



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Omsorg i daginstitutioner

Af Lone Svinth



FOTO: SIGNE GOLDMANN/RITZAU SCANPIX

Tema: Omsorg i daginstitutioner

Pædagogisk indblik

Nr. 23
November 2023

Omsorg i daginstitutioner

© forfatteren, DPU og
Aarhus Universitetsforlag

Litteratursøgninger:

Det Kgl. Bibliotek, Vibeke Jarftoft

Design:

Take Bjerneboe

Layout:

lb Jensen

ISBN

978 87 7219 1508

ISSN

2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03

Pædagogisk indblik

04

Omsorg i daginstitutioner

05

Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

07

Forskningen i omsorg i daginstitutioner kort fortalt

9

Hvordan forstås omsorg i daginstitutioner?

14

Forholdet mellem omsorg og læring

16

Institutionelle omsorgslogikker og -praksisser

20

Omsorg i policy

23

Omsorg og professionaliseringskamp

25

Pædagogers, studerendes og børns perspektiver på omsorg

28

Omsorgens betydning for barnet

29

Om forfatteren

29

Tak til

30

Referencer



FAGFÆLLE-
BEDØMT





Pædagogisk indblik

03 - 32

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde omsorg i daginstitutioner. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har pædagogisk konsulent, cand.pæd. Susanne Søholt og pædagog, cand.mag. Danielle Mercier bidraget med værdifulde kommentarer. Tusind tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne, i dette tilfælde forvaltningsansatte, dagtilbudsledere og praktikere i daginstitutioner. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det være, hvordan en given forståelse af læring bag en specifik undersøgelse øver indflydelse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater. I denne forskningsoversigt handler det eksempelvis om at dykke ned i omsorgsbegrebet og de forskelligartede betydninger, det har i forskningslitteraturen.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også arbejds- og refleksionsspørgsmål og en podcast, som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencelisten.

Forskningsoversigten om omsorg i daginstitutioner er baseret på et litteraturstudie, hvor 80 studier blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.



Omsorg i daginstitutioner

04 - 32

Denne forskningsoversigt handler om omsorg i daginstitutioner. Det skal indledningsvis præciseres, at omsorg i daginstitutioner ofte anses for at have en meget stærk relationel dimension, og at forskningen i omsorg derved i høj grad overlapper med det kæmpe forskningsfelt, der vedrører voksen-barn-interaktioner og -relationer. For ikke at åbne for dette felt har jeg i denne forskningsoversigt valgt kun at inkludere studier med en eksplicit omsorgsvinkel, vel vidende at jeg derved udelukker forskning,

der kunne være interessant i forhold til omsorg, men altså ikke har en eksplicit omsorgsvinkel.

Det er også relevant at bemærke, at der er en klar overvægt af nordiske studier i forskningsgennemgangen, herunder adskillige svenske og norske ph.d.-afhandlinger. I det følgende afsnit vil der være en overordnet kommentar til litteraturen på feltet. Her vil jeg bl.a. præsentere nogle af de forståelser, temaer, udfordringer og dilemmaer, som forskningen i omsorg i daginstitutioner adresserer.



FOTO: HENNING BAGGER/RITZAU SCANPIX



Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

05 - 32

På tværs af omsorgslitteraturen er grundforståelsen, at 0-6-årige børn er prisgivet uden omsorg fra andre mennesker, og at deres erfaringer med omsorg er afgørende for deres trivsel, læring og udvikling (Govrin 2014; Tronto 2013; Aslanian 2022; Winther-Lindqvist 2023). Omsorg anses da også som en central pædagogisk opgave i daginstitutioner og kernen i pædagogers fagidentitet (Gitz-Johansen 2022). Der er desuden bred enighed i forskningen om, at omsorg i daginstitutioner tjener et dobbelt formål: at drage omsorg for barnet her og nu samt at drage omsorg for barnets dannelse og udvikling (Rajala et al. 2022; Gitz-Johansen 2022, Winther-Lindqvist 2023; Broström & Jensen 2023; Josefsson 2018). Denne dobbelthed ses også i den danske dagtilbudslov, jf. tekstboksen.

Omsorg i Dagtilbudsloven

(§ 7, stk. 2) Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse og bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

I forarbejdet til § 7 står der, at omsorgen er et nødvendigt fundament for barnets tro på sig selv og tillid til omgivelserne. Det indebærer, at barnet skal have både den nødvendige pasning, den nødvendige fysiske omsorg og den nødvendige følelsesmæssige kontakt i dagtilbuddet. (mine understregninger)

Omsorgen er dog lidt af en gordisk knude for daginstitutionerne. På den ene side er omsorgen livsnødvendig for barnet, men på den anden side kan og skal en daginstitution ikke tilbyde barnet det samme omsorgsmiljø som i hjemmet (Winther-Lindqvist 2023).

I forskningslitteraturen bliver der typisk sondret mellem omsorg som en individuel disposition/kompetence, som pædagoger er mere eller mindre begunstiget af at have, og omsorg som et situeret og sociokulturelt formet fænomen, der bl.a. påvirkes af politiske strømninger og prioriteringer. Når omsorg beskrives som en personlig disposition hos den enkelte pædagog, hvor kun følelsesmæssige og relationelle aspekter betones (som fx hos Ackermann 2016), risikerer man at overse, hvordan forskellige sociokulturelle forhold og vilkår udgør betingelser for den omsorg, der ydes børn i daginstitutioner. Til trods for at forskningen konstaterer, at omsorgen påvirkes af ydre rammer og betingelser, fx økonomiske og materielle forhold, styringsmekanismer og ledelsesstrukturer (Greve 2021), er der stort set intet fokus i forskningen på, hvilken betydning disse rammer og betingelser har for omsorgen i daginstitutioner (Rajala 2022; Rasmussen 2020).

Det påpeges i en række studier, at omsorgen er under pres i disse år, bl.a. fordi læring dominerer den småbørnspædagogiske dagsorden (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015; Gitz-Johansen & Rasmussen 2022; Aslanian 2022). I andre studier påpeges det, at omsorgsbegrebet synes belastet af, at omsorgsarbejdet historisk set har haft lav status qua omsorgens forbindelse til hjemlighed, køn og klasse – underforstået kvinder fra fattige kår (Rockel 2009). Således advarer bl.a.



Harwood et al. (2013) om, at igangværende professionaliseringsbestrebelse på daginstitutionens område risikerer at kuldsejle, hvis småbørnspædagogisk praksis italesættes som omsorgsarbejde. "Det er mere end omsorg", præciserer Harwood et al. (2013) i deres undersøgelse af pædagogers forståelse af professionalisme. Omsorgen er med andre ord kommet lidt i klemme i den aktuelle kamp om anseelse og faglighed, som daginstitutionens område oplever bl.a. i Norden. Dertil kommer, som Winther-Lindqvist (2023) understreger, at teoretiseringer om omsorg i daginstitutioner endnu ikke har formået at

åbne for kompleksitet og dilemmaer knyttet til det pædagogiske omsorgsarbejde. Hun efterlyser bl.a. udvikling af teorier for omsorg for børnegruppen som supplement til teorier om omsorg for det enkelte barn.

I forlængelse af dette overordnede billede af forskningen skal det præciseres, at størstedelen af studierne i forskningsoversigten er kvalitative, og at der på tværs af studierne ses en stor interesse for, hvordan omsorg skal forstås, omsorgens (køns)politiske rødder samt omsorgens etiske og udviklingsmæssige dimensioner. Bl.a. disse temaer vil jeg udfolde yderligere i det følgende afsnit.





Forskningen i omsorg i daginstitutioner kort fortalt

07 - 32

Tematisk kommer forskningsoversigten vidt omkring, og jeg har valgt her blot at præsentere nogle af hovedfundene og -pointerne fra oversigten.

I det første afsnit kigger jeg på, hvordan omsorg forstås bl.a. som dyadisk relation (1:1-samspil) og som etik. Her peger jeg bl.a. på, at store dele af forskningslitteraturen om omsorg i daginstitutioner er centreret om definatoriske og etiske diskussioner om bl.a. omsorgens begrebslige, historiske og (køns)politiske udvikling. Når Teresa Aslanian (2015) fx peger på, at der både i Norden og internationalt synes at være en spirende interesse for omsorg, er det altså ikke fordi selve omsorgspraksissen i daginstitutioner nu gøres til genstand for udforskning – men snarere fordi diskurser om omsorg og omsorgsetik er begyndt at dukke op i daginstitutionslitteraturen. Flere af studierne i denne forskningsoversigt trækker på Joan Trontos (2013) omsorgsetik og hendes pointe om, at omsorg ikke kan reduceres til et spørgsmål om kvaliteten af voksen-barn-samspil eller den voksnes individuelle følelsesmæssige disposition. Omsorg må i stedet anskues som et sociokulturelt fænomen, som også formes af policy, ideologi og de til enhver tid eksisterende daginstitutionsbetingelser.

Et andet centralt tema i forskningsoversigten er diskussion af forholdet mellem omsorg og læring, en diskussion, som adskillige nordiske forskere er engageret i. Presser læringsdagsordenen omsorgen? Og udgør omsorgen en hæmsko for pædagogers professionaliseringsbestrebelse? Bl.a. Stig Broström (2009) foreslår, at omsorg ses som en integreret del af børns læring, mens

Solveig Østrem (2008) påpeger, at dersom omsorgen er livsnødvendig og livsbærende for barnet, er det problematisk at reducere omsorgen til et middel til at opnå andre formål end omsorgen selv.

