

Fra målstyring til dømmekraft: Frisættelsens potentiale i pædagogisk omsorgspraksis

Hvad sker der med professionel omsorg, når pædagogisk praksis og uddannelse styres af policy og målinger? Med afsæt i den aktuelle uddannelsesreform belyser artiklen, hvordan omsorgsbegrebet udgrænses i pædagoguddannelsens styringsdokumenter og dagtilbud, og hvilke konsekvenser det kan have for pædagogstuderendes forståelse af omsorg og professionsidentitet. Gennem dokumentanalyse og kvalitative interviews argumenteres der for, at frisættelse ikke blot er fravær af styring, men en mulighed for at styrke professionel dømmekraft, etik og professionel omsorg i velfærdsarbejdet.

Nøgleord: Policy, omsorg, pædagoguddannelse, dagtilbud, dømmekraft, velfærdsprofessionel.

Fra accountability til professionelt ansvar

New Public Management (NPM) er en styringsform i den offentlige sektor, som er inspireret af markedsmechanismer og privatsektorens ledelsesprincipper. Siden 1980'erne har NPM haft stor indflydelse på styringen af offentlige institutioner, herunder velfærdsprofessionerne og deres uddannelser. Centralt står effektivitet, konkurrence og resultatorientering, operationaliseret gennem standardisering, kontraktstyring og kontrol – frem for tillid og faglig autonomi (Solbrekke & Englund 2011). Dette har forskudt fokus fra professionelt ansvar til accountability forstået som pligten til at redegøre for handlinger over for ledelse og politikere. Accountability knyttes til ekstern kontrol, præstationsindikatorer og juridisk-økonomisk ansvarlighed, mens responsibility (ansvar) handler om moralsk engagement, faglig dømmekraft og relationelt ansvar – eksempelvis i dagtilbud. Når måling og kontrol dominerer, risikerer fagprofessionelle at blive regelfølgere frem for reflektive praktikere, hvilket svækker dømmekraft og autonomi.

I denne artikel forstås frisættelse som et styringspolitisk begreb, der markerer et skifte fra teknisk-rational målstyring til styrkelse af professionel dømmekraft, skøn og etisk refleksion i velfærdsarbejde. Frisættelse indebærer ikke fravær af styring, men en omlægning fra detailregulering til tillidsbaserede rammer, hvor kompleksitet håndteres gennem faglige beslutninger (Taggart 2019; Solbrekke & Englund 2011).

I denne kontekst aktualiseres spørgsmålet om, hvordan professionelt ansvar kan genindføres som drivkraft i pædagogisk arbejde – med fokus på etik, skøn og samfundsansvar. Omsorgsbegrebet får i den forbindelse fornyet opmærksomhed. Studier viser, at omsorg ofte tages for givet i policy, hvor "læring" dominerer (Svinth 2023). Winther-Lindqvist (2023) fremhæver, at omsorg er et kerneområde i velfærdsprofessionelt arbejde, men at der mangler et fagligt sprog for professionel omsorg. Denne virkelighed møder pædagogstuderende i deres uddannelse – en 3½-årig professionsbachelor med skiftevis teori og praktik. Bedømmelsen sker ud fra kompetencemål og tilhørende videns- og færdighedsmål (UFM 2017; 2024). Med den aktuelle reform af professionsuddannelserne rettes fokus yderligere mod kompetencemål og dimittendprofiler, hvilket aktualiserer behovet for at forstå, hvordan omsorg begrebsliggøres og vægtes i uddannelseskonteksten (UFM 2025). Rothuizen et al. (2020) viser, hvordan praktikevaluering præges af en målstyringsdiskurs, der risikerer at udgrænse hverdagens uforudsete situationer og det fagsprog, der former professionsidentiteten.

Denne artikel søger at bidrage med en nuanceret forståelse af dette komplekse spændingsfelt, hvor pædagogstuderende på denne måde står med et ben i to verdener, pædagoguddannelsen

og den pædagogiske praksis, med hver deres styringslogikker og prioriteringer. Artiklen stiller derfor spørgsmålet: Hvilke betingelser oplever pædagogstuderende for udøvelse af omsorg i dagtilbudsområdet som en del af deres professionsdannelse?

Omsorg som en interpersonel interaktion defineres som en gensidig interaktion mellem omsorgsyder og omsorgsmottager. Indenfor denne retning bidrager både omsorgsyder og omsorgsmottager til omsorgsrelationen, som baseres på tillid og gensidig forpligtelse.

Omsorgsbegrebet og dets betingelser

Omsorg er et begreb, der rummer mange forskellige forståelser og tilgange. Omsorg består ifølge Morse et al. (1991) af en variation af tilgange, teorier og karakteristika, som adresserer forskellige retninger indenfor omsorgsteori:

- omsorg som en menneskelig egenskab
- omsorg som en moralsk forpligtelse
- omsorg som en følelsesmæssig interaktion
- omsorg som en interpersonel interaktion
- omsorg som en terapeutisk intervention.

Omsorg som en menneskelig egenskab henviser til, at omsorg er en universel egenskab, der findes i alle mennesker. Indenfor denne retning er omsorgen nødvendig for den menneskelige overlevelse, og den er en grundlæggende del af menneskelige samfund og kulturer.

Omsorg som moralsk forpligtelse betragtes som en moralsk dyd og grundlæggende for praksis, og den fokuserer på at opretholde omsorgsmottagerens værdighed og menneskelighed. Omsorgsudøvere er indenfor denne retning karakteriseret som moralske aktører med respekt for borgeren.

