

Kommentar

Peter Krøjgaard

Psykologisk institut, Aarhus Universitet

Selvbegreber, aktørforståelse og episodisk hukommelse hos førskolebørn

Hem skriver engageret og veloplagt om Foulkes' omfattende undersøgelse af børns drømme og om de konsekvenser, som resultaterne fra denne undersøgelse kan have for vores forståelse af visse mentale kapaciteter hos vågne børn. Min viden om såvel voksnes som børns drømme er begrænset, men ud fra Hems redegørelse kan jeg umiddelbart kun have respekt til overs for det store arbejde, som Foulkes har gjort med hensyn til at beskrive den ontogenetiske udvikling af indholdet i børns drømme. Derimod er jeg kritisk overfor Hems (og Foulkes') fortolkninger af, hvad dette drømmeindhold, eller mangel på samme, fortæller os om vågne 3-5 åriges mentale kapaciteter. I denne kommentar vil jeg derfor alene koncentrere mig om påstandene desangående.

Hems påstande

På et overordnet plan mener Hem, at indholdet i vores drømme er en vigtig informationskilde til forståelsen af vores bevidsthedsliv. Rationalet er, at dét bevidsthedsliv, der kommer til udtryk i drømme, er særligt "rent", da det hverken er baseret eller er en direkte reaktion på vores perception af omverdenen (s. 13).

Hem argumenterer i forlængelse heraf for, at (nogle af) de mangler eller begrænsninger, der kommer til udtryk i indholdet af 3-5 åriges drømme, kan tænkes at være direkte manifestationer af reelle mangler eller begrænsninger i vågne 3-5 åriges mentale kapaciteter (s. 6). Nærmere bestemt drejer det sig bl.a. om følgende nærtrelaterede mangler eller begrænsninger hos det vågne førskolebarn:

1. "[...] at den klassiske sondring mellem de to selvbegreber "jeg" og "mig" – "jeg" som aktør i verden og "mig" som et objekt for min og andres erkendelse – ikke er udviklet hos os før vi er hen i mod otte år." (s. 24).
2. At førskolebørn ikke har mental kapacitet til at forestille sig selv som aktører i verden. ("Hvis man ikke har den mentale kapacitet til at forestille sig selv som aktør i verden, mangler det centrale knudepunkt for forankringen af erindringen af personlige oplevelser." (s. 25)).
3. "Dette vil sige, at det, som kognitionspsykologerne kalder den episodiske erindring som en evne til selvstændig at kunne genkalde sig erindringen om begivenheder, man har oplevet, ikke er udviklet som en pålidelig mental ka-

pacitet, før man er 7-8 år." (s. 25, forfatterens kursivering).

Hems argumentationslinje

Hem har en pointe, når han anfører, at rammerne for drømmebevidstheden (hvad så end dét vil sige) er særligt "rene" i den forstand, at forbindelsen til omverdenen er afskåret. Men heraf kan man ikke nødvendigvis slutte, at indholdet i drømmene på nogen måde direkte skulle afspejle den vågne bevidstheds kompetencer. Mig bekendt, så er det endnu langt fra klart, hvilken sammenhæng (om nogen), der er mellem indholdet i vores drømme og vores vågne bevidsthed (jfr. Cartwright, 1993, pp. 316-318) – et synspunkt som Hem (1991, p. 125) selv tidligere har fremført i entydige vendinger. Det skal selvfølgelig ikke forhindre os i at spekulere derpå, men det er vigtigt at gøre sig klart, at en sådan argumentation er baseret på den præmis, at drømmenes indhold reelt afspejler vores kognitive formåen. At Hem tilslutter sig denne præmis, kommer f.eks. direkte til udtryk, når han om Foulkes' undersøgelse indledningsvist skriver:

Undersøgelsen antyder f.eks. at førskolebørn ikke har kognitive færdigheder til at skabe sig en konsistent mental selvrepræsentation, idet en sådan mangler i deres drømme før de er syv-otte år. (s. 6, forfatterens kursivering, min understregning)

Holder man sig ovennævnte (usikre) præmis for øje, er der selvsagt intet forgjort i at reflektere over hvilke konsekvenser, disse resultater kan tænkes at have for udfoldelsen af børns kognitive kapaciteter i vågen tilstand. Jeg finder det imidlertid problematisk, at Hem slet ikke inddrager blot dele af den store mængde af udviklingspsykologiske undersøgelser af vågne børn, hvis resultater han med baggrund i et enkelt, men ganske vist omfattende, drømmestudie sår tvivl om. I det følgende skal vi se på dele af denne forskning.

