



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 73 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Marit Frimannslund

Felleskap i barnehagens rammeplan: Mellom politikk og poetikk i barns kulturer

Resumé

Artikkelen undersøker hvordan *felleskap* skrives frem i rammeplanen for barnehagen, og hvilken betydning disse fremskrivingene kan ha for barns egne fellesskapskulturer. Studien bygger på en kvalitativ dokumentanalyse av rammeplanen og har en fenomenologisk tilnærming. Den sentrale problemstillingen for studien er: *Hvordan ivaretas barns fellesskapskultur i rammeplanen?* Det teoretiske rammeverket består av ulike perspektiver på fellesskap som har vært betydningsfulle for analysen. Analysen viser at fellesskap i rammeplanen fremstår som et tvetydig begrep, og at det skrives frem som *statisk gruppefelleskap*, som *opplevd fellesskap* og som *utbyttefelleskap*. I tillegg viser analysen at personalet i stor grad tillegges ansvar for å skape og opprettholde fellesskap, mens barnas egne fellesskap i liten grad løftes frem som en verdi i seg selv. Artikkelen argumenterer for at det trengs en mer fleksibel forståelse av fellesskap i styringsdokumenter, og at barns egne bidrag og kulturelle praksiser bør anerkjennes som meningsbærende og medskapende.

Nøkkelord: *felleskap; barnehagens rammeplan; barnehage; barnekultur; dokumentanalyse*

Abstract

This article explores how the concept of *community* is articulated in the Norwegian Framework Plan for Kindergartens and what implications this may have for children's own peer communities. The study is based on a qualitative document analysis of the framework plan, employing a phenomenological approach. The central research question is: *How is children's peer culture of community safeguarded within the Framework Plan?* The theoretical framework draws on various conceptualizations of community that have informed the analysis. The findings indicate that the notion of community in the framework plan appears ambiguous, yet it is primarily presented as a *static group community*, as a *sense of community*, and as an *outcome-oriented community*. Furthermore, the analysis shows that staff are largely assigned responsibility for creating and maintaining community, while children's own communities are rarely highlighted as a value in themselves. The article argues for the need for a more flexible understanding of community in policy documents, one that recognizes children's contributions and cultural practices as meaningful and co-created.

Introduksjon

Barnehagens styringsdokumenter setter rammene for hvilke fellesskap barn inviteres inn i og for verdiene som skal prege praksisen. Fellesskap kan imidlertid forstås som et komplekst og flerdimensjonalt fenomen, der ulike former for deltakelse og tilhørighet eksisterer parallelt (Tjora, 2018). I Norge fremheves særlig likestilling, fellesskap og barns rett til medvirkning som sentrale dimensjoner i barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det uklart hvilke forståelser av fellesskap styringsdokumentene bygger på, og i hvilken grad de knytter seg til barns egne kulturelle uttrykk.

Selv om begrepet ofte brukes positivt og fremstår som et ønsket ideal, er det uenighet i litteraturen om hva fellesskap innebærer (Delanty, 2018). En medvirkende årsak til uklarheten er at policyutforming involverer aktører med ulike intensjoner. I denne artikkelen undersøker jeg hvordan fellesskap skrives frem i den norske rammeplanen for barnehagen (heretter rammeplanen) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålet er å tydeliggjøre tolkninger og identifisere spenninger mellom politiske føringer på den ene siden og barns poetiske praksiser, forstått som barns egne kulturelle uttrykk, på den andre.

I Norge er barnehagen et frivillig tilbud for barn i alderen 1-6 år, men i 2024 hadde omtrent 95 % av alle barn mellom 1 og 5 år plass i barnehage (SSB, u.å.). Den pedagogiske virksomheten bygger på et holistisk læringssyn der lek, læring og danning ses som gjensidig forbundet, og der barndommens egenverdi skal tillegges vekt (Homme et al., 2023). Alle barnehager er underlagt de samme politiske føringene. Rammeplanen, som er barnehagens sentrale styringsdokument, konkretiserer innhold og oppgaver på bakgrunn av barnehageloven. Siden styringsdokumenter uttrykker politiske prioriteringer, gir de barnehagen ulik grad av autonomi når det gjelder pedagogiske valg og verdiforståelser (Homme et al., 2023). Generelle og åpne formuleringer i slike dokumenter kan imidlertid føre til betydelige forskjeller i hvordan begreper forstås og praktiseres.

Mye av forskningen på barnehagens styringsdokumenter har vært tverrnasjonale komparative analyser (f.eks. Kuusisto et al., 2021; Piškur et al., 2022). Et annet forskningsspor har vært historiske analyser av policyutviklingen (f.eks. Ackesjö & Persson, 2019; Giæver & Tkachenko, 2020), og noen studier har kombinert komparative og historiske perspektiver

(f.eks. Alexiadou et al., 2024; Alstad & Sopanen, 2021). Min gjennomgang viser imidlertid at det finnes få analyser (f.eks. Grindheim et al., 2022; Meland, 2023) som i dybden undersøker forståelser av innhold i aktuelle styringsdokument. I min studie retter jeg derfor oppmerksomheten mot innholdsforståelser i gjeldende rammeplan.

I likhet med fellesskapsbegrepet generelt fremstår barns egne fellesskap som utfordrende å definere. Slike fellesskap vil ofte være situasjonsavhengige og skiftende (Nilsen, 2015). I min studie søker jeg derfor ikke å avgrense fellesskap som et entydig begrep, men utforske mangfoldet av forståelser og de mulige konsekvensene av disse forståelsene. I denne artikkelen problematiserer jeg fellesskapsbegrepet i skjæringspunktet mellom politikk – forstått som føringer – og poetikk – forstått som barns egne fellesskapskulturer slik de fremstilles i forskning. Jeg analyserer hvordan fellesskap kan forstås i rammeplanen, og drøfter dette i lys av følgende problemstilling:

Hvordan ivaretas barns fellesskapskultur i rammeplanen?

Studien har som mål å bidra til barnekulturforskning og barnehagepedagogikk ved å belyse hvordan styringsdokumenter kan forme forståelser av fellesskap og barndom i institusjonelle kontekster, samt å synliggjøre mulige implikasjoner for videre utvikling av slike dokumenter. Dermed retter studien seg mot forskere, lærerutdannere og barnehageprofesjonelle med interesse for barns hverdagsliv i barnehagen.

