

SPÆDBØRNS SOCIALE UDVIKLINGSSITUATION
– MED FOKUS PÅ EMOTIONELLE RELATIONER OG UDVIKLING
AF INTENTIONEL ORIENTERING

Af Mariane Hedegaard¹

De sidste 70 år har kognitiv forskning inden for spædbørneområdet ført til en opfattelse af, at spædbørn fra fødslen er aktivt orienteret mod omverdenen. Men ikke alle forskningsretninger ser børns "agency" og intentionelle orientering som naturgiven, hvilket forskning i døgninstitutioner efter 2. verdenskrig har dokumenteret. For spædbørn er den emotionelle kommunikation i bred betydning vigtig, hvor den kropslige kommunikation mellem barn og dets omsorgspersoner allerede fra fødslen danner grundlag for dets udvikling af en intentionel orientering mod omverdenen. Et spædbarns biologiske udvikling, sammen med ændring i institutionelle praksisser, medfører, at omsorgspersonernes kommunikation med barnet ændrer sig. Denne kommunikative interaktion mellem barn og omsorgsperson skaber barnets sociale udviklingssituation. En vurdering af et barns udvikling indebærer således, at barnet må ses i sin relation til og i samspil med andre mennesker. Hvordan dette samspil ændrer sig i spædbarnsperioden og medfører udvikling af barnets "agency", illustreres med, hvordan legescenarier mellem far og søn ændrer sig i barnets første leveår. I en sådan sammenhæng er det barnets udviklingssituation som helhed, der må vurderes, og den, der vurderer, indgår derfor også i relation til barnet og bliver derved også en del af barnets sociale situation. Denne dobbelte relationelle tilgang har dannet grundlag for den interaktive observationsmetode, hvor målet er en forståelse af barnets udviklingssituation, som inddrager dets intentionelle orientering – barnets perspektiv.

Nøgleord: Spædbørns udvikling, emotionel kommunikation, intentionel orientering, agency, sociale udviklingssituation, interaktive observationsmetode.

Keywords: Infant's development, emotional communication, intentional orientation, agency, social situation of development, the interactive observation method.

¹ Mariane Hedegaard, professor emerita i udviklingspsykologi, Psykologisk Institut, Københavns Universitet. Honary Research Fellow, Department of Education, Oxford University, e-mail: mariane.hedegaard@psy.ku.dk.

1. Indledning

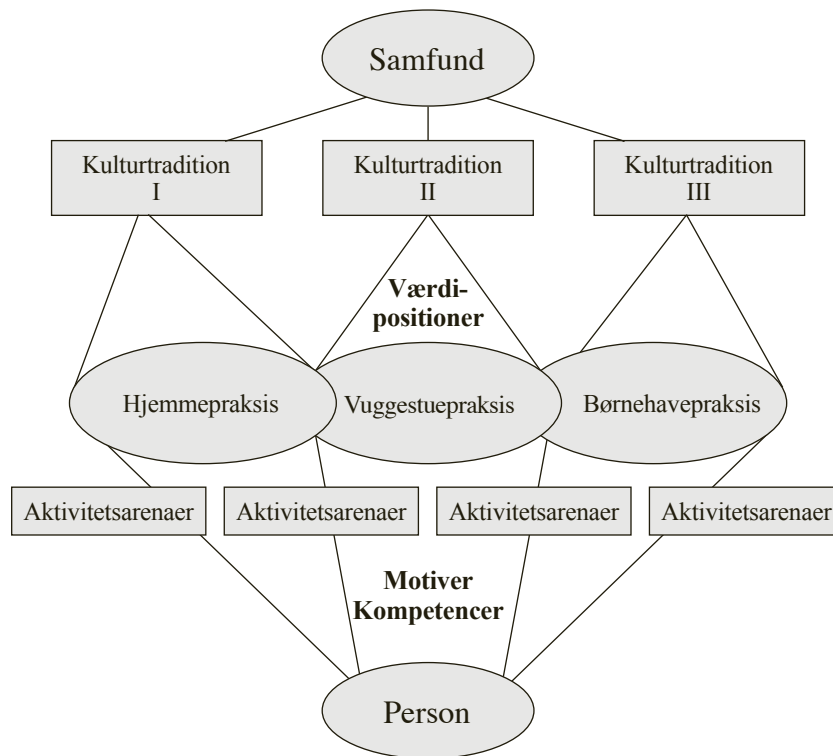
En af udfordringerne for forskere såvel som for omsorgspersoner (forældre, pædagoger o.a.) er, hvordan man tolker og vurderer, om småbørns sociale udviklingssituation er hensigtsmæssig. Jeg vil i denne artikel argumentere for, at en sådan vurdering bør være orienteret mod vurdering af børns aktive engagement i omverdenen, i form af deres intentionelle orientering mod verden. Jeg vil trække på kulturhistorisk funderet spædbørnsforskning til at underbygge min argumentation om, at et barns udvikling af intentioner starter som et resultat af omsorgspersonernes emotionelle kommunikation med barnet, og at denne kommunikation må være rettet mod at støtte barnets ændring og udvikling af dets affektive aktiviteter til intentionelle emotionelle udtryksmåder.

Børns udvikling så vel som omsorg for børn må ses i forhold til nogle standarder for, om børn udvikler sig hensigtsmæssigt, og om omsorgen er hensigtsmæssig. Disse standarder overleveres fra generation til generation, såvel som udformes i forskningssammenhænge. Ofte fokuserer standarderne alene på barnet (f.eks. Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse). Ikke alle overleveringer af standarder, hverken fra kulturfællesskaber eller forskning, er sunde for børn. Rogoff illustrerer i sin bog *The Cultural Nature of Human Development*, at forventninger til spædbørns udvikling er værdibestemte, og at kulturelle forventninger kan være uhensigtsmæssige og kan resultere i unødvendig børnedødelighed. (Rogoff, 2003 s. 112-113). Også de videnskabelige standarder er værdiforankrede. Inden for spædbørns- og småbørnsforskningen har der udviklet sig en forventning om, at spædbørn og småbørn viser ”agency” – initiativ, som i 1960’erne resulterede i antagelsen om ”det kompetente spædbarn”. Jeg vil dog her argumentere for, at et spædbarns initiativ ikke kommer af sig selv, men skabes i samspil med omsorgspersonerne. Derfor vil jeg også argumentere for, at de standarder, vi anvender, både i hverdagen og i forskningen, skal relateres ikke kun til barnet i sig selv, men til barnets udviklingssituation, og at barnets udvikling af initiativ lige fra fødslen bygger på dets emotionelle relationer til omsorgspersoner, således at et spædbarns intentionelle orientering og ”agency” ikke er naturgiven, men allerede fra spæd er forankret i dets emotionelle relationer.

I denne sammenhæng er Vygotskijs (1998) begreb *barnets sociale udviklingssituation* centralt. Det indebærer, at samfundsmæssige betingelser med deres forskellige institutionelle praksisser må medtænkes i et barns sociale udviklingssituation, hvor forskellige praksisser er med til at skabe et barns udviklingssituationer, således som det kan illustreres i figur 1.

Figur 1 viser en model af forskellige praksisser, som de fleste børn i Danmark møder i deres opvækst, og hvor de i perioder deltager i mere end én af disse praksisser. Skift, ændring eller udvidelse af barnets deltagelse i

institutionelle praksisser er med til at karakterisere forskellige perioder i et livsforløb i et samfund (Hedegaard, 2009, 2014).