Forskningsoversigten indeholder også et afsnit om omsorg i policy og i dokumentationspraksis. Aspelin (2016) har den interessante pointe, at når omsorg i daginstitutioner ikke gøres til et eksplicit mål for intervention med henblik på forandring, skyldes det, at omsorg spiller en meget beskedent rolle i policy papers og i dokumentationspraksis. Politikerne forventer og kræver sensitive og omsorgsfulde pædagoger, men undlader at anerkende omsorg i policy (Aslanian 2022: 7). Med reference til Tronto understreger Aslanian (2022), at når politikere og andre hævder, at "omsorgen er der allerede", og vi derfor ikke behøver at ekspliciterer den i fx policy, kan det siges at være en privilegeret uansvarlighed. Den består i, at politikere og andre magthavere ikke selv får øje på, hvordan de udøver magt, når de tager for givet, at omsorgen eksisterer 'helt naturligt' eller som en 'privat aktivitet' og derfor ikke behøver gøres synlig i policy.

Forskningsoversigten rundes af med et afsnit om omsorgens betydning for barnet. I de fleste studier indgår en implicit grundantagelse om, at omsorgen er fundamentet for barnets trivsel, læring og udvikling (Shin 2015). Omsorgen antages fx at være relationsopbyggende (Foss 2009), og når barnet mødes af omsorgsfulde voksne, udvikler det sig til selv at blive et omsorgsfuldt menneske (Langford & White 2019). Ikke desto mindre er omsorgens betydning for barnet et tema, som omsorgsforskningen sjældent under-



08 - 32

søger eksplicit. En af de undersøgelser, der kommer tættest på det emne, er en svensk undersøgelse, hvor Pröckl (2020) via sit feltarbejde forsøgte at komme tættere på, hvordan pædagogers omsorg satte sig spor i barnet qua de relationelle erfaringer, som barnet gør sig, og som bl.a. betyder, at børn med glæde giver deres yndlingspædagog et kæmpe kram, når de tilfældigt mødes mange år senere.

Afrundingsvis må jeg dog konstatere, at der på tværs af den inkluderede litteratur er

et udbredt fokus på, hvad omsorg *er* som begreb og fænomen, snarere end hvad omsorg *gør*. Det er også værd at hæfte sig ved, at jeg ikke er stødt på forskning, som undersøger, om børns behov for omsorg er anderledes i institutionen end i hjemmet. Ej heller har jeg mødt forskning, som undersøger, hvordan vi teoretisk og empirisk kan forstå omsorgen for gruppen som grundfigur i daginstitutioner frem for at fokusere på den dyadiske omsorg for det enkelte barn.



FOTO: COLOURBOX.DK



Hvordan forstås omsorg i daginstitutioner?

9 - 32

den forskningslitteratur, som jeg har gennemgået, er der relativt stor interesse for at beskrive og diskutere, hvordan omsorg bliver forstået. Det er især omsorg som dyadisk relation og omsorg som etik, der går igen på tværs af studierne, hvorfor det er disse to kategorier, jeg i det følgende vil introducere. Kapitlet afrundes med et afsnit om, hvad det er, der drages omsorg for.

Omsorgen som dyadisk relation

Overordnet set vedrører omsorg forholdet mellem individ og fællesskab, men det kan være vanskeligt at afgrænse omsorg fra beslægtede begreber som fx interaktion og kommunikation, ligesom det ofte er vanskeligt at identificere omsorg empirisk (Rasmussen 2020). De første danske undersøgelser af omsorg i daginstitutioner blev gennemført af psykologerne Agnete Diderichsen, Ann Jacobi og Sven Thyssen tilbage i 1990'erne, hvor de udforskede omsorg for 1-6-årige børn ud fra en udviklingspsykologisk forståelse (Diderichsen & Thyssen 1991). Det relationelle og dyadiske aspekt er fremtrædende i deres definition af omsorg: "Omsorg kan alment betragtes som en virksomhed rettet mod et andet menneske med henblik på at imødekomme dette menneskes behov og velbefindende" (Diderichsen & Thyssen 1991: 18). Studiet er mere end 30 år gammelt, men udgør en fælles reference for hovedparten af de danske artikler, der er skrevet om omsorg siden da. Ifølge Gunilla Halldén (2016: 40) handler omsorg om at tage sig af den anden uden at tage magten over personen, om at vise respekt for en anden og anerkende den andens væren frem for at definere den andens behov udefra. Som hun ser

det, er essensen af omsorgen, at den, der yder omsorg, gør det på en måde, som anerkendes af modtageren.

Så mens der tidligere kunne være en tilbøjelighed til at tænke omsorg som noget, en omsorgsgiver yder en omsorgsmodtager, synes der i dag at være konsensus om, at omsorgen ikke er fuldbyrdet, medmindre barnet oplever, genkender og accepterer omsorgen (Tholin 2013). Ifølge Tholin består en omsorgsrelation af deltagere, som begge bidrager og er aktive parter, og hvor forholdet mellem dem kendetegnes af særlige kvaliteter, som begge anerkender som omsorg. Tholin peger på, at en omsorgsrelation er kendetegnet ved fire centrale elementer: (1) Den består af subjekter, (2) den er dialogisk, (3) den er gensidig, (4) begge parter er deltagere (Tholin 2013: 108). At omsorgsrelationen implicerer et gensidigt subjekt-subjekt-forhold, ses i flere studier. Den voksne bliver set som en værdig omsorgsgiver af barnet, og barnet bliver set som en værdig omsorgsmodtager af den voksne. Fx fandt Foss (2009: 176), med reference til Martin Bubers (1992) sondring mellem Jeg-Du-møder og Jeg-Det-møder, at når pædagogen møder barnet som et 'Du' – underforstået som et subjekt – er det ikke kun barnet, der dannes som menneske, det gør den voksne også. I det at give og modtage omsorg sker der med andre ord en bekræftelse af både den voksne og barnet selv (Langford & White 2019). Også Josefsson (2016) påpeger, at der er en gensidighed i omsorgen forstået på den måde, at den, der modtager omsorg, også er vigtig for den, der yder omsorg. Således kan omsorgen både opleves som menings- og identitetsskabende set fra et pædagogfagligt perspektiv (Pröckl 2020).



Kigger vi på den aktuelle danske omsorgsforskning, minder Gitz-Johansen & Rasmussen (2022: 128) også om, at omsorg altid må gives afstemt og i samklang med de konkrete børn og den bestemte situation. En forudsætning for at kunne tage vare på barnets behov og regulere dets affektive tilstande, fx ved at trøste, berolige eller opmuntre barnet, er ifølge Gitz-Johansen & Rasmussen (2022), at omsorgsgiveren lever sig ind i, hvad der foregår i barnet i det konkrete øjeblik. Gitz-Johansen (2022) taler om omsorgsøjeblikke,

hvor det lykkes den voksne at indgå i et nærværende samspil med barnet præget af omsorgselementer som autenticitet og spejling af barnets følelser. En af artiklens pointer er, at omsorgsøjeblikke er udviklingsøjeblikke.

Den amerikanske feminist og filosof Nel Noddings formulerer det således: "Når jeg drager omsorg, kan jeg høre, se eller føle, hvad den anden prøver at udtrykke" (Noddings 1992: 16 – min oversættelse). Et pædagogisk forsøg på at yde omsorg, som ikke bliver genkendt af barnet som omsorg,





kan i sidste ende blive opfattet af barnet som en krænkelse (Jonsson & Paggetti 2016). Winther-Lindqvist (2023: 17) beskriver tre delprocesser eller skridt i barnets modtagelse af omsorg:

1. Jeg anerkender, at du har en omsorgsfuld indstilling til mig.
2. Jeg tror, at du kan tilbyde mig noget, som jeg har brug for.
3. Jeg er villig til at modtage det fra dig.

Disse tre tillidsfulde skridt i barnets modtagelse af omsorg er langtfra altid til stede, hvilket kan føre til, at barnet afviser omsorgsgiveren og/eller omsorgsgiver. Det ses fx, når børn endnu ikke har udviklet en tryk relation til en pædagog, eller når barnets behov er vanskelige at forstå. Jonsson & Paggetti (2016) sonderer i den forbindelse mellem, om pædagogen responderer på barnets udtrykte behov eller på barnets formodede behov. Omsorg har grundlæggende set at gøre med at overskride perspektiver, da voksen og barn meget let kan forstå en situation forskelligt. Ruyter & Vetlesen (2004) taler om omsorgens tvetydighed for at minde om, at selvom omsorgsarbejdet er udført med de bedste intentioner om at gøre godt for barnet, kan det alligevel blive oplevet af barnet som overgreb, kontrol og undertrykkelse.

Hverdagseksempler på dette kan være situationer, hvor barnet får pudset næse eller bliver madet, uden at der først er blevet etableret en gensidighed og en accept fra barnet. Der er i forskningslitteraturen bred enighed om, at relationen mellem pædagogen og barnet ikke er jævnbyrdig, og at pædagogen har ansvaret i relationen (Winther-Lindqvist 2023). Barnet er pr. definition den mest af-

hængige part, det vil sige den, der er mindst i stand til at varetage egne behov og egen livsudfoldelse (Winther-Lindqvist 2023: 40).

