

Hvilke oppfatninger har barnehagelærerstudenter om omsorg?

Kristin Rydjord Tholin

The purpose of this study is to examine student's thoughts, and understanding about care in kindergarten in the beginning at their early childhood teacher education. The research question is "What discourses of care can we identify in kindergarten students' texts?" Care is a basic value in early childhood teacher education, and a key word in The Norwegian Kindergarten Act (Ministry of Education, 2005). The data consists of reflective texts collected from 65 students. The analysis of the data was linked to discourse and conventional content analysis. The theoretical perspectives build mainly on Fisher and Tronto (1990), and Noddings (2013). Through the discourse and conventional content analysis, the following discourses were discovered in the student data; perform, need-, receive- and love discourses. The results carry implications for early childhood teacher education.

Keywords: care, care relation, early childhood teacher education, discourses

Kristin Rydjord Tholin, dosent, Universitetet i Sørøst-Norge
Kristin.R.Tholin@usn.no

Innledning

Formålet med denne studien er å belyse og drøfte barnehagelærerstudenters tanker og forståelser om omsorg i barnehagen. Omsorg er et sentralt begrep i barnehageloven og har lange tradisjoner i norsk barnehage (Bae, 2005). Videre dokumenterer forskningsprosjektet «Verdier i barnehagen» at omsorg er den verdien som er mest vektlagt i barnehagene (Johansson, E. et. al., 2015). Samtidig er omsorg et komplekst fenomen, slik Davis og Degotardi uttrykker det: «Care has multiple dimensions and therefore can be interpreted and enacted differently depending on social, cultural and temporal factors» (2015, s. 2). Omsorg er også et hverdagsbegrep som studenter kjenner til før de starter på utdanningen sin som kommende barnehagelærere. Man kan hevde at omsorg på den ene siden er ønsket av alle, og på den andre siden, et hverdagsfenomen som er relevant for alle. Derfor er det interessant å undersøke hva som er karakteristisk for oppfatninger om omsorg i overgangen fra privat (familie) til profesjonell kontekst (barnehagelærerutdanning). Studien som ligger til grunn for denne artikkelen har som intensjon å studere

hva som kjennetegner studenters forståelser om omsorg i starten av barnehagelærerutdanningen. De teoretiske perspektivene er hovedsakelig forankret i teorier om omsorg fra Fisher og Tronto (1990) og Noddings (2013). I tillegg støtter jeg meg på barnehageforskere som Bae (2005, 2012) og Drugli (2018). Metodologiske perspektiver er hentet fra elementer i Faircloughs (2008) kritiske diskursanalyse kombinert med kvalitativ innholdsanalyse. Dette utgjør bakgrunnen for å utforske problemstillingen: *Hvilke diskurser om omsorg kommer til uttrykk i barnehagelærerstudentenes tekster?*

Bakgrunn og kontekstualisering

Omsorg kan ha varierende innhold og omfatte ulike funksjoner i forskjellige kontekster. Omsorgsbegrepet brukes også av ulike profesjoner, så spørsmålet er hva er det unike ved omsorg i barnehagen og for barnehagelærere? Og hva har vi av forskning å støtte oss til for å utforske dette spørsmålet?

Forskning og omsorg

Ekspertgruppen, nedsatt av Kunnskapsdepartementet, dokumenterer at «omsorg og relasjonsarbeid er lite utforsket» ved barnehagelærerrollen (Børhaug et. al., 2018, s. 7). Gruppen har kartlagt forskning hovedsakelig fra den norske barnehagekonteksten og identifisert åtte studier om forståelser av omsorg (ibid., s. 98). Fra forskningsdatabasen NB-ECEC, som omfatter skandinaviske barnehageforskning, framkommer 37 studier som inkluderer omsorg. Det eksisterer altså begrenset forskning med avgrenset fokus på omsorg i barnehagene i Skandinavia. Josefson (2018) er imidlertid en av bidragsyterne som har gitt en grundig gjennomgang av «Omsorgens plats i förskolan». Hun peker på at omsorgsbegrepet er et «svårfånet begrepp» (s. 44) og at det ser ut til at barnehagelærere forholder seg til omsorg som en del av læringsprosessene. «En orsak till detta kan vara att omsorg tycks ha mindre betydelse i ett sammanhang där förskolan rör sig från det familjepolitiska välfärdsfältet till utbildningsfältet, med fokus på kunskap, utbildning och lärande» (Josefson, 2018, s. 44).

Det eksisterer noen få studier av omsorg i relasjon til barnehagelærerutdanning både nasjonalt og internasjonalt (se f.eks Davis og Degotardi, 2015; Norheim, 2016), men ingen av disse har fokus på studenters omsorgsforståelser (se f.eks. *Research in higher education*). Davis og Degotardi (2015, s. 2) hevder at omsorg regnes som en kjernefunksjon ved profesjonell praksis, men at det er viet lite oppmerksomhet mot fenomenet. Dahlberg og Moss (2005, s. 90) har sammenfallende synspunkter og konstaterer at «The meaning of 'care' is rarely gone into any rigour, leaving it loosely defines by association». Sett i lys av disse utsagnene, er det fortsatt behov for at omsorgsbegrepet i profesjonelt arbeid, som i barnehagelærerutdanningen og -yrket, blir utforsket og artikulert.

Inspirert at en diskursanalytisk tilnærming er det relevant å undersøke hvordan studenter artikulerer omsorg i begynnelsen av utdanningen. Diskurser formes i relasjon til makt og ideologier som for studentene kan omfatte sosial praksis i familien. Tronto (2010) retter kritiske bemerkninger til at familieomsorg danner vurderingsgrunnlag for omsorg i institusjoner. Hun spør retorisk «What is it that

makes family care so desirable?» (Tronto, 2010, s.161). Hun hevder at familieomsorg ofte «synes å være automatisert» og at man sjelden setter spørsmålstegn ved dimensjoner som makt knyttet til familieomsorg. Familieomsorg kan være svært partikularistisk, så kanskje er tanker og idealer om familieomsorg naive som forbilder for omsorg i institusjoner? Tronto (2010) synliggjør at institusjonell omsorg kan etablere seg med andre egenskaper enn familiær omsorg. Disse synspunktene er svært relevante for denne studien. Med bakgrunn i ovennevnte resonnementer er det betimelig å undersøke ulike diskurser som kan skille privat omsorg i familien fra profesjonell omsorg i barnehagen.

