

Børnesyn i udviklingspsykologien Er et børneperspektiv muligt?

DION SOMMER

Psykologisk institut, Aarhus Universitet

Sammenfatning: Denne artikel vil behandle børneperspektivet fra flere synsvinkler. Hovedformålet er kritisk at undersøge dette: Er et børneperspektiv overhovedet til stede i udviklingspsykologien, og hvilke krav må en psykologisk definition af børneperspektiv leve op til? Først indlejres frasen børneperspektiv i tiden: Interessen for børns perspektiver på verden er et resultat af en nyere historisk børnevenlig indstilling. Synet er nært forbundet med samfundsmæssige og kulturelle forandringer i det 20-århundrede. At tage børns perspektiv er således blevet en kanoniseret kulturel fortælling i visse sociale grupper. Det konkluderes dog, at hverdagssprogets brede forståelse af børneperspektiv ikke er præcis nok, hvis begrebet skal være fagligt brugbar i psykologien og i pædagogikken. Spørgsmålet stilles dernæst: Indeholder udviklingspsykologien et eller flere ekspliciterede børneperspektiver? Fremgår det direkte af faget, som det fremstilles i førende ny international faglitteratur? Konklusionen er, at det gør det ikke. Kun implicit og i meget bred forstand. Det såkaldt nye børnesyn og det kontekstualistiske paradigme præsenteres og vurderes herefter for børneperspektiver. Dette må dog udledes, hvilket fører til indkredsning af et egentligt psykologisk børneperspektiv. Det fænomenologiske kriterium og korrespondenskriteriet er her centrale. Det er også den faglige kobling af forbindelsen mellem barnets mentale verden og dets handlinger. Det fastslås, at intention og andre mentale fænomener udtrykkes i social meningsfuld praksis. Gennem observation og samtale bliver det derfor muligt for både forskeren og pædagogen at tilnærme sig barnets perspektiv. Udvalgte dele præsenteres og diskuteres af den banebrydende empiri, der har frembragt tesen om det kompetente intersubjektive barn. Det er netop i studien af det nonverbale barn, at voksnes muligheder og begrænsninger i at anlægge et fænomenologisk børneperspektiv for alvor bliver testet.

We can construct a different psychology of the interpersonal relationships between individuals of all ages, seeing their expressed purposes, interests and feelings as having important meanings and used of their own – referring directly to the inner subjective life, not only the problematic contexts of objective reality. (Trevvarthen 1998 s 16 f)

Formålet med denne artikel er at undersøge om det overhovedet er muligt at udlede et børneperspektiv af udviklingspsykologien. Hvis det kan lade sig gøre, hvilke kriterier skal der til? Idéen om et børneperspektiv er dog ikke opstået inden for psykologien; men stammer fra nyere historiske og kulturelle ændringer i samfund og kultur. Disse forudsætninger skitseres som baggrunden for at forstå, hvorfor børneperspektivet er blevet populært i både folkepsykologi og inden for en række fagdiscipliner. Meningen er også at problematisere frasen »et børneperspektiv« og adskille det fra hverdagens jargon. Det præciseres, hvad der menes med børneperspektiv, hvor udvalgte fagbegreber fra det såkaldte nye børnesyn og inden for kontekstualistisk udviklingspsykologi præsenteres og diskuteres. Er der her tale om et egentligt børneperspektiv?

Det nye børnesyn hviler i høj grad på empiriske undersøgelser af, hvordan børn oplever og handler i deres verden. Derfor vil en banebrydende undersøgelse af spædbarnets intersubjektive kompetencer blive præsenteret som et prototype eksempel. Finder man i denne type empiri et egentligt børneperspektiv? Artiklen vil fokusere på nyere banebrydende spædbarnsforskning. Der er især to grunde hertil: For det første opstod her de revolutionerende tanker, som har ført til det markant anderledes udviklings- og læringssyn på barnet. For det andet tester undersøgelser af børn i deres nonverbale livsperiode for alvor voksne (forskere) muligheder for og ikke mindst begrænsninger i at anlægge et børneperspektiv. Artiklen vil gennemgående pege på, hvor vanskeligt det er at anlægge et egentligt børneperspektiv. Uden at ville løse cirkelens kvadratur peges der på nogle muligheder.

BØRNEPERSPEKTIV: FRA FRASE I TIDEN TIL FAGDOMÆNE

I resonans med det vesterlandske humaniserede menneskesyn og senmoderitetens tendens til emotionalitet og »indlevelse« er en børnevenlig indstilling opstået som et nyere historisk fænomen. Man skal ikke længere tilbage end til for eksempel før 2. Verdenskrig for at finde et radikalt anderledes syn på børn. Her dominerede utvetydigt et voksenperspektiv, også når det handlede om børn. Disciplinering var en selvfølge, når børn skulle retledes. I pædagogik og opdragelse var det ganske forsvarligt at slå på børn, der ikke rettede sig ind. I 1930'ernes »gode råd« til moderen om, hvordan hun bedst skulle forholde sig til sit barn, kunne datidens børneekspertise komme af sted med at anbefale dressur af børn under 1 år. En helt utænkelig situation i dag (Sommer 2003a).

Man må erkende, at der på relativ kort tid er sket dybtgående ændringer i synet på samværet mellem voksne og børn, om end de historiske forløbere rækker relativt langt tilbage i tiden. Afgørende har været forandringer i samfund og kultur, herunder også inden for den psykologiske og pædagogiske fagkultur. For det første er der sket en gradvis nedbrydning af det autoritære samfund gennem hele dette århundrede mod det, der er benævnt forhandlingskultur (Sommer 2003b). Siden 1960'erne er dette blevet endnu mere prægnant i konsumtions- og informationsamfundet. I de vesterlandske demokratier efter 2. Verdenskrig præger »forhandlingsrelationer« i stigende grad forholdet mellem mennesker. I højteknologiske innovationssamfund fordres udvik-

lingen af bestemte menneskelige potentialer; samarbejds- og forhandlingsevne bliver krav i en virkelighed, hvor absolutte regler svækkes.

Autoritær ledelse af mennesker afløses af forhandlingskultur, hvor »våbenene» er argumenter, meninger, og forsøg på at forstå mod- eller medpartens perspektiv. Ikke sådan at forstå at autoritetsforhold er brudt sammen i det moderne samfund. Men idealet for skabelsen af et udviklende forhold mellem mennesker i den personlige relation er i mindre grad det indiskutable »jeg bestemmer og mine principper skal gælde» alene på grund af køn, position eller rang. Man fordrer derimod forskellige former for gensidighed mellem mennesker.

