

Småbarnas bidrag til barnehagens sosiale miljø

Ninni Sandvik

Innledning

Noen ganger tenker jeg på voksne i barnehagen som en slags trommeslagere. Trommeslagere som slår an takt og tone. Og barna som vekselvis lyttere og medspillere. Når den voksne tromme lager rytmer og skaper stemninger, forutsettes barna å følge takten. Fordi den voksne *vet* og *kan*. Det kan imidlertid vise seg at det finnes mange forskjellige trommer. Kanskje har hvert menneske sin egen utgave, som de spiller forskjellig på. Noen velger å slå på stortromma til stadighet, mens andre bare såvidt berører sin, i ubevoktede øyeblikk.

I det sekundet mine hender berører trommeskinnet og berøringen skaper en lyd som andre kan høre, har jeg satt et lite spor etter akkurat meg i miljøet. Mine henders bevegelse kan få hele resten av avdelingen til å snu hodet i retning lyden for å finne ut: ”hva er dette?”, ”hvem er det mennesket som spiller så vakkert, rart eller varsomt?” Musikken kan være bevegelser eller ord, lyder eller stemninger. Og trommeslagerne kan være barna selv, like vel som de voksne. Det er barnas trommeslag denne artikkelen skal handle om: småbarnas spor eller bidrag til miljøet.

Denne artikkelen er skrevet med bakgrunn i en hovedoppgave i barnehagepedagogikk våren 2000: ”Når munterhet rommer livets alvor” (Sandvik 2000). Om fenomenet munterhet blant 1-3-åringer i barnehage. I hovedoppgaven ble fokus satt på fire perspektiver ved munterheten: dens uttrykk, relasjon, innhold og kontekst. I denne omgang skal det dreie seg om munterhetens kontekst: å synliggjøre småbarnas bidrag i sine egne liv, sette ord på noen av de sporene de selv satte i miljøet. Samtidig skal artikkelen

tydeliggjøre det mangetydige feltet sporene kom til syne i, og den kroppslige modus sporene i all hovedsak hadde.

Innledningsvis vil jeg kort redegjøre for mitt observasjonsverktøy som ble brukt, slik at grunnlaget for mine fortolkninger er synliggjort i utgangspunktet. Til innledningen hører også en kort beskrivelse av småbarnas kroppslige kommunikasjon. Deretter forsøker jeg å fange noe av det som karakteriserte miljøet der studiet ble foretatt: småbarnsavdelingen som kontekst. Siden beskriver artikkelen barnas uttrykk som et bidrag til miljøet, og hvilke strategier barna brukte for å konstruere felles munterhet. Hvordan barna skapte felles munterhet *i fremtiden* og *i øyeblikket* blir behandlet mot slutten av artikkelen. Artikkelen avsluttes med noen refleksjoner om betydningen av barnas spor i miljøet.

Observasjonsverktøy

Mitt hovedverktøy i observasjonsarbeidet var et bevegelig videokamera. I tillegg skrev jeg støttenotater i etterkant av filmingen, slik at bilde- og lydopplevelsen kunne suppleres av personlige kommentarer. Forutsatt at jeg klarte å være åpen for de stemninger som kom frem på skjermen, og at støttenotatene fanget stemninger, mente jeg det skulle være mulig å supplere videoens billed- og lydspråk, slik at totaliteten ble reliabel. Jeg prøvde hele tiden å stille spørsmål ved hva jeg gjorde, hvordan jeg gjorde det, når jeg gjorde det, og hva jeg tenkte om det jeg gjorde på en åpen måte.

Det er flere grunner til at jeg valgte video som observasjonsverktøy. Videoobservasjoner har klare fortrinn, men også noen problematiske sider. Fordi jeg hadde fokus på småbarn som kroppslige subjekter, trengte jeg en metode som kunne dokumentere det kroppslige. Videoens fortrinn er at den fanger inn mye mer bredsporet enn det som er mulig med blyant og papir. Man får rett og slett med seg mye mer i videolinsen, enn man gjør i penneblekket (Samuelsson 1999). Jeg ønsket et verktøy som ga anledning til å studere kroppssubjektenes intensjonale meningsdanning. Videoen var et slikt verktøy.

Jeg videofilmet i én småbarnsavdeling over en 3-ukersperiode. Barna var mellom 12 og 29 måneder. Det var formiddagstimenes aktiviteter som ble kartlagt.

Småbarnas kroppslige kommunikasjon

1-3-åringers væremåte og kommunikasjon er hovedsakelig kroppslig. Mangelen på ord kan gjøre uttrykkene lette å overse. Mye av teorien om småbarn har dessuten en psykologisk eller pedagogisk tilnærming (Stern 1985, Røed Hansen 1991, Hundeide 1989). Det betyr ikke nødvendigvis at teoriene ignorerer det kroppslige, men de tar ikke spesifikt utgangspunkt der. Kroppen beskrives snarere som noe sjelen eller tanken er inne i, enn noe man kan forstå på dens egne premisser. Når barnas væremåte er så *kroppslig* samtidig som teoriens fokus er på det *psykiske* subjekt, kan de voksne få problemer med å forstå småbarnas måte å kommunisere på. For å få øye på, tolke og forstå småbarna på deres egne, kroppslige premisser, kan det være nyttig å bruke en annen tilnærming enn den tradisjonelle. Dette er bakgrunnen for at jeg valgte kroppens filosof, Merleau-Ponty som grunnlag for min studie.

Merleau-Ponty betraktet kroppen som det stedet verden ses fra, eller utkikkspunktet ut mot verden. Kroppen beskrives som et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen (Merleau-Ponty 1994). Utfra denne forståelsen av kroppen, brukte Merleau-Ponty begrepet *det kroppslige subjekt*.

Det er særlig to aspekter ved Merleau-Pontys tanker om det kroppslige subjektet som er interessante i denne sammenhengen. For det første hans antakelse om at kroppen er flertydig, for det andre at erkjennelsen av vår eksistens går gjennom kroppen.

Merleau-Ponty avviste den tradisjonelle dialektikken, fordi han så den som et forsøk på å oppheve enhver form for tvetydighet til entydighet. Kroppen innebærer hele tiden tvetydighet, fordi den både ser og blir sett, hevdet han. Her ligger tvetydigheten gjemt. Kroppen faller på den måten alltid sammen med sitt eget uttrykk, og den skaper alltid et åpent felt av betydninger som både ligger i fortid og fremtid. Dette feltet rommer betydningene i det som har gått forut for kroppens uttrykk, og skaper samtidig grobunn for det som skal komme i kjølvannet av kroppens uttrykk. Dette betyr at vi ikke kan fastsette kroppens uttrykk en gang for alle. Kroppen vil måtte være gjenstand for tolkning.

Merleau-Ponty fremhever at eksistensiell erkjennelse går gjennom kroppen, og ikke via hodet og tanken. Den menneskelige kroppen er noe man *er*, ikke noe man *har*, i betydningen et instrument eller verktøy for hjernen. Den kroppslige bevissthet har ikke gått veien om tanken. Som kroppssubjekt har barnet en *før-språklig bevissthet*, en bevissthet uten ord.