Det tidligere nevnte forskningsprosjektet, «Verdier i barnehagen», dokumenterer at selv om omsorg er en viktig verdi i barnehagen, er den «under press fra kravet om effektivitet og individuell oppfølging av barna» (Storvik, 2016). Omsorg kan være i skvis på grunn av økt fokus på læring og læringsutbytte. Nygård (2017, s. 75) dokumenterer at barnehagelærerne hun intervjuet ønsket å framheve barnehagen som læringsarena og «frigjøre seg fra barnehagen som en omsorgsarena med det gode hjem som forbilde, og de vil at barnehagen som pedagogisk institusjon skal anerkjennes på lik linje med skolen». Det er i tråd med innholdet i artikkelen «Against learning» der Biesta (2004) aktualiserer hvordan læringsdiskursen er blitt hegemonisk. «I will argue that the language of education has largely been replaced by a language of learning» (Biesta, 2004, s. 56).

Det er sentralt at barnehagelærere som profesjon besitter et avgrenset og anerkjent kunnskapsgrunnlag. Ifølge forskere som Smeby (2011) og Eik (2014) trenger profesjonen et profesjonsspråk for å utøve, undersøke og utvikle profesjonsutøvelsen. Profesjonsutdanningene skal bidra til studenters aktør- og kommentatorkompetanse, ifølge Molander og Terum (2008). Kommentatorkompetansen referer til det å kunne beskrive, analysere og vurdere handlinger. Det kan være utfordrende hvis man mangler et språklig begrepsapparat for omsorgshandlingene. Smeby skriver om barnehagelærerprofesjonen at «den svake graden av profesjonalisering innenfra med basis i et spesifikt kunnskapsgrunnlag gjør yrkesgruppen mer åpen og mindre motstandsdyktig i forhold til organisatorisk profesjonalisering ovenfra» (2011, s. 58). Det er grunnlag for å hevde at barnehagelærerprofesjonen må utvikle og artikulere sin særegne kompetanse som profesjonell omsorg i barnehagen med kunnskaper og ferdigheter forskjellig fra andre profesjoner.

Omsorg i policydokumenter

Omsorg er nedfelt i formålet for barnehagen og føringene peker ut omsorg som en sentral side ved arbeidet i barnehagen. Barnehagens verdigrunnlag, deriblant omsorg, skal «formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Da blir det særlig oppsiktsvekkende at omsorgsbegrepet er fraværende i Rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012). Sett i lys av at barnehagens innhold i henhold til Barnehageloven skal bygge på et helhetlig pedagogisk syn med vekt på omsorg, lek, læring og danning (Kunnskapsdepartementet, 2005), er det foruroligende at omsorg er usynlig i læreplanen for barnehagelærerutdanningen.

Teoretiske perspektiver

Studiens teoretiske fundament er hovedsakelig hentet fra Fisher og Trontos (1990) teoretiske rammeverk om omsorg og dette danner strukturen for presentasjonen av de teoretiske perspektivene. Kapittelet som de skrev i boken «Circles of care: Work and identity in women's lives», har fått et stort nedslagsfelt og er vist til i mange internasjonale tekster om omsorg. Fisher og Tronto (1990) beskriver omsorg som en prosess med fire faser, som kan opptre overlappende og sammenflettede i utøvelse av omsorg. I tillegg suppleres det teoretiske rammeverket med Noddings (2013) omsorgsteori om omsorgsrelasjoner, presentert som en femte kategori og relevant forskning for barnehagefeltet (Bae, 2005, 2012; Cockburn, 2005; Drugli, 2018; Løkken, 2004; Sandvik, 2000; Sommer, 2003; Thuen, 2008).

Å bry seg med - oppmerksom

Den første kategorien omtaler Fisher og Tronto (1990) som det å *bry seg med* (caring about). Det betegner at man blir *oppmerksom på* og *viser interesse for* den omsorgstrengende. Denne siden ved omsorg involverer valg – skal vi bry oss eller overse barnet? Forfatterne forutsetter at vi står i en sammenheng med andre og kobler oss på medmennesker, men at det likevel ikke nødvendigvis resulterer i handlinger som omfatter omsorg. Å bry seg med kan omfatte mer enn vi er i stand til å svare opp. Samtidig uttrykker det en form for enveiskommunikasjon og at den omsorgen er rettet mot er mer eller mindre passiv og ikke deltakende i situasjonen.

Å bry seg om - ansvarlig

Å *bry seg med* (caring for) kan være forholdsvis enkelt, det fordrer kun oppmerksomhet, mens å *bry seg om*, indikerer i Fisher og Trontos tankekonstruksjon at man kjenner ansvarlighet for å møte omsorgen som er identifisert. Å vise omsorg inkluderer å være ansvarlig, ta initiativ og iverksette omsorgshandlinger og derigjennom overveielser for hva og hvem man skal ta hensyn til. Noddings understreker at omsorg innebærer en forpliktende side og benevner det som «etisk omsorg». Etisk omsorg er omsorg som gis i situasjoner der mennesker ikke er knyttet til hverandre gjennom følelsesmessige bånd, men der det likevel fordres at man viser omsorg. Fisher og Tronto (1990, s. 45) løfter fram flere utfordringer ved denne kategorien. «One of the most pervasive contradictions involved in taking care for concerns the asymmetry between the responsibility and power». I barnehagen er barnehagebarna prisgitt at personalet tar ansvar for dem og i tillegg er bevisste på *barnas behov* og følelser. Drugli dokumenterer (2018) at trygghet er et sentralt element i barns emosjonelle utvikling og tilknytning. Det kan medføre at barnehagelærere er kompetente og bevisste på hva de må være oppmerksom på i forhold til barns behov. Samtidig problematiserer Cockburn (2005) at det er nødvendig å rette et kritisk blikk mot hva slags syn på barn som ligger til grunn for vurderinger av barns behov. Det er i tråd med Sommers (2017) betraktninger om perspektivskifte fra barne- og utviklingspsykologi til vekt på barndomspsykologiske betraktninger og barns innflytelse på egen utvikling. Omsorg kan i

de mest ekstreme tilfellene omfatte krenkelser fordi personalet for eksempel ikke skiller mellom sine intensjoner og barns signaler.