Som afrunding på dette afsnit om omsorgen som dyadisk relation skal det understreges, at omsorgsforskningen i høj grad også forbinder omsorg for 0-6-årige børn med kropslighed (Eidevald 2016; Pröckl 2020). I en svensk undersøgelse beskriver Waterhouse (2016) fx, hvordan omsorgen materialiseres gennem rytme, hjerteslag, temperatur, intensitet, åndedræt, berøring og et bevidst nærvær. Omsorg er også måden, hvorpå pædagogen ser barnet i øjnene, og hvorpå de taler om noget, barnet er optaget af. Ackermann (2016) har fokus på omsorgens fysiske udtryk, når hun beskriver omsorg som nærhed, ømhed, mimik og en krop, som rækker ud.

Omsorg som etik

Omsorg bliver i litteraturen også beskrevet som en etisk forholdemåde, der bør gennemsyre alle samspil mellem pædagogisk personale og børn (Langford & White 2019). I dette perspektiv anskues omsorg som en værdi, der skal ligge til grund for det pædagogiske arbejde og ændre forestillingen om, hvad der tæller som god pædagogik. Omsorgsetik handler således mere om ansvar og relationer knyttet til konkrete situationer end om almene og abstrakte regler og rettigheder (Dahlberg & Moss 2005: 75).

Både inden for filosofien og psykologien ses en pointering af, at omsorg er et grundlæggende træk ved menneskeligt liv, i og med at omsorg anskues som fundament for den menneskelige eksistens (Tholin 2013). I forlængelse heraf giver det mening at betragte omsorg som en situationsorienteret etik/



nærhedsetik, hvor udgangspunktet er 'det personlige møde med den anden' (Winther-Lindqvist 2023). Når relationer og konkrete interaktioner analyseres fra et etisk omsorgsperspektiv, bliver det synligt, at der kan være tale om både omsorgsfulde og omsorgsfattige interaktioner (Langford & White 2019).

Taggart (2019: 99) taler om omsorg som en etisk disposition, der kan kultiveres og udvikles gennem det, han kalder hurtig etik eller langsom etik. Taggart advarer om, at en hurtig etik – som typisk er den, den studerende præsenteres for på pædagoguddannelsen – ikke tillader pædagogisk personale at værdsætte og forstå kompleksiteten af deres eget relationelle bidrag i praksis. Med den langsomme omsorgsetik derimod er spørgsmålet ikke, hvad der er rigtigt og retfærdigt i universel forstand, men snarere hvordan man som menneske skal forholde sig og svare på en given situation, i erkendelse af at mennesker er relationelt forbundne. Taggart (2019) fandt, at pædagogens egen sikre tilknytning, alt andet lige, fremmer hans eller hendes empathiske indlevelse og evnen til at tage barnets perspektiv.

Også Govrin (2014) påpeger, at pædagogens forholdemåde i høj grad er formet af hans eller hendes egne tilknytningserfaringer, som derved kommer til at udgøre en betingelse for pædagogens måde at relatere til barnet på mange år efter. For Govrin er essensen af omsorgsetik, at vi erkender, hvor vigtig en sikker tilknytning er for menneskets ageren.

Flere studier refererer til Joan Trontos (1993: 103) forståelse af omsorg som ”alt, hvad vi gør for at vedligeholde, fortsætte og reparere vores ’verden’, så vi kan leve i den så godt

som muligt”. Omsorgen er set fra hendes perspektiv både rettet mod en selv, mod andre mennesker og mod dyr og planter – den er altså ikke tænkt dyadisk. Ifølge Joan Tronto (1993: 126) er god omsorg en enhed af fire etiske parametre:

1. opmærksomhed (se efter, om der er brug for omsorg)
2. ansvar (at påtage sig ansvaret i handlinger – både overordnet og specifikt)
3. responsivitet (lydhørhed og åbenhed for, hvordan omsorgen modtages)
4. kompetencer (for omsorg til den enkelte og for hele gruppen).

Både parametrene opmærksomhed, ansvarlighed og kompetencer kan kultiveres og læres, fx i forbindelse med uddannelsen af pædagoger. Til gengæld trækker responsivitet/lydhørhed på subtile personlige kompetencer som empati og fleksibilitet, hvilket ifølge Winther-Lindqvist (2021) kan være sværere at fremme gennem fx uddannelse.

Hvad drages der omsorg for?

Det er selvsagt også relevant at hæfte sig ved, hvad omsorgen er rettet mod i de forskellige studier. I en ældre undersøgelse fra Sverige sonderer Pär Nygren (1999) mellem tre typer af omsorg. (1) Behovsomsorg, som har at gøre med at opfylde barnets behov for tryk, mad eller en ren ble her og nu. (2) Udviklingsomsorg, som har at gøre med at stimulere barnet, så det udvikler sig socialt, kognitivt, fysisk og motorisk. Der er med andre ord tale om at drage omsorg for barnets fremtid. (3) Opdragelsesomsorg, forstået som den støtte,



den voksne giver barnet, så det bliver i stand til at forstå de normer og værdier, som gælder fx i en daginstitutionssammenhæng, og dermed får mulighed for at deltage i denne sammenhæng på socialt accepterede måder. Også Winther-Lindqvist (2021) sondrer mellem at drage omsorg for barnet her og nu og at drage omsorg for barnets fremtid. Hun sondrer mellem responsiv omsorg rettet mod at sikre barnets trivsel her og nu og proaktiv omsorg som en kvalitet rettet mod at sikre barnets fremtidige muligheder (Winther-Lindqvist 2021). Winther-Lindqvist understreger, at responsiv omsorg har forrang og aldrig må ofres

for proaktiv omsorg, og at man aldrig må ofre den enkelte for fællesskabet (ibid.).

Hvordan disse forskellige omsorgstyper balanceres og praktiseres, har jeg ikke kunnet finde forskning på. At disse omsorgstyper ikke nødvendigvis er sideordnede set fra et pædagogisk perspektiv, fremgår af Jonsdottir & Paggettis (2016) undersøgelse. Her peger informanterne på, at barnets behov for at lære de gældende sociale regler er og bliver sekundære behov, som ikke kan tilsidesætte barnets behov for tryghed og velbefindende. Dette tema undersøger jeg yderligere i det følgende afsnit.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Forholdet mellem omsorg og læring

14 - 32

Som jeg allerede har været inde på, diskuterer flere af forskningsoversigtens studier forholdet mellem omsorg og læring i daginstitutionssammenhænge, og som Laere et al. (2019) understreger, har dette forhold været diskuteret længe. Bl.a. Broström & Jensen (2023) insisterer på, at omsorgen, set fra et pædagogisk perspektiv, ikke står alene, og at omsorg og læring ikke er hinandens modsætninger. Ifølge Broström (2009) er det for snævert at fokusere på det opløftende møde mellem barn og voksen, og han advarer mod at tro, at 'hjertet på rette sted' er tilstrækkeligt til at etablere en dækkende pædagogik. I stedet foreslår han et fremtidsorienteret perspektiv, hvor den voksne bl.a. drager omsorg for at skabe relevante udfordringer, der giver barnet mulighed for at lære noget og dermed udvikle sig. I hans perspektiv drejer omsorgssituationen sig ikke 'bare' om at være sammen – pædagog og barn er altid sammen om 'noget'. Pædagogen hengiver sig så at sige til barnet for barnets egen skyld, samtidig med at han eller hun reflekterer over en form og et indhold, der kan bidrage til barnets læring og udvikling (Broström 2006). Eksempler på indhold kan ifølge Broström (2006) være et læreplanstema, et tema fra en bog, pædagog og barn læser sammen, eller et spørgsmål, der melder sig i løbet af dagen. Broström (2009) benytter begrebet *educare* som er en sammenskrivning af *education* og *care*, netop fordi det favner både undervisning, opdragelse og omsorg. Denne anskuelse af omsorg og læring som hinandens forudsætninger kan genfindes hos Josefsson (2018),

som bl.a. beskriver omsorg som et aspekt af læring.

Tholin (2013: 50) mener, det er relevant at overveje, om sammenstillingen af *edu* og *care* styrker forbindelsen mellem læring og omsorg, eller om den snarere rummer en implicit favorisering af læring? Tholin (2013: 51) mere end antyder, at netop en adskillelse af omsorg og læring åbner for at fremme de to begrebs særpreg: Omsorg og læring er i bund og grund komplementære sider af det pædagogiske arbejde, men begge dele kommer tydeligst til udtryk, når vi forholder os til dem som adskilte og selvstændige fænomener. Også Halldén (2007) peger på, at der ligger en implicit tendens i *educare*-begrebet til at omsorg underordnes læring, og hun sætter spørgsmålstegn ved, om det er formålstjenligt at reducere omsorg til et aspekt ved læring. Hun argumenterer videre for, at hvis der skal være et hierarki, må det være omsorg, som er overordnet læring, da barnets læring altid må ses i sammenhæng med kvaliteten af de samspil og relationer, som læreprocesserne er indlejret i. Omsorg er i det perspektiv en forudsætning for læring og ikke en del af læringen (Halldén 2007). Videre understreger hun, at omsorg er karakteriseret ved respekt for den anden og et forsøg på at forstå den andens behov, hvilket indebærer en grundlæggende accept af den anden og af situationen, som den er, i modsætning til et 'projektperspektiv', der fokuserer på læring, dvs. tilstræber ændringer af den anden og af situationen (Halldén 2007).