Dessuten finnes hos barnet en *før-refleksiv bevissthet*. Barnet forstår eller vet, før hodet vet, og lenge før hodet har tenkt gjennom tingene. Det var i dette flertydige og før-refleksive perspektivet jeg betraktet småbarnas kroppslige bidrag i barnehagemiljøet.

Småbarnsavdeling som kontekst

Når mange 1-3-åringer møtes daglig, og deres kommunikasjon er kroppslig, fremstår begivenhetene langt fra monotone og entydige. Kroppsuttrykkene kan tolkes i flere retninger og vekslingene kommer ustanselig. Det bringes stadig inn nye elementer, noe som endrer på tingenes tilstand og snur opp-ned på opplevelsene. Noen begivenheter får ringvirkninger, andre forbigås i taushet. Begrepet *heteroglossia* passer, etter mitt syn, godt på småbarnas barnehageliv.

Heteroglossia består av to deler: hetero og glossia (Bachtin 1986). Hetero kommer fra gresk og betyr annen enn, forskjellig fra. Glossia betyr stemmer. Heteroglossia betyr dermed det som har mange forskjellige stemmer som skiller seg fra hverandre. Det paradoksale eller motsetningsfylte er viktige kjennetegn ved begrepet. Utfra dette kan man ikke betrakte verden som virkelighet i seg selv, eller gitt en gang for alle. Det finnes mange ulike virkeligheter, uttrykt gjennom mange stemmer. Slik oppfatter jeg også småbarnas felles liv i barnehagen. Hvert barn har mange stemmer, og når mange barn møtes, tydeliggjøres og forsterkes det mangetydige og heteroglossiske.

Bachtins heteroglossiabegrep tar utgangspunkt i det verbale språket. Jeg mener begrepet også er nyttig i forhold til det kroppslige og det vokale, fordi jeg ser kroppslige uttrykksmåter som barnas språk. Om det er ord eller bevegelser som benyttes, er for meg ikke avgjørende. Det kroppslige uttrykket dannes fra den kroppslige dialogen og kollektive kroppslige samtalen som finnes. Den er født i relasjonen eller dialogen som et gjensvar i den. Det kroppslige uttrykket møter en fremmed verden, som allerede er i uttrykket. Den kan heller ikke unnsnippe den innflytelse som ligger i det forventede gjensvar på kroppsuttrykket (Bachtin 1986). La meg ta eksempel i komikerens yrke. Det er vanskelig for komikeren å få andre til å le, dersom han eller hun ikke virkelig forventer at de skal gjøre det når historier fortelles. Komikerens forventning om de andres reaksjon ligger allerede innbakt i måten historien fortelles på. Den muntre reaksjonen er en del av komikerens stemme, intonasjon, ansikt og kropp. Komikerens kropp er

rettet mot verden, noe som innebærer at den er rettet mot det fremtidige gjensvar den får av andre kropper og andres munterhet.

Min erfaring som førskolelærer hadde fortalt meg at barna både er åpne for heteroglossia, og selv skaper heteroglossiske uttrykk. Det mangetydige blir på denne måten ikke en omstendighet, men en del av barnas egen tilnærming til verden. De følgende avsnittene er eksempler på ulike stemmer som taler i forskjellige retninger. Beskrivelsen av fornemmelsene skal oppfattes som fortellinger om forskerens subjektive opplevelser i starten på forskningsprosjektet. Jeg antar at de som sådan er med å utfylle bildet av småbarnas bidrag i miljøet.

Barnas alvor

Etter første dagen i barnehagen, ble jeg overrasket over det alvor barna omga seg med. Ikke på noe tidspunkt var jeg forberedt på at noe slikt skulle prege barnegruppa. Jeg gikk ut for å finne munterhet og møtte et alvorlig folk. Ikke alvorlig i en dyster betydning, men som seriøsitet. For meg handlet dette om at småbarna i alt sitt vesen hadde en verdighet som oversteg alt annet. Denne verdigheten ble bundet sammen fordi de hele tiden arbeidet seriøst med det de gjorde. Arbeidet besto i, så vidt jeg kan forstå, å skape mening i tilværelsen. Mening i betydningen: hva kan denne leken bety? Hvordan skal jeg forstå meg selv, de andre og tingene rundt? Meningsdanningen så ikke ut til å være reflektert, hos disse barna oppfatter jeg den mer som kroppslig. Det er på denne måten alvorret kommer til uttrykk: en slags genuin kroppslig interesse for det som befinner seg rundt barnet i øyeblikket. Alvoret er den seriøsiteten eller sakligheten barna ser ut til å behandle seg selv i omgivelsene med. Det alvor som livet krever, på en måte.

Etter å ha arbeidet meg gjennom videoopptakene, og rekapitulert mine opplevelser, sto alvorret minst like tydelig som ved første øyekast. Men jeg så på samme tid noe ved siden av alvorret, en lekenhet som egentlig ikke rimer med det alvorlige. Kan man snakke om et *muntert alvor*? Ja, jeg tror det. Småbarnas alvor handler om deres trang til å gripe livet, til å forstå hvem de er, og hva allting betyr. Hvilken mening har tilværelsen? Munterheten, på sin side, handler om å bli grepet av livet. Det er livet som griper tak i en, når munterheten bobler over, i et slikt monn at man bare gir seg hen til den.

Et flimrete kaos

Samtidig med dette Alvoret fikk jeg en slags fornemmelse av noe kaotisk, eller kanskje nærmere bestemt at ingenting er forutbestemt eller del av en plan. Her tenker jeg ikke på de voksnes plan for arbeidet og samværet. Den var helt sikkert uten lyte og med gode begrunnelser. Det var i barnas egne aktiviteter jeg ikke kunne spore noe mål. Det vil si: ikke noe mål som lå utenfor aktiviteten i seg selv. Dermed opphørte på en måte den linje man ellers kan trekke fra en målsetning via noen tiltak til et resultat et stykke frem i tid. Og dermed fremsto småbarnas barnehageliv som kaotisk, i alle fall ved første øyekast. Fordi det ikke gikk an å utlede hvilke bevegelser og tiltak som kom til å følge på den første bevegelsen. Barn overså like gjerne den bilen de passerte, som å plukke den opp eller la seg inspirere av den. For hver hendelse, hver gjenstand, hver person fantes mange mulige reaksjoner. Det syntes som tilfeldighetenes spill. Nå skal man ikke overse tilfeldighetenes rolle i begivenhetsproduksjonen (Foucault 1999). Tilfeldigheter er verken mer eller mindre høyverdige enn planrettet aktivitet. Det er ikke noe umoralsk ved tilfeldigheter. Problemet kan imidlertid være at det er vanskeligere å få oversikt over hvor det bærer hen, og om det bærer i det hele tatt, når tilfeldighetene får råde.