Omsorg som en følelsesmæssig interaktion er karakteriseret ved medfølelse eller empati, der motiverer omsorgsgiveren til at yde omsorg. Indenfor denne retning adresseres den følelsesmæssige byrde og empatien som grundlag for omsorg.



Omsorg som en terapeutisk intervention er rettet mod de specifikke handlinger, der sigter mod at imødekomme borgerens behov. Indenfor denne retning fremhæves omsorgsyderens kompetencer og færdigheder, og omsorgen retter sig mod at fremme omsorgsmottagerens egenomsorg.

Der er i disse omsorgsretninger en bevægelse fra den naturlige omsorg forstået som en menneskelig egenskab til en mere professionel omsorgsforståelse forstået som en terapeutisk intervention. I denne bevægelse, fra den ene omsorgsdimension til den anden, ligger der en variation af både relationelle, følelsesmæssige og moralske dimensioner.

Indenfor det pædagogiske område fremsætter Winther-Lindqvist (2023) et helhedsorienteret omsorgsbegreb, der kombinerer udviklingspsykologiske, filosofiske og politiske perspektiver. Her forstås professionel omsorg i dagtilbud som en praksis, der skal bevare, fortsætte og reparere børns muligheder for at trives og udvikle sig i institutionen. Dette indebærer en anerkendelse af børns behov for trivsel, udvikling og opdragelse, og at omsorg må forstås i konteksten af dagtilbuddets opgave med at understøtte børns alsidige dannelse og deltagelse i fællesskaber. Denne forståelse læner sig op ad omsorg som en terapeutisk intervention.

Denne forståelse af omsorg står dog i kontrast til den måde, hvorpå omsorg behandles i lovgivning og policydokumenter. Svinth (2023) påpeger, at omsorg spiller en underordnet rolle i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor begreber som "læring" og "læringsmiljø" dominerer. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt omsorg tages for givet i politiske sammenhænge; om der er en form for "privilegeret uansvarlighed", hvor man antager, at omsorg naturligt er til stede uden behov for eksplisit anerkendelse, professionalitet eller styring.

Samtidig peger Taggart (2019) på, at omsorg ikke blot er en praksis, men også en etisk disposition, der kan kultiveres. Dette syn på omsorg relaterer til omsorg som en moralsk forpligtelse. Taggart (2019) skelner mellem hurtig og langsom etik, hvor den hurtige etik – som ofte præger pædagoguddannelsen – risikerer at overse den relationelle kompleksitet i pædagogisk arbejde.

Den langsomme etik lægger derimod vægt på refleksion og relationel forståelse i konkrete situationer. Dette perspektiv åbner for en diskussion af, hvordan pædagogstuderende introduceres til omsorgsbegrebet, og om uddannelsen i tilstrækkelig grad rustet dem til at håndtere de etiske og relationelle dilemmaer, som praksis indebærer.

De beskrevne omsorgsdimensioner og forståelser vil indgå som analytisk optik til forståelse af omsorgsbegrebet på mikro- og makroniveau.

Forskningsmæssigt fundament og analytisk fokus

Artiklens forskningsmæssige fundament har til formål at undersøge og udforske, hvordan omsorg i pædagogisk praksis i dagtilbud forstås, praktiseres og problematiseres, og hvilke levede effekter dette får for de pædagogstuderende.

Problematisering er et analytisk greb, som trækker på både Bacchi (2009) og Foucault (1981). Med dette greb muliggøres en undersøgelse af, hvordan specifikke fænomener som fx pædagogisk praksis i en diskursiv praksis udpeges som problematiske, og som noget, der kalder på interventioner i form af styring. Diskurs forstås her som en samling af udsagn, der er enighed om; de opfattes som rigtige/gældende. I indeværende sammenhæng drejer det sig om udsagn om omsorg i den pædagogiske praksis (Foucault 1981). Dette analytiske greb giver samtidigt blik for, hvordan en given problematisering vil indvirke på den pågældende pædagogiske praksis. Når nogle særlige forhold ved den pædagogiske praksis problematiseres og gøres til genstand for regulering og styring, kan det medføre, at andre forhold bliver usynlige og endda umulige at tale om. Dette skaber nogle specifikke oplevede diskursive effekter for deltagerne (Bacchi 2009), både børn, forældre og pædagoger.

I denne artikel vil analyserne have fokus på de pædagogstuderendes oplevede effekter. For at komme tættere på de oplevede effekter i praksis suppleres der med begrebet subjektivering (Søndergaard 2005). Subjektivering forstås og analyseres med en opmærksomhed på den dobbelte bevægelse, hvor subjektet har agens, da subjektet er handlende, men samtidig er underkastet



nogle specifikke kontekstuelle betingelser, bl.a. dominerende diskurser.

Metodisk har vi anvendt to greb: dokumentanalyse og kvalitative interviews.

Policydokumenter som empiriske grundlag for dokumentanalyse

Udgangspunktet for dokumentanalysen er policytekster, som kan være alt lige fra lovforslag, organisatoriske rapporter, taler, interviewtransskriptioner, budgetter, forskningsrapporter til statistik og meget mere. Det anbefales at følge pengene og dermed de interventioner, som tilføres anseelige økonomiske midler (Bacchi 2009).

På baggrund af disse betragtninger er de udvalgte policydokumenter, som udgør den ene del af det empiriske materiale og gøres til genstand for dokumentanalyse, primært "Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog" (UFM 2017), "Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)" (BUVM 2024) og den politiske "Aftale om minimumsnormeringer" (BUVM 2020). Sidstnævnte policydokument er særligt relevant, da dagtilbud heri understøttes med en betragtelig og målrettet statslig støtte. Dokumentanalysen er således anvendt til at identificere de dominerende diskurser, som sætter rammerne for pædagogisk arbejde og uddannelse.