Å gi omsorg - kompetanse

Med Fisher og Tronto kan vi forstå omsorgsutøvelse (caregiving) som det konkrete arbeidet med å utøve omsorg. Ansvarligheten utgjør et enda sterkere element ved det å gi omsorg. Omsorgsgiveren må være villig til å revidere sine «planer» og tilpasse omsorgen til øyeblikket og dagens situasjon. For å gjøre slike overveielser er det nødvendig med ferdigheter, kunne improvisere og gjøre kompetente vurderinger. Et dilemma kan være mangel på tid, mens andre ganger kan det handle om manglende ferdigheter eller forståelser og kunnskaper. Fremmedgjøring kan også være en utfordring i profesjonelle sammenhenger, at man fraskriver seg tilstrekkelig ansvar. På den andre siden kan for mye involvering («gone too far») også være et problem. De understreker at omsorgsgiver må godta og være tilstrekkelig oppmerksom på hva som er den andres behov, slik Druglis (2018) forskning underbygger. Imidlertid er refleksjoner om hvordan mottakerens innspill påvirker omsorgsgiveren fraværende i denne fasen. Det er derimot sentralt i den neste kategorien.

Motta omsorg - respons

Fra Fisher og Trontos ståsted involverer «care receiving» en respons om mottatt omsorg, i denne sammenhengen, fra barnet. I denne fasen forskyves fokuset fra giveren og til uttrykk og synspunkter hos den som skal motta omsorgen. Å motta omsorg handler om en type respons, selv om denne responsen ikke er bevisst eller har bestemte hensikter, hevder de. En definisjon på omsorg som tilfredsstiller både omsorgsgiver og -mottakerens forståelse og synspunkt, synes svært krevende. Tronto (1998) peker også på konflikter og maktforhold som dimensjoner ved omsorgsrelasjoner. Fisher og Tronto (1990) fokuserer likevel ikke på at mottakeren har nært kjennskap til egne behov, og er den som hovedsakelig skal være i sentrum, slik jeg tolker teksten. Her er perspektiver fra Noddings (2013) og forskning fra Bae (2005, 2012) nyttige supplement for å fram flere nyanser i mottakerrollen. Det eksisterer ulike syn på barn og omsorg i, hevder Bae (2012) og Thuen (2008). På et kontinuum kan man på den ene siden omtale barn som passive mottakere for personalets omsorg som i sin ytterste konsekvens kan medføre paternalisme. I motsatt ende omtales barn som aktive, myndiggjorte bidragsytere både i forhold til egen omsorg og omsorg for andre barn og personalet. Det eksisterer altså ulike konstruksjoner og divergerende diskurser om barn og omsorg.

Omsorgsrelasjoner

Nel Noddings (2013) retter oppmerksomhet mot relasjoner som grunnleggende ontologisk og omsorg som grunnleggende etisk. Menneskene står i forhold til hverandre og må derfor forstås i sammenheng med hverandre, hevder hun. Det er grunnleggende for menneskelig eksistens at vi gjenkjenner det menneskelig møtet og at dette medfører en velvillig innstilling overfor den andre.

Omsorg definerer Noddings primært som en verdifull relasjon mellom to mennesker, begge subjekter, en omsorgsgiver og en -mottaker, og sekundært en karakteristisk måte å være i verden på. Det gjensidige og tosidige i relasjonen er en forutsetning for at man skal omtale det som en omsorgsrelasjon, hevder Noddings (2013). Ifølge Noddings fullbyrdes omsorgsrelasjoner først ved at omsorgsmottaker opplever og aksepterer den som omsorg. Det forutsetter at barnehagelæreren inntar både en «mental og kroppslig tilstedeværelse» (Tholin, 2013, s. 71). På den måten gir hun mottakeren stor innflytelse og makt, og i større utstrekning enn Fisher og Tronto (1990), slik jeg tolker dem. Dette grunnleggende synet på barn harmonerer med dagens syn på barn som medvirkende (Sommer, 2003; Thuen, 2008). Forskning dokumenterer at til og med små barn trøster andre barn, hjelper dem fysisk når de for eksempel har falt, og involverer seg følelsesmessig vis av vis andre som er glade eller lei seg (Løkken, 2004; Sandvik, 2000). Ringstad (2017) har synliggjort detaljerte beskrivelser av hvordan barn involverer seg og gir tilpasser omsorg til andre barn. Det kommer fram at barn kan vise *oppmerksomt nærvær*, *tålmodighet* og *varsomhet* som kanskje er enda mer tilpasset andre barn enn hva personalet er i stand til å utøve. Denne forskningen dokumenterer barns evne til å inngå i omsorgsrelasjoner som aktive deltakere.

Metodologiske tilnærminger

Ifølge Thagaard (2009) er det forskjellige måter å gjennomføre en diskursanalyse på, men de har det til felles at analysen innebærer å identifisere de kulturelt definerte mønstre som styrer hvordan personer uttrykker seg. Hvilke diskurser er tekstene uttrykk for og hvilke kontekst er de forankret i? I denne studien undersøker jeg språk og begrepsbruk om omsorg i tekster av studenter i starten av barnehagelærerutdanningen. Skifte av kontekst fra familie til universitet er interessant å utforske fordi omsorgsbegrepet er så sentralt i begge kontekster. Elementer fra kritisk diskursanalyse er valgt med den hensikt å identifisere ulike diskurser om omsorg som kommer til uttrykk i studenttekstene. Det kritiske omfatter i denne studien å fokusere på hvordan virkelighetsbeskrivelser av omsorg produseres gjennom språket og drøfte hvordan det kan få konsekvenser for forståelser og handlinger.