I ettertid så jeg imidlertid at barnas handlinger var meningsbærende, selv om de ikke var deler av en voksen målrettethet. Det var kun meg som savnet oversikten. I dette savnet etter mål og plan, kunne jeg uten problemer kjenne igjen en tendens til å fokusere det voksendefinerte og overse barnas egne stemmer. Barna lot tilsynelatende tilfeldighetene bringe dem både hit og dit. Og bekymringer var overflødige, for nye tilfeldigheter lå alltid snublende nær, bokstavelig talt.

Barnas utropstegn

I arbeidet med å transkribere videoopptakene, skulle også de verbale og vokale uttrykkene festes på papir. Etter intenst arbeid med flere times opptak, så jeg at disse uttrykkene ofte endte i et utropstegn. Det handlet om akutte kommentarer på en måte. Barna ropte ut både frustrasjoner og gladder, oppfordringer og protester.

Mens de kroppslige kommentarene kan ses som lengre og mer utbroderte uttrykk, var de verbale og vokale mye mer poengtert. Som voksen var det vanskelig å overse dem. Muligens er dette en av grunnene til at voksne så lett fokuserer det verbale også i kontakt med de små. Utropstegnene tvang seg frem. Kanskje har dette sammenheng med at ordforrådet er relativt begrenset i denne alderen. Det er uansett verdt å reflektere over den

energien slike utropstegn kan gi til kommunikasjonen. De markerer tydelig høydepunktene i begivenhetene ved å lydsette dem i utbrudds form. Gjennom slike markeringer har man mulighet til å få sitt eget og andres fokus samlet inn mot dette ene: ”Nei, jeg vil ikke!” eller ”Oj, se her!” Det skal tillegges at utropstegnene ikke alltid fanget de andre barnas oppmerksomhet. Igjen støtte jeg borti dette uforutsigbare, mangelen på lovmessighet eller mønster i reaksjonene. Noen ganger var utropstegnet som fluepapir, andre ganger lød det for døve ører. Utropstegnene ga både kraft til miljøet og ble liggende døde og maktesløse. Oftest fungerte de dog etter intensjonene: dette må dere være med på!

Ringer i vann

Samtidig så jeg også kroppenes bevegelser som ringer i vann. Et barn reiste seg på stolen og i sekundene som fulgte spredde det seg som ringer i vann: et annet barn reiste seg halvveis på sin stol, et tredje tok bølgen og et fjerde smilte. Videotittingen tillot meg å se det hele i sammenheng, i sakte film så det ut til at de fire barna var i kontakt på en eller annen måte. Det første utspillet (å reise seg på stolen) ble tatt imot og ført videre i andre former av de andre tre barna. Påfallende ofte kunne jeg ved hjelp av videoen registrere at barna rett som det er beveget seg i takt. Som på et gitt signal, snudde de seg i samme retning, hoppet samtidig eller sluttet med en aktivitet i samme sekund. Det var som om en handling i seg selv bar bud om neste bevegelse, ofte hos flere barn samtidig. Det er vanskelig å konstatere hvem som tok initiativ og hvem som fulgte på, for timingen var synkron. Slo jeg av lyden på videoen og betraktet det hele i sakte film, ble jeg slått av det dansende i bevegelsene. Den enes bevegelse forutsatte den andres, og kroppene forholdt seg helt klart nært til hverandre. De bød hverandre opp og kommuniserte kroppslig, som i en par- eller ringdans.

Barnas ulikheter

Etter hvert trådde de ulike barna tydeligere frem for meg med sine særtrekk. Særtrekkene fargela samværet på ulike vis. Dette var på ingen måte en uniform forsamling, selv om barna ofte beveget seg i takt med hverandre. Personlighetene var mange, og spesialitetene eksklusive. Jeg så alt fra barn som passet på, ville ha kontroll og sørge for at alt gikk rett for seg, til barn som sjarmerte de voksne som kom forbi. Dyreelskeren og -spesialisten som kunne sitte med dyr på bordet foran seg i halvannen time av gangen. Rivalene, som kjempet om styringen, observatøren par excellence og den tause tingbringeren. Jeg så utroperen som sørget for at masse-

ne ble oppmerksomme på det storslåtte i situasjonene ved ulike utrop. De sterke individuelle særtrekkene gjør at jeg vanskelig kan betrakte småbarn som en ensartet gruppe. Og de mange sidene hos hver og en utelukker beskrivelser med skjematiske oversikter.

Vennlig oppmerksomhet, tilfredshet og referencing¹

I tillegg til de beskrevne fenomen, som er basert på mine fornemmelser, ga analyse materialet meg ytterligere inntrykk av barnas bidrag til miljøet. Generelt kan jeg fastslå at deres generøse bidrag til atmosfæren overrasket meg. Barna var medprodusenter og tok medansvar for miljøet i en grad jeg ikke hadde trodd. Analysen viste tre ulike former for uttrykk fra barnas side, som ledsaget eller ga grobunn for munterheten: vennlig oppmerksomhet, referencing og tilfredshet. Oftest forekommende var den vennlige oppmerksomheten.

Den vennlige oppmerksomheten ble likelig fordelt mellom andre barn og de voksne. Med andre ord, vennligheten var et generelt uttrykk, ikke spesialdesignet utfra mottaker. Man var rett og slett vennlig overfor dem som måtte være til stede. Småbarna hilste med et smil eller et "hallo!" idet de passerte noen på sykkelturene sine. De åpnet munn og øyne for hverandre i de samme sykkelturene, og de hilste mer enn vennlig når noen ankom barnehagen senere enn andre. Bare se på denne episoden når Petter kom litt utpå dagen. De andre var opptatt med å hoppe på sklieplataet idet døren ut til gangen åpnet seg:

Solveig stopper å hoppe, ser utover og sier: "*Kmpængik! Kmpængik!*" (Nå kommer Petter) Hun *smiler*. "Mmm!" bekrefter en voksen. Anton har også stoppet å hoppe. Han og Solveig står og ser i retning av utgangsdøren. Solveig stiller seg ørlite grann nærmere Anton. Så går hun mot trappa. Anton tar Solveigs plass, og sier: "*Enjik!*" Han bøyer overkroppen, slenger ut ett ben i åpningen til sklia, mens han holder seg fast med den ene hånden. Han titter ut mellom sprinklene, og sier: "*Heilo!*" *Presser ansiktet sitt inn mot sprinklene, og smeller med tunga et par ganger*. Noen andre sier "*Hei! Hei!*". Ludvig sitter på syk-

¹ "Referencing" ses som uttrykk for å være interessert i å tone seg inn på omgivelsenes reaksjoner. Altså som et uttrykk for en vilje til å spille sammen med, eller gå i takt med resten av miljøet.

kel i døråpningen, og ser på Petter og mammaen hans. Inger sitter på sykkel i døråpningen til lekerommet, *hun ser på den nyankomne* en liten stund.

