

Lorentzen, P. (1998). Mangler barn med autisme en "theory of mind"?
Diskussion af begrebet "theory of mind", at have en forståelse for andre menneskers tanker og forestillinger sat i relation til autistiske børn.
Specialpædagogik, årg. 18, nr. 4, (s. 35-44).

Denne publikation stammer fra www.livsverden.dk - hjemstedet for:

Forum for eksistentiel fænomenologi

Et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologiske grundlagstanker og perspektiver i deres arbejde.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel.
Den korrekte reference fremgår øverst på denne side.

Læs mere om Forum for eksistentiel fænomenologi
og download flere artikler på
www.livsverden.dk

English version:

This publication is downloaded from www.livsverden.dk – the home page of

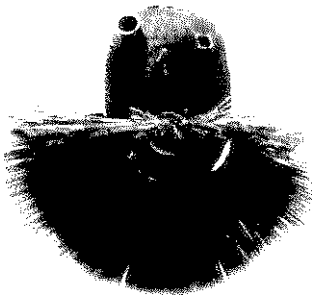
The Society for existential phenomenology

A Danish cross disciplinary society of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory and perspectives in their work.

For more information and downloadable articles visit
www.livsverden.dk

Mangler barn med autisme en <<theory of mind>>?

«Theory of mind» har blitt et etablert begrep i autismeforskningen i de siste årene. Men, er det mulig at begrepet er etablert på sviktende grunnlag, blant annet med hensyn til hva det innebærer å ha en «teori»? Artikler som tar for seg begrepet har blant annet vært for lite opptatt av hva forstyrrelser i barnets tidlige relasjoner med andre betyr for den senere kognitive utviklingen. Personer som arbeider med autister oppfordres til å hente erfaringer fra døvblindfeltet. Artiklen bringes med tilladelse fra det norske tidsskrift Spesialpedagogikk.



En rekke artikler om autisme i bladet Spesialpedagogikk de seneste 2-3 årene har tatt utgangspunkt i hypotesen at barn med autisme mangler en teori om andres sinn, en såkalt «theory of mind». Spesialpedagog Nils Kaland

(1/94) sier for eksempel at en gjennom å anvende tenkningen om «theory of mind», i større grad enn tidligere vil «ha mulighet til å forstå hva autistene skjønner og hva de ikke skjønner og hvordan de tenker og føler» (uth. i orig.). Kaland knytter begrepet «theory of mind» opp mot evnen til å danne såkalte metaforestillinger, det vil si ha tanker om tanker, tanker om andres forestillinger og oppfatninger, noe man finner at autister har en sviktende kapasitet til. Tove Alice Olsen Innjord skriver i nr. 7/93 at man med «theory of mind» mener at en person tilskriver seg selv og andre såkalt mentale tilstander og følelser. Fordi de mangler en «theory of mind», kla-

rer ikke autistene å ta andres mentale perspektiv og avlese/tolke deres sinn.

Spesialpedagog Jørn Berg refererer i nr. 2/95 til Perner et al (1.989) som sier at «autistiske barn har en alvorlig svikt i sin 'theory of mind'. Denne svikten henger ikke sammen med generell retardasjon». Berg skriver videre at det de to-tre siste årene er blitt stadig større enighet om at svikt i «evnen til 'theory of mind' er et sentralt trekk hos autister».

Det er således all mulig grunn til å gå denne teorien nærmere etter i sømmene, fordi det virker som om teorien om «theory of mind» har fått et solid fotfeste innenfor deler av autismefeltet. Samtidig har denne teorien blitt gjenstand for en grundig kritisk gjennomgang, særlig av den engelske psykologen og autisme-forskeren R. Peter Hobson (1990, 1991, 1993). Mye av innholdet i denne artikkelen er inspirert av R. Peter Robsons bidrag til forståelse av autisme; en forståelse som for øvrig stemmer godt overens med de tanker om døvblindfødtes utvikling som er blitt utarbeidet på Skådalen kompetansesenter (Nafstad 1990, 1992, Jakobsen 1992).

