



Det er lov å bruke skjønn

en kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres refleksjoner rundt skjønn – i et profesjonsperspektiv

Siv Therese Gimre

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse
ved NLA Høgskolen Bergen

Høsten 2022

Sammendrag

Kontaktinformasjon:

Siv Therese Gimre

Telefon: 959 92 802

E-post: sivtheresegimre@yahoo.com

Dette er en profesjonsrettet masteroppgave, som undersøker skjønn som profesjonsbegrep for barnehagelærere. Formålet med oppgaven er å tydeliggjøre barnehagelæreres profesjonalitet ovenfor seg selv. Ved at barnehagelærere selv setter ord på hvordan de utøver skjønn, og deretter knytter dette til profesjonsteori, håper jeg å bidra til en språklig bevisstgjøring av de prosesser som utføres.

Forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er *Hvordan reflekterer barnehagelærere rundt begrepet «skjønn» - i et profesjonsperspektiv.*

For å svare på forskningsspørsmålet har det blitt gjennomført to fokusgruppeintervju med totalt 11 barnehagelærere som informanter. De reflekterer blant annet over case som har bidratt med et innsyn i hvordan barnehagelærere utøver og begrunner sitt faglige skjønn.

Studiens teoretiske rammeverk består av bidrag fra anerkjente profesjonsforskere eller forskere på dagens barnehagefelt. Sammen skal dette utvalget kunne bidra med å forstå barnehagelærer som profesjon og belyse begrepet skjønn og skjønnsutøvelse knyttet til rollen. Det skal vise til kritiske perspektiver på disse temaene, samt bidra med å vise kjennetegn for utøvelse av skjønn i barnehagens kontekst.

Informantene viser gjennom denne studien til en rekke refleksjoner om hva skjønn knyttet til deres profesjonsutøvelse kan være. Refleksjonene kan speiles i, utvide - og utfordre forståelser av skjønn og skjønnsutøvelse beskrevet i et profesjonsteoretisk perspektiv. Studien kan dermed bidra til at barnehagelærerne kan benytte profesjonsteoretiske perspektiver for å utvikle et tydelig språk. Begreper kan beskrive og nyansere ulike typer skjønn og skjønnprosesser. Denne studien identifiserer en rekke utfordringer som profesjonsutøveren bør være oppmerksom på, og ha en bevisst holdning til, for å kunne utøve et godt faglig skjønn i barnehagen.

Forord

Da er endelig målet nådd, jeg er ferdig med masteroppgaven. Det har vært en heftig prosess, både med pandemi og det å være i fullt arbeid ved siden av studier. Jeg håper at behovet for mastergrad i barnehagen vil bli anerkjent. Slik at kunnskapen kan få bli i barnehagen ved at pedagoger med mastergrad ikke søker seg vekk for å få lønn for sin utdanning.

Jeg vil rekke en stor takk til min veileder Kjell Oppedal for kyndig veiledning, innspill og motivasjon underveis i prosessen. Takk for at du har vist at du har tro på meg, slik at jeg også fikk tro på meg selv.

En stor takk til Ida og Live. Dere er alt for meg. Jeg vil takke øvrig familie for at dere alltid er der for meg.

Takk til styrere som ga av deres verdifulle tid til å gjennomføre disse fokusgruppeintervjuene. Tusen takk til mine reflekterte informanter, som delte av deres kunnskaper, refleksjoner og forståelser av arbeidet deres - uten dere hadde det ikke denne oppgaven vært mulig.

Og for å referere Fredrik Solvang, «ikke særlig takk til KS» uttalt i «Debatten» på NRK, 20. september 2022. Streiken som har pågått i det siste har vært viktig. Det er åpenbart at det er et behov for at lærerprofesjonens faglighet blir satt på dagsorden. Det er et tydelig behov i samfunnet for en større forståelse av læreres yrke i skolen og barnehage.

Alle veit kva som er best for den norske skolen.

Politikarane veit kva som er best for den norske skolen.

Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen.

Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen.

Redaktørane veit det. Direktørane veit det.

Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.

Kronikkforfattarane veit kva som er best for den norske skolen.

Ei vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.

- Frode Grytten, Syn & Segn, 2015, #om lærerrollen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
1. Innledning	11
1.1 Utgangspunkt	11
1.2 Hensikt med oppgaven	11
1.3 Samfunnmessig plassering	12
1.4 Forskningsmessig plassering	13
1.4.1 Presentasjon av tidligere forskning knyttet til denne oppgaven	14
1.4.2 Hvorfor fokus på profesjonelles skjønnsvurderinger?	16
1.5 Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål	16
1.6 Begrepsavklaringer, avgrensinger og begrunnelser	17
1.6.1 Pedagogisk ledelse	18
1.6.2 Fagkompetanse	18
1.6.3 Refleksjon	18
1.6.4 Skjønn som profesjonsbegrep	18
1.7 Redegjørelse av forskningsspørsmålet	19
1.8 Oppbygging av oppgaven	20
2. Teoretisk referanseramme	22
2.1 Barnehagelærer som profesjonsutøver	22
2.1.1 Aktualisering	23
2.1.2 Responsibility og accountability	25
2.1.3 Det performative og det organisatoriske aspektet	26
2.2 Hva er skjønn?	27
2.2.1 Skjønn som strukturell kategori – det juridiske	28
2.2.2 Skjønn som epistemisk kategori – en erkjennelsesprosess	29
2.2.3 Skjønn som individuell praksis	30
2.3 Skjønn som prosess	31
2.4 Skjønn som praktisk resonnering	31
2.4.1 Fire prosesser for bevisst praktisk resonnering	32
2.5 Praktisk syntese	33
2.6 Skjønn som spontane prosesser	34

2.6.1 Praktisk klokskap	35
2.7 Skjønn i fellesskap	36
2.7.1 Skjønnsvurdering i faglig samarbeid	37
2.7.2 Organisasjonskultur.....	37
2.8 Barnehagelærer som bakkebyråkrat.....	38
2.9 Skjønn i bakkebyråkratiet.....	38
2.9.1 Ressursmangel.....	39
2.9.2 Uklare og tvetydige målsetninger	39
2.9.3 Mestringsstrategier	40
2.9.4 Opplevelse av eget arbeid	40
2.10 Oppsummering av det teoretiske rammeverket.....	41
3. Metode og analyse	43
3.1 Forskerposisjon	43
3.2 Metodologi og metode.....	43
3.2.1 Kvalitativ forskning	44
3.2.3 Kvalitativt intervju	45
3.2.4 Fokusgruppeintervju	45
3.3 Utvalg.....	46
3.3.1 Rekruttering.....	46
3.3.2 Presentasjon av utvalget	47
3.4 Datainnsamling.....	48
3.4.1 Intervjuguide – forarbeid.	48
3.4.2 Selve intervjuet og gjennomføringen	49
3.4.3 Etterarbeid - Transkriberingsprosessen	49
3.5 Hermeneutisk analyse	50
3.5.1 Analyse: Koding, kategorisering og begrepsdannelse	51
3.5.2 Interaksjonen i fokusgruppene.....	53
3.6 Forskningskvalitet.....	55
3.6.1 Validitet	55
3.6.2 Reliabilitet.....	57
3.7 Etikk	57
4. Presentasjon av resultater	59
4.1 Hva er godt faglig skjønn for barnehagelærere?.....	59
4.1.2 Skjønn er et mangfoldig begrep	59
4.1.3 Skjønn knyttes til etikk og moral	60

4.1.4	Forskjell på spontant skjønn og skjønn med mer tid	62
4.1.5	Spontant skjønn er ikke tilfeldig skjønn	63
4.2	Hvordan begrunner barnehagelærere?	65
4.2.1	Barnehagelærerne begrunner i rammeplanen	65
4.2.2	Barnehagelærerne begrunner i barns beste	66
4.2.3	Godt skjønn er å følge regler. Og bryte dem.....	66
4.3	Case: Innblikk i bevisst skjønnsutøvelse i fellesskap	66
4.3.1	Det finnes gode og dårlige begrunnelser for skjønn	67
4.3.2	Barna, her og nå, veier tungt i barnehagelæreres skjønnsutøvelse.....	68
4.4	Faktorer for å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse	69
4.4.1	Styrers skjønn har mye makt som	69
4.4.2	Barnehagelærere ønsker å få til alt	70
4.4.3	Forventninger påvirker skjønnnet	71
4.4.4	Ressurser påvirker skjønnnet	72
4.4.5	Godt faglig skjønn kan ikke sikres gjennom programmer og standardisering	73
4.4.6	God refleksjonskultur utvikler godt faglig skjønn.....	75
4.4.7	Ulikhet i personalet som verdi	76
4.4.8	Feil kan hindre og bidra til godt faglig skjønn	76
4.5	Oppsummering av studiens viktigste funn	79
5. Drøfting	81
5.1	Redegjørelse av drøftingsgrunnlaget	81
5.2	Skjønn er et moralsk kompass.....	83
5.2.1	Skjønn i fellesskap er ansett som best faglig skjønn	83
5.2.2	Skjønn brukes hele tiden i det performative.....	84
5.2.3	Ulike refleksjoner rundt intuisjon.....	85
5.2.4	Barnehagelæreres spesialistkunnskap inngår i faglig skjønn	87
5.3	Barnehagelæreres begrunnelser	89
5.3.1	Rammeplanen er grunnlaget for skjønnsutøvelsen	91
5.3.2	Kritisk blikk på egen praksis.....	92
5.3.3	Ulike begrunnelser for skjønnsutøvelse er likevel faglig skjønn	93
5.4	Vilkår for å handle i tråd med egen fagkompetanse	94
5.4.1	Faglig skjønn som kompromiss.....	95
5.4.2	Politikk og standardisering kan ikke sikre godt faglig skjønn	97
5.4.3	Feil avgjørelser får ulike konsekvenser	98
5.4.4	Barnehagelærere påvirkes av forventninger.....	100

5.4.5 Hensynet til andre og nedprioritering av oppgaver tilknyttet stillingen	101
6. Avsluttende refleksjoner	103
6.1 Oppsummering.....	103
6.2 Refleksjon over eget arbeid.....	107
6.3 Forslag til videre forskning	108
Litteraturliste.....	109
Vedlegg	111
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring	111
Vedlegg 2: Intervjuguide	116
Vedlegg 3: Forskningsprosjektets godkjenning fra NSD.....	119

1. Innledning

Først vil jeg gjøre rede for prosjektets utgangspunkt og hensikt. Deretter viser jeg til oppgavens samfunnsmessige plassering og tidligere forskning på feltet. Videre presenterer og avgrensner jeg oppgavens forskningsspørsmål og underspørsmål. Avslutningsvis i dette kapitlet gis en orientering om oppgavens videre oppbygging. Masteroppgaven bygger videre på forarbeidet fra prosjektplanen, utarbeidet i forkant av, og i forbindelse med denne masteroppgaven.

1.1 Utgangspunkt

Bakgrunnen for oppgaven kan man se i oppgavens tittel *Det er lov å bruke skjønn*. Det henviser både til et dagligdags utsagn som kan indikere noe om hva skjønn handler om, og at skjønn er regulert i lovverket for barnehagen. Jeg er selv barnehagelærer og lurte på hvordan barnehagelærere forstår og utøver skjønn knyttet til deres profesjonsutøvelse. Jeg opplever i egen praksis at handlinger og avgjørelser, selv motstridende avgjørelser, begrunnes i et faglig skjønn. Hvordan kan barnehagelærere fremstå som en samlet profesjon når vurderingene og resonneringen som ligger bak handlinger både er forskjellige og vanskelig å sette ord på. Hva er egentlig godt faglig skjønn (Gimre, 2021, s. 2)?

1.2 Hensikt med oppgaven

Dette er en profesjonsrettet oppgave, som undersøker skjønn som profesjonsbegrep, og handlingsrommet for skjønnsvurderinger. Hva er et godt skjønn og hva legger føringer for barnehagelæreres skjønnsutøvelse? Hvordan vurderer, videreutvikler og sikrer pedagogiske ledere at pedagogisk arbeid ledes og utøves i tråd med godt faglig skjønn (Gimre, 2021, s. 2)? Når noe ikke er enkelt å sette ord på, snakker vi ofte om *tause kunnskap* forstått som kunnskap som enten ikke er uttrykt, eller ikke kan uttrykkes verbalt (Gotvassli & Moe, 2020, s. 41). Den tause kunnskapen i pedagogisk arbeid som utføres i tråd med godt faglig skjønn i barnehagen, ønsker jeg å gjøre mer eksplisitt. Jeg ønsker i denne oppgaven å identifisere noen av spenningene knyttet til det å lede og utøve det pedagogiske arbeidet i barnehagen i tråd med godt faglig skjønn. Hensikten med oppgaven er å tydeliggjøre barnehagelæreres profesjonalitet ovenfor seg selv. Ved å se på skjønn som profesjonsbegrep knyttet til barnehagens kontekst undersøker jeg en kompetanse barnehagelærere har, som er satt på ord

på, men som har betydning for pedagogisk ledelse. Ved at barnehagelærere selv setter ord på hvordan de utøver skjønn, og deretter knytter dette til profesjonsteori, håper jeg å bidra til en språklig bevisstgjøring av de prosesser man utfører i de utfordringer som oppstår.

Forhåpentligvis kan dette bidra til en bevissthet og trygghet i egen rolle innad i profesjonen (Gimre, 2021, s. 2).

1.3 Samfunnsmessig plassering

Profesjonsutøvelse foregår der fag og politikk møtes, et spenningsfelt fordi man som bindeledd mellom samfunn og enkeltmennesker har ansvar for å ivareta interesser som kan komme i konflikt med hverandre (Østrem, 2015a, s. 263). Andrew Abbott viser til at *profesjonelt arbeid tar form av at profesjonen i møte med brukerne skal yte tjenester basert på ekspertkunnskap og skjønnsmessig vurdering av den aktuelle situasjonen og den enkelte bruker/brukere* (Abbott, 1988, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 44). For barnehagelærernes del utøves skjønn i et komplekst faglig spenningsfelt som krever avveininger. Profesjonsarbeid påvirkes av relasjonen til myndigheter, organisatoriske rammer, kunnskapsprodusenter, brukere og overordnede (Børhaug & Bøe, 2022, s. 44).

Barnehagelærerne er en av mange profesjoner i velferdsstaten med ansvar for et tilbud de har stor innflytelse over. De utformer den offentlige politikken slik innbyggerne møter denne (Lipsky, 1980, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 13). Nå som barnehagen når alle barn oppstår et ytre press fra andre aktører om hva barnehagen skal inneholde (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 35). Barnehagelæreres relasjon til myndighetene, til organisasjonen de arbeider i, til foreldrene og til de som tilbyr ny kunnskap, kan variere. Det vil ha konsekvenser for barnehagelærernes arbeid og faglige vurderinger. Disse relasjonene vil virke inn på deres frihet til å gjøre sine egne faglige valg, på hva barnehagelæreres ansvarsfelt mer presist er (Børhaug & Bøe, 2022, s. 13). I de kontinentale europeiske systemene har læreren blitt holdt ansvarlig for undervisningskvaliteten, uten å kontrollere læringsutbyttet på en systematisk måte (Langfelt et al., 2008, s. 12). I senere tid har barnehagelærernes autonomi blitt utfordret av statlig og kommunal styring. Mange ser slik styring som en trussel mot barnehagelærernes faglige frihet og skjønn, altså mot deres autonomi i arbeidet med barn. Særlig problematisk er den styringen som griper inn i fortolkningen av mandatet, og fører inn andre hensyn og verdier enn de faglige. For eksempel kan en barnesentrert pedagogikk som en grunnleggende

verdi utfordres av offentlig styring som fremmer standardisering, fokus på resultatmål, kontroll og skoletilpassing (Børhaug & Bøe, 2022, s. 15).

Barnehagelærerprofesjonen har de seneste årene ytret seg kritisk i form av motstand til nye styringstendenser, særlig økt detaljstyring av barnehagens pedagogikk og dens arbeidsformer. Slik styring tolkes som å innsnevre profesjonens handlingsrom og utøvelse av profesjonell praksis (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 77; Pettersvold & Østrem, 2018, s. 11-12). Flere forskere understreker sterkt at barnehagelærere har rett og plikt til å ta til motmæle mot slik politisk styring som går for langt. De drøfter betingelsene for slik motargumentasjon, som ses på som en del av dette profesjonelle ansvaret (Børhaug & Bøe, 2022, s. 15).

I Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* står det:

Regjeringen ønsker at rammeplanen skal stille tydeligere krav og forventninger, samtidig som handlingsrommet for lokal tilpasning og faglig skjønn fortsatt skal være til stede (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 28).

Til tross for slike antydninger om tydeligere struktur og pedagogikk, ble resultatet en rammeplan som beholdt mange av grunntrekkene som rammeplanen (2011). Vektleggingen av barndommens egenverdi og betydningen av en sterk integrering av omsorg, lek, danning og læring er fremdeles viktig (Gotvassli, 2019, s. 112). Samtidig som betingelsene for det pedagogiske arbeidet med barn er satt under press, ser man at barnehagelærerne i stor grad holder fast på elementer i barnehagepedagogikken som har vært sentrale lenge. Helhetlig, barnesentrert pedagogikk, der lekens egenverdi står i sentrum, er fremdeles viktig (Børhaug & Bøe, 2022, s. 211).

1.4 Forskningsmessig plassering

Kjetil Børhaug og Marit Bøe (2022, s. 14) viser til at innen barnehageforskningen har det vært stor interesse for barnehagelærerne som profesjon de senere årene. Interessen har tidligere særlig vært rettet mot spørsmålet om barnehagelærere virkelig er en profesjon. De viser videre at i de senere årene har interessen vært rettet mot trusler mot barnehagelærernes profesjonelle autonomi og frihet til å ivareta sine faglige perspektiver og verdier. Slik sett går denne masteroppgaven inn under det som barnehagefeltet har vist interesse for i den siste tiden. Wenche Aasen (2021, s. 9) og Kjell Aage Gotvassli og Torill Moe (2020, s. 40) viser likevel

til at det er forsket for lite på ledelse og skjønn i barnehagesammenheng. Ole Johan Andersen, Turid Moldenæs og Harald Thorsteinsen (2017, s. 21) viser at skjønn er et lite utforsket tema innen ledelsesforskning, som bare unntaksvis blir behandlet som ett tema. De viser til at de empiriske studiene er få og selve prosessen, hvordan ledere kommer frem til skjønnsmessige vurderinger har fått liten oppmerksomhet i ledelseslitteraturen. Gotvassli og Moe (2020, s. 40) hevder at pedagogiske leders bruk av faglig skjønn kun er indirekte berørt i forskning som tar for seg ledelse, skjønnsutøvelse og profesjonsarbeid. De hevder det trengs mer forskning på temaet for å få sikrere kunnskap, og at temaet i barnehagelitteraturen er lite problematisert (s. 15). Når pedagogiske ledere skal benytte godt faglig skjønn, er det også viktig å finne ut hva godt faglig skjønn innebærer (Gotvassli, 2019, s. 112). Dette kan vise til denne oppgavens relevans og at valg av tema er viktig (Gimre, 2021).

1.4.1 Presentasjon av tidligere forskning knyttet til denne oppgaven

I arbeidet med å velge relevant teori har det vært viktig å velge nyere forskning. Utvalget av litteratur består stort sett av anerkjente profesjonsforskere eller forskere på dagens barnehagefelt. Sammen skal dette utvalget kunne bidra med å forstå barnehagelærer som profesjon og belyse begrepet skjønn og skjønnsutøvelse knyttet til rollen. Det skal vise til kritiske perspektiver på disse temaene, samt bidra med å vise kjennetegn for utøvelse av skjønn i barnehagens spesielle kontekst. I denne masteroppgaven har det vært viktig å belyse bredden i de ulike tilnærminger og forståelser av begrepet skjønn, heller enn å gå i dybden på enkelte teorier.

Barnehagelærerprofesjonen (2022) er skrevet av Kjetil Børhaug og Marit Bøe. I boken drøftes ulike profesjonsambisjoner, og forfatterne diskuterer spenninger mellom ulike hensyn i det pedagogiske arbeidet. Deres ambisjon med boken er å stimulere til vitenskapelige analyser og til faglig og politisk debatt om hva slags profesjon barnehagelærerne skal være i fremtiden (Børhaug & Bøe, 2022, s. 11). Boken representerer en utvikling og videreføring av deler av Ekspertgruppens rapport nedsatt av Kunnskapsdepartementet, *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv* (2018). Denne rapporten er også viktig for denne masteroppgaven. Målet i rapporten var å utrede barnehagelærerrollen og hvordan barnehagelærerrollen kunne utvikles som profesjonsrolle. De viser til en profesjon som opererer i pedagogiske spenningsfelt og at barnehagelærere må kunne håndtere disse på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 261).

Eirik J. Irgens har skrevet boken *Profesjon og organisasjon* (2021). Boken inneholder nyere bidrag til å forstå hva en profesjonsutdannet er, hva profesjonalitet er, hvilke forventninger profesjonsutdannede blir møtt med og hvilke dilemmaer og utfordringer det kan medføre ledelses og styringsmessig. Temaer som har blitt viet mye plass er blant annet profesjonell klokskap, ansvar, dilemmaer, skjønn og dømmekraft (Irgens, 2021, s. 11).

Lederskjønn i barnehagen er skrevet av Wenche Aasen (2021) som handler om lederskjønn i barnehagen, og viser hvordan den pedagogiske lederen utøver skjønn i ledelse av personalets pedagogiske praksis. Boken er forskningsbasert og tar i bruk andres og forfatterens egen forskning (Aasen, 2021, s. 7-9).

Ledelse og skjønnsutøvelse (2017) er en bok av Ole Johan Andersen, Turid Moldenæs og Harald Torsteinsen som mener at lederes skjønnsutøvelse som tema som er et lite behandlet i forskningslitteraturen. De anser forskning på tema som et åpenbart kunnskapshull i den norske ledelseslitteraturen (Andersen, Moldenæs, & Torsteinsen, 2017, s. 5-6). I denne boken blir særlig bidraget *Lederskapsskjønn* (2017) av Rudi Kirkhaug relevant.

Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn (2020) er en artikkel av Kjell Aage Gotvassli og Torill Moe der de har foretatt dybdeintervjuer av pedagogiske ledere. Artikkelen drøfter hvordan barnehagelærere oppfatter begrepet godt faglig skjønn, og hvordan de arbeider med godt faglig skjønn (Gotvassli & Moe, 2020, s. 39). Denne studien vil være interessant å drøfte funn opp mot.

Profesjonsstudier (2008) av Harald Grimen og Anders Molander viser skjønn som strukturell og epistemisk kategori (Grimen & Molander, 2008, s. 181-184), som kan være en måte å operasjonalisere begrepet skjønn.

Førskolelærere vil neppe utvikle seg til en profesjon (2014) er en artikkel av Jens Christian Smeby og *Pædagoger i skyggen* (2006) av Esther Nørregård-Nielsen bidrar begge med kritiske blikk på barnehagelærere som profesjon. *Kan vi stole på fagfolks skjønn* (2013) er et kapittel av Geir Kirkebøen i boken *Profesjonsstudier 2* (2013) av Anders Molander og Jens-Christian Smeby. Han retter et generelt kritisk blikk på profesjoners utøvelse av skjønn.

Michael Lipsky, *Street level beureucracy* (2010) viser hvordan bakkebyråkrater, som barnehagelærere kan forstås som, kommer under krysspress mellom produksjonskrav og faglige standarder på den ene side, og overveldende behov blant brukerne på den annen. Man klarer ikke håndtere alt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 56).