Kan man ønskes velkommen til fellesskapet på en mer generøs måte? Solveigs begeistrede annonsering, Antons noe akrobatiske opptrinn og velkomsthilsen, flere barns gode blikk på seg, og i tillegg flere hilsninger. Det kaller jeg å legge vennlighet i fanget på den som kommer! Med en slik mottakelse er blomster overflødige.

Uttrykkene jeg tolket som tilfredshet var stort sett knyttet til egne handlinger, og jeg antar at det er grunnen til at de oftest ble rettet mot en voksen, en gjenstand eller et materiale. Det er ikke like opplagt at man får respons på en fin modelleringsklump fra et annet barn som fra en voksen, som pr. definisjon skal ha forstått modelleringens hemmeligheter og verdi. Tilfredshet var heller ikke et ofte forekommende uttrykk.

Barna søkte naturlig nok oftest aksept hos voksne. En slik referencing er de vant til fra sitt tidlige samspill med voksne. Intuitivt vet de at den voksne kan hjelpe dem til å forstå om det er trygt å gå videre eller ikke.

Både den vennlige oppmerksomhet de viste hverandre og de voksne, den tilfredshet de uttrykte overfor egne handlinger, og deres søken etter grønt lys betyr at de vil hverandre og seg selv det beste. I et før-refleksivt ønske om et godt liv.

Barnas strategier for å skape felles mening

Jeg skal i dette avsnittet drøfte imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill som strategier for å skape felles mening i fremtiden og i øyeblikket.

Det er interessant å legge merke til at strategiene virket sammen, og så ut til å lette arbeidet med å skape felles mening. Ved å legge imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill oppå hverandre i tid, forsterket barna det kollektive uttrykket. Dette utgjorde et slags forstørrelsesglass i formidlingen av munterhet til andre barn. Når flere barn var involvert i disse strategiene samtidig, viste de overfor seg selv og hverandre at de delte en mening. Dette gjaldt uansett om ett barn imiterte, et annet gjentok og et tredje barn utfylte. Poenget er at alt dette skjedde på et øyeblikk, og opplevelsen ble troverdig for barna.

Strategiene for meningsdanning dannet til sammen et slags heteroglossia. De fløt i praksis over i hverandre, på en måte som gjorde det problematisk å skille dem fra hverandre. Det heteroglossiske elementet kom tydelig til uttrykk i måten barna bruker strategiene. Et barns uttrykk bar med seg mulighetene for de andres uttrykk. Forut for disse strategiene var barnas vokal- og verbaluttrykk klare oppmerksomhetsskapere, slik jeg tidligere har vært inne på. De hjalp til å danne forutsetninger for felles opplevelse: at man delte fokus. Dermed kan man betegne disse uttrykkene som en strategi for å samle barnegruppens oppmerksomhet og dermed legge grunnen for felles meningsproduksjon.

Ved nærmere ettersyn var betegnelsen ringer i vann et godt uttrykk. Det var imitasjonene, gjentakelsene og det komplementære samspillet barna imellom, som skapte ringer i vann. Spesielt var det interessant å legge merke til at barnet tilsynelatende ikke behøvde å ha blikket direkte rettet mot det andre barnet for å imitere, gjenta eller utfylle uttrykket. Det var som om kroppssubjektet sanset hva den andre gjorde, og imiterte ut fra denne sansingen. Det er timingen mellom den utførte handlingen og imitasjonen som gjør at jeg stiller spørsmålet. I alle fall så imitasjonen ut til å være før-refleksiv og intuitiv. Det var som om barna hadde et eget kroppsblikk, som var uavhengig av øyet.

Imitasjon som strategi for å skape felles munterhet

Imitasjon kan defineres som etterlikning av ytre, spesifikke adferdselementer. (Smith 1999) Imitasjon betraktes dessuten ofte som en sosial handling, fordi forutsetningen for imitasjon er iaktakelse av den andre personens handlinger. Når handlingene er iaktatt og forstått, kan de imiteres eller etterliknes.

Ifølge Merleau-Ponty (1994) vil det verken være mulig for barnet å skille mellom bevegelsene eller handlingene, personen som utfører dem, eller denne personens emosjonelle tilstand. Dersom vi tar utgangspunkt i småbarnas evne til sympatihandlinger og deres evne til å tone seg inn på en annens uttrykk, kan vi ikke med sikkerhet vite om barnet imiterer en handling, en bevegelse eller en emosjonell tilstand. Antakelig vil det være grunnlag i Merleau-Pontys filosofi til å hevde at barnet imiterer det hele samtidig. Dette innebærer i så fall at barnet tar med handlingens eller bevegelsens betydning også. Grunnlaget for å betrakte imitasjonen som meningsfull, er dens tendens til å reflektere forståelse av andres mening (Hay 1991). Imitasjonen er dessuten selektiv, på den måten at den ikke er en

automatisk reflekshandling. Barn velger å kjenne igjen visse handlinger og utelukker andre, og noen ganger velger de ikke å imitere i det hele tatt.

Det ser ut til at imitasjon har en spesiell betydning for småbarn. Og det kan virke som om imitasjonen uttrykker noe i retning av ”vi er like, fordi vi gjør likedan” eller ”vi gjør likedan fordi vi er like” (Amundsen 1995). På denne bakgrunn ser det ut til at imitasjon er med å befeste et fellesskap barna imellom.

Dette fenomenet går ut over imitasjonen fordi hensikten åpenbart er av en sosial karakter, og fordi det ligger noe mer i bunnen som muligens kan betegnes som en fellesskapliggjøring og deling av følelsesopplevelser. Slik sett kan begrepene herming og etteraping operasjonaliseres til **DET Å GJØRE LIKEDAN**, som kan betegnes som den sosiale dimensjonen i fenomenet. (Amundsen 1995:1)

På denne måten er det ikke mulig å betrakte begrepet imitasjon som en instrumentell eller isolert fysisk handling. Imitasjonen bærer intensjoner og mening med seg. Dermed har imitasjon et overskridende aspekt, den overskrider grensene for barnets tidligere erfaringer. Handlingen overskrider seg selv, fordi den bærer på en felles mening. Jeg ser barns imitasjon som en strategi for deres konstruksjon av mening delt av et fellesskap.

Gjennom å imitere en annen, som implisitt i sine handlinger legger meningen at noe blir eller er morsomt, deles meningen av de to aktørene. Ved å dele meningen gjør de den tydeligere for resten av barnegruppen. Dette betyr at når barn imiterte hverandres muntre handlinger eller uttrykk, ble munterheten delt og uttrykket ble dermed forstørret. Jeg vil tro at følelsen av munterhet derigjennom også ble forsterket både for hvert enkelt individ og for kollektivet.

Gjentakelse som strategi for å skape felles munterhet

Løkken (2000) hevder at gjentakelse er et kjennetegn ved småbarnas sosiale stil. Stikk i strid med voksnes oppfattelse av gjentakelse som rutinepreget, og ikke særlig ettertraktet, ser gjentakelsen ut til å være en sikker kilde til glede og mening for småbarna.

