



# Konstruksjon av identitetsfortellinger i barns sosiale lek

**Berit Zachrisen**

Universitetet i Stavanger, Norway

Korrespondanse: Berit Zachrisen, e-post: berit.zachrisen@uis.no

## Sammendrag

Denne studien undersøker *hvordan barn konstruerer identitetsfortellinger i sosial lek*. Etter inspirasjon fra Yuval-Davis (2010, 2011) legges et sosiologisk perspektiv til grunn for behandling og drøfting av identitetsbegrepet. Det er *prosessen* med å konstruere identitetsfortellinger i leken som vektlegges. Datamaterialet består av video-observasjoner av lekende samspill fra én barnehageavdeling (3–6 år), tatt over tre semestre. Konstruksjonen av kollektive identitetsfortellinger står fram i materialet. Sentralt i disse er barnas bygging av vi-felleskap. Bygging av vi-felleskap kan hovedsakelig knyttes til tre trekk ved barnas samspill: kongruens, fysisk nærhet og en lyttende og åpen kroppsholdning. De kollektive identitetsfortellingene kan imidlertid også forbindes med forskjellige former for grensedragninger. Skjult i konstruksjonen av et «vi» ligger konstruksjonen av et «dem». En annen grensedragning kan knyttes til hvilke sider ved aktørene det gis aksept for innenfor et felles «vi». Spesielt i grensedragningene ligger det noen pedagogiske utfordringer. (Finansiert av NordForsk, 85644, og UiS.)

**Nøkkelord:** kollektive identiteter; identitetsfortellinger; nonverbal kommunikasjon; sosial lek

## Abstract

### Construction of identity narratives in children's social play

This study examines *how children construct identity narratives in social play*. After inspiration from Yuval-Davis (2010, 2011), a sociological approach is taken to the issue of identity. The study emphasizes the *process* of constructing identity narratives (not the products). The data consists of video observations of playful interactions from one kindergarten department (3–6 years), taken over three semesters. It is childrens' construction of collective identity narratives that is most salient in the material. Central here is the construction of 'we-ness'. The building of 'we-ness' is primarily linked to three main features of children's communication: congruence, physical proximity, and a listening and open posture. However, the collective identity narratives can also relate to different forms of demarcation. Hidden in the construction of a 'we' is the construction of a 'them' that is not included in the 'we'. Another demarcation can be linked to which aspects of the actors are accepted within a common 'we'. The study highlights some educational challenges especially related to the construction of demarcations among the children. (Funded by NordForsk, 85644, and UiS.)

**Keywords:** collective identities; identity narratives; nonverbal communication; social play

**Ansvarlig fagredaktør:** Eva M. Johansson

## Innledning

Denne artikkelen undersøker barns konstruksjon av identitetsfortellinger i barnehagen. Rammeplanen for barnehagen påpeker institusjonens ansvar for å støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Det finnes ulike innfallsvinkler til identitetsbegrepet (Grieshaber & Cannella, 2001; Puroila & Estola, 2014; Schei, 2012). Denne studien legger et sosiologisk perspektiv til grunn for drøftingen og undersøker: *Hvordan konstruerer barn identitetsfortellinger i sosial lek?*

Begrepet «identitetsfortellinger» er valgt etter inspirasjon fra sosiologiprofessor emeritus Nira Yuval-Davis (2010, 2011). Hennes tenkning har vært et viktig teoretisk grunnlag for det internasjonale forskningsprosjektet denne studien er tilknyttet. Prosjektet er støttet av NordForsk og belyser spørsmål knyttet til tilhørighet i barnehagen: *The politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational setting across borders* (2018–2021; no. 85644) (Johansson & Puroila, 2021; Juutinen, 2018; Kyrönlampi et al., 2021; Sandgrind, 2020).

I et sosiologisk perspektiv på identitet, «blir barnet til» gjennom samspill med andre (Yuval-Davis, 2010, 2011). Barnet ses som innviklet i en sosial verden helt fra fødselen (Lawler, 2008). En viktig arena for kommunikasjon og samspill i barnehagen er barns sosiale lek.

Rammeplanen beskriver lek som et av fundamentene i institusjonens pedagogiske arbeid, og vever begrepene lek, læring, fellesskap, vennskap og trivsel sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Zachrisen, 2020).

Studien undersøker identitetsfortellinger. «Identities are narratives», framholder Yuval-Davis (2011, s. 14). I de kildene som benyttes, går ikke Yuval-Davis spesifikt inn på hva hun legger i «fortellinger». Det finnes ulike innfallsvinkler til begrepet (Bruner, 1990; Lawler, 2008; Riessman & Speedy, 2007). I denne studien vektlegges det at en fortelling alltid fortelles fra et visst perspektiv (Bruner, 1990) – her barnas perspektiv. Som voksen observatør kan en forsøke å nærme seg barns perspektiv, men med forståelse og respekt for at det aldri kan gripes fullt ut. Dette er en begrensning ved studien, men viser også kompleksiteten i tematikken.

Studien synliggjør et sosiologisk perspektiv på identitetsdanningen, og viser den nonverbale kommunikasjonens betydning i barns konstruksjon av identitetsfortellinger. Studien gir også viktige innspill til pedagogisk arbeid med identitetsdanning i barnehagen.

## Teoretisk forankring

### Identitetsfortellinger

Et viktig fundament for en sosiologisk innfallsvinkel til identitetsdanning er at vår identitet formes gjennom samspill med den sosiale verden (Yuval-Davis, 2011). Barns

identiteter, slik begrepet brukes her, skal forstås som sammensatte, i bevegelse, og kan stå i motsetning til hverandre. Fortellingene kan formidles så vel verbalt som nonverbalt via tegninger, lek, etablert praksis eller gjennom andre uttrykkskanaler. Konstruksjonene kan reflektere rutinemessige konstruksjoner i hverdagen, eller signifikante, kritiske øyeblikk og transformasjoner. Identitetsfortellinger har både en emosjonell og en kognitiv dimensjon (Yuval-Davis, 2010, 2011). Dess mer truet og usikker en føler seg, dess mer framtrædende vil de emosjonelle sidene ofte bli.

Identitetsfortellinger posisjonerer mennesket som et sosialt vesen (Lawler, 2008; Yuval-Davis, 2011). Et menneskes konstruksjon av identitetsfortellinger er alltid i prosess, og gir på ulike måter uttrykk for ens opplevelser av tilhørighet (Yuval-Davis, 2011). Relasjonen mellom identitet og tilhørighet er imidlertid mangesidig. Identitet, skriver Yuval-Davis, (2006, s. 202, egen oversettelse) med henvisning til E. Probyn og A.-M. Fortier, må forstås «som en 'overgang' som produserer seg selv gjennom sammensatte prosesser knyttet til å være og å bli, tilhørighet og lengselen etter å tilhøre». Både ens følelser og fortolkningene av ulike tilhørighetsforhold kan skifte med tiden og situasjonen. Ens opplevelse av tilhørighetsforhold må forstås som et forhold under endring (Yuval-Davis, 2011).