En begrensning ved denne studien er at den er basert på analyse av ett enkelt styringsdokument. Selv om rammeplanen har en sentral posisjon for barnehagens innhold, kunne et bredere empirisk grunnlag ha styrket analysen. Likevel er det viktig å analysere nåværende styringsdokument for å etablere en forståelse for ledende ideer i barndomsinstitusjoner (Alexiadou et al., 2024). Siden rammeplanen i likhet med andre læreplaner er åpen for tolkning (Rønning, 2013), kan en slik analyse bidra til å nyansere forståelsen av styringsdokumentet og synliggjøre implisitte føringer som påvirker praksis.

I denne artikkelen presenterer jeg først sentrale forskningsbidrag. Litteraturgjennomgangen har to deler: forskning på styringsdokumenter og forskning på barns fellesskapskulturer. Deretter redegjør jeg for de teoretiske perspektivene som har vært styrende for analysen, *fellesskap som objekt og fellesskap som subjekt*. Videre presenterer jeg dokumentanalysen med en fenomenologisk tilnærming til fremskrivingene av fellesskap i rammeplanen. Dette innebærer å undersøke hvordan forståelser av fellesskap kommer til uttrykk gjennom ulike perspektiver, fremfor å søke én universell definisjon (Merleau-Ponty, 2012). Deretter viser jeg hvordan tre fellesskapsforståelser trer frem i rammeplanen: *statisk gruppefellesskap*, *opplevd fellesskap* og *utbyttefellesskap*. Avslutningsvis diskuterer jeg, med utgangspunkt i analysen, hvordan barns fellesskapskultur ivaretas i rammeplanen.

Analyser av styringsdokument for barnehage

Gjennom søk i norske og internasjonale databaser med nøkkelord som curriculum, policyanalyse, barnehage, norsk og nordisk i ulike kombinasjoner, samt gjennomgang av litteraturlister, identifiserte jeg forskning som analyserer styringsdokumenter i en nordisk barnehagekontekst. Gjennomgangen ble avgrenset til nordiske dokumenter, ettersom barnehager i Norden er relativt like i organisering sammenlignet med mange andre land.

Jeg identifiserer to gjennomgående perspektiver: representasjoner av mangfold og økt vekt på læringsutbytte. Begge fremheves som faktorer som kan begrense barns egne fellesskap (Emilson & Eek-Karlsson, 2022; Schmidt & Rossen, 2021), og er derfor relevante i diskusjonen om barns fellesskapskulturer i rammeplanen.

Styringsdokumenter for barnehager i nordiske land preges av uklare og til dels motstridende formuleringer om mangfold, inkludering og flerspråklighet. Mangfold fremstilles både som ressurs og som noe som må balanseres mot likhet for å sikre deltakelse og likeverd (Giæver & Tkachenko, 2020; Kuusisto et al., 2021; Piškur et al., 2022). Over tid har norske styringsdokumenter beveget seg fra å vektlegge flerspråklighet og morsmål til økt fokus på verdien av norsk og barnehagens ansvar for å utvikle norskspråklige ferdigheter (Giæver & Tkachenko, 2020). Ambivalens finnes både på tvers av land og innenfor enkeltdokumenter. Flerspråklighet fremheves for eksempel som sentralt for inkludering i norske og finske dokumenter, mens inkludering i nederlandske dokumenter brukes til å legitimere prioritering av majoritetsspråket (Piškur et al., 2022).

Den norske rammeplanen kombinerer et inkluderende verdigrunnlag med posisjoneringer av minoriteter som både kan sikre rettigheter og bidra til marginalisering, avhengig av hvem som anerkjennes som minoritet (Kuusisto et al., 2021). Demokratiske idealer som likeverd, deltakelse og mangfold løftes ofte frem, men rammes samtidig inn av forestillinger om homogenitet og assimilering som forutsetninger for velferd og likestilling (Alstad & Sopanen, 2021; Millei et al., 2025). Flerspråklighet tones i økende grad ned som mål i seg selv til fordel for tilegnelse av majoritetsspråket, begrunnet med at dette fremmer deltakelse og er til barnas beste (Giæver & Tkachenko, 2020; Millei et al., 2025). Samtidig knyttes rettigheter i økende grad til dem som allerede er innenfor fellesskapet (Millei et al., 2025).

Taushet om maktforhold mellom majoritet og minoritet bidrar til å videreføre forståelser av norskhet som i praksis kan virke ekskluderende (Thun, 2015). Dette kommer også til uttrykk i dokumenter der flerspråklighet betegnes som en ressurs i overskrifter, mens språklig mangfold i teksten konstrueres som en utfordring som må håndteres (Alstad & Sopanen, 2021). Slike skjevheter blir særlig tydelige for grupper som anses som utfordrende, for eksempel knyttet til språk eller sosioøkonomisk status, og som forventes å tilpasse seg majoritetens normer og verdier for å inkluderes (Millei et al., 2025).

I forlengelsen av dette tydeliggjøres en sterkere kobling mellom språk og læringsutbytte. Tidligere forbindelser til kultur og identitet nedtones til fordel for språklige ferdigheter i tråd med politiske prioriteringer om skoleforberedthet (Alstad & Sopanen, 2021). Dette inngår i en utvikling mot økt utbytteorientering og skolifisering av barnehagen, der barnet i mindre grad forstås som utforskende og i større grad som en elev formet etter nasjonale læringskriterier (Ackesjö & Persson, 2019). Tilsvarende tendenser kommer til uttrykk i flere styringsdokumenter, der tidligere vekt på øyeblikksopplevelser av fellesskap og samspill i stor grad viker for *new public management* og økt fokus på læring og utbytte (Alexiadou et al., 2024; Piškur et al., 2022). Samtidig rettes evaluering i de nordiske styringsdokumentene fortsatt mer mot institusjonelt innhold enn mot enkeltbarns læringsresultater (Alexiadou et al., 2024).

Til tross for en utvikling som vekter utbytte, viser forskningen at et barnesentrert perspektiv fortsatt gjør seg gjeldende. Læring knyttes fremdeles til glede, hverdagsaktiviteter og meningsfulle erfaringer (Alexiadou et al., 2024). Samtidig skaper vage formuleringer

og motstridende vektlegginger uklare forventninger til praksis, særlig knyttet til deltakelse og tilhørighet. Disse begrepene forblir svakt definert, og ansvaret for å sikre barns faktiske opplevelse av tilhørighet fremstår uklart (Piškur et al., 2022). Selv om definisjonene er vage, er det forskjell på barn og ansatte. Barn fremstilles i hovedsak som rettighetshavere, mens ansvaret for å realisere demokratiske verdier i praksis legges til de ansatte (Einarsdottir et al., 2015). En vektlegging av rettigheter på bekostning av barns bidrag og kollektive ansvar kan føre til at barn i større grad posisjoneres som mottakere av tiltak enn som aktive deltakere.

