

Man løser vel ikke problemer ved at eliminere dem, II? *Pædagogisk-psykologiske konsekvenser af Luhmanns konstruktivisme belyst ved et selvpsykologisk alternativ.*

© Jan Tønnes Hansen, 2000
(nuværende Jan Tønnesvang)
Korrespondence: jan@psy.au.dk

Det følgende er skrevet i direkte forlængelse af mit svar på Kruse og Rasmussens artikel *Luhmann misforstået* i Nordisk Psykologi (2000, 3: 233-241). Svaret, der bærer titlen *Man løser vel ikke problemer ved at eliminere dem, I? Svar på Kruse og Rasmussens "korrektioner" til min iagttagelse af Luhmann*, forudsættes i det følgende kendt. Svaret findes på netsiden: <http://person.au.dk/da/jan@psy.au.dk/sup>

En central pædagogisk-psykologisk konsekvens af Luhmanns konstruktivisme synes at være, at den underkender betydningen af mellemmenneskelig *forbundethed* for læring og udvikling, hvilket kan ses som en direkte følge af, at Luhmann gennemgående tænker så konsistent, som han faktisk gør. I det følgende uddybes min indvending mod dette punkt i hans tænkning, og der gives et bud på en alternativ forståelse.

I god overensstemmelse med den principielle afgrænsning mellem psykiske og sociale systemer og den hermed forbundne forestilling om en manglende ontologisk åbenhed som grundlag for menneskets erkendelse (Hansen, 1999; 2000), tillægger Luhmann tilsyneladende ikke andre menneskers betydningskabende *påvirkning* nogen videre funktion i den enkeltes læring og udvikling. Som han selv siger, så er hans teori

"...en radikalt individualistisk teori, fordi den ikke blot karakteriserer sine individer ved konkret enestående kombinationer af karakteristika, men desuden ved nogle selvkonstruerede omverdensperspektiver, altså ved nogle verdenscæsurer, som er helt specielle for hvert enkelt individ" (Luhmann, 1995a, p. 46)

Hvilket er helt i overensstemmelse med, at betydningen af den anden stort set reduceres til at være igangsætter af *selvirritation* i den enkeltes autopoietiske og selvreferentielt-lukkede mentale operationer. Vist fremhæver Luhmann, at man for at forstå kærlighed og intimitet må sondre mellem på den ene side *relationer mellem menneske og social ordening* (hvortil hører social interpenetration) og på den anden side må sondre mellem *relationer mellem menneske og menneske* (hvortil hører mellemmenneskelig interpenetration). Hvilket man må, fordi ikke alt i relationen mellem menneske og menneske kan begribes som kommunikation:

“Den mellem menneskelige interpenetration rækker ud over kommunikationsmulighederne. Dermed er der ikke kun henvist til de sproglige muligheds grænse og ikke kun ment kropskontaktens betydning. Snarere lukker intimitet noget inkommunikabelt ind og dermed også erfaringen med inkommunikabiliteten. Alter bliver vigtig for ego i nogle henseender, som ego ikke kan meddele alter. Der mangler ikke kun ordene, og det er ikke bare, fordi der mangler tid til kommunikation. Det drejer sig heller ikke om at spare den anden for kommunikation, som vedkommende ikke ville kunne udholde. Kommunikationen selv ville give det, som den ville meddele, en mening som meddelelse, som ikke ville være ment; og da man netop under intimitetens betingelse ved og føler dette, lader man være” (Luhmann, 1993, pp. 191-192).

Men selvom Luhmann hæfter sig ved, at der findes værensmodi i menneskers samliv, hvor kommunikation ikke rækker, og at intimitet og kærlighed involverer oplevelsesdimensioner i en sfære af tavs samværen, som sproget ikke kan udtrykke, men højst fordreje eller ødelægge, så er han tilsyneladende ikke opmærksom på, hvilken lære- og udviklingsmæssig betydning disse ting så faktisk har. Selv er han af den opfattelse, at ”...sociologien er vel som den sidste forpligtet til at udarbejde forslag for den tavse kærlighed” (p.192), hvilket jeg naturligvis er enig i (Hansen & Hermansen, 1999)¹. Men da de tavse dimensioner af kærlighed og intimitet i menneskers samværen jo netop *har* en central betydning for, hvordan mennesker *medskaber* hinandens læring, udvikling og væren, så må de vel også skulle indgå med berettiget vægt i en teori om mennesket – og det vel ikke mindst hvis Luhmanns sociologiske betragtninger søges omsat i en pædagogisk teori om socialisering og læring (se fx Rasmussen, 1996).