Kvalitative interviews som empirisk grundlag for empiriske nedslag

For at undersøge, hvilke levede effekter repræsentationen af problemet producerer i forbindelse med de pædagogstuderendes tilblivelsesprocesser, suppleres med transskriberede dybdegående kvalitative interviews (Brinkmann 2013). Det empiriske materiale består af fortællinger indsamlet fra syv pædagogstuderende, som blev udvalgt på baggrund af deres praktiske erfaring, idet de har gennemført to seks måneders praktikforløb i dagtilbud og stod til at færdiggøre uddannelsen indenfor fem måneder. Alle deltagere gav informeret samtykke. De studerende blev således udvalgt med henblik på at skabe variation i oplevelser, men med en fælles erfaringsmæssig forankring i dagtilbudspraksis.

Afsættet for interviewene trækker på Søndergaards (2005) komplekse forståelse af subjektivering og fremhævelse af, hvordan netop det kvalitative interview bidrager med mulighed for indblik i sådanne komplekse tilblivelsesprocesser. Her er intentionen at undersøge og analysere de meningssammenhænge, hvori mennesker forstår sig selv og hinanden gennem deres levede erfaringer og fortællinger.

Denne undersøgelses individuelle interviews blev afviklet i løbet af november og december 2024 og blev efterfølgende transskriberet. Hvert interview varede cirka 35-40 minutter, og de efterfølgende transskriptioner udgjorde 140 normalsider. De studerende fremstår anonymiserede i artiklen.





Analysemetoden

Det empiriske materiale blev herefter bearbejdet gennem en læsning med inspiration fra Haavind (1987) og Andenæs (2000). Materialet er blevet læst på langs, hvor hver enkelt studerendes fortælling blev analyseret for at identificere centrale temaer og forhandlinger af professionsidentitet. Derefter blev materialet læst på tværs for at finde ligheder og forskelle mellem de studerendes erfaringer. Med læsningen på tværs af det samlede materiale kunne vi følge de tråde af ligheder og forskelle, der kunne identificeres på tværs af de studerendes samlede mængde af udsagn. Gennem læsningerne opstod temaer som "omsorg" "fordrer ikke professionsuddannelse" og "den implicitte omsorg i professionsidentiteten".

På baggrund af de identificerede temaer blev udvalgte citater anvendt som analytiske nedslag, der eksemplificerer de levede effekter og subjektiveringsprocesser, som artiklen belyser.

Artiklen vil præsentere udvalgte analytiske nedslag, som formidler de væsentlige pointer og forhold i det komplekse empirimateriale. I udvælgelsen af, hvad der gives plads i analysedelen vedrørende de studerendes levede effekter, er der læst efter udtryk for de studerendes subjektiverende forhandlinger, fx insisteren, tvivl, tøven. Dermed vil de analytiske nedslag formidle pointer, som konkretiseres på et makroniveau, når der trækkes på policydokumenter, og på et mikroniveau, når de pædagogstuderendes fortællinger inddrages. I artiklen præsenteres fire analytiske nedslag, struktureret fra makro- til mikroperspektiv for at synliggøre, hvordan rammesættende diskurser producerer levede effekter i professionsidentitet og praksis.

De to første analytiske nedslag bevæger sig på et makroniveau og undersøger, hvordan omsorg positioneres i henholdsvis professionsuddannelsens styringsdokumenter ("omsorg" i skyggen af professionsuddannelsen) og i dagtilbudsområdets regulering ("omsorg" som problemrepræsentation i dagtilbudspolitik). De to efterfølgende analytiske nedslag undersøger, hvordan disse diskursive rammesætninger indvirker på mikroniveau i de pædagogstuderendes tilblivelsesprocesser. Det første med fokus på omsorgens implicitte rolle i professionsidentiteten (den implicitte omsorg i professionsidentiteten) og det andet med fokus på spændingsfeltet mellem faglig stolthed og oplevet anerkendelse (faglig stolthed og oplevet værdsættelse). Tilsammen viser de, hvordan makroniveauets diskurser medfører specifikke levede effekter for de pædagogstuderende.

"Omsorg" i skyggen af professionsuddannelsen

Med dette analytiske nedslag vil vi kigge nærmere på betingelser i form af den lovgivning, der rammesætter de pædagogstuderendes uddannelse, og som derfor bevæger sig på et makroniveau.

Inspireret af Svinth (2023) kan en gennemgang af studieordningen for pædagoguddannelsen (UCN Professionshøjskolen 2025) afsløre at ordet "omsorg" fremgår i alt fire gange. Første gang i formålsparagraffen. Herudover nævnes "omsorg" i fællesdelen – grundfagligheden i et vidensmål: "differentiere omsorg og pædagogiske indsatser, så de tilgodeser børn, unge og voksnes dannelse"

(UCN Professionshøjskolen 2025: 8). I anden praktikperiode nævnes ordet "omsorg" i de tilhørende videns- og færdighedsmål, dog tilkøbet og afgrænset fra indsatser af en sundhedsfremmende og forebyggende karakter. Denne beskrivelse læner sig delvist op ad omsorg som en terapeutisk intervention og tilsyneladende op ad den professionelle omsorg, men det er svært at gennemskue, da beskrivelsen af omsorgsforståelsen ikke er tydeligt angivet. Når denne bekendtgørelse løbes igennem, nævnes ordet "omsorg" hverken i kompetencemål eller områdebeskrivelser. Den simple ordtælling viser, at ordet "udvikling" nævnes i alt 36 gange – og er det ord, der hyppigst nævnes i forbindelse med de pædagogstuderendes færdigheder og viden, hvad angår målgruppen. Ordet fremgår i både områdebeskrivelser, kompetencemål og videns- og færdighedsmål. Ordet "læring" nævnes 15 gange i forbindelse med de pædagogstuderendes færdigheder og viden, hvad angår målgruppen. Det fremgår i både områdebeskrivelser, kompetencemål og videns- og færdighedsmål.