En diskursanalytisk tilnærming

Diskursanalyse er tuftet på sosialkonstruktivistiske tankesett om at menneskets «syn på og viden om verden alltid er kulturelt og historisk indlejret» (Jørgensen og Phillips, 2013, s.14). Hva slags mening om omsorg som artikuleres kan ikke analyseres isolert fordi det utvikles i samspill med kulturelle, politiske og ideologiske forutsetninger. I denne studien kan familiekonteksten innebære kontinuitet, men også brudd med barnehagekonteksten. Diskursene omfatter en sentral form for sosial praksis som både «reproduserer og forandrer viden, identiteter og sociale relationer, herunder magtrelasjoner, og som samtidig formes af andres sociale praksiser og strukturer» (Jørgensen og Phillips, 2013, s.77).

Ifølge Fairclough (2008) er det ulike måter å definere diskurs på. Han viser til skillet mellom lingvistiske og samfunnsvitenskapelige tradisjoner som legger vekt på språk versus språkbruk. I denne

studien er hovedfokuset på språket som kommer til uttrykk i tekstene. Derfor er kvalitativ innholdsanalyse en valgt strategi, som ifølge Grønmo (2004, s.128), er «en viktig framgangsmåte i forbindelse med diskursanalyse». Kvalitativ innholdsanalyse er særlig aktuell ved analyse av tekstdata. «Qualitative content analysis is defined as a research method for the subjective interpretation of the content of textdata through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns» (Hsieh & Shannon, 2005, s.1278). I denne studien nyttes en konvensjonell innholdsanalyse i den hensikten å beskrive fenomenet omsorg, og å undersøke hvordan studentene forstår fenomenet.

Utvalg

Deltakerne i studien omfatter 65 studenter fra første trinn på barnehagelærerutdanningen. Innsamlingen av data skjedde nesten umiddelbart etter at studentene hadde startet på utdanningen og ble samlet inn i starten av en undervisningstime i pedagogikk der temaet var omsorg. Studentene ble oppfordret til å notere ned refleksjoner, tanker og synspunkter på et utdelt papir med følgende overskrift: «Omsorg i barnehagen handler om:...» Tekstene ble så samlet inn.

Forskningsetiske overveielser

Forskningsetikk er vesentlig å reflektere over i alle faser av et forskningsarbeid, hevder Thagaard (2013), og peker på at reliabilitet omfatter studiens pålitelighet, mens validitet er forskningens gyldighet. Intensjonen har vært å vise at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det å redegjøre for analysen kan bidra til at forskningsprosessen blir transparent. Ifølge Thagaard (2013) innebærer prinsippet om konfidensialitet at deltakere i studier skal anonymiseres. Ingen har notert navn på arkene, slik at forskningsetiske overveielser som anonymitet er ivarettatt.

Analysearbeidet

Tekstene ble nummerert fra 1-65 og nærlest flere ganger. Intensjonen var å tilnærme seg tekstene med en åpen innstilling, analysere og fortolke dem i den hensikt å forstå meningsinnholdet om omsorg (Thagaard, 2013). Åpen koding er en sentral strategi i analyseprosesser som «involves reading the data and developing your coding categories, based on what data (...) seems most important» (Maxwell, 2013, s.107). For å identifisere studentenes oppfatninger og begrepsbruk om omsorg markerte jeg aktuelle ord og uttrykk. Kodingen ble en strategi for å identifisere tema som kan representere ulike diskurser ved omsorg. For eksempel skrev en student «Omsorg handler om å se hvert barn». «Å se» ble markert som et uttrykk for studentens forståelse av omsorg i barnehagen. I de første analysene søkte jeg etter mønstre, temaer og kategorier i tekstene (Thagaard, 2013). Deretter ble markering av ord og begreper sammenfattet i meningskodensering. For eksempel ble ulike ord og begreper for «å se», «bry seg» eller «være tilstede» for barn, sammenfattet i koden «gjøre/utøve» omsorg. Utsagnene signaliserer at omsorg er noe de skal gjøre for eller med barna, slik jeg tolker det. Denne framgangsmåten bidro til at fire diskurser ble tydelige om omsorg: å utøve/gjøre, å tilfredsstille barnas behov, at barn mottar og å gi kjærlighet. Videre ble diskursene sammenlignet og avgrenset ut fra prinsippet om dominerende/like

diskurser. Det kan omtales som en frekvensregistrering, et metodisk verktøy i arbeidet med å belyse forskjellige posisjoner i tekster (Grue, 2011). Fire hovedkategorier ble tydelige som blir presentert i den rekkefølge de representerte ut fra omfanget i studenttekstene: *utøverdiskurs*, *behovsdiskurs*, *mottakerdiskurs* og *kjærlighetsdiskurs*. Til slutt ble en samlekategori etablert som inneholder manglende diskurser om omsorg sett i lys av den teoretiske referanserammen.

Resultater og drøfting av funn

Datamaterialet omfatter 65 tekster. Omfanget på tekstene varierer fra fem ord til en side med håndskreven tekst. Noen har kun beskrevet omsorg gjennom noen enkeltbegreper, mens hovedtyngden av deltakerne har formulert synspunktene sine i setninger. Utgangspunktet for diskursanalysen var problemstillingen «*Hvilke diskurser om omsorg kommer til uttrykk i barnehagelærerstudentenes tekster?*». På bakgrunn av den diskursanalytiske tolkningen, ble noen felles temaer synlige og definert som dominerende diskurser.

Utøverdiskurs

Ved nærlesning av formuleringene i studenttekstene var det et gjennomgående og dominerende trekk at studentene omtaler omsorg som noe de skal gjøre, altså handlinger der de er den aktive parten. Uttrykk som «å se» og «å bry seg om» barn er hyppig anvendt når de skal beskrive hva de assosierer med omsorg i barnehagen og danner grunnlaget for den dominerende diskursen, *utøverdiskursen*. Dette er et meget tydelig funn. 51 av de totalt 65 studentene har brukt «å se og bry seg». En skriver for eksempel at omsorg er: «*[...] å se og være tilstede for hvert barn*». En annen ytrer seg slik «*[...] å se og bry seg om hvordan hvert barn har det*».