Figur 1. Børns læring og udvikling sker gennem deltagelse i aktiviteter i flere konkrete aktivitetsarenaer i løbet af en dag, som ændres gennem et barns deltagelse i nye praksisser. Disse kan analyseres ud fra flere perspektiver (et samfunds-, et praksis- og et personperspektiv), som tilsammen skaber en helhedsforståelse af børns læring og udvikling.

Når psykologer skal vurdere børns udvikling for at kunne rådgive omsorgspersoner, herunder når omsorgspersoner har bekymringer med hensyn til et barns udvikling, er det vigtigt at se børns udvikling som todimensionel. Disse dimensioner er: (a) den dynamiske enhed mellem barnet og dets omgivelser, og (b) inden for denne enhed, hvordan et barns personlighed udvikler sig gennem en proces af nye motiver, kompetencer og kriser som forskellige faser i dets livsforløb. Et barns personlighed vil jeg forstå ud fra barnets bevidste orientering mod personer og handlen i verden, hvilket forandrer sig, i samspil med hvordan barnet udvikler sig emotionelt, socialt og tankemæssigt. I denne artikel vil jeg forsøge at beskrive den dynamiske

enhed og dens udviklingsmæssige implikationer i de første livsperioder for meget små børn.

Man kan bruge kronologisk alder til at afgrænse udviklingsperioder, men et barns udviklingsperioder skal ses som kulturelle aldersperioder. Som Vygotskij (2019) påpeger, kan perioderne med psykologisk alder være forskellige fra den nominelle alder. Det er variationer mellem de forskellige teorier i, hvordan de afgrænser perioderne i den tidlige barndom: Lisina (1985) bruger eksempelvis andre afgrænsninger end Stern (1985/1998). Men Vygotskij, Lisina og Stern er fælles om at mene, at man aldrig bare kan vurdere barnet isoleret, man skal altid undersøge barnets interaktion med omsorgspersoner, og hvordan dette når ind i zonen for barnets nærmeste udvikling og fremkomsten af nye motiver og kompetencer. Deres forskning viser også, at der for barnet er nogle milepæle i udviklingen, der kan tilpasses en fælles sekvens, men at sådanne sekvenser afhænger af traditionerne i børnepasningspraksis.

Jeg har i flere sammenhænge argumenteret for, at en vurdering af et barns udvikling inebærer, at barnet ses i samspil med andre mennesker, og at den, der vurderer, opfatter sig selv som en del af situationen. Denne dobbelte relationelle tilgang har dannet grundlag for *den interaktivt baserede observationsmetode*, her kaldet *den interaktive observationsmetode*. I denne metode er det både barnets intention og omsorgspersonernes intentioner, der er centrale i vurderingen af interaktionen mellem barnet og dets omsorgspersoner, såvel som det er observatørens egen interaktion med disse, der er en del af ”instrumentet” (Hedegaard, 1984, 2012, 1992/2013). Denne metode har gjort det muligt for mig og andre forskere og professionelle psykologer, som også har anvendt denne metode, at være opmærksom på deltagernes, specielt barnets, perspektiv, dvs. at observatøren orienterer sig mod et barns intentioner og motivorientering ved selv at indgå i denne interaktion. I den interaktive observationsmetode er observatøren orienteret mod at beskrive interaktionen mellem barn og omsorgspersoner for at forstå deltagernes intentioner og de konflikter og kriser, der opstår i denne interaktion. For at observatøren kan sætte sig ud over sin rolle som deltager i observationen, er en eksplicitering af formålet (intentionen med observatørens tilstedeværelse) og af den teoretiske tilgang vigtig. Den følgende teoretiske udredning giver grundlaget for at forstå betydningen af, at omsorgspersoner er opmærksom på spædbørns udvikling af intentionel orientering. Derved bliver det også klart, hvorfor intentionsbegrebet har så central en placering i den interaktive observationsmetode.

Den interaktive observationsmetode vil kun blive introduceret ganske kort til sidst i artiklen, da der er adskillige kilder til denne på dansk. Jeg vil dog anvende den interaktive observationsmetode til at illustrere kvalitative skift i spæd- og småbørns udvikling i deres intentionelle orientering mod omverdenen ved at beskrive en far og hans søns interaktion over en periode på halvandet år. Disse observationer er uddrag fra et forløb, hvor jeg følger en fars

samvær og leg med sin søn i det første år af barnets liv gennem ugentlige observationsperioder.

2. Emotioner som grundlag for udvikling

Et barns udvikling er biologisk drevet, men som Vygotskij (1998; 2019) påpeger, er en parallel kulturel kraft sammenvævet med den biologiske udvikling, der starter, når et barn bliver født. Denne kraft er fra starten af livet grundlagt i omsorg og kærlighed og er lige så vigtig som de biologiske behov. Hvordan denne kulturelle kraft kommer til at virke, er gennem forældres emotionelle række ud mod den nyfødte. Det er barnets affektive instinktive aktiviteter, der åbner op for udvikling, og denne starter gennem de interaktioner, omsorgspersonerne indgår i, i samspil med det nyfødte barn, når barnet udtrykker sine behov, som det sker ved sult. Som svar skaber omsorgspersoner et følelsesmæssigt omsorgsfuldt forhold ved at holde og stryge barnet, samtidig med at det giver det mad. Denne følelsesmæssige omsorg bliver grundlaget for, at barnets affektive reaktioner gradvis bliver til emotionelle udtryk og relationer.

Vygotskij pegede på, at oprindelsen til spædbørns udvikling skal findes i de affektive tendenser og følelser, der er forbundet med instinktive aktiviteter, som når en baby leder efter brystvorten. Disse affektive tendenser er, ifølge Vygotskij, det, der åbner op for barnets emotionelle og mentale udvikling. De affektive tendenser danner grundlag for omsorgspersonens følelsesmæssige kommunikation med den nyfødte, hvorigennem barnets intentionelle orientering skabes som den første kompetence.

It might be said that affect opens the process of the child's mental development and construction of his personality and itself completes the process, concluding and crowning the development of personality as a whole (Vygotskij, 1998, s. 227).

Rogoff (2003) karakteriserer den menneskelige udvikling som en proces, hvorigennem mennesker ændres ud fra deres igangværende deltagelse i kulturelle aktiviteter, som så over generationer bidrager til at forandre de kulturelle fællesskaber. Lisina (1985) argumenterer for, at børns motivorientering og kognitive udvikling i spædbarns- og småbørnsalderen, såvel som senere, er sammenvævet med deres følelsesmæssige relation til voksne. Hendes forskning har været rettet mod at vise den betydning, omsorgsfuld kommunikation har for børns udvikling fra det første øjeblik af livet, og er et vigtigt bidrag til at kunne analysere børns udvikling, både ud fra barnets og fra de voksne omsorgspersoners perspektiv. Hendes bidrag indebærer et kulturelt perspektiv på børns udvikling, som også omfatter, hvordan omsorgspersoner forholder sig til barnets biologi. Denne forholden sker gennem

kommunikation, der tager forskellige former i forskellige perioder i et barns livsforløb. Kort fortalt ser Lisina den voksne som guiden til barnets udvikling og skriver, at et barn kan kun opnå selvstændighed gennem sit samspil med voksne (Lisina, 1985, s. 91).

