective rammer, totalt irrelevante, - det drejer sig om sp.15 + 18. De siger ikke noget om de objective rammer, men blot noget folks egen vurdering af deres situation - og hvor meget kan man få ud af det. Det har i hvert fald ingen relevans i denne forbindelse.

Rent teknisk/metodisk adskiller skema 1 sig fra skema 2 ved det, at mens skema 1 udelukkende indeholder lukkede spørgsmål, så indeholder skema 2 både lukkede og åbne spørgsmål. Dette må betragtes som et fremskridt, idet man herved bevæger sig fra det kvantitative til det

kvalitative. Dette være sagt uden nogen form for afstandtagen fra kvantiteten - da man som bekendt ikke kan se det ene uafhængigt fra det andet.

Mht. til dette med de åbne spørgsmål, må det dog lige siges, at vi mener, at der er levnet uhyggelig lidt plads til kommentarer og begrundelser.

Andre fejl ved det 2. spørgeskema, ser vi i, at

1. skemaet indeholder alt for mange spørgsmål - og det er nok tvivlsomt hvor mange der ville gide at svare på det, hvis de ikke lige-frem, som os selv, havde været med til at lave det.
2. i flere af spørgsmålene er betydningen af svar-kategorierne ikke definitionsmæssigt præcise nok, men tvært imod meget relative. Dette gælder fx. sp.49 - hvor svar-kategorierne er:

a-meget lidt

b-lidt

c-rimeligt

d-meget

e-virkelig meget

til et spørgsmål, der lyder: "Hvor meget synes du, du skal læse for at følge med i undervisningen?".

Kritikken går altså på - at hvad der er rimeligt for nogle, kan være meget eller lidt for andre. Og hvor meget kan man så få ud af et sådant spørgsmål? - Noget ville man kunne få ud af det hvis det blev placeret lige efter sp.25 således, at man kunne se om den på-gældende syntee, at et bestemt tidsantal var meget eller lidt.

3. det må også være en fejl, at man benytter ledende spørgsmål, som fx. sp.113: "Hvad bør en cand. psyk. uddannelse suppleres med, for resultatet bliver en behandler?2, da man fremprovokerer et svar, så det reelle ballade forsvinder.

Mht. det konkrete eksempel, så går kritikken dels på, at der i spørgsmålet ligger, at resultatet bør blive en behandler, og dels, at uddannelsen bør suppleres med et eller andet.

*meget god opgave
Hanne*

KVINDEKAMP - KLASSEKAMP.

- med udgangspunkt i den historiske materialisme afdækkes kvindeundertrykkelsens væsen, for der igennem at kunne udvikle retningslinier for den videre kvindekamp.

Intro-opgave
Københavns Universitet
December 77

Kalle Birck-Madsen
020753 -

0. <u>INDLEDNING</u>	2
1. <u>OM KVINDEKAMP - KLASSEKAMP; EN AFDÆKNING AF KVINDEUNDERTRYKKELSENS VÆSEN.</u>	
Om den historisk dialektiske materialisme	4
Kvinden som klasse?	8
Kvindekampens væsen	10
Målet med kvindekamp	11
2. <u>KVINDEUNDERTRYKKELSENS FREMTRÆDELSE I PERIODEN FRA 1960 OG OP TIL I DAG.</u>	
Den ideologiske undertrykkelse	12
I familien	14
På arbejdspladser	15
Seksuelt	16
3. <u>STYRKEFORHOLDET PÅ DET KVINDEPOLITISKE OMRÅDE OG UDVIKLINGSTENDENSER.</u>	
Kvindebevægelser og udviklingstendenser	18
Kvindekamp - strategi og taktik	22
Litteratur	23

INDLEDNING.

Denne opgave skitserer retningslinier for, hvordan emnet kvindekamp - klassekamp og relationen mellem dem skal behandles. Af-snittet om den historisk dialektiske materialisme behandler derfor kun de begreber, der er nødvendige for en forståelse af denne opgave.

Udgangspunktet er en historisk forståelse for, hvorledes kvindens stilling og produktivkræfterne i Danmark er blevet udviklet til det, de er i dag. Kun igennem dette er det muligt at trænge gennem kvindeundertrykkelsens specifikke fremtrædelse og erkende dets væsen. Dette er en nødvendig forudsætning for at kunne opstille en objektiv strategi og planlægge de taktiske aktioner for kvindekampens mål. Ovennævnte vil lede frem til at kvindekampen er en del af klassekampen, og at modsætningen mellem personlig kvindfrigørelse og politisk frigørelse er af ikke-antagonistisk karakter.

Det første kapitel omhandler grundlaget for opgaven - den historisk dialektiske materialisme. Med denne vil jeg gøre op med de vrangforestillinger, at kvinden tilhører en speciel klasse, eller at kvindens klasse er bestemt af hendes mands klassetilhørsforhold. Betin-gelsen for kvindeundertrykkelsen og målet for den deraf affødte kvindekamp vil blive præciseret.

Det andet kapitel fokuserer på kvindeundertrykkelsens specifikke fremtrædelse specielt for perioden 1960 og op til i dag. Denne peri-ode er speciel af to grunde. For det første træder det tydeligt frem, hvorledes kvindeundertrykkelsen skifter karakter (fremtrædelse) af-hængig af de materielle og økonomiske forhold fra 60-ernes opgangs-tider til 70-ernes nedgangstider. For det andet er der for første gang i historien en samfundsformation (kapitalismen), der bærer kimen til kvindfrigørelse. Dette fordi kapitalismen objektivt stiller kvinder og mænd lige, da denne udelukkende sigter på maksimal profit. Dermed ikke sagt, at kapitalismen kan realisere kvindernes frigørelse. Den vil tvært imod tilstedelighed søge at splitte kvinder og mænd ad, og søge at fastholde kvindens usikre forhold til den samfundsræssige produktion for at kunne ekstraudbytte og undertrykke hende.

