

## Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn

Kjell Aage Gotvassli og Torill Moe

### SAMMENDRAG

Artikkelen drøfter hvordan pedagogiske ledere oppfatter begrepet *godt faglig skjønn* og hvordan de arbeider med godt faglig skjønn, slik som formulert i rammeplanen av 2017: «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn». Datamaterialet består av dybdeintervjuer med i alt åtte pedagogiske ledere. Begrepet godt faglig skjønn forbindes med uforutsigbarhet og innfløkte situasjoner som krever intuisjon og innlevelse. De pedagogiske lederne knytter det også til en vurdering av hva som er barnets beste, noe som krever en kombinasjon av praksiserfaringer og teoretisk kunnskap. Mange har en oppfatning av at for utstrakt bruk av faglig skjønn kan være uheldig. Det kan gi for stor variasjon og uoversiktighet i det pedagogiske arbeidet og føre til utrygghet hos barna. De pedagogiske lederne bruker lederstrategier slik som veiledning, felles refleksjon og motivasjon for å sikre bred enighet innad i ansattgruppen omkring bruken av faglig skjønn. Et siste viktig funn er at bruken av faglig skjønn er avhengig av hvor innfløkt situasjonen er, og av hvilke begrensninger som ellers er i situasjonen.

**Nøkkelord:** *pedagogisk ledelse, faglig skjønn, intuisjon, innfløkte eller oversiktlige problemer*

Kjell Aage  
Gotvassli, Dronning  
Mauds Minne  
Høgskolen og Nord  
universitet. E-post: [kjell.a.gotvassli@nord.no](mailto:kjell.a.gotvassli@nord.no)

Torill Moe, Nord  
universitet og  
RKBU Midt-Norge,  
NTNU. E-post: [torill.moe@nord.no](mailto:torill.moe@nord.no)

### ABSTRACT

#### *Pedagogical leaders and sound professional judgement*

The article discusses how pedagogical leaders perceive the concept of professional judgement and how they work with good professional judgment, such as articulated in the framework plan of 2017: *The pedagogical leader is tasked with implementing and overseeing the kindergarten's pedagogical practices using sound professional judgement*. The data material consists of a depth interview with a total of eight pedagogical leaders. Pedagogical leaders connect the concept of professional judgement with unpredictability and complex situations that require intuition and immersion. They also associate it with an assessment of what is the child's best, which requires a combination of practice experiences and theoretical knowledge. Widespread use of professional judgement can be unfortunate. It can provide too much variation and inaccuracy in the pedagogical work. The pedagogical leaders use

leadership strategies such as mentoring, joint reflection and motivation to ensure broad consensus within the employee group regarding the use of professional judgement. One last important finding is that the use of professional judgement depends on how complex the situation is and what limitations exist in the use of professional judgement.

**Keywords:** *pedagogical leadership, professional judgement, intuition, wicked or tame problems*

## Innledning

Usikre beslutningssituasjoner er et særpreg ved alt profesjonsarbeid (Abbot, 1988; Freidson, 2001). Dette er også typisk for arbeid i barnehagen; det trengs innlevelse og fleksibilitet for å løse alle situasjoner som oppstår, noe som krever utøvelse av faglig skjønn.

I denne artikkelen vil vi knytte skjønnsutøvelse til forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16) står det følgende: «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn». Dette er en formulering som innebærer stor tillit og troverdighet til profesjonen og de pedagogiske lederne (Førde, 2018, s. 209–225), samtidig som det også er et stort profesjonelt ansvar. Formålet med studien er todelt. For det første ønsker vi å få kunnskap om hvilken forståelse de pedagogiske lederne har av begrepet godt faglig skjønn, og for det andre ønsker vi kunnskap om hvordan de pedagogiske lederne arbeider for å sikre god faglig skjønnsutøvelse i barnehagen. Problemstillingene for artikkelen er derfor:

Hvilken forståelse har pedagogiske ledere av begrepet godt faglig skjønn?

Hvordan arbeider pedagogiske ledere for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn?

## Pedagogiske ledere og faglig skjønn

Pedagogiske ledes bruk av faglig skjønn er lite belyst i forskningen. Men temaet blir indirekte berørt i arbeider som tar for seg ledelse, skjønnsutøvelse og profesjonsarbeid (Blaafalk, Solheim & Aaserud, 2017; Pettersvold & Østrem, 2017; Andersen, Moldenæs & Torsteinsen, 2017). I sin gjennomgang av faglig skjønn i det spontane viser ekspertutvalget om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 139–140) til arbeider som tar opp faglig skjønn i barnehagen. De viser blant annet til Bratterud og Emilsen (2011), som har studert hvordan barnehagelærere med mye arbeidserfaring utvikler en sensitivitet overfor barn med rett til beskyttelse. Det er både en magesfølelse og en kunnskapsbasert prosess. Åmot (2014) har tatt for seg barn med samspillsvansker og de ansattes dilemma knyttet til retten til medvirkning i barnehagen. Undersøkelsen viser at ansatte forholder seg til dette dilemmaet ved kontinuerlig å foreta skjønnsavgjørelser i forskjellige hendelsesforløp. Ekspertutvalget viser også til studier av Ulla (2014), Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock

og Størksen, (2015) og Eik og Steines (2017). Felles for disse studiene er at barnehageansatte mener det er nødvendig å bruke mye skjønn i sitt arbeid. Det er viktig å utvikle denne typen kompetanse i samhandling med barn, slik at oppmerksomhet, fleksibilitet og innlevelse blir en del av barnehagelærernes kunnskapsbase.