Identitetsfortellinger kan være kollektive eller individuelle. Yuval-Davis (2011, s. 14) beskriver kollektive identitetsfortellinger som en viktig ressurs for de individuelle. Det finnes ulike forståelser av begrepet kollektive identiteter. Snow og Corrigall-Brown (2015) tilbyr et overblikk over ulike tradisjoner og forsøker å løfte fram noen sentrale fellestrekk. Kjernen i begrepet beskrives som en følelse av «vi-het» (*we-ness*) (Snow & Corrigall-Brown, 2015, s. 175, egen oversettelse):

Hvis essensen av kollektiv identitet ligger i en følelse av «vi-het» forbundet med reelle eller forestilte attributter i motsetning til andre sett, følger det at kollektive identiteter kan dukke opp blant nesten alle grupperinger eller (for-)samlinger og i en rekke kontekster.

Innleiret i følelsen av «vi-het» er også en følelse av kollektiv agens eller handlingskraft (*collective agency*) (Snow & Corrigall-Brown, 2015). Opplevelsen av «vi-het» åpner ikke bare muligheten for kollektive handlinger, men inviterer også til det. Kollektiv handlingskraft kommer til uttrykk i kollektive handlinger hvor agensperspektivet kan være mer eller mindre framtrædende (Snow & Corrigall-Brown, 2015).

Vektleggingen av prosess og ikke produkt framholdes som et annet fellestrekk ved ulike innfallsvinkler til begrepet kollektive identiteter (Snow & Corrigall-Brown, 2015). Kollektive identiteter må forstås som en pågående, interaktiv prosess hvor opplevelsen av «vi-het» skapes og gjenskapes. Aktørenes erfaringer fra pågående og fortidige kollektive handlinger vil påvirke konstruksjonen og rekonstruksjonen av kollektive identiteter. Det er et gjensidig påvirknings-/vekselvirkningsforhold mellom individuelle og kollektive identiteter (Snow & Corrigall-Brown, 2015). De kollektive identitetene kan beskrives som

mer flytende, foreløpige og forbigående enn de individuelle. Når de kollektive identitetene aktualiseres, kan de imidlertid få forrang foran andre identiteter, spesielt på det kognitive og emosjonelle området (Snow & Corrigall-Brown, 2015).

Melucci (1995), som tidlig var opptatt av betydningen av kollektive identiteter ut fra et sosiologisk perspektiv, beskriver kollektive identiteter som en prosess som blir forhandlet over tid, blant annet knyttet til *følelsmessig involvering* (s. 45): «Passions and feelings, love and hate, faith and fear are all part of a body acting collectively.» Og, legger han til, det er ingen opplevelse av mening, uten at det er også følelser involvert.

Kollektive identitetsfortellinger forstås videre som konstituert av to sentrale komponenter: konstruksjon av «vi-het»/vi-fellesskap samt kollektiv handlingskraft uttrykt gjennom kollektive handlinger. Følelsmessig involvering forstås som en viktig side ved vi-fellesskapene. Det er *prosessen* med å konstruere identitetsfortellinger i leken som vektlegges i studien, ikke selve fortellingene. I denne artikkelen brukes «vi-het» og vi-fellesskap overlappende.

## Lek

Det sosiologiske perspektivet på identitetsdanning vektlegger barnets samspill med andre. En viktig sosial arena for barn i barnehagen er sosial lek, hvor kommunikasjons- og samspillsaspektene tydeliggjøres. Når hengivelsen til leken får overtaket over spillet om makt, posisjoner og ressurser, skjer det en gradvis overgivelse til lekens «frem-og-tilbake-bevegelse» (Johansson & Rosell, 2021; Åm, 1989). Denne måten å forstå lek på er inspirert både av den hollandske filosofen og biologen Buytendijk (1933; Röthle, 2005) og av den tyske filosofen Gadamer (2007; Øksnes, 2010).

Det Åm (1989) kaller «lekens ånd» er uttrykk for en fellesvilje hvor aktørene underordner seg en større helhet. Denne helheten er preget av noen uskrevne regler og en egen logikk. En viktig «regel» er at barna må la seg «leke med» av de andre. Det innebærer blant annet at en må være åpen for de andres innspill. Bevegelsen i leken går fram og tilbake mellom de lekende som en ball som kastes mellom dem (Buytendijk, 1933; Röthle, 2005). Ballen kastes med en forventning om at den andre vil ta imot. I en lek som går over tid, vil det alltid være noen baller som medspillerne ikke fanger. For å bevare spillet/leken, må imidlertid en viss mengde innspill tas imot og besvares i form av en bekreftelse og en reaksjon som viderefører leken.

## Annen forskning på feltet

I søket etter annen forskning som kan kaste lys over barnehagebarns identitetsdanning, framsto tre studier som spesielt interessante. En norsk doktorgradsstudie av Nilsen (2000, 2015), setter lys på livet i barnehagen og konstruksjonen av vi-fellesskap blant 3–6-åringer.

En finsk studie av Puroila & Estola (2014) undersøker barns narrative identitetskonstruksjoner på en småbarnsavdeling i Finland. Og til slutt en forskningsteoretisk innfallsvinkel til identitetsdanning i barnehagen fra Schei (2012). Med utgangspunkt i eget doktorgradsarbeid drøfter hun hva begrepet identitering kan bidra med i forståelsen av dannelsingsprosesser i barnehagen.

Nilsen (2000, 2015) legger et beskrivende kulturperspektiv til grunn for sin studie av barns vi-fellesskap. Fellesskapene omtales som skiftende og situasjonsbestemte, og kan lett brytes opp. De kan imidlertid også etableres på nytt og på nytt. At interaksjonspartnerne kan skifte, betyr ikke at det er likegyldig for barna hvem de danner fellesskap med. Vi-fellesskap kan konstrueres gjennom kroppslig kommunikasjon med eller uten verbale uttrykk (Nilsen, 2000, 2015): miming, gester, ansiktsuttrykk, hemmelighetsfulle blikk, fartsfylte bevegelser og stemmebruk. Det å framstå som «like» på ulike måter, beskrives som viktige markører i barnas vi-fellesskap: å gjøre det samme, å ha like klær og gjenstander, å like det samme. Barnas vi-fellesskap kan også konstrueres rundt deling av hemmeligheter. Ifølge Nilsen (2000, 2015) er ikke vi-fellesskap det samme som vennskap, til det er de for skiftende og situasjonsbestemte. Vi-fellesskap kan imidlertid være en del av prosessen som bygger varige vennskap.

Gjennom et narrativt forholdningssett, både teoretisk og metodologisk, undersøker den finske studien begrepet narrative identiteter (Puroila & Estola, 2014). Den setter lys på identitetskonstituerende sosiale praksiser som oppstår og gjentar seg i barnehagehverdagen (Puroila & Estola, 2014). Målet er å få en utdypet forståelse for små barns identitetskonstruksjoner. Disse kan gi en ide om hvordan barna oppfatter seg selv, og hvilket forhold de har til andre og den verden de lever i. Barns narrative identitetskonstruksjoner omfatter ulike kommunikasjonsformer som kroppsspråk, fysisk handling, bildeframstillinger, musikk, verbal tale og lek. Identitetskonstruksjoner beskrives videre som en prosess hvor alder, sosial status, følelser, forhold til jevnaldrende og kjønn kan spille inn. Resultatene fra studien illustrerer den dynamiske og mangfoldige naturen til barns narrative identiteter (Puroila & Estola, 2014). Forskerne oppfordrer til refleksjon rundt hvordan barnehagebarns følelse av hvem de er blir støttet i barnehagens pedagogiske praksis (Puroila & Estola, 2014).