Tredje og sidste kapitel omhandler kvindekampen, som den ser ud i dag. Jeg vil komme ind på kvindebevisthed og hvordan denne slår igennem i kvindebevægelseernes politiske linier. Afslutningen vil være en præcisering af strategi og taktik for der igennem at udvikle ret-ningslinier, der kan styrke kvindekampen. Dette vil afdække to niveauer

kvindekampen skal føres på: Kvinden som lønarbejder, og kvinden som kvinde.

København 6. December 77

Kalle

1. OM KVINDEXAMP - KLASSEKAMP; EN AFDÆKNING AF KVINDEUNDER-
TRYKKESENS VÆSEN.

Om den historisk dialektiske materialisme.

Den marxistiske samfundsoptfattelse påviser, at samfundet er klassesdelt. Denne ^{struktur} har ikke eksisteret altid, men så langt historiske kilder rækker, har mennesket levet i et klassesamfund. At et samfund er klassesdelt vil sige, at en eller anden gruppe af befolkningen, de besiddende, den herskende klasse, tilægner sig det produkt, der er blevet fremstillet ud over, hvad der er nødvendigt for menneskenes eksistens. De fleste historiske fremstillinger accepterer da også, at der finder og altid har fundet kamp sted mellem forskellige lag, stænder eller klasser. Men kun den marxistiske historieskrivning opfatter kampen mellem klasserne (mod-sætningerne) som selve drivkraften i den historiske udvikling.

Hos Marx kommer dette til udtryk i bl.a.:

"Den måde det materielle liv produceres, betinger den sociale, politiske og åndelige livsproces overhovedet. Det er ikke menneskenes bevidsthed, der bestemmer deres væren, men omvendt deres samfundsmæssige væren, der bestemmer deres bevidsthed."

"Moralen, religionen, metafysikken og al ander ideologi og de dertil svarende bevidsthedsformer, bevarer . . . ikke længere deres skær af selvstændighed. De har ingen historie, de har ingen udvikling, men de mennesker, som udvikler deres materielle produktion og deres materielle kommunikation, ændrer samtidig med deres virkelighed, også deres tænkning og produkterne af denne tænkning."

"Kræves der særlig dyb indsigt for at forstå, at når menneskenes livsvilkår, deres sociale forhold, deres sociale tilværelse ændrer sig, så sker der også ændringer i deres forestillinger, anskuelser og begreber, kort sagt deres bevidsthed.

Hvad andet beviser ideernes historie, end at den åndelige produktion skifter med den materielle produktion. En tids herskende ideer har altid kun været den herskende klasses ideer.

Man taler om ideer, som revolutionerer et helt samfund, men det er kun et udtryk for den kendsgerning, at der inden for det gamle samfund har udviklet sig elementer til et nyt, at opløsning af de gamle ideer holder trit med opløsningen af de gamle livsvilkår." (Min understregning)

Bærerne af de elementer i det gamle samfund, som peger frem mod et nyt, er den klasse, som repræsenterer opgøret med det gamle samfunds herskende klasse. I et højt udviklet kapitalistisk samfund som det måske er arbejderklassen befolkningens flertal. Og arbejderklassen repræsenterer løsningen på den fundamentale modsigelse under kapitalismen: Modsigelsen mellem den samfundsmæssige organisering af produktionen og den private tilegnelse af produktet.

Konsekvensen af klassesamfundets forsvinden er ikke, at modsætningerne mellem gammelt og nyt, rigtigt og forkert, uvidenhed og viden, materialisme og idealisme, metafysik og dialektik forsvinder. Men samfundets sociale basis vil skabe mulighed for, at menneskene bevidst, dvs. ved hjælp af en videnskabelig indsigt i virkeligheden kan løse disse modsætninger og stadig udvikle samfundet.

Marxismen er ikke kun videnskab om samfundet, men er en videnskabelig sammenfatning af 'hele virkeligheden', både naturens, samfundets og tænkningens bevægelses- og udviklingslove. Den dialektiske materialisme er en generalisering af den historiske materialisme. Medens den historiske materialisme er en teori om samfundets udvikling, er den dialektiske materialisme dels en teori om den menneskelige erkendelses udvikling, dels en teori om generelle lovmæssigheder i naturen. Grundsynspunktet er altså, at verden i sit væsen er materiel, og at bevidstheden er en funktion af det materielle, og at det er kampen mellem modsætninger, som forårsager udvikling og fremskridten.

Jeg vil slutte denne alt for korte beskrivelse med at gøre rede for nogle af dels den historiske materialismes grundbegreber - produktivkræfter, produktionforhold, produktionsmåde, basis, overbygning, samfundsinformation - dels et par andre termer, jeg benytter i min opgave.

Produktivkræfter - Samfundets fond af arbejdskraft, teknisk og faglig kunnen og produktionsmidler (dvs arbejdsredskaber, rå- og hjælpestoffer og jord).

Produktionsforhold - Menneskenes indbyrdes forhold til hinanden i

produktionen, det vil i Klassefundet sige de forskellige klassers forhold til hinanden i produktionen, hvilket atter er afledt af besiddelsesforholdet, dvs. af hvem der besidder og kontrollerer produktionsmidlerne.

Produktionsmåde (Produktionsform) - Den måde, produktionsprocessen er organiseret på, dvs. hvilke personer, der deltager i den, hvilke funktioner, de har, hvilke produktivkræfter, der anvendes, hvilke produkter, der der produceres, og hvorledes disse produkter distribueres, samt de relationer, som eksisterer mellem individer. En bestemt historisk epoke kan altså karakteriseres ved hjælp af dens produktionsmåde.

Basis -- De bestående produktionsforhold

Overbygning - Samfundets institutioner, de politiske forhold og de herskendes ideologier (Disse er bestemt af basis).

Samfundsformation - Marx og Engels opererede med forskellige samfundsformationer: Ursamfundet, slavesamfundet, feudalismen, kapitalismen, kommunismen. Den karakteristiske forskel på de forskellige samfundsformationer er således ikke hvad, der produceres, men hvordan der produceres.