Joyful repetition of simple structures actions were found to characterize the construction of toddler games and routines. The joyful repetition was held to make clear the playful quality of social

interaction (Vandell and Mueller 1980 p.189), and the simple structure was seen to make the ways and the meaning of the game clear to participants, and therefore easy to repeat (Stambak and Verba 1986, Molinari 1990) (Løkken 2000, article 4:6).

Gjentakelsene har også funksjon som byggesteiner i etableringen av lekerutiner. Flere forskere, deriblant Løkken (2000) og Corsaro (1997) har redegjort for hvordan barnas lek etter hvert utvikles til ulike lekerutiner. Et viktig trekk ved disse rutinene er deres enkle og (i hovedsak) ikke-verbale struktur. Lekerutinene kan beskrives som arrangerte handlinger. Gjentakelsen er viktig ingrediens i byggingen av lekerutiner. Barna gjentar og videreutvikler enkelthandlinger til handlingene etter hvert fortoner seg som en slags rutine eller rituale.

Det er særlig tre trekk ved gjentakelsene jeg skal stanse ved. For det første er lekerutinene med på å gi barna en følelse av kontroll (Corsaro 1997). Dette er både en kontroll over fysiske omgivelser, men også i forhold til voksnes autoritet. Gjentakelsen gir oversikt og dermed får barnet sin opplevelse av kontroll. Gjentakelsen kan være med å gi barnet en opplevelse av at tingene henger sammen, dermed at de er til å begripe. Når du begriper noe, har du også en viss kontroll over tilværelsen.

For det andre gjør lekerutinenes enkle struktur at mange ulike barn tillates å delta. Gjennom at tingene gjentas gang på gang, gjøres de tydelige og oversiktlige, og blir lettere å huske. Og ”den som gjør som oss, blir fort en av oss”, slik jeg var inne på i forrige avsnitt. Kravene til kommunikative, kognitive og motorisk kompetanse er ikke ekskluderende. Tvert imot, den inkluderer dem som måtte la seg friste. En må dermed kunne hevde at gjentakelsen er med å skape et inkluderende klima i leken. Hvem som helst kan forstå aktiviteten, dersom man har iaktatt en stund. Med småbarnas vilje og evne til å imitere, skulle ikke veien være uoverkommelig for noen.

Gjentakelsens tredje poeng er at den tillater at barn begynner og avslutter sin deltakelse over en forholdsvis lang tidsperiode, og de kan utbrodere eller utvide visse trekk ved rutinen over tid. Leken har på denne måten ikke et fast startpunkt eller slutt punkt, det synes riktigere å si at den ruller og går, om igjen og om igjen, med små variasjoner. Når som helst kan barn slutte seg til, og når som helst kan de koble seg fra. Det er aldri for sent, og aldri for tidlig.

Gjentakelsen kan dermed sies å representere den absolutte inkludering, den flateste struktur overhode. Det finnes ingen utelukkingsmekanisme, og det er heller ingen som tar definisjonsmakten over lekens begynnel-

se og slutt. Gjentakelsen sørger for at bitene i tilværelsen henger sammen, og de gir derfor barna en følelse av kontroll. Det er, sett på denne måten, ikke til å forundres over at barna fryder seg i gjentakelsen. Knyttet det til alvorret som tidligere er beskrevet, settes gjentakelsen i et perspektiv som går ut over det rutinepregete.

Komplementært samspill som strategi for å skape munterhet

Den tredje strategien barna benyttet for å konstruere felles munterhet, var komplementært samspill. Dette er en type samspill der barnas handlinger utfyller hverandre. Dette kan være å bytte objekter: en gir, den andre får og omvendt. Men det kan i tillegg handle om kamp om å ha et objekt: at en prøver å få noe den andre har, og den andre protesterer. Videre beskrives positive følelser, gjensidig kapping/klemming eller smil og latter og negative følelser, en slår/dytter en annen som i sin tur reagerer på samme måte eller snur seg vekk og /eller gråter som komplementært samspill (Løkken 1996). Det komplementære samspillet kan også dreie seg om at et barn ber om oppmerksomhet, handling eller informasjon fra den andre. Dette kan gjøres enten verbalt eller non-verbalt. Bønnen om oppmerksomhet, handling eller informasjon kan enten etterfølges eller neglisjeres. Til slutt kan det handle om en kommentar: den ene kommenterer samspillet eller noe den andre gjør. I slike tilfelle kan ikke handlingene lenger karakteriseres som ren imitasjon, men må mer oppfattes som en utfylling eller et slags svar på det første utspillet. Da har det kommet inn mer enn selve imitasjonen, den broderes ut, og handlingene kompletterer hverandre. Jeg vil anta at når to eller flere barn er opptatt av samme aktivitet, vil de vite, i alle fall kroppslig, at de har det samme fokus.

De komplementære handlingene skaper en sammenheng i barnas samspill. Løkken (1996) hevder at samspillet henger sammen i en sosial kontingens. Slik jeg oppfatter begrepet, er det ikke nødvendig at det andre barnet gir direkte svar (med f.eks. blikkontakt med den andre) for at samspillet skal henge sammen. Dersom to barn sitter ved siden av hverandre, og den ene kommer med et utspill som den andre lager en variasjon av, vil det derfor kunne ses som komplementært samspill, uten at de aktuelle barna ser på hverandre.

Det komplementære samspillet vil hovedsakelig foreligge i samspillet mellom to barn. Eksempler på det finnes i stort monn i mitt materiale. Ett barn presenterte en idé, en annen fattet poenget, og svarte på utspillet gjennom en handling som utfylte den første. Det kunne være kiling, som ble besvart med en latter, eller det kunne være gjensidig klapping, klemming

eller smil og latter. Dessuten kunne det være snakk om å bytte leker, der den ene ga og den andre tok imot.

Ved siden av det dialogiske komplementære samspillet fantes også et komplementært samspill, som inkluderte flere enn to barn. Det initierende utspillet førte ofte til svar fra flere andre barn, som alle utviklet uttrykket videre gjennom å by på ulike variasjoner. Jeg tolket også dette som et komplementært samspill. Et utrop kunne utfylles med at et annet barn kastet seg fremover på bordet, et tredje hevet armene og et fjerde barn smilte. Til sammen dannet uttrykkene en felles mening. Uttrykkene spredte seg som ringer i vann. Det var som de alle kjente at de befant seg i den samme vanddammen.

Selve munterhetsproduksjonen

I tillegg til disse bidragene til miljøets atmosfære som barnas generelle væremåte representerte, fantes mer spesialiserte bidrag fra barna. I denne sammenhengen skal jeg peke på bidragene som uttrykte munterhet. Jeg har skilt mellom to typer munterhet: den som uttrykkes som en forventning, og den som uttrykkes når noe oppleves som morsomt i øyeblikket. På tross av viktige likhetstrekk mellom forventning og ren munterhet, valgte jeg å skille mellom dem. Dette ble gjort for å synliggjøre hvor aktive barna var i konstruksjonen av forventninger. Jeg hadde trodd at barna i mye større grad kun gledet seg i øyeblikket. De to typene hadde særlig to fellestrekk, som jeg skal kommentere først, deretter skal jeg komme inn på de forskjellene som fantes mellom dem.