Studentenes oppfatninger rommer en forståelse av at omsorg i barnehagen skal være rettet mot barna. Synonymord for uttrykkene «å se» og «bry seg om», indikerer en innstilling rettet mot barn gjennom interesse for, hensyn til og oppmerksomhet mot dem. Barn er prisgitt at personalet er konsentrert om deres liv i barnehagen. Sann sett er dette et fundament for barns trivsel og utvikling i barnehagen. Imidlertid kan man stille spørsmålstegn ved dybden i oppfatningen siden utsagnene rommer lite konkret innhold om hva de skal gjøre. Det er heller ikke gitt at en registrering, som «å se» barn, resulterer i involvering. Det kan imidlertid se ut til at «å se» vil si å forholde seg aktivt til barna i studentenes oppfatninger.

Kategorien om å bry seg om og å se barn, var den tydeligste diskursen i tekstene. Hva kan det indikere? Å *bry seg med* går ett skritt videre enn *bare å bry seg om*, sett fra Fisher og Trontos teori (1990). Å *bry seg med* inkluderer ansvarlighet, initiativ og iverksettelse av omsorgshandlinger og overveielser for hva og hvem man skal ta hensyn til. I analysen av studenttekstene ble det tydelig at studentene er særlig opptatt av ansvaret de har for å tilfredsstille barns behov, gi dem trygghet og ikke minst trøste dem. Hva forteller det om studentenes syn på omsorg? Allerede i starten av studiet er det tydelig at de er bevisste på oppdraget og ansvaret for barna. Noe annet ville være svært overraskende.

Sett i relasjon til Fisher og Trontos (1990) rammeverk kan det se ut til at studentenes oppfatninger om omsorg i barnehagen inkluderer andre og tredje kategori; å bry seg om og å gi omsorg. Selve utøverrollen er opplagt tydelig for dem, og en student oppsummerer egen oppfatning slik; «En kjempeviktig og stor oppgave». Det kan synes som om de ser at barnehagelærerrollen er en ansvarsfull oppgave og de skal være fokusert på at barna skal ha det bra. Men hva innebærer ansvaret? Kanskje har de ikke reflektert over at et bleieskift ikke nødvendigvis oppleves som omsorg fra barns ståsted? Sånn sett kan det være nødvendig at utdanningen problematiserer at å tilfredsstille barns fysiske behov ikke alltid er omsorg, sett fra barnas ståsted, og oppfordre dem til etterspørre barnas synspunkter (Bae, 2005)? Det kan se ut til at barnas behov er i sentrum og at omsorg handler om «noe» studentene skal tilfredsstille, som utgjør den neste kategorien.

Behovsdiskurs

Den neste kategorien som var bredt representert i tekstene, var det som sammenfattes i *behovsdiskursen*. Behovsdiskursen handler om at studentene viser til at de skal «gi» barna «noe» de trenger. «Noe» er et begrep som dekker flere ulike behov, slik denne studenten beskriver: «Gi barn det de trenger i de ulike situasjonene». Det barn trenger er et utsagn som favner bredt og kan være altoppslukende. Et gjentakende kjennetegn ved dette området er at personalet bidrar med noe vis a vis barn. For eksempel er begrepet *trygghet* presentert i mange av studentenes tekster. Hovedtyngden setter ord på personalets handlinger gjennom formuleringer som «gi dem trygghet, skape trygghet, legge til rette for trygge barn».

Et annet ansvarsområde er å ivareta og legge til rette for *tilfredsstillelse av barns behov*. Utsagn som å «se deres behov» og «fysisk og psykisk nærhet» indikerer at de er opptatt av mer enn å tilfredsstille barns behov i de praktiske hverdagssituasjonene. En omtaler fysiske forhold som å «dekke de primære behovene som sult, tørst, bleieskift og lignende». Enda flere er opptatt av psykiske behov som at barn trenger «fysisk kontakt, klemmer» og «gi barn det de trenger i de ulike situasjonene».

Ett tredje begrep som går igjen inn under behovsdiskursen er *trøst*. Mange studenter er tydelig opptatt av at *de skal gi* barn trøst slik denne studentene formulerer det: «vise at du bryr deg om barnet og vil være der noe skulle skje, trøste hvis de er lei seg eller redd». Når de skal trøste vil de «hjelp og gi klemmer» til barna. Utsagnene uttrykker, slik jeg tolker det, en involverende og aktiv barnehagelærer som er opptatt av å tilfredsstille behov og forstå barns signaler. Kanskje er det opplagt at de er bevisste på denne siden ved utøvelsen? Velger man et yrke, som barnehagelæreryrket, er det naturlig at man er opptatt av å bety noe for barna som ikke kan ta vare på seg selv. Men hva slags tanker om barn og hvilke tanker om egen rolle kan dette indikere (Thuen, 2008)? På bakgrunn av at svært mange anvender begreper som kan signalisere oppfatninger om «hjelpeløse barn», kan det være relevant å problematisere nettopp denne siden ved profesjonsutøvelsen.

Trygghet er et begrep som studenter ofte bruker når de skal beskrive arbeidet i barnehagen, men de strever med å utdype hva det innebærer. Trygghet handler blant annet om de grunnleggende

behovene, som mat, søvn og kjærlighet (Drugli, 2018). Men trygghet knyttet kun til behov kan bli for snevert sett i relasjon til oppdraget. Trygghet eller fravær av trygghet kan også omfatte trygghet mot fysiske og psykiske skader, trygghet mellom eller i relasjoner og trygghet på seg selv. Trygghet utgjør også et sentral element i barns emosjonelle utvikling og tilknytning (Drugli, 2018), og kanskje er poenget nettopp å se begrepet i sammenheng med omsorg i barnehagen og utøverrollen som barnehagelærer.