Barns fellesskapskultur

I denne studien forstår jeg poetikk som barns egen fellesskapskultur i barnehagen. Mouritsen (1995) skiller mellom kultur *for*, *med* og *av* barn. Barns fellesskapskultur forstås i denne studien som en form for kultur *av* barn, det vil si barns egne spontane fellesskap der de skaper, leker og tar valg (Jæger et al., 2016). Juncker (2006) hevder at kultur *av* barn er kvalitativt forskjellig fra de øvrige formene for kultur. Hun mener at kultur *for* og *med* barn er produktorienterte, mens kultur *av* barn rommer mangfoldige uttrykk som skaper mening her og nå, uten nødvendigvis å resultere i et produkt (Juncker, 2006). Dette knyttes til danning, der meningsskaping vektlegges fremfor målbare læringsutbytter, og selv om voksne ikke bør definere hva som er meningsfullt for barn (Jæger et al., 2016), er lek i barnehagen sjelden uten voksenpåvirkning. Med dette som utgangspunkt retter jeg oppmerksomheten mot forskning på kultur av barn i praksis.

Lek kan forstås relasjonelt som prosesser der barn etablerer, forhandler om og skaper fellesskap. Gjennom lek synliggjøres barns særegne måter å være sammen på, med betydning for opplevelsen av samhörighet (Öhman, 2015). Små barn utvikler egne *samaldringsfellesskap* (peer communities) med karakteristiske uttrykk, som musiske interaksjoner og feiringer av å være sammen (Løkken, 2000). Fellesskap mellom barn er ofte dynamiske og situert i øyeblikket (Nilsen, 2015). Barns meningsskaping er i liten grad verbalt forankret, men uttrykkes gjennom lyd, bevegelse, blick og gester (Greve, 2007; Juutinen et al., 2024). Slike spontane og kroppslige uttrykk, inkludert imaginære symboler, får betydning i fellesskapet (Schmidt & Rossen, 2021) og videreutvikles når barn kobler seg på hverandres initiativ, blant annet gjennom bruk av tilgjengelige artefakter (Johansson & Berthelsen, 2019). Gjennom imitasjon, rytme og gjensidig respons utvikles interaksjoner som er meningsfulle.

I forlengelsen av dette uttrykkes tilhørighet sjelden direkte, men trer frem i barns relasjonelle praksiser. Fra barns perspektiv knyttes tilhørighet særlig til vennskap og relasjoner, selv om medlemskap også vektlegges. Dette uttrykkes i felles forståelse om at alle skal få delta i lek (Einarsdottir et al., 2022). Barn nærmer seg hverandre gjennom materialer, timing og lydløse forhandlinger, der kroppslige uttrykk som blick, smil og berøring bekrefter felles forståelse (Juutinen et al., 2024). Samlet fremstår tilhørighet som dynamisk og kontinuerlig skapt gjennom barns bidrag, med lek som en sentral arena (Einarsdottir et al., 2022; Juutinen et al., 2024). Dette tematiseres også hos Østrem (2025), som viser hvordan barns handlinger i lek kan forstås som bidrag som tilfører noe nytt til fellesskapet. Handlingene er ikke rettet mot ytre mål, men er meningsfulle ved å inngå i relasjonene mellom barna.

Barns fellesskap er situasjonsavhengig, knyttet til det som deles i øyeblikket, og forutsetter fysisk nærhet (Nilsen, 2015). De blir særlig synlige i organiserte situasjoner som måltider (Johansson & Berthelsen, 2019; Løkken, 2000), hvor barn spontant bygger på hverandres

uttrykk. Samtidig fremheves betydningen av gjentakende situasjoner, som gir et felles erfaringsgrunnlag og åpner for individuelle bidrag (Sørensen & Lund, 2024). Likevel er det viktig å skille mellom deltakelse i en felles aktivitet og opplevelsen av å være sammen. Østrem (2024) peker på en distinksjon mellom deltakelse i barnegruppen som helhet og mer subtile former for deltakelse, der enkelte barn er mer direkte oppmerksomme på hverandre. Fellesskap handler dermed ikke bare om tilstedeværelse, men om samspillet som oppstår.

Perspektiver på fellesskap

I artikkelen tar jeg utgangspunkt i en fenomenologisk epistemologi som avviser forestillingen om en objektiv sannhet løsrevet fra subjektet (Merleau-Ponty, 2012). Målet her er derfor ikke å presentere én entydig teori om fellesskap, men å trekke inn ulike perspektiver som kan nyansere hvordan fellesskap skrives frem i rammeplanen. For å strukturere teoridelen organiseres bidragene i to overordnede perspektiver. Inndelingen er inspirert av Sartres (1994) skille mellom *vi som objekt* og *vi som subjekt*, men fungerer her som begrepslig inspirasjon, ikke som et direkte rammeverk.

Perspektivene viser ulike måter å forstå fellesskap, avhengig av ståsted. Som objekt defineres fellesskap utenfra gjennom rammer og grenser. Som subjekt vektlegges erfaringer av å være sammen om og bidra til noe felles. Siden innside–utside-perspektiver er relevante for å belyse fellesskap (Tjora & Scambler, 2020), vurderer jeg denne inndelingen som hensiktsmessig for å undersøke hvordan fellesskap skrives frem i rammeplanen. Perspektivene er ikke gjensidig utelukkende, men analytiske innganger som fremhever ulike sider ved fellesskap.

Fellesskap som objekt

I perspektivet *fellesskap som objekt* rettes oppmerksomheten mot struktur fremfor prosess. Fellesskapet fremstår som avgrenset og defineres uavhengig av individets subjektive opplevelse. Det etableres gjennom ytre rammer og institusjonelle ordninger. Et sentralt kjennetegn er at medlemskap gir tilgang til rettigheter og ressurser, uavhengig av om den enkelte opplever tilhørighet. Dette perspektivet synliggjøres hos Delanty (2018), som viser til politiske fellesskap som eksempler. Disse kjennetegnes av tydelige grenser for inkludering og ekskludering, slik vi ser i institusjonelle ordninger. Fellesskapet konstitueres gjennom formelle medlemskriterier i stedet for direkte relasjoner. Tjora og Scambler (2020) utdyper dette ved å vise til nasjonen som et fellesskap med grenser basert på statsborgerskap og identifikasjon. Samtidig kan slike fellesskap betegnes som imaginære, siden de ikke forutsetter direkte kjennskap mellom medlemmene. Det er overordnede og relativt stabile strukturer som binder individene sammen og gir fellesskapet form.