Schei (2012, s. 72) drøfter hva identitering innebærer, og hvor og hvordan det skjer i barnehagen. Begrepet beskrives som en form for selvdanning og diskuteres i lys av samspillsepisoder mellom ansatte og barn på en småbarnsavdeling. Schei legger et diskursteoretisk perspektiv til grunn for fremstillingen. Ulike diskurser tilbyr ulike identiteter til subjektet. Begrepet selvteknologi, hentet fra Foucault (1988), står sentralt i drøftingen.

Selvteknologi beskrives som «alle de disiplinerende strategiene og praksisene» som en anvender på seg selv for å framstå som kompetent innenfor rådende kultur (Schei, 2012, s. 76). Strategiene og praksisene kan være både bevisste og ubevisste. Drøftingen konkluderes med at også ettåringer anvender selvteknologi, men at den tar andre former hos denne

gruppen enn hos voksne. «I barnehagen tar barnet i bruk det i seg selv som kjennes riktig, som harmonerer med de forventningene og reglene som gjelder, og som utløser initiativ, kreativitet og handling», skriver Schei (2012, s. 87).

Alle studiene kan omtales som kvalitative, men representerer ulike tradisjoner: beskrivende kulturperspektiv, narrativ teori og diskursteorier. Til sammenlikning er også min studie kvalitativ, men legger et sosiologisk perspektiv til grunn for identitetsdanningen. To av studiene har undersøkt barn-barn samspill i barnehagehverdagen (hhv. 3–6 år og 1–3 år), mens Schei setter lys på samspill mellom ansatte og barn på en småbarnsavdeling. I min studie undersøkes barn-barn-samspill på en 3–6 årsavdeling. Både i Scheis (2012) og Puroila og Estolas (2014, 2012) studier settes lyset på den individuelle identitetsdanningen. Min studie synliggjør kollektiv identitetsdanning. Kjernen i begrepet kollektive identiteter, slik jeg bruker det, er knyttet til barns vi-fellesskap. Dette er et fellesskap som undersøkes hos Nilsen (2000, 2015). Min studie bygger videre på og utvider funnene fra denne eldre studien vedrørende barns vi-fellesskap. Alle studiene synliggjør hvordan de daglige møtene i barnehagen, hvor et spekter av kommunikasjonsformer anvendes, får betydning for barns opplevelser av seg selv som betydningsfull aktør i fellesskapene. Dette perspektivet videreføres i denne studien.

## Metodologi

Inneværende studie kan beskrives som feltbasert og etnografisk inspirert (Hammersley & Atkinson, 1996). En hermeneutisk studie innebærer blant annet at en forsøker å utforske sosiale prosesser i «naturlige» og mest mulig reelle sammenhenger (Creswell, 2007). Denne studien har ønsket å utforske hvordan barn konstruerer identitetsfortellinger i lekende samspill. Interaksjonene er studert slik disse har kommet til uttrykk via barnas observerbare handlinger, handlingsmønstre og måter å kommunisere på verbalt og non-verbalt.

Datamaterialet består av video-observasjoner fra én avdeling med fra 18–23 barn i alderen 3–6 år. Flere av barna hadde norsk som andrespråk. Skriftlig informert samtykke til deltakelse under videofilmingen ble innhentet fra barnas foresatte. I tillegg ble barna ofte forespurt om deltakelse i de aktuelle situasjonene. Video-observasjonene ble gjennomført over tre semestre. Det ble filmet fra 1½ til 2½ time fem dager hvert semester. Opptakene ble gjort innendørs.

Studien er gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006).

Styrken ved video som datamateriale er at mange detaljer ved samspillet kan oppdages og utforskes videre. Dette kan imidlertid også være en svakhet. Som forsker kan en komme til å overbetone detaljer i materialet, som i en lengre samspillssekvens hadde liten



betydning for samspillet utvikling. Et videoklipp vil også være begrenset i tid og rom. Sekvensen kan både ha en forhistorie i hendelser før kameraet ble satt på, og fortsette etter at kameraet ble skrudd av. Et videoavsnitt vil i tillegg være begrenset med hensyn til rom. Kameraet klarer ikke å fange alt som skjer i situasjonen. Noen av de utelatte hendelsene kan ha hatt betydning for hendelsen som filmes. Det er for eksempel et par situasjoner i observasjonen *Bilkjøring*, hvor barna som filmes, kommuniserer med ansatte utenfor bildekanten. Dette blir påpekt i observasjonene. At jeg selv videotapet halvparten av situasjonene, ga utvidet kjennskap til samspillene og de sammenhengene disse foregikk innenfor. En nær kollega i forskergruppen filmet de resterende. At hun deltok aktivt i drøftingen av funn fra min studie, har vært svært verdifullt.

I denne studien er det barnas konstruksjon av identitetsfortellinger som tematiseres. Ifølge Gulløv og Højlund (2003) er det ikke barns subjektive forståelser et feltarbeid kan gi tilgang til, men en fortolkning av barnelivet. Sommer (2003) framholder data-autentisitet som sentralt i feltarbeid. Det handler blant annet om å forsøke å gripe helheten i situasjonen hvor forskeren selv inngår (Johansson, 2003; Lincoln et al., 2011). Forskerens syn på barn vil være viktig for hvordan barns samspill beskrives (Johansson, 2003; Sommer, 2003). I denne studien forstås barn som kreative, kommunikative og intensjonelle aktører.

Studien forsøker å fange rikdommen i barns kommunikasjon hvor non-verbale uttrykksformer er sentrale. Å beskrive fysisk handling er utfordrende. At barnas lek ble videofilmet og kunne ses igjen og igjen, ga muligheter til å oppdage rikdommen i uttrykkene. Det er tilstrebet stor grad av nøyaktighet og ærlighet i den tekstlige framstillingen.

Enhver intervensjon i et felt skaper en kunstig situasjon, hevder Melucci (1995, s. 58). Når aktører i feltet opptrer overraskende, må en alltid vurdere om forskeren kan ha hatt betydning. I mitt materiale er det en liten situasjon hvor to barn som tilsynelatende er konsentrert om felles lek, plutselig går fram foran kameraet og med blikkene i kameraet, utfører nesten synkrone bevegelser (jf. *Dukkelek*). Umiddelbart etterpå fortsetter de leken uten mange nye blikk mot kameraet.