Særligt fremtrædende er med tiden også blevet det humanistiske hensyn til svage grupper i samfundet. Dette menneskesyn interesserer sig for, hvordan minoritetsgrupper oplever deres virkelighed. Børn, som en underordnet gruppe i samfundet, blev en del af denne bestræbelse. Dette stiller krav til nutidens voksne om ikke at styre barnet ind i fremmedbestemte regler; men derimod med indføling i barnet at skabe en tidlig form for »fællesskab» i voksen-barn relationen. At der nu kan udkomme et helt pædagogisk tema-nummer om børneperspektiver er et tidstypisk eksempel på denne relativt nye diskurs om børn. Sandsynligvis gælder dette ikke kun historisk men også geografisk. Børneperspektivet findes næppe som kanoniseret fortælling i en række lande uden for den vesterlandske kulturkreds.

Børneperspektiv: Indledende sonderinger

Udtrykket børneperspektiv bliver ikke blot anvendt i sociologisk, antropologisk pædagogisk og psykologisk fagjargon, men også i folkepsykologien. Relativt ofte ad hoc, som en »selvklar» forestilling uden klar præcisering, hvorved den enkelte kan indlæse sin egen private mening. Det gør selvfølgelig ordet ganske rummeligt. Ulempen er dog, at udtrykket bliver diffust som meningsfuld begrebsdannelse. Derfor kan det til en begyndelse være på sin plads helt elementært at få fastlagt den nominelle definition af børneperspektiv. Lad os starte med det sidste led i ordet først: Hvad betyder *perspektiv*?

Ordet perspektiv stammer oprindeligt fra det latinske »aspectus», som betyder »syn». Perspektiv er ifølge Lübcke (1983 s 336) synonym med »aspekt», »betragtningstype» eller »synsvinkel». I *Politikens Nudansk Ordbog* (1999 s 836) står: »Det at anskue noget i en bestemt sammenhæng el. ud fra en bestemt synsvinkel, synspunkt». Det var således »perspektiv»; men hvad med »børneperspektiv»? Her leder man forgæves. Hverken i de her citerede opslagsværker, eller i supplerende opslag i nye leksika inden for psykologi, er det muligt at slå betegnelsen børneperspektiv op (Jerlang & Jerlang 2001).

Som et kombinationsord må børneperspektiv helt grundlæggende betyde »en bestemt synsvinkel på børn», »en måde at betragte børn på», »et synspunkt på børn». Denne betydning fastlægger hermed den hverdagsagtige brug af betegnelsen. Den prætenderer ikke at være nogen fagspecifik definition. Dens omfangslogiske status er da også for omfattende: Enhver betragtning eller synsvinkel på børn kvalificerer således som et børneperspektiv. For eksempel: »Børn har godt af at få bank tre gange om dagen!» Det er et

børneperspektiv, der lever helt op til grunddefinitionen. Så børneperspektiv, som det kan udledes af almindelig sprogbrug, er ikke nyttig i en faglig diskurs om børn. Der må flere »kvalificeringer» til, hvilket denne artikel handler om.

Hævdelse af et børneperspektiv udløser som regel umiddelbar anerkendelse fra omverdenen: »Sagde du børneperspektiv? Det lyder da godt.» (Reimer, Schousboe & Thorborg 2000 p 11). I ikke blot i svenske, men også i danske pædagogiske kredse er hævdelse af et børneperspektiv oppe i tiden (se f.eks. Reimer, m fl 2000, Kampmann 1998). Betegnelsen anvendes ikke kun jargonagtig i hverdagens common sense sprogbrug, det ses endog i fagspecifikke tilgange til børn. Reimer, m fl skriver i en psykologisk antologi om børneperspektiver:

Med børneperspektivet bevæger vi os *i børnenes nærhed* og kommer *tæt på* deres hverdagsliv. Når vi er i nærheden, kan vi *få indblik i deres oplevelser og måder at have med livet at gøre på*. Vi får mulighed for at se, hvad der kan være godt, irriterende, fascinerende, ligegyldigt, problematisk, svært, uoverskueligt, fantastisk, når man er barn. (Reimer m fl 2000 s 11; kursivering D.S.)

Her er det nok at være i børnenes »nærhed». Uanset om der hentydes til fysisk lokalisering eller om »nærhed» skal forstås som en metafor for en bestemt børneorienteret indstilling hos den voksne, da er betegnelsen både uklar og indforstået. Tilsyneladende er det uproblematisk at »få indblik i» børns oplevelser og »se» dem. Man skal blot være »i nærheden». »I nærheden» bruges her nærmest som et validitetskriterium.

Børneperspektivet antager frasens signatur, og begrebet problematiseres heller ikke noget sted senere i bogen. Er man en velvillig indstillet voksen, er i børnehøjde, er børnevenlig, er interesseret i børn, går det så ikke at forstå børns verden? Dette er det ikke tilstrækkeligt, hverken set ud fra et videnskabeligt eller et professionsmæssigt standpunkt. I en faglig diskurs er det vitalt at løfte betegnelsen børneperspektiv ud af den velmenende »børnevenlige» jargon. Begrebet må specificeres mere systematisk.

Et børneperspektiv i udviklingspsykologien?

Lad os vende os fra frase til fagdomæne, nærmere bestemt til udviklingspsykologien. Dette fag handler i dag ikke udelukkende, men i høj grad om børns udvikling. Man kunne derfor tro, at udviklingspsykologien som en selvfølge repræsenterer et børneperspektiv. Men er et sådant eksplicit profileret i mainstream udviklingspsykologi, som den fremstilles i internationale standardværker?¹ Er for eksempel begreberne *børneperspektiv*, *børns perspektiv*, *børns opfattelse* og lignende hyppigt nævnt? Kommer børnenes egne fremstillinger direkte frem, når faget skal fremstille dets kanoniserede erkendelser? Fremgår børneperspektiv eller lignende betegnelser af konkrete kapiteloverskrifter, i større afsnit indeholdende vigtige faglige problemstillinger, i temabokse, eller i lærebøgernes udførlige indeksapparat? Kan man for eksempel slå op og direkte finde en definition af børneperspektiv? Efter en nøje gennemgang af førende internationale standardværker kan det konkluderes, at det ikke er

tilfældet (se f.eks. Berk 2003; DeHart, Sroufe & Cooper 2000; Feldman 2001; Hetherington & Parke 1999).