Hvad kan vi udlede af det? Når ord som læring og udvikling nævnes så massivt i et styringsdokument, kan der med Bacchi (2009) argumenteres for, at der skabes en rammesættende diskurs for, hvordan de pædagogstuderende kan forstå og snakke om deres pædagogiske praksis. Her bliver ansvaret for målgruppens udvikling og læring et centralt fokusområde for den pædagogiske faglighed. Rothuizen et al. (2020) beskriver, at når kompetencemålsstyringen på denne måde skaber en dominerende diskursiv tendens, fører det samtidig til en udgrænsning af "ikke planlagte" aspekter ved den pædagogiske praksis. "Omsorg" bliver på denne måde potentielt udgrænset af den praksis, de studerende efterstræber. I denne optik kan "omsorg" forstås som mindre ekspliciteret i uddannelsens styringsdokumenter, hvilket kan påvirke, hvordan studerende taler om og prioriterer omsorg fagligt. Det betyder dog ikke nødvendigvis, at omsorg ikke praktiseres i den konkrete dagtilbudspraksis, men at dens status i fagsproget fremstår mindre synlig for de studerende. På denne måde kan omsorgsbegrebet potentielt blive diskursivt udgrænset i uddannelseskonteksten, som de studerende møder.

Dette analytiske nedslag viser, hvordan omsorgsbegrebet i professionsuddannelsens styringsdokumenter fremstår marginaliseret i forhold til begreber som læring og udvikling. Når omsorg ikke eksplicit fremhæves som en central del af den pædagogiske faglighed, risikerer det at svække de studerendes forståelse af omsorg som en professionel kompetence. Med Morse et al. (1991) kan det tolkes som en reduktion af omsorg til en følelsesmæssig eller naturlig egenskab snarere end en terapeutisk intervention, der kræver faglig dømmekraft og refleksion. Samtidig kan fraværet af en tydelig begrebsliggørelse gøre det vanskeligere for de studerende at udvikle et nuanceret fagsprog om omsorg i deres professionsdannelse. Det kalder på en styrkelse af omsorgens status i uddannelsens fagsprog og en tydeligere begrebsliggørelse i studieordninger og undervisning (Svinth 2023; Rothuizen et al. 2020).

"Omsorg" som problemrepræsentation i dagtilbudspolitik

Dette analytiske nedslag vil bevæge sig på et makroniveau med fokus på de lovgivningsmæssige rammer for den pædagogiske praksis, som pædagogstuderende møder i deres praktikker – som en del af deres vekseluddannelse.

Den pædagogiske praksis på dagtilbudsområdet styres og reguleres af dagtilbudsloven. I dagtilbudslovens formålsparagraf (§ 1) nævnes det, at formålet med denne lov er, at dagtilbud skal "fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring gennem dag-, fritids- og klubtilbud samt andre socialpædagogiske fritidstilbud" (BUVM 2024: 1). Indenfor denne paragraf har omsorgen forventeligt et terapeutisk sigte rettet mod børnenes udvikling og trivsel.

Formålsparagraffen udtrykker på denne måde en overordnet problematisering af dagtilbuddenes egen evne til at rammesætte en passende kvalitet for deres pædagogiske arbejde. Denne problematisering understreges i øvrigt af rammesætningen om tilsyn, som skal ske på baggrund af dagtilbuddets arbejde med de pædagogiske læreplaner. Der skal med andre ord udføres tilsyn for at sikre, at dagtilbuddet efterkommer anvisningerne på det pædagogiske arbejde, som de står beskrevet i dagtilbudsloven.

Hvilke krav stilles der i denne forbindelse til det pædagogiske personale, som skal udføre dette pædagogiske arbejde? Dagtilbud stilles (jævnfør § 19 a) et lovmæssigt krav om de minimumsnormeringer, som regeringen forstår som en forudsætning for, at "børn i danske dagtilbud mødes af engageret og kvalificeret pædagogisk personale. Og at personalet har tid og ressourcer til at sikre høj kvalitet."

Med Bacchi (2009) som forståelsesramme for Foucaults teoretisering er mennesker og de menneskelige kategorier noget, der skabes – de er ikke faste eller givne. Dermed bliver det vigtigt at rette blikket mod de menneskelige kategorier: De har signifikant betydning for de måder, som styring kan foregå på, og hvordan mennesker kan tænke om både sig selv og hinanden. Disse forståelseskategorier skabes gennem målinger, ved at "noget" gøres målbart. Herudfra kan dagtilbud sorteres i to kategorier: dagtilbud af høj kvalitet og dagtilbud af lav kvalitet. Begge kategorier kan afdækkes gennem en udregning og dokumentering af deres normering, som opgøres i et årligt gennemsnit for antal børn pr. pædagogisk personale. På samme måde sorteres dagtilbuddenes pædagogiske personale i matchende kategorier. Det vil sige pædagogisk personale, der er til rådighed, og manglende pædagogisk personale, som af gode grunde ikke kan bidrage til det pædagogiske arbejde.