---0---

Marx gik ud fra, at der må eksistere et bestemt forhold mellem produktivkræfternes udviklingsniveau og den måde produktionsforholdene er organiseret på - specielt ejendomsforholdet, når det gælder produktionsmidlerne. Når produktivkræfterne udvikles hurtigt - og for øjeblikket gennemløber vi en stadig accellererende teknisk udvikling - mens produktionsforholdene forbliver de samme, så opstår der spændingsforhold og sociale konfliktsituationer. "De produktivkræfter der står til dens rådighed, tjener ikke mere til at fremme den borgerlige civilisation og de borgerlige ejendomsforhold; tværtimod, de er blevet for voldsomme til disse forhold, de hæmmes af dem". I en sådan

situation må de eksisterende sociale forhold forandres, dvs. samfundets sociale struktur må omdannes, og denne opgave tilfalder proletariatet, hvis situation er mest udsat.

---0---

Borgerskabet og proletariatet - Definition af Engels:

"Ved borgerskabet forstås de moderne kapitalister, som er ejere eller disponerer over de samfundsmæssige produktionsmidler, og som udbytter lønarbejderen. Ved proletariatet forstås de moderne lønarbejdere, som ikke besidder egne produktionsmidler og derfor er henvist til at sælge deres arbejdskraft for at kunne leve".

Kvinden som klasse ?

Af afsnittet om den historiske materialisme må udgangspunktet for en klasseanalyse være:

- en definition af selve klassebegrebet.
- en definition af de forskellige klasser i forhold til den materielle basis.

Man ser altså bort fra den aktuelle klassebevidsthed, der er betinget af det øjeblikkelige historiske og materielle stade. Uden dette vil det ikke være muligt at undersøge klassernes objective interesser og dermed klassernes objective forhold til hinanden. Den aktuelle klassebevidsthed er selvfølgelig ikke uden betydning, men det er klassetilhørsforholdet der i sidste instans bestemmer klasseholdninger. Lenin har udtryk dette meget klart ved:

"Klasser kalder man store menneskegrupper, der adskiller sig ved deres placering i den samfundsmæssige produktions historisk bestemte system, ved deres forhold til produktionsmidlerne, ved deres rolle i den samfundsmæssige organisering af arbejdet, og følgelig de måder defår og i det omfang, hvori de får part af samfundsrigheden, som tilfalder dem. Klasser, det er menneskegrupper, af hvilke den ene kan tilegne sig den andens arbejde, i kraft af deres placering i den givne økonomiske samfundsstruktur."

Her træder det tydeligt frem, hvad der adskiller hovedklasserne i forskellige samfundsformationer, nemlig at "den ene kan tilegne sig den andens arbejde i kraft af sin placering i den givne økonomiske samfundsstruktur". Udbytningsvæsen opstår på det tidspunkt, hvor produktivkræfternes udvikling muliggør arbejde ud over det arbejde, der er nødvendig for at klare det blotte eksistensbehov. Allerede på det tidspunkt i historien, hvor mennesket baserede deres eksistens på husdyr og senere på agerbrug, havde produktivkræfterne nået dette stade, men det er ejendomsretten eller dispositionsretten til disse produktionsmidler, der er betingelser for at udbytningen sker. Ved privatejendommens oprindelse bliver det muligt for mennesket at sælge sin arbejdskraft, og den første "arbejdskraftsælger" man kender er slaven. Slavens arbejde vil altså blive spaltet i

nødvendigt arbejde og merarbejde. Nutidens slave er lønarbejderen, men her er det straks sværere at gennemskue arbejdets opspaltning på grund af arbejdslønnenes form, fx. timeløn eller akkord.

Selv om eksistensen af merarbejde er en betingelse for, at der kan finde udbytning sted, så er selve eksistensen af merarbejdet ikke ensbetydende med, at der finder en udbytning sted. Det afgørende er om der eksisterer en tilegnelse af andres merarbejde.

Det karakteristiske for klasser op gennem historien er at forholdet mellem dem har været en udbytter- og en udbytende klasse. Grunden til at der til forskellige tider har været forskellige klasser er, at produktivkræfterne har befundet sig på forskellige udviklingstrin, fx var kapitalismen utænkelig under produktivkræfternes feudale udviklingstrin.

Konsekvensen af Lenin's klassedefinition, er at klasser og lag først og fremmest defineres ud fra deres økonomiske basis, ud fra om de ejer eller behersker produktionsmidlerne, eller de intet ejer og er tvunget til at sælge deres arbejdskraft for at leve, om de udbytter andre eller selv bliver udbyttet; altså at det ikke udelukkende er produktion af merværdi, der betinger udbytning. I et kapitalistisk samfund som det danske vil hovedklasserne være kapitalistklassen og lønarbejderklassen. Det er desværre almindeligt at skelne mellem 'produktive' og 'uproduktive' lønarbejdere, altså om de producerer merværdi eller ikke. Dette giver en opdeling i tre hovedklasser. Jeg skal ikke her komme nærmere ind på hvorfor denne skelnen er forkert, det fremtræder af det forrige, men blot nævne, at kapitalistklassen selvfølgelig er lige så interesseret i at udbytte de 'produktive' lønarbejdere i produktionsprocessen for at maksimere værdiøgningen gennem tilegnelse af merværdien, som de er i at udbytte de 'uproduktive' lønarbejdere i produktionsprocessen for at minimere værdireduktionen ved realiseringen af merværdien.

Gennem denne analyse af klasserne i vort samfund, når man nødvendigvis til den konklusion, at kvinden ligesom manden har sit klassetilhørsforhold bestemt af forholdet til produktionsmidlerne - om de ejer eller ikke ejer. Dermed ikke sagt at der ikke eksisterer modsætninger mellem kvinder og mænd, men det er subjektive modsætninger, der vedligeholdes ved kapitalens ekstra udnyttelse og udbytning af kvinden.