Pointen er, at kærlighed og intimitet befinder sig i en sfære af psykisk forbundethed, som ikke blot er en restgruppe, der falder udenfor kommunikation, men er selve den grundmuld, hvori menneskeliv folder sig ud, og dermed også er dét, der overhovedet gør det muligt for mennesker at kommunikere og dermed påvirke og medskabe hinandens eksistens (Bertelsen, 2000). Den åbenhed for den anden (som vi historisk har lært at kalde kærlighed) er ikke kun til for vores fornøjelses skyld, den er selve vort livsgrundlag (Løgstrup, 1991; Katzenelson, 1994). At kærlighed ikke blot er et fornøjelsesfænomen er Luhmann tilsyneladende enig i:

”Kærligheden forstås ikke adækvat, hvis man nøjes med at opfatte den som en reciprocitet mellem gensidigt tilfredsstillende handlinger eller som et beredskab til at opfylde ønsker. Kærligheden farver først og fremmest oplevelsen af oplevelsen og forandrer dermed verden som horisont for oplevelse og handling. Kærlighed er

¹ På samme vis, som jeg er enig med Pierre Bourdieu i, at der ikke er nogen ”...grund til for sociologer at spille tid på Bernard-Henri Lévy...[læs: enkeltindividet]. Man bør indse at han kun er en slags epifænomen til en struktur, at han på samme måde som en elektron, er udtryk for et felt” (1998, p. 62). Mine indvendinger mod Luhmann skal i nærværende sammenhæng ses i lyset af teoretiske pædagogers forsøg på at omsætte Luhmanns sociologi til et grundlag for forståelsen af undervisning og læring.

internalisering af en andens subjektivt systematiserede verdensrelation” (Luhmann, 1995, p. 67 – min kursivering)².

Men selvom Luhmann videre mener, at kærlighed forlener ”...*det, den anden oplever eller er i stand til at opleve, med en særlig overbevisningskraft i tingene og begivenhederne selv*” (ibid.), så kan dette næppe være udtryk for, at han forstår kærlighed som komponent i en reel menneskelig forbundethed. I så fald ville han nemlig komme på kollisionskurs med sin egen totalkonstruktivistiske opfattelse af, at ”...*al socialisation er selvsocialisation*” (1994, p.172; se også 1993, p. 200), og at enhver form for opdragelse er en umulighed:

“Det som opdrageren foretager sig, er umuligt” (Luhmann, 1994, p. 166). ”Opdragelsen står, som i korthed antydet ovenfor, foran det problem, at den ikke kan, hvad den vil. Den har at gøre med psykiske systemer, som kun gør det, som de gør. En elev, som griner, griner. En elev, der regner, regner. Man kan reagere kommunikativt derpå med dadel eller belønning, men der findes ingen mulighed for at specificere bevidsthedsforløbet gennem kommunikation” (ibid., p. 168).

Nu er det indlysende, at Luhmann må have ret i, at opdragelse ikke definitivt kan føre til et nærmere bestemt perfektibilitetsmål. Pointen er imidlertid, at det ikke betyder, at mennesker via deres omgang med hinanden ikke bliver del af hinandens tilværelsesstræben i en grad, så de ved påvirkning får en såvel opdragende som socialiserende effekt på denne, inklusive på bevidsthedens tanke- og forestillingsvirksomhed (blandt andet ved *internalisering* som Luhmann ”paradoksalt” nok selv taler om, jf. forrige citatstykke og se note 1)³. Hermed ikke sagt, at man kan bestemme, hvad eller hvordan andre skal tænke, og ej heller, at man kan specificere deres bevidsthedsforløb hverken i en enkeltstående samtale eller på længere sigt. Tanker har deres frihedsgrader i forhold til tale og kommunikation. Det er klart.

² Det er i øvrigt ret interessant, at Luhmann i forbindelse med kærlighed taler om *internalisering*, da *internalisering* (hvormed menes, at noget inderliggøres) i bund og grund er uforenelig med Luhmanns antagelser om autopoiesis og selvreferentialitet? På dette punkt synes konsistensen i Luhmanns tænkning at svigte.