Hendelsen fikk meg til å reflektere over hvor bevisste/ubevisste barna egentlig var på filmingen. Dagens barn har sannsynligvis mange erfaringer både med å bli filmet og fotografert. Dette kan gjøre dem mer avslappede foran et kamera, men også mer bevisste på sin egen framstilling på filmen/bildene. Det var ingen av barna som noen gang ba om å få se det jeg filmet. Som nevnt ble de imidlertid ofte spurt om det var greit at jeg filmet dem. Fra et etisk perspektiv ble dette opplevd som viktig. Det kan imidlertid ha gitt dem en større bevissthet om at filming pågikk. Det var også barn som uttrykte ønske om at jeg filmet leken deres. Heller ikke disse ba imidlertid om å få se opptaket i ettertid. Lek kan beskrives som bestående av flere faser som aktørene beveger seg fritt mellom (Bateson, 1976). Studien søkte etter lekesituasjoner med en viss varighet og fordykning leken. Selvforglemmelse og at leken begynner å leke med de lekende er beskrevet som trekk ved fordykning i lek (Steinsholt, 2006).

Episoden beskrevet ovenfor, berører et omdiskutert punkt ved kvalitativ forskning: I hvor stor grad innvirker forskeren på dataene under feltarbeidet og analysen (Melucci, 1995; Tjora, 2021)? Madsen (2003) framholder at forskeren selvsagt konstruerer sine data, men at dette må skje i et nært samspill med den observerte virkeligheten. En kritisk og selv-refleksiv holdning har vært sentralt både i analysearbeidet og i resultatframstillingen. Det innebar blant annet en løpende vurdering av hvordan jeg som forsker påvirket datamaterialet og de presenterte funnene (jf. data-autentisitet).

Fortolkninger og alternative fortolkninger av materialet er holdt opp mot hverandre og opp mot materialet som en helhet (Hammersley & Atkinson, 1996). Deler av materialet og analysene er diskutert med andre forskere innenfor det samme prosjektet (jf. *kommunikativ gyldighet*, Tjora, 2021). Diskusjonene i gruppa må ses på som del av fortolkningsarbeidet og funnene som presenteres.

## Analysen

Analyseprosessen var etnografisk inspirert, med økende fokusering (Hammersley & Atkinson, 1996). Prosessen besto av tre hovedtrinn, med anledning til å justere forutgående valg eller fortolkninger (Creswell, 2007). I første trinn forsøkte jeg å få en oversikt over datamaterialet. Gode fortegnelser over materialet med nøkkelinformasjon ga støtte i utvelgelsesprosessen. Jeg begynte å søke etter lekesituasjoner mellom barn a med en viss varighet og konsentrasjon om leken. Søket resulterte i et første utvalg på i underkant av ti timer med videoklipp, som ble studert nærmere. Det var mange situasjoner knyttet til bordaktiviteter og konstruksjonsmateriell, og ansatser til samlek som aldri kom lenger enn til innledende diskusjoner om rammene for leken. Det var også lekesituasjoner hvor de ansatte spilte en helt sentral rolle. Gjennomgangen resulterte i et lite utvalg på sju observasjoner. Hvert klipp hadde en varighet fra fire til femten minutter.

Det nye utvalget ble så studert med et sterkere blikk for detaljene ved barnas samspill og konstruksjonen av identitetsfortellinger. Nedenfor presenteres og analyseres tre observasjoner fra utvalget. Observasjonene danner grunnlaget for de etterfølgende drøftingene. Drøftingen tar ikke mål av seg til å belyse alle perspektiver ved barns konstruksjon av identitetsfortellinger i sosial lek, men setter lys på noen sentrale aspekter.

## Funn

Viktige sekvenser i det utvalgte materialet tolkes slik at barna er opptatt med å konstruere vi-fellesskap og kollektive identitetsfortellinger. Byggingen av vi-fellesskapene knyttes primært til tre hovedtrekk: *kongruens*, *fysisk nærhet* og *en lyttende og åpen holdning*. *Kongruens* kan innebære to nesten identisk like nonverbale eller verbale uttrykk, to ulike



uttrykk med for eksempel et felles tempo eller håndtering av en felles artefakt. Kongruens kan oppstå både i samtid og med en liten forsinkelse. En lyttende og åpen (kropps-) holdning og kongruens er framtrepende i alle observasjonene, mens fysisk nærhet opptrer spesielt i to av dem.

*Hvisking* er også et element i to av samspillene. Dette kan beskrives som «deling av hemmeligheter». Hos Nilsen (2000, 2015) omtales deling av hemmeligheter som en markør for bygging av vi-fellesskap. I byggingen av kollektive identitetsfortellinger har også *kollektive handlinger* en plass.

De tre observasjonene som er valgt ut for å presentere resultatet fra studien er benevnt *Bilkjøring*, *Dukkelek* og *Traktorkjøring*. Barnas alder i observasjonene er 3 og 4 år.

## **Bilkjøring**

Tre barn sitter i en stor, stasjonær lekebil i garderoben. Sabina (4 år) sitter på førerplassen med Sissel (3 år) ved siden av. På et såkalt svigermorsete med ryggen mot kjøreretningen, sitter Karoline (4 år).

Sissel koster med en liten feiekost på dashbordet og på «motorpanseret». Sabina lener seg over på Sissels side. Begge barna har én hånd hvilende på dashbordet mens den andre henger løst over motorpanseret. I en myk, liten bevegelse fører Sabina sitt ansikt og overkropp mot ansiktet og overkroppen til Sissel. Sissel lener samtidig sitt hode og sin overkropp bakover, vekk fra Sabina. Sissels tilbakelening stoppes av bilens dørkarm. Idet barnas neser bare er et par cm fra hverandre, hvisker Sabina noe. Barna ser rett inn i hverandres ansikter. Sabina trekker seg raskt tilbake til sin side av forsetet. Sissel retter seg opp, men opprettholder blikket på Sabinas ansikt, smiler svakt og sier: «Ja.» Sissel lar blikket vandre fra kameraet til en ansatt på en veggfast benk utenfor bilen. Idet blikket når den ansatte, tar hun opp igjen kostingen. Mens dette skjer, sitter Karoline taus i «baksetet». Hun tvinner en lokk av håret mellom fingrene og kikker mot den ansatte. Sissel reiser seg opp og koster med kraftfulle bevegelser. Med blikket på kosten, sier hun: «Jeg vasker bilen!» Sabina smiler, øker intensiteten på egne bevegelser: svinger kraftig på rattet mot venstre og lener seg over i samme retning.

Pedagogisk leder sees i døren bak bilen. Karoline reiser seg opp, smiler og tar noen hopp og raske trinn bortover gulvet foran henne. Sissel, fortsatt stående, snur seg rundt og ser mot pedagogisk leder. Sabina, sittende, følger Sissels blikk. Pedagogisk leder går forbi bilen. Sissel følger henne med øynene, smiler og ler mot henne. Sabina følger opp. Sissel snur seg og ser ned mot Sabina som gjengjelder blikket, barna ler mot hverandre. Sissel ser tilbake mot pedagogisk leder og roper med hele kroppen i bevegelse: «Nei, vekk, vekk, vekk!» Sabina stemmer i med noen mer neddempede: «ei, ei, ei». (I deler av denne sekvensen er pedagogisk leder utenfor videofokus så hennes del i samspillet kan ikke gjengis, men latteren hennes høres.)