I samme boldgade argumenterer Tholin & Moser (2007) for, at barnet har brug for



omsorg for at lære, og derfor må omsorg altid være en væsentlig del af pædagogikken for små børn, hvorimod barnets eventuelle læringsudbytte er irrelevant i forhold til spørgsmålet om pædagogens forpligtelse til at yde omsorg over for barnet i børnehaven. Østrem (2008) spidser dette perspektiv yderligere til ved at understrege, at dersom omsorgen er livsnødvendig og livsbærende for barnet, synes det problematisk at relatere omsorgen til formål og funktioner ud over omsorgen selv. Også Ailwood et al. (2022: 11) minder om, at der må drages omsorg for børns eksistentielle og menneskelige dimensioner, hvis der skal skabes et frugtbart fundament for deres læring.

Tholin (2013) har den interessante pointe, at læring, i modsætning til omsorg, kobles til andre begreber af relevans for daginstitutionskonteksten, eksempelvis læringsmiljø, læreproces, læringssyn og læringsmulighed. Som en måde at forstørre fokus på omsorgen på foreslår hun derfor at koble begrebet til fx omsorgsmiljøer, omsorgsprocesser, omsorgssyn og omsorgserfaringer osv. (Tholin 2013).

Der findes i forskningslitteraturen adskillige bud på, hvordan dikotomien mellem omsorg og læring kan ophæves, hvilket compassion pædagogik (Taggart 2016), kritisk compassion (Rajala et al. 2022), relationel pædagogik (Papatheodorou & Moyles 2009) og omsorgspædagogik (Rockel 2009) er eksempler på.

Med udgangspunkt i en australsk kontekst argumenterer Rockel (2009) for, at der er behov for at udvikle en omsorgspædagogik som modvægt til en mere skolificeret forståelse af daginstitutionspædagogik. I Sverige taler Aspelin (2016) om pædagogisk omsorg forstå-

et som relationen mellem barn og pædagog, hvor fokus er på de gensidige processer i omsorgsmødet, som hverken kan forstås alene fra den enes eller den andens perspektiv – begges perspektiver må altid holdes for øje. Omsorgsmøder indbefatter ifølge Aspelin både en bekræftelse af barnets aktuelle væren (naturlig omsorg) og et pædagogisk blik på barnets potentialer, forstået som hvem og hvad barnet kan blive (etisk omsorg) (Aspelin 2016: 60). I et andet svensk studie arbejder Waterhouse (2016) med et materielt-diskursivt perspektiv på omsorg, hvor omsorg forstås som response-ability eller på dansk som et an-svar. Her handler det ikke om pædagogens 'rette respons', men snarere at hun byder barnets perspektiv velkommen.

Også i et amerikansk studie, omhandlende pædagogisk vejledning med fokus på omsorgspædagogik, var åbenhed for barnets perspektiv et centralt aspekt. Shin (2015) undersøgte, hvordan faglig sparring mellem leder og pædagogstuderende havde betydning for, hvordan den studerende reagerer på vuggestuebørns behov. I dette observationsstudie blev en pædagogisk leder og en pædagogstuderende fulgt i en periode på 10 uger med særligt fokus på det omsorgsfulde samspil med børnene (ibid.). Studiet fandt, at pædagogisk vejledning og det, at lederen er en efterlignelsesværdig rollemodel, er vigtige komponenter i forhold til at skabe omsorgsfulde og lydhøre miljøer i en vuggestue (Shin 2015).



Institutionelle omsorgslogikker og -praksisser

16 - 32

Som tidligere nævnt er store dele af forskningslitteraturen om omsorg i daginstitutioner centreret om diskussioner om bl.a. omsorgens begrebslige, historiske og (køns)politiske rødder og udvikling. Når Aslanian (2015) peger på, at der både i Norden og internationalt synes at være en spirende interesse for omsorg, har det med andre ord i høj grad at gøre med, at diskussioner om omsorg og omsorgsetik er begyndt at dukke op igen i daginstitutionslitteraturen, snarere end at det er selve omsorgspraksisserne i daginstitutioner, der gøres til genstand for udforskning. Ikke desto mindre findes der forskning, som adresserer omsorgslogikker og omsorgspraksisser, som de kommer konkret til udtryk i daginstitutioner, hvilket jeg vil kigge nærmere på i dette afsnit.

I et svensk studie af måltidspraksis i daginstitutioner fandt Balldin & Ljungberg (2016), at måltidsstunder var gennemsyret af institutionelle omsorgslogikker, der primært havde til formål at regulere børnekroppe, sikre børnene en balanceret kost og sikre, at alle børn får lige meget mad. Disse institutionelle omsorgslogikker og pædagogernes optagethed af kvantificeringer kalder forskerne målestoksomsorg (Balldin & Ljungberg 2016: 171).

I et belgisk studie undersøgte Laere et al. (2019) ved hjælp af 14 fokusgruppelinterview pædagogisk personale og forældres reaktioner på og refleksioner over et 24 minutters videosammendrag fra en børnehave for børn i 2½-6-årsalderen. I filmen indgik der en sekvens med en lille pige, som græd meget. Pigen Ravza sidder alene med sin sut uden at lege med eller kontakte andre. En pædagog beder hende stoppe med at græde: "Du har jo din sut".

Forskerne rapporterede, at hovedparten af fokusgruppel deltagerne blev følelsesmæssigt berørt og foruroligt af sekvensen. Også de medarbejdere, som ikke betragtede omsorg som en del af deres pædagogiske repertoire, italesatte pigens behov for omsorg. Både forældre og pædagogisk personale problematiserede, at Ravza sad alene, og det blev diskuteret, hvad der var på færde for pigen, og hvad personalet kunne gøre. Hovedparten af informanterne forbandt det med noget negativt, at Ravza havde en sut, da den blev anset for at være en forhindring for at lære hollandsk. For hovedparten af forældrene var det at lære hollandsk det vigtigste formål med at være i børnehaven (Laere et al. 2019: 172). Nogle fandt dog, at sutten kunne kompensere for den manglende omsorg. Selvom informanterne understregede vigtigheden af omsorgsfulde og sensitive pædagoger, var mange af forældrene og medarbejderne enige om, at børn som Ravza var nødt til at tilpasse sig daginstitutionforholdene, og at sutten gjorde det vanskeligt for hende at tale med andre børn og de voksne. En pædagogisk medarbejder er citeret for at sige, at det er en skam, at personalet ikke tager sutten fra Ravza, så hun nemmere kan tale (Laere et al. 2019: 171).

Forskerne konkluderede, at for mange pædagoger er omsorg ikke en del af deres professionelle ekspertise og identitet. Holdningen synes snarere at være, at børn har brug for at 'grow up', når de kommer i børnehaven, og at sutten modarbejder denne bestræbelse, som en af pædagogerne i interviewet udtalte. Flere informanter nævnte desuden, at omsorgsprocesser er underordnet læring, og at børnene skal lære selvregulering, uaf-



hængighed og overholdelse af regler, når de kommer i institution. En anden pædagog i undersøgelsen udtalte, at når børn forsøger at holde fast på sutten, selvom reglen er, at sutten skal være i deres garderobe, er det, fordi børnene forsøger at udfordre personalet og presse deres eget ønske igennem (Laere et al. 2019: 174). Både forældre og pædagogisk personale understregede vigtigheden af, at børn forstår at indordne sig under de voksne og institutionens regler. Det pædagogiske personale udviklede derfor strategier til at holde sig selv tilbage med at give omsorg, og når de legitimerer omsorgen, er det som regel med udgangspunkt i deres egne erfaringer som forældre (Laere et al. 2019: 177). Forskerne konkluderede desuden, at de grundlæggende måder at forstå, definere og værdisætte om-

sorg og læring i pædagogikken på har stor betydning for de in- og eksklusionsprocesser, som foregår i en børnehave.

I forlængelse af disse studier er det værd at hæfte sig ved, at jeg stort set ikke har kunnet finde studier, som adresserer, hvordan omsorg i daginstitutioner adskiller sig fra omsorgen i hjemmet. Ifølge Peter Moss (2006) kan det være nødvendigt at lægge afstand til forestillingen om, at daginstitutioner er en erstatning for hjemmet og pædagogen en erstatning for moren. I stedet minder han om, at pædagogisk refleksivitet og stimulerende pædagogisk praksis kan tilbyde børn oplevelser og erfaringer, som er væsentlig forskellige fra den hjemlige omsorg. Dette emne kunne være interessant at få udforsket yderligere.





Kultursensitiv omsorg

På tværs af kulturer er der ikke overraskende divergerende bud på, hvad der forstås som god omsorg, hvilket også sætter sig spor i daginstitutioner. Kultursensitiv omsorg handler om at kunne identificere og udfordre stereotyper, fordomme og diskriminerende praksisser på forskellige samfundsniveauer og i egen pædagogisk praksis.

Disse divergerende forståelser kan bl.a. træde frem i samarbejdet mellem pædagogisk personale og forældre. Gjervan et al. (2006) fandt, at det pædagogiske personale kan komme i klemme mellem deres egen, forældrenes og kollegaernes opfattelse af, hvad der kan genkendes som omsorg. Deres forskning viste også, at daginstitutioner tilnærmer sig en kulturel mangfoldighed på en enten ressourceorienteret eller problemorienteret måde.