Både forventningen og den rene munterheten ble uttrykt gjennom fem ulike uttrykkskategorier: smil, kropp, latter, vokal- og verbaluttrykk. Alle kategoriene er representert i materialet på de to meningskonstruksjonene. Strategiene for oppbygging og videreutvikling var de samme for de to kategoriene: imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill. Materialet gir intet grunnlag for å uttale seg om det er forskjeller på frekvensen i bruk av den ene eller andre strategien. Dette gir et nært slektskap mellom forventningen og den rene munterheten: de bygges opp på samme måte.

Forventningens fryd

Forventningen særpreges av at den har et fremtidsrettet fokus. Opphavet til det muntre uttrykket hviler seg ikke i øyeblikket, men strekker seg mot noe som skal komme. Selv om Schachtel (Schachtel 1959) hevder at den vir-

kelige gleden er et resultat av *øyeblikkets* psykiske realitet, så ikke forventningen ut til å være av en ringere kvalitet for barna. Barna satte seg ikke passivt ned og ventet på at noe skulle bli gitt dem. Snarere klarte de å gjøre forventningen om til en virkelig glede i øyeblikket. Opplevelsen av at noe morsomt skulle vederfares dem, ble omgående gjort om til munter handling i øyeblikket.

Som regel ble forventningen utløst av at en voksen stilte et spørsmål, eller foreslo en aktivitet. De eldste barna grep fatt i det verbale utsagnet, og skapte en forventning av det. Dette var en forventning som flere kunne dele. For det første viser det at disse barna har kompetanse til å knytte glede og munterhet til noe som skal komme. Altså må de ha noen forestillinger om handlinger i forhold til tid. Den morsomme aktiviteten skjer ikke i øyeblikket, men om en liten stund. Denne forskyvningen i tid gjorde ikke stemningen mindre munter for barna. For det andre betyr det at barna kan knytte munterhet til verbale utsagn fra en voksen. Ord kan forbindes med noe attraktivt, noe man har lyst til å gjøre, dermed utløser den munterhet. Barna sørget for at forventningen bredte seg utover i tid. Gjennom strategiene imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill fornyet barnegruppen hele tiden kontrakten med den voksnes utsagn, slik at begge parter ble minnet om hva som skulle foregå, og at det fremtidige prosjektet var forbundet med iver, liv og lettsinn.

La meg ta et eksempel. Denne sekvensen startet mens det var frilek, og den voksne spurte: ”Skal vi bake boller?” Straks var fire barn klare til å skape felles mening i form av en munter forventning:

Solveig (27 mnd.) går ut av båten og roper: ”JAAA!” Morten (32 mnd.) reiser seg med en gang og går mot Vibeke. Solveig peker mot bordet, *mens Vibeke forklarer at de må vente litt*. Marianne (32 mnd.) går rundt på gulvet, mellom de andre og sier: ”Laga! *Med dyp stemme*. Anton (31 mnd.) går der *også*. Ludvig (18 mnd.) går og sier: ”BÆÆÆÆ!” BÆÆÆÆ!” BÆÆÆÆ!” *Solveig står og ser*.

Reaksjonen var umiddelbar, Solveig og Morten reagerte omtrent synkront. Mens Marianne og Ludvigs uttrykk kom som ringer i vann. Solveig reagerte på to synlige måter: først beveget hun seg ut av båten, deretter ropte hun ”JAAA!” Ved å forlate båten viste hun at båtlegen var over, og at hun var klar for neste innslag i dagen. Hele kroppen hennes var klar. Ved å rope ”JAAA!”, ga hun sin entusiastiske tilslutning til den kommende aktiviteten. Morten reagerte umiddelbart, som kroppssubjekt. Han var klar med

en gang, og det viste han ved å reise seg fra sittende stilling og å bevege seg mot den som nå representerte fremtiden: Vibeke. Solveig pekte i retning av bordet, noe som tydet på at hun visste hvor aktiviteten skulle foregå. Man kan si at hun på denne måten pekte inn i fremtiden. Marianne gikk rundt på gulvet, mens hun gjentok ”Laga!” Det var som en parademarsj, der Marianne annonserte aktiviteten til alle avdelingens hjørner. Til dette punktet hadde barnas handlinger pekt direkte mot den fremtidige bollebakingen. Ludvigs reaksjon kan imidlertid tolkes som en konfirmasjon av forventningen, men denne gangen ikke tydelig koblet til den aktuelle aktiviteten. Han gikk også rundt på gulvet, i Mariannes fotspor, men hans vokale bidrag hadde ingen saklig tilknytning til innholdet i aktiviteten. ”BÆÆÆH! BÆÆÆH! BÆÆÆH!” kan vanskelig sies å kommentere baking, men må mer ses som et uttrykk for at meningen *dette blir morsomt* deles av ham. Han spilte med andre ord opp til de andres forventning. Hva de var forventningsfulle i forhold til, så ikke ut til å spille særlig rolle for ham. I denne fasen av forventningsskapingen var gangen rundt og rundt på gulvet den imiterende handlingen. Til slutt var nesten alle de tilstedeværende barna vandrende. Solveig startet vandringen, Marianne, Ludvig og Anton kom fort etter og gjorde det samme. Til sammen skapte disse fire barna en felles mening, som jeg antar må ha påvirket de øvrige barna. Vibekees første spørsmål om bollebakingen utløste et ras av ulike responser. I løpet av sekunder var luften full av forventning, noen visste de skulle bake boller, andre gikk rundt i lykkelig uvitenhet om akkurat det.

Forventningen behøvde imidlertid ikke alltid knytte seg til de store attraksjonene. Barna var raskt på plass, og tok tak i de mulighetene for fremtidige forlystelser som fantes. Sånn sett nøt de fremtidens muligheter i nåtiden. Det ga dobbelt glede, både forventningen og den morsomme handlingen ble munterhetskilder. Kan dette kalles gjenbruk av munterheten?

Forventningen ble i mitt materiale alltid uttrykt i en kollektiv sammenheng. Jeg kunne aldri se den som en mening mellom bare to barn. Min erfaring er at eldre barn kan dele hemmeligheter om noe som skal skje, slik at resten av barnegruppen blir ekskludert fra forventningen. Slik var det ikke her. Forbindelsen mellom to barn var aldri tilstrekkelig sterk til å virke inkluderende. Når forventningen alltid ble formidlet i et åpent rom, inkluderte den alle som ville delta. Alle fikk være med på at noe skulle bli morsomt. Disse forventningsuttrykkene skapte en stemning i rommet, som ikke var til å ta feil av. Den ladet stemningen på en positiv måte.