2.1. Emotional kommunikation

Et spædbarns sociale udviklingssituation hænger sammen med betingelserne for deres kommunikation med omsorgspersoner. Kommunikation forstås her som bredere end sproglige interaktioner. Det omfatter meningsfulde synkroniserede interaktioner gennem koordinering af handling mellem en omsorgsperson og et barn.

Betingelserne for kommunikation mellem omsorgsperson og barn kan være afhængige af: a) barnets tilegnelse af kompetencer, som f.eks. kan ses i form af intensiverede bevægelser, når barnet orienterer sig mod mennesker og genstande; b) ændringer i daglige aktiviteter i hjemmet, f.eks. ved overgang til fast føde; eller fra vugge til tremmeseng; eller c) ændringer i den institutionelle praksis, f. eks. ved udvidelse af hjemmepasning til også at omfatte vuggestue. Ændringer i praksis kan også komme fra ændringer i samfundsforhold, såsom ændringer i forældres arbejdsmønstre.

I 1960'erne og 1970'erne startede en intensiv forskning inden for vestlig, overvejende kognitiv, psykologi, som satte de intersubjektive følelsesmæssige relationer mellem omsorgspersoner og spædbørn i forgrunden. Det afslørede, hvordan børns intention og handlekapaaciteter udviklede sig i samarbejde med omsorgspersoner (Bruner, 1968, 1972; Meltzoff & Moore, 1983; Trevarthen, 2005 2011a, b). Meget af denne forskning pegede på udviklingen af det kompetente spædbarn. Ideen om det kompetente spædbarn kan både ses som inspireret af Piagets (1955) forskning og teori om spædbørns udvikling af handling i og med verden ud fra barnets direkte kontakt med verden. Piagets ide om en endimensionel udfoldelse af udviklingsstadier er blevet kritiseret som utilstrækkelig (Wartofsky, 1983), ikke mindst fordi den *ikke* inddrager, hvordan både omsorgspersoner og barn er betingelser for hinandens aktiviteter og udvikling. Man må dog anerkende, at Piagets forskning har haft stor betydning for at fremme spædbørnsforskning om barnet som selvstændigt handlende individ.

For at kunne argumentere for et barns intentionelle og viljesmæssige udvikling vil jeg ud fra mit kendskab til forskningen beskrive, hvad der sker i den neonatale periode i et barns første levemåned, hvor en relation til voksne skal etableres. Dette vil blive efterfulgt af en beskrivelse af spædbørnsperioden, hvor børn ikke kan bevæge sig selv rundt i verden, men gennem interaktionen med omsorgspersoner begynder at forholde sig aktivt til deres omverden og begynder at udforske deres omgivelser. Den efterfølges af småbørnsperioden, hvor det lille barn, støttet af omsorgspersoner, har lært at gå og imødekommer krav fra omsorgspersoner, der begrænser dets udforskninger. Det er her, barnet begynder at demonstrere vilje, men også

selvkontrol. Sprogets fremkomst starter også her. I spædbørnsperioden udtrykker barnet sig med pludrende lyde, men med omsorgspersonernes støtte begynder hun i småbørnsperioden at efterligne den voksne og udtrykke sig verbalt og ikke kun med fagter eller skrig.

2.2. Emotional kommunikation i den neonatale periode

I den neonatale periode er barnet blevet fysiologisk uafhængigt af moderen, men er endnu ikke biologisk uafhængigt, fordi hun f.eks. ikke kan spise selv. Derfor bliver alle barnets behov opfyldt via hendes omsorgspersoner. De aktiviteter, der dominerer nyfødtes liv, er spisning, søvn, gråd og tavs opmærksomhed. Både forældre og børn skaber betingelser for hinanden. For forældre er opgaven at finde en vej frem til at koordinere et spædbarns behov med deres egne behov, især for deres egen søvn og spisning, så de også kan fortsætte med andre aspekter af livet. For spædbarnet stiller gråd, men også deres tavse opmærksomhed, krav til omsorgspersoner. Følgelig søger omsorgspersoner øjenkontakt, putter barnet ind til sig, taler med og smiler til barnet for at få opmærksomhed og forhåbentlig få smil og andre svar til gengæld. I denne periode er det vigtigt, at omsorgspersoner skaber en emotionel relation til at styrke barnets intentionelle orientering mod dem og andre nøglepersoner. Gennem sine omfattende analyser og formative eksperimenter med spædbørn viser Lisinas (1985) forskning, at fra de første dage i deres liv er de sociale relationer til omsorgspersoner den centrale kraft i spædbørns udvikling.

Vygotskij (1998) har argumenteret imod det synspunkt, at børns udvikling starter som en modifikation af reflekser. I stedet foreslog han, at oprindelsen til udvikling er baseret på de instinktive aktiviteters affektive aspekter, såsom barnets søgen efter brystvorten. Han observerer, hvor aktivt og endda ked af det det nyfødte barn bliver, når det er sultent, og hvordan den nyfødte falder til ro, når det sutter og får mælk. Disse affektive tendenser bliver ifølge Vygotskij fundamentet for omsorgspersonens følelsesmæssige kommunikation med den nyfødte, hvilket er med til at skabe barnets intentionelle orientering som den første nydannelse/kompetence.

Den nyfødtes intentionelle orientering og spontane aktivitet har været et centralt tema i kognitiv psykologi, udforsket blandt andet af Bruner (1968, 1972), Connolly og Bruner (1974), Kagan (1973), Meltzoff og More (1983), Stern (1985/1998) og Trevarthen (1980). Disse forskere er også imod at se reflekser som oprindelsen til børns udvikling. Bruner peger på den første type handlinger, såsom spædbørns hoveddrejning og sutning, som oprindelsen til børns udvikling. Han observerer, at det nyfødte barn mestrer at dreje hovedet for at finde brystvorten og sutte forskelligt som svar på lys og lyd. Kagan peger ligeledes på, hvordan barnets opmærksomhed lige fra starten er orienteret mod objekter gennem blik og lyd orientering. Meltzoff og Mores studier viser, at børn kan efterligne fra de første dage af livet. De foreslår at udvide forståelsen af det nyfødtes barns opmærksomme orientering til at

omfatte, at børn gennem efterligning af handlinger fra de første dage af livet kommer til at kommunikere med omsorgspersoner og derved differentiere dem fra sig selv. Bruners (1968) kognitivt orienterede forskning har vist, at børn har præferencer og relaterede kapaciteter i den første måned af livet, såsom præferencer for deres mors mælk og ansigt, og at de handler i forhold til disse præferencer. Det er denne forskning, der har ført til forestillingen om det "kompetente spædbarn".

Ideen om det kompetente spædbarn er vigtig og afspejles også i Vygotskij og Lisinas forskning, hvor de understreger værdien af omsorgspersoners kommunikative interaktion fra de første øjeblikke af et barns liv. I deres forskning fokuserer de på kropslig kommunikation, hvor det er kærligheden fra omsorgspersoner, der driver børns kompetencer fremad. Lisinas analyser viser, at der med konstant kommunikation fra omsorgspersoner, i form af understøttende fysisk kontakt og varme verbale udtryk, opbygges en kommunikativ emotionel atmosfære omkring barnet. I begyndelsen tager omsorgspersonen begge roller i kommunikationen, sin egen og den nyfødte spædbarns rolle, når hun behandler barnet, som om barnet forstår hende, ved at tale med og rose barnet for dets reaktioner. På den måde skabes der en dynamik, der bringer barnet ud af en passiv opmærksomhed og til en aktiv intentionel orientering mod omsorgspersonerne. En vigtig begivenhed sker, når spædbarnet smiler, i den tredje eller fjerde uge af livet, skriver Lisina, fordi dette indikerer gensidighed over for omsorgspersonerne. Selvom det første smil kan være et reflekssmil, understøtter smilet den voksnes følelsesmæssige interaktion med barnet. Hun skriver:

A smile is not linked to a primitive physical state, but to a completely new kind of pleasure of non-physical nature stemming from interpersonal contact with another being, who is capable of perceiving and assessing the child's happiness and who is ready to share that happiness and present to him in return his own happiness (Lisina, 1985, s. 113).