I Norge undersøgte Zachrisen (2017), hvordan kultursensitiv omsorg kan komme til udtryk i en børnegruppe præget af etnisk mangfoldighed. Der var tale om et mikroetnografisk studie med et feltarbejde, der løb over 3 måneder, dels i en privat daginstitution med 36 børn i alderen 2-6 år og 12 ansatte, dels en kommunal institution med 18 børn i alderen 3-6 år og 6 ansatte. Interessen for omsorg som et kulturelt udtryk spores i artiklen tilbage til Margaret Meads undersøgelser fra 1920'erne. Bl.a. med inspiration fra Mead påpeger Zachrisen, at der i et kulturelt homogent samfund kan være stor enighed om, hvad der kendetegner god omsorg for de yngste, mens der i et kulturelt heterogent samfund vil findes mange forskellige opfattelser. Mens omsorgsbegrebet traditionelt sætter fo-

kus på dyaden, omsorgsgiver og omsorgsmotager, vil man i et kultursensitivt perspektiv forsøge at forstå omsorg som situeret i en social og kulturel kontekst. Det handler både om at forstå barnet og sig selv inden for denne kontekst og tage hensyn til denne forståelse i sine omsorgshandlinger (Zachrisen 2017). Kultursensitiv omsorg viser sig i pædagogens forventninger til og adfærd over for børnene og i hendes/hans værdier, intellektuelle formåen og evne til ansvarlig adfærd (Zachrisen 2017). Studiet viser, at en kultursensitiv omsorg først og fremmest fordrer pædagogisk refleksion samt vilje til at identificere og udfordre magtstrukturer, som står i vejen for, at børn oplever lige adgang til omsorg. Lidt i samme boldgade peger Ailwood et al. (2022) på, at en øget social retfærdighed i daginstitutioner bl.a. fordrer en styrket pædagogisk bevidsthed om de diskriminerende handlinger, som eventuelt foregår.

Betingelsernes betydning for omsorgen

Overordnet set er det meget få af de inkluderede studier, som adresserer, hvilke betingelser der har betydning for det pædagogiske personales mulighed for at yde omsorg, og ikke mindst hvordan disse betingelser har betydning (Recchia et al. 2018). I en dansk undersøgelse beskriver Gitz-Johansen (2020), hvordan pædagogerne dagligt kæmper for overhovedet at yde børnene den mest basale omsorg. I artiklen peges der på det forhold, at daginstitutioner i Danmark er underlagt markedslignende forhold, som bl.a. gør, at daginstitutioner, som ikke har det antal børn, som de er normeret til, oplever, at beman-



dingssituationen er sårbar og usikker, hvilket er tilfældet i den institution, som undersøgelsen foregår i.

I en svensk undersøgelse præciseres det, at arbejdsmiljøet er en særdeles vigtig faktor for personalets trivsel og muligheden for at yde omsorg for børnene (Riddersporre 2016). Som følge heraf er det ifølge hende en af lederens vigtigste opgaver at sikre gode betingelser for det pædagogiske arbejde. Riddersporre arbejder med to typer af tankemønstre hos ledere og medarbejdere – et dynamisk versus et statisk tankemønster – og hun viser, hvordan et dynamisk tankemønster netop åbner for nysgerrighed og en undersøgende forholdemåde som grundlag for udvikling af omsorgspraksis både for voksne og børn (Riddersporre 2016).

I en anden svensk undersøgelse nævner flere informanter, at betingelserne for omsorg er udfordret, bl.a. fordi der er store børnegrupper med mange 'specielle børn', for lidt personale, flere opgaver, stor personaleudskiftning og øgede krav til børns formelle læring (Jonssdottir & Paggetti 2016). En af pædagogerne i undersøgelsen udtaler, at folk udefra intet begreb har om, hvor lang tid ting tager for små børn, og at fx faste skabeloner for børnenes tilvænning til vuggestuen langt fra tilgodeser alle børns behov for tryghed (ibid.). Ifølge forskerne er tid en knap ressource, når det kommer til at møde samtlige børns varierende behov ud fra et omsorgsetisk perspektiv. Baseret på deres undersøgelse indskærper forskerne, at børns behov for omsorg bør sættes på dagsordenen, både i de pædagogiske læreplaner og blandt pædagogisk personale (Jonssdottir & Paggetti 2016).

Gitz-Johansen & Rasmussen (2022) finder i deres undersøgelse, at fysiske rum udgør en

vigtig medspiller i og betingelse for omsorgsarbejdet, og de skelner mellem forskellige omsorgsfulde kvaliteter ved henholdsvis inderum, uderum og på-tur-rum. Forfatterne fremhæver rummenes stemning og æstetik som væsentlige kvaliteter for omsorgen. De finder desuden, at forskellige rum kan opfylde forskellige af børnenes behov (Gitz-Johansen & Rasmussen 2022).

I Norge finder Anne Greve (2021), at omsorgen påvirkes af ydre rammer og betingelser som bl.a. økonomiske og materielle forhold, styringsmekanismer og ledelsesstrukturer (Greve 2021).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan oplever du, at grundlæggende måder at forstå, definere og værdisætte omsorg i pædagogikken på har betydning for, hvordan et barn som fx Ravza bliver mødt?
- ✓ Hvilken betydning har fysiske rum og indretning for omsorgsarbejdet hos jer?



Omsorg i policy

20 - 32

Alle de nordiske lande fremgår det af de juridiske grundlag for daginstitutioner, at de tjener et dobbelt formål: at drage omsorg for barnet her og nu samt tilbyde barnet rige og engagerende fællesskaber, hvor det kan udvikle sig (Josefsson 2018). Hvilken rolle omsorgen tildeles i lovgrundlaget og i diverse policypapirer varierer dog en del på tværs af de nordiske lande. I Danmark udgav Børne- og Socialministeriet i 2018 publikationen *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold*. En simpel ordtælling i den 58 sider lange publikation afslører, at ordet 'omsorg' nævnes 12 gange, mens ordene læring/læringsmiljø optræder 380 gange. Samme tendens ses i Norge, hvor Stortingets 96 sider lange rapport fra 2016 med titlen *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* omtaler omsorg 30 gange og læring 219 gange.

Aspelin (2016) har den interessante pointe, at når omsorg i daginstitutioner ikke gøres til et eksplicit mål for intervention med henblik på forandring, har det den enkle årsag, at omsorgen spiller en meget beskedent rolle i policypapirer og i dokumentationspraksis. Som Aslanian (2022: 7) påpeger, forventer og kræver politikerne sensitive og omsorgsfulde pædagoger, men undlader at anerkende omsorg i policy.

Det er også meget få undersøgelser, der er optaget af omsorg i policy som sådan, men en svensk undersøgelse adresserer indirekte, hvilken betydning det kan have, når omsorg ikke er fremtrædende i politiske dokumenter. Löfgren (2016) interviewede 17 pædagoger i 7 daginstitutioner om, hvordan de 'gør' professionalisme i deres narrativer om pædagogisk praksis. Med andre ord, hvordan de

italesætter og praktiserer professionalisme i måden, hvorpå de fortæller om praksis. Han er bl.a. optaget af at beskrive processen, hvor med institutionelle fortællinger om omsorg bliver bragt til tavshed. Löfgren (2016) trækker på begrebet 'den larmende tavshed' (the noisy silences) for at beskrive narrativer om omsorg, som alle kender, men som sjældent genfortælles. En af pointerne er, at tavsheden kan pålægges officielt eller som resultat af en proces med en mere uformel 'glemsel', hvor nogle spørgsmål og historier nedtones til fordel for andre (Löfgren 2016).

Med reference til Tronto understreger Aslanian (2022), at når politikere og andre fx hævder, at "omsorgen er der allerede" og vi derfor ikke behøver at eksplicite den fx i policy, kan det siges at være en privilegeret uansvarlighed, hvor politikere og andre magthavere ikke får øje på den udøvelse af magt, der ligger i at antage, at omsorgen eksisterer 'helt naturligt', eller som en 'privat aktivitet', der i øvrigt gøres usynlig qua fraværet i policy.

Ailwood et al. (2022) fandt, at omsorg både i policypapirer og i læreplaner ofte reduceres til opfyldelse af barnets basale behov for trøst, mad og en ren ble, med andre ord til noget, vi skal være optaget af i fx rutinesituationer og ved måltider. Når omsorg indsnævres til disse vigtige, men få hverdagsituationer, er det ifølge forskerne vanskeligt at sikre omsorgen en nøgleposition i pædagogisk praksis, og de kritiserer New Public Management-filosofier for at have undermineret omsorgen i policy på 0-6-årsområdet (Ailwood et al. 2022).

I et andet australsk studie finder Davis & Degotardi (2015) på baggrund af en dokument-



21 - 32

analyse, at omsorg er tildelt en meget beskednen plads i de nationale pædagogiske læreplaner. Forskerne finder også, at pædagogerne i de efterfølgende interview udtrykte ønske om at få mulighed for at reflektere over og diskutere omsorg i langt højere grad, end læreplanerne implicit lægger op til. Informanterne

betragter omsorg som et væsentligt aspekt af deres professionelle identitet og efterlyser, at omsorgen bliver anerkendt i sin egen ret og som en integreret del af pædagogisk praksis.