³ Opdragelse og socialisation er for Luhmann (1994, p. 163; 1993, pp. 200-202) forskellig fra hinanden derved, at opdragelse tilsigter en forbedring af den opdragede: ”*Opdragelse er, og deri ligger forskellen til socialisation, intentionaliseret og en på en intention tilregnelig handling*” (1993, p. 202). Socialisationen derimod tilsigter ikke som sådan noget. Den sker blot, som ”...*den proces, som gennem interpenetration former det psykiske system og menneskets derigennem kontrollerede kropsfærd*” (p. 200), hvilket ville lyde fornuftigt nok, hvis ikke der længere nede på samme side stod, at socialisationens ”...*grundproces er systemets selvreferentielle reproduktion, som ved sig selv bevirker socialisationen, og som systemet erfarer som sådan*”, idet den formende kraft som ovenfor blev tillagt interpenetrationen (og som i øvrigt ville kunne forklares som en form for *internalisering*) nu er blevet til selvreferentiel reproduktion. At der med opdragelse og socialisation er tale om forskellige ting ændrer dog ikke på, at begge dele *in vivo* indbefatter reel påvirkning mellem mennesker.

Luhmann (1994, p.168) har derfor også ret i, at mennesker ikke er trivialmaskiner, der kan indstilles til at tænke eller gøre hint eller dette, sådan som det er muligt med moderne teknologisk isenkram. Han har også ret i, at opdragelse og socialisation ikke foregår ved en *direkte* overførsel af viden og udviklingsmateriale fra et menneske til et andet (p.172). Men heraf følger ikke, at det opvoksende individs mentale betydningsdannelser *ikke* er medskabt af det omgivende miljø og at mennesker er sådanne selvreferentielle maskiner, der udelukkende *selv* og gennem deres egne mentale operationer bestemmer deres tankeprocesser (p.168). Mennesker er for det første ikke maskiner, og for det andet ikke først og fremmest maskine-*ligt* selvreferentielle, men derimod menneske-*ligt* praksisforviklede, søgende, undersøgende, skabende og involverede, hvoraf følger, at de er i forvikling med andet og andre, før de selvreferentielt tænker en tanke. Livet leves forlæns og forstås baglæns, som det kan siges med parafrase til Kierkegaard (og Heidegger, Merleau-Ponty, realistiske fænomenologer og fænomenologisk-eksistentielle psykologer i det hele taget).

Et grundvilkår i menneskers eksistens er, at de har brug for og gør brug af hinanden som *medspillende modspillere* i deres fortløbende tilværelsesstræben og forsøg på at etablere, opretholde og udvikle *tilværelsesprojekter* (Bertelsen, 1994). I selvpsykologisk regi taler man i den sammenhæng om, at man fungerer som *selvobjekter* (Kohut, 1977; 1984) for hinanden, hvormed menes at andre mennesker udgør den psykologisk-eksistentielle næring eller ilt, der skal til for, at hver enkelt kan udfolde sin menneskelighed og *være sig selv* i betydningen at leve et fuldtone liv. Uagtet Luhmann nok vil synes, at en metafor som ”psykologisk ilt” er gammeldags (jf. hans bemærkning om indføling, empati og sympati som hørende hjemme i ældre teorier, 1993, p. 190), så illustrerer selvobjektbegrebet eksemplarisk, hvad der synes at mangle i hans socialisations- og opdragelseslære, hvilket det følgende (forhåbentligt) vil vise.

Selv/selvobjekt-forhold er kort sagt udtryk for det psykologisk velkendte fænomen, at alter udgør en *indvendig* forbundet eksistentiel forlængelse af egos selvsammenhæng, selvfølelse, selvopretholdelse og udvikling (deraf ordlyden *selvobjekt*). Pointen er, at det menneskelige selv - lig den biologiske organisme, der har behov for ilt, hvis det skal overleve, udvikle og opretholde sig selv - har behov for selvobjekter som ”psykologisk ilt” (Kohut, 1984). Og det væsentlige i forhold til Luhmanns psyko-sociale systemafgrænsning er her, at det enkelte selvs oplevelse af andre som selvobjekt er forankret i faktisk forekommende interpersonelle relationer. I den forstand har selvobjektbegrebet karakter af realisme. Analogt til Gibsons begreb om ”affordances” (1979, kap. 8; se også Hansen, 1999, p. 121) er selvobjekter således

hverken noget indrepsykisk eller noget ydre objektivt. Begrebet om selvobjekter skærer tværs gennem adskillelsen mellem psyke og socialitet, idet det *både* betegner nogle faktisk forekommende *dimensioner* i det konkrete samspil mellem to eller flere mennesker og den enkeltes personlige *oplevelse* af disse dimensioner som understøttende, opløftende og på forskellig vis vitaliserende (Hansen, 1996).