En ikke-teoretisk basis

Hva innebærer det å si at et barn mangler en «theory of mind»? Et første spørsmål kan være en teori i motsetning til hva? Hobson (1991) påpeker at dette er det samme som å spørre hva en teori faktisk er. Han drøfter begrepet teori opp mot begrepet persepsjon og det å ha kunnskap om noe. Hobson skriver at man for det første

må etablere hvilke forutsetninger som må være til stede og gjeldende for at en person ska! kunne ha en teori om noe. For det andre er det et kjennetegn ved teorier at teoretikeren er villig til og forberedt på å endre sin teori når nye kjennsgjerninger eller fakta kommer til. For det tredje må teoretikeren formulere muligheter nettopp som muligheter for å kunne foreta en teori-bygging og sammenholde teorien med kjensgjerninger og fakta avlest av virkeligheten. For det fjerde er det slik at en teori er noe en person bevisst bruker, ikke noe som spontant utfolder seg på et subpersonlig plan (Hobson 1991). Han fastslår derfor følgende:

Dette innebærer at for å ha og anvende en teori, må personen vite hva det vil si å teoretisere, og for å kunne dette må personen *alledre* ha et begrep om sitt eget teori-inneholdende sinn (theory-holding mind). For å unngå en uendelig regress må man derfor erkjenne at en person trenger å starte med å erverve seg et begrep om sinn på en eller annen 'ikke-teoretisk' basis (Hobson 1991).

Denne vansken med å anvende begrepet «teori» om et barns evne til å forstå og kunnskap om andres sinn, følelser, oppfatninger og mentale tilstand kommer til syne i artiklene til mange «kognitivist» innen autisme-feltet, som synes å betrakte kapasiteten og evnen til for eksempel å danne meta-representasjoner eller abstrakte «beliefs» som en medfødt egenskap som

dukker opp på et visst utviklingstrinn. (Se f.eks. A.M. Leslie's (1987) «Pre-tense and representation. The origins of 'theory of mind'«.) Ofte nedfeller denne tenkningen seg i spesialpedagogiske tiltak som innebærer en inntrening av ferdigheter som skal bøte på denne spesifikke svikten i evnen til å danne meta-representasjoner eller dobbeltbetydninger i budskap, metaforer, ironi osv. Newsoms metode for å utvikle evnen til empati hos autister, og som omtales i Nils Kaland's artikkel i *Spesialpedagogikk* 1/94, synes å være et illustrerende eksempel på dette.

Hobson stiller videre spørsmålet om hva som eventuelt kunne rokke ved elbarns «theory of mind»; hvilke nye kjennsgjerninger og fakta kunne overbevise barnet om at det å ha en teori om andres/egets sinn er uberettiget? Hobson svarer klart at ingenting kan overbevise et barn om dette. Det kan ikke engang begynne å tvile på riktigheten i denne teorien. Når man først vet det, er det et ubestridelig faktum at andre personer har «minds». Oppgaven blir mer å kategorisere og betegne de ulike uttrykk og fenomener som rommes i sinnet og som kommer til uttrykk i afferd. Spørsmålet er derfor om man ikke blander sammen begrepene faktum og kjennsgjerning med begrepet teori, eller begrepet teori med det å ha reell kunnskap om eller erfaring med noe. Barnet kan, som Hobson sier, ikke på basis av konkrete erfaringer med andre mennesker slutte seg til eller utlede en teori dersom det ikke allerede har en teoretiserende kapasitet, en kapasitet til å for-

me og bruke teorier. Det å utlede noe, abstrahere noe eller slutte seg til noe er ikke nødvendigvis det samme som å teoretisere over noe. Derfor blir selve begrepet »theory of mind« villedende og ubrukbart. Det er et faktum, sier Hobson, at personer har «minds», og spørsmålet blir heller hvordan barnet i løpet av utviklingen kommer til å erverve kunnskap og bevissthet om at dette er et ubestridelig faktum.

Medfølelse

Jørn Berg (*Spesialpedagogikk* 1/94) skriver om en elev på 10 år med diagnosen autisme. Om denne eleven sier Berg bl.a.:

Han kan være medfølende, trolig fordi han kjenner igjen denne følelsen hos seg selv. Dette mener jeg er starten i den 'empatiske prosessen', og han mestrer den.