Bøe (2016) bruker begrepet *kvalifiserte improvisasjoner* om hvordan barnehagelærere ser nye muligheter i pedagogiske situasjoner, snarere enn å rette oppmerksomheten mot utfordringene. De må fange opp signaler og se, høre og føle samtidig. For barnehagelærerne er dette utøvelse av faglig skjønn som henger sammen med kompleksiteten i arbeidet. I artikkelen «'I tråd med godt faglig skjønn' – barnehagepedagogisk kunnskap i spenningsfeltet mellom tillit og kontroll» diskuterer Førde (2017) de utfordringer barnehagelærerne møter når de føler at kunnskapsgrunlaget som er basisen for deres profesjonsutøvelse, ikke er i samsvar med det eier bygger på. Førde argumenterer blant annet med at bruk av kartleggingsverktøy i språklæring og diskusjonen om hva slags utbytte barn skal ha med seg fra barnehagen, mange ganger står i sterk kontrast til fagfeltets fokus på helhetlig læring. Dette oppleves som et dilemma av mange i profesjonen; det skal utøves godt faglig skjønn, men samtidig kommuniseres det rammer som oppleves å begrense det faglige skjønn.

## Ulike aspekter ved faglig skjønn

Skjønn refereres ofte til som praktisk klokskap – eller *phronesis* – fra Aristoteles sin oppdeling av ulike typer kunnskap (Gotvassli, 2015). Skjønn knyttes til at man i mange yrker må foreta en skjønnsmessig vurdering av den informasjon som foreligger om det aktuelle spørsmålet. Det finnes ingen fasit som kan gi ett riktig svar på spørsmålet (Kirkebøen, 2012, s. 27). Begrepet *skjønn* blir i litteraturen knyttet til begreper som *praktisk resonnering*, *intuisjon*, *taus kunnskap*, *pedagogisk takt*, *improvisasjon* og *det uforutsette*. Vi skal kort se på dette for å gi en oversikt.

Grimen og Molander (2008) sier at skjønn er en *praktisk resonneringsform* uten eller med svake normative holdepunkter å ta beslutninger etter. Det er utøvelse av praktisk resonnement frem til et handlingsvalg, basert på en situasjonsbeskrivelse i kombinasjon med svake holdepunkter for hva som er best. En praktisk resonneringsform i barnehagen betyr at man i det pedagogiske arbeidet ofte står overfor situasjoner som det ikke finnes entydige løsninger på. Den ansatte må derfor ta i bruk praktisk resonnement basert på erfaringer og faglig kunnskap for å finne begrunnede svar for hvordan man *bør* handle i en gitt situasjon.

Ifølge Kirkebøen (2012, s. 7) er *intuisjon* en tankeprosess som gir et svar, en løsning eller en idé, uten anstrengelse og uten bevissthet om prosessen bak, og der man ikke kan redegjøre for hvordan man kom frem til resultatet. God mestring i praksissituasjonen krever derfor tolkning og innlevelse fra aktørenes side.

*Taus kunnskap* blir ofte knyttet til intuitive tankeprosesser. Taus kunnskap innebærer at vi ofte tenker, vurderer og handler på grunnlag av kunnskap som enten ikke er uttrykt eller kan uttrykkes verbalt, det vil si kunnskap i handling. Polanyis

(1969) sentrale poeng er at den tause kunnskapen ikke alltid kan formuleres eksplisitt i en påstandsfremstilling, men at teoretisk påstandskunnskap må hvile på og forutsetter taus kunnskap (Åsvoll, 2009). Stråhle, Sundgren og Walch (1989) sier at følgende er karakteristisk for barnehageansatte som bruker mye taus kunnskap i sitt arbeid: evne til innlevelse, lydhørhet, fantasi, å ta barns perspektiv og å være oppmerksomme på barns signaler.

*Pedagogisk takt* knyttes til et komplekst spørsmål uten et klart svar (van Manen, 1993). Evnen til improvisasjon og finfølelse er det som avgjør hva pedagogen gjør i det pedagogiske øyeblikket i arbeidet med barn. I følge van Manen er det utfordrende å skille mellom tillært og mekanisk pedagogisk takt (at vi tolker ting automatisk) og den takt som har utspring i sensitivitet og ekthet i møte med den andre. Han hevder at pedagogisk omtenkksomhet, åpenhet og takt utgjør selve pedagogikkens innerste vesen og kjerne.

I boken *Pedagogikk for det uforutsette* knytter Torgersen og Sæverot (2015, s. 20) begrepet *det uforutsette* til fenomener som dømmekraft, kreativitet og improvisasjon. Det uforutsette møter vi hele tiden i barnehagen, noe som gir ansatte utfordringer i valg av løsninger. Det uforutsette krever improvisasjon og kreativitet med tanke på hvordan situasjonen skal takles. Det er her pedagogikken har sine muligheter og utfordringer. Oddane (2015, s. 234–235) argumenterer med at det uforutsette ofte henger sammen med usikkerhet, utilstrekkelighet og fravær av kontroll. En måte å nærme seg denne problematikken på er, ifølge Oddane (2017), å utvikle evnen til *improvisasjon*. Improvisasjon handler om evnen til å løse komplekse, uforutsette problemer med øyeblikkets oppfinnsomhet.