Vedrørende forholdet mellem menneske og omverden, så er det en væsentlig pointe, at selvobjektbegrebet principielt opløser den subjektfilosofiske subjekt/objekt-dualisme. Mens nemlig selvobjektoplevelser er udtryk for den enkeltes subjektive oplevelse af vitalisering osv., og selvobjektet er udtryk for den konkrete anden, der giver anledning til disse oplevelser, så er selvobjektdimensioner betegnelse for nogle *interpsykiske* dimensioner ved den indvendige forbundethed mellem mennesker. Selvobjektdimensioner befinder sig således hverken inden i selvet eller inden i selvobjektet, men derimod i feltet mellem de to, hvor de udgør den real-ontologiske muld for selvets og selvobjektets gensidige forvikling og indvendige forbundethed, hvorved både selv og selvobjekt konstitueres i og ved hinanden. Selv/selvobjekt-forhold udgør med andre ord et psykisk hele, hvis delkomponenter (selv og selvobjekt) ikke kan begribes adækvat uafhængigt af hinanden. Selv og selvobjekt er polære endepunkter i en dynamisk intentio-intentum struktur (Bertelsen, 1994a). Mens intentio-aspektet er selvets udfarende livskraft, der retter sig *mod* selvobjekter i dets livsverden, er selvobjekter – som intentum for denne selvets rettedhed – det i selvets livsverden, som retter sig mod selvets rettedhed, og som selvet lader sig rette *af*. Og i og med denne rettedhed *mod/af*, som altså er givet ved en ubrydelig intentionalitetsstruktur, er det meningsløst at opretholde en forestilling om det psykiske som et i grunden afgrænset (Luhmannsk) system.

De kerneområder, som alter i forhold til ego bliver selvobjekt i forhold til, kan - med visse modifikationer i forhold til Kohuts oprindelige formuleringer (1977; 1984) - bestemmes som fire grundformer af rettedhed (dvs. intentionalitetsstrukturelle intentio-aspekter), som hører til det at være menneske, og som gennem opvæksten udvikles, omformes og integreres i et mere eller mindre sammenhængende selv⁴. Selvet bliver dermed et almenpsykologisk begreb for den dynamiske strukturering af den særligt menneskelige intentionalitet og hertilhørende selvoplevelsers fænomenologi⁵. I sin mest veludviklede form vil selvet opleves som det

⁴ I Hansen (2000a) argumenteres der nærmere for forekomsten af disse grundformer af intentio eller rettedhed.

⁵ Nu kan man selvfølgelig mene, at det er et tilbageskridt i forhold til Luhmann at forstå intentionalitet som en irreducibel ontologisk grundform, idet man så står med en antropologisk instans uden forklaring. Men prøv her at bemærke, at når Luhmann siger, at hvis et system ikke havde en omverden, ville det være nødt til at opfinde en (Kruse & Rasmussen, 2000, p. 237), da er selve rettedheden (intentionalitetens intentio-aspekt) jo allerede

center i ens væren hvorfra ens initiativer udspringer og ens oplevelser ender, hvorved selvet bliver et teoretisk begreb for det menneskelige subjekt som et både handlingsinitierende og oplevelsesorganiserende væsen, der netop er begge dele på distinkt menneskelig vis (dog med visse former for kulturel variabilitet, se fx Hansen, 1999a; 2000a). De fire grundformer af intentionalitet (dvs. selvets grundkonstituenten) er som følger:

(1) For det første er der *rettetheden med selvhævdelse og selv fremstilling*, som har at gøre med den optagethed mennesker (børn som voksne, konstruktivister og realister) i forskellige variationer af livsudfoldelse har af deres egne udtryk, dvs. den form for rettethed, der ytrer sig som en bestræbelse på at hævde sin egen individualitet ved at fremstille sig som den, man er. For at udvikle denne rettethed til modenhed har barnet brug for omgang med empatisk indfølelse selvobjekter, der ser, forstår og anerkender dets selvhævdelse og selv fremstilling som netop bestræbelser på at opretholde eller/og fortsat udvikle dets selv og selvfølelse. Gennem empatisk spejlende selvobjektets optimalt frustrerende omgang med barnets selvhævdende og selv fremstillende udviklingsstræben får barnet mulighed for at omdanne eventuelt urealistiske storhedsforestillinger om sig selv til fordel for etablering af realistiske ambitioner og hermed forbundne stabile og positive oplevelser af selvfølelse og selvrespekt.