Tjora (2018) fremhever at fellesskap i denne betydningen er forankret i varighet og struktur, snarere enn samhandling. «Vi-følelsen» knyttes primært til medlemskap i etablerte rammer og kan derfor forstås som strukturelt forankret. Et lignende syn finnes hos Bauman (2000), som knytter fellesskap til kollektive ordninger som velferdsstaten. Her fremstår fellesskapet som bærer av ansvar for fordeling av goder og tilgang til ressurser. Denne typen fellesskap er tett knyttet til behovet for trygghet og kan sees i lys av demokratiske prinsipper der medlemskap gir rettigheter.

Samlet kjennetegnes fellesskap som objekt av avgrenset medlemskap, tilgang til rettigheter og ressurser og en felles referanseramme uavhengig av individuell erfaring. Fellesskapet

fremstår som en enhet betraktet utenfra, definert og opprettholdt gjennom ytre strukturer. I en barnehagekontekst kan dette knyttes til fellesskap etablert gjennom organisatoriske rammer, som barnehage, avdeling eller barnegruppe, der barn inngår som medlemmer uavhengig av egen opplevelse av tilhørighet.

Felleskap som subjekt

I perspektivet *fellesskap som subjekt* rettes oppmerksomheten mot individets levde erfaring. Fellesskapet betraktes ikke primært som en avgrenset struktur, men som et fenomen som trer frem gjennom subjektiv opplevelse og sosial interaksjon. Det forstås derfor ikke som en gitt enhet, men som noe som kontinuerlig konstitueres gjennom deltakernes erfaringer, meningsskaping og relasjoner.

Tjora (2018) beskriver fellesskap som dynamisk, der fellesskapsfølelse kan være spontan og flyktig i øyeblikket. Perspektivet videreføres av Tjora og Scambler (2020), som fremhever at fellesskap etableres gjennom deltakernes interaksjoner. Gjennom ritualer, forhandlinger og gjensidig påvirkning bidrar aktørene aktivt til å utvikle og opprettholde fellesskap. Selv om strukturelle rammer, som festivaler eller institusjoner, kan fasilitere fellesskap, er det interaksjonene som utgjør vilkårene og gir dem mening. Tilsvarende hevder Delanty (2018) at fellesskap bør forstås som kommunikative prosesser, snarere enn avgrensede enheter. Fellesskap oppstår gjennom deltakelse og erfaringen av å bidra til noe felles, og er tett knyttet til subjektiv meningsdannelse.

Denne vektleggingen utdypes hos Day (2006), som med utgangspunkt i den kulturelle vendingen forstår fellesskap som sosialt konstruert. Han bryter med forståelser basert på likhet og ensartethet, og fremhever hvordan fellesskap formes gjennom kulturelle praksiser og meningsfulle interaksjoner. Fellesskap fremstår som relasjonelle prosesser der mening kontinuerlig forhandles og etableres. Day (2006) understreker at overordnede fellesskap ikke har en selvstendig eksistens uavhengig av individene som gir dem innhold og betydning. Samlet peker fellesskap som subjekt mot en prosessorientert forståelse, der fellesskap realiseres i og gjennom erfaringer og relasjoner. I en barnehagekontekst innebærer dette at fellesskap ikke kan reduseres til strukturelle inndelinger som avdelinger eller grupper. Selv om slike rammer finnes, er det barns og ansattes praksiser, samspill og erfaringer som konstituerer fellesskapene. Det gjør dem til noe som kontinuerlig skapes og påvirkes av deltakernes opplevelser og bidrag.

Metode og analytisk tilnærming

Analyse av styringsdokumenter, slik det gjøres i denne studien, er sentralt for å utvikle dypere forståelse av ideene som ligger til grunn for politiske og pedagogiske føringer (Alexiadou et al., 2024). Metoden i denne studien er dokumentanalyse, som kjennetegnes ved at materialet ikke opprinnelig er produsert for forskning (Bowen, 2009). Innholdet i dokumentet er dermed ikke direkte påvirket av forskeren, men må forstås som et resultat av politiske, faglige og institusjonelle prosesser. I barnehagekontekst er rammeplanen særlig sentral, da den kan betraktes som barnehagens overordnede styringsdokument (Rønning, 2013). Den fastsetter både innhold og prinsipper for vurdering av virksomheten, og er dermed førende for hvilke aspekter som vektlegges i barns hverdagsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å undersøke hvordan fellesskap skrives frem i rammeplanen, har jeg gjennomført en dokumentanalyse basert på van Manens (2016) tematiske lesestrategier. Siden artikkelen og det teoretiske rammeverket vektlegger opplevelse, utgjør dette en sentral dimensjon i analysen. Tilnærmingen er derfor relevant, fordi den betoner forskerens aktive fortolkning i kunnskapsproduksjonen (2016, s. 88). Samtidig er tilnærmingen utviklet for analyse av levd erfaring. Brukt i dokumentanalyse innebærer dette en metodisk forskyvning, siden materialet består av tekst framfor erfaringer. Dette kan være en begrensning, men åpner også for å analysere hvordan mening om fellesskap konstitueres i styringsdokumentet, ikke bare hva som uttrykkes.

En styrke ved dokumentanalysen er at materialet er offentlig tilgjengelig, i motsetning til mange andre empiriske data. Samtidig kan slike dokumenter ha begrenset kontekstualisering (Bowen, 2009). I denne studien vises dette blant annet ved at fellesskap ikke er klart definert eller avgrenset. Rammeplanen er utviklet gjennom kollektive prosesser der myndigheter, fagmiljøer og praksisfelt har bidratt, uten tydelig individuelt forfatterskap. Teksten reflekterer derfor et sammensatt kunnskapsgrunnlag og kan romme ulike, til dels implisitte, forståelser av sentrale begreper. Dette understreker behovet for å analysere hvordan fellesskap språklig og tematisk kommer til uttrykk i dokumentet.