Kjernen i begrepet skjønn er knyttet til usikkerhet i komplekse situasjoner og hvordan dette kan håndteres. Slik kan skjønnsutøvelse knyttes til hva slags type oppgaver eller problemer profesjonsutøvere står overfor. Rittel og Webber (1973) og Head og Alford (2015) skiller mellom *wicked or tame problems*. Begrepene er vanskelige å oversette på en god måte, men vi har valgt å oversette dem med *innfløkte* eller *oversiktlige problemer*. Innfløkte problemer (Rittel & Webber, 1973, s. 161–167) er vanskelige å definere, det finnes ingen objektiv riktig løsning, hver situasjon er unik, årsakene kan være mangfoldige, og en løsning kan føre til at nye problemer oppstår. Dette i motsetning til oversiktlige problemer, som er lette å definere, det finnes klare årsak–virkning–sammenhenger, og det er derfor lettere å finne en riktig løsning på problemet. Det er ikke vanskelig å se at mye av det pedagogiske arbeidet i barnehagen vil være av typen innfløkte problemer som det ikke finnes entydige løsninger på.

Det skjønnsmessige preger også begrepet *pedagogisk ledelse* (Kvistad & Søbstad, 2005; Gotvassli, 2019). Pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring i barnehagen. Det handler om prosesser, bevisstgjøring og verdier, begreper som det er vanskelig å knytte presise løsninger til.

Skjønnsutøvelse omtales i litteraturen som både viktig og nødvendig for å få kvalitet i arbeidet i barnehagen. Innskrenking i bruken av faglig skjønn blir fremstilt

som inngripen i den faglige autonomien hos de ansatte og uforenlig med barnehagens formål (Pettersvold & Østrem, 2018). Dette er viktige synspunkter som berører profesjonens ansvar og behovet for en kritisk stemme. Samtidig kan utstrakt bruk av skjønnsutøvelse utgjøre en trussel mot kvaliteten i barnehagen. Grimsæth (2017, s. 263–265) bruker begrepet *skjønnets byrder* i en diskusjon om hvordan nyutdannede lærere opplever hvor vanskelig det kan være å utøve rettfærdig skjønn. Goodin (1986, s. 232–261) peker på noen farer i utstrakt bruk av skjønn. Han knytter det ikke til barnehagen, men det er ikke vanskelig å se at punktene kan være aktuelle med tanke på utøvelse av faglig skjønn i barnehagen. For det første innebærer retten til skjønnsutøvelse mye makt. En pedagogisk leder kan for eksempel tildele en barnegruppe mer ansattressurser over tid, og begrunne det med at det er nødvendig ut fra faglig skjønn. For det andre kan skjønnsutøvelse føre til vilkårlighet i arbeidet. Det er vanskelig for andre å se hva som ligger bak ulike beslutninger og prioriteringer. En slik uforutsigbarhet kan også føre til utrygghet hos de ansatte og barna i barnehagen. Det er derfor viktig å stoppe opp og diskutere bruk av faglig skjønn i det pedagogiske arbeidet – det finnes både godt og dårlig faglig skjønn.

Det er også viktig å diskutere om vi kan stole på de skjønsmessige vurderingene som blir gjort på grunnlag av intuisjon. Kirkebøen (2012) hevder at det er god grunn til å være skeptisk til fagfolks intuisjon og magefølelse. Han viser blant annet til Kahnemann (2012) sine studier av beslutningsprosesser, som tyder på at vår intuisjon kan ha iboende kognitive slagsider som for eksempel forutinntatthet, fordommer og tidligere negative eller positive erfaringer.

## Ledelse og skjønnsutøvelse

Utøvelse av faglig skjønn handler også om hvilke strategier ledere kan benytte for å sikre at skjønnsmyndighet utøves riktig. For å belyse dette bruker Molander (2013, s. 44–54) begrepene *strukturelle mekanismer* og *epistemiske mekanismer*. Vi velger å se på dette som *ledelsesmessige strategier*. Det er de handlinger og tiltak som pedagogiske ledere kan iverksette for å sikre god faglig skjønnsutøvelse. Strukturelle strategier brukes for å innskrenke rommet for skjønn og/eller legge restriksjoner på atferden til aktører med skjønnsmyndighet, mens epistemiske strategier har til hensikt å forbedre betingelsene for og kvaliteten på den resonnering som leder frem til vurderinger og beslutninger i rommet for skjønn. Denne innfallsvinkelen er også brukt til å drøfte bruken av faglig skjønn hos ledere i barnevernet (Moe & Gotvassli, 2017, s. 132–153). Strukturelle strategier i barnehagen kan være bestemte måter å kartlegge barns språkutvikling på, og pedagogiske programmer som har tydelige krav til gjennomføringen. Epistemiske strategier har til hensikt å forbedre resonneringsprosessen eller betingelsene for resonnering. Det kan skje ved *formende strategier* som for eksempel veiledning og kompetanseutvikling. Veiledning av ansatte antas å heve kvaliteten på bruken av faglig skjønn og bidra til mindre variasjon mellom ulike personers vurderinger og avgjørelser (Schei & Kvistad, 2012; Gotvassli, 2013). Den

pedagogiske lederer kan også *motivere* de ansatte til å utøve skjønn på best mulig faglig måte. Molander nevner også ulike typer *involvering* for å øke kvaliteten på utøvelsen av skjønn. Disse kan være møter som pedagogisk leder legger til rette for og leder, og det kan være andre kollegiale organer, slik som teammøter der hensikten er å belyse og diskutere ulike sider ved det pedagogiske arbeidet.

## Metode og utvalg

Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign for å kunne gå i dybden for å oppnå en mer nyansert forståelse av hvordan pedagogiske ledere jobber med skjønnsutøvelse i barnehagen (Blaikie, 2010, s. 8). Det empiriske materialet består av fire halvstrukturerte dybdeintervjuer med åtte pedagogiske ledere – to og to pedagogiske ledere i sju ulike barnehager, hvorav sju kvinner og én mann. Valget om å intervju dem i par begrunner vi med at det da ofte oppstår en bedre dynamikk i intervjusituasjonen, der erfaringer trekkes frem og utdypes, og der det blir en større grad av refleksjon når det gjelder viktige tema i intervjuet. Slik kan både intervjuere og de to respondentene få en bedre forståelse for og mening i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120–127).