En væsentlig udviklingsdynamisk pointe er her, at empatisk spejling involverer affektiv afstemning af *oplevelsestilstande* og at selve den afstemmende kvalitet ligger i den stemning og stemthed, hvormed spejlinger forekommer. Pointen er, at det kvalitative aspekt ved den måde, hvorpå man som selvobjekt formår at være empatisk spejlende for et andet selv udviklingsstræben er afhængig af konstellationen af ens eget dynamisk-psykologiske univers (Kohut, 1984, p. 15). I den forstand kommer selvobjektets egen-væren til at influere på den, som det empatisk spejlende forholder sig til. Den, der spejles, kan således *ikke* frit bestemme sig for, hvad hun/han vil bestemme sig til (eller *vælge* med Luhmann) at opleve og forstå herved. Rammerne for oplevelsen og forståelsen sættes af den konkrete spejlingsevne hos den, der spejler.

(2) Dernæst er der *rettetheden mod betydningsdannelse*, som er udtryk for vores stræben efter mening og værdi ved at orientere vore livsudfoldelser efter mere kompetente og

impliceret i forestillingen om den opfindelse, der i så fald skulle gøres. På samme vis forudsætter Luhmann jo netop tilstedeværelsen af intentionalitet, når han skriver, at opdragelsen er ”...*intentionaliseret og en på intention tilregnelig handling*” (1993, p. 202). At man savner en endegyldig forklaring på intentionalitetens fylogenetiske oprindelse (på samme vis som forklaringer på opståelsen af liv vel også må forblive hypotetiske) betyder ikke, at intentionalitet ikke er tilstede, i stort set alt det vi mennesker gør, tænker, siger og mener. Også hos Luhmann - naturligvis!

forbilledlige andre. Rettetheden mod betydningsdannelse ytrer sig som en orientering mod menneskelige og kulturelle værdier og praksisformer. For at blive *menneskelig* skal barnet ikke blot ses og imødekommes som den, det hævder og fremstiller sig som. Det har tillige brug for betydningsskabende og betydningsbærende livsvejledere, som viser det, hvad det kan blive til. Og det har det, fordi udviklingen af dets psykiske meningsunivers ikke kommer indefra, men opstår i vekselvirkning med andres meningsdannelser. En vellykket udvikling i denne sektor af selvet fører til etablering af et overordnet realistisk, målsættende og selvregulerende psykisk værdi- og meningsunivers, og hermed forbundne oplevelser af, at det nytter at gøre noget her i verden.

Pointen i forhold til Luhmann er, at disse psykiske kvaliteter ikke kommer i stand ved selvskabelse alene, men netop ved *omdannede internalisering* (se nedenfor) af aspekter ved de selvobjekter man gennem opvæksten får mulighed for at se op til og betydningsrette sig efter. Som betydningsbærende selvobjekt er man ikke blot kilde til selvirritation men i særlig grad også en kilde til reel og medskabende påvirkning. I den udstrækning man som voksen overfor et barn lever engageret og verdensåben, så er det disse eksistentielle kvaliteter, som barnet har at betydningsrette sig efter. Og den åbning af kultur- og menneskeverdens livsformer og betydningsdannelser, som barnet hermed møder, er grundlag for dets senere muligheder for at leve et meningsfuldt liv, hvormed også er sagt, at det betydningsbærende selvobjekt får reel betydning for barnets læring og udvikling (og socialisation og opdragelse) ud fra sin egen måde at være til stede i verden på. Ja ikke blot får det betydning. Det bliver ret beset *en del af* barnets socialiseringsproces, som dermed aldrig blot vil komme i stand som ensidig *selvsocialisation*.

(3) For det tredje er der *rettetheden mod samhørighed* som udtryk for menneskets stræben efter at skabe bånd af tilknytning til det fællesmenneskelige. Det centrale er her rettetheden mod og oplevelsen af *vi-hed* (Detrick, 1985). "Lad mig være ligesom dig" er barnets udspil og krav om modsvar fra samhørighedsskabende selvobjekter, med hvem det kan opleve gensidige samværsforhold og føle sig ligeværdig og ligesindet. Det, som det drejer sig om her, er oplevelsen af *stille samvær* med alter. Denne selvkomponent svarer nærmest til den tavse samværen, som Luhmann nævner i forbindelse med kærlighed og intimitet. Forskellen til Luhmann er, at det stille samvær her gøres til en essentiel del af barnets udvikling, som får central betydning for, om der udvikles vedvarende forsikrende oplevelser af at høre til blandt ligesindede i menneskelige fællesskaber. Igen er det ikke barnets egen sag at vælge og