Førskolebørns selvbegreber

Selvom det bestemt kan diskuteres hvilke kriterier, der skal være opfyldt, før dette eller hint er udviklet, så er der inden for

den udviklingspsykologiske forskning konsensus omkring det synspunkt, at sondringen mellem "jeg" og "mig" påbegyndes væsentligt tidligere, end Hem synes at mene. I den seneste udgave af *Handbook of Child Psychology*, der er en slags status-rapport over moderne udviklingspsykologi, er emnet tildelt et særskilt kapitel, der bærer titlen *The development of self-representations*. Her anfører kapitlets forfatter, Harter (1998, pp. 558-559) med direkte henvisning til James' klassiske sondring, at der er bred enighed om, at "jeg'et" udvikles før "mig'et" (se også Lewis, 1991; Case, 1991). Lad os se på denne forskning:

"Jeg'ets" udvikling: Allerede i 3-måneders alderen synes børn at skelne mellem sig selv og andre. Undersøgelser har f.eks. vist, at 3 måneder gamle børn kigger i signifikant længere tid på videooptagelser af deres 3-måneders gamle artsfæller end på videooptagelser af sig selv (Bahrick, Moss, & Fadill, 1996). I perioden mellem 4 og 10 måneder udvikler børnene en begyndende forståelse af sig selv som agenter for deres egne handlinger (Harter, 1998). Studier af børn i denne aldersgruppe, der blev placeret foran spejle, indikerer, at børnene bliver opmærksomme på årsag-effekt forholdet mellem deres bevægelser og spejlbilledets bevægelser (Bertenthal & Fischer, 1978; Lewis & Brooks-Gunn, 1979). Omkring 1-års alderen er børns fornemmelse for egne handlinger (*agency*) bedre end fornemmelsen for moderens (undersøgt ved f.eks. at skulle fjerne en påklippet etiket fra enten moder eller sig selv), medens børnene derimod bedre genkender specifikke træk hos moder end hos sig selv (undersøgt ved f.eks. at spørge barnet om, hvis sko der peges på – moders eller barnets) (Pipp, Easterbrooks, & Harmon, 1992).

"Mig'ets" udvikling: Der er bred enighed om, at "mig'et" først udvikles fra omkring 15 måneders alderen og frem (Harter, 1998). Denne antagelse er i særdeleshed baseret på undersøgelser af børns reaktioner, når de i et upåagtet øjeblik har fået malet en farvet plet i panden og derefter placeres foran et spejl. Omkring 15 måneders alderen begynder nogle børn at reagere på pletten (typisk ved at tage hånden op til pletten og forsøge at fjerne den). Og blandt 21 måneder gamle børn reagerer de fleste på pletten (Bertenthal & Fischer, 1978; Lewis & Brooks-Gunn, 1979). Mellem 18- og 30 måneders alderen begynder børn også systematisk at kunne angive karakteristika ved sig selv. Det gælder både navn, køn og beskrivelser af fysiske kendetegn (f.eks. "lyst hår") (Stipek, Gralinsky, & Kopp, 1990, se også Bullock & Lütkenhaus, 1990). Og umiddelbart inden børnenes 3-års fødselsdag (men ikke før) begynder det at få betydning for deres evaluering af sig selv, om opgaver udføres med succes eller ej (Stipek, Recchia, & McClintic, 1992). Endvidere har en undersøgelse af 3½, 5½ og 7½ gamle børns selvbegreber vist, at selvom der var markante individuelle forskelle og, at selvbegrebet selv-sagt udviklede sig, så var der allerede tale hos de 3½ årige tale om internt konsistente og meningsfulde selvbegreber (Eder, 1990, p. 859) – et resultat, der står i direkte kontrast på Hems (ss. 6, 24-25) påstande desangående.