1.4.2 Hvorfor fokus på profesjonelles skjønnsvurderinger?

Ekspertgruppen viser til at man *generelt vet lite om hva slags kunnskap barnehagelæreren bruker i sine skjønnsmessige vurderinger og hva de bygger valgene sine på* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 144). Hennem et. al (2015, s. 11) reiser spørsmål rundt profesjonens kritiske etos, det normative grunnlaget. Hva bekjenner barnehagelærere seg til? Hva er det primære, og hvilke mål og verdier gis forrang fremfor andre? De viser til at det å kunne ytre seg på faglig grunnlag, gjennom et tydelig og presist språk fremheves som avgjørende for å gi profesjonen tilstrekkelig legitimitet til å bli en motkraft mot dysfunksjonelle styringsmodeller.

Som nevnt er en del av denne oppgavens hensikt å gjøre barnehagelærernes tause kunnskap eksplisitt. Videre vil det å identifisere et faglig språk som beskriver barnehagelæreres profesjonelle skjønn, forhåpentligvis være et forsiktig bidrag som kan medvirke til å sikre profesjonen legitimitet. Solveig Østrem (2015b) skriver i sin blogg at når man står ovenfor krav om lojalitet både «oppover» og «nedover», må man av og til inngå kompromisser. Spørsmålet er hvilke kompromisser som er legitime, og hvilke som er uforenlige med det å forvalte et profesjonelt mandat. Børhaug og Bøe (2022, s. 13) reflekterer rundt hvor i det pedagogiske spenningsfeltet barnehagelærerne er å finne. Hva slags frihet har de til å gjøre sine egne faglige valg? Hvordan påvirker relasjonene til omgivelsene inn på det faglige arbeidet?

1.5 Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål

Denne masteroppgavens forutsetning er at barnehagelæreren er forstått som en profesjon og at pedagogisk ledelse skal utøves i tråd med godt faglig skjønn (Gimre, 2021, s. 6). Det knyttes forventninger til denne rollen for å kunne se den i et profesjonsperspektiv:

Når barnehagelærerrollen ses som en profesjonsrolle, forventes det at barnehagelærerne har en reflektert forståelse av oppgaven de har ansvaret for, mestrer et komplekst sett av pedagogiske arbeidsformer, og kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag i skjønnsmessige vurderinger når de planlegger og utfører arbeidsoppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6).

Profesjonsutdannede i et utfordrende arbeidsliv som er preget av endring og usikkerhet, bør ha kunnskaper som gjør dem i stand til å håndtere situasjoner der løsningene ikke finnes i allerede eksisterende standardiserte løsningsmåter (Irgens, 2021, s. 15). De valgene man står ovenfor innebærer ofte dilemmaer som har både praktiske og verdimeslige sider, og som krever dømmekraft og utøvelse av godt profesjonelt skjønn. Som tidligere nevnt viser Ekspertgruppen til at man generelt vet lite om hva slags kunnskap barnehagelæreren bruker i sine skjønnsmessige vurderinger, og hva de bygger valgene sine på (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 144). Profesjonene i velferdsstaten har stor betydning gjennom de verdiene og faglige orienteringene de løfter frem (Børhaug & Bøe, 2022, s. 13). Viktige spørsmål er hvilke verdier og faglige perspektiver barnehagelærerne prioriterer, om praksis er basert på profesjonelle vurderinger. Denne oppgaven kan betraktes som et empirisk orientert prosjekt med et etisk/pedagogisk anliggende, der begrepet skjønn undersøkes (Gimre, 2021, s. 7). Hvordan begrunner barnehagelærere sine skjønnsvurderinger? Hvilke profesjonskjenntegn finnes i barnehagelærerens skjønnsutøvelse og hvilke vilkår har barnehagelærere til å arbeide i samsvar med egen fagkompetanse?

Med utgangspunkt i dette har jeg utarbeidet dette forskningsspørsmålet:

Hvordan reflekterer barnehagelærere rundt begrepet «skjønn» - i et profesjonsperspektiv?

Underspørsmål:

Hva er (faglig) skjønn?

På hvilke måter begrunner barnehagelærere når de utøver godt faglig skjønn?

Hvilke muligheter har barnehagelærere til å handle i tråd med egen fagkompetanse?

1.6 Begrepsavklaringer, avgrensinger og begrunnelser

Denne masteroppgaven vil handle om barnehagelærere som jobber som pedagogiske ledere. Det vil si at de er utdannet barnehagelærere med et lederansvar. Slik vil både profesjonsbegrepet og ledelse i tråd med godt faglig skjønn være gjeldende for de som omtales i denne oppgaven. Jeg kommer til å vise til både til barnehagelærere og pedagogiske ledere, da forstått som samme rolle (Gimre, 2021, s. 7).

1.6.1 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse er et begrep som skaper forvirring (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 150). Profesjonsutøvelse og utøvelse av barnehagelærerrollen må forstås videre enn kun yrkesutøvelsen med barn (s. 28). Det omfatter andre roller som for eksempel lederrollen med barn. Dermed er lederskjønn et aktuelt begrep (Gimre, 2021, s. 7).

1.6.2 Fagkompetanse

Kompetanse defineres ofte ved hjelp av tre begreper: kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Irgens, 2021, s. 60). Fagkompetanse forstår jeg dermed som barnehagelærernes spesialistkunnskap, og evnen til å bruke denne kunnskapen. Sagt på en annen måte handler dette om hvilke muligheter barnehagelærere har til å utøve et faglig skjønn basert på egne profesjonelle vurderinger.

1.6.3 Refleksjon

Ved hjelp av refleksjonsbegrepet slik det er definert innledningsvis i støttedokumentet *pedagogisk dokumentasjon i barnehagen* (2018), har jeg utformet en forståelse av begrepet slik det vil bli knyttet til undersøkelsesopplegget i denne oppgaven. Når barnehagelærerne reflekterer over skjønn, skjer det gjennom bevisste og dels styrte tankeprosesser. Hensikten er å belyse skjønn på ulike måter. Refleksjoner har ikke som mål å føre til enighet, men å bidra med ulike perspektiver på skjønn som et profesjonsbegrep (Utdanningsdirektoratet, 2018).

1.6.4 Skjønn som profesjonsbegrep

Skjønn som profesjonsbegrep er sentralt for pedagogisk ledelse fordi barnehager gir profesjonelle tjenester som vanskelig lar seg standardisere (Aasen, 2021, s. 18). Profesjonelle personer må *resonnere* seg frem til handlingsmåter, og fortolke enkelthendelser i lys av kunnskaper og handlingsnormer. Det er utfordrende å vite hva som er riktig og man kan ta feil beslutninger, som ikke fører til riktige handlinger. Riktige handlinger kan være forskjellig, i forandring, og situasjonsbetinget. Børhaug & Bøe (2022, s. 13) viser til at barnehagelærere kan gjøre ulike pedagogiske prioriteringer og vektlegginger i det vi kan kalle et pedagogisk spenningsfelt.

Gotvassli og Moe (2020, s. 4) sier at 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. Abbott (1988, i Aasen, 2021, s. 38-39) hevder at det performative arbeidet tar form av at profesjonen i møtet

med brukere skal yte tjenester basert på ekspertkunnskap og skjønnsmessige vurderinger av den aktuelle situasjonen og den enkelte brukers behov.

Når man arbeider med skjønn og tar valg på vegne av barn, kan man i liten grad være sikker på at de valgte handlingene er til det beste for barnet (Aasen, 2021, s. 32). Med utgangspunkt i Grimen (2008, s. 82) kan all kunnskap bli artikulert på en eller annen måte, og all kunnskap kan læres. Dette er da et profesjonskjennetegn (Aasen, 2021, s. 32). Det kan være vanskelig å begrepsfeste deler av kunnskapsgrunnet (Smeby & Mausestagen, 2017, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 105). Børhaug og Bøe (2022, s. 104-105) viser til at det ikke er det samme som at det ikke gjøres komplekse skjønnsvurderinger. Det uformelle, umiddelbare og flerdimensjonale ved barnehagelærernes faglige skjønn står helt sentralt i å forstå deres profesjonelle vurdering.

Jeg vil legge til grunn denne definisjonen i det videre arbeidet:

Skjønn handler om ubestemthet med hensyn til hva som er riktig, godt eller vakkert, og skjønn blir forstått som en resonneringsprosess som kan lede frem til konklusjoner og beslutninger (Grimen & Molander 2008, s. 181).

1.7 Redegjørelse av forskningsspørsmålet

En god problemstilling kjennetegnes ved at den er interessant og forskbar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Arbeidet med forskningsspørsmålet og hva jeg egentlig lurer på har tatt tid, og jeg har vært nødt til å justere noe underveis. Umiddelbart tenkte jeg at det var begrepet skjønn som var interessant. Begrepet er selvsagt interessant, men det jeg ønsker å undersøke er hvordan barnehagelærere reflekterer rundt begrepet skjønn og hva de legger til grunn for utøvelse av skjønn. Det betyr at jeg ikke ønsker å finne en klar definisjon på begrepet, men jeg ser meg likevel nødt til å operasjonalisere det på en måte for å kunne forstå ulike sider av skjønn. Ved å bruke ordet reflektere viser jeg at jeg ikke er ute etter å teste barnehagelærernes kunnskap. Jeg anser dem som eksperter på faglig skjønn i barnehagens kontekst og ønsker dem som eksperter på feltet for å nyansere og forstå fenomenet bedre, som et uttrykk for deres profesjonalitet. Jeg ønsker å finne ut hvordan de resonnerer, og hva de vektlegger når de tar avgjørelser. Hvilke muligheter har de til å handle i tråd med egen fagkompetanse og hvordan de eventuelt sikrer at de utøver et godt faglig skjønn (Gimre, 2021, s. 9).

Forskningsspørsmålet skal oppfattes som viktig for de den angår, eller bidra til å utvikle generell kunnskap om det som skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Valg av tema kan anses som viktig og det er et behov for empirisk forskning som vist tidligere. Mer forskning kan bidra til å utvikle mer kunnskap. Ordlyden i rammeplanen og forskningen viser til en forståelse av at utøvelse av skjønn ikke alltid er ansett som bra, i og med ordet «godt» står foran «faglig skjønn». Det å sette ord og språk på de prosesser som kan uttrykke hva skjønn kan være, er også å sette ord på barnehagelæreres profesjonalitet (Gimre, 2021, s. 9). Jeg håper det vil være av interesse for både profesjonen selv og andre interessenter.

Jeg anser forskningsspørsmålet som forskbar grunnet ordlyden, men jeg har vist til at begrepet skjønn er vanskelig å definere (Gimre, 2021, s. 9). Det kan være mange oppfatninger om hvordan barnehagelæreres oppgaver skal forstås (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 97). Likevel er fortolkning av hva barnehagelærernes oppdrag og mandat er, de konkrete virkemidlene og arbeidsmåtene som brukes og de profesjonelle vurderingene som gjøres, hovedaspekter ved barnehagelærernes yrkesutøvelse (s. 42). Slik sett er forskningsspørsmålets styrke også forskningsspørsmålets svakhet (Gimre, 2021, s. 9). Det som gjør temaet interessant er nettopp det at det ikke er enkelt å sette ord på. Hvis noe virkelig ikke kan uttrykkes verbalt, vil det være et utfordrende utgangspunkt for forskning, men jeg lener meg på Grimens (2008, s. 82) påstand om at all kunnskap kan bli artikulert på en eller annen måte, hvis ikke ville det ikke vært kunnskap. Han problematiserer videre at kunnskap som virkelig ikke kan artikuleres, kan uttrykkes i handling. Slike handlinger og erfaringer tror jeg det vil være mulig for barnehagelærere å hente frem, reflektere rundt og sette ord på (Gimre, 2021, s. 10).

1.8 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av innledning, den teoretiske referanserammen, metode og analyse, presentasjon av resultater, drøfting og avsluttende refleksjoner. Innledningsvis har jeg beskrevet studiens utgangspunkt og hensikt, studiens samfunnsmessige- og forskningsmessige plassering, forskningsspørsmål og underspørsmål, og oppgavens videre oppbygging.

I den teoretiske delen vil jeg komme nærmere inn på teoretiske perspektiver og tidligere forskning på temaet. I dette kapittelet vil ulike teoretiske perspektiver og operasjonaliseringer av begrepet skjønn belyses. Kapittelet vil også ta for seg forskjellige tilnærminger knyttet til den skjønnsmessige profesjonsutøvelsen i barnehagen som velferdstilbud.

I den metodiske tilnærmingen gjør jeg først rede for forskerposisjon, der mitt syn vil påvirke teoretiske og metodiske valg og hvordan data tolkes. Deretter gjør jeg rede for overordnede begreper innen metodologi og metode. Videre viser jeg til kjennetegn ved kvalitativ forskning, kvalitativ metode og argumenterer videre for mitt valg av kvalitativt intervju og fokusgruppeintervju. Videre følger avsnitt som tar for seg studiens utvalg, datainnsamling, refleksjoner knyttet til forskningskvalitet, hermeneutisk analyse og etikk.

I presentasjon av resultater vises det til empiriske funn knyttet til forskningsspørsmålet. Resultatdelen er delt inn i tre hovedkategorier. Den første omhandler barnehagelærernes refleksjoner rundt selve begrepet skjønn. Den andre kategorien handler om hvordan barnehagelærere vurderer og begrunner sin skjønnsutøvelse. Den tredje handler om hvor frie barnehagelærere er til å handle basert på egen fagkompetanse. Barnehagelærerne reflekterer over case som kan belyse de faktiske prosesser barnehagelærere gjør når de utøver skjønn. På denne måten setter de ord på taus kunnskap. Poenget er å få innsyn i de prosesser som utføres og et innblikk i hvordan barnehagelærere begrunner og vurderer.

I drøftingsdelen vil jeg, basert på informantenes svar i undersøkelsen og studiens teoretiske forankring, løfte frem funn jeg ønsker å reflektere videre rundt. Jeg vil knytte barnehagelærernes refleksjoner samt det som kommer frem i fokusgruppeintervju der case blir drøftet av gruppe medlemmene. I den sammenheng er også hvordan refleksjonsprosessen forløper av interesse for meg som forsker når utøvelse av faglig skjønn skal gås nærmere etter i sømmene.

I avsluttende refleksjoner perspektiveres oppgavens tema ytterligere, samt peker på sterke og svake sider ved forskningsarbeidet og veien videre for ny forskning på området.

2. Teoretisk referanseramme

Dette kapittelet vil belyse forskning og teoretiske perspektiver knyttet til hvordan man kan forstå dagens barnehagelærer som profesjonsutøver, med et særlig fokus på myndigheten til å utøve skjønn. Skjønn som begrep vil bli nærmere utforsket og ulike forståelser vil bli beskrevet. Det vil vises til prosesser knyttet til bevisst og spontant skjønn, samt skjønn som individuell og kollektiv praksis. For å kontekstualisere skjønnsutøvelsens vilkår vil barnehagelæreren presenteres som bakkebyråkrat, forstått som profesjonsutøver i barnehagen som velferdstilbud. Avslutningsvis oppsummeres den teoretiske referanserammen i et eget avsnitt.

2.1 Barnehagelærer som profesjonsutøver

Ordet *profesjon* kommer fra latinske *professio* og betyr offentlig bekjennelse (Hennum et al., 2015, s. 11). Det viktigste kjennetegnet på en profesjon er koplingen mellom kunnskap og stilling (Stave, 1996, i Irgens, 2021, s. 26). Det er ingen klare grenser for hvilke yrker som kan kalles profesjoner. Noen av forventningene til en profesjonsutdanning er at den er på høyere nivå (høyskole eller universitet). Utdanningen er langvarig og rettet mot et spesielt yrke, og bygger på forskningsbasert kunnskap som er relevant for praksis i yrket. Utdanningen skal med andre ord bidra til en kvalifisering som andre ikke har (Irgens, 2021, s. 21).

Barnehagelærerstudiet er en treårig høyskoleutdanning med en spesialistkompetanse (Hennum & Østrem, 2016, s. 19). Det knyttes andre forventninger om kompetansenivå til den som er profesjonsutøver. Det forventes at man har profesjonell kunnskap som andre ikke har, og å kunne vise dette i praksis (Irgens, 2021, s. 27). Spesialistkompetansen ligger i skjæringspunktet mellom teoretisk kunnskap, handlingskompetanse og etisk refleksjon (Hennum & Østrem, 2016, s. 19). Det finnes likevel en del forskning som retter et kritisk blikk mot denne spesialistkompetansen. Jens Christian Smeby (2014, s. 12) hevder at kunnskapsbasen er for diffus, og sier derfor at barnehagelæreryrket ikke kan kalles en profesjon. Det er også for lite som skiller det arbeidet barnehagelærere gjør, fra det arbeidet fagarbeidere og assistenter gjør. Han viser videre til at dette er oppgaver som ikke krever noen spesialistkunnskap. Nørregård-Nielsen (2006, s. 148-149) har funnet at en relativt stor gruppe foreldre og medhjelpere ikke opplever at pedagogene har en slik særlig kunnskap, og at det også blant pedagogene selv kan spores en usikkerhet i forhold til egen kunnskap.

2.1.2 Aktualisering

Barnehagelærere er definert som en profesjon:

Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Skjønnsutøvelse og autonomi kan sies å være vedvarende trekk ved yrkesutøvelsen ved profesjoner (Aasen, 2021, s. 38-40). Autonomi blir ofte definert som fullstendig eller delvis selvstendighet, selvstyre eller selvbestemmelse. Autonomibegrepet kan knyttes til at profesjoner har et samfunnsoppdrag som skal implementeres i en praksis via kompetanse ervervet i en profesjonsutdanning. *Det performative arbeidet tar form av at profesjonen i møtet med brukere skal yte tjenester basert på ekspertkunnskap og skjønsmessige vurderinger av den aktuelle situasjonen og den enkelte brukers behov* (Abbott, 1988, i Aasen, 2021, s. 38-39). Det er nær sammenheng mellom autonomi og skjønn. Profesjoner skal ha rom for skjønn og for at det innimellom er behov for komplekse faglige avveininger (Aasen, 2021, s. 38-40). Det faglige er bakgrunnen for samfunnets tillit og autonomi. Enhver profesjon står i spenningsfeltet mellom autonomi og styring.

Første gang rammeplanen for barnehager omtaler den pedagogiske lederens ansvar med å utøve skjønn var i 2017 (Aasen, 2021, s. 15). Slik står det i rammeplanen:

Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Utøvelse av skjønn kan sies å være kjernen i profesjonelt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Norske barnehagelærere har historisk hatt en stor autonomi i forhold til myndighetene, trolig større autonomi enn mange andre velferdsprofesjoner (Børhaug & Bøe, 2022, s. 153). Situasjonen i dag er en annen, både statlig og kommunal styring på feltet har utviklet seg. Hvilke virkninger har det for barnehagelærerens faglige valg, autonomi, arbeidsdeling og jurisdiksjon?

En klassisk lokal autonomilogikk er en logikk om profesjonalisme som forvaltning av et mandat og et ressursgrunnlag uten særlig innblanding fra noen utover det (Børhaug & Bøe, 2022, s. 207-208). Denne logikken har trolig vært mer markert og vart lenger i norsk barnehage enn for mange andre profesjoner. Derfor er det interessant at skjønn for første gang

er nevnt og lovregulert i 2017, ettersom barnehagen tradisjonelt har hatt en rådende logikk der barnehagelærerens skjønn i stor grad har vært selve bærekraften i barnehagen (Gimre, 2021). Det er først i nyere tid at andre logikker har utfordret barnehagelærernes mulighet til å utøve skjønn. Dette kan ses på som både en anerkjennelse, som en styrking og beskyttelse av barnehagelærere som profesjon. Samtidig burde det også være unødvendig at det i det hele tatt skal være et behov for at det skal stå i barnehagens styringsdokumenter. Dette kan ses på som en slags anerkjennelse av at profesjonen ikke har oppnådd fullstendig status eller legitimitet for sitt arbeid.

Aasen (2021, s. 24) viser til at de pedagogiske lederne er gitt tillatelse til å forvalte og iverksette barnehageloven og rammeplanen i praksis fordi barnehagelærerens handlingsrom er regulert i lovverket. Skjønn som utøves, må være i tråd med det samfunnsmandatet som barnehagelærerne er satt til å forvalte, samtidig som det skal være faglig begrunnet og godt. Hun sier at barnehagelærerens autonomi ligger blant annet i formuleringer i lovverket, ved at det åpner for profesjonelle fortolkninger og normative vurderinger om hva som er barnets beste.

Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* viser til en eksplisitt formulering av denne tillitten:

Rammeplanen stiller dermed krav om at barnehager skal tilrettelegge for læring og utvikling, men ikke krav til konkrete opplegg, metoder eller rutiner. Barnehagene står fritt til å velge hvordan det pedagogiske arbeidet organiseres i praksis, og barnehagelærerens faglige og pedagogiske skjønn skal legges til grunn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28).

Dette gjenspeiler det Aasen (2021, s. 39) skriver om, at barnehagelærere har stor grad av metodefrihet. Metodefriheten er tuftet på den profesjonelle kompetansen som de har opparbeidet seg gjennom utdanning og erfaringer i barnehagearbeidet. En rammeplan kan ikke fortelle barnehagelæreren detaljert hvordan hen skal handle i de utallige komplekse situasjonene som oppstår med og mellom barna. Metodefriheten springer ut fra arbeidets karakter og i mindre grad ut fra politiske fattede vedtak. Metodefriheten kan være i krysspress når nye rammeplaner blir innført, og når politiske prosesser skifter og politikere fatter vedtak (s. 40).

Hanne Fehn Dale (2020, s. 216) viser i sin doktorgradsavhandling at profesjonell integritet innen metodefrihet og skjønnsutøvelse også er tatt med i den etiske plattformen. Det underbygger en profesjonslogikk som går ut på at læreren vet best hvordan arbeidet skal utføres. Til tross for at det er vanlig å hevde at den lokale, autonome profesjonslogikken er under press (Børhaug & Bøe, 2022, s. 208). Likevel synes den å komme tydelig frem i barnehagens nyeste styringsdokumenter (Gimre, 2021).

2.1.3 Responsibility og accountability

Responsibility handler om det som tradisjonelt forbindes med profesjonelt ansvar, og betyr at det er tillit til at profesjonsutøvere handler ut fra pålitelig kunnskap og moralsk dømmekraft (Østrem, 2015a, s. 265). Dette er et ansvar profesjonsutøveren frivillig har påtatt seg, ikke et pålagt ansvar. Lojaliteten ligger hos den profesjonsutøveren har ansvaret for, for barnehagelæreren er det barnet. Dette har i stor grad vært situasjonen for barnehagelærerne historisk, og profesjonens autonomi på kollegialt og individuelt nivå blir maksimert, mens jurisdiksjonen sikres (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 183).

Accountability kan oversettes med regnskapsplikt og er et ansvar pålagt av andre og en plikt til å levere resultater i henhold til forutbestemte mål, som kontrolleres av personer utenfor profesjonen (Østrem, 2015a, s. 265). Har profesjonen tilstrekkelig blikk for sitt samfunnsmandat, eller er de opptatt av å ivareta egne interesser (Molander & Terum, 2008, s. 13)? Har de evne til å holde orden i eget hus, eller er det behov for mer ekstern kontroll?