I mitt materiale var det lite latter i forventningene, mens den var veldig til stede i den rene munterheten. Her antar jeg at forventningene ikke

på samme måten som den rene munterheten, inneholder lattervekkende fenomen. Selve aktiviteten, handlingen eller gjenstanden er i forventningen bare en tankekonstruksjon, en fornemmelse eller følelse, mens den rene munterheten har aktiviteten, handlingen eller gjenstanden fysisk til stede. Det er lettere å bli fristet til å le når gjenstandene og aktivitetene er konkretisert og materialisert.

Forventningene ble oftest uttrykk rundt et stort bord, der alle barna satt med ansiktet vendt mot hverandre. I forventningens første fase, tok ofte et barn initiativ til forventningen og ledelsen ved bordet, gjennom å reise seg på stolen og annonsere den gledelige begivenheten i nærmeste fremtid. Barnet ga dermed både en saksopplysning om aktivitetens innhold, og en melding om at de andre barna kunne glede seg til den kommende aktiviteten. Saksopplysningen kom gjerne i form av ett eller to ord, som f.eks. "Bake bolle!" Meldingen om at dette ville bli morsomt kom i form av ansiktsuttrykk, kropp og tonefall. Det initierende barnet, som kan sammenliknes med en toastmaster, heiste armene over hodet, kastet overkroppen utover bordet eller klappet i hendene som akkompagnement til den saklige opplysningen. Neste fase besto i at flere barn imiterte toastmasterens uttrykk, og utfylte det med ulike varianter av uttrykkene etter hvert som de fremsto. Til slutt forsvant forventningene inn i konsentrasjon om den aktiviteten forventningen dreide seg om. Overgangen fra forventningsuttrykkene til handling skjedde med en gang gjenstander eller materiale kom på bordet. I selvsamme øyeblikk var barna helt oppslukt av den nye aktiviteten. De ga seg hen.

Ren munterhet

Den rene munterheten pekte ikke fremover, man nøt den bare i øyeblikket. Barna både tok initiativ selv, og viste en åpenhet overfor andres initiativ, som var nesten grenseløs. Når et barn signaliserte at noe var morsomt, gjorde barnet det på en måte som var lett gjenkjennelig for de andre barna. Jeg har tidligere kalt vokaluttrykkene for utropstegn. Barna brukte vokaluttrykkene veldig gjennomført, når meningen var: *dette er morsomt*. Dette var antakelig ikke som følge av bevisst refleksjon om vokaluttrykkenes effekter, like fulgt var resultatet det samme. Det førte til at andre barns oppmerksomhet samlet seg rundt barnet med utbruddet. På denne måten la det initierende barnet et godt grunnlag for felles meningskonstruksjon med andre barn. Det etterlot ingen tvil om meningen. Selvsagt var også alle de andre munterhetsuttrykkene brukt i konstruksjonen av ren munterhet.

Mottaket eller reaksjonen på det første muntre uttrykket varierte. De andre barna fulgte ikke bestandig opp. Noen ganger ga de tilsvarende, andre ganger ikke. Det hendte også at de trengte en viss oppvarmingstid for å la seg rive med. Av og til forsto de ikke munterheten, andre ganger delte de ikke meningen ”dette er morsomt!”. Uten at det var mulig å forstå hva som var årsaken til den manglende responsen.

Den rene munterheten oppsto som en meningsdeling både mellom to barn og mellom flere. Opptil hele barnegruppen kunne være involvert i den. Denne situasjonen utviklet seg fra en modelleringsaktivitet, der det var lagt plastikkbrikker på bordet som beskyttelse. Det begynte å gå mot slutten av aktiviteten, og fire barn skapte sin egen sekvens i situasjonen.

Anne (26 mnd.) starter det hele med å *ta sin plastikkbrikke foran ansiktet*. Ansiktet hennes blir borte. Emilie (19 mnd.) ser det og *gjør det samme*.

Da Anne tok plastbrikken foran ansiktet, signaliserte hun noe uvanlig. Brikken hadde til nå ligget på bordet. Dens funksjon hadde vært å beskytte bordet. Annes bruk av brikken skapte den om til et lekemateriell. Anne så ut til å ha som intensjon å gjøre noe morsomt. Resultatet ble morsomt, idet ansiktet var skjult bak brikken. Emilie iakttok henne med interesse, og imiterte henne. Dette ga det første signalet om at meningen ”dette er morsomt!” ble delt.

Marianne (32 mnd.) har sittet og sett på Anne og Emilie og sier: ”Oj!” og *ler*. Anne utbryter: *Æbæ-bæ-bæ-bæ!* bak plastikkbrikken. Marianne *ler* igjen. Hun snur seg mot Anne, som *nå har tatt brikken over hodet*, og som svarer med et *lite hvin*. Marianne ser på Anne og *ler*, Emilie ser også på Anne og *smiler*.

Mariannes bidrag var ikke imitasjon i første omgang, hun lo flere ganger og kom med et lite hvin en gang, som svar på Annes utspill. Jeg så dette som et komplementært samspill. Anne forsterket humoren med vokaluttrykk, og hun varierte den ved å ta brikken over hodet. Emilie tonet seg inn på dem med et smil.

Anne tar brikken bak i nakken, og *hviner*: ”*Æh-hæ-hæ!*” Emilie betrakter det hele på avstand, og *smiler* mot henne. Deretter *tar Marianne opp sin brikke*, hun også. Anne og Marianne ser på hverandre. I

samme øyeblikket tar Ludvig (18 mnd.) sin *brikke på hodet og ler*. Deretter snur han seg mot Marianne og *smiler*. Marianne, på sin side, *ler* og løfter brikken opp. Så *gjemmer hun hodet bak brikken og titter frem igjen*. Anne ser på henne over kanten av sin brikke. Marianne tar *brikken over hodet og ler*. Emilie *smiler* mot Anne, som ser på Marianne.

I denne omgangen var det Anne som imiterte, hun plukket opp Mariannes hvin, og hun utvidet det med et vokaluttrykk. Nå var produksjonen av lysthormoner i gang. Marianne tok opp sin brikke, og var klar til å imitere, det samme var Ludvig. Sistnevnte understreket sin gjentakelse med en latter. Han ville tydeligvis finne fellesskap med Marianne, i det han snudde seg smilende mot henne. Marianne svarte med en latter og gjentok den morsomme handlingen: først å gjemme seg bak brikken, deretter å ta brikken oppå hodet. Hele sekvensen med brikkene som hatter sydet av munterhet barna imellom. Gjennom imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill skapte de felles mening. Kollektiv munterhet var resultatet.

Når to barn delte munterheten, var den vanskeligere å få øye på, enn når flere barn var med. Ved videoens hjelp kom den likevel til syne.

Betydningen av barnas bidrag til miljøet

Barna bidro, var aktive og satte sine egne spor i miljøet på mange ulike måter, slik denne artikkelen har prøvd å belyse. Bidragene fant sted som et heteroglossisk flimmer og de ble hovedsakelig gitt kroppslig, i betydningen ikke-verbalt. Disse sporene var tydeligere og kraftigere enn jeg på forhånd hadde forestilt meg. Jeg ser dem som en indikasjon på at barna selv var klare til å bidra til sine egne utviklingsbetingelser. Totalbidraget fra hele barnegruppen var med å danne atmosfæren på avdelingen. La meg konkretisere hvordan.