Der skal ikke herske tvivl om, at børns selvforståelse er mindre nuanceret og reflekteret sammenlignet med voksnes, og at sondringen mellem "jeg" og "mig" derfor også er mindre elaboreret hos børn end hos voksne. Som forskningen ovenfor anskueliggør, er der imidlertid gode grunde til at antage - i

modsatning til, hvad Hem hævder - at førskolebørn rent faktisk kan sondre mellem "jeg" som aktør, og "mig" som objekt for andres og egen erkendelse.

Børns opfattelse af sig selv som aktører i verden

Hems anden påstand var, at førskolebarnet ikke har den mentale kapacitet til at forestille sig selv som aktør i verden (s. 25). Også denne tese står i kontrast til en lang række udviklingspsykologiske undersøgelser. Børn bliver faktisk i stand til at gengive handlingssekvenser (som f.eks. "at lægge sig til at sove"), hvor de selv er agent for handlinger, før de bliver i stand til at gengive de samme handlinger med h.h.v. en dukke eller en klods. Og omkring 2-års alderen kan de også gengive en sekvens, hvor dukken skal putte barnet selv (Watson & Fischer, 1977). Fra omkring 2½ års alderen er mange børns sproglige formåen blevet så tilstrækkeligt udviklet, at de typisk sprogligt og insisterende henviser til sig selv (f.eks. "I can do it!"), når en forsøgsassistent med overlæg (og for tidligt) forsøger at færdiggøre en opgave, som barnet er blevet stillet (Geppert & Küster, 1983).

Undersøgelser af børns forståelse af egne og andres intentioner bidrager yderligere til den opfattelse, at førskolebørn udmærket kan se sig selv som agenter for deres handlinger. Shultz (1980, pp. 137-140) har foretaget en række elegante eksperimentelle studier af 3, 5, og 7 år gamle børns opfattelse af deres egne (og andres) intentioner. Børnene blev stillet en række opgaver, der i hvert enkelt tilfælde indeholdt en nem og en svær udgave, hvoraf den "vanskelige" var konstrueret således, at den uundgåeligt medførte fejl fra børnenes side. F.eks. skulle børnene udpege en skinnende mønt, medens de i den vanskelige udgave bar prisme-glas, som fik dem til at pege forkert. Eller de blev bedt om hurtigt at gentage sætninger, hvoraf nogle af dem var "tunge-tvistere" ("She sells sea shells by the sea shore"). Børnene skulle dels selv forsøge sig med opgaverne og dels kommentere andres forsøg på at klare dem. Børnene blev så efterfølgende spurgt, om dét de selv (eller den anden) havde gjort, havde været intenderet ("Did you (s/he) mean to pick up the dull penny?" eller "Did you (s/he) mean to say it like that?"). Selv ikke de 3-årige havde problemer med at skelne mellem intenderede handlinger og fejlhandlinger, hverken af dem selv eller af andre.

Et sidste illustrativt eksempel fra studier af børns forståelse af intentioner stammer ikke fra et eksperiment, men fra et naturalistisk observationsstudie:

An example we observed was from a 3-year-old girl who was helping to feed her baby brother. After spooning in a few mouthfuls of cereal, she took another spoonful and simply dumped it on the baby's head. Then she turned quickly to her very angry mother and claimed, "I didn't do it on purpose." (Shultz, 1980, p. 157).

Denne tre-årige pige har forstået, at der gør en forskel, om havregrynene, eller hvad det nu var, var havnet på lillebrors

hoved ved en tilfældighed eller som en konsekvens af en overlagt handling. Er det rimeligt at antage, at denne pige og hendes kolleger fra studierne ovenfor ikke skulle være istand til at sig selv som agenter for deres handlinger? Jeg tror det ikke.