Trevarthen (1993) tilskriver dette smil en medfødt parathed for barnet til at kunne diskriminere og reagere følelsesmæssigt på voksne. Både Trevarthen (1980) og Bruner (1968) har fremmet en forståelse af det nyfødte barn som agent i forhold til sine omgivelser. De argumenterer for, at den nyfødtes intentionelle orientering er en biologisk forudsætning for den nyfødtes udvikling. Meltzoff og More (1983) ser denne orientering som afgørende for, at børn kommer til at differentiere andre personer fra sig selv.

Vygotskij og Lisina lægger en anden linje og argumenterer for, at den nyfødtes intentionelle orientering er et kulturelt resultat, der opstår gennem forældrenes omhyggelige kropslige og verbale kommunikation med den nyfødte. Den deraf følgende orientering af spædbarnet mod voksne kan føre til dannelsen af en intentionel orienteringskompetence mod voksne som mennesker. Hverken Vygotskij eller Lisina ser barnets intentionelle orientering som

medfødt og som en naturlig udfoldelse, hvilket betyder, at hvis den intentionelle orientering ikke bliver vækket, vil den ikke udvikle sig. Men både Vygotskij og Lisina accepterer biologiske forudsætninger for, at barnet kan lære at orientere sig bevidst. De voksne bygger på disse medfødte forudsætninger i deres omsorg for nyfødte, men omsorgspersonerne skal skabe en kommunikativ og emotionel atmosfære for den nyfødte, hvor de er følsomme over for barnets kropslige kommunikationer i forskellige aktiviteter, såsom spisning, søvn, gråd og opmærksom orientering. Vygotskij skriver, at spædbarnets vej til tilfredsstillelse af sit behov altid kræver involvering af en voksen.

From the very beginning the infant is confronted only by situations in which the whole behavior is intertwined and interwoven into sociability. His path to things and to satisfaction of his own needs is always channeled through relations with another person. (Vygotskij, 1998, s. 230).

Den nyfødte har endnu ikke bevidst adskilt sig fra sin mor. Lisina hævder, at for at dette kan ske, har et barn brug for vejledning og uddannelse fra det øjeblik, omsorgspersonen første gang holder barnet. For den nyfødte er en voksens omsorg, i form af at passe, holde, stryge og tale med barnet, absolut nødvendig for at bringe den nyfødte ud af passiv opmærksomhed og skabe barnets interaktion med omsorgspersoner. Lisina skriver, at hvis "the adult only confines himself or herself to feeding the child and changing his nappies then the child will come to a standstill at that initial stage of development and will be totally alienated from what is happening around him" (Lisina, 1985, s. 104). Hun bemærker, at dette er, hvad der skete med børnene på det børnehjem, som Spitz beskrev (Spitz, 1945). Derfor understreger hun meget bestemt, at "a child needs guidance and education from the moment his mother first picks him up" (Spitz, 1945, s. 113).

I løbet af den første, neonatale, periode af livet antager børns følelser den grundlæggende form for deres modtagelighed og interesse for omverdenen. Dette danner grundlag for den næste periode i børns aktive bevidste interesse for omverdenen. Gennem emotionel omsorg kan spædbarnets ses at være i et bevidst fællesskab med andre, en tilstand, der går forud for udviklingen af en bevidsthed om barnets egen personlighed. Dette karakteriserer Vygotskij som: "great-we" (1998, s. 233).

Stern (1985/1998) foreslog på samme måde, at den nyfødtes bevidsthed er smeltet sammen med omgivelserne, og at den nyfødte oplever sig selv som et "emergent selv", ikke adskilt fra omgivelserne. Ifølge Stern ændrer denne oplevelse sig gennem interaktioner med omsorgspersoner, så barnet kommer til at opleve et "kerne-selv" (Stern, 1985/1998, s. 26). Dette skift betyder, at barnet går ind i en ny periode og begynder at adskille sig fra genstande og andre mennesker. I Vygotskijs terminologi vil nydannelsen af en intentionel orientering ændre den kommunikative interaktion med omsorgspersoner, og den nyfødte kan nu opfattes som et spædbarn.

3. Spædbørns sociale udviklingssituation

Gennem dannelsen af intentionel orientering åbnes vejen til den ydre verden sig for barnets aktivitet, men det sker stadig gennem en anden person. Lisina bemærkede, at efter at et barn går ind i den anden måned, kan de afsløre en forbløffende fin følsomhed over for gradueringer af voksnes opmærksomhed. Takket være voksnes indflydelse begynder følelsesmæssige oplevelser og reaktioner at dukke op i børns forhold til voksne. Det er de voksnes fortolkninger af barnets bevægelser i deres interaktioner, der driver spædbørns udvikling fremad. Spædbørns følelsesmæssige udtryk begynder at tage form som aktive gestus rettet mod andre mennesker. Et spædbarns opmærksomme orientering mod omsorgspersonen kan ses i synkroniseringen i deres interaktioner. Trevarthens forskning (Kokkinaki, Vasdekis, Koufaki, & Trevarthen, 2017) viser, hvordan spædbørn og mødre handler for at opnå en fælles følelse og synkronisering af handlinger. Bruner (1972) peger på betydningen af den koordinering, som en forælder kan etablere gennem fælles blikretning. Lisina (1985, s.114) betegner denne første form for interaktion som *en situationsbestemt-interpersonel kommunikationsform*.

Af afgørende betydning for et barns udvikling i denne periode er det faktum, at spædbarnet, takket være den interaktive kommunikation mellem omsorgsperson og barn, begynder at række ud efter genstande. Lisina bemærkede, at et spædbarn først vil ryste sine arme tilfældigt, blot som et resultat af spænding, men efterhånden, når en omsorgsperson nærmer sig, vil bevægelsen af arme og ben og gurglelyde øges. I denne periode kan omsorgspersonen konstruere omgivelserne, så barnet har mulighed for at komme i kontakt med legeggenstande, ved at placere barnet i en position, hvor det kan række ud efter dem. Spædbarnets arme kan slå til genstande, bevægelsen fanger barnets opmærksomhed, og barnets forsøg på at række ud for at gribe en genstand begynder. Efter omkring fire måneder kan børn trygt tage fat i et stykke legetøj med hjælp fra voksne. Der viser sig nu hos barnet en interesse for genstande i dets nærmiljø. Spædbarnets følelsesmæssige udtryk begynder at tage form som aktive gestus rettet mod andre mennesker. En ny type dominerende aktivitet opstår – *objektstyret manipulerende aktivitet*, som fører til en ny periode med nye kompetencer og orientering, hvor den dominerende linje i spædbørns udvikling er intentionel handlen i forhold til objekter i dets omgivelser.