Uden egentlig reference til daginstitutionens område har Tronto (1993) advaret om, at et begrænset politisk fokus på omsorgen og



FOTO: COLOURBOX.DK



dens betydning ender med at legitimere ulighed med hensyn til køns-, klasse- og racemæssige magt- og privilegierstrukturer. I forlængelse heraf efterlyser Cantillon & Lynch (2017) ligefrem, at offentlige politikker styres af normer om kærlighed, omsorg og solidaritet for at skabe socialt retfærdige daginstitutioner. Noget tilsvarende argumenterer Langford & White (2019) for, når de fastslår, at pædagoger skal anerkendes for deres omsorg. For som de siger, så undermineres menneskelig værdighed, hvis samfundet ikke anerkender og værdsætter omsorgen (ibid.).

Omsorg i dokumentationspraksis

Det er også begrænset, hvad jeg har kunne finde om omsorg i dokumentationspraksis. Et svensk forsker-team fandt, at daginstitutioners dokumentationspraksis ofte vedrører planlagte aktiviteter, hvorfor omsorgen havde det med at forsvinde fra dokumentationsarbejdet (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015). I deres undersøgelse af, hvordan omsorgsbegrebet kommer til udtryk i arbejdet med dokumentation i svenske dagtilbud, benyttede de sig af observationer af personalemøder og interview med pædagoger og ledere. På den baggrund fandt de, at pædagoger sjældent talte om de omsorgsrelaterede sider af deres arbejde, og at de i øvrigt havde relativt svært ved at beskrive, hvad omsorg betød for dem (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015: 11). Forskerne konkluderede, at omsorg meget sjældent indgår i svenske daginstitutioners dokumentationsarbejde, og at pædagogers narrativer om omsorg er på vej til at blive gjort tavse (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015). Da omsorgen er uden konkrete mål og ikke kan plan-

lægges, svækkes dens rolle i daginstitutionernes evaluerings- og dokumentationsarbejde (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015).

Forskerne fandt også, at begrebet omsorg hovedsagelig bliver italesat på fire forskellige måder i pædagogernes dokumentationsarbejde. (1) Som en kerneaktivitet, der opleves som stressende og til tider fysisk hård. Studiet viser bl.a., at når omsorgsopgaven opleves som fysisk og mentalt stressende, benytter pædagogerne sig af en flugtstrategi, hvor personalet forsøger at komme ud af den belastende situation ved fx at rotere mellem forskellige arbejdsopgaver (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015: 265). (2) Som en stabil og positiv pædagogisk tilgang, som fx det at have en tæt relation til børnene. Her indgår omsorg som en naturlig del af det daglige arbejde, men stadig på en relativt usynlig måde i forhold til dokumentationsopgaven. (3) Som 'ikke-planlagt' og 'uden konkret formål'. Og sidst men ikke mindst (4) som en læringsaktivitet, som fx når man lærer børn at tage tøj på selv, og man tager højde for barnets udvikling og tempo. Denne sidste kategori kaldte forskerne en såkaldt transformationsstrategi, hvor omsorgs- og rutinesituationer blev transformeret til læringssituationer (ibid.).

I Danmark undersøgte Maja Plum (2009) i et casestudie en møderække mellem tre ansatte i den kommunale forvaltning og en leder samt en souschef fra en daginstitution, som havde til formål at undersøge, hvordan institutionens pædagogiske indsats synliggøres. Plum fandt, at målrationalle handlinger bliver prioriteret i fortællingerne om det pædagogiske arbejde, og at fortællinger om udvikling og læring vinder over fortællinger om omsorg.



Omsorg og professionaliseringskamp

23 - 32

Flere af forfatterne i den gennemgåede litteratur fremhæver, at omsorg i daginstitutioner indgår i en professionaliseringskamp, som foregår, ikke kun i Danmark, men også i de øvrige nordiske lande (Halldén 2007). Som tidligere nævnt er omsorg traditionelt blevet forbundet med hjemlige (læs: kvindelige og ufaglærte) kompetencer, og dette udgangspunkt er stadig med til at udfordre omsorgens legitimitet i en pædagogisk og institutionel sammenhæng (Aslanian 2015). Når omsorg kobles til følelser og hjemlighed, betyder det i nogle sammenhænge, at omsorgsarbejdets status reduceres, og pædagogers omdømme og professionelle identitet udfordres (Aslanian 2015). Ifølge Rockel (2009) synes der stadig at klæbe en forståelse af omsorg som pasning til pædagogers arbejde, hvilket reducerer begrebet og gør det problematisk i en daginstitutionssammenhæng, da det kan gøre os blinde for det komplekse og intellektuelle arbejde, som pæagoger udfører i hverdagen. Når omsorg forbindes med noget, som alle kan yde, og gøres synonymt med børnepasning, risikerer der ifølge Greve (2021) at ske en nedvurdering af omsorg, som i sidste ende kan føre til en nedvurdering af barnet, som har brug for omsorg.

Forestillingen om en omsorgsfuld daginstitutionspraksis baseret på 'blide smil og varme kram' risikerer ifølge Page (2017) at underminere respekten for pædagogisk faglighed. I Sverige fandt Halldén (2007: 60), at: "Daginstitutionspersonale stræber efter at blive set som pæagoger og ikke som børnepasnere, der yder en service til betalende forældre" (min oversættelse).

I en anden svensk undersøgelse, baseret på deltagerobservation og interview i en bør-

nehave, finder forskeren, at der sker en øget hierarkisering mellem pædagogers og medhjælperes arbejdsopgaver, og at pæagoger i højere grad fritages fra omsorgsopgaver, bl.a. fordi de ikke ønsker at blive associeret med børnepasnere (Lindqvist 2017). Lindqvist påpeger, at såfremt omsorg og læring ses som en forudsætning for alle børns udvikling, er det problematisk, hvis der sker en polarisering af de pædagogiske medarbejdere, hvor pædagogers såkaldte professionalisering sker på bekostning af omsorgen, som i stedet overlades til medhjælperne.

Denne diskussion ses også i New Zealand, hvor de politiske anbefalinger til det pædagogiske personales uddannelsesniveau afhænger af børnegruppens alder (Rockel 2019). Konkret anbefales det, at alle ansatte i newzealandske daginstitutioner har en pædagogisk uddannelse, dog med den præcisering, at det på 0-3-årsområdet er tilstrækkeligt, at blot 50 % af medarbejderne har en pædagogisk uddannelse (Rockel 2019). Igen antydes en forståelse af, at så længe det 'kun' er omsorg, der skal ydes, behøver medarbejderne ikke en pædagogisk uddannelse.

Det er ikke kun professionaliseringskampen, som udfordrer omsorgen i daginstitutioner. Et omsorgsfokus kan ifølge Taggart (2016) blive set som desavouering af forestillinger om 'det kompetente barn' og af 'children's rights'-bevægelsen, som begge implicit skubber børns behov for omsorg i baggrunden. Ligeledes nævnes skolificering – som udtryk for, at læring og skolefærdigheder vægtes højt allerede i daginstitutionerne – som en tendens, der kan have negativ indflydelse på omsorgens status i debatten (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015).



24 - 32

Aslanian (2022) spørger retorisk, om omsorgen skal og kan 'reddes', fx gennem en redefinering/rekonceptualisering af begrebet? Hun bruger metaforen 'omsorg som konkubine' til at illustrere, hvordan pædagoger i lighed med konkubiner "producerer et vigtigt bidrag i form af omsorg – dog afsondret fra samfundet og underkendt for deres bidrag"

(Aslanian 2022: 4, min oversættelse). Når omsorgen holdes afsondret, underforstået: ikke tillægges den store betydning, er det bl.a., fordi den berører menneskers sårbarhed og indbyrdes afhængighed, påpeger hun, hvilket ikke passer ind i forestillingen om mennesker som uafhængige og adskilte individer (ibid).



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Pædagogers, studerendes og børns perspektiver på omsorg

25 - 32

Der er i min forskningsgennemgang en række studier, der undersøger pædagogisk personales perspektiver på omsorg i daginstitutioner. Disse studier vil jeg gennemgå i det følgende. I en dansk sammenhæng gennemførte Center for Daginstitutionsforskning CEDIF i 2019-2020 et omsorgsprojekt, som havde til formål at belyse, hvad pædagoger fra fem forskellige pædagogiske institutioner (vuggestuer og børnehaver) forstod ved omsorg (Rasmussen 2020, Gitz-Johansen & Rasmussen 2022). Pædagoger og forskere mødtes fire dage i en række refleksionsværksteder, hvor faglige oplæg om omsorgstemaet blev kombineret med drøftelser og debat om, hvad pædagoger opfatter som omsorg. Forskerne imødeså en særlig udfordring i at fremkalde pædagogernes ofte tavse viden om omsorg, fordi en væsentlig del af omsorgsopgaven handler om spontane processer og reaktioner, der ofte er ikke-verbaliseret og ligger under omsorgsgiverens bevidsthedstærskel (Gitz-Johansen 2022). Forskerne fandt, at pædagogers erfaringsbaserede viden om pædagogisk omsorg synes stor og omfattende (Rasmussen 2020). Dette ses både i den (relativt) tavse viden – dvs. ikke-kommunikeret, men praktiseret viden om, hvordan omsorg gøres – og i den sprogligt kommunikerede og reflekterede viden – dvs. den viden, der overleveres og bringes videre til fx kollegaer, praktikanter og forældre (ibid.).