Hem vil muligvis indvende, at det er *forestillingen* af sig selv som agenter, som førskolebørnene ikke kan præstere. Men heller ikke denne tese harmonerer med resultaterne fra udviklingspsykologiske undersøgelser af vågne børn. Inden for *Theory of Mind* forskningen har man siden begyndelsen af 80'erne foretaget over 170(!) undersøgelser af førskolebørns forståelse af falske antagelser (eng., *false beliefs*), der tilvejebringer information om denne problemstilling (Wellman, Cross, & Watson, 2001). Der findes groft sagt to forskellige former for test af forståelsen af falske antagelser: "Den vildledende æske"-test, og "den ikke-forventede forflytning"-test. Vi skal her se et eksempel på sidstnævnte:

Three distinctive boxes are put on the table between you and the child. Your helper, another adult, says 'I must go out for a few minutes, but I will put my money in this round red box for safe keeping. I'll be back soon.' She places a coin in the box and goes out. You say to the child, in a conspiratorial tone. 'Let's play a little trick on her: we'll move the coin from that red box to the long, green one!' Gleefully, obviously enjoying such games with adults, the child helps move the coin. Your helper does not return immediately, and in the interim you ask the child, 'Did you see which box she put her coin in?' The child has no doubts: 'Yes! The red one!' Then you say, 'And where is it now?' Again there is no confusion: 'The long, green one!' Finally, you ask, 'Well, when she comes back, where will she look for her coin?' (Byrne, 1995, p. 101)

Normalt udviklede fire-årige børn er som oftest i stand til at svare korrekt på denne slags test, medens det derimod kniber for deres yngre tre-årige kolleger (for en oversigt se Flavell & Miller, 1998). Blandt forskerne bag denne ganske betydelige mængde undersøgelser er der mig bekendt *ingen*, der ville hævde, at normalt udviklede 4-5-årige ikke skulle være i stand til at *repræsentere* egne og andres mentale tilstande (for oversigter, se f.eks. Flavell & Miller, 1998; Astington, 1993; Wellman, Cross, & Watson, 2001). Tværtimod er netop "false belief" testene blevet kritiseret for at tilvejebringe et urimeligt, *negativt* billede af førskolebørns formåen, der miskrediterer deres reelle kompetencer desangående (jfr. Flavell & Miller, 1998, pp. 872-873). Kritikken går bl.a. på, at børnene skal redegøre for en andens mentale repræsentation af en antagelse, der *direkte strider mod, hvad barnet netop har oplevet*, fremfor "blot" at genkalde sig en andens antagelse, hvilket vanskeliggør opgaven (I eksemplet ovenfor skal barnet på det sidste spørgsmål jo gerne svare, at den voksne vil kigge i den røde kasse, når hun vender tilbage, selvom barnet lige har været vidne til, at mønten rent faktisk er blevet flyttet til den grønne). Når man vælger at undersøge børns forståelse af 'falske' fremfor 'sande' antagelser, så skyldes det, at børnene i en undersøgelse af andres 'sande antagelser' i princippet kunne slutte sig til det "rigtige" resultat ved blot at tage udgangspunkt i, hvad de *selv* tror, hvilket konfunderer un-

dersøgelsen. Men hvis børnene skal holde rede på falske antagelser, der strider mod det umiddelbart foreliggende, så har barnet ikke længere denne genvej til en korrekt slutning. Derfor antages undersøgelser af andres falske antagelser for at være en mere sikker, men også en mere krævende test, som der altså er bred enighed om, at 4-5 årige *er* i stand til at klare (Flavell & Miller, 1998).

I direkte kontrast til Hems påstande, dokumenterer disse studier, at 4-5-årige *kan* forestille sig egne og andres handlinger – og dét endda under *vanskeligere* betingelser end Hem foreskriver, nemlig når den forestilling, der skal præstere, strider mod det umiddelbart foreliggende.

Førskolebørns episodiske erindringer

Det kan naturligvis diskuteres, hvad der skal til før end til selvstændigt at genkalde sig episodiske erindringer er en "pålidelig mental kapacitet" (s. 25). Og der er ingen tvivl om, at førskolebørn klarer sig langt bedre ved støttet genkaldelse (specifikke, tilpassede spørgsmål) end ved fri genkaldelse (åbne spørgsmål) (for *reviews* se f.eks., Bauer, 1996; 1997; Fivush, 1997; Fivush, Haden, & Adam, 1995; Fivush & Hammond, 1990; Pillemer & White, 1989). En lang række udviklingspsykologiske undersøgelser dokumenterer imidlertid, at førskolebørn godt kan genkalde sig episodiske erindringer.