Børhaug og Bøe (2022, s. 14) hevder at barnehagelærer som profesjon kan utvikles på forskjellige måter. Profesjonen kan utvikles mot ulike pedagogiske vektlegginger, mot ulike relasjoner til organisasjonen de arbeider i, og til omgivelsene. Videre sier de at det er strid og uenighet om hvordan en slik utviklingen bør skje, og slike ulike syn kan kalles profesjonslogikker. Det er imidlertid ulike logikker som kan ha virkninger for pedagogisk vektlegging, og de kan påvirke sektoren samtidig med ulikt gjennomslag. Børhaug og Bøe viser til at det er bred enighet om at barnehagelærerne bør styrkes som profesjon, men det er uenighet om hva det betyr, og ulike logikker står delvis i konflikt med hverandre. Dette er relevant fordi det kan medføre føringer på hvilke hensyn barnehagelærere skal vektlegge. Barnehagelærerens autonomi kan endres. Profesjonelt arbeid er arbeid med brukere, og det er ikke urimelig å kreve profesjonsutvikling på brukernes premisser (s. 210).

Foreldre og politikere har på den ene siden store forventninger til institusjonene og snakker om pedagogenes viktige rolle, mens på den annen side ikke riktig vil anerkjenne den

kunnskapen pedagogene har (Nørregård-Nielsen, 2006, s. 200). Dermed stilles spørsmålet, hva vil samfunnet/politikere egentlig med pedagogene?

2.1.4 Det performative og det organisatoriske aspektet

Det performative aspektet ved en profesjon viser til en spesiell kvalitet ved en persons måte å handle eller utføre oppgaver på (Molander & Terum, 2008, s. 19). I nesten alle definisjoner av profesjoner inngår Andrew Abbott sin definisjon som sier at de er yrkesgrupper som *apply somewhat abstract knowledge to particular cases* (Abbott, 1988, s. 8, i Molander & Terum, 2008, s. 19). En annen måte å si dette på er ifølge Eliot Friedson at de representerer en bestemt form for yrkesmessig spesialisering, en *discretionary specialization* (Freidson, 2001, s. 22, i Molander & Terum, 2008, s. 19). Profesjoners arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn, eller på engelsk *discretion* for å kunne håndteres på en adekvat måte (Molander & Terum, 2008, s. 19). Siden lederskap er et kontekstuel fenomen og derved alltid utøves i omgivelser som påvirker i en eller annen form, er det viktig å være bevisst at lederskapsskjønn også må forklares i lys av organisatoriske omgivelser (Kirkhaug, 2017, s. 46).

Det organisatoriske aspektet ved profesjonen handler om at en profesjon er et yrke som er organisert på en bestemt måte for å ivareta sine oppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 18). En profesjon er en yrkesgruppe som har kontroll over arbeidsoppgavene sine. Denne kontrollen er dels en ekstern kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene og dels en intern kontroll over utførelsen av dem.

Måten en virksomhet er organisert på, vil både kunne støtte lederskapet og sette grenser for utfoldelse, altså bruk av skjønn (Kirkhaug, 2017, s. 46). Hierarki i form av lagdeling og spesialisering er den mest utbredte organisatoriske løsningen, og gir ledere formell makt gjennom plassering i klart overordnede posisjoner innen et gitt fagfelt. Makt antas å være en nødvendig betingelse for å kunne utøve lederskapsskjønn. En leder som føler seg usikker på sin posisjon og opplever maktesløshet vil neppe våge å fatte beslutninger uten referanser i lover og regler eller henvisninger til overordnede.

Burns og Stalker (1994, i Kirkhaug, 2017, s. 46) viser i sin forskning på organiske organisasjonsformer, at disse er kjennetegnet av fri flyt av informasjon og variable oppgaver. I slike organisasjoner er ansvar sett på som noe alle har, og det får konsekvenser for lederskapet. Under slike betingelser kan ledere oppleve stress, fordi deres formelle maktgrunnlag blir utydeliggjort.

2.2 Hva er skjønn?

Ordet skjønn kommer fra norrøne skyn, og betyr *forstand* eller *innsikt*, eller *omdømme* og innebærer *dømmekraft*, *vurdering* og *vett* (Irgens, 2021, s. 44; Grimen & Molander, 2008, s. 180). Det finnes mange teorier om skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41-42).

Gotvassli og Moe (2020, s. 42) har funnet ut at kjernen i begrepet skjønn er knyttet til usikkerhet i komplekse situasjoner og hvordan dette kan håndteres. De kategoriserer det videre til innfløkte eller oversiktlige problemer, som står i et motsetningsforhold til hverandre. Innfløkte problemer 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 er i motsetning til oversiktlige problemer, som er lette å definere. Disse problemene består av tydelig årsak og virkning-sammenhenger, og det er derfor lettere å finne riktig løsning på problemet. Gotvassli og Moe sier at mye av det pedagogiske arbeidet i barnehagen vil være av typen innfløkte problemer som det ikke finnes entydige løsninger på.

Skjønn er et begrep som er *eklektisk*, det vil si at det er strekkbart (Røvik, 2014, s. 61, i Gotvassli & Moe, 2020, s. 52). Alle som arbeider i relasjonsbaserte yrker, utøver skjønn (Aasen, 2021, s. 13). Når ordet profesjonell står foran, kan det avspeile en forventning om at avgjørelser vi tar, ikke bare tar utgangspunkt i situasjonen man står i, men også informeres av profesjonskunnskapen (Irgens, 2021, s. 43-44). Når tvetydige og uklare situasjoner håndteres med utgangspunkt i yrkesrelevant kunnskap fra utdanning og praksis, en oppmerksomhet i situasjonen og en etisk bevissthet, utøves profesjonelt skjønn. Det skjønnnet som anvendes, bygger på innsikt/handlekraft, kunnskap og (moralsk) dømmekraft (Irgens, 2021, s. 45; Hennem & Østrem, 2016, s. 62).

Skjønn kan forstås synonymt med «synsing», tilfeldig, vilkårlig og høyst personlig. I en slik forståelse blir målet å redusere betydningen av skjønn (Hennem & Østrem, 2016, s. 61). I det private skjønnnet kan man legge andre verdier enn de barnehagen står for. Det profesjonelle skjønnnet har derimot en iboende faglighet og dømmekraften hos en profesjonell har et annet utgangspunkt enn sunn fornuft (Aasen, 2021, s. 22). Den profesjonelle har altså ingen fasit eller regel for hvordan en handling kan støtte barnet på best mulig måte, men med faglig tankesett og erfaring blir skjønnsvurderingene *en iboende kvalitet* (s. 23).

Noe av profesjonsøvelsen kan foregå ut fra at det finnes viten som ikke kan settes ord på, som vises i profesjonell klokskap gjennom skjønnsmessige og etiske bedømmelser basert på erfaringer i yrket. Vurderingene gjøres ut fra personlig kunnskap, og består av innsikt,

intuisjon og magefølelse som er vanskelige å formalisere og kommunisere (Grimen, 2008, i Aasen, 2021, s. 19). Geir Kirkebøen (2013, s. 27) er skeptisk til om profesjonsutdannede utøver godt faglig skjønn. Han forstår faglig skjønn som en skjønnsmessig vurdering av den informasjonen fagpersonen har om det aktuelle spørsmålet. Denne informasjonen må vurderes ut fra kunnskap og erfaring alene, uten hjelpemidler. Han har funnet at selv erfarne fagpersoner som er intelligente, kunnskapsrike og godt utdannede likevel ikke gir noen garanti for godt faglig skjønn. Han peker videre på at mye skjønnsutøvelse er et resultat av påvirkning og forenkling (s. 30-33).

Derfor hevder han at tiden er overmoden for at myndigheter pålegger profesjonsutøvere å utvikle og bruke beslutningshjelpemidler, sjekklister og lignende istedenfor å kun stole på sitt profesjonelle skjønn (Kirkebøen, 2013, s. 43). Oppsummert kan man i forskningen se en spenning i ulike forståelser av skjønn: skjønn forstått som noe som *står i veien* for å gjøre presise faglige vurderinger og skjønn forstått som *avgjørende* for at man kan ta presise og gode faglige vurderinger (Hennum & Østrem, 2016, s. 61).

2.2.1 Skjønn som strukturell kategori – det juridiske

Som tidligere vist er pedagogisk leders skjønnsutøvelse lovfestet i rammeplanen (2017). Skjønn forstås som et innhegnet rom hvor en bestemt form for frihet til å ta beslutninger holdes hevd innenfor innhegningens grenser (Grimen & Molander, s.181). Dette synet på skjønn svarer godt til den moderne juridiske bruken av *discretion*. Det dreier seg ikke om personens rettslige autonomi, men som en delegert myndighet til å fatte beslutninger på grunnlag av skjønn, såkalt *discretionary power* (Barak 1989, s. 7, i Grimen & Molander, 2008, s. 181). Den strukturelle kategorien kan ses i sammenheng med betingelsesperspektivet som omhandler rommet for skjønn (Kirkhaug, 2017, s. 43).

En strukturell forståelse av skjønn handler om et vernet rom for valg eller beslutninger (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Strukturelt skjønn er en delegert og negativt avgrenset frihet, dvs. en aktørs betrodde frihet til å velge mellom tillatte handlingsalternativer på basis av grunner hen selv finner som godtakbare. Nygård (2017, i Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 137) har gjennom intervjuer av barnehagelærere funnet støtte for at barnehagelærere skaper sin egen praksis ut fra de rammene de har å forholde seg til. De er ikke bare passive mottakere av ulike politiske føringer, men forholder seg aktivt til føringene, blant annet ved å tolke og reforhandle disse slik at det oppstår ideologiske spillerom.

Dette viser til at selv om barnehagen har et formål og et vedtatt samfunnsmandat er det ikke en selvfølge hva som er barnehagelærerens viktigste oppgaver eller hvordan pedagogisk praksis bør utvikles (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 29). Samfunnsmandatet må fortolkes, noe som innebærer at det også eksisterer et tolkningsrom og et handlingsrom å navigere innenfor. Grimen og Molander (2008, s. 182) sier at delegasjonen av skjønnsmyndighet hviler på en antakelse om at den betroede aktøren kan utvise dømmekraft og ta fornuftige beslutninger. Det vil si beslutninger som kan begrunnes med allment godtakbare grunner. Det er å anta at det frihetsrommet man har fått tildelt, brukes på en fornuftig måte.

Delegert autonomi omfatter profesjonens faglige standarder og arbeidsmåter og er knyttet til utøvelse av skjønn basert på faglig kunnskap fra en forskningsbasert og oppdatert kunnskapsbase (Aasen, 2021, s. 39). Et rom for skjønn vil si at det er et rom for valg, og dette valget kan ta ulike former og bygge på ulike slags refleksjoner. Abbott (1988, i Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41-42) peker på at profesjoner gjerne understreker dette rommet for skjønn og behovet for komplekse avveininger som en grunn for at profesjonen må ha tillit og autonomi.

Tolbert og Hall (2009, i Kirkhaug, 2017, s. 47-48) sin definisjon av handlingsrom blir forstått som den friheten ledere har til å velge virkemidler og fatte beslutninger som fører til måloppnåelse for organisasjonen. Handlingsrommet bestemmes typisk av formaliseringsgrad og i hvilken grad organisasjonen er målstyrt. Kirkhaug (2017, s. 48) sier at lover og regler i seg selv vil være gjenstand for tolkning. Når orden antas å være en betingelse for utøvelse av lederskapskjønn, har det sammenheng med at beslutningstaking generelt er krevende og risikofylt. Hvis det er mangel på orden i organisasjonen, blir fordelingen av ansvar og oppgaver utydelig. Konklusjonen er derfor at rom for skjønn ikke er en tilstrekkelig betingelse for utøvelse av skjønn, orden som skaper forutsigbarhet og trygghet er også nødvendig.

2.2.2 Skjønn som epistemisk kategori – en erkjennelsesprosess

Skjønn eller «discretion» betegner en kognitiv aktivitet som det å felle dommer om objekter, under betingelser av en ubestemthet, og den resonneringen som fører til slike dommer (Grimen & Molander 2008, s. 181). Dette forklares videre at formålet er å skille noe fra noe annet. Epistemisk skjønn handler om en ubestemthet med hensyn til hva som er riktig, godt eller vakkert, og skjønn blir forstått som en resonneringsprosess som kan lede frem til konklusjoner og beslutninger under slike betingelser.

Aasen (2021, s. 39) viser til at den profesjonelle må redegjøre for sine vurderinger og beslutninger i det profesjonelle arbeidet. Profesjonsutøveren har et frirom med utgangspunkt i tillitt til at de gjør gode vurderinger, de har fått delegert autonomi til å yte tjenester på vegne av myndighetene (Molander, 2013, i Aasen, 2021, s. 39). Børhaug og Bøe (2022, s. 45) sier at måten en barnehagelærer handler i møtet med barn, er kjernen i profesjonsutøvelsen. Når barnehagelærerrollen forstås som en profesjonsrolle forventes det at man kan bruke et komplekst kunnskapsgrunnlag i skjønnsmessige, profesjonelle vurderinger når de planlegger og utfører arbeidsoppgavene. De poengterer at motsatsen til dette er yrkesutøvelse som primært er basert på hierarkiske kommandoer på et regelverk som er gitt utenfra med lite rom for selvstendige vurderinger, eller yrkesutøvelse som er basert på ureflektert vane og tradisjon. Gitt et strukturelt skjønn er det altså rom for et epistemisk skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Epistemisk skjønn brukes om den erkjennelsesaktiviteten som skjer når barnehagelæreren vurderer mellom ulike handlingsalternativ og normer for handling. Aasen (2021, s. 18) trekker frem at dette handler om den prosessen som skjer, når man som profesjonell vil finne frem til beste måten å handle på, den beste praksisen. Det kan også betegnes som en pedagogisk måte å tenke skjønn på, hva som er best for barnet. Epistemisk skjønn er ikke regelstyrt, men er vurderinger som baserer seg på kunnskap, erfaring og god dømmekraft. Altså basert på faglig skjønn (s. 19). Den som utøver skjønn, resonnerer om særskilte tilfeller for å komme frem til en begrunnet konklusjon om hva som bør gjøres (Grimen & Molander, 2008, s. 182).

2.2.3 Skjønn som individuell praksis

Aasen (2021, s. 34-35) forklarer at lederskjønn kan være forankret i profesjonsutøverens personlige kompetanse, som inngår som en integrert del av den profesjonelle personens totale kompetanseprofil. Skjønnsutøvelsen, kan dermed ses på som en individuell praksis, forankret i profesjonskunnskapen. Den faglige og personlige kompetansen er integrert i hverandre. Videre sier hun at den teoretiske og yrkesspesifikke kompetansen enkelt kan beskrives, men den personlige kompetansen kan være vanskelig å begrepsfeste og beskrive. Det er fordi den i stor grad omhandler hvem vi er som mennesker og fagpersoner.

Med henvisning til Greta Marie Skau (2011, i Aasen, 2021, s. 35) forklarer Aasen den personlige kompetansen som en viten om hvem vi er som person, og hvem vi er i samspill med andre. Den personlige kompetansen består av flere elementer som er innlemmet i hverandre: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Ifølge

Skau utvikles den personlige kompetansen hele livet gjennom nye utfordringer og nye erfaringer. Videre viser Aasen til Æsøy (2016, i Aasen, 2021, s. 36), som fremhever at det å kjenne seg selv er et uttrykk for dømmekraft, skjønn og klokskap som ikke kan uttrykkes i ord. Kjennskap til seg selv får man ved å være i nye og ukjente situasjoner, noe som kjennetegner arbeidet i relasjonsbaserte yrker. Den pedagogiske lederen som profesjonsutøver har et personlig ansvar i sin individuelle praksis. Dette ansvaret handler om å vite hvordan egne handlinger påvirker andre mennesker, og at man jobber i tråd med målene og verdiene i barnehagen (Aasen, 2021, s. 36-37).

2.3 Skjønn som prosess

Skjønn som prosess kan oppfattes som mer eller mindre bevisste koplinger mellom ulike data og stimuli påvirket av følelser, fantasier og minner som ender opp i beslutninger som kan være gode eller dårlige (Agor, 1989, i Kirkhaug, 2017, s. 37). Skjønn forstått som prosess har støtte i både pliktetikken og dydsetikken, som hevder at når spilleregler og rutiner er forsvarlig fulgt og beslutningene forankret i aksepterte normer og verdier, kan personen ikke kritiseres selv om utfallet blir dårlig (Kirkhaug, 2013; Kvalnes, 2012, i Kirkhaug, 2017, s. 37).

2.4 Skjønn som praktisk resonnering

Skjønnets epistemiske og strukturelle sider henger sammen (Grimen & Molander, 2008, s. 182). Aasen (2021, s. 31) knytter dette til barnehagelærerens faglige skjønn, ved at det strukturelle og det epistemiske skjønnnet blir sammenvevd i profesjonelle vurderinger av hva som bør gjøres i ulike sammenhenger. Det vil si at både det skjønnnet man utøver for å tolke standarder og regler og det skjønnnet man utøver når man selv skal vurdere hvilke arbeidsmåter eller typer praksiser en situasjon krever, ikke alltid kan skilles fra hverandre. I tillegg inngår det også verdier og fagpedagogiske vurderinger i skjønn som er vanskelige å skille fordi det utgjør en helhet.

Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Spørsmål om hva vi bør gjøre, kalles praktiske spørsmål og forsøk på å finne begrunnede svar på slike spørsmål kalles *praktisk resonnering* (Grimen & Molander, 2008, s. 182). Aasen (2021, s. 30) viser at da knyttes en handling til en situasjon, i kombinasjon med norm. En norm er et allment råd om hvordan man bør handle, og hvordan man bør rettferdiggjøre handlingen. En slik resonnering

forklarer hun at foregår i et samspill mellom barnehagelærerens samfunnsmandat, verdier og kunnskaper om hvordan barn lærer og hvordan danning skjer.

I praktisk resonnering forstås skjønn som en bevisst prosess. Målet er å komme frem til beslutninger om hva som bør gjøres i spesifikke tilfeller, men det er svake holdepunkter for å kunne ta beslutningen (Grimen & Molander, 2008, s. 182). Den pedagogiske lederen er gitt tillit og normativ troverdighet til å foreta skjønnsmessige vurderinger i det pedagogiske arbeidet (Aasen, 2021, s. 33). Skjønnretter seg mot det som ikke med sikkerhet kan forutses, det som ikke kan beregnes eller generaliseres på forhånd. Slike normative vurderinger i uforutsette situasjoner omtaler Grimen og Molander (2008, i Aasen, 2021, s. 33) som skjønnets byrder. I det ligger det at det kan være belastende at man ikke alltid kan vite utfallet av skjønnsmessige vurderinger (Aasen, 2021, s. 33). Derfor trenger den pedagogiske lederen en situasjonskompetanse, som innbefatter kunnskap og medfølelse og evnen til å forstå og analysere en situasjon.

Barnehagelærerprofesjonen har et mandat som inneholder et eksplisitt verdiperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Å være barnehagelærer innebærer å ha et bevisst forhold til hvilke holdninger og verdier som ligger til grunn for barnehagens pedagogiske arbeid (Hennum & Østrem, 2016, s. 66). Skjønnret gjelder altså også i høy grad etiske avveininger (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Det profesjonelle skjønnret kan altså knyttes til barnehagens verdigrunnlag, men selv om man kjenner barnehagens verdigrunnlag, kan det være krevende å finne ut hva som er den beste måten å arbeide på eller løse et problem på (Aasen, 2021, s. 31).

Det er derfor et viktig spørsmål hvilke skjønnsvurderinger barnehagelærere gjør, eller om de egentlig mest opererer etter faste rutiner og vaner (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Det hevdes videre at akademisk og praktisk kunnskap på den ene siden skal være ressurser for skjønn, og ikke bare et grunnlag for å lage regler og rutiner. Samtidig er skjønn utøvd nettopp i henhold til lover, regler og rutiner også omtalt som et profesjonelt, faglig skjønn (Kirkhaug, 2017, s. 38).

2.4.1 Fire prosesser for bevisst praktisk resonnering

Kirkhaug (2017, s. 37-38) sier at det rent logisk må være fire prosesser til stede for å drive bevisst og praktisk resonnering. Den første prosessen er bevisstgjøring som bidrar til å identifisere og diagnostisere den aktuelle situasjonen som krever en beslutning. Den andre prosessen omfatter søking etter ulike alternativer for løsning. Den tredje prosessen innebærer

evaluering, noe som vil si at de ulike alternativene rangeres i forhold til sine mulige bidrag for å løse oppgavene. Den fjerde prosessen er et endelig valg. Han trekker klare paralleller til beslutningsteorien, og særlig analytiske og rasjonelle beslutningsmodeller. Beslutningstakeren forventes nemlig å gjøre korrekt og samvittighetsfull innhenting av informasjon som gjør at ulike og relevante alternativer kan identifiseres. Dessuten forutsettes det at mål som skal oppnås er tydelige og at det er en klar forståelse av sammenhengen mellom mål og midler.

2.5 Praktisk syntese

Grimen (2008, s. 71) snakker om praktisk syntese. Det handler om at profesjoners kunnskapsbaser er mangfoldige og at de viktigste sammenhengene i dem er praktiske. Børhaug & Bøe (2022, s. 45) forstår dette som en måte å skjønne barnehagelæreres komplekse kunnskapsgrunnlag i skjønnsarbeid. Dette innebærer at akademisk kunnskap, praktisk erfaring, kontekstnær kunnskap og etiske vurderinger føres sammen i et anvendelig kunnskapsgrunnlag (Thoresen, 2015; Eik et al., 2020, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 45). Den profesjonelle vurderingen krever en klargjøring av behov som krever informasjon om barna (Børhaug & Bøe, 2022, s. 45). Dette kan skje gjennom daglig kontakt, eller systematisk, gjennom observasjon, kartlegging og pedagogisk dokumentasjon. For det andre innebærer det å fortolke situasjoner og behov, som krever bruk av et komplekst kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver.

Børhaug og Bøe (2022, s. 45-46) viser at det å finne ut hvilke kunnskapsgrunnlag som gjør seg gjeldende og på hvilke måter, er viktig å få rede på knyttet til barnehagelæreres profesjonalitet. I hvilken grad bidrar praktisk kunnskap og akademisk kunnskap i komplekse praksissituasjoner? Det trekkes frem at dette kunnskapsgrunnlaget ikke alltid er like artikulert, og at det er en utfordring å finne ut hvilket kunnskapsgrunnlag barnehagelærerne anvender. For det tredje innebærer komplekse vurderinger at det gjøres valg om hva som bør gjøres.

De viser dermed at profesjonelle vurderinger innebærer et faglig skjønn. Noen ganger utøves dette skjønnnet under tidspress, andre ganger med noe mer tid. I hvilken grad og på hvilken måte barnehagelærere bygger praksis og handlinger på faglig skjønn, reflekterer over og begrunner sin praksis, er viktige spørsmål i analysen av barnehagelærernes profesjonelle vurderinger. En analyse av barnehagelærerne som profesjon innebærer derfor en analyse av hvordan de forstår oppgaven sin, hva de konkret gjør, og hvilke vurderinger praksisen bygger på.

2.6 Skjønn som spontane prosesser

Frem til nå har den teoretiske referanserammen tatt for seg hvordan skjønn utøves som en bevisst prosess, men lederskapsforskning antyder at *intuisjon* får en stadig større plass i lederes hverdag, fordi uforutsigbarheten og kompleksiteten har blitt så stor (Kirkhaug, 2017, s. 38). Hva som er rett og godt i profesjonsutøvelsen, har alltid og vil alltid utfordre barnehagelærere. En lærer står ofte alene når det oppstår både vanskelige og uventede situasjoner (Afdal, 2014, s. 89). Kirkhaug (2017, s. 38) viser til at intuisjon som konsept har vært vanskelig å få grep om forskningsmessig. Sanser og følelser er vanskelige å identifisere. Samtidig er det kanskje det mest interessante å utforske, nettopp fordi så mange avgjørelser blir tatt på denne måten. Skjønnprosesser kan foregå intuitivt og ubevisst, forårsaket av situasjoner som krever beslutninger der og da.