Analyseprosess

Analysen er fenomenologisk-hermeneutisk og inspirert av van Manens tematiske analyse, som består av to faser. Den første er datadrevet, mens teoretiske perspektiver inkluderes i den neste fasen for å fortolke temaene (2016). Første fase i min analyse besto av gjentatte lesninger av rammeplanen ved bruk av tre spesifikke lesetilnærminger: holistisk, selektiv og detaljert (van Manen, 2016). Oppmerksomheten vekslet mellom dokumentets helhet og språklige detaljer.

Innledningsvis ble teksten lest holistisk for å få oversikt over hvordan fellesskap tematiseres i dokumentet. I denne lesningen fant jeg at begrepet fellesskap forekommer 27 ganger i rammeplanen, i ulike varianter og kombinasjoner som *fellesskapet* og *læringsfellesskap*. Deretter ble avsnitt der fellesskap forekom, lest selektivt og detaljert, med vekt på kontekst og på begrepene og verdiene som knyttes til begrepet. Gjennom vekslingen mellom holistisk, selektiv og detaljert lesing ble mønstre i språkbruk og meningsinnhold gradvis tydeligere. Dette resulterte i at jeg identifiserte åtte temaer som belyser hvordan fellesskap forstås og fremstilles i rammeplanen:

1. Fellesskapet som lukket enhet
2. Fellesskap for å dekke barns behov
3. Fellesskapsfølelse
4. Anerkjennelse av barns bidrag til fellesskap
5. Vennskap i tilknytning til fellesskap
6. Læringsfellesskap
7. Deltakelse i fellesskap er viktig for utbytte
8. Fellesskap skal bidra til utvikling/forståelse

I andre fase av analysen ble temaene brukt som analytiske innganger og satt i dialog med det teoretiske rammeverket for fellesskap. Analysen tok her sikte på å avklare om temaene primært beskrev fellesskap som objekt eller som subjekt. Temaer som ikke lot seg entydig plassere, ble analysert med tanke på andre fremtredende kjennetegn. For de tre siste temaene var en utbytteorientering særlig fremtredende. Tabell 1 viser grupperingen av temaene i analysens andre fase.

	Gruppering av temaene	Kjennetegn for grupperingen	Eksempel på utdrag fra Rammeplanen
Felleskap som objekt	1. Fellesskapet som lukket enhet 2. Fellesskap for å dekke barns behov	En entydig forståelse av fellesskap som en definert gruppe. Gruppen sikrer tilgang til ulike rettigheter og behov for de aktuelle medlemmene.	Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).
Felleskap som subjekt	3. Fellesskapsfølelse 4. Anerkjenne barns bidrag til fellesskap 5. Vennskap i tilknytning til fellesskap	Grupperingen beskriver subjektive opplevelser av fellesskap som vektlegger individenes bidrag i større grad en tydelige grenser.	I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23)
Felleskap for utbytte	6. Læringsfellesskap 7. Deltakelse i fellesskap er viktig for utbytte 8. Fellesskap skal bidra til utvikling/forståelse	Fellesskap fremstår som et middel for å oppnå ulike læringsutbytter	Gjennom å delta i barnehagens fellesskap skal barna få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Tabell 1: Analytisk gruppering av temaene med eksempler fra rammeplanen

Fortolkningen resulterte i tre hovedkategorier: *statisk gruppefellesskap*, *opplevd fellesskap* og *utbyttefellesskap*. Kategoriene overlapper, ettersom fremstillinger av fellesskap kan påvirkes av kontekst og begrepsbruk. Utdragene som presenteres illustrerer sentrale trekk, men rommer ikke hele materialets bredde. Studiens validitet ble styrket gjennom presentasjon av foreløpige funn og fagfellekommentarer i nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer i 2025.

Felleskap i rammeplanen

I det følgende presenterer jeg analysen og hvordan de tre formene for fellesskap – statisk, opplevd og utbytteorientert – kommer til uttrykk i rammeplanen.

Statisk gruppefellesskap

Da jeg satte fellesskapsformuleringene i rammeplanen i dialog med det teoretiske perspektivet *fellesskap som objekt*, ble enkelte tydelige avgrensninger synlige. Disse tolker jeg som indikasjoner på et statisk fellesskap. Med statisk gruppefellesskap mener jeg en forhåndsdefinert konstruksjon, der fellesskapets innhold og struktur ikke forstås som noe som forhandles frem av individene.

I flere av rammeplanens formuleringer fremstilles fellesskap som en avgrenset gruppe, og vekten ligger på medlemmenes rettigheter eller tilganger til det gruppen tilbyr. Dette kommer blant annet til uttrykk i barnehagens verdigrunnlag gjennom formuleringene: «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) og «Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Her fremstår fellesskapet i hovedsak som noe barna gis adgang til, heller enn som et sosialt rom som skapes gjennom bidrag og forhandling.

I forlengelsen av dette mønsteret omtales fellesskapet gjerne i bestemt form entall, eller barnehagen betegnes som et fellesskap. Dette kan forstås som et gitt fellesskap eller en tydelig avgrenset gruppe. For eksempel står det: «Gjennom å delta i barnehagens fellesskap (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) og «Ulike meninger og perspektiver skal få komme til uttrykk og være utgangspunkt for utviklingen av barnehagen som demokratisk fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Når barnehagen omtales som et fellesskap på denne måten, tolker jeg fellesskap som en struktur som ligger til grunn forut for medlemmene, og som er definert gjennom føringer. Samtidig viser rammeplanen at denne statiske forståelsen ikke alltid er entydig knyttet til barnehagen som konkret gruppe.

Enkelte steder er det uklart hvilket gruppefellesskap det henvises til. I avsnittet om danning står det for eksempel: «Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Her er det utydelig både hvilket fellesskap det refereres til, og hvem som inngår i det. Samtidig antydes det at fellesskapet representerer bestemte verdier og normer som barna skal forholde seg til. Dette åpner for ulike fortolkninger av barnas posisjon i fellesskapet; de kan være deltakere i det eller individer som kan tilegne seg forståelse for og tilgang til et allerede etablert fellesskap.

Videre står det i rammeplanen at «Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Her er det også uklart hvilke fellesskap det siktes til, bortsett fra at de er demokratiske. I sitatet tolker jeg det som at fellesskap i denne sammenhengen kan forstås som ulike grupper eller samfunn som barna tar del i eller kan ta del i. I motsetning til formuleringer som konstruerer fellesskap som en avgrenset og gitt enhet, peker dette sitatet dermed mot en mindre statisk forståelse gjennom bruk av flertallsformen. Samtidig forblir fellesskapene implisitt definert gjennom sine egenskaper (demokratiske), snarere enn gjennom deltakernes bidrag, noe som fortsatt kan indikere et fellesskap med en forhåndsstrukturert ramme.