Kvindekampens væsen.

Såvel for naturens som for samfundets vedkommende er enkeltforeteelserne det konkrete, den virkelighed, vi erfarer, sanser, opfatter og oplever. Bag disse enkeltfænomener findes nogle almene sammenhænge, lovmæssigheder, som er forklaringen på, at enkeltfænomenerne logisk og historisk finder sted. Fænomenernes fremtrædelse, den virkelighed vi erfarer, vil, hvis man ikke søger efter deres væsen, fremstilles som givne og uforanderlige størrelser, hvilket vil være i de politiske og herskende ideologiers interesser. Dette skyldes, at det er magtpåliggende for dem at opretholde sociale tilstande ved at understøtte teorier, holdninger og begrebsdannelser, der fremstiller disse sociale tilstande som uforanderlige, for derigennem at skjule og forsinke den konflikt mellem produktionsforhold og produktivkræfter, der bliver konsekvensen af de sidstes udvikling.

Kvindekampen er afledt af den kvindeundertrykkelse, der erfares. Enkeltforetelserne er fx. manglende ligeløn for lige arbejde, og ved at kæmpe for ligeløn, vil ideologier, der støtter den manglende ligeløn blive udviklet, fx. at kvinden ikke kan producere lige så meget som manden. Denne modsætning mellem produktionsforhold og produktivkræfter vil udgøre en hindring for produktivkræfternes udvikling. Da det ikke er muligt at bringe produktivkræfternes udvikling til ophør, vil denne modsætning på lang sigt løses på én eller anden måde ved mennekers kamp, fx. ved at der indføres formel ligeløn. Produktivforhold og produktivkræfter er nu igen på dette punkt i 'balance' indtil den næste konflikt.

At kvindekampen rent faktisk eksisterer i det kapitalistiske samfund i dag får bevis for ved at betragte de talrige kvindeorganisationer, der laver aktioner på mere eller mindre afklarede handlingsgrundlag og med forskellig mål.

Kvindeundertrykkelsen, der er grundlaget for kvindekampen, er afledt af to elementer:

- arbejdsdelingen mellem kvinder og mænd.
- kapitalismens særlige undertrykkelse af kvinden.

Arbejdsdelingen mellem mænd og kvinder har stort set altid eksisteret, fordi kvinden tidligere var gravid det meste af sin voksenperiode. Da familien blev dannet, blev kvindens arbejde på grund af børnenes henlagt til hjemmet, og det blev manden, der måtte skaffe føden. Kvinden har nok i en vis grad deltaget i agerbruget og ved pasningen af husdyrene, men har ikke på grund af sit biologiske 'handicap' kunnet deltage på lige fod med manden. Denne arbejds-

deling er fortsat op til idag, hvor det især er kapitalen, der undertrykker og udbytter kvinden. Manden har umiddelbart tilsyneladende kortsigtede interesser i at undertrykke kvinden, men mænd og kvinder har fælles klasseinteresser, og modsætningen mellem dem er af ikke-antagonistisk karakter.

Kvindeundertrykkelsens væsen er altså arbejdsdelingen mellem mænd og kvinder, og dette er betingelsen for kapitalens særlige undertrykkelse og udbytning af kvinden.

Målet med kvindekamp.

Målet med kvindekampen er kvindernes frigørelse. Konkret vil det sige, at kvinderne ikke er underkastet kapitalens undertrykkelse og udbytning, samt at de undertrykkende elementer i arbejdsdelingen mellem mænd og kvinder er blevet bekæmpet, og at kvinderne er blevet ligestillet med mændene.

Kampen for ligestilling er en del af kampen for kvindernes frigørelse, og den kamp hænger nøje sammen med resten af den kamp, hun som en del af lønarbejderklassen må føre. Kampen for ligestilling med manden er under kapitalismen en objektiv mulighed, da kapitalismen er kønslos og udelukkende sigter på maksimal profit. Produktivkræfternes nuværende udviklingstrin gør det endvidere muligt, at kvindernes ansvar for reproduktionen kan ophæves. Da kapitalismen har interesse i at splitte mænd og kvinder ad, og dermed forsøge at afspore kvindekampen ved at få det til at se ud som om det er manden, der er fjenden, vil kvindens totale ligestilling med manden ikke kunne opnås under kapitalismen. Selv efter den socialistiske revolution må kvindekampen fortsætte for at fjerne de sidste årtusinders ideologiske kvindeundertrykkelse.

Kampen for ligestilling med manden indeholder desuden det aspekt, at den samlede klassekamp vil blive styrket i umådelig grad.

2. KVINDEUNDERTRYKKELENS FREMTRÆDELSE I PERIODEN

FRA 1960-ERNE OG OP TIL I DAG.

Den ideologiske undertrykkelse.

Den ideologiske undertrykkelse er bestemt af samfundets sociale struktur, inklusiv den ideologiske overbygning, af produktionsforholdene og i sidste instans af arbejdet. Disse ideologier bærer undertrykkende myter med sig, og disse myter kan tjene to formål:

- kan hjælpe til at udholde indre konflikter.
- kan skjule konflikter i den ydre virkelighed mellem produktivforhold og produktivkræfter.

En myte hindrer, at man stiller spørgsmål ved fænomener, så man ikke får et dybere kendskab til dem. Strukturen af myter er for det meste 'ringformede', dvs man forklarer et fænomen med en bekræftigelse på fænomenet, fx. myten om at kvinden er masochist forklares ved, at kvinden er masochist. Udviklingsstadiet som den kapitalistiske produktionsmåde har nået idag stiller objectivt kvinder og mænd lige i udbytningsprocessen. Det kapitalistiske samfund er udviklet af det feudale samfund, og her medtaget de ideologi -elementer og myter, som det kan drage nytte af, som tilpasser individet til den økonomiske udvikling. Patriarkatet har denne egenskab, fordi den gør en ekstra udnyttelse og udbytning af kvinden mulig. Det er derfor i den herskendes politiske og ideologiske interesse: at bevare og udvikle sådanne myter, og dette udvikler sig netop til at produktionsforholdene sagter bagud for produktivkræfterne.