Børhaug og Bøe (2022, s. 104) viser at intuitive skjønnprosesser er nødvendig i barnehagen, fordi det ikke er alt man kan være forberedt på. Barnehagelæreren forholder seg til dette ved å foreta kontinuerlige skjønn og øyeblikksvurderinger. Disse vurderingene befinner seg i et spenningsfelt mellom plikt og regelorienterte handlinger, og relasjonsetiske vurderinger (Åmot, 2014, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 104). Slike ubestemmelige øyeblikk der tvil og usikkerhet kan oppstå, krever komplekse vurderinger og valg i pedagogisk arbeid (Larsen, 2014, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 104). Barnehagelærerens tvil fungerer som en positiv drivkraft i utviklingen av det pedagogiske arbeidet (Larsen, 2014; Johannesen, 2013, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 104).

Irgens (2021, s. 84) viser til begrepet kontekstuell sensibilitet, som handler om en respekt for, og en oppmerksomhet på de konkrete forholdene og en følsomhet for hva som foregår i situasjonen. I slike situasjoner kreves det en evne til å teste ut magefølelse og et mot til å lete etter en løsning, alene eller sammen med andre, som man kanskje ikke hadde da man gikk inn i situasjonen. Dermed forstås kontekstuell sensibilitet som alternativet til en teknisk rasjonalitet som angir standardiserte løsninger på problemene. Han hevder at den dyktige praktiker tillater seg å oppleve overraskelser, forvirring og undring i situasjoner som er unike eller usikre. Dette i stedet for å handle på en mer teknisk måte begrenset av vane, innlært metode eller annen «oppskrift». En intuitiv beslutning karakteriseres typisk som en rask avgjørelse uten foregående bevisste og observerbare avveininger (Kirkhaug, 2017, s. 38). At en beslutning er intuitiv, sier imidlertid ikke noe direkte om kvaliteten på den.

Som nevnt er intuisjon innen forskning vanskelig å begrepsfeste, men i et forsøk på avklaringer kan man se i forskning at intuisjon er inndelt i to hovedkategorier. Kirkhaug (2017, s. 39) baserer seg på andre forskere for å forklare ulike sider av fenomenet. Basert på Simon (1987, 1997, i Kirkhaug, 2017, s. 39), blir begrepet intuisjon forklart som et erfaringsbasert fenomen som trekker på taus kunnskap ervervet gjennom erfaring, og lagret i form av minnesystemer og såkalte skript. Det er glidende overganger mellom det bevisste analytiske og det ubevisste intuitive, og at det er den aktuelle situasjonen som bestemmer måten beslutninger blir fattet på.

Den andre kategorien har mer søkelys på sanser og følelsesmessige dimensjoner (Parikh et al., 1994, i Kirkhaug, 2017, s. 39). Denne kategorien fremstår som uavklart av flere grunner. I et forsøk på å forstå hva intuisjon kan være, ser Kirkhaug til Dane og Pratt (2007, i Kirkhaug, 2017, s. 39) som omtaler intuisjon som følelsesmessige ladede vurderinger som skjer gjennom hurtige, ubevisste og helhetlige assosiasjoner. Personer som støtter seg til en slik forståelse av intuisjon beskriver det slik: *They just «know», in a moment without knowing how or why they «know»* (Dørfler & Ackermann, 2012, i Kirkhaug, 2017, s. 39).

2.6.1 Praktisk klokskap

Irgens (2021, s. 77-80) forklarer profesjonsutøverens utviklingsstadier ved hjelp av det Hubert og Stuart Dreyfus har skrevet i boka *Mind over Machine* (1980, i Irgens, 2021, s. 77-80). Irgens forklarer at teorien til Dreyfus brødrene viser en utvikling av ferdigheter som blir mer og mer automatisert. Som nybegynner er man i stor grad avhengig av regler for hvordan oppgaven skal utføres, men med erfaring opparbeider profesjonsutøveren seg både en trygghet, frihetsfølelse og en form for intuisjon. Irgens (2021 s. 78-79) forklarer teorien videre ved å forklare at den profesjonelle etter hvert responderer mer intuitivt, reagerer kroppslig i situasjoner og blir mer avhengig av et godt sanseapparat enn forhåndsgitte regler og bestemmelser

Han forstår gjennom Dreyfus-brødrene begrepet intuisjon som ferdigheter som har blitt automatisert gjennom erfaring. Kunnskapen og ferdighetene blir til en del av profesjonsutøveren. Profesjonsutøveren og arbeidsoppgaven er ett. Dette illustreres videre gjennom bildet av hvordan en dyktig sjåfør ikke bruker tid på å tenke gjennom hvilke regler de skal følge, eller utfører detaljerte analyser før de bestemmer seg (Irgens, 2021, s. 79).

Denne teorien ble senere utvidet til syv trinn (Dreyfus, 2001, i Irgens, 2021, s. 77). Det øverste nivået kalles praktisk klokskap. Irgens (2021, s. 79) forklarer at det er mange som

henviser til skjønn som dette, og viser til at Dreyfus bygger på Aristoteles: Praktisk klokskap handler om å gjøre *det rette, på rett måte, til rett tid* (s. 79). Han forteller at hva som er klokt, ikke kan være frakoplet fra kultur. Kultur er noe man lærer gjennom erfaring, slik at kunnskapen blir kroppsliggjort. Det betyr ikke at man skal slutte å tenke. Når det er tid nok, og konsekvensene av hva man foretar seg kan være alvorlige, skal man gjøre det man kan for å reflektere i situasjonen og overveie ulike handlingsalternativer (Dreyfus & Dreyfus, 2005, s. 791, i Irgens, 2021, s. 79). Det å ty til kalkulerende overveielser mens man glemmer å forholde seg til den konkrete situasjonen, vil ikke være praktisk klokt. Irgens (2021, s. 79) viser at Hubert Dreyfus lener seg til filosofen Søren Kierkegaard og konkluderer med at det ikke finnes annen vei til praktisk klokskap enn å utfordre seg selv og oppleve både å lykkes og mislykkes.

2.7 Skjønn i fellesskap

Skjønn er en form for praktisk visdom eller klokskap som vi utøver i mange sammenhenger i hverdagen (Aasen, 2021, s. 13). Profesjonell klokskap handler om mer enn hva den enkelte selv mener er rett å gjøre (Irgens, 2021, s. 328). Riktignok er det slik at man som profesjonsutøver må ta en rekke avgjørelser på egenhånd og bruke sitt profesjonelle skjønn, noe som krever tilstrekkelig autonomi. Individuell autonomi alene kan være farlig, ifølge Irgens (2021, s. 328). Man kan også ende opp med å stå alene om å ta de rette avgjørelser i vanskelige saker, noe som kan være utfordrende og et tungt ansvar å bære. Han viser til at man trenger en støttende organisasjon og et faglig miljø rundt seg der man kan skape en lokal kollektiv autonomi. En kollektiv autonomi er et felles handlingsrom som dannes ved at man stadig diskuterer og kommer frem til svar på spørsmål som: Hvordan ønsker vi å ha det i vår avdeling? Hva vil vi stå for? Hvordan bør vi håndtere vanskelige dilemmaer? Hvordan kan vi støtte hverandre? Dette er spørsmål som både har en praktisk og en etisk, verdimessig side. Det handler om både hva og hvordan. Han viser til at å utvikle en kollektiv autonomi forutsetter at man har et fellesskap å møtes i, et fellesskap der utfordringer kan diskuteres og læring kan skje. Aasen (2021, s. 37) viser til at det i barnehagen er kvalitetsutviklingen avhengig av at hele teamet lærer, og at skjønn blir fagliggjort og diskutert, begrepsfestet og utøvd.

2.7.1 Skjønnsvurdering i faglig samarbeid

Børhaug og Bøe (2022, s. 105-106) viser til andres forskning for å forklare hvordan skjønnsvurderinger i faglig sammenheng kan styrke faglig skjønn for barnehagelæreren. Med henvisning til Eik og Steines (2017, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 105-106) vises det til systematiske tiltak som fremmer kollektive læringsprosesser og kunnskapsdeling blant barnehagelærerne. Slike situasjoner der barnehagelærere setter ord på og begrunner vurderingene sine overfor medarbeiderne, er en annen form for profesjonell vurdering enn den umiddelbare vurderingen som kreves i samhandling med barn. Eik og Steines finner også at veiledning, faglige innspill og diskusjoner i utviklingsarbeid om egen praksis, bidrar til å styrke barnehagelærernes trygghet i egne faglige vurderinger, samt utvikler et kritisk blikk på egen praksis.

Når personalet møtes, finner Lafton (2016, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 105) at etiske og pedagogiske diskusjoner løftes i gruppen og disse diskusjonene ser ut til å skape nye handlingsmuligheter i praksis. Kvistad et al (2013, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 106) finner at veiledning, dialogseminar og praksisfortellinger er arbeidsformer i utviklingsarbeid som bidrar til at barnehagelærerne utvikler en reflekterende holdning til egen praksis. Det vil si at barnehagelærernes muligheter for å utøve skjønn på bakgrunn av sin kunnskap, i faglig samarbeid, kan styrkes gjennom utviklingsarbeid (Børhaug & Bøe, 2022, s. 106).

2.7.2 Organisasjonskultur

Verdier kan forstås som byggesteinene i organisasjonskulturen (Kirkhaug, 2013; Schein, 2010, i Kirkhaug, 2017, s. 47). Verdier tjener som sammenligningsgrunnlag, om den ene måten å tenke eller være på, er bedre enn den andre (Kirkhaug, 2017, s. 47). I tillegg vil verdier tydeliggjøre hva som er rett og galt, effektivt og ineffektivt, moralsk og umoralsk. Verdier kan derfor forstås som et mentalt kart som personer kan orientere seg etter, og som på den måten bidrar til at ulike alternativer kan sorteres og konsekvensvurderes uten for store anstrengelser. Kirkhaug (2017, s. 47) viser at organisasjonskulturen og verdiene tillater lite eller mye lederskapsskjønn. Hvis for eksempel verdier som lojalitet og disiplin dominerer i organisasjonskulturen vil skjønnsbruken begrenses. Mens verdier som åpenhet, dristighet og toleranse i større grad vil invitere til skjønnsbruk.

2.8 Barnehagelærer som bakkebyråkrat

Michael Lipsky (2010, s. 3) viser hvordan arbeidets karakter for de som står i velferdsstatens frontlinje kan påvirke rommet for skjønn. Barnehagelærere er å forstå som en bakkebyråkrat som defineres slik:

Public service workers who directly interact with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work (Lipsky, 2010, s. 3).

Bakkebyråkrater skal betjene brukere under press fra flere sider (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). På den ene side fra politiske myndigheter som presser fram effektiviseringskrav samtidig som de politiske målene utvides. På den annen side er presset fra brukernes behov og egne faglige standarder stort. Når presset blir for stort vil bakkebyråkraterne tvinges til å finne måter å holde hodet over vannet på, gjennom grovkategoriseringer av ulike brukergrupper og standardiserende rutiner som fortrenger individuell oppfølging av den enkelte. Lipsky (2010, s. 11) sier at bakkebyråkrater arbeider i det som kan være en konflikt, i og med de skal ivareta to ting samtidig; de politiske føringene, samt ivareta det individuelle individ med sine behov.

2.9 Skjønn i bakkebyråkratiet

Lipsky (2010, s. 15) hevder at på grunn av jobbens karakteristikk er det vanskelig, om ikke umulig å redusere skjønnsutøvelsen. Dette er fordi arbeidet involverer komplekse oppgaver som gjør det vanskelig å utvikle regler, retningslinjer og instruksjoner. Situasjonene er for kompliserte til å redusere til et programformat, og man kan ikke bære med seg instruksjoner om hvordan man skal involvere seg i forskjellige situasjoner. Han forklarer at arbeidet er av en slik art som krever respons til den menneskelige dimensjonen av situasjonen, noe som krever sensitiv observasjon og beslutningstaking. Det krever en medfølelse i spesielle kontekster og en fleksibilitet når man håndterer dem.

Bakkebyråkrater må ta raske avgjørelser på grunn av den sosiale virkeligheten og konteksten hvor de er i samvær med klientene (Lipsky, 2010, s. 30). Mangel på avgjørelser kan tolkes som ubesluttsomhet, som inkompetanse eller mangel på autoritet. Tidspress, knappe ressurser, lav bemanning, store barnegrupper, praktiske oppgaver, rutiner og administrative oppgaver gjør at det å handle i samsvar med egen fagkompetanse kan bli vanskelig (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Barnehagelæreren må stadig forhandle mellom ulike

oppgaver og håndtere verdikonflikter. Dette er ifølge Lipsky (2010, s. 32) bakkebyråkratens kjennetegn ved sitt arbeid, som kan påvirke skjønnet som benyttes. For barnehagelærere vil det si inadekvate ressurser, overbelastning, som for eksempel store arbeidsmengder eller store barnegrupper, og rolleforvirring.

2.9.1 Ressursmangel

Lipsky (2010, s. 30-31) viser at for blant annet barnehagelærere, vil store barnegrupper føre til at de ikke vil klare å gi en personlig oppfølging som god pedagogisk profesjonsutøvelse krever. Mange barn per ansatt betyr også at barnehagelærere må prioritere å holde orden, og vie mindre oppmerksomhet for de pedagogiske oppleggene. Han sier at bakkebyråkrater har mange oppgaver som skal utføres i samme tidsrom. Administrativt arbeid påvirker hvor mye tid som er tilgjengelig for klienten. Videre sier han at en som bruker 60 % av tiden på papirarbeid, bruker tilsvarende lite tid med interaksjon med klientene sine. Mindre tid fører til færre muligheter for en skikkelig oppfølging, noe som kan føre til at den informasjonen bakkebyråkraten sitter med når avgjørelsen skal tas er mangelfull og overflatisk.

Ressursmangel kan også komme til uttrykk gjennom mangel på personlige ressurser. De kan ha for lite opplæring, kursing og de kan ha lite erfaring. Hvis bakkebyråkrater ikke får tilstrekkelig opplæring, eller ikke holdes faglig oppdatert, kan det påvirke avgjørelser. *Street level bureaucrats work with inadequate resources in circumstances where the demand will always increase to meet the supply of service* (s. 81).

2.9.2 Uklare og tvetydige målsetninger

Den egentlige hensikten med utdanning fremstår som diffus med ambisiøse mål og uklare forventninger (Lipsky, 2010, s. 40). Det kan føre til at det blir vanskelig for bakkebyråkraterne å vite hva de skal jobbe mot og hva som forventes av dem: *Public service goals tend to have an idealized dimension that make them difficult to achieve and confusing and complicated to approach* (s. 40). Det er for mange variabler å ta med i beregningen for å kunne vurdere om tjenesten utøves effektivt på en realistisk måte (s. 49). I tillegg forventes det også at bakkebyråkrater er mer enn passive portvoktere. Det forventes også at de skal være advokater ved å bruke deres kunnskap, ferdigheter og posisjon til å sikre klientene den beste behandling (s. 72).

2.9.3 Mestringsstrategier

Bakkebyråkraters dømmekraft skjer under forhold med begrenset tid og lite informasjon. De arbeider med en høy grad av usikkerhet på grunn av at kompleksiteten i arbeidet (Lipsky, 2010, s. 29). Når man jobber med mennesker kreves raske og hurtige avgjørelser, og for bakkebyråkrater med en stor arbeidsmengde vil det konstante presset om avgjørelser tvinge dem til å handle. Bakkebyråkrater har jobber som i utgangspunktet er relativt frie fra restriktive strukturelle rammer, men utvikler likevel rutiner for å håndtere kompleksiteten av arbeidskravene (s. xvii). Arbeidets art har påvirkning på skjønnsutøvelsen. Han forklarer det med en henvisning til en påstand fra sin opprinnelige bok (1980):

The jobs typically could not be performed according to the highest standards of decision-making in the various fields because street-level workers lacked the time, information, or other resources necessary to respond properly to the individual case. Instead, street-level bureaucrats manage their difficult jobs by developing routines of practice and psychologically simplifying their clientele and environment in ways that strongly influence the outcomes of their efforts (Lipsky, 2010, s. xi-xii).

2.9.4 Opplevelse av eget arbeid

Typisk bakkebyråkrater er at de sjelden hevder at de gjør en perfekt jobb eller utøver på den måten jobben «skal» utøves, kun at de fungerer effektivt og adekvat under de forutsetningene de har (Lipsky, 2010, s. 81-82). De ser seg selv som at de kjemper på førstelinjen av en lokal konflikt med lite støtte og lite anerkjennelse. Det å avgjøre om en jobb er utført godt nok er en usikkerhet og avgjøres i en implisitt forhandling med andre (s. 31). Bakkebyråkrater mener de gjør den beste jobben de kan under krevende forhold, og utvikler teknikker for å håndtere tjenesten de utfører og tar verdibaserte beslutninger innenfor de grensene pålagt av rammefaktorene og idealet for tjenesten (s. xv). Mange bakkebyråkrater utvikler mestringsstrategier som kan utvide gapet mellom den politikken som er nedfelt i lovverket og hvordan den utøves, mens andre mestringsstrategier reflekterer akseptable kompromisser mellom målene av den vedtatte politikken og behovene til bakkebyråkraterne. Ikke alle mestringsstrategier distanserer arbeideren fra organisasjonens mål. De aller beste arbeiderne klarer å bygge broer mellom vedtatt og utført politikk (s. xvii-xviii).

2.10 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

Barnehagelærere forstås som en profesjon, men det rettes også kritikk til slike forståelser (Smeby, 2014, s. 12; Nørregård-Nielsen, 2006, s. 148-149). Denne kritikken omhandler i stor grad en forståelse av at barnehagelæreres spesialkompetanse er for diffus. Andre tolker dette kunnskapsgrunnlaget som å være til stede, men peker på at de er å definere som en profesjon (Hennum & Østrem, 2016, s. 20-21). Barnehagelærere er i styringsdokumenter definert som en profesjon og at barnehagelæreres faglige og pedagogiske skjønn skal legges til grunn for arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 28). Styringsdokumentene underbygger en profesjonslogikk som omhandler at barnehagelærere er de som vet best hvordan arbeidet skal utføres (Dahle, 2020, s. 216), selv om det hevdes at denne logikken som har vært dominerende i mange år er under press (Børhaug & Bøe, 2022, s. 208). Ulike logikker kan være i konflikt med hverandre (s. 14), og påvirker barnehagelærerens autonomi, fordi dette medfører føringer på hvilke hensyn de skal vektlegge (s. 209-210).

Som følge av ulike forståelser knyttet til barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag, finnes det også ulike forståelser av skjønnsutøvelsen profesjonen utfører. I forskningen kan man se en spenning i ulike forståelser av skjønn: skjønn forstått som noe som *står i veien* for å gjøre presise faglige vurderinger (Kirkebøen, 2013, s. 27) og skjønn forstått som *avgjørende* for at man kan ta presise og gode faglige vurderinger (Hennum & Østrem, 2016, s. 61).

Selv om barnehagen har et formål og et vedtatt mandat er det ikke en selvfølge hva som er barnehagelærerens viktigste oppgaver. Samfunnsmandatet må fortolkes, noe som innebærer at det også eksisterer et tolkningsrom og et handlingsrom å navigere innenfor (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 29). Skjønn kan forstås som strukturell kategori, og som epistemisk kategori (Grimen & Molander, 2008, s. 181-184). Skjønnsutøvelsen kan være bevisst, forstått som praktisk resonnering sier de. Den kan også være spontan, forstått som *intuisjon* (Kirkhaug, 2017, s. 38), en kontekstuell sensibilitet (Irgens 2021, s. 84-85), eller som praktisk klokskap (s. 78-79). Skjønnen kan knyttes til innfløkte eller oversiktlige problemer (Gotvassli & Moe, 2020, s. 42).

Skjønnsutøvelsen kan foregå som individuell praksis (Aasen, 2021, s. 34), eller som kollektiv prosess (Irgens, 2021, s. 328). Der Kirkebøen (2013, s. 27) viser til utfordringer knyttet til profesjonsutøverens evne til å forta presise skjønnsvurderinger, viser Michael Lipsky (2010, s. xi) til utfordringer knyttet til arbeidets art som gjør at arbeidet ikke kan bli utført i henhold

til de høyeste standardene for beslutningstaking, fordi bakkebyråkrater er under tidspress, de mangler informasjon og nødvendige ressurser til å respondere skikkelig.

Det vises til at individuelt skjønnsarbeid både kan være farlig, og et tungt ansvar å bære (Irgens, 2021, s. 328). Fellesskapet fremheves som en måte å utvikle, styrke og trygge mulighetene for å utøve skjønn på bakgrunn av sin kunnskap (Børhaug & Bøe, 2022, s. 106). Verdier i organisasjonskulturen åpner opp for, eller begrenser mulighetene for utøvelse av skjønn (Kirkhaug, 2017, s. 46).

3. Metode og analyse

I dette kapittelet vil jeg først reflektere over egen forskerposisjon. Deretter vil jeg belyse overordnede begreper innen metodologi og metode, samt begrunne mitt valg av fokusgruppeintervju som metode. Jeg vil presentere utvalget og redegjøre for rekrutteringsprosessen. Jeg vil redegjøre for datainnsamlingen og analysen av det empiriske materialet. Deretter løftes refleksjoner knyttet til studiens forskningskvalitet, før kapittelet avsluttes med etiske betraktninger.

3.1 Forskerposisjon

Forskeren må før forskingen tar til, reflektere over egen rolle i forskningen. Dette er både et viktig etisk og metodisk prinsipp (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Jeg vil plassere meg selv i den kontinentale pedagogiske tradisjonen, og med min utdanning og yrke som barnehagelærer, er jeg preget av humanistiske og fortolkende fag som igjen preger hva jeg legger mest vekt på (Gimre, 2021, s. 10). Dette er et annet kunnskapssyn enn fag fra naturvitenskapen. Det er en annen «kanal» til, et annet perspektiv på, eller en annen forståelsesform av den samme virkeligheten (Cassirer, 1994, s. 170, i Irgens, 2021, s. 310-311). Cassirer omtaler dette som «kunstens øye», en tilnærming som gjør at jeg heller mot et aktørperspektiv hvor de menneskelige og subjektive sidene ofte havner i fokus. Kunnskap er ikke bare det vi kan si med sikkerhet, men også tolkninger og praksis som kan være subjektive og vanskelig å beskrive (Irgens, 2021, s. 311-313).

Det vil prege mitt utgangspunkt som forsker. Jeg har enten jobbet i barnehage, eller vært student innen barnehagefeltet i så og si hele mitt voksne liv. Det vil si at barnehagehverdagen i stor grad preger mitt verdensbilde når det gjelder yrke og arbeidsplass. Min forståelse av barnehagen er knyttet til min rolle som arbeidstaker i en barnehage. Denne forforståelsen vil gjøre seg gjeldende under hele forskningsprosessen. Det betyr altså at "brillene" jeg har på meg vil ha innvirkning på hva jeg ser, fester meg ved, og tolkningene som foretas.