Fem av barnehagene er i Midt-Norge, og to er i arktiske strøk, og barnehagene har mellom to og seks avdelinger. De intervjuede har alle lang erfaring med arbeid i barnehagen. Fire har 6–12 års erfaring fra arbeid i barnehage, og fire har 20–30 års erfaring. Det er både private og offentlige barnehager. På vanlig måte sendte vi et informasjonsskriv i forkant, det ble gjort bruk av informert samtykke, og intervjuene ble tatt opp, transkribert og anonymisert. For de to ansatte i barnehagene i arktiske strøk ble det klargjort i presentasjonen og ved undertegning av informert samtykke at de muligens kunne identifiseres via aspekt som ikke er så lette å anonymisere. Dette hadde de ingen innvendinger mot.

Dybdeintervju, og særlig semistrukturert intervju, er den mest utbredte metoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017). Målet med dybdeintervju er å skape en relativt fri samtale rundt spesifikke tema som er definert av forskeren. Intervjuene varte i omtrent én time. Vi laget en halvstrukturert intervjuguide der vi startet med noen bakgrunnsspørsmål og følgende hovedspørsmål:

Den nye rammeplanen har følgende formulering når det gjelder ansvar for pedagogisk leder: «Pedagogisk leder er gitt ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» [denne teksten vises også frem].  
Hva er dine refleksjoner rundt dette?

Deretter hadde vi oppfølgingsspørsmål som gikk på en forståelse av selve begrepet, av hva som inngår i en faglig skjønnsmessig vurdering, av hvordan de som pedagogiske ledere arbeider for å sikre at det faglige skjønnnet blir så godt som mulig, og av handlingsrom for skjønn.

Som analysestrategi benyttet vi det som Tjora benevner som *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI), der vi arbeidet fra rådata via koder og kodegrupper til konsepter og teorier (Tjora, 2017, s. 18). Den oppadgående prosessen er induktiv, der vi jobber fra data mot teori med utgangspunkt i empiri. De nedadgående koblingene kan forstås som deduktive, ved at vi sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske. Våre funn er ikke generaliserbare i statistisk sammenheng, men gjennom tidligere forskning og teorier kan vi drøfte om våre funn kan gis en større gyldighet og generaliserbarhet. I mange sammenhenger er det sentrale målet i casestudier heller ikke å generalisere, men å illustrere hvordan funn kan være overførbare eller aktuelle i andre situasjoner og kontekster. Simons (2009, s. 162–170) diskuterer *naturalistisk generalisering* og *konseptuell generalisering* som aktuelle strategier. Naturalistisk generalisering er en form for generalisering der vi gjenkjenner likheter og forskjeller knyttet til andre casesituasjoner og forskning på områder som vi er familiære med. Tjora (2017, s. 239) beskriver også at man i den naturalistiske generaliseringen redegjør så godt for detaljene i resultatet at leseren selv kan vurdere overføring til egen erfaring. Dette har vi tilstrebet gjennom å vise hvordan vi har foretatt utvalg av deltakere til intervjuet, utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Konseptuell generalisering handler om at vi ved kvalitativ forskning kan utvikle konsepter, typologier eller teorier som kan ha relevans for andre tilfeller enn dem vi har beskrevet (Simons, 2009, s. 162–170; Tjora, 2017, s. 238–248). Vi vil nå gjennom presentasjon og analyse av data forsøke å gi innsikt i hvordan vi har arbeidet med å få frem noen mønstre og typologier i materialet, altså en form for konseptuell generalisering.

## Presentasjon og analyse av data

I det følgende vil vi presentere de mest aktuelle funnene som vi fant i fra analysen av intervjuene. Disse representerer kodegrupper i det empiriske materialet. Disse kodegruppene er sortert etter tema som fremkommer i empirien. Overskriftene under er et forsøk på å gi navn til disse kodegruppene. Disse funnene sier også noe om svaret på de to forskningsspørsmålene: Hvordan de pedagogiske lederne forstår begrepet godt faglig skjønn, og hvordan de arbeider som ledere for å sikre godt faglig skjønn.

### Godt faglig skjønn til barnas beste

De intervjuede pedagogiske lederne sier at det er vanskelig å formulere noen presis forståelse av begrepet faglig skjønn, men de fleste har diskutert begrepet faglig skjønn i barnehagen med utgangspunkt i rammeplanen. Det viktigste er at det faglige skjønnet er til barnas beste. Flere knytter faglig skjønn til både teori og erfaring – og ikke minst til *intuisjon*. Dette er godt illustrert i dette sitatet:

Jeg tenker det er både teori, praksis, erfaringer, og at dette til sammen utgjør det gode faglige skjønn, og så må du bruke en god del intuisjon ... (pedagogisk leder F)

Våre pedagogiske ledere knytter faglig skjønn til etikk og moral. Et gjennomgående tema er at hva som er godt faglig skjønn, må vurderes opp mot hva som er barnets beste.

I skjønnsutøvelsen ligger det å finne ut hva som er riktig, og hva som er behovet til det konkrete barnet, kombinert med teorien og kunnskapen man ellers har. Det er liksom ikke noen fasit i den jobben vi utøver, det har med mennesker å gjøre. Da må vi bruke faglig skjønn. Jeg kan jo begrunne mine valg om hvorfor jeg har mer faste rammer mot ett barn enn mot et annet. (pedagogisk leder E)

De sier også at det handler om å håndtere det komplekse og uforutsigbare, samt at det handler om å ha erfaring. Slik representer det også det som Grimen og Molander (2008) benevner som praktisk resonnering med svake normative holdepunkter å ta beslutninger etter.