Barnas alvor la igjen seriøsitet i miljøet. Seriøsiteten er viktig som undertone: man opplever ikke livet som bortkastet i et slikt miljø. At tingene blir tatt på alvor, gir atmosfæren en viss tyngde som balanserer munterheten godt. Uten alvor er det kanskje vanskelig helt å ta imot munterheten? På mange måter kan en si at de to stemninger fordrer hverandre.

Kaosets bidrag til miljøet må, slik jeg ser det, være åpenheten overfor ethvert innspill. Denne åpenheten er en nødvendig forutsetning for det kaotiske, uten den ville kaos aldri fornemmes. Jeg ser åpenheten som en ge-

nerøs gest fra barna til deres medmennesker. De er åpne overfor innspill, og det betyr at de var villige til å ta inn i seg og la seg inspirere av et annet menneske. På veien fant de nye elementer, som kan veves inn i det som har vært, og peke ut nye retninger.

Betrakternes gave til atmosfæren er at de tillater individuell ro. Når det er tillatt bare å sitte å se, gis det tid til å puste med magen og hengi seg til det man betrakter. Jeg mener en aksept for tilbakelemt betraktning er viktig for individene hver for seg og for miljøet. Det motvirker en oppkavet stemning, som ellers lett kunne blitt resultatet, barnas aktivitet tatt i betraktning.

De åpne munnene kan oppfattes som interesse og engasjement. At man er grunnleggende åpen vendt imot verden og har gitt seg hen til begivenhetene. Jeg tenker at interesserte og engasjerte mennesker tilfører miljøet positive stemninger.

Barnas utropstegn kan beskrives som stjerneskudd i natten. Dersom jeg har rett i at miljøet er preget av alvor, samtidig som det er både kaotisk og betraktende, kan det faktisk være behov for noen stjerneskudd. Noen punkter som forteller barna at nå skjer det noe spesielt, dette bør du ikke gå glipp av. En kan tenke seg at slike punkter kan hjelpe barna til å sortere i det kaotiske flimmeret, og at det kan riste betrakterne ut av sin betraktende posisjon og delta aktivt. Som strategi for å skape oppmerksomhet omkring det som kan bli eller er morsomt fungerte utropene etter hensikten.

Ringene i vann ga atmosfæren et tilsnitt av takt i barnefellesskapet. Det viser at kroppene talte til og med hverandre, på en måte som kan gjøre godt for en utenforstående. Selv om jeg ikke har belegg for å hevde at dette også oppleves som godt for barna selv, er det nærliggende å tro akkurat det. Man er en del av en kroppslig bølge, enten man sitter til bords eller står på sklieplataet, og bølgen duver av gårde med en selv og de andre. Det kan rett og slett handle om tilhørighet og tilkobling.

De individuelle særtrekkene ga en variasjon og bredde i miljøet som må ha vært av det gode for barna. Alle nyansene som ble eksponert, alle variantene av menneskelighet hjalp barna til varierte erfaringer med det å være menneske. Når miljøet også tillot hver enkelt å være seg selv, ble bredden i menneskelighet berikende og ikke truende.

Ved siden av alt dette la barna inn vennlig oppmerksomhet og tilfredshet over seg selv, aktiviteter og de andre. Referencing ses som uttrykk for at de også var interessert i å tone seg inn på omgivelsenes reaksjoner. Altså som et uttrykk for en vilje til å spille sammen med, eller gå i takt med resten av miljøet.

Når disse barnlige gavene til miljøet ble supplert med imitasjon, gjentakelser og komplementært samspill, oppsto rutiner og ritualer som fungerte som barnas egne spor i rommene og i atmosfæren.

Det å sette egne spor er viktig på flere måter, etter mitt syn. Når man setter sine egne spor, erfarer man at man er noen. Og så lenge ens spor imiteres, gjentas og utfylles, erfarer man at man er verdt noe (ellers hadde ingen brydd seg om å imitere, gjenta og utfylle handlingene). Å kjenne at man er av verdi, er grunnleggende for mennesket (Bae 1988). Når man setter sine egne spor, erfarer man at det nytter, at man kan gjøre noe med sin egen situasjon. Derigjennom kommer en følelse av å være kompetent og man finner sine egne svar i stedet for å lete etter andres. På denne måten skaper barnet mening i tilværelsen. Barn som ser meningen i tilværelsen, får lyst til å skape sine egne liv. Slike barn trenger vi. Utfordringen videre for personalet er å lytte etter barnas trommer og derigjennom gi plass til barnas spor.

Å oppleve at man som lite barn er noen, at man kan gjøre noe med sin egen situasjon, at det er mulig å finne sine egne svar og at verden er ens egen, er erfaringer som trengs for å mestre barndommens, ungdommens og voksenlivets gleder og sorger. Det er erfaringer vi som samfunn trenger når det bærer for full fart inn i fremtiden. Småbarnas trommer lyder kanskje annerledes enn våre, men det betyr ikke at de er mindre verdifulle. For at de voksne skal få fullt utbytte av småbarnas trommevirvler må vi lytte på nye måter. De voksne må selv åpne seg for barnas uttrykk, ikke minst legge merke til kroppenes heteroglossiske uttrykk, mer enn å lytte etter ord som ennå ikke er formulert.

Litteratur

- Amundsen, H.M. 1995. *Beslektede sjeler: herming og etteraping blant 1-3-åringene*. Trondheim, Dronning Mauds Minne. Studentarbeid.
- Bachtin, M. 1986. *Rabelais och skrattets historia: Francois Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. Gråbo: Anthropos.
- Bae, B. 1988. Barns livsutfoldelse og voksnes kommunikasjon. *Debattserien for barnehagefolk* (4): 72-81. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Corsaro, W.A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Foucault, M. 1999. *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember*. Oslo: Spartacus.

- Hansen, B. Røed. 1991. *Den første dialogen: en studie i spedbarnets oppmerksomhet i samspill*. Oslo: Solum.
- Hay, D.S.C. 1991. A meeting of minds in infancy: Imitation and desire. I: Frye, D.M.C., red. *Children's Theories of Mind: Mental States and Social Understanding*, Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hundeide, K. 1989. *Barns livsverden: en fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen.
- Løkken, G. 1996. *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. 2000. *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet,
- Merleau-Ponty. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo, Pax Forlag
- Samuelsson, I. P. 1999. *Att förstå det lilla barnets värld med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Sandvik, N. 2000. *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3-åringene i barnehage*. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk levert for vurdering våren 2000. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Schachtel, E. 1959. *Metamorphosis*, New York: Basic Books.
- Smith, L., red. 1999. *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D.N. 1985. *The Interpersonal World of the Infant: a View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Ninni Sandvik
Førskolelærerutdanningen
Høgskolen i Østfold
Remmen
N-1783 Halden, Norge
e-post: Ninni.Sandvik@hiof.no