3.2 Metodologi og metode

Metodologi omhandler tilnærmingene som brukes i forskning og dreier seg om de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på. Kvalitativ og kvantitativ metode har ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og ulike perspektiver på hva som er vitenskapelig data

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Epistemologi handler om hvorvidt det er mulig å etablere *sann kunnskap* (s. 45). Forskere som identifiserer seg med kvalitativ metode, vil ofte identifisere seg innenfor et konstruktivistisk paradigme. Ontologisk vil kvalitativ forskning ta utgangspunkt i at virkeligheten er noe som skapes eller konstrueres av forskeren og personene som deltar i studien (s. 91). Dette svarer til min forståelse av skjønn lagt. Metodologi må ikke forveksles med begrepet metode, som er en fremgangsmåte, eller et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (s. 92). Metode handler om metoder for datainnsamling og analyse og inngår i metodologien. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland, 2007, s. 81).

3.2.1 Kvalitativ forskning

Nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i sin livsverden, og denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling. Dermed vil den kvalitative forskningen ofte legge et prosessperspektiv på virkeligheten (Merriam, 2002, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Det samsvarer med min forståelse av skjønn som er lagt til grunn. Kvalitative forskere er interessert i å forstå hva disse tolkningene er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst. Forskerens mål er dermed å prøve å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Merriam, 2002; Patton, 2002, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90).

For meg er interessen hvordan barnehagelærere forstår begrepet godt faglig skjønn knyttet til deres profesjonsutøvelse i dagens barnehage. Når man bruker den kvalitative metoden, er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten (s. 99). Spørsmålet retter seg mot barnehagelæreres refleksjoner og er derfor et utforskende spørsmål. Det er åpent, og innebærer at jeg er nysgjerrig på hvordan noe fortøner seg for andre. Jeg som forsker er på en slags «ekspedisjon» der forståelse for og innsikt i et felt eller fenomen står helt sentralt (s. 58-59). Mitt mål er prøve å forstå hvordan barnehagelærere reflekterer over skjønn i et profesjonsperspektiv, og da må jeg finne den beste metoden for å få innsyn i dette (Gimre, 2021, s. 11).

3.2.3 Kvalitativt intervju

Ordet intervju kommer fra det franske ordet entervue, og betyr inter view og de som deltar i intervjuet kommer frem til felles (inter) meninger (view). Kunnskapen skapes dermed i møte mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det finnes flere former for kvalitative intervjuer og mange mulige tilnærminger til mitt forskningsspørsmål. I utgangspunktet hadde jeg tenkt på semistrukturert enkeltintervju (s. 121), men endret til fokusgruppeintervju, fordi jeg ber en viss gruppe, i dette tilfellet barnehagelærere, om å reflektere over et fenomen. Det betyr samtidig at andre tilnærminger også kan være gode metoder for oppgaven. Likevel anser jeg at til dette formålet kan det være enklere, og kanskje bedre å reflektere i fellesskap enn alene, da andres utsagn kan føre til nye refleksjoner hos informantene og at man kan hjelpe hverandre å finne ordene på den tause kunnskapen. Når deltakere diskuterer og reflekterer sammen vil jeg kanskje lettere få øye på hva det er konsensus om, utfordringer i begrepet og ulike måter å tenke og vurdere skjønn på (Gimre, 2021, s. 11).

3.2.4 Fokusgruppeintervju

Anvik et al. (2021, s 23) hevder at fokusgruppedesign kan sies å ha en særlig berettigelse i studier om samhandling og koordinering av tjenester rundt personer med sammensatte behov. Når jeg ønsker å belyse faglig skjønn for barnehagelærere som profesjon gjennom refleksjon, kan bruk av fokusgruppeintervju synes tjenlig. På bakgrunn av slik jeg innledningsvis har avgrenset og operasjonalisert begrepet refleksjon vil det samsvare med denne beskrivelsen av målet for fokusgrupper: Det er ikke et mål for fokusgruppeintervjuet at deltakerne skal komme til en felles enighet eller løsninger på spørsmålene som diskuteres.

Fokusgruppeintervju tillater at deltakerne uttaler seg både kollektivt og med individuelle stemmer (Postholm & Jacobsen, s. 127).

Fokusgrupper gir videre deltakerne mulighet til å uttrykke betydningsdannelse som ellers er taus og tatt for gitt. I fokusgrupper får deltakerne mulighet til å «tvinge» hverandre til å snakke eksplisitt når de forhandler med hverandre (Halkier, 2010, s. 10). Kjennetegnet på fokusgruppe er kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus. Kamberelis og Dimitriadis (2011, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127) har beskrevet fokusgruppeintervjuets funksjon i sammenheng med at deltakerne kan samle seg rundt spesifikke saker og konstruere kunnskap og strategier i fellesskap for å forbedre situasjoner og forhold som de befinner seg i. Dette svarer til mitt formål om å styrke profesjonen, utvikle språket og gjøre det mer tydelig hva skjønn for barnehagelærere handler om (Gimre, 2021, s.

12). Fokusgrupper er egnet til å produsere data som belyser normer for grupperes praksiser og fortolkninger (Bloor et al., 2001, s. 4-8, i Halkier, 2010, s. 11).

3.3 Utvalg

I fokusgruppeintervju deltar gjerne seks til ti personer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Jeg vurderte et slikt antall som utfordrende med tanke på intervjuguiden og fremdrift i refleksjoner og endring av tema. Dermed ønsket jeg at intervjuene skulle bestå av noe færre antall deltakere, eller på nedre del av skalaen. Jeg tenkte det var fordelaktig å gjøre et slikt intervju med de pedagogiske lederne som til vanlig jobber sammen i barnehagen. Da kjenner informantene hverandre og er i en kontekst som vil oppleves naturlig og trygg (Gimre, 2021, s. 12). I denne studien var det viktig at utvelgelsen var analytisk selektiv (Kuzel, 1991: Neergaard, 2001, i Halkier, 2010, s. 30). Det betyr å sørge for at viktige karakteristika ved problemstillingen blir representert i utvalget (Halkier, 2010, s. 30). Disse karakteristika var at informantene må være utdannet barnehagelærer/førskolelærer med et lederansvar knyttet til sin stilling. De fleste barnehager vil ha dette rollesettet dersom de er over tre avdelinger med to pedagoger på hver avdeling, slik pedagognormen tilsier. De siste årene har jeg både studert og jobbet i barnehager flere steder i landet og har et nettverk av studiekolleger, og kolleger i andre barnehager som jeg kunne forhøre meg med (Gimre, 2021, s. 12).

3.3.1 Rekruttering

Det viste seg imidlertid at jeg hadde tatt for lett på rekrutteringsprosessen. Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg å gjennomføre tre fokusgruppeintervju, men klarte kun å få til to. Jeg forsøkte først å kontakte mulige informanter direkte, men disse henvendelsene dro ut i tid eller ble ikke besvart. I tillegg til en uavklart situasjon knyttet til pandemien på det tidspunktet intervjuene skulle gjennomføres, tenkte jeg at utfordringene også kunne handle om at et slikt prosjekt nødvendigvis må involvere styrer av logistiske hensyn. Det er behov for både rom og at jeg beslaglegger tiden til en del pedagoger på samme tid. I en travel hverdag, der pedagogene også har et familieliv og annet ansvar, ville det være lettere om intervjuet kunne gjennomføres i arbeidstiden til barnehagelærerne for å samle nok informanter. Dette er imidlertid verdifull tid for en arbeidsplass som jeg ikke kan gå inn å kreve. På grunn av slike hensyn, innså jeg at jeg måtte høre med styrere i første omgang, som deretter videreformidlet forespørselen til mulige informanter. Førstehenvendelsen ble gjort per e-post, enten via tips fra enkeltpersoner som kjente til noen som kunne være interesserte, eller som jeg selv visste

om. Nærmere avtaler ble gjort per telefon. Flere kom med tilbakemeldinger på at de syntes prosjektet virket interessant, men at de ikke hadde mulighet til å delta på daværende tidspunkt, både på grunn av korona og generelt høyt sykefravær i barnehagene. Enkelte steder var det så få ansatte på jobb at de hadde mer enn nok med å opprettholde et godt nok tilbud for barna, og hadde ingen å avse. Noe som viser et godt faglig skjønn, slik jeg ser det, selv om det for meg personlig var frustrerende.

3.3.2 Presentasjon av utvalget

Informantene i denne studien jobber i barnehage i to forskjellige kommuner på Østlandet. Fokusgruppe 1 er kommunal, fokusgruppe 2 er privat. Det fantes ulike stillingsnavn knyttet til informantene, men alle kvalifiserer til de karakteristika som studeres i forskningsspørsmålet. Samtlige er utdannet barnehagelærere med et lederansvar, men ikke et overordnet styrer/daglig leder ansvar. Denne tabellen viser videre karakteristika for det endelige utvalget:

	Antall informanter	Kjønn	Erfaring	Gjennomsnittserfaring
Fokusgruppe 1	5	Kvinner	2-15 år siden endt utdanning	10 år
Fokusgruppe 2	6	Kvinner	1-27 år siden endt utdanning	12 år

Informantene i fokusgruppene kan anses som en representativ gruppe for en barnehage; kvinnedominert med et ulikt spenn i alder og erfaring. Erfaring var noe vanskelig å anslå, da noen hadde jobbet mange år i barnehage før de tok utdanning. Erfaring knyttet til denne studien avgrenses da fra det tidspunkt informantene avsluttet sin barnehagelærerutdanning. To fokusgrupper anser jeg som et minimum for å finne data, men kan likevel i dette forskningsprosjektet fungere greit. Målet for denne masteroppgaven er ikke å komme med eksakte funn, men heller å identifisere tendenser og taus kunnskap knyttet til

profesjonsutøvelsen. Slike funn er ment som et utgangspunkt for hva profesjonen selv må jobbe videre med, for å kunne fremstå som en tydelig profesjon.

Fokusgruppeintervju som metode brukes gjerne for å utvikle kunnskap skapt fra flere ulike aktører samtidig og for å fange opp ulike oppfatninger, perspektiver og meninger i interaksjonen som foregår mellom deltakerne (Tjora, 2017, s. 123, i Anvik et al., 2021, s. 24). Fokusgruppeintervju som metode skiller seg vesentlig fra individuelle intervjuer gjennom at interaksjonen mellom deltakerne står i sentrum, snarere enn enkeltindividers utsagn (Anvik et al., 2021, s. 24). Derfor kommer også hver fokusgruppe til å presenteres som en enhet. Sitater og diskusjoner innad i gruppen vil belyses, men uttalelsene vil ikke knyttes til enkeltpersoner når resultatene presenteres, da jeg ikke anser det som et viktig poeng. De er alle representanter som «tenker og reflekterer sammen» ut fra samme type organisasjonskultur, som barnehagelærere.

3.4 Datainnsamling

I dette avsnittet redegjør jeg for hvordan jeg har samlet inn data fra forarbeidet og planleggingen av intervjuene, selve gjennomføringen av intervjuene og etterarbeidet.

3.4.1 Intervjuguide – forarbeid.

Intervjuguiden ble planlagt på bakgrunn av forskningsspørsmål og underspørsmålene samt det teoretiske grunnlaget jeg hadde opparbeidet meg på daværende tidspunkt. Spørsmålene i utkastet til intervjuguiden som er vedlagt denne oppgaven, anså jeg som for konkrete. De samme temaene ble løftet i den endelige intervjuguiden, men spørsmålene ble formulert mer åpne, slik at det ble åpnet for refleksjoner som tydeliggjør at det ikke nødvendigvis er enkle fasitsvar som søkes. Jeg gjennomførte i forkant et prøveintervju på egen arbeidsplass, og lærte blant annet at det tok lang tid å komme inn på skjønn og etablere en felles forståelse rundt det som ble reflektert over. Det var utfordrende for barnehagelærere å hente frem ordene i prøveintervjuet til å forklare de prosesser som gjøres når de utover skjønn. For at det skulle bli lettere å sette ord på taus kunnskap, utarbeidet jeg en case som kunne gi meg innblikk i den konkrete skjønnsvurderingen og hvordan skjønnsprosesser kan utføres. Dette innblikket ville jeg få i situasjonen, samtidig som prosessen forgikk, som dermed åpner opp for å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Det var viktig at case fremstod som gjenkjennbar, hvor det var rom for ulike prioriteringer og valg. Jeg sendte informantene tema for fokus med noen stikkord i forkant, men ikke noen intervjuguide utover det.

3.4.2 Selve intervjuet og gjennomføringen

Når alle deltakere var til stede, før intervjuet begynte, understreket jeg igjen at det var frivillig å delta. Det var svært viktig at de på ingen måte skulle anse dette som noe de var pålagt, selv om informasjonen og rekruttering hadde gått gjennom styrer. Før intervjuet startet la jeg vekt på at dersom de ikke ønsket å delta, kunne de gå uten at jeg ville stille noen spørsmål til det. Jeg informerte om taushetsplikten og ba dem om å ikke nevne navn eller ta frem identifiserende episoder, men at de gjerne kunne vise til egne erfaringer. Jeg informerte om lydopptak og oppbevaring av data. Deretter forklarte jeg hva jeg la i min rolle som moderator, og forventningene til de som deltakere i fokusgruppeintervju.

Halkier (2010, s. 56-59) presenterer tre viktige punkter for moderatorens ansvar. Moderator må sørge for at fokusgruppen får et uformelt preg. I hensyn til dette foregikk intervjuene som nevnt på deltakernes arbeidsplass. Jeg forsøkte å opptre på en uformell måte, og snakket i forkant litt løst og fast om hverdagslige ting som opptok de i dette øyeblikket, som hva de drev med på avdelingen. Det andre punktet hun nevner er at moderator må få deltakerne til å delta aktivt, altså snakke og samhandle med hverandre. Jeg svarte på eventuelle spørsmål og forklarte hvordan jeg så for meg gangen i fokusgruppeintervjuet. Det var viktig å påpeke at dette ikke var noen test av kunnskapen deres, og at poenget er at de reflekterer med hverandre, slik jeg antar de vanligvis gjør i tilsvarende settinger hvor de møtes slik. Det tredje punktet hun nevner er at moderator må sørge for at deltakerne uttrykker meninger og erfaringer som er relatert til emnene. Jeg forklarte at jeg ville bryte inn med videre spørsmål dersom jeg ønsket at de skulle forklare mer, eller når jeg ønsket å skifte fokus. Jeg oppfordret til å bidra med egne erfaringer.

Selve intervjuene, rent innholdsmessig varte i 45. min – 1. time, men det var også satt av noe tid til både informasjon og evaluering av opplevelsen av å ha deltatt i en fokusgruppe i ettertid.

3.4.3 Etterarbeid - Transkriberingsprosessen

Intervjuene ble tatt opp med diktafon og lagret i henhold til reglementet. Deretter ble intervjuene transkribert, noe som var en lang og omstendelig prosess. Den ga meg likevel informasjon som jeg ikke nødvendigvis tenkte på som relevant under selve intervjuet, eller ved første gjennomlesning. Det muntlige preget i den transkriberte teksten var vanskelig å lese og det viktige som ble formidlet innholdsmessig mistet dermed sin kraft. Derfor har jeg tatt bort ord, uttrykk og pauser som fremstår som forstyrrende, uten at det påvirker budskapet

i sitatene. Samtidig har jeg ønsket å beholde noe av det muntlige preget, for at leseren skal få en opplevelse av at dette er faktiske refleksjoner som skjer i øyeblikket. Jeg ba barnehagelærerne om ikke å nevne navn og lignende, i forkant av intervjuene, men der det kom frem i forglemmelsen er det ivaretatt ved at alt som kunne være identifiserende ikke ble tatt med i selve transkripsjonen.

3.5 Hermeneutisk analyse

Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2004, s. 373). Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i en tekst (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken vektlegger forskerens helhetsforståelse. I hermeneutiske analyser forstås aktørenes bidrag som deler av en mer omfattende helhet (Grønmo, 2004, s. 374). Tolkning av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler (Thagaard, 2018, s. 37).

Hermeneutiske analyser gjennomføres som en pendling mellom forståelse og forforståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse (Grønmo, 2004, s. 374). Denne pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør en slags sirkelbevegelse og omtales som den hermeneutiske sirkel. Med sin vekt på å forstå aktørene som del av en større helhet og i lys av den konteksten de inngår i, kan hermeneutisk analyse sies å inkludere både kontekstuell fortolkning og helhetlig forståelse. Hermeneutisk analyse utgjør med andre ord en bestemt form for utvikling av helhetsforståelse gjennom fortolkning av bestemte fenomener i lys av disse fenomenenes spesifikke kontekst.

Samarbeid og samhandling handler om sosiale dynamikker og interaksjoner. Et sentralt element i interaksjon er kommunikasjon og fortolkning. Kunnskap blir ikke sett på som «objektiv», men som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Anvik et al., 2021, s. 24). I hermeneutiske analyser vil forskerens fortolkninger ikke bare baseres på den spesifikke forståelsen som etableres gjennom studien (Grønmo, 2004, s. 373). Fortolkningen bygger på den mer generelle forståelsen forskeren har forut for studien. Denne forforståelsen kan omfatte forskerens egne betraktningmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Han sier at forskeren utnytter dette som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktørene.

For meg som forsker vil tolkningene foregå gjennom en konstant veksling mellom forståelse. Jeg forstår og velger teori på bakgrunn av den forforståelsen omtalt i avsnittet om forskerposisjon. Denne teorien benyttes videre for å danne et utgangspunkt for intervju. Videre vil data fra intervjuet påvirke hvordan jeg forstår det teoretiske grunnlaget, og desto flere oppdagelser som gjøres, vil min forståelse konstant utvikles mellom deler og helhet i en gjensidig påvirkning. Jeg har lagt til grunn at det ikke finnes en objektiv sannhet i den forståelsen jeg legger til grunn knyttet til skjønn, og teori skal bidra til å øke en forståelse av hva skjønn handler om. I stedet for å snakke om objektiv sannhet så kan vi i beste fall snakke om intersubjektivitet, nemlig at flere har samme oppfatning av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Dette er likevel ingen garanti for at det er den faktiske virkeligheten. En logisk konsekvens av dette er at kunnskapen av virkeligheten kun er noe som utvikles i kontinuerlig dialog og interaksjon med andre. Hermeneutikk innebærer at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg (s. 163). Hvordan jeg har kommet frem til meningsinnholdet i barnehagelærernes eksplisitte og mer implisitte refleksjoner redegjøres for i de kommende avsnittene.

3.5.1 Analyse: Koding, kategorisering og begrepsdannelse

Barnehagelærerne diskuterte ofte de samme temaene i forbindelse med ulike spørsmål, noe som gjør det vanskelig å vise til intervjuet i en kronologisk forstand. Ofte ser man analyseredskaper blir kalt kondensering og tematisering i metodebeskrivelser av kvalitative metoder til bearbeidelse av individuelle intervjudata (Halkier, 2010, s. 85). Prosedyrene for koding, består i at man kondenserer de lange datastykkene i fokusgruppeutskriften ved å gi tematisk hovedoverskrift til hver databit som meningsmessig henger sammen. På denne måten finner forskeren ut hva det er blitt snakket om rent innholdsmessig. Man ser etter temaer, gjentakelser og mønstre. Samtidig er det viktig å se etter variasjoner, kontraster, brudd og paradokser for ikke bare å få oppfylt egne små hypoteser.

I denne tabellen viser jeg hvordan teksten er blitt behandlet til det som senere presenteres i resultatdelen. Noen ganger har jeg valgt å beholde en mer muntlig fremstilling, mens andre ganger presenteres kun innholdet, slik jeg har tolket det. Da har jeg av plasshensyn valgt å presentere kortere utdrag eller en beskrivelse av det meningsinnholdet som ble formidlet. I dette eksempelet reflekteres det over om det er forskjell på spontant skjønn og skjønn med mer tid:

Transkribert tekst	Kondensering og koding	Tematisk overskrift med meningsinnhold:	Overordnet kategori:
<p>Tenker at jeg tror i veldig mange situasjoner at det blir litt forskjell på det. Selv om man kanskje kunne ønske at det ikke ble det da (...)</p> <p>Moderator: mhm...</p> <p>Ja, blir kanskje mer sånn magefølelse og skyte fra hofta kanskje, hvis det blir sånne plutselige situasjoner. Man må stole litt på instinkt.</p> <p>Og da tror jeg kanskje at tidligere erfaringer man har spiller større rolle. Det jeg også tenker er at da har man kanskje ikke muligheter til å diskutere med andre og få på en måte deres syn på det, andres... eller få de gode refleksjonene da. Det å snakke med andre fordi man kanskje vurderer litt ulikt. At det blir vanskeligere i en spontan situasjon da</p>	<p><i>Tror</i></p> <p>Forskjell på spontant skjønn fra skjønn med mer tid. Noe man ikke ønsker</p> <p>magefølelse og skyte fra hofta, stole på instinkt</p> <p><i>tror, tenker</i></p> <p>Tidligere erfaringer spiller en større rolle</p> <p>Spontane prosesser knyttes til individuell skjønnutøvelse. Ikke mulighet til å reflektere med andre og få andre synspunkt</p>	<p>Tema: Spontane skjønnutøvelser fremstår mer usikre.</p> <p>Innhold:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forklares med diffuse begreper - Baseres på tidligere erfaringer - Tidspress - Ikke sikret gjennom refleksjon med andre 	<p>Hva er skjønn?</p>

Arbeidet med koding, tematisering og kategorisering var utfordrende. I starten av arbeidet med koding identifiserte jeg først tekst som hadde et eller flere like ord eller tema som ble løftet frem. Konsensus ble første steg. Ettersom jeg opparbeidet meg en stadig mer utfyllende forståelse, ble små nyanser mer interessante. Etter hvert ble det lettere å identifisere motstridende utsagn, paradokser, brudd og utvikling i refleksjonene, samt ord som ble tillagt forskjellig mening i ulike situasjoner. Ettersom min forståelse ble utvidet, økte arbeidet. Selv etter transkriberingen var gjort ble jeg nødt til å lytte på opptakene flere ganger for å høre etter små nyanser og detaljer i pauser og selve overgangene mellom utsagnene til deltakerne. For at innholdet i sitatene skulle bli mer oversiktlig brukte jeg ulike fargekoder for å vise til ulike deler av innholdet. Ulike farger indikerte følgende: hvordan tema innholdsmessig ble omtalt, der det var tydelig konsensus, hvilke ord som ble brukt når barnehagelærer introduserte sine tanker, begreper som ble oppfattet på flere forskjellige måter enten som paradokser eller der de ble omtalt motstridende, samt flere typer koder. Dette ga muligheter for tolkning på forskjellige nivå. Etter kodingen ble jeg sittende igjen med veldig mange sitater, som var utfordrende å strukturere. Jeg måtte foreta noen avgrensninger. For å oppnå en større forståelse for hvordan data hadde relevans for forskningsspørsmålet, ble sitater og funn sortert videre inn i overordnede kategorier representert av underspørsmålene tilknyttet forskningsspørsmålet. Dette gjorde funnenes relevans for studien mer tydelig.

3.5.2 Interaksjonen i fokusgruppene

Kontekstuell fortolkning kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for å utvikle en helhetlig forståelse (Grønmo, 2004, s. 374). Siden fokusgruppeintervju kjennetegnes av studier og analyser av sosial dynamikk og interaksjon mellom aktører, forventes det at dette også gjenspeiles i måten funn presenteres på (Anvik et al., 2021, s. 28). Måten barnehagelærere uttaler seg på er interessant. Når barnehagelærerne introduserer sine refleksjoner til et tema brukes ofte ord som «jeg tenker», «jeg tror», «jeg opplever» og «jeg føler» etterfulgt av en forklaring. Mange av disse introduksjonene er kuttet i selve sitatene, men en del er også blitt stående i resultatdelen. Det er også vist i tabellen i metoddelen knyttet til transkriberingen hvordan disse utsagnene er registrert. Måten barnehagelærere forstår noe på, presenteres ofte i en slags prøvende undertone med spørsmålsform, og jeg tolker det som en anerkjennelse av at andre kanskje opplever det annerledes. Barnehagelærere løfter sine forslag og inviterer inn motforestillinger. De bruker i all hovedsak et nøkternt språk og er sjelden bastante. De tillater seg i sjeldenhet å uttale at «jeg vet». Når de først gjør det, er

det knyttet til egen person: «jeg vet at jeg har en tendens til å bli stresset», eller til en etablert kunnskap som: «vi vet jo at bevegelse fremmer koordinasjon».