Et interessant aspekt af denne kategorisering er, at minimumsnormeringernes effekt i forhold til pædagogisk personale, som bidrager til høj kvalitet, skal kunne måles i de førromtalte årlige gennemsnit for antal børn pr. pædagogisk personale, som ikke medregner det pædagogiske personales uddannelses- og eller erfaringsniveau. Dette aspekt indebærer en kategorisering, hvor de aspekter af dagtilbuddets kvalitet, der kan måles og dokumenteres i konkrete forhold såsom voksen-/barnratio, bliver mere værdifulde og ønskværdige end de aspekter, som ikke umiddelbart er målbare, eller som er vanskelige at opgøre i konkrete enheder. Dette gælder fx den naturlige og moralske omsorg. Her kan der imidlertid argumenteres for, at målinger og dokumentationskrav ikke nødvendigvis afspejler den fulde kompleksitet i professionel omsorgspraksis, og at aspekter af kvalitativ karakter derfor risikerer at blive underbelyst.

I "Aftale om minimumsnormeringer" (BUVM 2020) forklares det at: "En lov om minimumsnormeringer skal sikre flere voksne til børn i vuggestuer og børnehaver, da alle børn fortjener at blive set og hørt og få den omsorg og nærvær, som de har brug for" (op.cit.: 1). Her kobles voksen-/barnratioen til en sikring af, at børnene i dagtilbuddene med denne minimumsnormering vil få den omsorg og det nærvær, som de har brug for. Omsorgsarbejdet kommer på denne måde til at fremstå som noget, enhver voksen kan udføre uanset uddannelse, og dermed som en menneskelig egenskab eller en naturlig omsorg. Dette understreges af, hvordan midlerne fordeles i "Aftale om minimumsnormeringer", hvor der for hvert af årene 2024 og 2025 afsættes 1.791 millioner kroner til at sikre minimumsnormeringerne i alle landets dagtilbud. I dette beløb udgør opkvalificeringspuljen til at sikre uddannet pædagogisk personale 200 millioner kroner for hvert af de to år – svarende til cirka 11 procent af den samlede pulje. For at få andel i midlerne skal kommunerne fremvise en plan for at opnå mindst 85 procent uddannelsesdækning eller forbedre den med mindst 10 procentpoint. Kommuner med lavest uddannelsesdækning vil blive prioriteret. Samtidig peger flere kommuner på rekrutteringsudfordringer som en væsentlig årsag til lav uddannelsesdækning, hvilket kan være medvirkende til, at ufaglært personale i praksis bliver anvendt til at opfylde normeringskrav (VIVE & EVA 2025). Dermed betyder fordelingen af midlerne ikke nødvendigvis, at ufaglærte vurderes som fagligt ligestillede med pædagoger, men at bemanding i sig selv prioriteres som et målbarhedskriterium.

Opsummeret fremskrives en fortælling, hvor det, der problematiseres, overordnet er dagtilbuddenes egne evner til at sikre kvalitet i dagtilbuddet. Kvalitetssikringen bliver forstået som statens opgave, når lovgivning om det pædagogiske indhold på dagtilbudsområdet fremsættes som løsningen. Når man analytisk følger pengene, træder det frem, at den pædagogiske kvalitet først og fremmest sikres gennem styring og tilsyn med, hvorvidt der er nok personale på arbejde, hvilket er i overensstemmelse med NPM. Når der ikke er et tydeligt krav om uddannede pædagoger, forstås den kvalitetssikrende "omsorg" og udøvelse af denne ikke som en handlingskompetence, der forudsætter en

professionsuddannelse. Det konstrueres på denne måde diskursivt som noget, alle kan udøve af en passende kvalitet – forudsat at bemanningen er tilstrækkelig.

Analysen viser, hvordan politiske styringslogikker og økonomiske prioriteringer i dagtilbudsområdet bidrager til en forståelse af omsorg som en almenmenneskelig egenskab snarere end en professionskompetence. Dette svarer kategorien "omsorg som en menneskelig egenskab" hos Morse et al. (1991), hvor omsorg forstås som noget naturligt og universelt. Når størstedelen af midlerne til minumsnormeringer ikke målrettes opkvalificering, men snarere bemanning (BUVM 2020), underbygges denne forståelse.

Set i et diskursanalytisk perspektiv kan dette bidrage til en forståelse af omsorg som en almenmenneskelig egenskab snarere end en professionskompetence. Dette udelukker ikke, at der i praksis kan være både faglige overvejelser over og lokale strategier til at højne omsorgskvaliteten, men deres synlighed i lovtekst og finansieringslogikker fremstår mindre eksplicit. Det viser, at der er behov for en faglig og politisk diskussion om, hvorvidt professionel omsorg – som terapeutisk intervention – kræver uddannelse og specialiseret viden (Bacchi 2009; Foucault 1981).

I de to følgende analytiske nedslag rettes blikket mod, hvordan de tidligere præsenterede betingelser på makroniveauet indvirker på et mikroniveau, når de medfører nogle specifikke levede effekter for de pædagogstuderende. På makroniveauet er følgende rammesættende diskurser blevet identificeret:

- Begrebet "omsorg" fremstår mindre eksplicit i den praksis, som de studerende bliver bedt om at efterstræbe gennem deres studiemæssige arbejde med at erhverve deres uddannelse med fokus på børns læring og udvikling.
- Den kvalitetssikrende "omsorg" og udøvelse kan diskursivt forstås som en handlingskompetence, der forudsætter en professionsuddannelse. Det fremstilles med andre ord som noget, som alle kan udøve af en passende kvalitet.