Det er Sissel og Sabinas samspill som trer fram i observasjonen. *Kongruens* viser seg på flere måter i dette samspillet. Der Sabina lener seg mot Sissel, speiler barnas kropp hverandre: en hånd på dashbordet og den andre løst hengende over motorpanseret. Sabina lar også endringer i Sissels aktivitetsnivå gjenspeiles i egne handlinger. Når Sissel reiser seg opp og koster med raske og kraftige bevegelser, følges dette opp av Sabina som øker intensiteten i sine «kjøre-handlinger». Idet pedagogisk leder entrer garderoben, vender først Sissel, så Sabina sin oppmerksomhet mot henne. Når Sissel roper mot pedagogisk leder: «vekk, vekk, vekk!», stemmer Sabina i med «ei ei, ei».

Det er *fysisk nærhet* mellom Sissel og Sabina gjennom hele lekesequensen. De sitter ved siden av hverandre i forsetet på en lekebil. I tillegg tar Sabina initiativ til å minske avstanden mellom barnas overkropper og ansikter idet hun hvisker til Sissel. Sissels umiddelbare reaksjon er å trekke seg litt vekk. Flere tolkningsmuligheter finnes. Det kan være at Sabinas fysiske tilnærming kom litt overraskende på henne. Sissels «bakoverlening» kan også tolkes som uttrykk for en viss følelsesmessig avstand mellom barna i deres «vi-het». Sabinas raske retrett til sin side, kan, i et slikt lys, forstås som en reaksjon på Sissels markering. Andre tolkninger er også mulige. For eksempel kan barna ha erfaringer med ulike praksiser knyttet til fysisk nærhet i hjemmemiljøene.

Sissel og Sabina tolkes slik at de framviser en *lyttende og åpen kroppsholdning* overfor hverandre. Ved flere anledninger vender de seg kroppslig mot hverandre, ser og ler mot den andre, og svarer på en anerkjennende måte (kroppslig eller verbalt) på lekepartnerens initiativ. Kun når Sabina lener seg over mot Sissel, kan Sissels «svar» tolkes som litt ambivalent. Hun opprettholder imidlertid blikkontakten, sier «ja» og smiler litt forsiktig. Sabina framstår som ekstra lydhør for og rask til å reagere på Sissels innspill.

Et framtrekkende trekk ved samspillet mellom Sissel og Sabina ble ovenfor omtalt som kongruens. Trekket kan også tolkes som uttrykk for *kollektiv handlingskraft*. Sissel og Sabinas konstruksjon av et vi-fellesskap, synes å åpne mange muligheter for kollektive handlinger. Dette gjelder både i selve bilkjøringen, og i kommunikasjonen med pedagogisk leder.

Karoline ser ikke ut til å delta i konstruksjonen av vi-fellesskap i leken. Hun sitter bak de andre og motsatt kjøreretningen. De to i forsetet henvender seg verken verbalt eller non-verbalt til Karoline. Det er heller ingen henvendelser fra Karoline til de to i forsetet. Karoline velger å forlate samspillet idet pedagogisk leder entrer rommet. Hvorfor hun tar dette valget må stå åpent. Kroppsspråket hennes idet hun forlater bilen, kan tolkes som et uttrykk for glede. Hun smiler, småløper og hopper framover. Kanskje kan det uttrykke en forventning om å delta i et alternativt fellesskap?

## Dukkelek

I den andre observasjonen leker Synnøve (3,5 år) og Bea (3,5 år) sammen i en krok av avdelingen. Idet observasjonen starter, står de foran ei hylle med hver sin babydukke. Synnøve holder dukka si i armene, mens Bea legger si dukke inn i øverste hylle.

«Jeg finner den», sier Bea og plukker opp noe ved dukkas hode. Synnøve ser mot Bea og spør: «Kan du bli med meg til sykehuset?» Bea svarer ikke. Hun vender seg fra Synnøve, tar et skritt fram og bøyer seg ned mot en lekekasse. Synnøve følger henne med øynene, så tar hun et skritt mot hylla og begynner å legge sin dukke inn i den nest øverste hylla. Hun stopper imidlertid før dukka er på plass og tar den ut igjen. Med dukka i armene går hun bort til en veggfast benk i kroken der de leker.

Synnøve legger dukka på benken og setter seg ned ved siden av. Hun ser mot Bea. Bea tar opp en liten lekesak fra kassa. Hun dytter på den med en finger og sier: «dutt, dutt, dutt, dutt.» Hun ser mot Synnøve, legger lekesaken mot øret, snur seg samtidig mot hylla og begynner å snakke. Kort tid etterpå tar hun lekesaken fra øret, går bort til Synnøve, bøyer seg mot henne og hvisker smilende inn i ansiktet hennes. Synnøve sitter litt tilbakelent og ser taust og med et alvorlig ansikt, opp i ansiktet til Bea. Bea retter ryggen, snur seg mot hylla og tar opp igjen stellet av dukka.

Synnøve, fortsatt sittende på benken, mens hun ser på Bea og vifter med armene, sier: «Mamma ...». (*Utsagnet drukner i støyen fra de andre i rommet.*) Bea er konsentrert om dukka i hylla. Synnøve drar skjørtet sitt nedover knærne og spør henvendt mot Bea: «Er det greit at vi går nå mamma?» Bea snur seg mot henne, holder høyre pekefinger løftet og gir et bekræftende svar. Synnøve reiser seg opp og blir stående på siden av Bea. Side ved side tar de noen skritt mot bordet hvor jeg står bak og filmer. De stopper foran bordet, begge med høyre side vendt fram og med ansiktene vendt mot kameraet. De smiler lurt inn i kameraet, og i en nesten synkron bevegelse strekker de fram høyre arm og svinger den i en stor bue vannrett ut fra livet. Samtidig sier Bea: «Kom inn!»

Barna snur seg fra kameraet og går tilbake til lekekroken. Synnøve setter seg på benken, Bea ordner videre med dukka i hylla. Etter en kort stund snur Bea seg mot Synnøve, tar et skritt mot henne og sier rolig: «Stille.» Synnøve peker mot gulvet, reiser seg og tar opp et handlenett: «Denne!» sier hun og strekker handlenettet mot Bea. Bea tar imot og forsøker å henge nettet opp foran hylla hvor dukka ligger. Synnøve legger seg på benken og tar et teppe over seg. Hun sier noe om teppet til Bea. Bea svarer ikke. Synnøve spør: «Mamma?» Bea: «Ja.» Synnøve tier. Hun legger teppet over seg og tar opp dukka som ligger bak henne på benken.

Det er en del bråk fra andre barn og ansatte i rommet der Synnøve og Bea leker. Dette synes å forstyrre den verbale kommunikasjonen mellom dem noe, men ser i liten grad ut til å forstyrre barnas fordypning i leken. Barnas lekende samspill tolkes slik at de har inntatt rollene mor og barn.

*Kongruens* kommer til uttrykk i samspillet ved at barna leker med svært like babydukker, som også ved ett tilfelle blir behandlet likt (gitt soveplass i hylla), og ikke minst i sekvensen som avsluttes med en synkron sveive-/åpnebevegelse.