Med referanse til Cockburn (2005) kan det være nødvendig at utdanningen problematiserer hva behovsorienterte diskurser omfatter. Hva slags syn har de på barns liv i barnehagen og hvilken betydning har barnehagen for barna utover tilfredsstillelse av behov? Ifølge Cockburn kan behovsorientering lede oppmerksomheten bort fra barn som aktører med egen stemme og til og med bidragsytere av omsorg. Fisher og Trontos (1990) fjerde kategori om omsorgsmottakeren, inkluderer denne siden ved omsorg.

Mottakerdiskurs

Barnehagelærerstudentene er utvilsomt opptatt av at omsorg i barnehagen er rettet mot barna. Samtidig er det interessant hvilket *syn på barn* som ligger implisitt i deres omsorgsforståelser. Så å si alle utsagn der barna er nevnt, er posisjonert fra omsorgsgiveren, slik som «gi barn, vise barn, bry seg om dem». Barna omtales som mottakere. Betrakter studentene barn som passive mottakere av omsorg slik både utøverdiskursen og behovsdiskursen indikerer? Eller representerer studentenes tanker også et aktivt barn uten at det kommer til uttrykk? Det kan være at de har et tradisjonelt og konserverende syn på barns rolle og omsorg siden det bare unntaksvis er studenter som skriver om omsorg sett fra barns ståsted (Sommer, 2003).

Enkelte utsagn nevner barna i tilknytning til omsorg. Et par peker på at det er viktig å «lytte til barna» og å være «sensitiv» overfor dem. I disse begrepene kan det tolkes inn en innstilling om å la seg påvirke av barns opplevelse. Enkelte er sågar opptatt av at barn har rett til medvirkning også i forhold til omsorg. En skriver kort «La barnet få medvirke». Andre har presisert at de må «ta barn på alvor» og «møte barn på deres nivå». Indirekte kan disse utsagnene omfatte en holdning til å gi barnet innflytelse selv om dette ikke er uttalt eksplisitt. Disse tankene kan indikere en forståelse av barn som subjekt og særlig når de i tillegg understreker at de skal ha respekt for dem (Bae, 2005). To utsagn skiller seg klart ut fordi de omtaler barn som *deltakende* i omsorg og kan oppfattes som et brudd eller motdiskurs til flertallets oppfatninger: «barn klarer å vise omsorg til andre barn, når de ser at de ikke har det bra». Den andre skriver: «Et barn stryker et annet på kinnet». Her er det spor av barn som selv er aktive og som bidrar med omsorg for andre barn.

Sett i lys av Fisher og Trontos (1990) teori involverer «care receiving» også en respons om mottatt omsorg. Denne fasetten ved omsorg er nesten usynlig i materialet og kan tyde på at studentene ikke er bevisste på tosidigheten i omsorgsrelasjoner, slik særlig Noddings (2013) forfekter. Ifølge Bae (2012) eksisterer det ulike syn på barn og omsorg slik også tekstene gjenspeiler. Barna er bare

unntaksvis omtalt som aktive omsorgsyttere slik at Baes perspektiver (2005) samsvarer med barn forstått som mottakere og objekt for studentenes omsorg på dette tidspunktet. Innføring i Noddings (2013) perspektiver på omsorgsrelasjoner, og særlig mottakerens rolle og funksjon, kan utvide studentenes perspektiver på omsorg i barnehagen. Mottakeren, her barna, har sine egne uavhengige tanker, behov og ønsker – de skal være deltakere i omsorgsrelasjonen. Denne posisjonen til barna er nedfelt i barnehagelovens § 3 «Barns rett til medvirkning».

Kjærlighetsdiskurs

Omsorg i barnehagen handler om å «møte barn med kjærlighet og varme» skriver en av studentene. Det er i alt en tredjedel av studentene som bruker kjærlighetsbegrepet når de beskriver hva de assosierer med omsorg. Sann sett er det grunnlag for å hevde at *kjærlighetsdiskursen* også er en tydelig diskurs i materialet. Det er likevel de færreste som utdyper hva «kjærlighet» henspiller på mer enn at de kort nevner begrepet. Der utdypinger forekommer vinkler de det enten fra personalets side, som noe de skal gi barna, eller som denne studenten; «se og møte barns behov for kjærlighet». Hva kan forklaringen være på at studenter anvender kjærlighetsbegrepet på omsorg? Rammeplan for barnehagen fra 2011, som de forholdt seg til i utdannelsen sin, har følgende passus: «I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.12). Siden studentene var i starten av studiet er det uvisst om de var bevisste på denne formuleringen. En annen inspirasjonskilde kan være Aslanians (2016) bok om «Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen», men den er ikke pensum på utdanningen og antakeligvis ukjent for dem. Eller kan det være at det er naturlig for unge mennesker å bruke kjærlighetsbegrepet i omtale av arbeidet som barnehagelærer? Noen vil synes at nestekjærlighet er et mer nærliggende begrep for profesjonell omsorg i barnehagen. Uansett begrunnelse, så kan kjærlighetsdiskursen si noe om seriøsiteten og alvoret studentene assosierer med omsorg og danne utgangspunkt for å drøfte hva de legger mer konkret i kjærlighetsdiskursen som element ved omsorg.

Manglende diskurser?

Tar man utgangspunkt i teorier om omsorg, som er presentert tidligere i artikkelen, er det betimelig å holde fram at enkelte sider ved omsorg og omsorgsrelasjoner ikke er belyst av studentene. Omsorgsrelasjoner som tosidige forhold, slik Noddings (2013) forfekter, er så å si fraværende. Gjensidighet og «turtaking» mellom barna og personalet er utydelig, de er i stedet svært opptatt av sin egen rolle som omsorgsgiver. Videre er det kun to som omtaler barn som omsorgsgivere. Det ser ut til at studenter har få refleksjoner omkring omsorg sett fra barnets perspektiv. Sett i lys av føringer i samfunnsmandatet (Kunnskapsdepartementet, 2005) om barns rett til å ha innflytelse på livet sitt i barnehagen, og at deres erfaringer, synspunkter, meninger skal ha innvirkning, kan studien bidra til å synliggjøre hva barnehagelærerutdanning må legge særlig vekt på vedrørende omsorg i barnehagen. Det kan innebære å fokusere på særtrekk ved profesjonell omsorg i barnehagen, som kan utgjøre et brudd med etablerte holdninger om privat og familiær omsorg.