Jeg tenker at det handler mye om at det er sammensatt. Både teoretisk, praktisk, erfaringer, og det at erfaringer og teorien gjør at du får klokskap og intuisjon. Det med skjønnets vurdering må kanskje føles mer utfordrende for helt nyutdannede enn for oss som kanskje har jobbet i en mannsalder. (pedagogisk leder E)

### **Innfløkte problemer – hva er barnets beste?**

De pedagogiske lederne knytter utøvelsen av faglig skjønn til hva som er barnets beste, men samtidig kan dette være utfordrende og vanskelig å finne ut av. De forteller også at utøvelse av faglig skjønn er basert på erfaringer, og at det kan oppstå uenighet om hva som er det beste for det enkelte barnet. Selv om alle de pedagogiske lederne har jobbet lenge, så opplever de fortsatt noen ganger at de blir usikre på hva som er best å gjøre. Det kan være svært uoversiktlige og sammensatte situasjoner der det ikke alltid er så lett å vite hva som er barnets beste:

Det står vel i rammeplanen at «det beste for barnet», og i det må vi jo vurdere hva som faktisk er det beste for barnet. Det er ikke noe fasit på det, men vi må finne ut hva vi tror, og ut ifra vår bakgrunn med både teori og praksis, klokskapen og intuisjonen vår. Så må vi hele tiden vurdere om dette var det beste. Så får vi en ny erfaring som vi tar med oss videre, det er sannn vi hele tiden tenker og forandrer oss i barnehagen. Det er dynamisk i forhold til de vi er sammen med. (pedagogisk leder F)



På spørsmål om det mest er i vanskelige situasjoner at man merker best at man utøver skjønn, eller om man gjør man det hele tiden, svarer en av lederne:

Jeg synes det er mange situasjoner i forhold til enkeltbarn, det aller viktigste er å få trygget barna i forhold til selvtillit og selvfølelse før man sender dem bort. Det er ganske mye skjønn, du må behandle dem forskjellig. Det kan være barn som mener det er urettferdig, men da må man forklare at den og den har behov for det. (pedagogisk leder H)

### Faglig skjønn som dristighet

De pedagogiske lederne knytter også begrepet faglig skjønn til det å tørre å ta beslutninger og deretter vurdere og lære av det. Noen ganger er det enklere situasjoner, som å vente litt med samlingsstunden og å gjøre om på planene ut fra det barna er interessert i. De snakker også om hvordan det er for de nyutdannede, og om hvor viktig erfaringen er for utøvelsen av det faglige skjønnet – om at de nyutdannede ikke har noen knagger å henge ting på. Samtidig vil de pedagogiske lederne at de nyutdannede også skal ha sin egen stemme og ikke bare bli formet inn i barnehagens form, altså at det ikke bare er én måte å gjøre ting på. Noe av det samme er van Manen (1993) inne på ved å bruke begrepet pedagogisk takt, og at denne sensitiviteten i møte med barn kan være forskjellig utviklet hos ansatte i barnehagen.

Jeg tror alle har like mye rom, men jeg tror ikke alle tar det rommet like lett. Alle har lov til å være med og vurdere, men noen liker at noen bestemmer, og noen liker å bestemme. Jeg tror det er stor forskjell der. Noen synes det er vanskelig. (pedagogisk leder H)

Faglig skjønn knyttes også til pedagogisk ledelse og ansvaret som følger med denne funksjonen.

Jeg føler at det er opp til dem som jobber i barnehagen å forme det. Vi har snakket om det, så vi har mye forskjellig kompetanse, og det er viktig at alle får bruke sin kompetanse. Man må ta tak i det selv, jeg føler ikke vi har noen rammer som begrenser det, men man må være flink til å legge til rette så man får brukt sin kompetanse. (pedagogisk leder A)

### Handlingsrom for faglig skjønn – «bur eller ballsal»

I intervjuene er det mange av de pedagogiske lederne som reflekter over graden av frihet til å utøve faglig skjønn. For å illustrere dette kan vi bruke metaforen «bur eller ballsal». Alle de pedagogiske lederne har utsagn som tyder på at handlingsrommet oppleves mer som en ballsal enn som et bur.

Det er ikke et bur, mer en ballsal. [...] Det som er som en ballsal her, er at alle kjenner at de er med på å bidra, er godtatt, og alle er med. Vi står sammen. Alle kan komme med ideer og bidrar. Alle får et eierforhold til barnehagen. (pedagogisk leder H)

At mulighetene for å utøve skjønn er så vide, blir også problematisert. Det er ikke sikkert at alt faglig skjønn er godt. En av lederne sier det innebærer tillit til at de kan utøve godt faglig skjønn, og at det er bra. Begrensninger knyttet til utøvelse av faglig skjønn sier hun ligger i at det kan bli for forskjellig på de ulike avdelingene:

Det er det jeg sier, om at det kan sprike for mye. Det blir en negativ konsekvens av det hvis vi ikke klarer å snakke sammen og samles for en felles forståelse av innholdet [...]. Så tenker jeg på faglig skjønn, og at man skal styre det litt selv. E du alene, så blir det vanskeligere å se mulighetene hvis man ikke har noe felles treffpunkt og kan snakke med andre. (pedagogisk leder C)

Et slikt synspunkt finner vi også igjen hos dem som sier at det kanskje kan være litt flere retningslinjer eller tips på hva som legges i «godt faglig skjønn», og hva som er hensikten med det faglige skjønn. Det blir også trukket frem at hvis alt skulle gå på skjønn, så kunne det bli dårlig kvalitet, at det er viktig med retningslinjer, men at det må være handlingsrom. Når det gjelder sikkerhet, er det veldig klare retningslinjer og ikke så stort handlingsrom. Her nevnes skjæringspunktet mellom at lekeapparat skal kunne være utfordrende for barna, men at hensynet til sikkerhet veier tyngst. En annen begrensning som blir trukket frem, er at det i noen kommuner er bestemt at barnehagene skal jobbe med systematisk språkkartlegging (TRAS) overfor alle barna. Dette blir fremhevet som en stor støtte hvis man er i tvil, men samtidig setter det begrensninger på det faglige skjønn dersom det må gjennomføres for alle barna.