Et eksempel:

I 60-erne, hvor samfundet var inde i en højkonjunktur, opstod et stort behov for arbejdskraft. Behovet var så stort, at det ikke kunne klares ved rationaliseringer, men måtte søges klaret på anden måde. Man importerede fremmedarbejdere, men da et samfund ikke kan leve med de økonomiske strukturer dette fører med sig (bruger meget få penge til forbrug og sender resten hjem til deres familie i udlandet), faldt øjnene på kvinderne. Myten om 'kvinden som moder' blev angrebet, nu tænkte man på barnets behov mht. at møde lege-kammerater og dette kombineret med, at man ville 'aflaste' moderen, gjorde at man begyndte at bygge vuggestuer og børnehaver. Det var selvfølgelig ikke for at hjælpe moderen, men for at gøre hende rådig for arbejdsmarkedet. De fleste kvinder begyndte da også i denne periode at få arbejde i større eller mindre grad.

Den patriarkalske struktur fra hjemmet gjorde at kvinden havde lettere ved at indordne sig under produktionsforholdene, godtage dårligere løn, dårligere arbejdstidspunkter, fx. morgenrengøring, men samtidig da kvindens løn i starten mest skulle være et supplement til mandens løn, var det muligt ideologisk at udholde arbejds-vilkårene, for hun kunne jo bare holde op med at arbejde; jævnfør studenten, der har en helt anden indstilling til sit arbejde end sine arbejdskammerater, fordi han ved, at det er tidsbegrænset.

Efterhånden som tider gik, indgik kvindens løn ikke så meget som et supplement til mandens, men som en nødvendighed for at familien kunne eksistere. Dette skyldtes for det meste, at forbruget var blevet sat i vejret, ting, der før havde luksuskarakter, var blevet hverdagsagtigt, og at borgerskabet havde intensiveret sin udbytning af manden. Dette gjorde at kvinden blev lige så afhængig af sit arbejde som manden var det, og udsigterne til at skulle blive på arbejdsmarkedet gjorde, at kvinderne begyndte at organisere sig i fagforeninger.

Nedgangstiderne, der begyndte et stykke inde i 70-erne fik den effekt, at fremmedarbejderne nu skulle sendes hjem - 'de havde næsset på vort samfund, vi havde jo ikke bedt dem komme'. Da dette ikke var nok til ^{at} afbøde en stadig stigerende arbejdsløshed, gik det ud over kvinderne, der var de svageste på arbejdsmarkedet. En kvinde, der ikke har arbejde, men passer sine børn hjemme, er jo ikke arbejdsløs og hun forsørges af manden, hvis hun da ikke har været så fornuftig at melde sig i fagforening, men det var de færreste, som jeg i et senere afsnit vil komme nærmere ind på. Da krisen begyndte hurtig røsterne om at kvinden (moderen) var den bedste barnspasser, og samtidig standsedes institutionsbyggeriet. Enkelte institutioner, fx. Todegade Børnehave, blev nedlagt til trods for at over tusind børn stod på ventelisten.

I store træk drejer det sig om, at myten om 'kvinden som moder' blev erstattet af en lige så ubegrundet myte, at 'børn udvikler sig bedst i pædagog-regi'. Nedgangstiden tog den gamle myte om 'kvinden som moder' til hjælp; en af begrundelserne her var de stigende problemer med børns tilpasning til skolerne.

Myter er ikke noget, der tilfældigt opstår, men udtrykker en bestemt klasses interesse, og fremstilles netop som alles interesse.

I familien.

Det er i dag almindeligt, at kvinden i familien har udearbejde enten på deltid eller på fuldtid. Ser man på 60-erne, hvor denne udvikling startede, lå der mindst to grunde til at kvinden kom ud på arbejdsmarkedet.

Den første var, at kapitalen havde brug for kvindens arbejdskraft, og som beskrevet i forrige afsnit, fordi denne var billig og let at underlægge. Kvindens derved erhvervede dobbeltstilling - delvis i og delvis uden for produktionen - er bestemt af modsigelsen mellem, at produktionen er samfundsmæssig og reproduktionen er privat. Denne modsigelse er kommet til udtryk i, at modsigelsen mellem den private tilegnelse og den samfundsmæssige produktion slår igennem. At reproduktionen er privat er et udtryk for, hvordan produktionsforholdene hæmmer udviklingen af produktivkræfterne, fordi det er spild af produktivkræfter med masser af små isolerede enheder - uden arbejdsdeling og udvikling af produktionsmetoderne. At den private reproduktion hæmmer udviklingen er ikke kun et spørgsmål om effektiv udnyttelse af teknik og produktionsmetoder. Det er arbejdskraften, der er den vigtigste produktivkraft, og det vigtigste er derfor, at den hæmmer udviklingen og udnyttelsen af kvindernes kræfter. Dvs det er ikke muligt at frigøre kvinderne som kraft i den historiske udvikling uden at frigøre dem fra den private reproduktion.

Den anden grund er, at familien i dag, som den ser ud i form af kjernefamilien, er tappet for dets indhold, al produktion, selv maden købes til færdiglavet, er lagt uden for familien, og dette skaber et behov hos kvinden til at komme ud.

Følgende citat af Freud beskriver, hvordan kvinderne holdes nede i familien.

"Snart træder også kvinderne i et modsætningsforhold til kulturstrømningen og udfolder deres sinkende og bremsende indflydelse herpå, skønt de til at begynde med selv gennem deres kærligheds krav lægge fundamentet til kulturen. Kvinderne repræsenterer familiens og seksuallevets interesser; kulturarbejdet er i stadig højere grad blevet mændenes sag, stiller disse over for stadig vanskeligere opgaver og tvinger dem til driftssublimering, som kvinderne ikke så godt mestrer.