Det er ikke grunnlag for å konkludere om studenter ser for seg omsorg som en krevende oppgave ved barnehagelæreryrket. Faktisk er det bare en som reflekterer over dette; «Jeg synes omsorg er et vanskelig tema, for det er så lett å overse de små viktige detaljene. Det å gjøre ting om til en handling, og ikke bare ord». Noddings (2013) har bidratt med perspektiver på etisk omsorg, altså omsorg utført i profesjonelle sammenhenger der omsorg kan omfatte en ekstra innsats, den kommer ikke av seg selv. Dessuten er det å være en profesjonell at man kontinuerlig står overfor handlingstvang og vurderer og overveier hvem man skal vise oppmerksomhet mot. Fisher og Tronto (1990) har pekt på noen dilemmaer i omsorgsarbeid som mangel på tid, utilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter, eller uheldige holdninger. Krenkelser og for mye involvering kan også være et problem. Analyse av tekstene viste at studenter i begynnelsen av studiet ikke reflekterer over slike sider ved omsorg i barnehagen. Kanskje er det nettopp utfordrende og profesjonsetiske dilemmaer ved omsorg som må belyses og bevisstgjøres i løpet av utdanningen?

Implikasjoner av studien

Oppfatninger om omsorg som fenomen er kontekstavhengig og foregår ikke i et vakuum. Derfor kan det være betimelig å løfte fram det som er utydelig i studentenes oppfatninger om omsorg i starten av utdanningen til barnehagelæreryrket. Studien forholder seg ikke til hva barnehagelærerutdanningen faktisk vektlegger, men uansett kan det være vesentlig å være bevisst på hva som utgjør grunnlaget i studenters tanker om omsorg når de starter på utdanningen.

Fra familiebasert til profesjonell omsorg

Omsorg er, som nevnt, et fenomen alle har et forhold til og mening om, og studentenes oppfatninger kan være preget av egne erfaringer fra familiære settinger. Med det utgangspunktet kan utdanningen legge til rette for en utforskende tilnærming til profesjonell omsorg som forskjellig fra privat omsorg. Kanskje må utdanningen i enda sterkere grad synliggjøre hva som kan representere et brudd med familiær omsorg og fokusere på særlige aktuelle problemstillinger for profesjonen? Tronto (2010) hevder at vi har en idylliserende oppfatning om familiær omsorg og peker på at omsorg i familier kan være automatisert og at man sjelden setter spørsmålstegn ved makt i disse relasjonene. Å være profesjonell refererer både til utøverkompetanse, og til å «beskrive, analysere og evaluere aktiviteter», kommentatorkompetansen, skriver (Molander og Terum, 2008, s. 23). Sett i lys av at omsorg er et kjent område for studentene, kan det være vesentlig å løfte fram diskrepans mellom ulike omsorgspraksiser og –forståelser med den hensikt å bryte med innforstått kunnskap og i retning av et bevisst og profesjonelt kunnskapsgrunnlag.

Fra ensidig til tosidig omsorgsforståelse

I analysen av studenttekstene ble det tydelig at Fisher og Trontos (1990) fjerde kategori, respons på mottatt omsorg, var nesten fraværende. Studentene legger vekt på egen utøvelse og viser få refleksjoner om barnets opplevelse og etterspør heller ikke barnets respons. Handlingen skal være rettet mot barn, men omsorg sett fra barns ståsted er underkommunisert, slik jeg tolker det. De stiller tydelige krav til

egget oppdrag og at de skal rette «oppmerksomhet og åpenhet» mot barna, men er det tilstrekkelig for å ivareta barns opplevelse? I hvilken grad forvalter man barns subjektstatus og aktive rolle i vurderingen av omsorg? Allerede i 2003 påpekte Sommer et paradigmeskiftet i synet på barn fra å tenke på barn som «objekt» som skal påvirkes og formes, til barn som «subjekt» som bidrar aktivt i sin egen utvikling. Det kan være aktuelt å undersøke perspektiver på omsorg opp mot synet på barn. Studentene legger stor vekt på å møte barnets behov. Men hvem definerer behovene? Kan det være aktuelt å problematisere hvilken posisjon man inntar når man skal ramme inn barnets behov? Er det fra mitt ståsted som omsorgsutøver, et observerende og registrerende utgangspunkt, eller er barnets synspunkter inkludert i vurderingen som legges til grunn? Cockburns (2005) forbehold om at behovsorienterte diskurser kan lede oppmerksomheten bort fra barn som aktive deltakere og bidragsyttere av omsorg, kan være et interessant grunnlag for å utforske studenters hyppige henvisninger til barns behov og grunnlaget for oppfatningene.

I Noddings (2013) teori om omsorgsrelasjoner er gjensidighet i relasjonen en forutsetning for at man skal omtale det som en omsorgsrelasjon. Gjensidighetsdimensjonen kan være et aktuelt teoretisk grunnlag å løfte fram i utdanningene. Ifølge Noddings (2013) fullbyrdes omsorgsrelasjoner først ved at omsorgsmottaker opplever og aksepterer den som omsorg. På den måten gir hun mottakeren stor innflytelse og makt. Dette harmonerer godt med barnehagelovens føringer om at barn har rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2005). Hvordan omsorg ser ut fra barnets perspektiv kan være omfatte en utforskende tilnærming som kan bidra til å bevisstgjøre studenter på å innlemme dette grunnlaget i sin forståelse av profesjonell omsorg i barnehagen.

Fra mottaker til utøver

Forskning dokumenterer at til og med små barn trøster og hjelper andre (Løkken, 2004; Ringstad, 2017; Sandvik, 2000). Det er kunnskaper som studentene antakeligvis ikke har tilegnet seg så tidlig i studiet. Det kan være forklaringen på at det bare er to som eksplisitt omtaler at barn deltar med omsorg og derfor kan oppfattes som et brudd med flertallets oppfatninger. Et kritisk spørsmål til selve utdanningen er også om den innlemmer disse perspektivene i undervisningen om omsorg. Innføring i forskning på dette feltet kan utvikle og styrke studentenes kompetanse på området. Syn på barn, og barnets aktørrolle i omsorg i barnehagen, ser ut til å være et sentralt område for å spisse og avgrense hva profesjonell omsorg i barnehagen kan omfatte.