Den implicitte omsorg i professionsidentiteten

Bacchi (2009) betoner, hvordan identificerede problemrepræsentationer og deres rammesættende diskurser gør det svært at tænke anderledes om problemet, hvilket igen begrænser de former for social analyse eller fortolkning, der kan skabes. Hvordan de pædagogstuderende bliver til og kan opfatte sig selv og andre kan med andre ord begrænses af problemrepræsentationens diskursive effekt.



Denne diskursive effekt kan medføre, at bestemte subjektpositioner muliggøres, mens andre umuliggøres, og det sker på grund af den særlige måde, hvorpå et problem repræsenteres. Dette kan med andre ord have betydelige effekter på de pædagogstuderende som, når de bliver til i og med problemrepræsentationens rammesættende diskurser – både vil tale og handle ud fra, hvad der kan give mening her. Derfor undersøges de diskursive effekter i dette analytiske nedslag.

På tværs af alle syv interviews tegner der sig en fælles enighed om, at de som kommende pædagoger har et særligt professionelt ansvar i forhold til målgruppens læring og udvikling. Særligt forbindelsen mellem relationer og målgruppens læring og udvikling er fremtrædende i deres fortællinger, hvilket citatet fra den studerende Anna er et godt eksempel på:

Relationer betyder så meget. Altså det her med, at man ved, hvordan børnene reagerer, og hvordan man kan sætte læring på, og at det bare betyder så meget, at man har en god relation, fordi det giver en helt andet grundlag for at skabe læring ikke?

Fokus på relationen kunne antyde, at der er tale om omsorg som en interpersonel relation, defineret som en gensidig relation. Men asymmetrien i relationen mellem barn og voksen peger nok i højere grad på omsorgsrelationen som en terapeutisk interaktion, hvor formålet er at sikre barnets vækst, læring og som følge deraf også egenomsorg. I citatet italesættes omsorg dog ikke eksplicit, hvilket kan indikere, at omsorgsbegrebet er implicit indlejret i læringslogikken.

Udover læring, udvikling og relationer kobledede de pædagogstuderende mange andre begreber til det at være en professionel pædagog. Eksempelvis teoretisk viden som afsæt for refleksioner, som igen kan omsættes til praksis. Den pædagogstuderende Nanna forklarer forholdet på følgende måde:

For mig betyder det at være professionel pædagog, at jeg sætter en ære i det, jeg laver. At jeg ved, hvad jeg laver. At jeg kan begrunde, hvorfor jeg gør, som jeg gør, med teori.

Citatet ovenfor peger umiddelbart på, at såfremt der er omsorg på spil, så er den rettet mod den professionsstuderende som professionel omsorgsudøver. Men der er også en betoning af ære, hvilket kunne indikere, at omsorgen også rummer en grad af moralsk forpligtelse, idet den studerendes personlige vurdering indgår. Dog er det ikke helt gennemsigtigt, om der i virkeligheden er moral på spil, da æren samtidig er koblet til begrundelser af teoretisk karakter og dermed antager en mere rationel forståelse, som muligvis bundet i en terapeutisk omsorgsforståelse eller alene en forståelse af omsorg som noget naturligt. At omsorg ikke ekspliciteres sprogligt, kan indikere, at den studerende forbinder omsorg med noget selvfølgeligt eller tavst i praksis.

Kendskab til og arbejde indenfor de lovgivningsmæssige og etiske rammer, der gælder for pædagogisk arbejde, er en fremtrædende fælles fortælling, hvilket Emilies udtalelse er et godt eksempel på:

Jeg har jo også nogle lovmæssige retningslinjer, jeg skal gå ind og følge og se: Hvad står der i dagtilbudsloven? Er der et barn, der ikke kan det her eller er særlig udsat, så skal jeg jo gøre noget ved den problemstilling, som jeg ser. Ja, så jeg er jo under nogle retningslinjer, der fortæller mig, hvad jeg skal gøre.

De studerendes fokus på retningslinjer vidner om en mere polycystyret praksis. Det er imidlertid uklart, i hvilken grad denne policyforståelse kobles til omsorgspraksis, da omsorgsbegrebet kun i begrænset omfang er ekspliciteret i de styredokumenter, der rammesætter pædagogers praksis.

Et begreb, som de studerende ikke nævner af sig selv i løbet af deres interviews, er "omsorg". Adspurgt specifikt til begrebet omsorg svarer de studerende med en enslydende fortælling om, at omsorg er i alt, hvad de gør i deres pædagogiske praksis. Det er bare ikke noget, der snakkes eksplicit om under uddannelsen og i praktikkerne. Emilie siger:

Jeg synes, at der er mange af de ting, vi laver under pædagoguddannelsen, som ligesom relaterer sig til den her omsorg. Det kan godt være, vi ikke snakker decideret "omsorg", men så snakker vi noget andet, men som ligesom er udgangspunktet for omsorg.

Denne brede forståelse peger i retning af omsorg som noget, der er tavst og en naturlig menneskelig egenskab, som ikke nødvendigvis behøver at blive italesat og begrebsliggjort. De studerendes fortællinger viser, hvordan det læringssigte, som understreges i både dagtilbudsloven (Svinth 2023) og de studerendes studieordning, skaber en rammesættende diskurs for, hvordan de pædagogstuderende kan forstå og snakke om deres pædagogiske praksis. Ansvar for målgruppens udvikling og læring ses således som det centrale fokusområde for det, de fremsætter som deres pædagogiske professionelle faglighed. Denne dominerende diskursive tendens kan ud fra ovenstående udsagn bidrage til, at "omsorg" ikke bliver en eksplicit del af det fagsprog, som efter endt uddannelse former dele af de studerendes professionsidentitet.