I sin fremstillingsform udtrykker udviklingspsykologien derimod en enorm række teoretiske og empiriske perspektiver på børn. Man kan få det indtryk, at fagets kundskab mere handler om børn og mindre om en specificeret videnskabelig aktivitet med børn². Udviklingspsykologiens både fortidige og nutidige fagsyn konstruerer oftest børn i objektiveret form ved hjælp af fagets mange voksen-videnskabeligt reflekterede fagbegreber. Sjældent fremstilles børn som subjekter, hvis direkte oplevelse af verden formidles.³ Det er dog mere eller mindre underforstået, at det handler om subjektet (når og hvis det altså gør det), selv om den faglige fremstilling ikke bærer præg heraf.

Det kan således være problematisk uden videre at hævde, at mainstream udviklingspsykologi udtrykker et ekspliciteret børneperspektiv, blot fordi faget handler om børn. Man kan dog heller ikke konkludere, at moderne udviklingspsykologi dermed ikke indeholder et eller flere børneperspektiver. Man kan forfægte dette synspunkt: Det findes, dog relativt implicit, hvorfor det skal udledes. Selv om det således sjældent er muligt i mainstream udviklingspsykologi at slå betegnelsen børneperspektiv op, eller læse længere specifikke afsnit herom, kan man med en vis ret argumentere sådan: Faget handler i bredeste forstand om børn, og det fremstiller mange forskellige perspektiver på børn. Dette gælder således, uanset hvordan en given teori »ser» barnet.

Tilslutter man sig denne argumentation, bliver de fleste klassiske såvel som nye teorier legitimeret som (forskellige) perspektiver på børn. Piaget skrev for eksempel hele sit faglige liv om børn og anlagde sit strukturalistiske perspektiv på deres udvikling. Freud omgikkes helst ikke børn; men hans psykoseksuelle fase-teori, som blev udledt af terapi med voksne, handler om universelle stadier i børns udvikling. Børn bliver ifølge dette ræsonnement forskelligt »perspektiveret», ikke kun af Piaget og Freud men af fagets mangefold af teorier og empiriske undersøgelser. I denne meget brede og inklusive bestemmelse bliver hele barndomsperioden, som udgør den største del af udviklingspsykologien, således synonym med et børneperspektiv. Dette uanset perspektivets faglige orientering vis á vis barnet (udviklingspsykologiens børnepsykologiske domæne = børneperspektiv).

Dette minder slående om (på trods af andre afgørende forskelle) sociologisk barndomsteoris præsentation som et børneperspektiv (f.eks. Quortrup 1999). Her bliver børn indlejret i en strukturel samfundsmæssig og aldersbestemt kategori. Barndommen har sine helt egne strukturelle kendetegn set i forhold til voksendommen. På trods af forskellene til psykologien er ligheden, at et helt fagområde kan gøres synonymt med et børneperspektiv. Det samme kan siges om distinktionen mellem forskellige kulturer, som henholdsvis voksenkultur og børnekultur (Kampmann 1998). Børnekulturvinklen bliver så den, der beskæftiger sig med børn, f.eks. deres leg. Igen er der tale om den brede inklusive bestemmelse. Det handler f.eks. om barndom, ikke voksendom, ergo er det et børneperspektiv. Dette synspunkt er, set ud fra teoriernes egne præmisser, ganske plausibelt og forståeligt.

Ovenstående brede og inklusive anvendelse af børneperspektivet minder om den nominelle leksikale definition, der blev præsenteret i artiklens indledning. Fællestrækket ligger i dette: Udtaler man sig som voksen på den ene eller anden måde om børn (common sense eller videnskabeligt), så anses dette for et tilstrækkeligt kriterium for at hævde et børneperspektiv. Dette er dog en utilfredstillende bestemmelse. Det handler her ikke om de diverse teoriperspektivers faglige indhold, men om den omfangslogiske status af begrebet børneperspektiv. En begrebsdannelse svækker sin berettigelse, hvis den uden videre kan erstattes af eller er synonym med en given faglig disciplin. For eksempel kan man så blot henvise alle interesserede i et børneperspektiv til psykologiens børnedomæne, det vil sige »afdeling» for ældre og nyere udviklingspsykologi. Eller til sociologiens »afdeling» for barndomsforskning. Eller til kulturforskningens niche for børnekultur. Her kan man givetvis få meget at vide om børn; men vil det være kriteriet for et børneperspektiv? Det er næppe det svar, den, der vil have indsigt i et børneperspektiv, forventer. Man ønsker nok en højere grad af specifikation af begrebets særlige betydningsindhold.

DET NYE BØRNESYN SAMT KONTEKSTUALISTISK UDVIKLINGSPSYKOLOGI – BØRNEPERSPEKTIVER?

Grundsynet på børn i nyere udviklingspsykologi ligner meget opfattelser i moderne pædagogik. Barnet ses som både aktivt og meningsskabende, og barnets konkrete livsverden og fænomenologi er i fokus. Dette opfattes som et egentligt børneperspektiv i pædagogikken, blandt andet fordi barnets oplevelse er i fokus for dets læring (Johansson & Pramling Samuelsson 2003). Dette harmonerer i høj grad med det såkaldte paradigmeskifte, det såkaldte »nye børnesyn» i udviklingspsykologien (Sommer 2003b). Psykologiens nye børnesyn kan dermed få store konsekvenser for pædagogikkens læringsperspektiv. I psykologiens nye børnesyn kan man vel, som det nu sker i pædagogikken, forvente specifik inddragelse af et børneperspektiv. Eller kan man? Lad os se nærmere på dette.⁴

Paradigmeskiftet og det nye børnesyn

De seneste godt 25 år har stigende dokumentation vist, at børn på en række udviklingsdomæner er mere kompetente end tidligere antaget (Sommer 2003b, Stern 2000). Børn kommer ikke til verden som en »tabula rasa» eller udrustet med en »stimulus tærskel», der psykologisk isolerer barnet fra omverdenen. Det er derimod et væsen, der fra begyndelsen er parat til aktiv kommunikation og social deltagelse. Centralt for dette nysyn er for eksempel teorien om barnets primære og sekundære intersubjektivitet (Trevarthen 1998). Tilsvarende redegør Reddy, Hay, Murray og Trevarthen (1997) for forskningen bag den epokegørende idé om menneskets iboende kommunikative evner i deres teori om »gensidige sind». Man må kalde dette for egentlig grundforskning, men den har store konsekvenser for både filosofi, psykologi, kulturfag og pædagogik. Trevarthen skriver om det skelsættende nye perspektiv på barnet:

the image of the biological newborn needing 'socialization' to become a person does not apply when attention turns to evidence for complex psychological expressions in the responses of contented healthy newborn's to people who take them as persons with intentions and feelings of companionship, and who feel pleasure when an infant responds. (Trevvarthen 1998 s 16)