beslutte sig for, *om* det lever under opvækstvilkår, hvor sådanne samhørighedsforhold faktisk forekommer. Barnets oplevelseskvaliteter er også på dette punkt forankret i det givne. Med grader af frihed, selvvalgt forståelse og selvskabt oplevelse naturligvis, men ikke desto mindre forankret i og medskabt af de reale selvobjektforhold.

(4) Det sidste intentio-aspekt er *rettetheden mod mestring*, som betegner menneskets stræben efter aktivt at gribe ind og forsøge at beherske forhold i den naturlige, den sociale og den personlige verden. Udviklingsopgaven retter sig her mod to ting: dels mod udvikling af barnets kognitive kompetencer (logisk-analytiske og kreativ-æstetiske), så det bliver i stand til at forholde sig kritisk reflektivt og skabende til hhv. sig selv og eventuelle problemfelter i den ydre verden; og dels mod udvikling af dets handleevner, så det bliver i stand til at omsætte sine ”erkendelseskonstruktioner” til konstruktive praktikker. Forudsætningen for en optimal udvikling er her, at barnets evner, talenter og færdigheder (af andre og gennem de opgaver det selv stiller sig) udfordres indenfor zonen for nærmeste udvikling, og ikke i en sådan grad, at modet til fortsat at åbne sig for nye lære- og udviklingsmuligheder knækkes.

Når Luhmann forstår psykiske systemers operationsmodi som tanke- og forestillingsvirksomhed, så nærmer han sig denne komponent. Den er vigtig, ja endda afgørende vigtig, men den er kun én blandt flere vigtige sider af selvets læring, udvikling og væren, hvilket det er lige så afgørende vigtigt at have for øje. Det er dog bestemt min opfattelse, at Luhmanns betragtninger af kompleksitetsreduktion med fordel kan relateres til dette væsentlige område af selvets dannelse.

Med henblik på selvets lære- og udviklingsprocesser, så er det i forhold til Luhmann en væsentlig selvpsykologisk pointe, at disse kommer i stand via omdannende internalisering af forhold fra den reelt eksisterende verden. At der er tale om processer af *omdannende* internalisering betyder, at selvdannelse ikke opstår som en kopi eller replikation af den ydre verden, da selvet selv er aktivt omskabende involveret heri. Barnet i sin udviklingsproces er med andre ord ikke en passiv skærm, hvorpå den omgivende verden sætter sine aftryk, men et medaktivt og delvist selvstyret væsen, der i sit virksomme møde med og direkte perception af verden er selektiv og i den forstand i en vis grad også selv er styrende for, hvorledes det lader sig påvirke af sine omgivelser (Wolf, 1980, p. 120). Når barnet træder verden i møde, griber det i kraft af sin delvise selvstyring ind i verden og lader sig forme heraf, ikke således at omgivelserne går rent ind, men således at barnet ud fra sit eget tilværelsesudkast nedbryder

og assimilerer aspekter herfra, som så kommer til at fungere som komponenter i det udviklende selv. Det er ikke forældre-selvobjekter som sådan, men barnets *realabstraktioner* (Mammen, 1989) af de kvalitative aspekter fra de tilvejebragte selvobjektdimensioner, der i en omformende proces tages ind, hæves-op og indbygges som momenter i selvdannelsen.

Kohut (1974) taler i den sammenhæng om, at *dele* af selvobjektet ved mikrostrukturelle omdannelser undergår forandringer og på unik vis indbygges i selvets strukturering: “...*the parts, in other words, do not build up the self, they become build into it*” (p. 749). Måden hvorpå dette går for sig, forstår han analogt til den måde, hvorpå organismen nedbryder proteinstoffer for at absorbere de aminosyrer, som den har brug for i sin egen produktion af protein (Kohut & Wolf, 1978). Karakteristisk for en organismes opbygning af proteinstof er jo netop, at den følger sin egen indre programstyring, men at den ikke er selvforsynende og derfor altid vil være afhængig af udefra kommende næring - specielt de essentielle aminosyrer, som den ikke kan producere selv. Men det ydre proteinstof vil aldrig kunne genfindes i kroppens proteinstof i sin oprindelige form (uagtet det morfologisk og indholdsmæssigt kan minde herom). Hvad der derimod kan findes er ret beset det oprindelige proteinstofs konstitutive elementer - dvs. dets aminosyrer - i nye og anderledes beskafne kombinationer, der følger nye og anderledes styringsprincipper.