En tilsvarende dobbelthet finnes i formuleringen «Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Her konstrueres fellesskap både som et objekt barna skal gis tilgang til, og som en arena der barnets subjektive erfaring av å bli sett og hørt er sentral. Slik synliggjør analysen hvordan rammeplanen ikke opererer med en konsistent forståelse av fellesskap, men snarere rommer en spenning mellom ulike forståelser og fremskrivninger av fellesskapsbegrepet.

Opplevd fellesskap

Når fellesskap i rammeplanen forstås som noe etablert og fastlagt, kan en opplevelse av manglende tilhørighet eller utenforskap bli oversett eller underkommunisert. Samtidig finnes det flere formuleringer der barns subjektivitet tematiseres i tilknytning til fellesskap. I lys av de teoretiske perspektivene under *fellesskap som subjekt*, finnes det flere steder hentydninger til en fellesskapsforståelse som knytter seg til sosiale relasjoner og samhandling. Blant annet kobles fellesskap direkte til barns kulturskaping i sitatet «Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Her fremstår fellesskap som noe som utvikles i og gjennom barns deltakelse og skapende praksiser.

Videre vektlegger flere sitater følelser og erfaringer knyttet til fellesskap. En slik erfaringsbasert forståelse kommer blant annet til uttrykk i kapittelet om vennskap og fellesskap, der det står: «I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Bruken av verbet «erfare» indikerer at fellesskap kan forstås som noe som må oppleves av barnet selv, og knyttes dermed til barns subjektive erfaring av verdi i relasjon til andre. Fellesskap fremstår her ikke bare som et statisk gruppefellesskap, men som noe som får mening gjennom barns opplevelser av betydning i ulike samspill.

En tilsvarende forståelse kommer også frem i verdigrunnlaget, der det fremheves: «Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Opplevelsesaspektet knyttes her ikke bare til medlemskap, men til barns erfaring av relasjoner og betydning innenfor fellesskapet. Dette forsterkes gjennom rammeplanens vektlegging av vennskap i tilknytning til fellesskap for eksempel i formuleringen «Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Når fellesskap brukes i direkte sammenheng med vennskap og samspill, fremstår det relasjonelle og erfaringsbaserte som sentralt.

Samtidig er det påfallende at uttrykket *meningsfulle fellesskap* bare benyttes eksplisitt ett sted i rammeplanen, og da i kapittelet om barn som trenger ekstra støtte. Det formuleres dermed ingen generell forventning om meningsfulle fellesskap for alle barn. Formuleringen i rammeplanen lyder: «For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk (...) med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). At meningsdimensjonen her knyttes eksplisitt til enkelte barn, tolker jeg som at fellesskapets mening ellers tas for gitt. Mening fremstår dermed som noe som må produseres særskilt for noen, heller enn som et grunnleggende premiss for fellesskap mellom barn generelt.

Videre knyttes fellesskapsopplevelse også til bestemte kontekster. Under fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse står det at personalet skal «legge til rette for at måltider og matlaging bidrar til måltids glede, deltakelse, samtaler og fellesskapsfølelse hos barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Her konstrueres måltidssituasjonen som en arena som i seg selv skal fremme fellesskapsopplevelse, der denne opplevelsen knyttes til aktivitet og situasjon.

Andre steder fremstår fellesskapsfølelse i større grad orientert mot innhold enn mot barns umiddelbare opplevelse. Dette kommer til uttrykk i formuleringer om det samiske mangfoldet, der det står «Barnehagen skal synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Her fremstår fellesskapsfølelsen mindre som et subjektivt her-og-nå-fenomen og mer som en opplevelse rettet mot et bestemt innhold og formål. Selv om følelsen plasseres hos barna, er det samtidig forhåndsdefinert hva fellesskapet skal bidra til, nemlig utvikling av respekt for det samiske mangfoldet. Fellesskap fremstår dermed ikke bare som noe som erfares, men også som et middel for å fremme bestemte utbytter.

Utbyttefellesskap

At fellesskap konstrueres for å fremme bestemte utbytter, peker videre mot den tredje kategorien *utbyttefellesskap* som kom frem i min analyse av fellesskapsbegrepet i rammeplanen. Sett i lys av studiens teoretiske perspektiver, fellesskap som objekt og som subjekt, fremstår rammeplanens bruk av begrepet fellesskap enkelte steder som underordnet. Analysen indikerer at fellesskap ofte tillegges verdi gjennom sin betydning for bestemte formål, snarere enn gjennom medlemmenes tilgang og rettigheter eller gjennom erfaring av tilhørighet og bidrag.

Dette kommer til uttrykk ved at fellesskap flere steder settes i direkte sammenheng med læring. Under kapittelet om barnehagens innhold og formål står det at «Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22) og at personalet skal «sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Disse formuleringene kan tolkes som en konstruksjon av barnet som en aktiv bidragsyter i pedagogiske mål, der verdien av deltakelse i større grad begrunnes i bidrag til læring enn i tilstedeværelse eller tilhørighet.

Analysen peker samtidig på en spenning i hvordan fellesskap forstås innenfor den utbytteorienterte rammen. Fellesskap omtales ikke bare som et middel for læring og utvikling, men også som en sosial størrelse med egenverdi. Et eksempel på en mer verdiorientert forståelse finner jeg i innledningen til rammeplanens fagområder, der det slås fast: «Barnas interesse for fagområdene skal stimuleres, og barnehagen skal bidra til å etablere et lærende fellesskap som verdsetter ulike uttrykk og meninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Her tolker jeg fellesskap både som en ramme for læring og som et sosialt og verdimesig fellesskap der mangfold i uttrykk og perspektiver løftes frem. Samtidig forblir denne forståelsen tett knyttet til læringskonteksten, noe som understreker at fellesskapets verdi også her kan relateres til sin betydning for læring.

Andre steder i rammeplanen fremmes fellesskapets betydning for mer eksplisitte utbytter. For eksempel beskrives fellesskap som en viktig arena for å utvikle forståelse for ulikhet og likhet: «Gjennom arbeid med etikk, religion og filosofi skal barnehagen bidra til at barna (...) utvikler interesse og respekt for hverandre og forstår verdien av likheter og ulikheter i et fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Fellesskap tolker jeg her, som en sosial sammenheng der møter mellom ulike individer danner grunnlag for bestemte former for innsikt og forståelse.