Da mennesket ikke råder over ubegrænsede mængder af psykisk energi, må han klare sine opgaver gennem en hensigtsmæssig fordeling af sin libido. Hvad han bruger til kulturelle formål, unddrager han for en stor del kvinderne og seksuallivet. Det stadig samvær med mænd og hans afhængighed af forholdet til disse gør ham over i købet fremmed over for sine opgaver som ægtemand og far. Kvinderne ser sig således trængt i baggrunden af kravene fra kulturens side og vræder i et fjendtligt forhold til denne (Kulturens byrde, 1965)

Denne ideologi får os til at se en kløft mellem mandligt og kvindeligt, mellem arbejdsliv og familieliv. Den hindrer os i at se sammenhængen mellem lønarbejdet i produktionen og det ulønnede hjemmearbejde. Den kan støtte myten om den 'dårlige moder', der arbejder i stedet for at passe sine børn. Vælger kvinder derimod at være den 'gode moder' og blive hjemme, vil hun være isoleret, og manden bliver da hendes forbindelse med den 'ydre produktive verden', hvilket gør hende afhængig af ham, og han har herved mulighed for at undertrykke hende yderligere.

På arbejdspladsen.

Dertraditionelle tilknytning kvinden har til familien er i høj grad bestemmende for hendes stilling i produktionen. Hun vælger som oftest en kort uddannelse inden for brancher, der er knyttet til hjemmemarkedet, fx. fødevarerindustrien, tekstilindustrien. Kvinden havner derved ved deres lave uddannelse i de dårligst lønnede, mest monotone og uselvstændige job. Dette betyder igen at nedgangstider, som vi har i dag, rammer kvinden hårdt, og hun tjener nærmest som arbejdskraftreserve.

Over 1/3 af erhvervsaktive kvinder er på deltid og for de gifte kvinder er tallet ca 50% (Svenske tal). Dette betyder dårligere arbejde og en løsere tilknytning til arbejdsmarkedet. Denne løsere tilknytning forstærkes af ideologien om, at kvindens opgave er at passe hjem og børn, og evt. for ikke at 'kæde' sig kan supplere mandens løn.

At kvinderne fungerer som arbejdskraftreserve og har ansvaret for den private reproduktion, gør at kvinderne under kapitalismen har en kvalitativ anderledes placering i forhold til den samfunds-

mæssige produktion. Denne er bestemmende for kvindeundertrykkelsens nuværende form.

At kvinderne står delvis i reproduktions- og produktionssfæren (dobbeltarbejdet), at kvinden opdrages og påvirkes til at prioritere problemer med mænd og børn højest, og hendes løsere tilknytning til arbejdsmarkedet bestemmer kvindens kvalitative anderledes forhold til den samfundsmæssige produktion, og enhver analyse, der vil give retningslinier for kvindekampen, må indeholde disse aspekter.

Seksualitet.

Kvindens underordnede betydning i forhold til produktionen slår igennem som nedvurdering og foragt for kvinden. Et af de tydeligste udtryk for dette er den seksuelle udnyttelse af kvindekroppen som seksualobject og vare i prostitution og pornografi. Alt dette legitimeres ved, at det er kvindens 'natur' at underkaste sig.

Det at opleve sig selv som object, er det samme som at lade andre definere ens jeg:

"At forringe sig selv er et andet kendetegn for de undertrykte. Det kommer af, at de gør den opfattelse, undertrykkerne har af dem, til deres egen" (Freire 1973)

Dette ligger i patriarkatets struktur, hvor menneskeheden er maskulin, og at manden definerer, ikke kvinden, sådan som hun er i sig selv, men efter hendes forhold til ham. Kapitalismen har overtaget patriarkatet fra feudalismen, og benytter dette til ekstra udbytning og udnyttelse af kvinden. Dette giver umiddelbart de to niveauer kvindekampen skal føres på: Kvinden som kvinde, og kvinden som lønarbejder.

Den seksuelle undertrykkelse fremtræder ikke kun tilfældige steder, den er indlagt i vore retslove. Ex. må kvinder, der er udsat for voldtægt, kunne legitimere deres adfærd for voldtægten skete. Hvis en kvinde er blevet voldtaget i en park en mørk aften, vil det tale til mandens forsvar, at kvinden selv udsatte sig for fare. Havde det her drejet sig om tyveri, ville sagen have stillet sig helt anderledes; det ville have været alvorligere for manden, hvor paradoksalt det så end lyder.

Den seksuelle undertrykkelse legitimeres også af myterne om 'manden som tyr' og 'kvinden som hore', hvis de har mange forskellige seksuelle forbindelser. I enkelte lande er dette endda legitimeret i lovgivningen, hvor kun kvinden kan straffes for utroskab.

Den seksuelle undertrykkelse fastlåser kvinderne i deres opfattelse som mindreværdige, og både kvinder og mænd lider under dette. Så længe manden er afhængig af kvindens underkastelse, mister han fodfæstet, når hun rejser sig, så både kvinden og manden må befri sig fra de strukturer, der binder dem; patriarkatet og kapitalismen.

3. STYRKEFORHOLDET PÅ DET KVINDEPOLITISKE OMRÅDE OG UDVIKLINGSTENDENSER.

Kvindebevægelser og udviklingstendenser.

I de år i 60-erne, hvor kvinderne kom ud på arbejdsmarkedet, kan man ikke tale om egentlige kvindebevægelser. Først i 70-erne hvor kvinderne havde vundet 'fodfæste' i produktionen, omend stadig betragtet som arbejdskraftreserve, fik kvindebevægelsen sit organisatoriske udtryk fortrinsvis i Rødstrømpebevægelsen. Dette var ikke et isoleret tilfælde i Danmark, men i hele Vesteuropa og i USA opstod kvindeorganisationer, der beskæftigede sig med kvindernes situation.