Det er også en klar tendens til at de bygger videre på andres forståelser, selv om de også viser til brudd ved å presentere supplerende forståelser: «sånn som du sier, men så tenker jeg også at» før et nytt lag av forståelse beskrives. Refleksjonene utvikles dermed lagvis og konstrueres i samhandling. En interessant merknad er også at de barnehagelærerne med lengst erfaring, også er de som bryter tydeligst med gruppens konsensus og tydelig fremhever andre forståelser som kanskje går mer «mot strømmen». Flere av de nyutdannede viste derimot til en reflektert forståelse av hvordan utdanning kan påvirke hvordan man tenker omkring skjønn i mer teoretisk terminologi. Kanskje er dette fordi de nettopp har tatt utdanning og har friskt i minnet de endringene som har skjedd i utviklingen av egen profesjonalitet. Når det er knyttet til case, er det mer rett på sak. Det «kastes ball», men ofte introdusert med ordet «kanskje», som igjen viser til barnehagelærernes nøkterne fremtoning: «kanskje man kan» etterfulgt av et forslag, som også fremstår som en slik anerkjennelse at «jeg vet ikke, men jeg har grunnlag for å tro».

Barnehagelærere utøver skjønn ved å presentere sin forståelse av beste handling i en situasjon på et gitt tidspunkt, ofte knyttet til et faglig grunnlag eller en forståelse av brukernes behov. Dette kan vises til en forståelse av godt faglig skjønn i en slik prosess som: «Jeg tror vi bør gjøre sånn, basert på det vi vet, for å få til det vi har definert som viktig». Når andre muligheter å forstå en situasjon løftes, kan det igjen påvirke hva som blir ansett som en god handling. Det åpner igjen for andre forståelser for hvordan noe bør løses. Barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag endres ikke, men vektleggingen kan forstås ulikt. Det åpner for andre måter å tenke om det samme, andre måter å løse samme utfordring. Det var generelt mye latter og humor i gruppene. Gjerne knyttet til mer «ekstreme» utsagn: «Avlyser du tur fordi du ikke vil lukte bål på trening etterpå, er ikke det greit» eller at man omtalte kjennetegn ved egen person: «kontrollfreaken i meg» eller «jeg tar jo ikke de samme avgjørelsene som da jeg var 20». Det var også alvor, der gruppen fremstod som støttende til hverandres utsagn, samt at de stilte oppklarende spørsmål som undersøkte nærmere hva barnehagelæreren med det opprinnelige utsagnet mente. Det opplevdes som at barnehagelærerne gjennom å delta i disse fokusgruppene, ved å reflektere med hverandre, gikk fra intervjuet med en større bevissthet knyttet til faglig skjønn enn det de hadde i utgangspunktet. Det i seg selv kan vise til viktigheten av en god refleksjonskultur i barnehagen.

3.6 Forskningskvalitet

Tolkning har betydning for utvikling av kvalitative data, dermed problematiseres også spørsmålet om hvordan kvaliteten av forskningen kan vurderes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). De skriver at det er viktig å reflektere over egen påvirkning og gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. Jeg vil se på hvordan jeg som forsker kan ha skapt de resultatene som er kommet frem, om designet har vært egnet til å belyse forskningsspørsmålet, og hva slags feilkilder det kan være i teksten (s. 267). Thagaard (2018, s. 19) sier at begrepene som vil benyttes til å foreta denne vurderingen har et annet betydningsinnhold i kvalitativ forskning, enn i kvantitativ forskning som begrepene opprinnelig var tilknyttet. Jeg vil benytte meg av hennes forståelse av begrepene og vurdere *reliabilitet* knyttet til forskningens pålitelighet og *validitet* knyttet til forskningens gyldighet. *Overførbarhet* knyttes til vurderingen om tolkningen basert på en enkelt undersøkelse, kan gjelde i andre sammenhenger. Andre betegnelser på overnevnte begreper vil forekomme slik forfatteren det henvises til omtaler dem.

3.6.1 Validitet

Grønmo (2004, s. 221) skriver at validitet henviser til i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen i en bestemt studie. Validiteten er lav dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende forhold til problemstillingen, slik at man faktisk undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier. Han sier at høy validitet forutsetter at både universet av enheter og de ulike begrepene i studien blir definert på en systematisk måte, både teoretisk og operasjonelt. Det må være godt samsvar mellom de teoretiske og operasjonelle definisjonene og valget må være tilpasset disse definisjonene. Validitet handler om gyldighet og relevans i forhold om det fenomenet jeg ønsker å studere, reflekteres og at undersøkelsen faktisk undersøker det det var ment til å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Validitet handler dermed i stor grad om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Grønmo, 2004, s. 221).

Jeg har forsøkt å være tydelig i avgrensninger og operasjonalisering av de begrep lagt til grunn for denne studien. Det er viet et eget avsnitt til redegjørelse av forskningsspørsmål, og de begreper som inngår i forskningsspørsmålet er avgrenset. Intervjuguiden for innhenting av data er utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Presentasjonen av resultatene og drøftingskapittelet struktureres gjennom underspørsmål tilknyttet overordnet forskningsspørsmål, for å tydeliggjøre at forskningsspørsmålet besvares. Grunnet ordlyden i forskningsspørsmålet, der jeg undersøker hvordan barnehagelærere reflekterer over skjønn,

knyttet til deres profesjonsutøvelse, anser jeg en metode som inviterer til refleksjoner i samhandling som godt egnet. Funn er understøttet med sitater. Likevel viser sitatbruken i liten grad til interaksjonen og refleksjonene som leder frem til sitatene som jeg har valgt å presentere. Anvik et al. (2021, s. 28-29) finner at sitatbruk som utnytter dialog, diskusjon eller spenninger og konflikter i liten grad er brukt som utgangspunkt for presentasjonen og analysen av funn i fokusgrupper.

Dette er en kritikk som også gjelder denne studien. En klar utfordring knyttet til studiens validitet har vært at det har vært utfordrende å finne en struktur som ivaretar og representerer den samhandlingen og interaksjonen mellom deltakerne i fokusgruppeintervjuene. Dermed anser jeg selve undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2004, s. 221), eller designet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 267) som godt egnet for å innhente data som kan besvare forskningsspørsmålet, og står inne for at valg av metode. Det jeg ikke har lyktes like godt med er å presentere variasjonen av data, sett i lys av de muligheter som ligger i metoden. Det jeg derimot har gjort for å gi et innsyn i interaksjonen i fokusgruppene er å beskrive tydelige tendenser for samhandling i et avsnitt, tilknyttet den hermeneutiske analysen.

Videre kan jeg ha påvirket resultatene i min rolle som moderator, ved å stille spørsmål eller endre tematikk som gjør at assosiasjoner informantene bærer med seg knyttet til foregående tema ubevisst kan overføres til neste tema. Det som er snakket om tidligere kan altså anses som en forforståelse (Grønmo, 2004, s. 374) som jeg som moderator har påført dem, som kan prege informantenes tolkning av tema. Eksempelvis kan refleksjonene ha vært knyttet til det å gjøre feil skjønnsvurderinger, for så å snakke om spontane skjønnsvurderinger. Dermed kan refleksjonene knyttet til det å gjøre feil ligge som et bakteppe og prege forståelsen når informantene reflekterer over spontant skjønn.

I ettertid ser jeg også at jeg burde stilt flere oppklaringsspørsmål underveis. Til tross for at jeg var oppmerksom på dette i forkant av intervjusituasjonen, ser jeg etter transkribering at mange begreper og utsagn forble udefinert av informanten. Dermed blir det opp til meg som forsker å tolke disse utsagnene, en tolkning som kan være annerledes enn de er ment. Jeg har tidligere i kapittelet vist til min forskerposisjon og hvordan mine tolkninger kan påvirke resultatene som forsker på eget felt.

I den grad man kan snakke om ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 267) eller en overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 19), er ikke det et sentralt poeng med studien. Data tilknyttet denne studien knyttes til refleksjonene gjort i fokusgruppen, sett i lys av den

konkrete kulturen og interaksjonen mellom deltakerne som var til stede. Slik sett har ikke denne oppgaven en tydelig overføringsverdi utover det at andre barnehagelærere kan gjenkjenne refleksjoner som er gjort, og kan benytte denne masteroppgaven som utgangspunkt for egne utviklingsarbeid knyttet til skjønn som tema og generell profesjonsutvikling på egen arbeidsplass.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan datainnsamlingen er gjennomført. Høy reliabilitet forutsetter at undersøkelsesopplegget er utformet så klart at det fungerer på en entydig måte, dels at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført (Grønmo, 2004, s. 221). Reliabiliteten argumenteres for ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har vist til en tabell som viser en mer utfyllende redegjørelse for hvordan data er samlet og analysert, tidligere i kapitlet. Gjennom hele metodekapitlet har jeg forsøkt å være transparent ved å redegjøre og reflektere over styrker og svakheter knyttet til hvordan data er utviklet og tolket, som samlet er med på å styrke denne studiens reliabilitet. På det tidspunkt jeg skulle gjennomføre intervjuene, var koronasituasjonen begrensende. Derfor søkte jeg om muligheten til å endre til nettbasert, via Teams. Heldigvis endret situasjonen seg raskt og intervjuene lot seg gjennomføre fysisk, noe jeg også anser som en styrke for studiens reliabilitet, da fokusgruppe via skjerm ville vært noe helt annet enn ved fysisk gjennomføring.

3.7 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, har en nettside (NESH, 2021), som presenterer etiske prinsipper som bør ivaretas i forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). Dette prosjektet krevde godkjenning av NSD (vedlegg 3), fordi alle forsknings og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til personvernombudet for forskning (s. 252).

Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge er tre grunnleggende krav til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav til riktig presentasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 247-251). Barnehagelærerne skrev under på samtykkeskjema (vedlegg 1). Jeg har anonymisert det som kan være identifiserende og gjort mitt ytterste for å komme med en korrekt gjengivelse av deres refleksjoner.

Anonymitetshensyn er ivaretatt i empiripresentasjonen i tråd med NESH sine retningslinjer (NESH, 2021).

Den grunnleggende forutsetningen for informert samtykke er at den som undersøkes, skal delta frivillig i undersøkelsen, og at den frivillige deltakelsen skal være basert på at den som undersøkes, vet alt om hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Det ble påpekt både i informasjonsskriv (vedlegg 1), og muntlig før intervjuene startet at undersøkelsen var frivillig. Dette var særlig viktig for meg å understreke, da henvendelsen ble formidlet gjennom styrer. Jeg kan ikke se at dette prosjektet kan medføre noen fare for barnehagelærerne, og gevinstene står skrevet i nevnte vedlegg. I tillegg til frivillighet finnes tre andre hovedkomponenter: kompetanse, full informasjon og forståelse (s. 247-249). Denne studien gjelder barnehagelærere som jeg helt klart anser som kompetente til å forstå hva de er med på. De deltok frivillig, fikk informasjon muntlig og skriftlig, og muligheter for å stille spørsmål tilknyttet prosjektet.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere de viktigste funnene knyttet til forskningsspørsmålet. Først presenterer jeg barnehagelærernes refleksjoner rundt selve begrepet skjønn. Videre vises det til hvordan barnehagelærere begrunner skjønnsutøvelsen sin.

Til slutt i kapittelet reflekteres det over hvordan barnehagelærere kan arbeide fritt i tråd med egen fagkompetanse. Barnehagelærerne reflekterer over case som kan belyse de faktiske prosesser barnehagelærere gjør når de utøver skjønn. Poenget er ikke at de skal komme frem til noe svar, men at jeg kan få observere de prosesser som oppstår og kanskje avdekke noe taus kunnskap. Jeg ønsker å belyse både konsensus og konflikt som uenigheter og brudd som oppstår innad i gruppene, og mellom gruppene, samlet gjennom tematiske overskrifter. Det er en viktig forutsetning å huske på at selv om sitatene som er valgt i stor grad presenteres som enkle, korte sitater, er de et utdrag fra en lengre refleksjonsrekke og samhandling med gruppen, og dermed representerer en forståelse som oppstår på et spesifikt tidspunkt.

4.1 Hva er godt faglig skjønn for barnehagelærere?

Dette avsnittet omhandler barnehagelæreres refleksjoner omkring begrepet skjønn, som er knyttet til deres profesjonsutøvelse.

4.1.2 Skjønn er et mangfoldig begrep

Informantene kommer med uttalelser som kan vise til at selve begrepet skjønn medfører mange assosiasjoner som kan knyttes til ulike situasjoner og dermed ulike typer skjønn. Det er et begrep som fremstår vanskelig å definere, og viser til forståelser i hver sin ytterkant. En av barnehagelærerne forklarer skjønn som en vurdering av situasjonen, i situasjonen og dermed noe man utøver «hele tiden»:

Du bruker skjønn hele tiden. Hvis du ikke får respons, er jeg for brå? Du bruker det hele tiden. Du vurderer når du sitter i samling, i samlingen, om du synger for høyt eller lavt, bruker for lang eller for kort tid. Hvis du er på, så bruker du det hele tiden
(Fokusgruppe 2)

En slik forståelse av skjønn forstår jeg som et skjønn som er nært knyttet til barnehagelærerens evne til å oppfatte små nyanser i situasjonen, og evnen til å regulere seg etter den informasjonen hun mottar på sine handlinger. Barnehagelæreren henter inn

informasjon ved hjelp av følelser og sanser, og kunnskap om hvordan hun kan justere seg på best måte. I motsetning til forståelsen av skjønn som noe man benytter hele tiden, relateres skjønn også til noe som benyttes i mer vanskelige situasjoner, der svaret ikke er opplagt:

Det er mer enn det man kan lese seg til i en bok da. Sjelden man finner svarene man trenger i en bok i en litt vanskelig situasjon (Fokusgruppe 1).

Jeg tenker evnen til å ta beslutninger. Avhenger av situasjonen, altså vi har ikke alltid en fagbok, det er ikke noe man kan finne svaret på noe sted alltid. At man har evnen til å ta en klok beslutning basert på det vi kan da (Fokusgruppe 2).

Skjønn knyttes altså til kunnskapen du besitter på det tidspunktet skjønn må utøves, og avhenger av situasjonen. I utsagnet om at man ikke kan finne svaret i en bok, tolker jeg at situasjonene kan være komplekse og at det ikke er noe opplagt svar. Videre forstås skjønn også som noe mer enn selve kunnskapsgrunnlaget. I fokusgruppe 1 trekkes det assosiasjoner til skjønn som visdom. Jeg tolker det slik at faglig skjønn fordrer kunnskap, men også kunnskap om hvordan du skal kunne bruke denne kunnskapen. Barnehagelæreren viser til forskjell mellom kunnskap og visdom:

Kjeld Fredens, tror jeg han heter. Han skiller veldig mellom kunnskap og visdom. At man lever i et samfunn hvor kunnskap blir så høyt verdsatt, som egentlig bare handler om at man vet at man har teorien til å forklare eller vet at $1+1+1$ er 3, mens visdom handler om hvordan man skal vurdere ulike faktorer, liksom hvordan man skal ta de andre tingene med i betraktningen for å ta en avgjørelse (Fokusgruppe 1).

4.1.3 Skjønn knyttes til etikk og moral

Skjønn assosieres til kunnskap og erfaring, og det trekkes særlige linjer til etikk og moral:

Litt sånn summen av flere ting kanskje. Som teori og den erfaringen du har med deg og litt sånn moral kanskje. Moralsk kompass (Fokusgruppe 1).

Skjønn som moral blir sett på som noe individuelt, som kan vurderes ulikt fra person til person, og blir dermed relatert til noe personlig:

Jeg tenker at skjønn kan vurderes på ulik måte. Godt faglig skjønn kan være ulikt også. For deg og meg. Tenker etikk også er et godt stikkord å ha med. Og det vil jo også variere fra person til person. Kanskje det som gjør det vanskelig å definere det. Fordi det er litt personlighet og det er ikke noen fasit på det (Fokusgruppe 1).

Samtidig poengterer en informant i fokusgruppe 2 at til tross for at det på den ene siden kan knyttes opp til den individuelle forståelsen, er det samtidig noe som er såpass grunnleggende og likt for barnehagelærere som gruppe, at det er noe som kan anses som et profesjonskjennetegn:

Moral og etikk. Det er det jeg synes barnehagelærere har til felles. Hvordan man ser på barn og det som skjer i barnehagen. Man deler de samme synspunktene. Skjønn er på en måte en individuell ting, men du kan på en måte regne med at kollegaene dine hadde tatt et lignende valg. Barnehagelærere handler på samme måter i forhold til de som ikke er det, og jeg tror kanskje det handler om syn på barn, etikk og fagkunnskap fra skolen eller rammeplanen som ligger til grunn, også går man liksom ut derfra (Fokusgruppe 2).

Et funn er at barnehagelærerne i denne studien ser på skjønn forstått som «summen av flere ting» som spiller sammen, men moral og etikk løftes opp som et særlig kjennetegn på noe som definerer godt faglig skjønn. Det faglige skjønn blir på en måte knyttet til individet, men slik jeg tolker det, vises det til et viktig perspektiv i sist nevnt sitat som knytter sammen profesjonen. Utsagnene nyanseres i en slik forståelse til at selv om det individuelle er en viktig del av skjønn fordi man tar ulike valg og det ikke er noen fasit, er det lite sannsynlig at andre barnehagelærere møter en situasjon på totalt annen måte enn en annen. Kanskje vektlegger man ulikt, kommer til ulike forståelser, men grunnsynet er likevel forankret i en felles grunnforståelse som styrer barnehagelæreres skjønnsutøvelse i en omtrentlig samme retning. Det betyr dermed at selv om skjønn knyttes til noe personlig, betyr det ikke det samme som at det er blottlagt fra å ha et felles faglig utgangspunkt, eller at barnehagelæreres skjønn vil kunne være noe totalt forskjellig fra hverandre i deres profesjonsutøvelse.

I fokusgruppe 1 vises det til at refleksjon inngår som en viktig del av godt faglig skjønn. Godt faglig skjønn forstås ulikt og skjønnsutøvelsen kan «sikres» gjennom felles refleksjonsprosesser:

Sånn som du sier da, antall barn og antall voksne. Hvordan ståa er på en måte, man kan ha ulik måte å vurdere det på også. Kanskje du tenker at dette greier vi hvis vi gjør det sånn, mens jeg tenker at åh, er du sikker på det? Så jeg tenker det må jo refleksjon til da for å kunne ha godt faglig skjønn. Man må kunne reflektere over disse ulike faktorene (Fokusgruppe 1).

Fokusgruppe 1 peker også på at hva man anser som et godt faglig skjønn også påvirkes av hva som faktisk blir ansett som godt faglig skjønn av omgivelsene skjønn utøves i:

Også kommer kanskje litt kultur og miljø inn også da. Hva du ser på som godt skjønn og da på en måte (Fokusgruppe 1).

Slik jeg forstår informantene så er skjønn for barnehagelærere i stor grad knyttet til etikk og moral, som på den ene siden er noe som er individuelt, som innebærer at det ikke finnes en fasit, som fører til at man vurderer ulikt. Likevel stammer skjønn fra et dels felles faglig utgangspunkt, som videreutvikles i fellesskap og påvirkes av omgivelsene deres og hva som blir ansett som godt faglig skjønn i den konteksten der skjønn utøves.

4.1.4 Forskjell på spontant skjønn og skjønn med mer tid

Ordbruken som benyttes rundt spontant skjønn er interessant. Spontant skjønn fremstår som diffust og vanskelig å begrepsfeste tidlig i refleksjonsprosessen:

Man vet jo aldri hvordan man reagerer i de forskjellige situasjonene når det plutselig skjer noe (Fokusgruppe 2)

Med en gang man må ta sånne kjappe avgjørelser er det min intuisjon (Fokusgruppe 2).

I fokusgruppe 1 ble lignende refleksjoner løftet:

Tenker det at jeg tror det vil bli forskjell, selv om man kunne ønske det ikke ble det. Kanskje mer magefølelse og skyte fra hofta (Fokusgruppe 1)

Stole på instinkt. Tror tidligere erfaringer spiller større rolle. Da har man ikke muligheten til å få andre syn, gode refleksjoner. Snakke med andre fordi man vurderer ulikt kan bli vanskelig (Fokusgruppe 1)

I begynnelsen av refleksjonsprosessen fremstår spontant skjønn som ganske uoversiktlig. Instinkt, magefølelse, skyte fra hofta, tidligere erfaringer, intuisjon og ulike vurderinger er ord som benyttes for å beskrive deres refleksjoner. Dette skjønn fremstår som lite sikret gjennom refleksjon med andre og det løftes svakheter som mangel på ulike syn og perspektiver. Erfaring og trygghet trekkes frem som viktige faktorer, noe som igjen knyttes til individuelle faktorer:

Forskjell fra person til person. Noen er bedre på spontant skjønn enn andre. Litt fra erfaringer man har, og hvor god man er på å stole på seg selv i ulike situasjoner. Nå gikk det sånn, men noen måtte ta et valg da (Fokusgruppe 1).

Når det er spontant, må man kanskje stole mer på seg selv (Fokusgruppe 1).

Spontant skjønn forstås som valg man tvinges til å ta, uten å ha de foretrukne forutsetningene for å ta det valget. Lite tid og lite informasjon trekkes frem som viktige poeng som gjør at den spontane skjønnsutøvelse kan medføre dårligere valg:

Så er det begrenset tid til å samle inn informasjonen. Kontrollfreaken i meg vil gjerne ha all informasjon, og så kan jeg tenke på det (Fokusgruppe 1).

Videre reflekterer en informant i fokusgruppe 2 rundt hva intuisjon kan være. Her kan ubevisste valg bli gjort, som kan basere seg på noe annet enn godt faglig skjønn. Med stress øker faren for personlige vurderinger basert på følelser:

Det spontane er mye intuisjon som blir preget av følelsene dine, personlighet og historikken man har og alle tingene man kanskje ikke er helt bevisst på nødvendigvis. Og ikke så glad i heller. Jeg for min del kan bli litt stressa og når jeg blir tatt på senga eller må ta avgjørelser her og nå så kan stresset fort ta over og jeg gjør noen avgjørelser som jeg kanskje ikke hadde tatt om jeg hadde fått mer tid (Fokusgruppe 2).