Pædagogerne i undersøgelsen påpeger bl.a., at man som professionel i en omsorgsrelation må være til stede og bruge en side af sig selv, hvor det personlige og det faglige overlapper (Gitz-Johansen & Rasmussen 2022: 131). Inspireret af bl.a. Sterns (2004) begreb

'det nuværende øjeblik' betegnes de kortere eller længere episoder, hvor der opstår et nærvær eller en særlig kontakt mellem barn og omsorgsgiver som 'omsorgsøjeblikket' (Gitz-Johansen 2022). Forskerne konkluderer, at omsorgen, ifølge pædagogernes fortællinger, altid udøves gennem relationer og ikke gennem fx standardiserede metoder. Det var også kendetegnende, at den omsorgsfulde pædagog er sensitiv over for det enkelte barn og børnegruppen, og at omsorg er forbundet med de-acceleration, forstået som ro og god tid (Gitz-Johansen & Rasmussen 2022).

I et svensk studie interviewede forskerne syv pædagoger fra seks forskellige daginstitutioner om deres blik på omsorg (Jonsdottir & Paggetti 2016). Studiet var inspireret af Noddings' (1992) teori om etisk omsorg og dens fire komponenter: forbilledlighed, dialog, praktisk handling og bekræftelse. Flere informanter giver udtryk for, at omsorg som begreb ikke fylder meget i de faglige diskussioner i personalegruppen. Under interviewene er pædagogerne meget optaget af at diskutere omsorg i lyset af deres pædagogiske organisering og forholdemåde, bl.a. ud fra ønsket om at opnå et fælles grundlag blandt kollegaerne (Jonsdottir & Paggetti 2016). En pædagog beskriver, hvordan de på hendes stue diskuterede børnenes omklædning før og efter en tilbagevendende gymnastiktime, som lå lige inden frokost. Der var enighed om, at omklædningen førte til unødigt stress for børn og voksne, og de besluttede, at børnene kunne spise i deres gymnastiktøj og først klæde om efter frokost. Forskerne beskriver casen som et eksempel på, hvordan pædagogerne gik sammen om at diskutere og ændre pædagogisk praksis i retning af mere omsorg for bør-



nene. Andre informanter udtrykker frustration over, at de ikke har lydhørhed hos leder og kollegaer til at drøfte og ændre praksis, som informanterne oplever som uhensigtsmæssig (Jonsdottir & Paggetti 2016).

Også Winger (2008) undersøgte omsorg set fra det pædagogiske personales perspektiv. Hun fandt, at omsorg er en central dimension i arbejdet med de yngste børn i institutioner-

ne, og at personalet indrettede praksis mest muligt på børnenes præmisser. Winger (2008: 86) beskriver pædagogernes praksis som en 'individualiseret omsorgspraksis', fordi fokus hovedsagelig var på det enkelte barn.

I et norsk studie undersøgte Tholin (2019), hvordan 37 pædagogstuderende skriftligt udtrykte og fremstillede omsorg i afslutningen af deres studie, hvor der havde været et sær-





ligt fokus på omsorg. Baseret på en tekstanalyse undersøgte Tholin, hvilke begreber/teorier de studerende brugte i deres beskrivelser af omsorg. De studerende beskriver omsorg som et relationelt fænomen, som kan struktureres i tre kategorier: Den første er 'at være på' og at være ansvarlige, dernæst 'bestemte holdninger til barnet' og sidst men ikke mindst 'kvaliteter af relationen'. Som en af de studerende skrev, handler omsorg i en daginstitution om at "møde barnet med kærlighed og varme". En tredjedel af de studerende bruger kærlighedsbegrebet i deres beskrivelser af omsorg (Tholin 2019). Taggart (2019) anførte, på baggrund af et engelsk studie, at alt imens pædagogstuderende undervises i, hvordan læringsforløb og læringsmiljøer tilrettelægges, undervises de sjældent i, hvordan der lægges til rette for omsorg og en omsorgsfuld pædagogisk praksis.

Kun meget få studier undersøger omsorg set fra barnets perspektiv, og hvilken rolle børnene spiller i forhold til den omsorg, de møder (Vallotton 2009). I et amerikansk studie undersøger forskerne, hvordan 15 3-5-årige børn i en daginstitution engagerer sig i gensidige omsorgsforhold, og hvordan børnene fungerer både som omsorgsmodtagere og omsorgsgivere (McCormick 2018). McCormick benyttede sig af en mosaik af metoder (observationer, fotografier, videoer, børnesamtaler). De deltagende børn drog omsorg for hinanden, og de engagerede sig i nuanceret indlevelse i andre børns perspektiver. De formåede at sætte deres egne følelser til side for at føle med omsorgsmodtageren. Analysen viser, at børnene agerer omsorgsfuldt på fem forskellige måder: (1) minimerer andres ubehag eller smerte, (2) understøtter relationer, (3) frem-

mer positive følelser, (4) understøtter sunde og sikre vaner og (5) sikrer sammenhængskraft og beskyttelse af deres fælles ressourcer.

Johansson (2002) finder, at vuggestuebørn både er optaget af eget og andres velbefindende, og at andre børn 'har det godt'. Børn berøres af andre børns situation og engagerer sig i hinandens verden. Både kropsligt og verbalt viser børn omsorg for hinanden ved på forskellige måder at kere sig om andre børn. De trøster hinanden med blide berøringer og viser medfølelse, hvis en kammerat fx er faldet og har slået sig. Børnene viser også omsorg ved at være lydhøre og ved at støtte og hjælpe hinanden, fx med at tage sko af i garderoben eller åbne en rosinæske for en kammerat (ibid.). I en anden sammenhæng rapporterer Johansson (2016) om treårige børn, som viser solidaritet og omsorg for hinanden, fx i situationer, hvor et barn bliver irettesat af det pædagogiske personale. Også informanterne i Wingers (2008: 89) undersøgelse beretter om, at børnene kan være omsorgspersoner for hinanden, og at de fx trøster hinanden med udsagn som: "din mor kommer snart", eller ved at udlåne deres sut til en ven, der er ked af det.

Winther-Lindqvist (2023) understreger, at både positive og negative forventninger til barnet har indflydelse på, hvad barnet rent faktisk viser sig at formå og blive til. Dette fænomen omtales som prolepsis i udviklingspsykologien, og Winther-Lindqvist minder om, at selvom det psykologisk virksomme felt for udvikling er nuet, så kan forestillinger om barnets fremtid, det vil sige vores håb, tiltro og forventninger til barnet, blive en selvopfyldende profeti – på godt og ondt (Winther-Lindqvist 2023).



Omsorgens betydning for barnet

28 - 32

Der ligger en implicit grundantagelse i adskillige studier om, at omsorg er fundamentet for barnets trivsel, læring og udvikling (Shin 2015). Eller som Brownlee (2004) understreger: Omsorgen er livsnødvendig og skal derfor ikke betragtes som noget ordinært, men snarere som noget ekstraordinært i livet. Ikke desto mindre er omsorgens betydning for barnet et tema, som omsorgsforskningen sjældent undersøger eksplicit. En af de undersøgelser, der kommer tættest på, er en svensk undersøgelse, hvor Pröckl (2020) via sit svenske feltarbejde forsøgte at blive klogere på, hvordan pædagogers omsorg satte sig spor i barnet. Undersøgelsen bestod af observationer, videooptagelser og interview og involverede syv pædagoger i fire børnehaver, hvoraf den ene var i Tyskland. På baggrund af analysen diskuterede hun omsorgslandskaber med informanterne. Omsorgslandskaber bruges som metafor for den gensidighed, der opstår i en daginstitution, hvor både børn og voksne påvirkes af og øver indflydelse på landskabet (Pröckl 2020: 171). Grundantagelsen er, at omsorgslandskaberne efterlader sig spor i dem, som færdes i landskaberne, samtidig med at børn og voksne også selv præger disse landskaber med deres spor. Omsorgen antages også at være relationsopbyggende (Foss 2009), underforstået at når barnet mødes af omsorgsfulde voksne, udvikler det sig til selv at blive et omsorgsfuldt menneske (Langford & White 2019). Afrundingsvis er det værd at hæfte sig ved, at der ikke i omsorgsforskningen er særlig meget viden at hente om omsorgens konkrete betydning for børns trivsel og udvikling.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan forstår I omsorgsbegrebet i jeres institution?
- ✓ Hvilken status oplever I, at omsorg har i jeres institution – og i samfundet generelt?
- ✓ Kan I genkende, at omsorgen har fået en reduceret status – og hvordan?
- ✓ Ser I tegn på, at omsorg indgår i en professionaliseringskamp, og hvordan viser det sig?
- ✓ Hvordan indgår omsorg i jeres dokumentations- og evalueringspraksis?
- ✓ Hvornår diskuterer I omsorg, og hvordan I skal prioritere den hos jer?
- ✓ Hvordan hænger den pædagogiske omsorg sammen med jeres arbejdsmiljø og betingelser?
- ✓ Til forvaltningen: Hvordan er de strukturelle og styringspolitiske rammer og jeres muligheder for at påvirke dem?



Om forfatteren

Tak til

29 - 32



Lone Svith er lektor og ph.d. i pædagogisk psykologi ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Afdeling for Pædagogisk Psykologi.

Lone Svith forsker i samspil og relationer i daginstitutioner, og hun er især optaget af, hvordan forskellige rammesætninger og organiseringsformer udgør betingelser for omsorg, børns socioemotionelle udvikling og deres deltagelsesmuligheder.

Mange tak for indsigtfulde, inspirerende og vigtige kommentarer fra både fagfæller, kritiske venner og advisory board. Også tak til Vibeke Jartoft og Markus Noach Brauner fra AU Library for uvurderlig støtte til søgeprocessen.