Barnets medfødte kommunikative kompetencer er fra begyndelsen indbygget i den menneskelige hjerne, men udvikles og nuanceres livet igennem (Aitken & Trevvarthen 1997). Teorien er ikke frit opfundet, men bygger på en række grundige studier og observationsundersøgelser af »gensidig timing» og »turtagning» i voksen-barn interaktioner, studier af »fælles opmærksomhed» og »social referencing». Disse studier har samlet bidraget til det synspunkt, at barnet er udrustet med en særlig holdning til omverdenen: »A »taking into account» of the other by the infant» (Meltzoff & Moore 1998 p 48). Dette var et afgørende skridt væk fra Piaget's indflydelsesrige opfattelse, at barnet er født som solipsist. Piagets syn var, at mennesket ved livets begyndelse ikke besidder indre tilskyndelser eller evner til social dialog. Dette synspunkt står i dag forskningsmæssigt stærkt svækket.

Kontekstualismens fænomenologi

Forskningen, der har bidraget til det nye børnesyn, kan på ingen måde placeres inden for en enkelt teoriramme. I samme tidsperiode vandt det kontekstualistiske approach dog stigende indflydelse inden for udviklingspsykologien. Det er faktisk muligt at indlejre grundforskningen, der har ledt til det nye perspektiv på børn, i en kontekstualistisk tilgang til udvikling (se Sommer 2003a, b). Men kan kontekstualismen tages til indtægt for et børneperspektiv? Hvis ja, på hvilken måde? Man må her være opmærksom på, at kontekstualismen hverken repræsenterer en ny »stor teori» eller en enkelt afgrænset specifik teori. Den udgør derimod nogle relativt løst sammenhængende faglige perspektiver, der har det til fælles, at de understreger psykologiske fænomeners indlejring i tid og rum (se f eks to forskellige versioner: Bronfenbrenner 1979, Fogel 1993).

Bronfenbrenner (1979) har som pioner haft stor indflydelse på udviklingspsykologien med sin økologiske model om individets indlejrethed i mikro-, meso-, exo-, og makrosystemerne. Man kunne derfor få den tanke, at teorien ikke i særlig grad omhandler barnets indre oplevelsesverden. De objektive systemteoretiske sider har da også domineret, når teorien er blevet formidlet i mainstream udviklingspsykologi, på bekostning af subjektets fænomenologi (f eks Berk 2003). Men uden et subjekts oplevelse er kontekstualismen ugyldig som en valid teori. Dette fremhæver Bronfenbrenner da også flere gange. Han definerer for eksempel »økologisk validitet» således:

Ecological validity refers to the extent to which the environment *experienced by the subjects* in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigator. (Bronfenbrenner 1979 s 29; kursivering D.S.)

Ovenstående fænomenologiske kriterium er vigtigt, når et børneperspektiv skal indkredses. Det er også central i den kontekstualistiske tilgang, der samtidigt ikke isolerer subjektet fra sin »nastede» omverden. Men der må kræves mere: Der skal også tilstræbes korrespondens mellem barnets oplevelse af sin situation, og den voksnes forståelse af den (Krøjgaard 2001⁵).

Det lille barns oplevelse adskiller sig markant fra den voksnes. Men de skal så vidt muligt »dele» forståelse af det, de er sammen om. Det er her den voksnes opgave at tilnærme sig barnets perspektiv så meget, at denne korrespondens sikres. Jo mindre børn er, desto vanskeligere bliver det at følge dette krav om tilnærmelse til barnets perspektiv. Men denne vanskelighed medfører ikke, at børneperspektiv-kravet til den voksne bliver mindre væsentligt.

Nu henviser Bronfenbrenner (1979) i ovenstående citat direkte til den eksperimentelle situation og dens egenskaber, samt de krav den stiller til forskeren om sagligt at forstå og indrette sig på forsøgspersonen som subjekt. Men dette rækker langt videre end til blot den videnskabelige kontekst. Stern (2000) understreger for eksempel pointen med sit begreb *affektiv afstemning*, der finder sted i dagligdagens relationer: Den emotionelle korrespondens mellem barn og voksne »fortæller» begge parter noget om den anden. Barnet fornemmer den voksnes perspektiv, og den voksne forstår barnets. Her har vi et godt grundlag for en egentlig psykologisk opfattelse af et børneperspektiv. Så lad os nu stille dette spørgsmål: Hvad kan udgøre et egentligt psykologisk børneperspektiv?

Nogle kriterier for et egentligt psykologisk børneperspektiv

Et udtømmende svar på spørgsmålet er vanskeligt, dog kan psykologiens særlige tilgang til forståelsen af mennesket være et sted at fortsætte indkredningen. Psykologien er som bekendt læren om psyken. Psykologien beskæftiger sig med menneskets oplevelse og handlen i verden. Menneskets psyke – forestillinger, oplevelser, tænkning, hukommelse, intention, emotion, motivation – udgør den væsentlige del af fagets genstandsområde, selv om dette selvfølgelig ikke gælder alle psykologiske opfattelser lige meget. Et psykologisk børneperspektiv må således specifikt beskæftige sig med en enkelt eller flere sider af subjektets oplevelsesverden, også som denne (fortolket af den voksne) skal forstås i adfærd og handling. Et sådant fænomenologisk kriterium adskiller det psykologiske børnesyn fra sociologien.

I sociologien fremtræder kategorien barn(dom) helt uden subjekter, der oplever, føler, tænker og handler i deres livsverden. Det sociologiske synspunkt burde derfor retteligen hedde et »barndoms perspektiv», hvor psykologiens tilgang kan kaldes et »børneperspektiv». Dette kan for eksempel vise sig som en fortolkende bestræbelse på at forstå barnets indre verden eller forskning, som direkte forsøger at udtrykke barnets oplevelsesverden. Det vil sige, at »nøgne», udvendige adfærdsbeskrivelser ikke er meningsfulde, hvis de ikke indgår i en faglig bestræbelse på at forstå subjektet og relationerne mellem subjekter. Det kan nu konkluderes:

- I et psykologisk børneperspektiv er et fænomenologisk kriterium vigtigt.