*Fysisk nærhet* kommer tydeligst til uttrykk der Bea bøyer seg ned og hvisker inn i ansiktet til Synnøve, og der barna opptrer synkront.

*Hviskingen* kan tolkes som uttrykk for deling av hemmeligheter.

Spesielt hos Synnøve er en *lyttende og åpen kroppsholdning vis-á-vis* den andre svært framtreddende. I store deler av lekesekvensen har hun sin oppmerksomhet rettet mot Bea og hennes aktivitet. Hun synes i noen grad å avvente initiativ fra Bea. Også Bea framviser en lyttende og åpen kroppsholdning vis-á-vis lekepartneren. Hun henvender seg ved flere anledninger til Synnøve og aksepterer Synnøves innspill til utvikling av leken. Det skjer når Bea hvisker til Synnøve, når Synnøve, på forespørsel fra Bea, foreslår at hun kan bruke et handlenett som «fortrekksgardin» for dukka, og når Synnøve spør om de skal gå ut. Synnøve kommer også med innspill som Bea ikke reagerer på. Et eksempel er når Synnøve spør Bea om å bli med henne til sykehuset, og senere når Synnøve sier noe om teppet sitt. Støyen i rommet kan ha hatt betydning for kommunikasjonen, og det kan også ligge noe i rollene barna har i leken (mor og barn) hvor fordelingen av makt ikke er lik.

I barnas konstruksjon av vi-felleskap finnes også eksempler på *kollektive handlinger*. Spesielt tydelig vises dette i barnas synkrone opptreden. Kollektiv handling kan også tolkes som underliggende selve skapelsen av en felles, samhandlende lek.

## Traktorkjøring

Oliver (3,5 år) og Sindre (3,5 år) leker sammen i den siste observasjonen. Idet observasjonen starter, kjører de på hver sin traktor gjennom avdelingen.

Med Sindre først og Oliver etter kjører barna fra avdelingens hovedrom inn på et grupperom. Oliver lager kjørellyder. Midtveis stopper Oliver, tar opp en tøffel fra gulvet og setter den på venstre fot. Tøffelen er identisk med den Sindre har på tilsvarende fot. Inne på grupperommet snur Sindre traktoren. Når Oliver ankommer, møtes traktorene front mot front. «Pass opp Sindre!» sier Oliver idet traktorene treffer hverandre i et mykt støt. Sindre smiler svakt, peker mot sin venstre side og sier med et litt bestemt tonefall: «Nei, du må kjøre forbi der!» Samtidig rygger han bakover. Oliver i ro, begynner å slå på «berten» med høyre knyttneve. Sindre slår med sin knyttneve på sin «bert». «Tut, tut, tut», sier Oliver samtidig. Sindre begynner å trykke i stedet for å slå på «berten». Han sier mens han ser på Oliver: «Jeg liker at du gjør sånn.» Oliver endrer framgangsmåte, trykker et par ganger på sin «bert».

Sindre setter fart på traktoren. Han kjører opp ved siden av Oliver og ut på avdelingen hvor flere barn leker. Oliver snur sin traktor og kjører etter Sindre. Idet Sindre entrer avdelingen, reiser han seg opp, legger venstre fot på setet og sparker seg framover med høyre fot. Med ny kjørestil økes farten. Oliver ser mot Sindre, reiser seg opp, legger sin høyre fot på setet og sparker seg framover med venstre fot. Sindre setter seg ned på setet. Også Oliver setter seg ned, men reiser seg opp igjen og setter denne gangen høyre kne på setet. Idet traktoren har fått god fart, setter han begge knærne på setet og «cruiser» etter Sindre inn på avdelingen.

*Kongruens* framstår som et sentralt trekk ved samspillet mellom Oliver og Sindre. Bortsett fra fargene, er traktorene nesten identiske. Barna benytter også i store deler av leken en felles kjørestil. Når Sindre endrer kjørestil, endrer oftest Oliver også sin. Fottøyet er det samme for barna: en tøffel, fra det samme tøffelparet, på venstre fot og sokk på høyre. I store deler av leken velger de også samme kjørefil. De prøver ut både en felles og litt ulik «bertemetode».

Barna tolkes slik at de har *en lyttende og åpen kroppsholdning* vis-à-vis den andre. De har oppmerksomheten rettet mot hverandre, og er ofte raske til å respondere på den andres non-verbale og verbale innspill. Oliver framstår som tydeligst i dette. Ved et par anledninger kan Sindre tolkes slik at han forsøker å kontrollere Oliver's handlinger. Dette skjer når Oliver lar traktorene møtes i et mykt front-mot-front-møte, og når Oliver slår på «berten». Sindre ber ham henholdsvis kjøre til venstre for seg, og trykke heller enn å slå. Slik Oliver tolkes, opplever han å ha et visst handlingsrom til å velge *hvordan* han vil svare på disse utsagnene. Han ser ut til å overhøre det første, og følger litt halvhjertet opp det andre. Senere tolkes Oliver slik at han bruker sitt handlingsrom til å finne sin egen foretrukne kjørestil.

Deltakelse i de *kollektive handlingene* i denne leken framstår som en forutsetning for å delta i samleken. Avvik fra de kollektive handlingene ser ut til å bli lagt merke til og kommentert. Det synes imidlertid å være et visst handlingsrom for mer individuell utforming.

## Drøfting

Denne studien undersøker hvordan barn konstruerer identitetsfortellinger i sosial lek. En tolkning av funnene er at konstruksjonen av kollektive identitetsfortellinger er mest framtre-dende. Snow og Corrigan-Brown (2015) vektlegger to sentrale komponenter i byggingen av kollektive identitetsfortellinger. Det er for det første en opplevelse av «vi-het»/vi-fellesskap og innvevd i denne, kollektive handlinger.

Sentrale trekk ved samspillene tolkes som konstruksjon av vi-fellesskap. Det knyttes primært til *kongruens*, *fysisk nærhet* og *en lyttende og åpen kroppsholdning*, og i noen grad også til *hvisking*. *Kongruens* viser seg både i samtid og med en liten forsinkelse. Det kan være to nesten identiske nonverbale uttrykk (f.eks. lik «sveive-bevegelse» i *Dukkelek*, og lik kjørestil i *Traktorkjøring*), to forskjellige uttrykk som utføres i et felles tempo (f.eks. kosting og ratt-bevegelser i *Bilkjøring*) eller bruk av like eller nesten like artefakter (f.eks. like traktorer og tøfler i *Traktorkjøring* og likeartete babydukker i *Dukkelek*). Nilsen (2000, 2015) framholder likhet som et svært sentralt kjennetegn ved barnas vi-fellesskap. Trekket omfatter mange av de samme elementene som her begrepsfestes som kongruens. Likhet hos Nilsen (2000, 2015) uttrykkes ved at barna gjør det samme, har like klær og

gjenstander og koordinerer sine bevegelser gjerne i samme takt, i samtid eller med en liten forskyvning i tid.