Dette er et oppfatning som synes å gå igjen mye innen autisme-feltet; oppfatningen at barnet observerer sine egne følelser, reaksjoner og fysiske uttrykk, og deretter slutter seg til at andre har det på samme måten gjennom å observere andres analoge eller tilsvarende uttrykk og reaksjoner. Et barn gråter fordi det slår seg og et annet barn med samme erfaringer tenker at det opplever det samme som da det selv falt og slo seg. Det er imidlertid flere vesentlige problemer med en slik tenkning. Dersom Bergs elev kan kjenne igjen en følelse hos seg selv (noe jeg selvsagt ikke betviler), forutsetter dette at eleven har et selv som

er i stand til å reflektere over og identifisere egne subjektive erfaringer og opplevelser. Spørsmålet blir imidlertid dette: Kan hans elev ha en slik selv-organisering og selv-bevissthet uten å ha tilsvarende bevissthet om andres selv og andre som subjekt for seg? Kan man overhodet utvikle en slik selv-bevissthet uten parallelt å utvikle en forståelse av og kunnskap om andres selv? Jeg tror at en slik høy selv-bevissthet krever en tilsvarende høy bevissthet om andres selv, og da er selve ideen at en lærer om andres mentale tilstand gjennom å sammenligne med seg selv og slutte seg til hva andre opplever feil.

Hobson (1990) drøfter samme poeng ut ifra språkfilosofen Wittgensteins argument:

Dersom man må forestille seg en annens smerte ut ifra en modell om egen smerte, er dette slett ikke en enkelt ting å gjøre; for det krever at jeg må forestille meg smerte som jeg ikke føler basert på en modell av den smerten jeg faktisk føler.

Hobson sier at å slutte fra egen indre tilstand til andres indre tilstand og trekke konklusjoner basert på analogier, innebærer at man i utgangspunktet forstår og forutsetter at andre er grunnleggende lik en selv, dvs. at de også har et sinn (mind) (Hobson, 1990). Man har altså allerede en theory of mind. Barnet må vite at det andre barnet er en mulig kandidat for at slike analogier skal kunne trekkes, og for å gjøre dette må man forutsette at de har et tilsvarende sinn som ens eget.

Hobson sier:

Poenget er ikke at man aldri bruker slutninger for å få et bilde av andres mentale tilstand og forutse deres atferd; delte gjør man helt klart ofte, men ens forståelse av at andre personer har mentale tilstander overhodet kan ikke være basert på slutninger. Bare når en har fattet at personer har følelser, tanker og så videre, kan individer 'slutte seg til' (når det er nødvendig å gjøre dette) det spesielle innholdet i den andres mentale tilstand (Hobson. 1990).

Eller for å stille problemet annerledes: Hvordan blir det slik at Bergs autistiske elev kommer til den erkjennelse at det andre barnet i det hele tatt egner seg som en kandidat for å utprøve den «theory of mind» eller empatiske evnen som eleven helt eller delvis besitter? Hvorfor blir eventuelt elevens metarepresentasjons-kapasitet tatt i bruk overfor denne andre personen? Hvorfor blir den andre i det hele tatt vurdert som en medspiller i en slik empatisk prosess?

Utviklingen af et selv

Nils Kaland gjør seg etter min mening skyldig i en misforståelse når han sier følgende:

Del å utvikle et begrep om et selv, er et fundamentalt skritt når det gjelder å utvikle et begrep om andre.

Denne typen tenkning synes å implisere en totrinns prosess - først et «begrep om selv» og deretter et «begrep om andre». Denne to-trinns tenknin-

gen finner ingen støtte innen moderne spedbarnsforskning og utviklingspsykologi, hvor man ser på utviklingen av et selv og evnen til å differensiere selvet fra andre innenfor en kontinuerlig samspills- og interaksjonsprosess mellom barnet og dets nære omsorgspersoner, det Colwyn Trevarthen (1974) kaller primær intersubjektivitet. Det dreier seg om en sammenvevet, dialektisk prosess hvor selvopplevelsene utvikles i en kontinuerlig utvekslingsprosess med andre personer. (Lorentzen, 1994). Utviklingen av et selv er bare forsiden av en prosess hvor bakside er utviklingen av en forståelse av at andre har et selv for seg. Problemet og også faren med mye av theory of mind-tenkningen er at barnet framstår nærmest som et isolert, kognitivt individ som enten har en rekke ferdigheter/evner eller mangler slike ferdigheter/evner (Samel, 1993). All spedbarnets opplevelse og forståelse av overgangene fra sansning til persepsjon, opplevelse av affektiv og kognitiv mening og forståelse er imidlertid grunnlagt innenfor samspillet og interaksjonen mellom det selv og dets omsorgspersoner. Jeg er derfor enig med Hobson (1991) som sier det slik:

Det er først gjennom spedbarnets persepsjon av andre menneskers kroppslige uttrykksfullhet, og gjennom tilhørende gjensidige mellompersonlige samhandlinger, at de kommer til å skjønne at andre personer er kilder til mentale tilstander, inkludert holdninger overfor seg selv (s. 45).

Eller Colwyn Trevarthen (1974): Vi konkluderer at menneskelig intelligens utvikles fra begynnelsen som en interpersonlig prosess og at modningen av bevissthet og evnen til å handle med viljestyrt kontroll i den fysiske verden er et produkt av snarere enn en ingrediens i denne prosessen.

Mangler spedbarnet slike opplevelser, slike samhandlings- og interaksjons erfaringer, spesielt i emosjonelt ladede situasjoner med andre mennesker, kan ikke barnet uten videre verken lære om seg selv eller om andre som selv for seg. Denne selv-utviklingen skjer ikke minst gjennom opplevelsen av det Daniel Stern (1991) kaller vitalitetsaffekter og gjennom affeklinntoning med nære omsorgspersoner. Det spedbarnet ser og opplever i gjensidig interaksjon og samhandling med et annet menneske er det andre menneskets kroppslige og mentale karakteristika, og dette er i hvert fall på det emosjonelle planet en amodal helhetsopplevelse.

Wittgenstein sa det samme slik: Vi ser emosjoner. - I motsetning til hva? - Vi ser ikke ansiktskonturer eller -konfigurasjoner og foretar den slutning at han føler glede, sorg, kjedsomhet. Vi beskriver umiddelbart et ansikt som trist, strålende, kjedsommelig, selv når vi ikke er istand til å gi noen annen beskrivelse av trekkene (Sitert i Hobson, 1991).

Hvilket betyr at barnet ikke ser en rekke kroppslige uttrykk og mentale

former og deretter slutter seg til/utleder hvilken følelse som hører til hvert enkelt uttrykk (Hobson, 1991). Barnet har jo heller ingen offentlig vedtatte kriterier eller fasit over hvilket uttrykk som tilhører hvilken emosjon å forholde seg til. Slik kunnskap og forståelse kan det bare erverve og utvikle innenfor et samspill med andre mennesker. Nyere spedbarnsforskning har i minste detalj studert og analysert disse interaksjonsmønstrene (dialoger) hvor barnet kommer til å utvikle sin selvforståelse og identitet ut ifra en opplevelse av hva det er som er dets eget bidrag og andre personers bidrag i en samspillssekvens (Ramberg, 1992). Selv i livets aller første måneder kan spedbarnet svare med koordinerte følelser på følelsesmessige uttrykk hos andre personer. Det kan for eksempel meget tidlig skjønn sammenhengen mellom ansiktsuttrykk og vokale uttrykk ved en gitt affekt. Gjennom dette dialog-pregede samspillet (som særlig Terry Brazelton 1991, Colwyn Trevarthen 1974 og Daniel Stern 1991 har beskrevet), lærer barnet at andre mennesker har emosjoner og tanker, og det lærer parallelt om sine egne tilsvarende uttrykk. Spedbarnets stadig mer differensierte og sammensatte interaksjoner med sine omsorgspersoner gir barnet erfaringer som blir det grunnlaget det bruker for å danne seg stadig mer avanserte forestillinger om eget og andres mentale tilstand, emosjoner og sinn.

Visse kroppslige og mentale tilstander er observerbare direkte, i likhet

med visse personlige betydninger, men disse tingene er bare observerbare og betydningsfulle innenfor en dyadisk relasjon til et annet menneske. Allerede utviklingspsykologen Rene A. Spita fokuserte på dette i sin bok om barnets første leveår fra 1965. Innenfor psykoanalytisk utviklingsteori er man opptatt av at barnet lærer om sine egne og omsorgspersonens emosjoner og sinnstilstand gjennom speiling, affektive utvekslinger mellom mammaen og spedbarnet og omsorgspersonens «holding» av barnets emosjonelle opplevelser (Winnicott 1985; Lorentzen, 1994).