Et annet dilemma knyttet til skjønnbruk som blir tatt opp av en av de pedagogiske lederne, er at det profesjonelle skjønn også er en kilde til makt som ikke skal misbrukes, og at det kan være vanskelig for foreldrene å argumentere mot de profesjonelles faglige skjønn og tause kunnskap:

Det ligger mye makt bak ordet. Hvordan du bruker den makten og definisjonsmakten. Det har jeg hørt av lærere når det kommer til vurdering av elever, hvordan man møter eleven, og å være bevisst på hvilken makt man har. Hvordan du forvalter det. Det er jo en utøvelse av skjønn, det også [...]. Det er kjempeviktig hvordan man utøver den makten, for du skal ha et symmetrisk forhold. Du skal ikke misbruke makten din. (pedagogisk leder G)

## Lede, motivere og involvere

De pedagogiske lederne er satt til å lede det pedagogiske arbeidet. Det betyr også at de må lede arbeidet overfor sine ansatte slik at det pedagogiske arbeidet blir utført i tråd med godt faglig skjønn. Her forteller de pedagogiske lederne om hvordan de jobber med ledelsesmessige strategier, og at de prøver å sikre at arbeidet som blir gjort, blir til barnets beste. De er opptatt av budskapet i rammeplanen om at arbeidet i barnehagen skal være til barnets beste, men at det ikke alltid er så lett å vite hvilke alternativer som er best. De bruker både involvering, motivasjon, forventningsavklaring og veiledning – noe som vi tidligere har benevnt som epistemiske ledelsesmessige strategier. Det blir fremhevet at det er viktig å involvere alle ansatte og foreldre og barn i beslutninger. Det tas i bruk både praksisfortellinger, video, bilder, tegninger og andre former for pedagogisk dokumentasjon for å stimulere til refleksjon og diskusjon.

Jeg tenker at vi bruker personalmøter og planleggingsdager, gruppemøter. På personalmøter har vi ofte refleksjonsgrupper hvor vi deler inn, og vi har da en påstand og sier om man er enig, delvis enig eller uenig. Så går man runden, og så må man begrunne det før man går i diskusjon, så alle må si noe. (pedagogisk leder A)

Våre pedagogiske ledere sier videre at det er viktig å *motivere* ansatte ved å gi dem de utfordringer de trenger. Dette dreier seg også om å utvikle og ta i bruk den kompetansen som man har til rådighet i ansattgruppen.

Vi har snakket om det, så vi har mye forskjellig kompetanse, og det er viktig at alle får bruke sin kompetanse. Man må ta tak i det selv, jeg føler ikke vi har noen rammer som begrenser det, men man må være flink til å legge til rette så man får brukt sin kompetanse. (pedagogisk leder G)

De vektlegger også at det å *avklare forventninger* tidlig også kan gjøre det lettere å ta opp ting som ikke fungerer så godt. *Veiledning* blir trukket frem som en situasjon der det i stor grad brukes faglig skjønn.

Jeg tenker at vi bruker det en del i forhold til veiledning. De fleste er jo fagarbeidere, men det er jo nyansatte med mindre erfaring, og der må vi kunne reflektere over skjønnet i barnehagen. (pedagogisk leder H)

De pedagogiske lederne nevner også strukturelle ledelsesmessige strategier for å ramme inn bruken av faglig skjønn. Det dreier seg om lovverk, rammeplan, rutiner, møter og andre strukturerer som er avgjørende for å få en innramming av det faglige skjønnet.

Nei, vi blir jo innrammet. Det må vi være. Rammeplanen er jo full av hva vi skal gjøre.

Barnehageloven. Vi har jo jobbet med deler av den, men jeg har bestemt meg for at jeg skal få denne litt mer under huden enn den forrige, for den var jeg ikke noe god på. Nå må jeg bla i den, se på den og jevnlig bruke den for å bli kjent med den. (pedagogisk leder C)

På spørsmål om de noen gang skulle ønske at de hadde en oppskrift, svarer en pedagogisk leder:

Det har vi jo. Vi har det i de situasjonene som er «hvis et barn forsvinner på tur», da har vi jo oppskrifter på situasjoner som er vanskelige. Med de dagligdagse ting synes jeg det er veldig greit at vi ikke har en fast liste på, at sånn og sånn skal vi gjøre det. Vi har skolestartgruppe, begge to, og vi gjør ting veldig forskjellig. (pedagogisk leder G)

## Faglig skjønn som kontekstavhengig

Så langt i analysen av datamaterialet har vi prøvd å få frem hvilken forståelse de pedagogiske lederne har av begrepet faglig skjønn, og hvordan de som ledere arbeider for å sikre det gode faglige skjønn i arbeidet i barnehagen. I det kommende vil vi se på hvordan vi ut fra datamaterialet kan se noen mer overordnede kategorier og konsepter for hva bruken av godt faglig skjønn handler om. Tjora (2017, s. 186) har formulert det slik: «Finnes det en mer generell merkelapp på det (fenomenet eller problemet) vi nå forstår? Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler det eller på annen måte er relevante?» Noen av de samme spørsmålene finner vi igjen også hos Simons (2009, s. 117–135), som snakker om «making sense», og hos Nilssen (2012, s. 101–118), som drøfter analyse og tolkning som pendling mellom teori og datamateriale.