Fivush og hendes kolleger undersøgte 18 5½ år gamle børn evne til at genkalde sig en udflugt til et arkæologisk museum. Seks uger efter besøget havde børnene ingen problemer med at genkalde sig detaljer fra turen, når de blev adspurgt med spørgsmålet: "Can you tell me what happened when we went to the Jewish museum?" (Fivush, Hudson, & Nelson, 1984, p. 307). Der var blevet taget 6 billeder fra turen, og børnene kunne i gennemsnit genkende 5,6 af billederne, og korrelationen mellem børnenes angivelse og den rigtige rækkefølge, hvori disse billeder var taget, var så høj som 0,89. Af de 18 børn kunne 13 således angive den nøjagtige kronologiske billedrækkefølge (ibid). Og en anden undersøgelse af Fivush og hendes medarbejdere viste, at børn mellem 29 og 35 måneder var i stand til at huske relativt detaljeret og præcist om selvoplevede, specifikke begivenheder som f.eks. en tur til *Disneyland* (Fivush, Gray & Fromhoff, 1987). Hem kunne indvende, at genkaldelserne var foranlediget af spørgsmål og derfor ikke var "selvstændige" præstationer. Børnenes svar er alligevel "ægte" *genkaldelser* i definatorisk forstand (og ikke blot *genkendelser*), idet der er tale om fremdragelse af lagret materiale, der ikke er "cued" af perceptuel støtte til det erindrede materiale (jfr. Bauer, 1997).

Hem har ret i, at børn relativt sjældent fuldstændigt på eget initiativ genkalder sig episodisk materiale, der ikke er "cued" af omgivelserne. Men det er *ikke* korrekt, at det aldrig forekommer. Eisenberg (1985, efter Pillemer & White, 1989) dokumenterer, at 3-årige børn undertiden initierer dialog med spontane fremdragelser af tidligere selvoplevet materiale. Og Hudson's case studie af Rachel viser, at fra omkring 28 måneders alderen initierer Rachel selv konversationer med sin mor

om tidligere oplevede begivenheder (Hudson, 1990, p. 175). Et tredje oplagt eksempel er Nelsons berømte dagbogsstudie af Emily. Den kvikke 2½ år gamle pige taler her med sig selv umiddelbart før hun skal sove om en begivenhed, der ifølge hendes forældre ikke var blevet talt om:

We *bought* a baby, cause, the well because, when she, well, we *thought* it was for Christmas, but *when* we went to the s-s-store we didn't have our jacket on, but I saw some dolly, and I *yelled* at my mother and said I want one of those dolly. So after we were finished with the store, we went over to the dolly and she *bought* me one. So I have one. (Nelson, 1989 efter Nelson, 1993, p 9, forfatterens kursiveringer)

Selvom Emily utvivlsomt var en kvik og sprogligt moden 2½-årig, så dokumenterer eksemplet, at førskolebørn er i stand til at genkalde sig selvoplevede begivenheder uafhængigt af de ydre omgivelser. At sidstnævnte eksempel kommer fra et dagbogsstudie er næppe tilfældigt. Laboratoriet er ikke det mest oplagte sted at lede efter selvstændige og kontekstafhængige genkaldelser af selvoplevede begivenheder.