- Centralt er tillige korrespondens mellem barnets og den voksnes perspektiv. Det er primært den voksnes opgave at sikre denne overensstemmelse.

Det er alligevel utilstrækkeligt, hvis ovenstående er de eneste faglige betingelser. Blandt andet (men ikke kun) fordi forbindelsen mellem barnets indre oplevelsesverden, og hvordan denne konverteres til handlinger, ikke er omtalt. I Bruner og Hastes definition af det kontekstualistiske paradigme etableres denne forbindelse:

En kontekstuel forståelse af udvikling viser, at der er mange mulige udviklinger. Men de har alle det til fælles, at de handler om, hvordan børn tillægges intentioner og *bekræftes som handlende*, på en måde som bidrager til, *at de forstår betydningen af egne handlinger*. Derved får de også tilgang til andres intentioner, og kan dele oplevelser med dem. Udviklingens mangefold bliver ikke total relativistisk, for den må finde sit udtryk, som kan deles og bekræftes af andre. (Bruner & Haste 1987 s 6; kursivering D.S.).

Barnet ytrer sig (sit) selv gennem social praksis. Men det får samtidigt adgang til andres intentioner og kan dele oplevelser med dem. Dermed forandrer det sig selv. Ovenstående bemærkninger »børn tillægges intentioner» og »bekræftes som handlende» (af voksne og andre børn), så de »forstår betydningen af egne handlinger» konstituerer centrale faglige nøgleord. De henviser ikke blot til et alment menneskesyn, men udtrykker tillige muligheder for en børnesynsvinkel. Lad os derfor gå et skridt videre og se nærmere på nogle af de grundlæggende begreber: I forlængelse af citatet fra Bruner og Haste er intention(er) helt central. Men hvad menes egentlig med børns »intention(er)», og hvordan »konverteres» de til handlinger?

Intention(er) betyder hensigt(er), bestræbelse(r), forehavende(r) (*Fremmedordbogen* 2000). Disse ord redegør på udmærket vis for hvad det drejer sig om. Det at have egne hensigter og bestræbelser, og at realisere disse i handling som forehavender, kan iagttages og er en hyppig forekommende social praksis hos børn. En »intention» kan ikke umiddelbart observeres, da den er en indre, psykisk tilskyndelse – en »hensigt», en »bestræbelse». Men i social praksis kan intentioner umiddelbart iagttages som det at »have-noget-for-med-andre», dvs som forehavender. Børn kommer ustandseligt i deres samvær med andre med forslag, fremsætter ønsker, har ideer, »vil» noget. Det vil sige intentioner udtrykkes i social praksis og kan udledes af den.

Børnesynet, der perspektiverer barnet som et aktivt og intentionelt subjekt, får afgørende betydning for, hvordan deres adfærd beskrives. Meltzoff og Moore (1998) argumenterer overbevisende for den empiriske evidens bag den revolutionerende idé om menneskets iboende intersubjektivitet og intentionnalité. I den forbindelse peger de på den afgørende forskel et givent fagperspektiv får for måden at beskrive menneskets bevægelser på. Kate sidder ved et bord med en kop foran sig. Nu sker dette:

- 1: Kates hånd rører koppen, og koppen vælter.
- 2: Kate prøver at løfte koppen, men hun kommer til at tabe den.

Den »samme« adfærd er her filtreret væsens forskelligt. I Eksempel 1 ses den rene objektiverede (fysiske) adfærdsbeskrivelse. Barnet udfører en bevægelse (rører), der medfører et objekts bevægelse (vælder). I Eksempel 2 beskrives tid og rum sekvensen som en intenderet handling (prøver), og den væltede kop er ikke resultatet af en fysisk kausal bevægelse; men en følge af en (utilsigtet) handling (kommer til at). I indkredsningen af et børneperspektiv lever ikke det første, men det andet eksempel både op til det grundlæggende fænomenologiske kriterium, samt til kriterierne om intentionalitet og agens. Kates forhold til koppen understøttes ifølge Meltzoff og Moore (1998) af den nyere udviklingspsykologiske opfattelse af barnet. »Evidently, infants are not behaviourists« (Meltzoff & Moore 1998 s 52), siger de. Småbørn kender meget tidligt forskel på objekter og mennesker, og de »vil« noget med dem.

EMPIRIEN BAG BØRNEPERSPEKTIVET

Hvad føler og tænker et præverbalt barn, og hvordan er dette forbundet med dets handlinger? Barnets egentlige perspektiv er som nævnt tidligere en kompliceret sag at få valid viden om. Det er meget nemmere overordnet at hævde et børneperspektiv ved at deklamere en teori, der hylder barnets fænomenologi, agens og intentionalitet. Og det er faktisk kun hertil vi nu er nået i denne artikel! At få noget virkeligt sandfærdigt at vide om børns oplevelse af sig selv og andre, ved at være direkte sammen med dem, eller ved empirisk at undersøge dem ved hjælp af forskning, stiller helt andre udfordringer.

Daniel Stern (2000) har i årtier forsket både empirisk og teoretisk i småbørns oplevelse af selv-anden relationen. Han har fremlagt en teori herom i sit hovedværk *Spædbarnets interpersonelle verden*. Stern udtrykker her den udviklingspsykologiske forsknings bestræbelse på at forstå verden fra subjektets position, og peger på de store iboende vanskeligheder:

Spørgsmålet om, hvordan vi kan vide noget om spædbarnets subjektive oplevelse, ligger hele tiden skjult i Spædbarnets interpersonelle verden. Og det er naturligvis en verden, vi ikke kan kende. Selv i forbindelse med sprogets opståen hos børn (også sammen med voksne) er ethvert forsøg på at skabe en tæt overensstemmelse mellem fortælling og oplevelse usikker og problematisk. (Stern 2000 s 37)