Omsorgspersonens rolle i denne nyorientering hos spædbarnet kan ses i dette og de følgende eksempler. Det første eksempel viser et observationsforløb af en seksmåneders baby, Mortens interaktion med sin far. Eksemplet viser Mortens orientering mod genstande i sine omgivelser, samtidig viser eksemplet også, hvordan en omsorgsperson kan orkestrere barnets orientering mod nye aspekter, så det bliver en fornøjelig situation for dem begge.

Det er tidlig morgen, januar 2019. Morten har fået sin flaske mælk, og far har sat ham på et tæppe på gulvet. Morten ormer sig væk fra tæppet

mod en taske med forskelligt legetøj. Han trækker flere gange i posen, og hver gang opstår der en lyd fra et af legetøjerne. Far flytter Morten tilbage i siddende stilling på tæppet og sætter sig ved siden af Morten og giver ham en genstand fra tasken – en plastikbog, der afgiver lyde og lyser ved berøring, når siderne vendes. Morten udforsker bogen ved at trykke og smage på den. Han vælter og udtrykker utilfredse lyde, men han holder stadig fast i bogen. Far siger ”vent”. Han rejser Morten op i siddende stilling igen og giver ham bogen igen. Far finder så en anden bog med billeder af kæledyr og peger på kæledyrene, mens han navngiver dem. Morten klapper på bogens sider. Der er nogle andre bøger inden for rækkevidde, og Morten rækker ud efter dem. Observatøren flytter bøgerne væk, og Morten vælter igen og rammer kanten af sofabordet. Han græder. Far trøster ham, og han holder op med at græde og får en sut. Far fortæller ham, hvad der står på forsiden af den bog, han nu har. Det er en Peter Plys-billedbog, og far begynder at læse bogen. Morten klapper på siden, mens far læser. Far forsøger at vende siden, Morten forsøger at få fat i siden, det lykkes dog for far at fortsætte med at læse. Morten vil bladere hurtigere, end far læser. Han har ingen sut længere. Han griber siderne.

Far: ”Skal jeg bladere igen?” Han fortsætter med at læse. Morten klapper på siderne, men sidder også stille og lytter en kort stund. Så griber han bogen, men far løfter bogen uden for rækkevidde og fortsætter med at læse. Morten siger nogle lyde (aaahh). Far læser, hvad der står på den side, de kigger på. Det lykkes Morten at få fat i siden. Far holder ham tilbage. Morten veksler mellem at kigge og gribe efter bogen. Far holder den, så han kan klappe på siderne, men ikke rive dem fra hinanden. Da far har læst alle siderne, får Morten lov til at holde bogen og klappe den. Så forsøger han at rejse sig op at stå ved at hive i fars ben og vender sig så fremad og falder over fars ben.

I denne observation ser vi, hvordan far støtter Morten i at orientere sig efter genstandene, i dette tilfælde billedbøger. Far bruger sproget, selvom han ved, Morten ikke forstår, hvad han siger, og læser, hvad der står i bogen. Det er en aktivitet, der er forud for det, der er meningsfuldt for Morten, men samspillet mellem fars læsning, pegning og Mortens klap og griben ud efter bogen gør samspillet glædeligt for både barn og voksen. Omsorgspersonen bringer gennem sin interaktion med spædbarnet, før barnet forstår aktiviteten og sproget, barnets følelsesmæssige udtryk i overensstemmelse med et system af standarder, der er accepteret i deres samfund. Delafield-Butt og Trevarthen, (2015) beskriver denne type interaktion som starten på fortællingens ontogenese, der bevæger sig fra interaktion til mening. Voksne støtter udvalget af bevægelser i et barns repertoire ved at opmuntre acceptable, gennem blik og smil, mens de forsøger at eliminere uacceptable, såsom alt for høje råb og hvin og voldsom viften med armene. ”Thanks to the effort of

the adults, and children's willingness to comply with their desires, babies' expressions soon come to be signs comprehensible to the people in children's immediate environment" (Lisina, 1985, s.128).

Den voksnes praktisk situerede kommunikation med barnet fører til samarbejde omkring genstande, og den efterfølgende udviklingsfase bliver derved mulig som en kommunikation om praktiske forhold. Nye former for forældre-barn-kommunikation finder sted og kan opstå, når omsorgspersonen indgår i praktisk legeinteraktion med et barn. Når dette finder sted, skriver Lisina, vil den rent situationsbestemte-interpersonelle kommunikation, som seks måneder tidligere bragte lykke, nu være åbenlyst belastende for dem.

Vender vi tilbage til Morten og far et halvt år senere i august, har deres måde at interagere på ændret sig. Morten kan nu holde og manipulere genstande og begynder at gå støttende sig selv mod væggen og møblerne.

Her til morgen tager far Morten med ind i stuen, og han bliver sat ned stående ved sofaen. Morten vender sig og støtter sig til sofabordet, hvor der er tre bløde stofklodser med klokker indeni. Han tager fat i en af klodserne og ryster den og siger jaa-jaa flere gange. Far efterligner ham og siger også jaa-jaa flere gange og stiller to små figurer foran sig, en ugle og en bjørn, med knopper på (figurerne hører til et puslespil, hvor man kan tage fat i figurerne ved hjælp af knoppen). Far siger dyrenes navn. Morten tager en figur og fortsætter med at sige jaa-jaa. Far gentager og sætter sig på gulvet, mens Morten bliver stående ved bordet. Så putter Morten knoppen fra den puslespilsbrik, han holder, i munden og ser på far. Morten bevæger sig rundt om bordet og tager en af de andre bløde klodser og siger jaa-jaa. Far tager den anden bløde klods, som Morten havde smidt på gulvet, og svarer med jaa-jaa. Morten bevæger sig over til far, som nu har nogle store LEGO-klodser. Far sætter en oven på en anden. Far hjælper Morten med at sætte en ny øverst. Morten skiller LEGO-klodserne ad, leger derefter kort med dem og prøver at sætte nogle sammen. Morten bevæger sig hen til legetøjskassen, men så vender han sig om og smiler og begynder at vifte med hånden, som om han vinker. Far gør det samme. De fortsætter, og begge vender sig mod iagttageren. Den fælles handling er relateret til den bløde musik, der spilles, og far begynder at synge med. Morten vinker igen og smiler, så vender han sig tilbage til legetøjskassen.

Her ser vi igen, at Morten er bevidst orienteret mod far, men også er aktiv i at starte aktiviteter, der gennem fars medvirken bliver interaktive. Nydannelsen i denne periode er barnets aktive handlen ("agency") i form af hans/hendes intentionelle orientering mod at udforske objekter i sine omgivelser og til at bevæge sig rundt. Barnets handlefrihed begynder at tage form som selvinitierede handlinger. Disse handlinger kan ses som tegn på Mortens

begyndende motivorientering mod både genstande og interaktion med sine forældre. Objektstyrede, handle-orienterede kommunikationsformer fjerner ikke behovet for følelsesmæssig støtte, men kombineres med dette. De kan få en aktiv følelsesmæssig form, som når Morten siger jaa-jaa, og far gentager det, eller når han vender sig om og smiler og vinker støttet af fars vinken.