På lignende måte fremstilles fellesskap som en sentral kontekst for utvikling av selvbylde. Det står i verdigrunnlaget at «Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Slik sitatet er formulert, tolker jeg fellesskap som en forutsetning for individuell emosjonell og personlig utvikling, der barnets selvforståelse utvikles i relasjon til andre. Selv om fellesskapet her tillegges betydning, forstås det fortsatt primært som en kontekst for utvikling av individuelle kvaliteter.

Samlet sett viser analysen at fellesskapsbegrepet er tvetydig, og at forståelsen påvirkes både av perspektiv og av konteksten det fremstilles i. Hvordan barna posisjoneres, kommer også ulikt til uttrykk i de forskjellige fremskrivingene. En gjennomgående tendens er imidlertid at det er barnehagen som institusjon, og de ansatte, som gis ansvar for å *bidra til, støtte og sørge for* ulike fellesskap for barn.

Fellesskap for eller av barn?

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan ivaretas barns fellesskapskultur i rammeplanen?*, problematiserer jeg videre hvordan fellesskap skrives frem i rammeplanen. Jeg retter særlig oppmerksomhet mot spenningen mellom politikkenes føringer og barns egne fellesskapskulturer. Analysen viser at fellesskap fremstår som et uklart og sammensatt begrep, preget av vage formuleringer og parallelle forståelser. I tråd med Piškur et al. (2022) gir begrepet begrenset veiledning for praksis. Fellesskap kan forstås som *statisk gruppefellesskap, opplevd fellesskap og utbyttefellesskap*. Samtidig fremstår barnehagen og personalet som ansvarlige for å etablere og opprettholde fellesskap, mens barna plasseres som medlemmer med tilgang til det.

Min analyse, i tråd med nordisk forskning som viser økt utbytteorientering i styringsdokumenter (Ackesjö & Persson, 2019; Alexiadou et al., 2024; Alstad & Sopanen, 2021), indikerer at fellesskap som læringsarena tillegges større vekt enn barns egen meningsskaping i samspill. Det kommer frem en avstand mellom fellesskap slik det uttrykkes av barn og beskrives som dynamisk, spontant og situert (Juutinen et al., 2024; Schmidt & Rossen, 2021), og slik det formuleres i rammeplanen med vekt på stabile og målrettede strukturer. Samtidig har slike strukturer en viktig funksjon ved å legge til rette for relasjoner og felles erfaringer, som er avgjørende for lek og vennskap (Nilsen, 2015; Öhman, 2015). De gir også grunnlag for gjentakende møter og felles referanser (Johansson & Berthelsen, 2019; Sørensen & Lund, 2024). Likevel fanger denne forståelsen ikke opp barns subjektive opplevelse av fellesskap her og nå, og deltakelse i samme aktivitet innebærer ikke nødvendigvis en opplevelse av å være sammen (Østrem, 2024).

Rammeplanens vektlegging av opplevd fellesskap kan forstås som et eksempel på hvordan subjektive erfaringer fremheves eksplisitt, samtidig som de reguleres og avgrenses gjennom andre førende prinsipper. Selv om formuleringer som *erfare og føle seg sett og anerkjent* peker mot en forståelse av fellesskap som subjektivt opplevd, viser analysen et annet mønster. Erfaringene knyttes ofte til bestemte aktiviteter, et bestemt innhold eller bestemte mål, som måltider, samisk kultur eller inkluderingstiltak, snarere enn til barns egne meningsskapende praksiser. Slik blir opplevd fellesskap innrammet på en måte som gjør at barns erfaringer får betydning gjennom sine formål snarere enn å være meningsfulle i seg selv (Østrem, 2025).

Dette speiler ambivalensen som identifiseres i nordiske styringsdokumenter, der verdier som mangfold, deltakelse og anerkjennelse fremmes på et overordnet nivå, samtidig som det gis føringer for hvordan disse verdiene skal realiseres i tråd med forhåndsdefinerte mål (Alexiadou et al., 2024; Alstad & Sopanen, 2021). Slik flerspråklighet kan fremstå som en ressurs samtidig som den reguleres gjennom krav om majoritetsspråk (Giæver & Tkachenko, 2020; Millei et al., 2025), fremstår opplevd fellesskap som noe barn skal erfare, men innenfor forhåndsdefinerte rammer for mening og relevans. Dette synliggjør hvordan barns bidrag løftes frem, samtidig som forståelsen av hva som er meningsfullt, i stor grad knyttes til de ansatte.

På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at rammeplanen i større grad bør anerkjenne barns fellesskapskulturer og barnas egen meningsskaping, og at fellesskap i mindre grad bør defineres av de ansatte (Jæger et al., 2016). Dette innebærer en forskyvning mot en prosessuell forståelse av fellesskap, der det som oppstår i barns samspill her og nå, tillegges verdi (Juutinen et al., 2024; Østrem, 2024). Ansattes rolle kan dermed i større grad handle mer om å følge og verne barns initiativ enn om å definere rammene for dem. I et slikt perspektiv kan de ansattes rolle i større grad knyttes til å støtte barns innspill, noe som kan gi rom for demokratisk deltakelse og lek som egenverdi (Østrem, 2025), uten en utbytteorientert forankring.

Ettersom analysen er avgrenset til et styringsdokument, er det viktig å understreke at den identifiserte avstanden mellom rammeplanens fremstillinger av fellesskap og barns fellesskapskulturer ikke impliserer en tilsvarende avstand i praksis. Det eksisterer et handlingsrom i tolkning og omsetting av politiske føringer, og pedagoger reforhandler i pedagogisk praksis (Nygård, 2017). Kritikken som fremmes, retter seg derfor primært mot policy-nivået, og peker på et potensial for å tydeliggjøre barns perspektiver i fremtidige styringsdokumenter. Studien omfatter verken analyser av ansattes operasjonalisering eller analyser av barns erfaringer, og det fremstår som sentralt for videre forskning. For å få innsikt i hvordan styringsdokumenter faktisk fortolkes og realiseres i praksis, er det derfor behov for flere empiriske studier på feltet.

Avsluttende betraktninger

Min studie viser at fellesskap i rammeplanen rommer en grunnleggende spenning mellom barns fellesskapskulturer (poetikk) og politiske føringer. Selv om opplevd fellesskap løftes frem, innrammes barns erfaringer av forhåndsdefinerte mål og strukturer, noe som kan gi ansatte betydelig definisjonsmakt over hva som forstås som meningsfullt.