Referencer

30 – 32

- Ackermann, C.W. (2016): Er det ditt eller mitt hjerte som banker sånn? – Kjernebegrepet omsorg. *Første steg* nr. 4, 48-51.
- Ailwood, J., Lee, I.-F., Arndt, S., Tesar, M., Aslanian, T.K., Gibbons, A. & Heimer, L. (2022): Communities of care: A collective writing project on philosophies, politics and pedagogies of care and education in the early years. *Policy Futures in Education* 20(8), 907-921.
- Aslanian, T.K. (2015): Getting behind Discourses of Love, Care and Maternalism in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(2), 153-165.
- Aslanian, T.K. (2022): Care as concubine: stretching the boundaries of care, politics and power in early childhood education and care. *Gender and Education*. Published online.
- Aspelin, J. (2016): Pedagogisk omsorg. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 49-63.
- Balldin, J. & Ljungberg, C. (2016): Omsorg vid bordet. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 163-175.
- Broström, S. (2006): Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child & Youth Care Forum* 35(5), 391-409.
- Broström, S. (2009): Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogikken – på vej mod educare. I: M. Carlsson, V. Simovska & B. Bruun Jensen (red.): *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme: Teori, forskning og praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 210-225.
- Broström, S. & Jensen, A.S. (2023): *Omsorg og læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Brownlee, P. (2004): Wonder fuels a love affair. *The First Years: Nga Tau Tuatahi. NZ Journal of Infant and Toddler Education* 6(1), 8-9.
- Buber, M. (1992): *Jeg og du*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cantillon, S. & Lynch, K. (2017): Affective equality: Love matters. *Hypatia* 32(1), 169-186.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Davis, B. & Degotardi, S. (2015): Who cares? Infant educators responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care* 185(11-12), 1733-1747, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028385.
- Diderichsen, A. & Thyssen, S. (1991): *Omsorg og udvikling*. København: DPI.
- Eidevald, C. (2016): Omsorg om flickor och pojkar – kvinnligt, mandligt och närhet. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 179-188.
- Foss, E. (2009): *Den omsorgsfulle væremåte – en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. Ph.d.-afhandling. Universitetet i Bergen.
- Gitz-Johansen, T. (2020): Care in Uncaring Times: Emotional Processes in a Nursery and their Political Context. *Journal of Psycho-Social Studies* 13(3), 263-276.
- Gitz-Johansen, T. (2022): Omsorgsøjeblikke: Vuggestuepædagogers tavse viden om omsorg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 2, 124-141.
- Gitz-Johansen, T. & Rasmussen, K. (2022): Pædagogers forståelse af omsorg – i daginstitutioners almindelige hverdag. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* 6(2), 1-16.
- Gjervan, M., Andersen, C.E. & Bleka, M. (2006): *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Govrin, A. (2014): From ethics of care to psychology of care: Reconnecting ethics of care to contemporary moral psychology. *Frontiers in psychology* nr. 5, 1-10.
- Greve, A. (2021): *Omsorg i barnehagens hverdagsliv*. OSLOMET: uni.oslomet.no/godebarnehageliv/2021/03/22/omsorg-i-barnehagens-hverdagsliv/.
- Halldén, G. (2007): *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2016): Omsorg i förskolan och omsorg om förskolan. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 35-45.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M.-L. (2013): 'It's more than care': early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years* 33(1), 4-17. DOI: 10.1080/09575146.2012.667394.
- Johansson, E. (2002): *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Johansson, E. (2016): Barns omsorg – att förstå och möjliggöra för den andre. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 123-140.
- Jonsdottir, F. & Paggetti, C. (2016): Förskollärare berättar om omsorg. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 211-228.
- Josefsson, M. (2016): Omsorg som begrepp och företeelse i förskolan. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & kultur, 231-243.
- Josefsson, M. (2018): *Det ansvarsfulla mötet – en närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Ph.d.-afhandling. Stockholms Universitet.
- Laere, K.V., Roets, G. & Vandenbroeck, M. (2019): The controversy of Ravzas' pacifier in search of embodied care in preschool education. I: R. Langford (red.): *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice – possibilities and dangers*. New York: Bloomsbury Academic, 163-184.
- Langford, R. & White, J. (2019): Conceptualizing care as being and doing in ethical interactions and sustained care relationships in the early childhood institutions. I: R. Langford (red.): *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice – possibilities and dangers*. New York: Bloomsbury Academic, 59-78.
- Lindqvist, B. (2017): Lärande och omsorg som process eller resultat? Förskolan möter näringslivets verksamhetsstyrning. *Kulturella perspektiv* (26)3-4, 32-38.
- Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2015): Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years* 35(3), 260-272.



- Löfgren, H. (2016): A Noisy Silence about Care: Swedish Preschool Teachers' Talk about Documentation. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 36(1), 4-16.
- McCormick, K.I. (2018): Mosaic of Care: Preschool Children's Caring Expressions and Enactments. *Journal of Early Childhood Research* 16(4), 378-392.
- Moss, P. (2006): Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood workers. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1), 30-41.
- Noddings, N. (1992): *The Challenge to Care in School: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Nygren, P. (1999): *Professionel omsorg for børn og familier – fra teori til værktøj*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Page, J. (2017): Reframing infant-toddler pedagogy through a lens of professional love: Exploring narratives of professional practice in early childhood settings in England. *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(4), 387-399.
- Papatheodorou, T. & Moyles, J.R. (2009): *Learning Together in the Early Years – Exploring Relational Pedagogy*. London: Routledge.
- Plum, M. (2009): Den synliggjorte pædagog. Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. *Nordic Studies in Education* nr. 29, 325-337.
- Pröckl, M. (2020): *Tyngd, sväng och empatisk timing: förskollärares kroppsliga kunskaper*. Ph.d.-afhandling. Huddinge: Kritisk kulturteori, Centrum för praktisk kunskap, Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola.
- Rajala, A., Rainio, A., Lipponen, L., Hilppö, J. & Kurenlahti, E.A. (2022): Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical Perspective on Research and Practice. I: H. Harju-Luukkanen, J. Kangas & S. Garvis (red.): *Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus*. New York: Springer International Publishing AG, 27-40.
- Rasmussen, K. (2020): *Pædagogisk omsorg. Refleksioner, diskussion, eksempler og billeder af omsorg*. Rapport udgivet af Center for Daginstitutionsforskning, Institut for mennesker og teknologi, Roskilde Universitet.
- Recchia, S.L., Shin, M. & Snaider, C. (2018): Where is the love? Developing loving relationships as an essential component of professional infant care. *International Journal of Early Years Education* (26)2, 142-158.
- Riddersporre, B. (2016): Där kommer ledarskapet in ... I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 267-277.
- Rockel, J. (2009): A Pedagogy of Care: Moving beyond the Margins of Managing Work and Minding Babies. *Australasian Journal of Early Childhood* 34(3), 1-8.
- Ruyter, K.W. & Vetlesen, A.J. (2004): *Omsorgens tvetydighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Shin, M. (2015): Enacting Caring Pedagogy in the Infant Classroom. *Early Child Development and Care* 185(3), 496-508.
- Stern, D.N. (2004) Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv. København: Hans Reitzel Forlag.
- Taggart, G. (2016): Compassionate Pedagogy: Ethics of Care in Early Childhood Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 24(2), 173-185.
- Taggart, G. (2019): Cultivating ethical dispositions in early childhood practice for an ethic of care: a contemplative approach. I: R. Langford (red.): *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice – possibilities and dangers*. New York: Bloomsbury Academic, 97-124.
- Tholin, K.R. (2013): *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K.R. (2019): Å være pålogget og aktivt til stede: Hvordan fremstiller framtidige barnehagelærere omsorg i barnehagen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 103(2-03), 133-144.
- Tholin, K.R. & Moser, T. (2007): Omsorg og læring – hvor "ny" er rammeplanen? I: M. Bjerkestrand & T. Pålserud (Red.): *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget, 68-93.
- Tronto, J.C. (1993): *Moral Boundaries*. New York: Routledge.
- Tronto, J.C. (2013): *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York, NY: New York University Press.
- Vallotton, C.D. (2009): Do infants influence their quality of care? Infants' communicative gestures predict caregivers' responsiveness. *Infant Behavior & Development* 32(4), 351-365.
- Waterhouse, A.-H.L. (2016): Konsten att beröra(s) och beröringsens konst. I: B. Riddersporre & B. Bruce (red.): *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, 193-206.
- Winger, N. (2008): Vi jobber på gulvet. Omsorg for de yngste barna i barnehagen – set fra personalets synsvinkel. I: B.J. Eide & N. Winger (red.): *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen*. 2. delrapport fra projektet Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder. HiO-rapport nr. 18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Winther-Lindqvist, D.A. (2021): Caring well for children in ECEC from a wholeness approach – The role of moral imagination. *Learning, Culture and Social Interaction* (30), del B.
- Winther-Lindqvist, D.A. (2023): *Omsorg i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Zachrisen, B. (2017): Kultursensitiv omsorg i barnehagen. *Barn* (35)2/3, 105-119.
- Østrem, S. (2008): *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.



Kommende udgivelser

Trivsel og trivselsfremme

Bæredygtighed i pædagogik og uddannelse

Evaluering af elevkompetencer i matematikundervisning



dpu.au.dk/paedagogiskindblik