I den praktiske kommunikation mellem barnet og omsorgspersonen kan spædbarnet udtale lyde, som når Morten udtrykte sig med jaa-jaa, og efterligner far, men der er ingen ord endnu. Far efterligner også Mortens vinken. Trevarthen (1993) beskriver, hvordan voksnes efterligning af børn kan vække glæde hos barnet, som i ovenstående eksempel. Simpel objektleg i spædbarnsperioden med situeret praktisk samarbejde med en omsorgsperson kan resultere i barnets udvikling af en form for forestilling, som det kan ses i Mortens vinken til musikken, hvilket kan tolkes som forsinket imitation. Denne vinken var en aktivitet, han og hans far havde foretaget flere gange, både til musik og til at sige farvel. Fars følelsesmæssige støtte til Mortens handlinger kan ses som grundlaget for Mortens første motivorientering, ved at gentage disse handlinger og at være modig i sit forsøg på at gå.

I den følgende måned begynder Morten at gå. Han bliver mere kompetent, først ved at tage to skridt mod fars udstrakte hænder, derefter ved at gå uden støtte eller udstrakte hænder, selvom han falder mange gange. Efter fire uger går han selvsikkert, dog lidt ustabil, rundt i stuen og køkkenet. Han har også fundet ud af, hvordan man åbner låger og skuffer i køkkenskabene for at tage genstandene ud og åbne skraldespanden. Det er aktiviteter, forældrene ikke er glade for og forsøger at hindre ham i, enten ved at give ham andre muligheder eller ved at sige nej-nej. Han reagerer på nej-nej i kort tid, men prøver så igen.

Desuden ændrer han sig fra at være nem at give grød om morgenen eller mosede grøntsager til frokost til at ville selv. Han griber efter skeen med grød eller de mosede grøntsager, så den ender på gulvet. Skålen går samme vej, hvis hans forældre placerer den tæt på ham og ikke passer på. Forældrene begynder så at give ham hele stykker mad, som han selv kan spise. Han udtrykker sig med vrede råb, når han ikke må spise selv. Det, vi ser i denne periode, er en udvikling af barnets vilje og motiver til handlinger, der er initieret af de aspekter af omgivelserne, som han kan manipulere, såsom de døre og skuffer, som han kan åbne og lukke, og mad, som han selv kan spise. Disse aspekter giver Morten muligheder for handlinger, men hans forældres krav begynder også at få ham til at kontrollere sig selv.

Vi sidder sammen, jeg (observatøren) far og Morten, på gulvet. Far har fire nye legetøjsdyr, en giraf, en panda, en delfin og et æsel, som observatøren havde taget med. Morten smiler til pandaen, som han har set før, og tager den med hen til sofabordet. Jeg (observatøren) tager æslet, laver æsellyde og lader legetøjsæslet springe mod pandaen. Morten griner.

Far går stille væk. Morten er optaget af dyrene i nogle minutter og bliver så klar over, at far er gået. Han begynder at gå hen mod trappen,

hvor far gik ned. Jeg bringer ham tilbage og distraherer ham med træfigurerne til puslespillet, der fanger hans opmærksomhed. Så sætter jeg mig ned på gulvet og begynder at sætte de store LEGO-klodser på bordet, hvor Morten står. Han forsøger at sætte en LEGO-klods oven på de to andre, jeg har sat sammen, men det lykkes ikke, i stedet skiller han de to ad. Jeg giver ham tøjdyrene, mens han leger med disse, siger jeg deres navne og laver dyrelude. Han orienterer sig igen mod LEGO-klodserne. Jeg holder hans opmærksomhed fangen med legetøjet i en halv time, så rejser han sig og går langs sofaen og går hen til trappens sikkerhedslåge. Jeg bærer ham tilbage til sofabordet og prøver at interessere ham i legetøjet. Han laver høje lyde af utilfredshed og kravler straks hen mod trappen, hvor han udtrykker stor utilfredshed med høje hyl.

Jeg kan ikke holde ham væk fra lågen til trappen, hvor han står og hyl.

Jeg løfter ham op og går ud i køkkenet og sætter ham i hans højstol og skræller et æble til ham. Det ser ud til at virke, men nej, han tager det op til munden én gang og smider det så på gulvet. Jeg skærer et stykke af og lægger stykket og æblet foran ham, han smider begge dele på gulvet og gør sig helt stiv, så han står som en bue i stolen, og udtrykker høje lyde af utilfredshed. Jeg har aldrig set ham opføre sig sådan før.

Far kommer og siger, at han har været oppe siden klokken seks om morgenen, så han er træt. Da far ankommer, stopper hans utilfredshedslyde.

Far bærer ham ned ad trappen og giver ham en jakke og hat og putter ham i barnevognen. Vi går mod parken. Han sover på mindre end fem minutter.

Når et barn kan opleve, at dets egen intention er anderledes end en omsorgspersons, vil der opstå mindre og større kriser i deres udvikling. I Mortens tilfælde stemmer hans intentionsorientering mod at være sammen med sin far ikke overens med det, observatørens er orienteret mod, når hun sætter ham i den høje stol. Krisen bliver først løst, da far kommer, og Morten falder til ro.

Afslutningen af spædbarnsalderen omtales som en krise af bl.a. Lisina (1985), Stern (1998), Poliavanova (2015) og Vygotskij (1998, 2021). Den karakteriseres ofte ved en kraftig aktivitet, hvor barnet bliver ophidset, som Mortens samspil med sin far illustrerer, hvilket både fører til en udvikling af følelselivet og til selvkontrol. Som i Mortens tilfælde er det præget af barnets stærke følelser som en manifestation af dets personlighed – og kan ses som første stadie i udviklingen af barnets vilje. Et barns viljesudtryk kan relateres til barnets begyndende selvfølelse, som Stern beskriver som en følelse af et subjektivt selv, en følelse, som barnet tilegner sig gennem sin interaktion med omsorgspersoner (Stern, 1985/1998, s. 27).

Self and other are no longer only core entities of physical presence, action, affect and continuity. They now include subjective mental states – feelings, motives, intentions – that lie behind the physical happenings in the domain of core-relatedness. The new organizing subjective perspective defines a qualitative different self and other who can "hold in mind" unseen but inferable mental states, such as intentions and affect that guide overt behavior. These mental states now become the subject matter of relations. This new sense of subjective self opens up the possibility for inter-subjectivity between infant and parents and operates in a new domain in of relatedness – the domain of intersubjective relatedness – which is a quantum leap beyond the domain of core-relatedness. Mental states between people can now be "read", matched, aligned with, or attuned to (or misread, mismatched, or mistuned).

Observationen af Morten viser, at Morten ikke ønsker, at far skal gå. I noget af tiden er hans interesser og intentionsorientering rettet mod legetøjet og den anden omsorgsperson (observatøren), derved kan han udsætte sin reaktion på, at far går. Men det er tydeligt, at han vil være sammen med far. Hans protest kan tolkes som en oplevelse, der resulterer i bevidsthed om at være sammen med far, og en orientering om, at far skal vende tilbage. Som Stern skriver, åbner det op for en tilstand af intersubjektive relationer til specifikke mennesker. Mortens bevidste reaktion kan ses som baseret på hans nye evner til at opleve fælles opmærksomhedsobjekter til at opleve følelser for andre og vise, at han kan huske personer, som ikke er til stede, og kan kommunikere sine ønsker.