Jeg vil begrænse mig til at behandle de væsentligste organisatoriske udtryk i Danmark: Rødstrømpebevægelsen (RØ), og den senere fraktion af denne, Kvindefronten (KF).

Man må nok konkludere, at kvindebevægelsen fik startskudet i 68-oprøret. I årene op til 68 havde der været en voldsom tilgang til universiteterne, først og fremmest af kvinder. Fra universiteterne bredte kvindebevægelsen sig til at omfatte kvinder fra andre 'ikke-producerende' lag af arbejderklassen, og kvinderne i 'produktionen' kom også med lidt efter lidt. Sidstnævnte står desværre stadig svagt. At det fortrinsvis var kvinder under uddannelse, der skilte sig ud var, at man i undervisningen direkte mærkede, hvordan diskrimineringen slog igennem, tillige med at de inden for de politiske organisationer blev puttet ind i de traditionelle kvinderoller. Kvindebevægelsen kom til at bære præg af dette, og i og med at autoriteterne var mænd, fik Rødstrømpebevægelsen sin feministiske udformning. Feminisme vil sige en opsplitning af arbejderklassen og en antagonisering af modsætningerne mellem kvinder og mænd. En anden tendens var at man forkastede marxismen, da al historie inklusiv arbejderklassens var skrevet af mænd. Man ville starte helt forfra. En basisgruppe i RB udtrykte det sådan:

"Vi har dynget vores enkelte erfaringer på bordet, erfaringer fra vores såkaldte 'privatliv' og set, hvordan de ikke er tilfældige særtræk ved vores liv og levned, men mønstre og lovmæssigheder."
(Fra hæfte 1 i en introduktionsserie til RB, side 1)

"For mange kvinder kan en basisgruppe på kort sigt komme til at virke som en lettelse og lindring af problemer, de intet anende er løbet ind i, men på

lang sigt skulle det også gerne medføre en dybere forståelse for de politiske og sociale sammenhænge."
(samme sted, side 2)

Denne opfattelse ser helt bort fra, at de kollektive, subjektive erfaringer ikke tilsammen giver tingenes objektive væsen. En analyse af kvindeundertrykkelsen må gennemskue fremtrædelsesformerne og finde de lovmæssigheder, disse fremtrædelsesformer er udtryk for.

Denne start er meget sigende, fordi enhver ny bevægelse udvikles på grundlag af fremtrædelsesformer for det problem, de vil takle. I denne sammenhæng vil det sige, at den umiddelbare fjende var manden og RB koncentreredes om ham. RB rettede godt nok i starten en del aktioner mod kapitalens undertrykkelse af kvinderne, dels i lønsaktioner, dels i aktioner mod porno, skønhedskonkurrencer og kosmetikindustrien, men den havde ikke forstået, at det var borgerskabets udbytning af arbejderklassens kvinder, der er grundlaget for kvindeundertrykkelsen - at borgerskabet byggede på den kulturelt nedærvede ulighed mellem kvinder og mænd. Denne ulighed er ikke det samme som klasseundertrykkelse. Det er derimod en modsætning inden for arbejderklassen, som borgerskabet har interesse i at bevare. Fjenden for RB var altså i første instans mændene og ikke borgerskabet.

Det positive og alt afgørende med kvindebevægelsen var, at kvinderne for første gang gik sammen med ligesindede og diskuterede den undertrykkelse, man oplevede på alle områder. Man fandt ud af, at det ikke kun var en selv, der oplevede det på den måde - man fik indsigt i, at man stod stærkere, når man ikke gjorde undertrykkelsen til noget individuelt.

Efterhånden som især RB udviklede sig, opstod for nogle ønsket om et mere udviklet arbejdsgrundlag, bl.a. for at kunne koordinere de mange spontane aktioner, og for at afbøde de mere uheldige, der ødelagde mere end de gavned. Dette ønske var en kritik af den anarkistiske holdning, der totalt dominerede RB. En anden kritik gik på, at man måtte udvikle en politisk stillingtagen til kvindeundertrykkelsen, et enhedsgrundlag, og det var dette, der især bevirkede, at en gruppe skilte sig ud i 1973 og dannede Kvindefronten.

Den vigtigste opgave KF gik i gang med, var at afgrænse sig over feminismen, og samtidig forsøgte man at udvikle en politisk stillingtagen til kvindeundertrykkelsen. Den målsætning KF havde var således god nok, men det mandede ikke ud i en fælles forståelse for forholdet mellem patriarkatet og kapitalismen; det blev ved en beskrivelse af

kvindeundertrykkelsens fire væsentligste områder: arbejdsmarkedet, hjemmet, uddannelse og seksualitet.

Men hvordan er det gået RB, hvor står de i dag?

RB har introduceret parolen "ingen kvindekamp uden klassekamp--ingen klassekamp uden kvindekamp". Ud fra denne har man prøvet at overføre dele af den marxistiske økonomi på forholdet mellem mænd og kvinder.

"Når vi tager opvasken og lader manden passe sit arbejde eller sin deltagelse i det offentlige liv (karriere), så er det arbejde, der går direkte fra os til ham (arbejdskapital). Det hedder ægteskab, men det er regulær udbytning."

Her blandes arbejdsdelingen inden for klassen og kapitalens udbytning sammen. Det er ikke en udbytning af kvinderne, der finder sted i hjemmene, men det er en for kvinderne undertrykkende arbejdsdeling, som kapitalen har interesse i at holde i hævd. Denne ulighed er jo netop betingelsen for den ekstra udbytning og undertrykkelse af arbejderklassens kvinder.