På bakgrunn av dette peker studien mot et behov for at fremtidige styringsdokumenter tydeliggjør fellesskap som en prosess snarere enn en struktur. Som noe som kontinuerlig skapes i barns samspill her og nå. I en kontekst der mangfold også fremheves som en faktor som kan utfordre fellesskap (Emilson & Eek-Karlsson, 2022), blir en slik tydeliggjøring særlig viktig etter hvert som barnegrupper og uttrykksformer blir stadig mer sammensatte. Dette aktualiserer behovet for i større grad å anerkjenne nye fellesskapskulturer som formes i barnehagen. Slike forståelser kan bidra til å styrke barns demokratiske deltakelse og synliggjøre lek og medskaping som praksiser med egenverdi i barns fellesskapskulturer.

Referanser

- Ackesjö, H. & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic journal of studies in educational policy*, 5(2), 127-136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Alexiadou, N., Hjelmér, C., Laiho, A. & Pihlaja, P. (2024). Early childhood education and care policy change: comparing goals, governance and ideas in Nordic contexts. *Compare*, 54(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2092451>
- Alstad, G. T. & Sopanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic journal of studies in educational policy*, 7(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Cappelen akademisk
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJo902027>
- Day, G. (2006). *Community and everyday life*. Routledge.
- Delanty, G. (2018). *Community* (3. utg.). Routledge.
- Einarsdóttir, J., Juutinen, J., Emilson, A., Ólafsdóttir, S. M., Zachrisen, B. & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational settings in five European countries. *European early childhood education research journal*, 30(3), 330-343. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055099>
- Einarsdóttir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International journal of early years education*, 23(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Emilson, A. & Eek-Karlsson, L. (2022). Doing belonging in early childhood settings in Sweden. *Early child development and care*, 192(14), 2234-2245. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1998021>
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic studies in education*, 40(3), 249-267. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo]. <https://skriftserien.oslomet.no/skriftserien/article/view/551/795>
- Grindheim, M., Schei, T. B. & Ødegaard, E. E. (2022). Children's movement according to the Norwegian framework plan: A document analysis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(4), 5-22. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3470>
- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (2023). *Fra 'bør' til 'skal': Rammeplan for barnehagen i et implementeringsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Johansson, E. & Berthelsen, D. (2019). Peer Culture and Mealtimes with Toddlers in a Child Care Context: »Put Your Bowls on the Table. It's Not a Toy«. I H. Wasmuth, E. Nitecki, S. Faas, D. Kasüschke & M. Urban (Red.), *Critical Cultural Studies of Childhood* (s. 135-155). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27119-0_9
- Juncker, B. (2006). Om processen: Det æstetiskes betydning i børns kultur. *Tiderne skifter*.
- Juutinen, J., Ólafsdóttir, S. M. & Einarsdóttir, J. (2024). Children's belonging constructed through material relations in multicultural early education settings. *Scandinavian journal of educational research*, 68(5), 878-889. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196540>

- Jæger, H., Hopperstad, M. H. & Torgersen, J. K. (2016). Barnekultur: Kultur for, av og med barn. I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), Barnekultur (s. 11-26). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kuusisto, A., Poulter, S. & Harju-Luukkainen, H. (2021). Worldviews and National Values in Swedish, Norwegian and Finnish Early Childhood Education and Care Curricula. *International research in early childhood education*, 11(2), 41.
<https://doi.org/10.26180/16935091>
- Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling »style«. *International journal of qualitative studies in education*, 13(5), 531-542. <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>
- Meland, A. T. (2023). Hvordan forstå progresjon i barnehagens rammeplan. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.355>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Overs.). Routledge.
- Millei, Z., Harju, A., Hvid Thingstrup, S. & Åkerblom, A. (2025). Nordic early childhood education policies and virulent nationalist trends. *Educational philosophy and theory*, 57(6), 632-644. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2365319>
- Mouritsen, F. (1995). Børnekultur – legekultur. *Barn*, 13(3).
<https://doi.org/10.5324/barn.v13i3.4850>
- Nilsen, R. D. (2015). Vi-felleskap i barnehagen: Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 61-81). Cappelen Damm akademisk.
- Nygård, M. (2017). Barnehagen som læringsarena i endring: Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger [Doktorgradsavhandling, Norges teknisknaturvitenskapelige universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/2451746>
- Piškur, B., Takala, M., Berge, A., Eek-Karlsson, L., Ólafsdóttir, S. M. & Meuser, S. (2022). Belonging and participation as portrayed in the curriculum guidelines of five European countries. *Journal of curriculum studies*, 54(3), 351-366.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1986746>
- Rønning, G. S. (2013). Rammeplan for barnehagen, hva så? (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Sartre, J.-P. (1994). Erfaringer med De andre: Sartres eksistensfilosofi: utvalg fra *L'être et le néant* og fra *Cahiers pour une morale* (2. utg.). Gyldendal.
- Schmidt, C. H. & Rossen, R. T. (2021). Spontane aktiviteter – fra policybegreb til pædagogisk faglighed. *BUKS – tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 37(64), 31-46.
<https://doi.org/10.7146/buks.v37i64.125797>
- SSB. (u.å.). Fakta om barnehager. Statistisk sentralbyrå. Hentet 26.03.2025 fra <https://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barnehager>
- Sørensen, P. W. & Lund, M. L. (2024). Brolopperne: Håbefulde fortællinger, om verdener der bliver til med teater, børn og pædagoger som skabende fællesskab. *BUKS – tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 40(69), 213-232. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150395>

- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? – Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 194-207.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04>
- Tjora, A. (2018). Hva er fellesskap. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. & Scambler, G. (2020). Communal forms: A sociological exploration of concepts of community. Routledge.
- van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2. utg.). Routledge.
- Öhman, M. (2015). Ska vi leka som vi gjorde igår? I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 101-118). Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, A. J. (2024). Å være sammen og å delta: Barns relasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 108(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/npt.108.1.3>
- Østrem, A. J. (2025). Lek som barns egenverdifulle handling. *Speki*, 1(1).
<https://doi.org/10.5617/speki.10769>

Biografi

Marit Frimannslund er ph.d.-stipendiat ved barnehagelærerutdanningen på OsloMet. Doktorgradsprosjektet hennes handler om fellesskap i hypermangfoldige barnegrupper, med særlig interesse for det som binder barn sammen på tvers av forskjeller. Hun er også opptatt av hvordan barns uttrykk og erfaringer kommer til syne og kan forstås i barnehagehverdagen.