Ligheden til Luhmann er her, at den ydre verdens forhold aldrig vil findes i en eksakt kopi i menneskers mentale univers. De er jo netop omdannede, hvilket er en væsentlig pointe. Som sådan er der overensstemmelse mellem selvpsykologi og Luhmann, når han (1997) hævder, at et (selv)system “...*skaber sig selv som en form, der adskiller en inderside: systemet, og en yderside: omverdenen*” (p. 46). Dermed er der naturligvis også i en selvpsykologisk forståelse et konstruktivistisk element i barnets læring og udvikling, hvormed det også er sagt, at man heller ikke her er af den opfattelse, at man definitivt kan specificere retningen for hverken socialisations- eller opdragelsesprocesser. Men i og med udviklingens forankring i en reel omverdenskontakt er der *ikke* tale om autopoiesis i betydningen, at “...*formens inderside er den eneste side, hvorpå de operationer kan reproducere sig selv, som producerer formen*” (ibid.) Påstår man dette, så har man ikke øje for, at påvirkningen fra den reale verden er reel og altid allerede er en indvendig forbundet del af selvets selvskabelse. De omdannende internaliseringers materielle substrat er de faktisk forekommende selvobjektdimensioner, der som den psykiske forbundetheds matrice tilvejebringes af virkelige menneskers måde at være

til stede og relatere sig til barnet på - som empatisk spejlende, samhørighedsskabende, betydningsbærende (idealiserbare) og kompetenceudfordrende selvobjekter.

Når mennesker lærer og udvikler sig, så gør de det i et miljø af selvobjekter, som ved deres måde at *være* på bliver del af udviklingens materialitet. Når man oplever noget i verden og gennem sine læreaktiviteter tilegner sig ny viden og nye måder at forholde sig til andet og andre på, så sker der qua den omdannende internalisering en forandring af den, man *er*. De påvirkninger, som mennesker udsættes for og den viden, de tilegner sig, forandrer dem, transformerer deres eksistens, deres væren; bliver en del af det forhold, som selvet er, for igen at parafrasere Kierkegaard. Det man lærer, måden man lærer det på, samt (ikke mindst) dem man lærer det sammen med, bliver ikke kun til forskellige former for selvformulerede erkendelseskonstruktioner og behagelige eller ubehagelige erindringer (hvilket det naturligvis også gør). Det bliver tillige til en del af ens væren-i-verden, til det stof man er gjort af, til ens dybereliggende og til stadighed fungerende *operative intentionality* (Freeman, 1993), som ikke blot har med tanke og forestillingsvirksomhed at gøre, men til tider er ”...*lived rather than known*” (Merleau-Ponty, 1963, p. 173). Det man står overfor i sine læreaktiviteter er ikke blot kilde til “selvirritation”.

Som ved den menneskelige erkendelse er den teoretisk-praktiske udfordring vedrørende opdragelse og socialisering vel at forstå de menneskelige lære- og udviklingsprocesser i spændfeltet mellem det enkelte menneskes “selvkonstruerede” oplevelser/tænken/viden på den ene side og de reelt påvirkende andres bidrag hertil på den anden. Går man efter en integrativ forståelse, hvor hverken den ene eller den anden siden af sagen tabes på gulvet, kan begrebet om selvobjekter måske fungere som et grundlag for at forstå forholdet mellem det konstruerede og det reale?

“Kohut’s brilliant conception of selfobject relationships provides the missing link between the biological determinism and intrapsychic focus of classical psychoanalysis [og konstruktivisme] on the one hand, and the insistence of the cultural school on direct environmental determinism on the other. The selfobject relationship is the crucial mediator between external and psychic reality. The motivational primacy of the self and its need to secure selfobject relationships, the role of the mirroring and idealizing selfobject functions in the consolidation of the nuclear self, the concept of transmuting internalization, the selective process of inclusion and exclusion of mental contents into ‘self’ and ‘non-self’ [...] the traumatic derailing of self development that results from repeated empathic failures, and the lifelong primacy of the need to maintain self-cohesion, these concepts offer enormous power and flexibility in investigating the way in which the psyche reflects the internalization and structuralization of selfexperiences that are in significant ways culturally and genderspecifically determined”