Citatet kan fungere som et motto for denne artikel, der forsøger at undersøge både problemer og muligheder i at udlede et ægte børneperspektiv af udviklingspsykologien.⁶ Forskning i et børneperspektiv, i betydningen at vi skal så tæt som muligt på barnets egen psykiske bearbejdning og forståelse af verden, er fyldt med metodeproblemer. Direkte observation af adfærd og handlinger og interviews indebærer (selv om data-autencitet tilstræbes) altid et mere eller mindre fortolkende voksenperspektiv: Vi er nødt til at »ordne« materialet, ikke blot i den efterfølgende analyse, men allerede i selve registreringen (Kvale 1996). Alle hændelser i en social situation kan ikke nedfældes »i et hug«, mens de foregår inden for samme temporale enhed (ej heller kort tid derefter). Observatøren må også give børns handlinger og udsagn mening og retning ved

at kategorisere deres adfærd i »mønstre«, for at børns ytringer kan virke kohærente for andre. Børn forstås desuden ikke blot ved sig selv, men ved hjælp af en given anden synsvinkel eller teori.⁷ Det er der i princippet ikke noget galt i, kun hvis erkendelsen af denne sammenhæng ikke er fagligt reflekteret. I modsat fald bliver børneperspektiv nemt til en frase om at »være i nærheden« og at »se barnet med barnets øjne«.

Voksnes muligheder, men også vanskeligheder ved reelt at antage og forstå spædbarnets perspektiv ved hjælp af empiri skal nu uddybes. Observation af børn udgør en bærende søjle i den psykologiske forsknings bestræbelse på at opnå en virkelighedsbaseret erkendelse af børns oplevelsesverden. Det kontekstualistiske perspektiv hævdede, som tidligere nævnt af Bruner og Haste (1987), at subjekter har intentioner. Dem kan man for eksempel spørge til, og få klarhed over, hvis barnet ellers har udviklet den tilstrækkelige sproglige kompetence. Men intentioner eksternaliseres som nævnt også som forehavender, og de kan observeres som meningsfulde handlinger. Ved hjælp af iagttagelse (eller samtale, når børn er sprogligt kompetente) kan den velforberejede voksne i princippet få den type fænomenologiske information, der korresponderer med barnets perspektiv – det vil sige man kan, ifølge den psykologiske definition, nærme sig et egentligt børneperspektiv. Men også naturalistisk iagttagelse er selektiv og underlagt den voksnes fortolkning. Lad os uddybe denne problemstilling med et udvalgt prototype eksempel fra nyere observationsforskning med spædbørn. Hvordan får man viden om, hvordan det spæde præverbale barn oplever sin omverden? Hvor ved man fra, at et kun 2-måneders gammelt menneske tilsyneladende oplever både sig selv og andre på systematiske måder?

Det præverbale barns intersubjektive verden: Blank-face studiet

Dette banebrydende eksperiment (beskrevet i Murray og Trevarthen, 1985) fandt sted i hjemmet i vante omgivelser. Moderen blev bedt om at interagere med sit barn, som hun plejede. Dernæst blev der foretaget disse to »kontaktbrud«:

- 1: Afbrud: Efter 30 sekunder blev moderens interaktion med barnet afbrudt i 30 sekunder ved at forsøgslederen kom ind og stillede hende et par spørgsmål. Moderen drejede ansigtet bort fra barnet og kikkede bag over skulderen.
- 2: Blank-face: Efter en ny periode med normal moder-barn interaktion blev moderen (efter aftale med forsøgslederen) bedt om at være ikke-responsiv i 45 sekunder. Det vil sige undlade at vise hverken positive eller negative ansigtsudtryk.

Herefter fulgte en sidste afsluttende fase, hvor den normale mor-barn interaktion blev genoptaget. Filmoptagelser med fokus på moderen og hendes baby blev igangsat så snart deres indledende normale samspil var etableret. Filmoptagelsen varede i 3 minutter, mens alle ovenstående korte episoder udspillede sig. Dette gjorde det muligt temporalt at følge, om barnets skiftende ansigtsudtryk⁸ og kropsbevægelser på nogen måde var synkroniserede med moderens handlinger og hendes emotionelle udtryk.

Separate analyser af filmoptagelserne fandt dernæst sted. Her scorede uafhængige observatører disse af barnets social-emotionelle reaktioner: *Opmærksomhedsretning, kommunikation, positiv/negativ affekt, aktivitetsniveau*. Hver af disse kategorier var operationaliserede, så de beskrev barnets konkrete adfærd. For eksempel blev positiv affekt registreret, når disse fire typer adfærd optrådte hos barnet: (1) åbne håndflader; (2) optrukne øjenbryn; (3) afslappede øjenbryn og (4) smilen. Der viste sig markante, ikke-tilfældige forskelle i spædbarnets opmærksomhedsretning og positive/negative affekter i normal- og Blank-face-situationerne. Analyser af barnets adfærdsmønstre i Blank-face-situationen viste, at barnet i episodens begyndelse lavede hyppige armbevægelser og andre kommunikative handlinger, alt imens det vedblivende kikkede på moderen. Men hun skulle jo vise Blank-face i 45 sekunder, det vill sige være ikke-responsiv, og snart kikkede barnet væk, fik rynkede bryn samt viste andre tegn på negativ affekt. Murray og Trevarthen (1985 s 191) tolker dette på denne måde:

the patterning and organization of acts in the Blank-face condition gave an impression of solicitation or effort oriented to the mother to reinstate mutually responsive interaction.

Giver dette ikke det ønskede gensvar, opgiver barnet, kikker til siden, eller ned og ser negativ ud. Bemærk ytringen »gave an impression of«. Dette markerer, at der foreligger en tolkning af, hvad »barnet vil«. Nærmere spædbarnets indre verden når man næppe. Denne tolkning virker dog særdeles overbevisende, da man i undersøgelsen sekund-for-sekund kan følge barnets finstemte handle-mønstre, reaktioner og initiativer vis á vis moderen.⁹

For at understøtte tolkningen sammenligner Murray og Trevarthen (1985) deres resultater med studier af spædbørn af depressive mødre. Ansigtstrykkene og kropssproget hos sådanne spædbørn ligner i påfaldende grad børnene i Blank-face-situationen. Undersøgelsen får Murray og Trevarthen (1985) til at drage nogle vidtrækkende konklusioner om det spæde barns kompetencer.

Intersubjektivitet: Menneskebarnet evner social gensidighed meget tidligt i livet, hvor mor-barn via interaktioner »deler» deres subjektive verdener med hinanden.

Agens: Barnet forsøger meget tidligt aktivt at påvirke samspilspartneren.

Mental organisation: Ekstremt tidligt i ontogenesen er mennesket mentalt organiseret. Det husker, det forventer og det både genkender og glædes ved normale samspil.