Wittgenstein igjen:

Min holdning til ham er en holdning til en sjel. Jeg er av den oppfatning (opinion) at han har en sjel... Den menneskelige kroppen er det beste bildet på menneskets sjel.

Hvordan kan et barn lære at et annet menneske har «sjel», mentale tilstander eller «følelser», dersom det må slutte seg til dette ut ifra observerbare atferdsuttrykk, dvs. ut ifra ikke-mentale fenomener? Hobson (1990) sier det slik:

Et individs kunnskap (ikke teori) om mennesker med sinn er basert på spedbarnets kapasitet til før-reflektive og delvise emosjonelle beredskap til å svare på andre (responsiveness). Spedbarn erfarer at de relaterer seg til mennesker på måter som er spesielle for mennesker, og det er på dette grunnlaget at klassen *personer* først blir differensiert.

Evnen til å ta andres perspektiv, til empati, til å se og gjenkjenne emosjoner hos seg selv og andre, har derfor en psykologisk utviklingshistorie og et affektivt grunnlag hvor det ene trinnet så å si bygger på det andre, men hvor den fasle bestanddelen er interaksjonen eller samhandlingen mellom barnet og andre mennesker. Affektene spiller her en hovedrolle.

Hobson uttrykker dette slik:

Den sentrale tesen er at barn erverver kunnskap om andre personers natur, dvs. personer med kropp og sinn, gjennom erfaringer med affektivt ladede mellom-personlige relasjoner. Det er biologiske grunnlag for slike relasjoner i form av medfødte tilbøyeligheter til å 'oppfatte' og relatere seg til andres kropp med tilsvarende koordinerte mønstre av handlinger og følelser. I den grad slike medfødte tendenser kommer til uttrykk i 'representasjonen' kapasitet, er den mest sentrale av disse for den nåværende konteksten de som er knyttet til mellompersonlige relasjoner, mer enn de som er utelukkende kognitive i form og innhold (Hobson 1991).

To fundamentale feil

Er det biologiske, nevrologiske, psykologiske eller andre årsaker til at denne grunnleggende førspråklige og i hovedsak affektive interaksjonen mellom spedbarnet og omsorgspersonen(e) ikke kommer i stand, for eksempel ved at barnets medfødte signaler og spontane uttrykk er vanskelig

tolkbare, er det meget stor sannsynlighet for at den mentale, sosiale og kognitive utviklingen hemmes vesentlig (Jakobsen 1992). Dette så man tydelig innen døvblinde-feltet for år tilbake. Og det er meget lett å begå to fundamentale feil:

1. Man trekker den slutningen at barnet ikke har evnen eller kapasiteten til visse ferdigheter (f.eks. felles oppmerksomhet, gjensidighet i samhandling, turtaking, empati, danne representasjoner eller metarepresentasjoner).

I virkeligheten kan det like gjerne forholde seg slik at det er omsorgspersonene som på grunn av barnets særegne medfødte potensiale ikke klarer å forestille seg hvordan normalpsykologiske utviklingsforløp og -fenomener finner sine uttrykk hos det «avvikende» barnet. Det er altså ikke barna som mangler en theory of mind, men omsorgspersonene som ikke er i stand til å danne seg en «teori» om disse barnas spontane uttrykk, bekrefte og besvare dem (Nafstad 1995). Resultatet er at de aller tidligste og vitale dialog- og interaksjonsmønstrene ikke opprettes, og dette forplanter seg videre i barnets, omsorgspersonenes og hele relasjonens utvikling.