Referencer

- Bertelsen, P. (1994). *Tilværelsesprojektet*. Dansk Psykologisk Forlag
- Bertelsen, P. (1994a). For evigt forbundet: de almenpsykologiske potentialer i Kohuts selvpsykologi. *Psyke & Logos*, 15 (1), 267-315.
- Bertelsen, P. (2000). *Antropologisk psykologi: "Det særligt menneskelige set i lyset af den frie vilje, bevidstheden og selvet*. København: Frydenlund Grafisk.
- Bourdieu, P. (1998). *Om TV – og journalistikkens magt*. København: Tiderne skifter
- Detrick, D. W. (1985). Alterego phenomena and the alterego transferences. I: Arnold Goldberg (ed.): *Progress in self psychology, vol.1*. New York: The Guildford Press.
- Freeman, A. (1993). Operative intentionality: notes on Merleau-Ponty's approach to mental activities that are not the exclusive product of the conscious mind. *Journal of Phenomenological Psychology*, 24 (1): 78-89.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hansen, J. T. (1996). Selvobjekt- og selvsubjektforhold. *Nordisk psykologi*, 48(3), 175-199.
- Hansen, J. T. (1999). Psykologisk "iagttagelse" af Luhmann. *Nordisk Psykologi*, 51(2): 98-127.
- Hansen, J. T. (1999a). Personlighedstræk og personlighedsorganisering: om forholdet mellem "the Big Five" og selvets rettetheder. *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi*, 6: 6-43; 83-111. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Hansen, J. T. (2000). Man løser vel ikke problemer ved at eliminere dem, I? Svar på Kruse og Rasmussens "korrektioner" til min iagttagelse af Luhmann: <http://www.psy.au.dk/antropsy>
- Hansen, J. T. (2000a). *Selvet som rettethed: selvpsykologi som almenpsykologisk selvteori og rammesætter for pædagogisk praksis*. Phd. afhandling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Indleveret til bedømmelse i juni, 2000.
- Hansen, J. T. & Hermansen, M. (1999). Introduktionen i: *Sociologisk udfordring til psykologien*. Århus: Forlaget Klim
- Katzenelson, B. (1994). *Homo socius: grundlaget for menneskeligt samkvem*. Gyldendal.
- Kohut, H. (1974). Remarks about the formation of the self. I: Paul Ornstein (ed.). *The search for the self*. vol II. Madison: International Universities Press.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the Self*. New York: International Universities Press. I dansk oversættelse: *Selvets Psykologi (1990)*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Kohut, H. & Wolf, E. (1978). The disorders of the self and their treatment: an outline. *The International Journal of Psychoanalysis*, 59: 277-293.
- Kruse, S. & Rasmussen, J. (2000). Luhmann misforstået: korrektioner til Jan Tønnes Hansens artikel "Psykologisk 'iagttagelse' af Luhmann". *Nordisk Psykologi*, 52 (3): 233-241.
- Lang, J.A. (1984). Notes toward a psychology of the feminine self. I: P.E. Stepansky & A. Goldberg (eds.): *Kohuts legacy - contributions to self psychology*. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Luhmann, N. (1993). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. 1. elektroniske udgave. København: Munksgaard.
- Luhmann, N. (1994). Barnet som medie for opdragelsen. I: John Cederstrøm m.fl. (red). *Læring,samtale, organisation*: 161-190. København: Unge Pædagoger.

- Luhmann, N. (1995). Kærligheden som symbolsk generaliseret kommunikationsmedium. I: J. C. Jacobsen (red.). *Autopoiesis II: udvalgte tekster af Niklas Luhmann*. København: Politisk revy.
- Luhmann, N. (1995a). Subjektets nykker og spørgsmålet om mennesket. I: J. C. Jacobsen (red.). *Autopoiesis II: udvalgte tekster af Niklas Luhmann*. København: Politisk revy.
- Luhmann, N. (1997). *Iagttagelse og paradoks - Essays om autopoietiske systemer*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mammen, J. (1989). The relation between subject and object from the perspective of activity theory. I: Niels Engelsted et al. (eds.). *Essays in general psychology. Seven danish contributions presented to Henrik Poulsen*. Aarhus University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1963). *The structure of behavior*. Boston: Beacon Press.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Wolf, E. S. (1980). On the developmental line of selfobject relations. I: Arnold Goldberg (ed.): *Advances in self psychology*. New York: International Universities Press, Inc.