I utforskningen av vårt datamateriale har vi hentet inspirasjon fra Kirkhaug (2017, s. 33–48) og Heum (2014, s. 73–84). Hovedpoenget hos begge er at utøvelse av faglig skjønn ofte er kontekstavhengig. Sentrale elementer i konteksten er blant annet krav til presisjon i beslutningene, hvilke paradokser som finnes, lederens og medarbeidernes evne til å «gå inn i rommet for skjønnsutøvelse» og kompleksitet og uforutsigbarhet i situasjonen. I den faktiske skjønnsutøvelsen vil de pedagogiske lederne måtte håndtere disse (og sikkert flere) dimensjoner i skjønnsutøvelse.

En refleksjon som ser ut til å gå igjen i vårt materiale, er at hvor mye skjønnsutøvelse som er mulig og nødvendig, avhenger av hvor innfløkt situasjonen er, og av hvor stor grad av *frihet* det er til å utøve skjønn. Det kan for eksempel være prosedyrer og regler som skal følges, eller det kan være stor frihet til å finne ulike løsninger. Vi skal se på noen typiske eksempler der de pedagogiske lederne selv forteller hvordan de prøver å håndtere dimensjonene kompleksitet i situasjonen og graden av krav til prosedyrer, dokumentasjon og strukturer. Vi refererer her til figur 1.

Detaljerte regler og rutiner med lite rom for faglig skjønn knyttes ofte opp mot barnas sikkerhet i barnehagen. Dette kan vi plassere i kvadrant 1 i figuren. Et noe spesielt, men samtidig veldig illustrerende eksempel er dette:

Våpenet på kontoret bruker vi når vi er på tur, selv om vi bare skal gå opp til kirka. Skal vi på lengre turer eller for eksempel ut på fjorden, må vi ha med oss bevæpnede isbjørnvakter. (pedagogisk leder A)

I kvadrant 2 har vi utøvelse av faglig skjønn innen bestemte begrensede rammer, for eksempel knyttet opp mot strukturerte pedagogiske programmer:

Vi har jo brukt noen pedagogiske programmer, som det i utgangspunktet er relativt faste krav til hvordan de bør brukes ... (pedagogisk leder B)

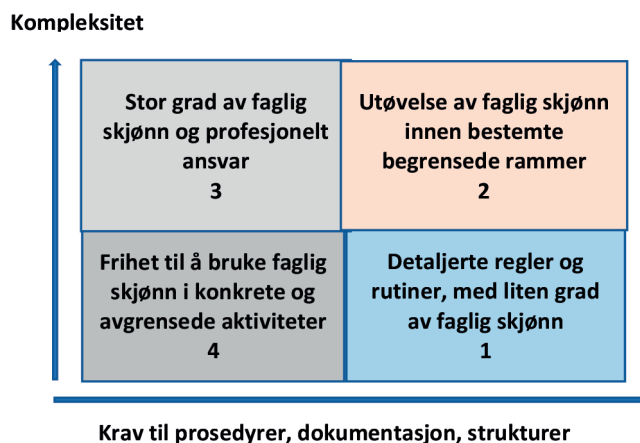
Mange av de intervjuede mener at de i det daglige arbeider etter stor grad av faglig skjønn og medfølgende profesjonelt ansvar, slik som i kvadrant 3:

Det meste vi driver med i barnehagen, er jo svært sammensatt og krever ofte bruk av både teoretisk innsikt, erfaringer og det å tørre å stole på magesfølelsen. (pedagogisk leder C)

Frihet til å bruke faglig skjønn i konkrete og avgrensede aktiviteter er plassert i kvadrant 4. Typiske eksempler her er:

I samlingsstund, fruktmåltid etcetera er det jo snakk om å få til dette innenfor den situasjonen som er der og da, og det kan jo variere hvor mye skjønn det krever. (pedagogisk leder E)

Nedenfor i figur 1 har vi forsøkt å vise variasjonen i muligheter for bruk av faglig skjønn, og for bruken av faglig skjønn knyttet til hvor uoversiktlig og kompleks situasjonen er – det som vi har vist til som «wicked or tame problems». Denne inndelingen betyr at det å utøve faglig skjønn er noe som de pedagogiske lederne må se i sammenheng med den konteksten det skal utøves i. Blir det ikke gjort, kan man ende med å innskrenke det faglige skjønnet unødvendig, eller tillate mer skjønn enn det som er faglig forsvarlig.



Figur 1: Bruk av faglig skjønn i ulike situasjoner.

## Avsluttende diskusjon

Formålet med studien var å finne ut hvordan pedagogiske ledere forstår begrepet godt faglig skjønn, og hvordan de leder for at arbeidet i barnehagen blir iverksatt og ledet i tråd med godt faglig skjønn. Begrepet faglig skjønn er i litteraturen det som kan kalles et *eklektisk begrep* – det er «strekkbart» (Røvik, 2014, s. 61) og sjelden presist definert. Men de pedagogiske lederne forbinder begrepet med uforutsigbarhet og innfløkte situasjoner som krever intuisjon og innlevelse. De knytter det også ofte til en vurdering av hva som er barnets beste, noe som mange ganger kan være vanskelig, og som krever en kombinasjon av erfaringer og teoretisk kunnskap og ikke minst evne til improvisasjon og utøvelse av pedagogisk takt. Det er nettopp i møtet med det *uforutsette* at de pedagogiske lederne sier at det er svært viktig å utøve godt faglig skjønn.