4.1.5 Spontant skjønn er ikke tilfeldig skjønn

I begynnelsen viste refleksjonene barnehagelærerne gjør en diffus holdning til spontant skjønn, til tross for tidligere refleksjoner knyttet til at skjønn også ble identifisert som noe som utøves «hele tiden». Dette kan vise til at barnehagelærere forstår spontant skjønn som ulike prosesser, avhengig av situasjon. I det performative arbeidet med barna er spontant skjønn noe man uproblematisk gjør hele tiden, mens spontant skjønn også kan assosieres til uavklarte eller mer utfordrende situasjoner der barnehagelærere opplever å ikke ha kontroll over situasjonen. Likevel pekes det også på at skjønn som utøves selv i slike situasjoner, ikke kun er et resultat som er preget av uprofesjonelle vurderinger. Skjønn i det spontane vurderes som noe som kunne blitt bedre med mer tid, men det er allikevel faglig fundert. Det er interessant at de først omtalte at det var store muligheter for at spontant skjønn var tilfeldig skjønnsutøvelse. Senere i refleksjonsprosessen viste det seg at spontane situasjoner også inneholdt godt faglig skjønn, men ikke like gunstig som et planlagt faglig skjønn. Når de diskuterer hvorvidt spontane avgjørelser er forskjellig fra skjønn med mer tid, så diskuterer de

nyanser i hva de anser som god skjønnsutøvelse. De peker på at det ikke er reflektert over eller diskutert med andre. Spontant skjønn kan knyttes til tidspress og stress med begrenset informasjon og begrenset forståelse av informasjonen man besitter som kan få konsekvenser:

Jeg tror ofte at når man får litt tidspress og stress i tillegg, tar man kanskje en avgjørelse som man kanskje ser at man kunne funnet en bedre løsning på senere da, selv om det gikk helt greit, så ser man at man kunne gjort det også, og det kunne fungert bedre (Fokusgruppe 1).

En barnehagelærer i fokusgruppe 2 viser til at handlingsrommet er viktig for å kunne ta gode profesjonelle avgjørelser. Et rom som samsvarer med profesjonsutøvelsen knyttet til tid og muligheter motvirker stress som kan medføre dårlige skjønnsvurderinger. Fravær av stress gjør godt faglig skjønn mulig:

Jeg føler jo at her er det rom og mulighet for å bruke pedagogikken hele tiden. Jeg får tatt plantid når jeg trenger. Det er større rom og mulighet for ting her, så vi er jo heldig. Jeg føler at jeg får utøvd min profesjon i forhold til tid og muligheter. I forhold til mange andre. Med en gang du ikke er sliten og stressa så har du mer ro i kroppen til å utøve det skjønnnet du skal gjøre (Fokusgruppe 2).

Det kan virke som at det virkelig gode faglige skjønnnet assosieres til noe som er reflektert over med andre, der man kan ta avgjørelser i fellesskap i forkant av en situasjon, der hver side av steinen er snudd og alle perspektiver og motforestillinger er blitt hørt og vurdert. Det er likevel en forståelse av at det spontane skjønnnet er greit nok, men at det ofte kunne vært bedre fordi det ofte er utført i en stresset situasjon, som blir assosiert med for dårlig tid.

Fokusgruppe 2 diskuterer først at det spontane skjønnnet kan bli preget av personlige følelser og holdninger som kan medføre dårligere skjønn, men kommer etter hvert inn på at det ikke kun er personlige og negative sider som påvirker avgjørelsene eller skjønnnet som utøves.

Faget, pedagogisk tankegang og rammeplanen er også til stede, selv i det spontane skjønnnet, med tidspress og stress. Det fremkommer videre refleksjoner rundt at skjønnnet ikke vil være helt blottlagt fra fagkunnskapen man har, selv om skjønnnet må utøves her og nå. Det er ikke helt tilfeldig, det springer ut fra noe. Faget og tidligere erfaring informerer barnehagelæreren, som dermed gjør at det spontane skjønnnet som utøves også kan betegnes som faglig:

Fag som man har. Ting man har lært som kanskje hindrer at jeg blir altfor stressa (Fokusgruppe 2).

Det ligger mye kunnskap bak der selv om man ikke tenker på at det er det det er. Det ligger veldig i ryggmargen. Etter du har jobba noen år, så tenker man ikke at det står der og der i rammeplanen. Det er noe med den tause kunnskapen man opparbeider seg gjennom mange år, som også ligger til grunn (Fokusgruppe 2).

Her viser de videre refleksjonene i fokusgruppe 2 at intuisjon også er basert på faglig skjønn. Hun trekker frem begrepet taus kunnskap, og slik jeg tolker dette utsagnet så ligger rammeplanen så godt integrert i barnehagelæreren og forstås som noe som utvikles gjennom erfaring. Dette blir etter hvert så integrert i barnehagelærerne, at man ikke tenker på at skjønnstammer fra et kunnskapsgrunnlag. Erfarne barnehagelærere trenger ikke sjekke lovverket for å vite hva som er «rett handling». Det går nærmest på autopilot, det «sitter i ryggmargen». En spontan avgjørelse vil derfor ikke være en helt tilfeldig avgjørelse, men er basert på og informert av barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag, selv om det er vanskelig å sette ord på.

4.2 Hvordan begrunner barnehagelærere?

Dette avsnittet knytter seg til funn relatert til hvordan barnehagelærere begrunner når de utøver skjønn.

4.2.1 Barnehagelærerne begrunner i rammeplanen

Når det gjelder hvordan barnehagelærere begrunner, henviser de til rammeplanen i møtet med brukernes behov. Selv om man har rammeplanen kommer det frem at man også må benytte skjønn for å vurdere hva som er viktig for den konkrete barnegruppen:

Det blir jo i forhold til pedagogikk da som vi skal formidle, så står det på en måte at du skal gjøre det og det, og jeg tenker evnen til å bruke skjønn er også når du ser at en barnegruppe trenger mer av det ene enn det andre og at du på en måte ikke går deg vill i at du skal gjennom alt. At du fokuserer på barnegruppa. Fag kan være så mangt (Fokusgruppe 2).

Jeg tenker for eksempel på rammeplanen som vi jobber etter. At den på en måte ligger i grunn eller er grunnlaget. Men så har vi skjønn for å vurdere ulike faktorer (Fokusgruppe 1).

4.2.2 Barnehagelærerne begrunner i barns beste

Et funn er som nevnt at barnehagelærerne henviser aktivt til barns beste når de begrunner godt faglig skjønn:

Barnas beste er veldig høyt, styrer meg etter det. Står veldig trygt i det (Fokusgruppe 1).

Selv om barnehagelærere tydelig styrer etter barnas beste, fremstår det ikke alltid like klart hva som egentlig er til barnas beste. Barna er heller ikke en homogen gruppe, som kan gjøre det enda mer utfordrende å begrunne ut fra barns beste:

Jeg tenker evnen til å se hvert barn som individ også, da må man bruke pedagogisk skjønn. Det barnet har andre behov enn kanskje det andre barnet. Det er utfordrende, men viktig. Alltid ha barnet først i fokus (Fokusgruppe 2).

4.2.3 Godt skjønn er å følge regler. Og bryte dem.

Frem til nå har det vært vist til godt faglig skjønn ved å vise til lover, føringer, normer og regler basert på hva man ser på som godt skjønn for barnehagelærere. Barnehagelærere har som vist begrunnet i å følge rammeplanen og barns beste, og at skjønn omhandler videre vurderinger innenfor disse rammene. I fokusgruppe 1 vises det til et annet utgangspunkt for godt faglig skjønn. Dette omhandler å bruke kunnskap og erfaring som utgangspunkt til å være kritisk til ureflekterte vaner og regler i egen praksis. Godt faglig skjønn forstås i dette sitatet ikke som å følge regler, men også som å bryte regler, dersom de ikke lenger har noen verdi for å tjene formålet. Det viser at godt faglig skjønn kan være i endring, eller avhenger av situasjoner:

Det krever mye kunnskap. Hvorfor kan ikke barna klatre på bordet liksom? Vi har latt dem gjøre det fordi det har vært vanskelig for dem å bevege seg ute i vinter, men vi vet at bevegelse fremmer koordinasjon og alle de tingene der da. Hva som er barnas beste er også skjønn. Veie opp ulike ting, det er ikke noe fasitsvar. Men ikke ha regler for å ha regler, det er jo det som er skjønn. Hvorfor gjør vi sånn? Hvorfor er det en regel? (Fokusgruppe 1).

4.3 Case: Innblikk i bevisst skjønnsutøvelse i fellesskap

I denne kategorien leste jeg opp en case, for å kunne få innblikk i hva som skjer mens barnehagelærere utøver bevisste skjønnsprosesser. Dette fordi mye av teorien hevder at

skjønn er vanskelig å sette ord på, men ved at jeg observerer de tankeprosesser som skjer mens barnehagelærere forsøker å finne svar, kan jeg kanskje få øye på taus kunnskap. I case ble barnehagelærerne satt i en skvis mellom ulike forventninger fra ulike aktører knyttet til deres rolle, og ulike oppgaver de måtte prioritere mellom uten noe opplagt rett eller galt svar. Nedenfor presenteres case fokusgruppene ble bedt å reflektere over:

Det er turdag, barna kommer deg i møte og spør hvor dere skal på tur i dag. Du har vært nødt til å avlyse flere turer i det siste. Foreldrene har uttrykt misnøye med dette og det nærmer seg foreldreundersøkelse. Et kurs for de pedagogiske lederne er flyttet til i dag mellom 10-12 og du ligger etter med plantiden din. Hva gjør du?

4.3.1 Det finnes gode og dårlige begrunnelser for skjønn

Den umiddelbare responsen er at barnehagelærerne søker mer informasjon. Slik jeg tolker det er det vanskelig å avgjøre på hvilket grunnlag turene har blitt avlyst tidligere, noe som får konsekvenser for hva de skal gjøre denne gangen. Det fremstår som akseptabelt å avlyse av og til, men er det gjentakende er det et større problem:

Hvorfor har det blitt avlyst flere turer? Hvorfor har man ikke fått det til? Er det fordi vi er late, eller er det på grunn av sykdom, eller er det? Det vet vi jo ikke. Kanskje vi alltid kutter tur fordi det er det vi er minst interessert i på avdelingen. Da burde vi hvert fall gjennomføre den. Men hvor våkne er vi til å se det da? (Fokusgruppe 2).

Barnehagelæreren viser til at det kan være at turene har blitt avlyst på grunn av at det har vært utøvd et godt faglig skjønn, men det motsatte kan også være tilfelle. Det er stor forskjell på grunnlaget avgjørelsene er tatt på:

Avlyser man en tur fordi man ikke vil lukte bål på trening etterpå, så er ikke det greit (Fokusgruppe 2).

Det blir latter i gruppa. Dette sitatet vises det til et eksplisitt eksempel på hva som kan forstås som en regelrett dårlig og uprofesjonelt skjønn, men som nevnt i sitatet ovenfor kan uprofesjonelle begrunnelser for valg være mer skjulte og vanskelig å få øye på. Skjulte

holdninger, eller private grunner som grunnlag for avgjørelser fremstår som ugreit og er ikke et godt faglig skjønn. Spørsmålet hvorfor, som viser til en begrunnelse, er det som avgjør om dette er «riktig valg». Begrunnelser barnehagelærere viser til fremstår som avgjørende for om det utvises godt faglig skjønn.

4.3.2 Barna, her og nå, veier tungt i barnehagelæreres skjønnsutøvelse

Etter overordnede refleksjoner knyttet til hvorfor turer var avlyst som omhandlet utfordringer og mulige løsninger knyttet til organisering, diskusjoner omkring holdninger eller ressursmangel knyttet til ulike scenario, fulgte identifisering av hva de så på som viktig. De var i gang med en form for prioritering og rangering av muligheter. Noe overraskende forkastet begge gruppene plantiden tidlig i prosessen. Noe som også er interessant, da dette er en lovfestet tid som kan være en viktig arena for å berike skjønnet, da det er et rom for planlegging og vurdering. De sier imidlertid ikke at de skal droppe den helt, men det virket veldig enkelt å prioritere vekk i denne case:

Plantiden er kanskje ikke så viktig, den kan man på en måte gjøre hjemme, altså hvis det virkelig brenner (Fokusgruppe 2).

Plantiden er vi vant til å rokkere på, det får vi til (Fokusgruppe 1).

Begge gruppene havnet kjapt på at valget sto mellom tur eller kurs, men det kom også an på hva kurset handler om og om det i det hele tatt er noen mulighet for å velge det bort. I sitatet vises det til en taus kunnskap knyttet til hva som er «rett» å velge, selv om case i seg selv viser til ulike oppgaver barnehagelærerne har ansvar for og må forholde seg til:

Alle har jo selvfølgelig lyst å si at man prioriterer den turen, men det er jo ikke alltid det er sånn. Dessverre. Ikke nødvendigvis på grunn av denne foreldreundersøkelsen, men avtalte kurs. Kompetanseheving er kjempeviktig. Og det er også til barnas beste. Plantiden er kanskje ikke så viktig, den kan man på en måte gjøre hjemme, om det virkelig brenner, men en drømmesituasjon er at man slipper alt i hendene og går på tur (Fokusgruppe 2).

Dette utsagnet identifiserer en taus kunnskap der barnehagelæreren opplever en forventning om en lojalitet til barna. Informanten viser deretter til at kompetanseheving også er viktig, og at begge begrunnelser kan argumenteres i barns beste. Barns beste viser seg igjen å være et utfordrende, men styrende begrep for barnehagelærernes skjønnsutøvelse. Skal man prioritere barnas behov her og nå, eller på sikt? Likevel er det interessant å merke seg at det er en slags

unnskyldende holdning til å eventuelt prioritere kurset, som tydeliggjør at barnehagelæreren kjenner på en spenning der barna her og nå fremstår som en forventet prioritering.

4.4 Faktorer for å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse

I denne kategorien vises det til funn som omhandler barnehagelærernes refleksjoner knyttet til om de er frie til å handle basert på egen fagkompetanse.

4.4.1 Styrers skjønn har mye makt som

Barnehagelæreres skjønnsutøvelse styres ikke kun ut fra egne vurderinger om hva som er godt faglig skjønn:

Hva er det kurset da? Det er jo forventninger fra styrer. Jeg personlig kunne droppe kurset for å gå på tur, men hvis «det skal du på». Ok, greit. Det er jo det og (Fokusgruppe 2).

Et interessant spørsmål er om barnehagelæreren mener «jeg personlig» i forståelsen av at hun liker å gå på tur, eller «jeg profesjonelt» i forståelsen av at det er et faglig fundert behov for barnegruppen, er litt uklart. Uansett om bakgrunnen for ønsket om tur hviler på faglige eller personlige vurderinger, fremstår forventninger fra styrer som avgjørende for avgjørelsen som blir tatt. Dermed kan forventninger fra ledelsen også forstås som en viktig del av det skjønnet barnehagelærere utøver. Barnehagelærere kjenner på en forventning om å være lojal til avgjørelser ovenfra. I møtet med styrer kan barnehagelærere oppleve enn viss handlingstvang, der hun egentlig ikke har noe valg, der faglig skjønn ikke nødvendigvis spiller så stor rolle for avgjørelsen som blir tatt. Fokusgruppe 1 er inne på samme tema:

Hva slags type kurs er det? Er det et kurs det er veldig viktig å være med på? Eller kan man snakke med styreren sin og si at nå er dette situasjonen på avdelingen og det har vært sånn lenge. Er det viktig at jeg er med på det kurset? Man kan jo få hjelp til å ta den avgjørelsen også. Ikke alle kurs er på død og liv. Og ikke minst når det går på bekostning av slike ting. Altså man må stille seg spørsmålet, hva er egentlig viktigst her? (Fokusgruppe 1)

Ordlyden om at det er en «forventning fra styrer» eller «man kan få hjelp til avgjørelsen», kan vise til ulike opplevelser knyttet til handlingsrommet for skjønn. Noen ganger kan man oppleve handlingsrommet som for lite, mens andre ganger kan retning for skjønnsmessige vurderinger oppleves som en hjelp. Rammer og forventninger kan altså både være støttende

og hemmende for beslutningstaking. Fokusgruppe 1 diskuterer også viktigheten av styrers avgjørelse, men viser til at forholdet til styrer, og styrers evne til å ha tillit på barnehagelærerens vurdering av situasjonen er viktig. Det fremstår som viktig for at barnehagelærere skal kunne handle i tråd med egen fagkompetanse, er at det er en åpenhet som tillater at barnehagelærerne kan mene og ytre det de opplever som viktigst for barnegruppen. På den måten blir det videre opp til styrers skjønn. Det fremstår likevel som tydelig at det er styrer som til syvende og sist tar avgjørelsen basert på eventuell informasjon de mottar fra barnehagelærer.

Barnehagelærere viser at de er kritiske til tid som blir tatt vekk fra barna, men det ligger også en forventning fra ledelsen og det kan oppstå motstridende forventninger barnehagelæreren må forholde seg til. Som det påpekes omhandler barnets beste også personlige ressurser i personalet, som kompetanseheving, noe som barnehagelærere anser som viktig. Jeg tolker dette valget som to potensielle dilemma: En handler om en vurdering mellom barnets beste her og nå med å prioritere tur, eller er det barnets beste på sikt ved at man holder seg faglig oppdatert. På den annen side kan det oppstå et dilemma mellom å følge lojaliteten «nedenfra» eller «ovenfra».

4.4.2 Barnehagelærere ønsker å få til alt

Barnehagelærerne i denne studien viser til hvordan de søker muligheter som ligger i situasjonene når de utøver bevisst skjønn. Dermed begynte de å søke etter ulike alternativer til løsninger for å gjennomføre både tur og kurs. De ønsker ikke å avlyse, selv om det noen ganger er nødvendig. Det søkes etter hvordan de kan få til mest mulig:

Det er tungt å måtte avlyse, man vil jo få til alt. Man vil ikke avlyse noe, men noen ganger må man. Det går ikke alltid opp i barnehagen (Fokusgruppe 2).

Hva kan man liksom få til uten å avlyse alt, er det liksom deler av det man kan gjøre? (Fokusgruppe 1)

Disse sitatene kan vise til utfordringer mellom visjoner og det man reelt kan få til i barnehagen. Det kommer tydelig frem at barnehagelærere ønsker å få til alt, på en eller annen måte. Det ble søkt etter alternative løsninger som gjorde at man kanskje kunne få til både kurs og tur, som de hadde tidligere i prosessen hadde definert som viktig. I søken etter muligheter fulgte fortolkninger av begrepet «tur» basert på kunnskap om barn og tidligere erfaringer. For hva er innholdet i en tur - og for hvem? De søkte essensen i begrepene, drøftet ulike definisjoner og forståelser rundt begrepet:

Det ligger en del forventninger i det turdagsbegrepet her. Hva barna forventer at det er, hva foreldre forventer at det er. Vi har hatt turer innåfor gjerdet. Det har vi. Det ligger mye forventning i termosene og turmatboksen, kanskje like mye som det å gå på tur langt av gårde (Fokusgruppe 1).

Refleksjonene i fokusgruppe 2 viser en tilnærmet lik løsning:

En slags tur, bare i barnehagen? Ha med ryggsekk og late som man går langt?
(Fokusgruppe 2).

Bare det å spise ute forandrer noe med dagen slik at det blir en slags tur
(Fokusgruppe 2).

I begge gruppene foregår det noen kreative prosesser for å nå målet om å få til tur, selv om forholdene ikke ligger til rette for å gjennomføre den. Barnehagelærerne søker aktivt de mulighetene som ligger i situasjonen. De reflekterer over hva forventningene og behovene *egentlig* er. De knytter det til kontekstnær kunnskap, som at brudd i rutiner som kan bidra til en turfølelse. De knytter begrunnelsene til kunnskap om barnas behov og ønsker. Det er interessant hvordan barnehagelærere fortolker innholdet i begrepet «tur» som noe ganske annet enn den generelle forståelsen jeg vil anta at folk flest har.

4.4.3 Forventninger påvirker skjønn

Ingen av gruppene lot seg umiddelbart påvirke i stor grad av at foreldreundersøkelsen nærmet seg, men fremhevet at en åpenhet, dialog og anerkjennelse av at foreldrenes synspunkter også er viktig. Kunnskapsdeling ved å forklare hva en tur kan være for barn, samt en åpenhet om situasjonen på avdelingen fremstod som viktig. Barnehagelærerne viser at de ikke ønsker å fremstille situasjonen som noe annet enn hva den er:

Hvis det er sånn at dette har vært situasjonen lenge så vil jeg mye heller at de foreldrene skal vise det i skjemaet sitt. Jeg tenker jo også det da, at det nærmer seg foreldreundersøkelse. Ja, men situasjonen er like.. det er jo reelt på en måte. Jeg tenker at sånn er det her nå, også tenker jeg at man må gjøre noe for å løse situasjonen alltid. Ikke bare rett før en foreldreundersøkelse (Fokusgruppe 1).

Samtalen viser at barnehagelærerne heller ønsker å være transparente i møtet med foreldrenes forventninger, enn å la seg påvirke til å innfri fordi de vet de skal bli vurdert. De forteller at det er bedre å anerkjenne foreldrenes misnøye, men heller forklare valgene som er tatt og på hvilket grunnlag. De lar seg ikke presse til å gjennomføre noe bare for å tilfredsstille

foreldrenes behov og ønsker, dersom det går på bekostning av det de anser som godt faglig skjønn for barna og helheten i barnehagen. Selv om barnehagelærerne viser til refleksjoner knyttet til hvordan de ikke lar seg styre i sine faglige vurderinger viser denne samtalen i fokusgruppe 2 at presset barnehagelærerne står i likevel kan ha noe å si for avgjørelsen:

Foreldreundersøkelsen bryr vi oss ikke noe om. Men, det er klart at hvis foreldre uttrykker misnøye så får det en innvirkning. Fordi nå føler jeg at det er en forventning der. At det har vært så lite turer. Da tror jeg det hadde ligget ganske høyt hos meg (Fokusgruppe 2).

Jeg tolker det slik at barnehagelærerne ikke lar seg påvirke av at selve foreldreundersøkelsen er rett rundt hjørnet. Det endrer ikke de valgene de gjør, de er ikke ute etter å imøtekomme foreldrenes forventninger på bekostning av hva de selv står for. Likevel kan det tenkes at man påvirkes litt. Barnehagelærere fremstår ganske stødige knyttet til å stole på egne faglige vurderinger i det presset de står i, men tilbakemeldinger og forventninger kan i en viss grad være styrende for skjønn som utøves. Det endrer kanskje ikke det grunnleggende skjønn, men at man prioriterer litt annerledes og strekker seg litt lenger for å innfri til forventninger fremstår som en rimelig tolkning av hvordan forventninger kan spille inn på barnehagelæreres skjønn.

4.4.4 Ressurser påvirker skjønn

Barnehagelærerne viser at de har tillit til at foreldrene ser at det å avlyse turer ikke nødvendigvis omhandler dårlige skønnsvurderinger:

Det har blitt avlyst turer, det betyr ikke at de er misfornøyde med barnehagen eller oss da. Jeg tenker jo at de kan likevel være fornøyd med den jobben vi gjør og det skjønn vi viser. Sånn at det trenger ikke bety at vi blir dømt nord og ned i en foreldreundersøkelse. – Det handler jo om ressurser (Fokusgruppe 1)

Det gjøres et interessant skille mellom skjønn og ressurser i innspillet fra en informant på det som opprinnelig ble sagt. Der skilles ressurser og skjønn fra hverandre som to forskjellige hensyn. I det kan det ligge et slags rent faglig skjønn om at tur er viktig for barn og at de skulle ønske de kunne gjennomføre den, men at det ikke går på grunn av manglende ressurser eller for mange oppgaver. Det handler dermed ikke om manglende faglig skjønn, men mulighetene for å utøve et rent faglig skjønn oppleves ikke å være til stede i møte med ressursene. Dermed begrunner barnehagelærer også i ressurser eller mangelen på dem. Man kan kanskje si at det det reelle faglige skjønn som utøves av barnehagelærere er et

kompromiss mellom de genuint faglige visjonene i møtet med rammer og ressurser. Det ønskelige i møtet med det som er mulig, fremstår som det faktiske skjønn som utøves i barnehagen.