Emotioner og gestus udgør tilsyneladende tilsammen et kraftfuldt »første sprog«. Det nonverbale barn bruger det effektivt for at kommunikere sine indre tilstande til andre mennesker, det vil sige intentioner konverteres til forehavender.

AFSLUTTENDE REFLEKSIONER OVER FORSKNINGEN

De revolutionerende nye idéer vedrørende det kompetente barn stammer fra en række observationsstudier af spædbørn, hvor Blank-face-studiet blot er en blandt mange. Fundamentale fagbegreber om menneskets iboende væsens-træk, f.eks. *intentionalitet*, *nysgerrighedsmotivation*, *agens* og *socioemotional competence*, er således ikke kommet ovenfra som en ny »great theory«. Der ligger derimod evidens bag, med tilhørende skrappe videnskabelige krav til bevisførelse, og enigheden i konklusionerne er relativ stor (Sommer 2003b). Men der er også uenigheder, hvor de samme resultater tolkes ret forskelligt. I hvert enkelt eksperiment¹⁰ er det snarere reglen end undtagelsen, at der kan fremlægges flere logisk konsistente fortolkninger. Men ofte er det muligt gennem kontrolforsøg at sandsynliggøre, hvilke af to eller flere konkurrerende fortolkninger, der er den mest sandsynlige (Krøjgaard 2001).

Der har dog vist sig grænser for, hvor forskelligt den samme type undersøgelse bliver fortolket. Man benægter sjældent observationer, der for eksempel viser barnets tidlige interesse for ting. Uenigheden går for eksempel mere på, hvor tidligt børn evner objektpermanens. Nogle mener ved 2-måneders alderen, hvor andre mener noget senere i ontogenesen. Der er altså ofte divergerende, men ikke et utal af forskellige perspektiver på, hvordan spædbarnet oplever sin omverden. Dette gælder også for den banebrydende forskning i menneskets tidlige intersubjektivitet. At evne intersubjektivitet kræver både barnets fornemmelse (ikke kølig kognitiv viden) af eller om sig selv og den anden som subjekter. Hertil kommer, at barnet skal være i stand til at skelne mellem døde og levende objekter og behandle dem forskelligt.

Men selv om observationer af barnets ydre adfærd ligger til grund, tilstræbes et fænomenologisk børneperspektiv. Dette gør for eksempel Meltzoff og Moores i deres forsøg på at forstå kilderne til intersubjektivitet i ontogenesen. De erkender, hvor vanskeligt forståelsen af børnenes perspektiv er:

In investigating the origins of intersubjectivity one is immediately confronted with the question of how to ›ask‹ infants whether they read below surface behaviour into the minds and hearts of others. This seems a difficult question to pose without language, because all we can do is show the infant behaviour and measure their behavioural (or physiological) responses. (Meltzoff & Moore 1998 s 50)

Læg mærke til ytringen »how to ask«. Det kan den voksne netop ikke, da det er nonverbale børn, det drejer sig om. Så dette »spørge« skal opfattes meget spidsfindigt, det vil sige som en given empirisk metode, f.eks. som i Blank-face-studiet. Her »spørges« børnene, ved at forskeren iagttager dem i en situation, hvor bestemte hændelser sker både spontant og arrangeret. Den typiske og for barnet forventelige interaktion er »grundfigur«. Den ændres så eksperimentelt, og uventede ting hænder for barnet. Det nonverbale barns svar fremkommer nu ved, at man nøje observerer og analyserer systematiske ændringer i børnenes måde at reagere på. Dette præsenteres for læseren som systematiserede resultater og fortolkninger. Dette er jo ikke identisk med selve barnets oplevelse; men sandsynligvis det nærmeste voksne kan komme på det nonver-

bale barns oplevelsesunivers.¹¹ Med denne reservation in mente kan dette konkluderes: Det tidligere nævnte fænomenologiske kriterium, der kvalificerer til det psykologiske børneperspektiv kan ikke opfyldes fuldstændigt i studien af så små børn. Man kan dog tilnærme sig barnets indre verden gennem empiriske studier, så risikoen for voksnes projektioner på barnet bliver mindre ustyrlig.¹² Det andet princip om korrespondens mellem barnets og den voksne kan i princippet også kun tilnærmes med så små børn. Hvilket man bør gøre.

Afsluttende

Udviklingspsykologien set under ét bør ikke tages til indtægt for et eksplicit børneperspektiv. Begrebet børneperspektiv er simpelthen ikke på dagsordenen, og er ej heller at finde i nye internationale »state of the art» fagbøger. Det er i øvrigt fagligt utilfredsstillende at gøre udviklingspsykologiens beskæftigelse med børn synonym med et børneperspektiv. For så bliver stort set alle teorier og al forskning om børn i udviklingspsykologiens mangfoldige historie til børneperspektiver. En så bred bestemmelse af, hvad børneperspektiv er, gør det meningsløst som et specifikt og nyttigt fagbegreb. At udlede et børneperspektiv af udviklingspsykologien ligger derfor ikke lige for. Trods dette blev der fundet muligheder i kontekstualismen samt i den forskning, der har ledt til det såkaldte »nye børnesyn». Grundlæggende faglige begreber herfra kan til sammen vise os konturerne af et forskningsbaseret børneperspektiv.

En fagligt begrundet holdning er helt centralt i samværet med børn, både i forskning og i praktisk pædagogik. Vores fagligt understøttede børnesyn ligger konstant som et fortolkende filter, når vi iagttager og vurderer, hvordan børns intentioner viser sig i deres handlinger. Her er hverdagsjargonens børneperspektiv ikke et tilstrækkeligt grundlag for den professionelle. Psykologien har her med sit veldokumenterede nye børnesyn meget at tilføre pædagogikken; men psykologien udtrykker ikke umiddelbart et klart og direkte formuleret børneperspektiv. Det har i denne artikel vist sig, at dette skal udledes. Det blev pointeret, at det er forbundet med visse muligheder, men også store begrænsninger i at perspektivere især det nonverbale barns oplevelse af sig selv og dets omverden. Det er dog noget vi kan og bør tilstræbe og tilnærme os. Her kan et fagligt velreflekteret børneperspektiv baseret på det nye børnesyn være til nytte.