Avslutning

Omsorg er ett av kjernebegrepene i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) og et sentralt begrep i barnehagepersonalets praksis (Johansson et. al., 2015). Samtidig er omsorg et komplekst fenomen og omfatter multiple dimensjoner som tolkes og endres avhengig av sosiale, kulturelle og tidsmessige faktorer, hevder Davis og Degotardi (2015, s. 2). Formålet med denne studien var å belyse og drøfte barnehagelærerstudenters oppfatninger av omsorg i barnehagen i starten av studiet til barnehagelæreryrket. Resultater av studien kan peke på områder som er vesentlig å drøfte og rette

særskilt oppmerksomhet mot i overgangen fra omsorg i privat sfære til profesjonell omsorgspraksis i barnehagen. Hovedtyngden av diskursene som kom til uttrykk i tekstene kan videre indikere et utydelig skille mellom privat og profesjonell praksis med hovedvekt på barnehagelærerens ansvar for barnas behov. Den relasjonelle siden ved omsorg, der man vurderer gjensidighet som et grunnleggende vilkår, og som er nedfelt i samfunnsmandatet, er forholdsvis utydelig.

Barnehagelærerstudenter i starten av studiet sitt er opptatt av at de både er betydningsfulle personer med et viktig og avgjørende oppdrag, og at de skal ha ansvar for barn som uttrykkes gjennom omsorg. De bruker begrepet kjærlighet for å beskrive hva omsorg handler om i barnehagen. Det kan si noe om alvoret studentene legger i sitt framtidige yrke. Små barn er fullstendig prisgitt personalet i barnehagen og er avhengige av de tar vare på dem, beskytter dem og ser hvilke behov de har. Dette store og alvorlige ansvaret, som må knyttes til faglige og etiske overveielser, ligger hos barnehagelæreren. Samtidig er små barn ikke bare hjelpeløse og avhengige av personalets omsorg. Nyere syn på barn som subjekt, som medborgere i demokratiet og selvstendige deltakere på barnehagearenaen (Bae, 2005), skal nedfelles i de kommende barnehagelærernes tanker og praksiser. Det kan omfatte å oppgradere barnas bidrag og anerkjenne deres deltakelse i omsorg, men unngå at personalet fraskriver seg sitt hovedansvar og overlater for store forpliktelser til barna. Omsorg kan ikke defineres som et bestemt fenomen, men i barnehagesammenheng er det sentralt at studenter undersøker om involverte parter opplevde omsorg som omsorg. Intensjonen med forskningsprosjektet var også å bidra til å skape tydeligere konturer og substans om omsorg for barnehagelærere for å reflektere og handle ut i fra i sin barnehagepraksis. Omsorg er et sentralt begrep i barnehageloven, men som Josefsons (2018) studie indikerer, er det vesentlig med større fokus på og utforskning av omsorg som grunnlag for barnehagelæreres praksis.

Litteratur

Aslanian, Teresa (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, Berit (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Bae, Berit (Red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.

Biesta, Gert (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. I *Nordisk Pedagogikk*, Vol. 25, pp. 54–66.

Børhaug, Kjetil et. al (Red.) (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Cockburn, Tom (2005). Children and the Feminist Ethic of Care. *Childhood*, Vol. 12 (1), 71–89. doi:10.1177/0907568205049893.

Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005). *Ethics and politics in early childhood education: Languages and evaluation*. New York, NY: Routledge.

- Davis, Belinda & Degotardi, Sheila (2015). Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care. In *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2015.1028385.
- Drugli, May Britt (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 49-77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eik, Liv Torunn (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fairclough, Normann (2008). «En social teori om diskurs». I Elisabeth H. Jensen & Normann Fairclough (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fisher, Berenice & Tronto, Joan (1990). Toward a feminist theory of caring. In Emil K. Abel & Margaret K. Nelson (Eds.), *Circles of care: Work and identity in women's lives* (pp. 35–62). New York: State University of New York.
- Grue, Jan (2011). «Hva er kritisk diskursanalyse?». I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (s.112-115). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), p. 1277–1288.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Röthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Josefson, Mie (2018). *Det ansvarsfulla mötet En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Avhandling ved Barne- og ungdomsvitenskapelig institusjon. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Barnehageloven*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, Gunvor (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Maxwell, Joseph Alex (2013). *Qualitative research design; An interactive approach*. California: SAGE Publications, Inc.
- Molander, Anders & Terum; Lars Inge (2008). *Profesjonsstudier* (s.13 -27). Oslo: Universitetsforlaget.

Noddings, Nel (2013). *Caring: a relational approach to ethics & moral*. Berkeley: University of California Press. 2nd ed., updated.

Norheim, Helga (2016). Utdanning til omsorg. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nygård, Mette (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktorgradsavhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Ringstad, Kristin (2017). *Omsorg mellom de eldste barna i barnehagen. Hvordan trer barn frem som aktive omsorgsutøvere i barnehagen og hvordan bidrar personalet til å muliggjøre dette?* Mastergradsavhandling i Barnehagepedagogikk: Høgskolen i Sørøst-Norge.

Sandvik, Ninni (2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1–3-åringer i barnehagen*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Smeby, Jens-Christian (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? I *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg 17, nr 4, s.43-58.

Sommer, Dion (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr. 1–2, s. 12–23.

Storvik, Line Fredheim (2016). Omsorg til barnehagebarn er under press fra effektivitet. I *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/januar/omsorg-til-barnehagebarn-er-under-press-fra-effektivitet/>

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. 3. utgave.

Tholin, Kristin Rydjord (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, Harald (2008). *Om barnet*. Oslo: Abstrakt forlag.

Tronto, Joan (1998). An Ethic of Care. In *Generations*, Vol. 22, Iss. 3, 15-20.

Tronto, Joan (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. In *Ethics and Social Welfare*, no.4:2, 158-171.