De studerendes fortællinger viser, at omsorg er til stede i deres praksis, men ofte som en tavs og implicit dimension. Dette kan tolkes som en ureflekteret blanding af flere (Morse et al. 1991) omsorgsformer – især den følelsesmæssige og interpersonelle omsorg – uden at disse nødvendigvis kobles til en professionel terapeutisk forståelse. Når omsorg ikke italesættes eksplicit i uddannelsen, risikerer det at blive usynligt i den professionsidentitet, som de studerende udvikler (Søndergaard 2005). Dette udelukker dog ikke, at omsorg i praksis kan finde sted på kvalificerede måder i lokale kontekster, men dens begrebslige synlighed fremstår mindre eksplicit i de studerendes uddannelsesmæssige fagsprog. Det peger

på behovet for at styrke refleksionen over omsorg som en etisk, relationel og faglig praksis (Taggart 2019; Winther-Lindqvist 2023).

Faglig stolthed og oplevet værdsættelse

Et andet tema, som går på tværs af de studerendes fortællinger, handler om deres faglige stolthed kontra deres oplevede værdsættelse som pædagoger – eller måske mere en mangel på samme. Følgende tre udvalgte eksempler fra henholdsvis Laura, Marianne og Emilie udtrykker dette forhold:

Jeg er stolt af at være pædagog eller snart uddannet pædagog, forhåbentlig. Men hvis man snakker med nogen, så skal man hele tiden argumentere for, hvorfor jeg gør en forskel. Fordi altså ... Mange ude i samfundet tror, en pædagog bare er én, der lige passer mine børn.

Jeg har jo også virkelig, virkelig tætte veninder, som siger: "Du spilder dine kræfter. Du kan så meget. Hvorfor vil du sidde og passe på børn?" Det er, fordi de ikke ved, hvad faget indebærer. Der er forskel på, hvad de tror jeg kan, og hvad jeg så reelt gør. For eksempel at børnene udvikler sig i en positiv retning.

Jeg kunne have valgt andre retninger, hvor man måske ikke har fået en højere løn, måske en mindre stresset hverdag, måske blive sådan værdsat lidt mere på sit arbejde.

På den ene side fremhæver de studerende en egen oplevet faglig stolthed ved professionen og deres pædagogiske praksis, hvor de understreger deres værdi gennem faglige kompetencer til at sikre børns udvikling og læring. På den anden side oplever de studerende en manglende værdsættelse fra både familie, venner og samfund. Dette kan kobles til det tidligere analytiske nedslag: En rammesættende diskurs, hvor den kvalitetssikrende "omsorg" og udøvelse af denne kan fremstå som uafhængig af den specifikke professionsuddannelse. Det udtrykkes i de studerendes fortællinger om, at omsorg opfattes som en universel menneskelig egenskab med islæt af terapeutiske interventioner. Det indebærer ikke nødvendigvis, at omsorg i praksis udføres uden faglig refleksion, men at dens professionsspecifikke dimension kan være mindre synlig i omverdenens øjne. Der er således en bredde i forståelsen af omsorg fra det naturlige til det professionelle, men denne udfoldelse er delvist implicit og ureflekteret. Det kan skyldes både mangelfulde beskrivelser på makroniveau og manglende italesættelse og udfoldelse af omsorgsbegrebet på mikroniveau, hvilket potentielt kan være medskaber af modsatrettede effekter på de pædagogstuderende.

Analysen synliggør et spændingsfelt mellem de studerendes oplevede faglige stolthed og den manglende samfundsmæssige anerkendelse af pædagogfaget. Når omsorg reduceres til noget, som alle kan yde, svarer det til forståelsen af omsorg hos Morse et al. (1991) – nemlig som en naturlig egenskab og ikke som en terapeutisk intervention, der kræver faglighed. Dette underminerer den kompleksitet og dømmekraft, som pædagoger bringer i spil.

Oplevelsen varierer muligvis på tværs af kontekster, men fremstår konsistent i dette empiriske materiale. En styrket professionsfortælling, hvor omsorg fremhæves som en kvalificeret og refleksiv praksis, kan bidrage til både intern faglig stolthed og ekstern anerkendelse (Rothuizen et al. 2020; Bacchi 2009).

Omsorg, professionskompetence og frisættelsens potentiale

Denne undersøgelse viser, hvordan omsorgsbegrebet i pædagogisk praksis og professionsuddannelse ofte fremstår implicit og underbelyst – både i styringsdokumenter og i de pædagogstuderendes egne fortællinger. Analysen peger på, at omsorg primært forstås som en naturlig egenskab snarere end en professionskompetence, hvilket kan underminere omsorgens faglige og etiske betydning i velfærdsprofessionel praksis (Morse et al. 1991; Winther-Lindqvist 2023). Tendensen er situeret i det empiriske materiale og kan variere på tværs af kontekster.

Set i lyset af de identificerede diskursive spændingsfelter mellem NPM, målstyring og professionsfaglighed fremstår frisættelse som en mulig nøgle til at genindføre omsorg som en central dimension i pædagogisk praksis og uddannelse. Frisættelse skal her forstås som en styrkelse professionel dømmekraft, etisk refleksion og faglig autonomi – ikke som fravær af styring (Taggart 2019; Solbrekke & Englund 2011). Når pædagoger og pædagogstuderende får mulighed for at agere uden snævre mål- og dokumentationskrav, skabes der rum for at praktisere omsorg som mere end en teknisk eller naturlig egenskab. Frisættelse kan således fungere som modvægt til den teknisk-rationelle logik, der præger både uddannelses- og institutionsniveauet, og som risikerer at udgrænse omsorgens etiske og relationelle aspekter (Bacchi 2009; Rothuizen et al. 2020). Det er dog endnu uafklaret, hvordan frisættelsesinitiativer konkret vil blive omsat i praksis. Der er derfor behov for at udvikle et fagligt sprog for professionel omsorg i både uddannelses- og praksiskontekster. En sådan begrebsliggørelse kan styrke omsorgens status som en refleksiv, relationel og etisk praksis, der kræver faglig dømmekraft og ikke blot kan reduceres til en iboende menneskelig egenskab (Winther-Lindqvist 2023).