2. Man tenker at denne spesifikke svikten for eksempel svikt i evnen til å danne metarepresentasjoner, ikke er et produkt av og henger sammen med manglende utvikling av de ferdigheter/evner som er en forutsetning for ferdigheten. Svikt i evnen til empati dukker derfor opp som troll i eske i 9 eller 18 måneders alder. Plutselig

framkommer en svikt i metarepresentasjonell evne osv., uten at en tar høyde for at dette henger sammen med et tidligere unormalt utviklingsforløp. Ingen av de artikler om autisme som har stått på trykk i Spesialpedagogikk om «theory of mind» har følgelig vært opptatt av barnets meget tidlige affektive-mentale relasjoner med andre mennesker, og hva tidlige forstyrrelser i disse relasjonene betyr for den kognitive utviklingen f.eks. i 2-3 års alder (eller senere). Flere av artiklene synes å være basert på et strikt kognitivt perspektiv, og i stedet for å se på «svikten» som et relasjonsproblem, pådytter man den ene parten (autisten) en kognitiv svikt. Følgelig må autisten «trenes» på den ene eller andre måten. Det perspektivet som er utviklet innenfor døvblinde-arbeidet dytter heller ikke «ansvaret» for »svikten» over på omsorgspersonene, men over på ikke-etablerte interaksjonsmønstre pga. barnets spesielle utgangspunkt.

Også artikler kan tolke

Hobson og andre har vist at autistene ikke er uten evne og kapasitet til å komme med og vurdere emosjonelle uttrykk og signaler, men deres emosjonelle uttrykk er ofte særegne og deres strategier for å forstå emosjoner kan synes å være annerledes enn normale barns. Slike forhold vil naturlig nok vanskeliggjøre opprettelsen av de aller tidligste gjensidige utvekslinger som ofte foregår på et affektivt plan. Barnet og omsorgspersonene «møter» hverandre ikke, men utvikler seg

langs to parallelle linjer (Lorentzen, 1994).

Berg (Spesialpedagogikk 2/95) refererer f.eks. til Perner et al. (1989) som sier at «store mangler i evnen til 'theory of mind' er et sentralt trekk hos autister» (s. 16). Wimmer og Perner (1983) har ifølge Berg vist at «ikke-funksjonshemmede barn rundt 4-5 års alderen utvikler evnen til å ta andres perspektiv» (s. 16). Hva så med den moderne spedbarnsforskningens «opdagelse» at barn godt under ett år ikke bare innretter sine egne emosjoner og uttrykk i overensstemmelse med sarnspillspartnerens uttrykk, men er i stand til å dele sin oppmerksomhet om én og samme ting med denne partneren? Denne delte oppmerksomheten i 8-9 måneders alder, som blant annet omfatter en gjensidighet i følelsesmessig tilstand og opplevelse (samstemthet), er det å betrakte som basert på «teoretisk» kunnskap eller er det «før-teoretisk» kunnskap? Perner's problem er at han uten videre innfører et utviklingsmessig paradigmeskifte hos barnet rundt 4-5 års alder, idet barnet angivelig erstatter og bytter ut en type teori med en annen, dvs. en teori om atferd byttes ut med en (metarepresentasjonell) theory of mind. Men Perner et al. kan ikke forklare hvordan dette skiftet kan skje, og de setter nettopp ikke denne kognitive svikten inn i et relasjonsperspektiv. Samet (1993) skriver at Hobson har rett når han kritiserer den tenkningen som går ut på at barnet starter med et knippe atferdsdata og når fram til den forklaringsmodell at

det må være en ikke-observerbar ting - et sinn - hvis dynamiske prosesser og uttrykksmåter er årsak til den observerte atferden. Jeg tror at de aller tidligste affektive utvekslinger mellom spedbarnet og omsorgspersonene (projektiv identifikasjon, empatisk identifikasjon) innebærer en første opplevelse av en delt emosjonell tilstand, og at dette er utgangspunktet for at barnet kan forstå at andre har et sinn tilsvarende dets eget.

Den oppgaven barnet står overfor er som sagt antagelig heller å danne seg en kunnskapsbasert oversikt over hvordan dette sinnet faktisk fungerer, og her spiller begreper som affektiv samstemthet, empatisk identifikasjon, speiling, felles oppmerksomhet og abstrahering av invariantopplevelser (Stern, 1991) en viktig rolle.