Jeg vil slutte beskrivelsen af RB med at komme ind på, hvor dens kræfter bruges i dag. RB beskæftiger sig meget med alternative arbejds- og samværdsformer, der kan få kvinderne til bedre at kunne klare undertrykkelsen:

"Den krise, vi nu oplever i den vestlige verden, betegnes som et systems dødskrampe, men vi kan ligesåvel se krisen som et nyt samfunds fødselsveer. Vi kan bruge vores kræfter til at hjælpe dette samfund til verden, og vi må udvikle vores fantasi til at se hvordan. Vi må dygtiggøre os i at skabe alternative levevilkår. Vi må kæmpe både på arbejdspladser, i fagforeninger og i arbejdsløshedsudvalg, men vi må også tage stilling til, om vi vil fortsætte i produktionen af unyttige produkter."

Dette har resulteret i, at man argumenterer for bl.a. produktionskollektiver, der skulle kunne præsentere alternativet til det kapitalistiske samfund og på lang sigt få dette til at bryde sammen. Mht. reproduktionen foreslår man at det kan de arbejdsløse tage sig af. Dette

er imidlertid en afledning af kampen mod arbejdsløsheden under kapitalismen, som i virkeligheden fører til en accept af, at kapitalismen ikke kan eller vil skaffe arbejdspladser til alle. Her glemmer man, at det arbejderklassens styrke, der bestemmer, hvor mange arbejdspladser der er.

Kvindefronten i dag fungerer på et klart socialistisk grundlag, der dog er isoleret til kvindeområdet. Desværre samler KF stadig ikke omkring enkelte krav, men på hele programgrundlaget (maksimumsgrundlaget). Dette får den effekt, at kun kvinder, der er enig med KF på alle områder, kan mobiliseres.

Selv om der er fejl i både RB og KF, er de alligevel nået langt på de snart 10 år kvindebevægelsen har eksisteret. Fra, at det var manden, der alene var hovedfjenden, er også den kapitalistiske undertrykkelse og dennes forbindelse til manden, kommet ind i billedet.

Kvindekamp - strategi og taktik.

Dette afsnit omhandler retningslinier for den videre kvindekamp, men for at disse kan forstås er det vigtigt med en forståelse af forholdet strategi - taktik.

For at en bevægelse skal kunne nå det mål, det har sat sig, må det have en strategi og en taktik. Målet er altid at besejre fjenden eller fjenderne, og til dette må man have en langsigtet, omfattende helhedsplan for kampen, en strategi. Det er imidlertid ikke nok, at man har en langsigtet, omfattende helhedsplan. Forudsætningen for, at den strategiske plan skal lykkes, er, at man under gennemførelsen af denne plan formår at tilpasse sine aktioner til de enkelte konkrete forhold og bestandigt formår at tage højde for de skiftende betingelser og forhold. Taktikken er således den konkrete udførelse af de enkelte fremskridt, og denne er underordnet strategien og skal tjene denne. Man skelner mellem offensiv og defensiv strategi, og kun i revolutionære situationer kan man anlægge en offensiv strategi. En revolutionær situation er, når 'de herskende ikke længere kan regere, og de beherskede ikke længere vil lade sig regere'. Overført til de nuværende forhold i Danmark betyder dette, at både arbejderklassens kamp og dermed kvindekampen må tilrettelægges efter en defensiv strategi. De taktiske aktioner skal i en sådan situation tilkæmpe sejre i delaktioner, for der igennem at vende den strategiske defensiv til en strategisk offensiv. En strategisk defensiv kamp er således en langvarig kamp, og taktikken må tage dette i betragtning. Når man står i en defensiv kamp må man sætte på, at man ikke bliver dårligere stillet - altså en defensiv taktik, der går ud på at undgå forringelser. Kun de områder, hvor borgerskabet står svagt eller splittet, kan man sætte ind med taktiske offensiver, da det ikke er ligegyldigt om man vinder sejre eller nederlag.

Det strategiske mål for kampen mod kvindeundertrykkelsen er kvindernes frigørelse. Konkret vil det sige, at kvinderne ikke mere er underkastet kapitalens undertrykkelse og udbytning, samt at de undertrykkende elementer i arbejdsdelingen mellem kvinder og mænd er blevet bekæmpet, og at kvinderne er blevet ligestillet med manden. Dette gør kvindernes kamp til en del af arbejderklassens samlede kamp for socialismen. Overført til strategi - taktik vil det sige, at det strategiske mål er socialismen og der igennem kommunismen, og at kvindekampen er en taktisk, men meget vigtig aktion, til gennemførelse af det strategiske mål. Her ses niveauerne i strategi - taktik, idet en taktik for et konkret område, samtidig er lig strategien for de konkrete

kampe på området.

Nedenstående ligestillingskrav er taktiske krav man skal kæmpe for, omend nogle først kan indføres helt under socialismen, men kampe på disse områder vil alle sammen hjælpe til med at vende den strategiske defensiv til offensiv.

- reel ligeløn.
- lige adgang til lige arbejde.
- ingen nedskæring på institutionsområdet.
- Dette kan nok kæmpes igennem i den nuværende defensive situation, men i en krisetid, hvor borgerskabet står stærkt vil 'sikring af vuggestue- og børnehavepladser til alle børn' være en nederlagslinie, ligemeget hvor rigtigt kravet er.
- ingen afskedigelse på grund af graviditet.
- barselsorlov for både mænd og kvinder med fuld dækning af tabt arbejdsfortjeneste.
- lige adgang med fuld dækning for kvinder og mænd til at blive hjemme for at passe syge børn.
- afskaffelse af kvindeundertrykkende pornografi.
- bekæmpelse af kvindeundertrykkende ideologi i medier og i undervisning.
- abort gøres dagpengeberettiget.

Der er mange andre krav, men disse er de forhåndenværende vigtigste. Hovedkraften i kampen for de forskellige krav er kvinderne selv, og detses at kampen for kvindernes frigørelse taktisk udmøntes i delkampe for kvindernes ligestilling.

---0---

LITTERATUR.

Diderichsen, Birgitte	; Den 0-3 årige samfundsberger	100 s.
Rubinstein, S.L.	: Der almen psykologis grundlag (5. del)	100 s.
Poulsen, Henrik	: Begreber og begrebdannelse	100 s.