Det er tiltalende, at Hem i bedste "Popper-stil" selv anfører en mulig test af de kognitive implikationer af sin påstand om, at førskolebørn ikke skulle være i stand til – uafhængigt af omgivelserne – at genkalde sig tidligere oplevede begivenheder. Hem hævder, at førskolebørn ikke vil være i stand til at spille blindskak (s. 27). Som simpel klubspiller med nogen erfaring som træner for børn i den skolesøgende alder kan jeg bestemt tilslutte mig Hems påstand. Poul Morphy (1837-1884) var skakvidunderbarn, men kunne "først" spille blindskak som 8 årig. Problemet er imidlertid, at Hems test ikke er fair. Selv for børn, der er begyndt i skole, er skak et særdeles kompliceret og vanskeligt spil – også når brættet og brikkerne er synlige. Men hvis man i *blindskak* skal gøre noget så simpelt som blot at *angive* et træk, så kræver det, at man har helt styr på placeringen af de 32 brikker i det to-dimensionelle koordinatsystem, som brættet udgør, med bogstaverne fra a-h langs x-aksen og tallene fra 1-8 langs y-aksen. Blindskak sætter derfor væsentligt større (skole)krav til barnets viden og evne til informationsbehandling end blot evnen til at kunne repræsentere noget fraværende uafhængigt af konteksten.

Det bør også bemærkes, at blindskak faktisk foregår *mindre* uafhængigt af konteksten, end det er tilfældet for præstationerne fra dagbogsstudierne ovenfor, da modspilleren jo "prompter" een med brikbetegnelse og koordinatangivelser, hver gang han trækker. Hvis Hems kriterier for kontekstafhængig genkaldelse tillader denne form for "prompting", så er ikke blot eksemplerne fra dagbogsstudierne, som ikke kan karakteriseres som værende andet end kontekstafhængige, men også alle de øvrige eksempler på episodisk hukommelse gengivet ovenfor, genuine eksempler på selvstændig episodisk hukommelse hos førskolebørn. Det samme må også gælde nogle af de eksempler på børns fantasilege, som Hem selv anfører (ss. 25-26).

Resultaterne fra ovennævnte undersøgelse viser således, at førskolebørn er i stand til – uafhængigt af omgivelserne – at genkalde sig begivenheder, de tidligere har oplevet. Før-

skolebørn husker selvsagt ikke samme mængde af detaljer som voksne og har også væsentligt vanskeligere ved fri genkaldelse af episodisk materiale. Alligevel gør flere eksperter inden for feltet gør netop opmærksom på, at – i modsætning til, hvad man indtil for ganske nylig har troet – så synes børns genkaldelse af episodiske erindringer ikke at adskille sig principielt fra voksnes (Nelson, 1993; Bauer, 1997).

Dette understøttes af nye undersøgelser med spædbørns evne til motorisk at gengive begivenhedssekvenser, der indeholder flere trin i en ganske bestemt rækkefølge (som f.eks. at putte en dukke i seng, eller at samle en simpel rangle). Denne forskning viser f.eks., at hvis børnene får lov til at imitere sekvensen umiddelbart efter forevisningen, så er 20 måneder gamle børn istand til at gengive sekvenser med tre "trin" næsten perfekt; 24 måneder gamle børn kan gengive sekvenser med op til fem trin, og 30 måneder gamle børn kan gengive sekvenser på op til otte trin (gengivet i Bauer, 1996). Fjorten måneder gamle børn kan gengive simple handlinger, som de sidst blev præsenteret for en uge tidligere (Bauer, 1997). Og der er evidens for, at små børn kan huske specifikke begivenheder med 8 måneders forsinkelse: Bauer og hendes kolleger (gengivet i Bauer, 1997) undersøgte, om 21-, 24- og 29-måneders gamle børn kunne huske en flertrins sekvens, som de havde oplevet ca. 8 måneder forinden, d.v.s. da de var h.h.v. 13-, 16-, og 20 måneder gamle. Resultaterne blev sammenlignet med en alders- og kønssvarende kontrolgruppe, for hvem sekvenserne var helt nye. Selv de yngste børn, der havde oplevet sekvensen 8 måneder forinden, klarede sig signifikant bedre sammenlignet med kontrolgruppen. Som Bauer (1997) anfører, så er det korrekt, at børnene i disse eksperimenter "cues" i den forstand, at de præsenteres for de objekter, der indgår i de sekvenser, der skal gengives; men præsentationen af objekterne tilvejebringer *ikke* information om den *rækkefølge*, der skal gengives. Denne type undersøgelse indikerer, at episodisk hukommelse ikke er et fænomen, der optræder specielt sent i ontogenesen, men at den derimod manifesterer sig, om end i simpel form, allerede i de første to leveår.