Rommet for faglig skjønn oppleves som stort, med få begrensninger. Interessant er det at mange har en oppfatning av at for utstrakt bruk av faglig skjønn kan være uheldig. Det kan gi for stor variasjon og uoversiktighet i det pedagogiske arbeidet, noe som i neste omgang kan føre til utrygghet hos barna. Dette er et aspekt ved bruken av faglig skjønn som i liten grad er belyst i faglitteraturen i barnehagen.

De intervjuede pedagogiske lederne bruker først og fremst epistemiske lederstrategier som veiledning, felles refleksjon og motivasjon for å sikre bred enighet innad i ansattgruppen omkring pedagogisk praksis og bruken av faglig skjønn. Grunnen til det kan være at disse arbeidsformene er godt etablert i barnehagen ved at det pedagogiske arbeidet er bygget opp omkring planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering. I denne måten å arbeide på er det utstrakt bruk av veiledning og felles refleksjon for å forbedre praksis (Gunnestad, 2014). Dette er også arbeidsmåter som står sentralt i forståelsen av pedagogisk ledelse i barnehagen og i kapittel 7 i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) om barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Et siste viktig funn er at bruken av faglig skjønn er kontekstavhengig. Det er avhengig av hvor innfløkt situasjonen er, og av hvilke begrensninger som finnes i bruken av faglig skjønn. Innfløkte problemer krever bred forståelse, og at det tas i bruk ulike typer kunnskap i utøvelsen av faglig skjønn. Samtidig er det viktig å ramme inn det faglige skjønnet når det er nødvendig, for eksempel av hensyn til sikkerheten til barna. Her finnes det ingen fasit. Det er derfor de pedagogiske lederne så sterkt understreker at fleksibilitet, improvisasjon, innlevelse, intuisjon og utøvelse av pedagogisk takt er en viktig del av det å lede arbeidet etter godt faglig skjønn. Det å lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn er en tillitsserklæring, og noe som man hele tiden må arbeide bevisst med.

Vår studie kaster noe lys over hvordan pedagogiske ledere oppfatter begrepet faglig skjønn, og over hvordan de forsøker å leve opp til rammeplanens bestemmelse om at de er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Vår studie viser også at skjønnsmessige vurderinger kan være problematisk i det pedagogiske arbeidet og blant annet kan føre til ulik

behandling og uforutsigbarhet i arbeidet. En implikasjon for praktisk pedagogisk arbeid vil etter vår mening være at man i større grad må diskutere både positive og negative sider ved skjønnsmessige vurderinger i barnehagen. I mye av barnehagelitteraturen blir utøvelse av skjønn lite problematisert. Det kan derfor være nødvendig å ta tak i diskusjonen om de potensielle farene ved skjønnsutøvelse. Men det trengs mye mer forskning rundt dette temaet for å få mer sikker kunnskap. Det kunne også vært interessant å gå mer i dybden på i hvilke situasjoner de pedagogiske lederne føler seg trygge på skjønnsutøvelsen, og om de er mer usikre når det gjelder for eksempel vurdering av mulig omsorgssvikt, og når det skal meldes bekymring til barnevernet. En av lederne sier at hun ringer *eksterne* når hun skal vurdere slike komplekse situasjoner. Det kunne også vært mulig å gå mer inn på hvordan resten av personalet i barnehagen opplever sin egen faglige skjønnsutøvelse i arbeid med barn og foreldre i barnehagen.

## Litteratur

- Abbot, A. (1988). *The systems of Professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Andersen, O. J., Moldenæs, T. & Torsteinsen, H. (Red.) (2017). *Ledelse og skjønnsutøvelse. Analyse, intuisjon, forhandlinger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). *Barnehagelæreren som politisk aktør*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser – et kvalitativt og tolkende skygge-studie av pedagogiske ledere i barnehagen* (doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2396996>
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen*. Horten: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøseneteret.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Førde, E. (2017). I tråd med godt faglig skjønn – barnehagepedagogisk kunnskap i spenningsfeltet mellom tillit og kontroll. I T. Laftonen & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Goodin, R. E. (1986). The principle of voluntary agreement. *Public Administration*, 64(4), 435–444.
- Grimen, H. & Molander, K. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I H. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 263–265). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Head, B. W. & Alford, J. (2015). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, 47(6), 711–739.
- Heum, I. (2014). *Skjønn. Perspektiver på skjønnsutøvelse i NAV*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kahnemann, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax Forlag.
- Kirkebøen, G. (2012). *Hva er intuisjon?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, R. (2017). Lederskapsskjønn. I O. J. Andersen, T. Moldenæs & H. Torsteinsen (Red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse. Analyse, intuisjon, forhandlinger* (s. 33–52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Moe, T. & Gotvassli, K. A. (2017). Barnevernledelse – Skjønnsutøvelse og ansvarliggjøring. I O. J. Andersen, T. Moldenæs & H. Torsteinsen (Red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse. Analyse, intuisjon og forhandlinger* (s. 132–155). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, M. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oddane, T. A. W. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*, s. 232–262. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oddane, T. A. W. (2017). *Kreativitet og innovasjon. Fem sider av nesten samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017). *Profesjonell uro*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rittel, H. W. J. & Weber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, June 1973, 4(2), 155–159.
- Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2017). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, (s. 53–86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



- Schei, S. H. og Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: Sage Publications LTD.
- Stråhle, L., Sundgren, G. & Walch, J. (1989). *Kvalitet och utveckling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torgersen, G.-E., & Sæverot, H. (2016). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17–27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2017). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 184–206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- van Manen, M.(1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Oslo: Caspar Forlag.
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen*. (Doktorgradavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.