Lisinas arbejde, der foregik på børnehjem, viser, at spædbørns tillid til og gensidighed med omsorgspersoner ikke er begrænset til en forælder. Rogoff (1981, 2003) f.eks. kritiserer fokus på mor og spædbarns binding som en middelklasse-vestlig bekymring. Et synspunkt, som også deles af andre (Schaffer, 1990). Rogoff observerede, at familiepleje og udvidet omsorg kan antage mange forskellige former i forskellige samfund. Et af Rogoffs eksempler er søskendepleje, hvor hun beskriver, hvordan de større børn fra en ganske ung alder tager sig af de yngre i Guatemala (Rogoff, 1981). Men spædbørn og småbørn i moderne vestlige traditioner kan også udvise følelsesmæssig relation til hinanden, når de er i vuggestue (Li, Ridgway, & Quiñones, 2021; Quiñones et al., 2017). En forudsætning er, at omsorgspersoner støtter små børn, når de rækker ud til andre børn, og motiverer dem til at bruge sproget og til at lege sammen. Relationerne til voksne omsorgspersoner er dog stadig vigtige, selv om relationerne udvides, så er voksenrelationerne i vuggestuen og i hjemmet de vigtigste.

3.1. Undersøgelse af småbørns sociale udviklingssituation

Der har været to brede tilgange til at undersøge og vurdere nyfødte og spædbørns udvikling. Den ene er at tage *et tredjepersonsperspektiv*, et

fugleperspektiv. Piaget (1955) tog denne tilgang. Tilgangen var også tydelig i beretninger om det ”kompetente spædbarn” (Bruner, 1968), hvor barnet ses som et studieobjekt. Den anden måde at arbejde på er at anlægge *et første-personsperspektiv* inspireret af den psykoanalytiske tradition og fokusere på barnets oplevelser, som eksemplificeret i Sterns (1998) fortolkning af et præverbalt selv.

Min tilgang er igen anderledes og anlægger et relationelt perspektiv, hvor fokus er på den intentionelle relation mellem deltagere i et barns sociale udviklingssituation, dvs. omsorgspersoner og børn, i institutionelle daglige arenaer, f.eks. i hjemmet, vuggestuen, børnehaven eller skolen.

Den interaktive observationsmetode, sådan som jeg har formuleret den (Hedegaard, 1990/2013), har til formål at fange barnets sociale udviklingssituation og er baseret på vigtigheden af at se et barns intentionelle relationer til andre mennesker. Den er interaktiv i den forstand, at denne tilgang inkorporerer *et dobbelt perspektiv*, hvor både de observeredes perspektiv inddrages såvel som observatørens perspektiv. Observatørens perspektiv konceptualiseres gennem formål med observationen, som styrer hendes interaktion i situationen og gennem hendes teoretiske grundlag, som begrundede tolkningen.

Den interaktive observationsmetode er forankret både i den kulturhistoriske tradition fra Vygotskij og i den fænomenologiske teori fra Merleau-Ponty (1962) og Schutz (1976) med fokus på menneskers intentionelle handlinger. Inspireret af Schutz stiller metoden krav om, at forskeren/observatøren har to roller, både som en observatør, der står uden for feltet og observerer, og samtidig som et menneske, der er til stede i feltet og derved i den konkrete situation forholder sig som deltager i et fælles felt. Metoden stemmer overens med Vygotskijs fokus på, at menneskers oplevelser ikke kan bestemmes, uden at omgivelserne også medinddrages (Vygotskij, 1991). Metoden finder også en parallel i den antropologiske deltagerobservation, hvor fokus er på menneskers deltagelse i aktiviteter i hverdagen (Spradley, 1980).

Både fænomenologisk teori og den antropologiske deltagerobservationsmetode lægger vægt på at se og vurdere mennesker i deres hverdagsaktiviteter; sammen med fokus på de intentionelle relationer mellem mennesker. I den interaktive version af deltagerobservation konceptualiserer observatøren sig selv som en del af metoden. Den kan derfor ses som *en andenpersonsperspektiv-metode*, der baserer udforskningen på både de observerede personers oplevelse såvel som observatørens oplevelse. Ved at oplevelsen og intentionsorienteringen er så central i den interaktive observationsmetode, går den derved et skridt videre end den kulturhistoriske traditions fokus på udvikling af barnets mentale aktiviteter. Men den er som nævnt ikke i modsætning til Vygotskijs teori og dem, der efterfølgende peger på oplevelsens betydning, hvilket Lisinas forskning er et tydeligt eksempel på. Ved at anvende observatørens oplevelse i antropologisk forskning er det dog vigtigt, som Grønberg

(2012) skriver, at man som observatør ikke forfalder til at beskrive egne oplevelser, men orienterer sig mod en forståelse af deltagernes intentioner og det samspil mellem personer, der sker i feltet, hvilket også gælder for den interaktive observationsmetode. Den interaktive observationsmetode er især relevant, når den bruges til at vurdere spædbørns og småbørns sociale udviklingssituationer, fordi små børn ikke er i stand til at bruge verbalt sprog til at udtrykke deres hensigter eller oplevelser, og observatøren derfor eksplicit må tolke en intention ind i deres handlinger og kommunikation. Observatøren kan kontrollere sin specifikke forståelse af et barns intentioner gennem sin kommunikative interaktion med barnet. Hun kan også gribe ind, hvis hun finder det nødvendigt, f.eks. når et barn græder eller udsætter sig selv og andre for sårende oplevelser. Verbal kommunikation bør ikke i udforskning af små børns udvikling være den førende form for interaktion. Når observatøren har behov for at kommunikere med et barn, kan det ske gennem handling, f.eks. i form af støtte eller omsorg, eller i en legesituation, hvor observatøren gør noget for at få barnets respons. Denne måde at foretage observation på forudsætter observatørens viden om børn i forskellige kulturelle aldersperioder.

Den interaktive observatør er en deltager, der bidrager til de sociale rammer, hun observerer, men ved at bruge systematisk fortolkning som en central analyseform overskrider hun de situerede rammer for derved at kunne foretage en generel vurdering af et barns sociale udviklingssituation. Processen med interaktive observationer bevæger sig gennem følgende faser: (1) beskrivelse indført i en protokol, (2) ”common sense”-tolkning, hvor protokollen udleveres til de voksne deltagere i observationsforløbet for at få en fælles forståelse af forløbet, (3) observatørens fortolkning baseret på begreber relateret til børns udvikling og læring. Tolkningen kan så anvendes som en vurdering og et forslag til interventioner i konkrete pædagogiske sammenhænge eller i forskning til teoriudvikling.

Beskrivelsen skal gerne udformes som en skriftlig protokol, der kan læses, kommenteres og diskuteres med de voksne, som er blevet observeret i interaktion med børnene. Denne diskussion forløber som en ”common sense”-tolkning. Protokollen danner så grundlag for en fortolkning, som udføres i forhold til formålet med observationen og ud fra en teoretisk forankring, som for mit vedkommende er kulturhistorisk og fænomenologisk teori. I fortolkning bliver beskrivelsen til en objektiveret tekst. Fortolkningen kan tage udgangspunkt i centrale spørgsmål, som kan være i stil med følgende: Hvordan er interaktionen mellem omsorgsperson og barn? Hvad er barnets intentioner? Hvad er de voksne omsorgspersoners intention? Hvilke krav stilles der til barnet? Hvilke krav til omsorg opfylder omsorgspersonerne? Hvilke konflikter og kriser kan findes i den beskrivende tekst? Den væsentlige forskel mellem beskrivelse og fortolkning er, at beskrivelsen er en umiddelbar (subjekt-subjekt-) interaktion, mens fortolkningen sker separat og væk fra observationssituationen (subjekt-objekt-interaktion).