Afslutningsvis bør det bemærkes, at alle de ovenfor nævnte resultater gengivet i nærværende kommentar er baseret på studier af *vågne* børn. Resultaterne er baseret på så forskellige metoder som naturalistiske observationsstudier (f.eks. Schultz, 1980), dagbogsstudier (f.eks. Hudson, 1990; Nelson, 1989 efter Nelson 1993), eksperimentelle undersøgelser (f.eks. Watson & Fischer, 1977), interviews af børnene (Fivush et al., 1984) og af deres forældre (Stipek, Gralinski, & Kopp, 1990). Sammenfattende tegner disse undersøgelser et billede af *vågne* førskolebørns børns selvbegreber, deres aktørforståelse og deres episodiske hukommelse, der synes at stå i skærende kontrast til de af Hem anførte teser, der er baseret på én undersøgelse af børns *drømme*.

Referencer

- Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of mind*. London: Fontana Press.
- Bahrack, L.E., Moss, L., & Fadil, C. (1996). Development of visual self-recognition in infancy. *Ecological Psychology*, 8, 189-208.

- Bauer, P. (1996). What do infants recall of their lives? Memory for specific events by one- to two-year-olds. *American Psychologist*, 51, 29-41.
- Bauer, P. (1997). Development of memory in early childhood. In N. Cowan (Ed.), *The development of memory in childhood* (pp. 83-111). Hove, UK: Psychology Press.
- Bertenthal, B.I., & Fischer, K.W. (1978). Development of self-recognition in the infant. *Developmental Psychology*, 14, 44-50.
- Bullock, M., & Lütkenhaus, P. (1990). Who am I? The development of self-understanding in toddlers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 217-238.
- Byrne, R. (1995). *The thinking ape. Evolutionary origins of intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Cartwright, R.S. (1993). Interpretation of dreams. In M.A. Carskadon (Ed.), *Encyclopedia of sleep and dreaming* (pp. 316-318). New York: Macmillan Publishing Company.
- Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review*, 11, 210-230.
- Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Fivush, R. (1997). Event memory in early childhood. In N. Cowan (Ed.), *The development of memory in childhood* (pp. 139-162). Hove, UK: Psychology Press.
- Fivush, R., Gray, J.T., & Fromhoff, F.A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-410.
- Fivush, R., & Hamond, N.R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. In R. Fivush, & J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 223-248). New York: Cambridge University Press.
- Fivush, R., Haden, C., & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32-56.
- Fivush, R., Hudson, J., & Nelson, K. (1984). Children's long-term memory for a novel event: An exploratory study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 303-316.
- Flavell, J.H., & Miller, P.H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.) & D. Kuhn, & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2. (pp. 851-898). New York: Wiley.
- Geppert, U., & Küster, U. (1983). The emergence of "wanting to do it oneself": a precursor of achievement motivation. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 355-369.
- Harter, S. (1998). The development of self representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (pp. 553-616). New York: Wiley.
- Hem, L. (1991). Om drømme, almenpsykologi og psykoterapi. *Psyke & Logos*, 12, 125-156.
- Hudson, J.A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversation. In R. Fivush, & J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 166-196). New York: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1991). Ways of knowing: Objective self-awareness or consciousness. *Developmental Review*, 11, 231-243.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7-14.
- Pillemer, D.B., & White, S.H. (1989). Childhood events recalled by children and adults. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 21, pp. 297-340). New York: Academic Press.
- Pipp, S., Easterbrooks, M.A., & Harmon, R.J. (1992). The relation between attachment and knowledge of self and mother in one- to three-year-old infants. *Child Development*, 63, 738-50.
- Shultz, T.R. (1980). Development of the concept of intention. In W.A. Collins (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 13, (pp. 131-164). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Stipek, D.J., Gralinski, J.H., & Kopp, C.B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 57(1/83, Serial No.226).
- Watson, M.W., & Fischer, K.W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.