NOTER

1. I mainstream lærebogen fremstilles fagets grundlæggende og mest holdbare viden, som det ser ud på det pågældende tidspunkt – »the state of the art».
2. Man bør være opmærksom på, at synsvinklen ændrer karakter alt afhængig af, om der menes et perspektiv *på* børn eller *med* børn.
3. Senere i artiklen vil der blive givet nogle konkrete eksempler på vigtige nyere fagbegreber i udviklingspsykologien. Begreber, der har introduceret et helt nyt syn på børn og deres udvikling. Spørgsmålet er imidlertid om, og i givet fald hvordan sådanne fagbegreber kan kaldes et egentligt børneperspektiv. Dette handler, som vi senere skal se, ikke mindst om, hvad man egentlig forstår ved det populære; men fagligt uklare udtryk børneperspektiv.

4. Det er umuligt i en kort artikel at præsentere den omfattende forskning, der ligger bag. Her vil især spædbarnsforskningen blive omtalt af to grunde: (1) Den har medført revolutionerende ændringer i opfattelsen af, hvad et menneske er. (2) Det er i den allertidligste del af menneskelivet, at idéen om det fænomenologiske børneperspektiv for alvor kan testes.
5. Krøjgaard bruger eksemplet i sin diskussion af økologisk validitet i et eksperimentel spædbarnsforskning. Her bruges det i anden sammenhæng. Nemlig i en diskussion af kriterierne for at kunne identificere et børneperspektiv i udviklingspsykologien.
6. En sådan kritisk undersøgelse bør ikke kun gælde for udviklingspsykologien, men også for andre fag, der hævder et børneperspektiv.
7. Mennesket konstruerer altid bestemte konfigurationer af noget. Også af fænomener, der i virkeligheden ikke er forbundne. Vi »ser» stjerne-billedet Karlsvognen. Selv om vi godt ved, at de syv punkter, der danner »figuren» er millioner af kilometer fra hinanden, i både et dybde- og breddeperspektiv. I virkeligheden har de syv stjerner ikke mere at gøre med hinanden end de andre stjerner på nattehimmelen.
8. En præmis bag denne forskning er, at ansigtet er mere end et »socialt medium». Ansigtet reflekterer tillige direkte indre emotionelle tilstande hos spædbarnet. Så længe før barnet kan udtrykke sprogligt, hvad det føler, »fortæller» dets ansigtsudtryk (plus medfølgende gestus) om dets fænomenologiske habitus.
9. Man bør erindre fra tidligere: Intentioner bliver til forehavender og dermed kan barnets indre tilskyndelser iagttages. I sådanne kronologiske interaktionsforløb kan man derfor iagttage, hvordan barnets intentioner konverteres til handlinger i den sociale kontakst.
10. Spædbarnsforskningen benytter sig af studier i både naturlige situationer og eksperimenter i laboratoriet. Hvis man tror, at den kontekstuelle tilgang udelukker laboratoriet, tror man fejl. Laboratoriet er blot en særlig fysisk og social kontekst at undersøge børn i, som adskiller sig fra den »naturlige» situation.
11. I *Et spædbarns dagbog* forsøger Stern (1990) helt at undgå det videnskabelige sprog. Bogen er et vidunderligt forsøg på i poetisk form at nærme sig spædbarnets oplevelse af sig selv og dets omverden.
12. Især spædbarnsperioden er udsat for sådanne projektioner. Et fagligt eksempel blandt mange er psykoanalytikeren Mahlers (Mahler, Pine & Bergman 1988) teori om den »normal autistiske» fase tidligt i menneskelivet. Dette er helt ude af trit med evidensen i faget i dag og må betegnes som en teoretisk projektion på barnet. Mahler havde da heller ingen systematisk empiri fra den tidligste spædbarnsperiode at bygge sin antagelse på. Minutiøse studier af børn fjerner ikke faren for teoretisk projektion, men de kan begrænse den.

LITTERATUR

- Aitken, K.J. & Trevarthen, C. 1997: Selv/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 653–697.
- Berk, L. 2003: *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. 1979: *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Bruner, J. & Haste, H. (red) 1987: *Making sense. The child's construction of the world*. New York: Methuen.
- DeHart, G.B., Sroufe, A.L. & Cooper, R.G. 2000: *Child development. Its nature and course*. Boston: McGraw-Hill.
- Feldman, R.S. 2001: *Child development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fogel, A. 1993: *Developing through relations. Origins of communication, self and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Fremmedordbogen*, 2000. København: Gyldendal.
- Hetherington, M.E. & Parke, R.D. 1999: *Child psychology. A contemporary viewpoint*. Boston: McGraw-Hill.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. 2001: *Psykologisk pædagogisk opslagsbog*. København: Gyldendal.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2003: *Förskolan. Barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kampmann, J. 1998: *Børneperspektiv og børn som informanter*. København: Socialministeriet, Børnerådet.
- Krøjgaard, P. 2001: Økologisk validitet og eksperimental spædbarnsforskning. *Psyke & Logos*, 22, 635–661.
- Kvale, S. 1996: *InterViews*. Thousand Oaks: Sage.
- Lübcke, P. (red) 1983: *Politikens filosofiske leksikon*. København: Politikens Forlag.
- Mahler, M.S., Pine, F. & Bergman, A. 1988: *Barnets psykiske fødsel*. København: Hans Reitzel.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. 1998: Infant intersubjectivity. Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. I S. Bråten (red): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Murray, L. & Trevarthen, C. 1985: Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. I T.M. Field & N.A. Fox (red): *Social perception in infants*. Norwood, NJ: Ablex.
- Politikens Nudansk ordbog*, 1999. København: Politikens Forlag.
- Quortrup, J. 1999: Barndom og samfund. I L. Dencik & P.S. Jørgensen (red): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Rietzel.
- Reddy, V, Hay, D., Murray, L. & Trevarthen, C. 1997: Communication i infancy: mutual regulation of affect and attention. I G. Bremner, A. Slater & G. Butterworth (red): *Infant development. Recent advances*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Reimer, L., Schousboe, I. & Thorborg, P. 2000: *I nærheden. En antologi om børneperspektiver*. København: Hans Reitzel.
- Sommer, D. 2003a: *Barndomspsykologiske facetter*. Aarhus: Systime Academic.
- Sommer, D. 2003b: *Barndomspsykologi. Udvikling i en senmoderne verden*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. 1990: *Et spædbarns dagbog*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. 2000: *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzel.
- Trevarthen, C. 1998: The concept and foundation of infant intersubjectivity. I S. Bråten (red): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.