Samtidig peger analysen på behovet for at revurdere de styringslogikker, der præger både pædagoguddannelsen og dagtilbudsområdet. Når begreber som "læring" og "udvikling" dominerer policydokumenter, mens "omsorg" kun nævnes sporadisk, skabes der en diskursiv udgrænsning

af omsorg som et fagligt anliggende (Svinth 2023; Bacchi 2009; Rothuizen et al. 2020). Det påvirker forståelsen og udøvelsen af pædagogisk faglighed. Børne- og Undervisningsministeriet (2024b) arbejder med en afbureaukratisering af dagtilbudsområdet, hvor Regeringen og KL har indgået et flerårigt samarbejde om at reducere administration og fjerne regler – fx krav om skriftlig læreplan, evaluering hvert andet år og forenkling af tilsyn og indberetning. Om dette vil føre til øget friscættelse af pædagogisk praksis, er dog uklart.

Historisk viser kommunale initiativer, at koncepter som TRAS, ICDP og LP-modellen er blevet udbredt i takt med ønsket mere systematik, dokumentation og målbarhed i daginstitutionerne – i tråd med NPM. Disse koncepter fungerer som styrings-teknologier og opstod som svar på manglende indholdsstyring i lovgivningen med det formål at definere og styre det pædagogiske indhold (Aabro 2020).

I denne sammenhæng fremstår friscættelse som en vigtig ramme til styrkelse af professionel dømmekraft, etisk refleksion og faglig autonomi i mødet med praksis' kompleksitet (Taggart 2019; Solbrekke & Englund 2011). Realiseringen afhænger dog af lokale implementeringsprocesser og organisatorisk kultur.



I uddannelseskonteksten kan frisættelse give studerende mulighed for at arbejde med komplekse, uforudsigelige situationer, hvor omsorg og relationel forståelse er centrale. Det forudsætter, at omsorg integreres eksplicit i undervisning, vejledning og evaluering – som en professionskompetence på linje med læring og udvikling (Winther-Lindqvist 2023).

Det er afgørende, at omsorg anerkendes som en professionskompetence, der kræver både teoretisk viden og praktisk erfaring. Når omsorg i lovgivning og normeringsaftaler primært kobles til voksen-/barnratio fremfor faglighed, forstærkes forestillingen om, at omsorg kan udøves af enhver – uanset uddannelse (BUVM 2020; 2024). Selvom kompetent omsorg kan finde sted uden formel uddannelse, synliggør dette behovet for faglig begrebsliggørelse. En reel frisættelse forudsætter politisk og institutionel anerkendelse af, at professionel omsorg kræver uddannelse, refleksion og dømmekraft.

En reform af pædagoguddannelsen er undervejs, hvor videns- og færdighedsmål erstattes af kompetencemål og dimittendprofiler (UFM 2025). Her ville det være meningsfuldt at indskrive omsorgsbegrebet eksplicit. Det kan styrke omsorgens faglige fundament og skabe bedre betingelser for, at pædagogstuderende og professionelle kan udøve omsorg som en central del af deres praksis – med etisk, relationel og samfundsmæssig forankring. På sigt kan dette, afhængigt af politiske prioriteringer, fremme samfundsmæssig anerkendelse af det pædagogiske arbejde.



Referencer

- Andenæs, A. (2000). *Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I Haavind, H. (red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the Problem Represented to Be?* Sydney: Pearson.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). *Aftale mellem regeringen og Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet om minimumsnormeringer*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- <https://uvm.dk/media/waqopjil/201206-endelig-aftaletekst-minimumsnormeringer.pdf>
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024a). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr 988 af 27/08/2024. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024b). *Regeringen fjerner en række regler på dagtilbudsområdet*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Foucault, M. (1981). *The order of discourse*. I Young, R. (red.) *A Post-Structuralist Reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: mødres omsorg og barns udviklingsmuligheder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morse, J.M., Bottorff, J., Neander, W. & Solberg, S. (1991). *Comparative analysis of conceptualizations and theories of caring*. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 23(2), 119-126.
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Falkenberg, H., Højberg, B. & Bayer, M. (2020). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapporteringer fra et forskningsprojekt*. Aarhus: VIA UC & København: KP.
- Solbrekke, T. & Englund, T. (2011). *Bringing professional responsibility back in*. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847-861. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.482205>
- Svinth, L. (2023). *Omsorg i daginstitutioner*. *Pædagogisk indblik*, 23, 4-31.
- Søndergaard, D.M. (2005). *At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og post-strukturalistiske tilgange til empirisk forskning*. I Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. (red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Taggart, G. (2019). *Cultivating ethical dispositions in early childhood practice for an ethic of care: A contemplative approach*. I Langford, R. (red.). *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice. Possibilities and Dangers*. London: Bloomsbury.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2024). *Pædagoguddannelsen*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2025). *Aftale om Reform af professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelserne i Danmark*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- VIVE & EVA (2025). *Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn*. København: VIVE & Holbæk: EVA.
- Winther-Lindqvist, D.A. (2023). *Omsorg i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglige meningsdannelse – i lyset af en stigende konceptudbredelse*. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(30), 102-111.