*Fysisk nærhet* kan identifiseres spesielt i *Bilkjøring* og *Dukkelek*. Barna i *Bilkjøring* sitter/står tett sammen i forsetet på en lekebil i hele observasjonssekvensen. Både i denne observasjonen og i *Dukkelek*, lener ett av barna seg mot den andre og hvisker inn i den andres ansikt. Ifølge Hagemann (2014) kan det å minske den fysiske avstanden mellom seg og samspillspartneren, forstås som uttrykk for tillit i relasjonen. Det er en tillit om at den andre «liker meg».

Tillitsytringen kan i de to lekesituasjonene tolkes som en indikasjon på viktige kvaliteter ved samspillene. I en av situasjonene trekker imidlertid det ene barnet seg tilbake når lekekameraten lener seg mot henne. Dette kan markere en viss følelsesmessig distanse i vi-fellesskap. Sabinas raske «retrett» til sin side etter hviskingen, kan antyde at hun sanser en slik markering. Andre tolkninger er også mulige.

Ulike grader av følelsesmessig involvering er tidligere framholdt som trekk ved kollektive identiteter (Melucci, 1995). Når kollektive identiteter konstrueres forhandles det samtidig om den *følelsesmessige involveringen*.

Hviskingen som skjer i to av samspillene (*Bilkjøring* og *Dukkelek*), er tolket som deling av hemmeligheter – et trekk Nilsen (2000, 2015) framholder som et kjennetegn på vi-fellesskapene i sin studie. Barnas utveksling av latter og blikk i *Bilkjøring*, kan tolkes i samme retning.

Alle observasjonene preges av at aktørene i store deler av samspillet framviser en *lyttende og åpen kroppsholdning* vis-à-vis samspillspartneren. Åms (1989) begrep *kommunikativ beredskap* favner en slik holdning. Selv om barna i deler av leken kan være opptatt av hver sine ting, synes de allikevel å ha en *kommunikativ beredskap* vis-à-vis den andre. Med jevne mellomrom vender barna oppmerksomheten mot lekekameraten. For eksempel i *Dukkelek* snur Bea seg først vekk fra Synnøve og «tar en telefonsamtale», for så umiddelbart etter samtalen å vende hele sin oppmerksomhet mot Synnøve. Både kongruens og en lyttende og åpen kroppsholdning kan tolkes som uttrykk for samarbeids- eller samhandlingsvilje. Å kommunisere en slik vilje, viser at samspillet og lekekameraten er viktig for en og at en gjerne vil fortsette leken. Det tolkes som et sentralt uttrykk for konstruksjon og vedlikeholdelse av vi-fellesskapene og kollektive identitetsfortellinger.

Snow og Corrigall-Brown (2015) hevder at vi-fellesskap ikke bare åpner muligheten for *kollektive handlinger*, men inviterer til det. Opplevelsen av kollektiv handlingskraft forstås som innvevd i en opplevelse av vi-fellesskap (Snow & Corrigall-Brown, 2015). Spesielt i tilknytning til trekket kongruens i samspillene, er det mange eksempler på kollektive handlinger som uttrykk for kollektiv handlingskraft.

Med utgangspunkt i funn fra studien vil jeg i tillegg framholde at barnas kollektive handlinger framstår som helt sentrale i selve konstruksjonen av vi-fellesskapene. Uten deltagelse i de kollektive handlingene kan en lett bli stående på siden av fellesskapsbyggingen.



Karoline, i *Bilkjøring*, tar ikke del i de to andres kollektive handlinger og synes aldri å bli en del av Sissel og Sabinas fellesskap. Med henvisning til H. Arendts begrep «handling», som også innbefatter tale, skriver Biesta (2012, s. 56) at kun gjennom handling kan en avsløre sin unike personlige identitet: «Arendts begrep om handling viser tydelig, at spørsmålet om 'hvem' subjektet er, er et spørsmål, der kun kan besvares ved at fokusere på de måder, individet initierer noget i verden.» Uten å stå fram i samspillet gjennom tale og/eller handling, blir Karoline litt usynlig for de to andre. Det kunne også formuleres slik at hun ikke får vist fram sine lekekompetanser (Zachrisen, 2013).

### Grensedragninger

Samspillet mellom barna Sabina og Sissel, Synnøve og Bea samt Oliver og Sindre blir ovenfor tolket som uttrykk for konstruksjon av kollektive identitetsfortellinger. Kollektive identitetsfortellinger vil på ulike måter være forbundet med forskjellige former for grensedragninger (Yuval-Davis, 2011). Skjult i konstruksjonen av et «vi», ligger konstruksjonen av et «dem». Det er de som ikke inkluderes i vi-fellesskapene.

I *Bilkjøring* synes Sissel og Sabinas «vi» ikke å inkludere Karoline. Lekebilens utforming med to forseter vendt i kjøreretningen og et «svigermorsete» vendt motsatt vei, synes å legge noen fysiske hindringer i veien for samspillet. Det hadde imidlertid vært mulig for alle tre å bryte denne fysiske barrieren, ved å plassere seg annerledes på setene. Manglende samspill mellom barna, gir Karoline langt dårligere muligheter til å delta både i konstruksjonen av vi-fellesskap og i de kollektive handlingene. I lys av Karolines situasjon, kan det være interessant å påpeke at vi-fellesskapene i alle de tre situasjonene kun inkluderer to deltakere. Hvordan dette skal tolkes må stå åpent. Barnas alder og lekeform kan være av betydning (Smith, 2010; Vygotskij, 1980).

Hviskingen mellom barna i to av lekesekvensene er tidligere tolket som uttrykk for at barna deler en «hemmelighet». Hviskingen kan også tolkes som en grensedragning mellom de som tilhører fellesskapet og «de andre». Hvor intendert denne markeringen er fra barnas side, er uvisst. Karoline i svigermorsetet tolkes imidlertid som tilhørende gruppen «de andre», de som ikke inkluderes i Sissel og Sabinas hemmelighet. Andre barn og voksne i rommet kan også være del av denne gruppen. Tilsvarende i *Dukkelek*. Her står jeg tett på barna og filmer, og kan absolutt defineres inn i gruppen hviskingen avgrenser seg mot.

En annen grensedragning kan knyttes til hvilke sider ved aktørene det gis aksept for innenfor de kollektive identitetsfortellingene (Yuval-Davis, 2011). Dess mer ulike barnas erfaringsbakgrunn og måte å uttrykke seg på er, dess større sjanse kan det være for at viktige sider ved barna ikke får plass innenfor fellesskapene (Lidén, 2001; Zachrisen, 2013). I *Traktorkjøring* uttrykker Sindre misnøye med Olivers valg av kjørebane og hvordan han bruker «berten». Oliver reagerer på disse innsigelsene både ved overhøring og ved å tilpasse seg Sindres ønsker. Uenighetene mellom barna synes imidlertid aldri å true fellesskapet i leken.