Erfaringer med døvblinde

Innen døvblindepedagogikken forsøker vi systematisk å opprette felles oppmerksomhet om ting, emosjoner eller hendelser gjennom å følge det døvblinde barnets oppmerksomhet og initiativ. Her har imitasjon av det døvblinde barnets uttrykk og spontane gester vist seg å være en meget effektiv innfallsport, både for å oppnå affektinntoning, opprette tidlige «dialoger» som inneholder turtaking og etter hvert felles oppmerksomhet. Oppfordringen til personer som arbeider med autister er å hente erfaringer fra døvblindefeltet, fordi vi som arbeider med dette stadig blir overrasket over hvor raskt det vi tidligere trodde var fundamentale og uoverstigelige

«svikter» fordamper når vi stiller oss inn på det døvblinde barnets kanaler og oppgir tanken om inntrening av særferdigheter. Boka til Karl Jacobsen med flere (1992) anbefales spesielt.

Fra ca. 9 måneders alder begynner det normale barnet å vise de første tegn på å kunne peke på og vise objekter til andre personer, å riste på hodet for å indikere nei og ta andres hender for å oppnå en intensjon. Å trekke en annen person inn i felles oppmerksomhet, krever kunnskap om at den andre personen kan oppleve, erfare og føle i alle fall omtrent det samme som en selv, at andre har sitt eget mentale liv. Hobson skriver:

Det vil si at ved ca. 9 måneders alder, er spedbarn tilsynelatende blitt klar over andre menneskers relaterthet ikke bare til dem selv, men også til en felles opplevet omverden.

Det at spedbarnet på denne måten er i stand til å oppfatte og fornemme andres følelser er forutsetningen for deres forståelse av at andre har et selv for seg og at de har sin egen subjektive opplevelse og forståelse av omverdenen.

Referanser

- Brazelton, T. Bersy, 1991, *«The Earliest Relationship»*, Karnac Books, London.
- Flusberg and Donald J. Cohen, eds, 1993, *«Understanding other Minds. Perspectives from Autism»*, Oxford Medical Publications, Oxford University Press.
- Hobson, R. Peter, 1990b, «On Acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie», *Psychological Review*, 97. 114-121

- Hobson, R. Peter, 1990c, «On Psychoanalytic Approaches to Autism», *American Journal of Orthopsychiatry*, 60, 324-336.
- Hobson, R. Peter, 1991, «Against the Theory of 'Theory of Mind'», *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.
- Hobson, R. Peter, 1993, «*Autism and the Development of Mind*», Lawrence Erlbaum Ass, Publishers, Hove, UK.
- Hobson, R. Peter, 1993, «Understanding persons: the role of affect.», i *Baron-Cohen et al., eds. «Understanding other Minds. Perspectives from Autism*, Oxford University Press, Oxford.
- Jacobsen, K. (ed), 1992, «*Forutsetninger for kommunikasjon med døvblindfødte*». Nordisk vejleder 17, Forlaget Nord-Press. Dronninglund. Danmark.
- Leslie, A.M., 1987, «Pretense and representation; The origins of 'the theory of mind'». *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lorentzen, P., 1994, «*Selv og symbol. Om sentrale begreper i psykoanalytisk utviklingsteori*», Nordisk vejleder nr. 18. Forlaget Nord-Press, Dronninglund, Danmark.
- Nafstad, A., 1990, «*Livsrom*», Arbejdstekst nr. 9, NUD. Dronninglund, Danmark.
- Nafstad, A., 1992, «*Forutsetninger for omverdensforståelse*», i Jacobsen, K., ed, 1992. «*Forutsetninger for kommunikasjon med døvblindfødte*», Nord-Press. Dronninglund, Danmark.
- Nafstad, A., 1995, *Personlig kommunikasjon*.
- Ramberg, L., 1992, «*Tänkbän. Om individualitet och samhörighet*». Bokforlaget Mareld, Stockholm.
- Samet, Jerry, 1993, «*Autism and theory: of mind: some philosophical perspectives*», i Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Spita, Rene A., 1965, «*The First Year of Life.*», International Universities Press. New York.
- Stern, D., 1991, «*Spädbarnets interpersonella värld*». Natur och Kultur, Stockholm
- Trevarthen, C., 1974, «Conversations with a twomonth old», *New Scientist*, May, s. 230-235.
- Trevarthen, C., 1974, «*Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*», i M. Bullock, ed, 1974, «*Before Speech. The beginning of interpersonal communication*». Cambridge University Press.
- Winnicott, D., 1985, «*The Maturation Processes and the Facilitating Environment*», The Hogarth Press. London.