Fortolkninger skulle gerne føre til en forståelse af et barns sociale udviklingssituation, der omfatter barnets intentioner, begyndende motivorientering og mulighed for udvikling af nye kompetencer. Ved at observere og gå i interaktion med børn i deres hverdagsaktiviteter bliver det også muligt at foreslå pædagogiske indsatser.

4. Afslutning

I min fremstilling har jeg forsøgt at undersøge de emotionelle og intentionelle forbindelser mellem omsorgspersoner og børn ud fra et kulturelt perspektiv på, hvordan et barns livsforløb bevæger sig fremad fra nyfødt og gennem de første livsperioder. Jeg har argumenteret for, at når spædbørn støttes af omsorgspersoner, kan de allerede i første levemåned være aktive i deres orientering mod deres omgivelser, men at udviklingen af spædbørns intentionelle orientering og ”agency” altid sker gennem deres emotionelle relation til omsorgspersoner og aldrig kun gennem direkte kontakt med omgivelserne. Det er gennem dets emotionelle relationer med omsorgspersoner, at det nyfødte barns orientering mod omverdenen udfolder sig. I løbet af første leveår bliver barnet i stand til intentionel orientering og at udvise vilje i sine handleudtryk. Kort fortalt er det gennem de voksnes opmærksomhed og omsorgsfulde krav i samspillet med barnet, at barnet tilegner sig motiver og kapaciteter. Jeg har slået til lyd for et dobbeltperspektiv, når man forsker i børns udvikling, hvor deltagerobservationer nødvendigvis medieres gennem observatørens/forskerens oplevelser.

Selvom mit mål har været at forstå børns sociale situation fra barnets perspektiv, har jeg understreget nødvendigheden af at tage hensyn til barnets relationer til andre for at komme til en sådan forståelse. Det har jeg formuleret som en relationel kommunikativ tilgang inspireret af den kulturhistoriske tradition udviklet ud fra Vygotskijs teori, hvor børns læring og udvikling sker gennem deltagelse i kulturelle praksisser. Jeg har således argumenteret for et dobbeltperspektiv ved at fokusere på både barnet og de voksne omsorgspersoner set i et praksisperspektiv. Disse helt små børns oplevelser skal ses, i forhold til hvordan de interagerer med deres omsorgspersoner. Når forskere/observatører orienterer sig mod børns perspektiver, får de aldrig adgang til disse som et førstepersonsperspektiv, men altid som en anden persons, et relationelt perspektiv, gennem egen oplevelse. Dette gælder også for forældre eller andre omsorgspersoner, der har til hensigt at forstå et barns intentionelle orientering – og begyndende motivorientering. Ved at anvende forskning af spædbørns udviklingsforløb orienteret mod forståelse af barnets intentioner og ”agency” kan psykologer få hjælp til at påpege standarder, som i vores danske tradition kan støtte omsorgspersoner til at se, hvad der skal gøres for at tage ganske små børn og deres motivorientering seriøst, og til at støtte udfoldelsen af små børns orientering mod at blive handlende og lærende personer.

REFERENCER

- Bruner, J.S. (1968). *Processes of Cognitive Growth: Infancy*. Heinz Werner Lectures. 20. <https://commons.clarku.edu/heinz-werner-lectures/20>.
- Bruner, J.S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708. <https://doi.org/10.1037/h0033144>.
- Connolly, K. & Bruner, J.S. (red.) (1974). *The Growth of Competence*. Academic Press.
- Delafield-Butt, J.T. & Trevarthen, C. (2015). The ontogenesis of narrative: From moving to meaning. *Frontiers in Psychology*, 6, 1157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01157>.
- Grønborg, L. (2012). Forskeren og felten: et dobbelt spejl. Om brugen af subjektivitet i deltagerobservationer. I: M. Petersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.), *Deltagerobservation* (s. 135-148). Hans Reitzel.
- Hedegaard, M. (1984). Interaktionsbaseret beskrivelse af småbørn og børnehavebørn i deres dagligdag. *Psykologisk skriftserie*, 9(4).
- Hedegaard, M. (1990/2013). *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind culture and Activity*, 16(1), 64-81.
- Hedegaard, M. (2014). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Social Interaction and Culture*, 3, 188-194.
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. I: M. Petersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.), *Deltagerobservation* (s. 161-177). Hans Reitzel.
- Kagan, J. (1973). *Change and continuity in infancy*. Wiley.
- Kokkinaki, T.S., Vasdekis, V.G.S., Koufaki, Z.E. & Trevarthen, C.B. (2017). Coordination of emotions in mother-infant dialogues. *Infant and Child Development*, 26(2). <https://doi.org/10.1002/icd.1973>.
- Li, L., Ridgway, A. & Quiñones, G. (2021). Moral imagination: Creating affective values through toddlers' joint play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100435>.
- Lisina, M.S. (1985). *Child-Adults-Peers. Patterns of Communication*. Progress.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1955). *The Construction of Reality in the Child*. Routledge & Kegan Paul.
- Poliavanova, K.N. (2015). The psychology of age-related crises. *Journal of Russian & East European Psychology*, 52(2), 59-68.
- Quiñones, G., Li, L. & Ridgway, A. (2017). Transitory moments as "affective moments of action" in toddler play. I: G. Quiñones, L. Li & A. Ridgway (red.), *Studying babies and toddlers* (s. 175-102). Springer.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1981). Adults and peers as agents of socialization: A highland guatemalan profile. *Ethos*, 9, 18-36. <https://doi.org/10.1525/eth.1981.9.1.02a00030>.
- Schaffer, R. (1990). *Making Decisions About Children*. Blackwell.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Wadsworth.
- Spitz, R.A. (1945). Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1(1), 53-74.
- Stern, D. (1985/1998). *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books.
- Trevarthen, C. (1980). The foundation of intersubjectivity: Understandings in infants. I: D.R. Olson (red.), *Developmental Psychology and Society* (s. 46-95). Macmillan.

- Trevarthen, C. (1993). The function of emotion in early infant communication and development. I: J. Nadel & L. Camaioni (red.), *New Perspectives on Early Communication Development*. Routledge.
- Trevarthen, C. (2005). Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: "Why infants have feelings like ours". I: J. Nadeland & D. Muir (red.), *Emotional Development* (s. 61-91). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2011a). What young children give to their learning making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood, Education Research Journal*, 19(2), 173-193.
- Trevarthen, C. (2011b). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development*, 20(4), 119-135.
- Vygotskij, L.S. (1991). The environment. I: R. v. Veer & J. Valsiner (red.), *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis* (s. 338-354). Blackwell Publishing.
- Vygotskij, L.S. (1998). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol. 5. Child Psychology*. Plenum Press.
- Vygotskij, L.S. (2019). *Vygotsky's Pedological Works. Vol. 1. Foundations and Pedology*. Springer Nature.
- Vygotskij, L.S. (2021). *L.S. Vygotsky's Pedological Works. Vol. 2*. Springer.
- Wartofsky, M. (1983). The child's construction of the world and the world's construction of the child: From historical epistemology to historical psychology. I: F.S. Kessel & A.W. Siegel (red.), *The Child and Other Cultural Inventions* (s. 188-215). Praeger.