At partene i et samspill opplever hverandre som forskjellige på ett eller flere områder, kan også beskrives slik at det åpner et handlingsrom for partene til å utvide og utvikle deres identiteter. Om Sindre hadde sett på Olivers alternative valg av kjørefil og «berte-måte» som en mulighet for ham selv til å utvide sin forestilling om «en kompetent traktorfører», kunne det ha bidratt til å utvide mulighetene hans for identitetsfortellinger. Avgrensningen Sindre gjør kan også beskrives som en grensdragning mellom hans «meg» og «ikke-meg» (Yuval-Davis, 2011).

Både individuelle og kollektive identitetsfortellinger beskrives i teorien som flytende og foreløpige (Snow & Corrigall-Brown, 2015; Yuval-Davis, 2010). Det et barn i dag opplever som «fremmed» og vanskelig å inkludere i identitetsfortellingene, kan oppleves annerledes i morgen. I en barnegruppe preget av diversitet på ulike områder, kan det finnes et stort potensial for barna til å utvide grensene rundt sine identitetsfortellinger.

Alle vi-fellesskapene i studien synes preget av samarbeids- eller samhandlingsvilje overfor lekekameraten. En tolkning er imidlertid at noen av barna framviser ekstra stor samhandlingsvilje. Dette kan gjøre dem spesielt villige til å «innordne seg» vi-fellesskapets normer og rammer. I de vi-fellesskapene som beskrives, synes imidlertid ikke samhandlingsvilje hos barna å frata dem muligheten til å framstå som viktige og respekterte aktører i samleken.

## Avslutning

Det er konstruksjonen av de kollektive identitetsfortellingene som framtrer tydeligst i lekesituasjonene. Fortellingene handler om å delta som en viktig aktør i et anerkjennende og respektfullt lekefellesskap. Deltakelse i slike fellesskap kan forstås som viktig i utviklingen av en opplevelse av tilhørighet mellom barna. Ett barn synes imidlertid ikke å ta del i de kollektive handlingene og konstruksjonen av et vi-fellesskap. Om slike erfaringer blir tilbakevendende, kan de over tid svekke barnets opplevelse av tilhørighet til barne-fellesskapet (Zachrisen, 2018).

En pedagogisk utfordring knyttet til konstruksjonen av kollektive identitetsfortellinger i barnegrupper, kan være å gi oppmerksomhet til hvilke grenser som konstrueres mellom et «vi» og et «dem», og til hva det gis plass for/ikke plass for innenfor fellesskapene. Fra et sosiologisk perspektiv forstås slike grenser som sosialt konstruerte (Tjora, 2020). De oppstår og kan dermed også endres i den daglige omgangen mellom mennesker.

Biesta (2012) løfter opp *forstyrrelsens pedagogikk*. Det er en pedagogikk som verdssetter annerledeshet og forskjellighet i barn og unges hverdag i utdanningsinstitusjonene. Med henvisning til den amerikanske filosofen A. Lingis skriver han: «subjektiviteten åpnes utenfra ved at være i kontakt med anderledeshet» (Biesta, 2012, s. 139). Møte med annerledeshet beskrives som en helt essensiell betingelse, men ingen garanti, for at unike individer kan bli til i verden.

Denne forskningen er finansiert av NordForsk (pr. nr. 85644) og UiS.

## Forfatteromtale

**Berit Zachrisen** er førsteamanuensis emerita i pedagogikk ved Institutt for Barnehagelærerutdanning, UiS. Hun har arbeidet med barnehagelærerutdanning siden 1988. Hennes doktorgradsarbeid utforsker interetniske møter i barnehagen. Zachrisens forskningsinteresse er knyttet til ulike sider ved lek, kommunikasjon og en kultursensitiv pedagogisk praksis.

## Referanser

- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. I J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Red.), *Play. Its role in development and evolution* (s. 119–130). Penguin Books.
- Biesta, G. (2012). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget UP – Unge pædagoger.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Buytendijk, F. (1933). *Wesen und Sinn der Spiels*. Kurt Wolff Verlag / Der Neue Geist Verlag.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Academica.
- Grieshaber, S. & Cannella, G. S. (Red.). (2001). *Embracing identities in early childhood education. Diversity and possibilities*. Teacher College Press.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Hagemann, J. (2014). Proxemics and axial orientation. I C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill & J. Bressen (Red.), *Body – Language – Communication* (Bd. 2, s. 1310–1323). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110302028>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Johansson, E. & Puroila, A.-M. (2021). Research perspectives on the politics of belonging in early years education. *International Journal of Early Childhood*, 53, 1–8.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities. *Sustainability*, 13, 3839. <https://doi.org/10.3390/su13073839>

- Juutinen, J. (2018). *The small stories about the politics of belonging*. University of Oulu. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kyrönlampi, T., Uitto, M. & Puroila, A.-M. (2021). Place, peers, and play: Children's belonging in a preprimary school setting. *International Journal of Early Childhood*, 53, 65–82.
- Lawler, S. (2008). *Identity. Sociological perspectives*. Polity Press.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68–86). Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *The Sage handbook of qualitative research* (s. 97–129). Sage.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi. Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Klim.
- Melucci, A. (1995). The process of collective identity. I H. Johnston & B. Klandermans (Red.). *The Sage handbook of qualitative research* (s. 41–63). University of Minnesota Press.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nilsen, R. D. (2015). Vi-fellesskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemte relasjonsbygging i barns sosiale rom. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2014). Not babies anymore. Young children's narrative identities in Finnish day care centers. *IJEC*, 46, 187–203. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0096-z>
- Riessman, C. K. & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions. A critical review. I D. J. Clandini (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Sage.
- Röthle, M. (2005). Møtet med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske til nærminger*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandgrind, S. W. (2020). *Forsker på tilhørighet i barnehagen: – Å høre til er et grunnleggende behov for både små og store*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/forskning-tilhorighet/forsker-pa-tilhorighet-i-barnehagen--a-hore-til-er-et-grunnleggende-behov-for-bade-sma-og-store/142694>
- Schei, T. B. (2012). Identitering – et forskningsteoretisk bidrag til kunnskap om dannelsesprosesser. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena*. Fagbokforlaget.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Wiley-Blackwell.

- Snow, D. A. & Corrigall-Brown, C. (2015). Collective identity. I *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. utg., s. 174–180). Elsevier.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1–2, 85–100.
- Steinsholt, K. (2006). Til forsvar for den skjulte lekeplan. I A.-L. Østern, K. Sjöholm & S.-B. Arnolds- Granlund (Red.), *Kulturella mötesplatser i tid och rum* (s. 11–25). Åbo Akademi.
- Tjora, A. (2020). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotskij, L. (1980). Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I L.-C. Hydén (Red.), *Lev S. Vygotskij: Psykologi och dialektik*. Norstedts Fackböcker.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Yuval-Davis, N. (2010). Theorizing identity: Beyond the ‘us’ and ‘them’ dichotomy. *Patterns of Prejudice*, 44(3), 261–280.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. Sage.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek* [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Zachrisen, B. (2018). Play in an ethnically diverse preschool. Conditions for belonging. I E. Johansson & Johánna Einarsdóttir (Red.), *Values in early childhood education. Citizenship for tomorrow*. Routledge.
- Zachrisen, B. (2020). *Omsorg i en kulturell kontekst. Kultursensitiv omsorg i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.