4.4.5 Godt faglig skjønn kan ikke sikres gjennom programmer og standardisering

Barnehagelæreren kjenner godt til ønsket om å kunne sikre og måle kvalitet, noe hun selv mener ikke er mulig:

Man kan jo ikke sikre det. Hvordan skal man liksom måle kvaliteten på godt faglig skjønn? Det er mye i barnehagen som ikke kan måles og det tror jeg er skikkelig frustrerende (Fokusgruppe 1).

På spørsmål om hvordan de da forsøker å sikre at man benytter det skjønnnet man skal utøve svarer informanter i fokusgruppe 1:

Filosofien gir oss muligheten til å vurdere faglig skjønn i og med vi ikke jobber etter skjemaer, men flere refleksjoner som gir et bedre grunnlag for vurdering og avgjørelser enn å sjekke av (Fokusgruppe 1).

Vi har brukt en del begreper som kritiske venner. Å spørre hva som ligger bak handlinger. Det å begrunne handlinger (Fokusgruppe 1).

Jeg tolker det slik at fokusgruppe 1 tar ganske tydelig avstand fra skjemaer og viser heller til filosofien de jobber etter som beste tilnærming for å sikre et faglig skjønn i barnehagen. De viser til at filosofien de jobber etter gir dem både tid og rom for refleksjoner og samhandling.

Fokusgruppe 2 viser til at ICDP-kurs kunne trekkes frem som noe positivt for deres barnehage. ICDP står for International Child Development Programme. Pedagogen som har tatt kurset forteller at de tilpasset og brukte programmet med de ansatte på avdelingen, og er nå i gang med et systematisk opplegg for hele personalet:

Du går inn i bagasjen din, du går inn i hvordan du møter barna. Det er jo egentlig foreldreveiledning, men vi gjorde det sammen. Det var helt fantastisk, og det bærer vi frukter av enda. Da bruker du praksisfortellinger, du diskuterer enkle ting. Alt gikk vi ned i da (Fokusgruppe 2).

Det knyttes til den profesjonelles individuelle forståelse og utøvelse av skjønn. Det handler om å kjenne seg selv på godt og vondt:

Det handler egentlig om å være kjent med deg selv når du jobber i barnehage.

Handler om å vite hvor du selv står. Og det gjelder jo alle som jobber med barn, eller jobber med mennesker. Det er ikke alltid så lett det (Fokusgruppe 2).

Jeg opplever at refleksjonene i fokusgruppe 2 handler mye om å avdekke sider ved en selv som kan påvirke skjønnsutøvelsen. Når det kommer til å bruke programmer til dette formålet, viser de til at det er viktig å forholde seg kritisk til programmer, men at noen kan ha en positiv innvirkning. Noen programmer kan brukes som et hjelpemiddel til å forsterke arbeidet man allerede gjør og dermed kan enkelte programmer bidra til å sikre et godt faglig skjønn:

Det er mange som har sagt at rammeplanen på en måte er vår bibel, at hvis noe kan puttes inn der og forsterke det vi allerede jobber med, da tar vi det med. Man gjør ikke om og begrunner med den oppskriften istedenfor, da tar man heller den nye oppskriften og putter inn i det som allerede funker og bruker det for å få nye ideer og inspirasjon (Fokusgruppe 2).

Programmer kan fungere som inspirasjon til å forbedre måten de allerede arbeider på, men ikke ved at de fjerner mulighetene for epistemiske prosesser. Programmene må utvide mulighetene for slike prosesser. Likevel viser de også til at det finnes bruk av programmer og kartlegging som fører med seg det de anser som dårlig skjønnsutøvelse:

Det var en periode der alle barn skulle kartlegge språket, bruke TRAS på alle barn. Det var tydelig fra kommunen at det skulle man gjøre, men vi gjorde ikke det likevel. Man må bruke skjønn. Det er ikke barnets beste at man skal bruke så mye tid på å kartlegge språket til et barn hvis man ikke er i tvil. Dette er en veldig typisk «det gjør vi ikke» (Fokusgruppe 2).

TRAS står for tidlig registrering av språk og er et pedagogisk kartleggingsverktøy. Jeg tolker fokusgruppe 2 på den måten at de ikke tar helt avstand fra standardisering og programmer, men at man må benytte skjønn i vurderingen av hva man skal bruke, og hvordan det skal brukes. Jeg forstår de slik at dersom det er noe de kan bruke for å styrke sitt arbeid, kan det være lurt å ta det med. Det er derimot dårlig faglig skjønn å ukritisk følge slike programmer.

4.4.6 God refleksjonskultur utvikler godt faglig skjønn

En god refleksjonskultur løftes som særdeles viktig for begge fokusgruppene for å sikre og utvikle godt skjønn og skape trygghet i seg selv. Støtte fra andre i fellesskapet fremheves som viktig og bidrar til å utvikle godt faglig skjønn for hele personalet:

Refleksjonskultur er støttende. Det at det er et klima å løfte spørsmål, ingen taper ansikt hvis man trenger hjelp til å finne en løsning (Fokusgruppe 1).

En informant i fokusgruppe 2 omtaler det slik:

Jeg blir aldri møtt med åh, her kommer hun igjen liksom. Det er sånn, hvordan kan vi bidra (Fokusgruppe 2)?

For å utvikle godt faglig skjønn må man tørre å være ærlig og kritisk til egen praksis:

Tørre på en måte å ta med praksisfortellinger. Bruke noe som har skjedd på avdelingen. Hvordan kunne jeg gjort det annerledes? Dette fikk jeg ikke til. Hvorfor ikke? Å reflektere rundt sin egen rolle er veldig viktig (Fokusgruppe 2).

Gode refleksjoner omkring godt faglig skjønn krever mot til å være sårbar og god refleksjonskultur fremstår som støttende i et slikt arbeid. Godt faglig skjønn handler om å være trygg på at man er god nok, selv om man ikke vet alt alltid. Det å være kritisk til egen praksis i et støttende fellesskap ser ut til å være viktig. Barnehagelærere ser på refleksjon som avgjørende for å jobbe med godt faglig skjønn. Informantene fremhever mulighetene til å reflektere sammen for å finne ut hva godt faglig skjønn kan være:

Det er veldig viktig å bruke møter og reflektere (Fokusgruppe 2).

Fokusgruppe 1 peker på at refleksjonsprosesser med søkelys på tema kan utvikle godt skjønn:

Såne situasjoner som det her da. Hvor man får muligheten til å reflektere over tema (Fokusgruppe 1).

Ved å reflektere i fellesskap utfyller fellesskapet hverandre, samtidig som det bedrer praksis:

Den åpenheten som vi har med hverandre, bygger tillit og betyr at vi er mer sammensatt. Ja, det blir en sånn flyt (Fokusgruppe 2).

4.4.7 Ulikhet i personalet som verdi

Faglig skjønn forstås dermed både som noe individuelt, men også som noe kollektivt. Ulikhet blir sett på som en verdi og noe som kan utfordre og utvikle det skjønnet man allerede har.

Ulik erfaring og kompetanse blir sett på som noe som kan berike egen forståelse:

Vi har ulik bagasje i sekken, man har ulik bakgrunn, man har ulik utdanning. Det å bruke hverandre da (Fokusgruppe 2).

Denne ulikheten og det å bygge på hverandres kompetanse fremheves også av fokusgruppe 1:

Bruke hverandre da. Fordelen med stor barnehage, det er mange. Mye erfaring og mye kunnskap og forskjellige bakgrunner (Fokusgruppe 1).

Det å «bruke hverandre» er en måte barnehagelærerne i begge fokusgruppene omtaler det å samarbeide om å utvikle et godt faglig skjønn. I det nevnes at man har ulik bakgrunn, ulik bagasje, forskjellige erfaringer og forskjellig kunnskap. Jeg tolker dem slik at personalet i barnehagen bruker hverandre til å utvikle andre måter å forstå på, få øye på ulike perspektiver, tilgang til et bredere kunnskapsgrunnlag og andre erfaringer enn det man selv har i møtet med en situasjon. Slik kan individets egne forståelsesrammer utvides ved å låne andres synspunkt, som kan gi et bedre grunnlag for god skjønnsutøvelse. Her anerkjennes alle typer kunnskaper, ikke kun de som har utdanning:

Det er jo ikke alltid det er vi barnehagelærere som vet best (Fokusgruppe 2).

Dette sitatet synes jeg er interessant fordi det belyser noen av utfordringene knyttet til spørsmål rundt barnehagelæreres kunnskap, og kan tolkes på forskjellige måter. Kan slike måter å uttrykke seg på medføre at den som tolker utsagnet opplever at barnehagelærere selv ikke opplever at de har noen spesiell kompetanse eller viten? Kan det tolkes dithen at barnehagelærere sidestiller seg selv med assistenter? Slik jeg tolker det er imidlertid noe ganske annet. Jeg opplever at barnehagelærere anerkjenner alle andres perspektiver og måter å forstå på, og at de selv har opparbeidet seg en innsikt i at de slett ikke alltid kan vite best i alle situasjoner.

4.4.8 Feil kan hindre og bidra til godt faglig skjønn

Når man utøver skjønn, innebærer det også en mulighet for å gjøre feil. Det oppleves både som utfordrende og givende for barnehagelærere å stå alene i skjønnsvurderinger:

Vil helst ikke gjøre feil, vil gjøre det beste hele tiden. Liker å drøfte før jeg tar en avgjørelse. Må klare å stå i egne valg også, men det er vanskeligere. Det ansvaret er på godt og vondt. Det er jo mestring, men det kan jo også gå ikke bra. Ta med seg og lære og bruke en annen gang og være raus med seg selv. Tok den beste avgjørelsen der og da basert på den kunnskapen jeg hadde da (Fokusgruppe 1).

I fokusgruppe 2 løftes tilsvarende refleksjoner:

Jeg vet at jeg gjør det beste jeg kan og det er bra nok, det ordner seg til slutt. Litt erfaring og kunnskap også (Fokusgruppe 2).

Barnehagelærere fra begge gruppene viser til en reflektert holdning knyttet til sin egen rolle i møtet med å utøve skjønn. Til tross for at resultatene kanskje ikke blir slik man hadde sett for seg, er det ikke nødvendigvis en dårlig vurdering. De handler ut fra en erfaring og kunnskap de hadde på et gitt tidspunkt, og selv om det kanskje ikke ble best mulig, så er det samtidig godt nok. En informant i fokusgruppe 2 viser til det å gjøre «feil» som en viktig del av å utvikle godt faglig skjønn, fordi det fungerer som en måte å vurdere på:

Det å oppdage feil er jo egentlig jobben vår. Det vi lever i hele tiden. Man tar avgjørelser og må se når man gjør feil. Når man trækker feil inn i en lek og lærer av det. Jeg føler det er hele jobben vår. Det er det jeg gjør hver dag (Fokusgruppe 2).

Barnehagelæreren viser her til «feil» i det direkte arbeidet med barna, mens dårlige erfaringer knyttet til opplevelsen av å gjøre dårlige valg kan få ulike konsekvenser for videre skjønnsutøvelse:

Det kommer litt an på hvilke erfaringer man har selv da, hvis man for eksempel har noen erfaringer friskt i minnet hvor man kanskje gjorde en vurdering at dette fikser vi, også gikk det skikkelig dårlig, så klarer man kanskje ikke helt å se hva som er grunnen til at vi skal få det til denne gangen (Fokusgruppe 1).

I disse sitatene blir ytterpunktene i det å gjøre feil belyst og det skilles igjen mellom direkte samhandling med barna og andre situasjoner. Når man utøver skjønn, vil det også medføre vurderinger som oppleves som feil vurdering, eller noe man kunne ønske man vurderte annerledes. På den ene siden er feil noe man ønsker å unngå. Det fremstår som problematisk. På den annen side er feil også noe man gjør hver dag, og kan være en nødvendig erfaring som gjør at man lærer og unngår dette i fremtiden. Feil kan dermed også forstås som noe berikende som videreutvikler og forbedrer praksis. På den måten er skjønnsarbeid både nødvendig, men

også utfordrende og vanskelig for barnehagelærere. Feil kan medføre både mestring og en tro på seg selv, men også en frykt for å ta avgjørelser senere. I fokusgruppe 2 kom en av de som nylig har tatt utdanningen med innspill om hvordan fag og utdanning forandret skjønnnet hun utøvde og viser hvordan man gjennom utdanning kan forstå situasjoner på helt nye måter. Hun uttrykker at feil for henne var berikende i sin utvikling av profesjonelt skjønn. Hun forteller om en urolig samlingsstund som eksempel og videre til to ulike måter å forstå dette på:

Da jeg tok barnehagelærerutdanning, begynte jeg å se ting litt annerledes istedenfor å skylde på barna hele tiden. At barnet har et problem. Det var ikke det. Det var jeg som gjorde feil og det var veldig berikende for meg. Jeg lærte mye av det og det er fin læring i det å gjøre litt feil, som hjalp meg. Og forhåpentligvis gjorde det at jeg kan gjøre bedre neste gang (Fokusgruppe 2).

I fokusgruppe 1 ble det reflektert over at det også er forskjell på typer feil. Noen feil er enkle å rette opp i, og gjøre opp for, mens andre situasjoner preger en mer, og setter spor som man bebreider seg selv for i lang tid:

Man må være ydmyk i de valgene man tar og bruke humor. Men det gjelder ting man kan ro inn igjen da. Det som ikke er så greit, er ting som ikke kan rettes opp igjen, som man går og tenker på (Fokusgruppe 1).

Barnehagelærere tåler bedre at de må bære konsekvensene av valg selv. Barnehagelærere utøver et bevisst skjønn hvor de velger å ta den tyngste børen selv. På den måten er hensynet til personalet de er ansvarlige for, også en medvirkende faktor når de utøver skjønn og hvordan de prioriterer:

Kjenner generelt på de valgene jeg tar som får veldig store negative konsekvenser for andre. Hvis det er sånn at jeg får en litt tøffere rie eller en stressende seinvakt fordi jeg har valgt å disponere personalet på en bestemt måte, ved sykdom eller noe sånt, så tåler jeg det bedre. Hvis jeg vet at noen andre som får den skikkelige møkkaøkta på slutten av dagen, så synes jeg det er ille. At man tåler det bedre hvis det går utover en selv enn andre? Ja (Fokusgruppe 1).

I fokusgruppe 2 diskuteres det at dersom man har utøvd et skjønn som ikke gikk etter planen, løftes kollegaer frem som en viktig buffer. En støttende kollegagruppe, der det er tid og rom for å snakke om utfordringer fremheves som viktig for barnehagelærere:

*Det er derfor det er viktig å ha god kommunikasjon og tid til å tenke på det i etterkant
Å reflektere på det etterpå ja. At man har kollegaer man kan snakke med
(Fokusgruppe 2).*

4.5 Oppsummering av studiens viktigste funn

Funnene i denne studien har bidratt med mye informasjon og perspektiver til videre drøfting relatert til tema om hva faglig skjønn for barnehagelærere kan være. Refleksjonene viser også til ulike begrunnelser for skjønn. Det er også reflektert over utfordringer og muligheter knyttet til å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse.

Barnehagelærerne opplever at skjønn er et mangfoldig begrep og beskriver ulike typer skjønn, og ulike forutsetninger for skjønnsutøvelsen. Skjønn forstås på den ene måten som noe man utøver hele tiden i hverdagen, mens på den annen side som noe som assosieres til mer utfordrende situasjoner. Skjønn reflekteres over både som en nødvendig del av barnehagelærerens profesjonsutøvelse, men samtidig ikke problemfritt. Begrepet faglig viser til barnehagelæreres spesifikke kunnskap, og dette grunnlaget informerer barnehagelærerne om hva som er riktig handling. Ordene barnehagelærere benytter seg av viser en tvilende holdning til hva som er rette handlinger, mer enn at de bastant vet. Refleksjonene rundt godt faglig skjønn viser både til et rent faglig begrunnet skjønn, og som et kompromiss i møtet med ressurser og rammer. Et godt faglig skjønn handler både om å følge lover og regler, men også å evne å se når lover og regler bør endres. Barnehagelærere ønsker å få til alt og de søker etter essensen i begreper for å holde fast i det «viktige». Feil, eller dårlige skjønnsmessige vurderinger er noe barnehagelærere på den ene siden ønsker å unngå, samtidig som de også ser at det er en nødvendig del av profesjonsutøvelsen. Det å gjøre feil kan føre til nye erfaringer og erkjennelser som kan oppleves som berikende.

Barnehagelærere begrunner ved å vise til rammeplanen og barns beste, men det er ikke entydig hva barns beste er. Det vises til at det finnes gode og dårlige begrunnelser og derfor et godt og et dårlig skjønn. Godt faglig skjønn har ingen fasit og kan vise til ulike forståelser. Det som er til felles, er at barnehagelærere kjenner igjen hverandres måte å begrunne på. Noe som barnehagelærere har til felles løftes frem som et grunnsyn som består av et syn på barn,

etikk og fagkunnskap fra utdanningen eller rammeplanen. Dette grunnsynet fører til at barnehagelærere har et felles utgangspunkt å basere sine handlinger på. Studien viser til refleksjoner som kan indikere at barnehagelærere har tendenser til å nedprioritere oppgaver som er særlig knyttet til sin stilling. Dette er fordi de føler på et sterkt ansvar til barnegruppen her og nå, og til sine medarbeidere på avdelingen. Skjønn påvirkes til en viss grad av å imøtekomme forventninger, og særlig styrer sine forventninger veier tungt i deres avgjørelser. Styrer ser ut til å ha mye makt over avgjørelser og denne makten kan føre til at barnehagelæreres muligheter for å handle i tråd med egne faglige vurderinger både styrkes og svekkes.

Spontant skjønn assosieres til et mer usikkert skjønn, og relateres til individuelle avgjørelser som ikke er sikret i fellesskap. Her kan følelser og ubevisste holdninger komme inn som en trussel mot godt faglig skjønn, men barnehagelærere kan også informeres av deres sanser og følelser i direkte samhandling med barna. Selv om skjønn utøvd i spontane situasjoner medfører en større mulighet for å vurdere feil, er de heller ikke helt blottlagt fra å være faglige, da barnehagelærere bærer med seg et felles grunnsyn. Likevel er stress og lite tid noe som assosieres til dette skjønn, som kan påvirke avgjørelsene til det dårligere. De fleste refleksjonene tyder likevel på at spontane avgjørelser, til tross for at de ikke var de beste, likevel er «gode nok». Dette er basert på tryggheten de har i fagkunnskap og tidligere erfaring. Refleksjonskultur i fellesskap løftes frem som den viktigste måten å videreutvikle og sikre et godt faglig skjønn i barnehagen. Fellesskapet beskrives også som en støtte for barnehagelærerne. Barnehagelærere forholder seg kritiske til standardiserte programmer for å sikre god skjønnsutøvelse.

5. Drøfting

Basert på informantenes svar i undersøkelsen og studiens teoretiske forankring har jeg valgt å løfte frem noen funn jeg ønsker å reflektere videre rundt. Drøftingens utgangspunkt knyttet til barnehagelæreres skjønnsvurderinger sett i et profesjonsperspektiv kan man finne i sitatet:

Når barnehagelærerrollen ses som en profesjonsrolle, forventes det at barnehagelærerne har en reflektert forståelse av oppgaven de har ansvaret for, mestrer et komplekst sett av pedagogiske arbeidsformer, og kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag i skjønnsmessige vurderinger når de planlegger og utfører arbeidsoppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6).

5.1 Redegjørelse av drøftingsgrunnlaget

Kirkebøen (2013, s. 27) er skeptisk til om profesjonsutdannede utøver godt faglig skjønn. Han forstår faglig skjønn som en skjønnsmessig vurdering av den informasjonen fagpersonen har om det aktuelle spørsmålet. Han viser til at denne informasjonen må vurderes ut fra kunnskap og erfaring alene, uten hjelpemidler. Fokusgruppene ser delvis på skjønn på lik linje som Kirkebøen, men de identifiserer også andre typer skjønn knyttet til deres profesjonsutøvelse. Skjønnprosesser oppleves som bevisste og ubevisste, de kan utføres alene eller i fellesskap og knyttes til både uforutsigbare og mer forutsigbare situasjoner. Denne drøftingen tar i likhet med masteroppgaven ellers utgangspunkt i skjønn som prosess forstått slik:

Skjønn handler om ubestemthet med hensyn til hva som er riktig, godt eller vakkert, og skjønn blir forstått som en resonneringsprosess som kan lede frem til konklusjoner og beslutninger (Grimen & Molander 2008, s. 181)

Det blir dermed interessant å se nærmere på hva som inngår i resonneringsprosessene. Kirkebøen (2013, s. 30-33) peker på at mye skjønnsutøvelse er et resultat av påvirkning og forenkling. Man kan hevde at all skjønnsutøvelse påvirkes av noe, hvis ikke er det i alle fall noe som kan karakteriseres som «synsing», noe tilfeldig, vilkårlig og høyst personlig (Hennum & Østrem, 2016, s. 61). I metoddelen er det vist til et lignende eksempel som Kirkebøen (2013, s. 33) viser til, om hvordan jeg som moderator kan ha påvirket resultatene. Det er *hva* som påvirker skjønnnet som er interessant, ikke *om* skjønnnet påvirkes. Viktige spørsmål er hvilke verdier og faglige perspektiver barnehagelærerne prioriterer, og om praksis

er basert på profesjonelle vurderinger (Børhaug & Bøe, 2022, s. 13). Påvirkning forstås dermed ikke med et selvfølgelig negativt fortegn for skjønnsutøvelsen. Påvirkning kan også berike skjønnsvurderingene. Det er likevel viktig at barnehagelærere har en reflektert holdning knyttet til hva som påvirker skjønn. Dermed er det viktig å belyse hva som bør påvirke og informere barnehagelæreres profesjonelle skjønn. Det er også viktig å vise hvilke utfordringer som er knyttet til å resonnerer på faglig grunnlag, samt mulighetene barnehagelærere har for å handle i tråd med egen fagkompetanse. Noe annet som er interessant å drøfte er hvilken plass sanser og følelser har i barnehagelæreres skjønnsutøvelse, fordi de er vanskelige å identifisere og fordi mange avgjørelser blir tatt på denne måten (Kirkhaug, 2017 s. 38).

Et ønske er å synliggjøre barnehagelæreres faglige skjønn ved å gi et innblikk i hvordan pedagogiske ledere utøver godt faglig skjønn i møte med mer eller mindre krevende situasjoner. Videre er målet å identifisere utfordringer knyttet til skjønnsutøvelsen som barnehagelærerprofesjonen bør reflektere videre over. Dermed deles denne drøftingen i tre hovedkategorier, som gjenspeiler underspørsmålene tilknyttet forskningsspørsmålet. Den første delen vil ha søkelys på å oppnå en større bevissthet knyttet til begrepet skjønn. Den andre kategorien viser til de begrunnelser barnehagelærerne viser til når de utøver skjønn. Den siste delen vil vise til barnehagelærernes handlingsrom og hva de opplever som viktige forutsetninger knyttet til å ta frie profesjonelle valg, og hva som eventuelt hindrer dem i dette. Disse kategoriene er dels overlappende, men samtidig viser de også til ulike sider ved hvordan barnehagelærere reflekterer rundt begrepet skjønn.

Barnehagelærerne i denne studien reflekterer over skjønn i fokusgruppen slik det også er beskrevet i den teoretiske referanserammen. Barnehagelærerne i fokusgruppene deler av sine erfaringer der skjønn på den ene siden fremstår som avgjørende for å kunne utføre sitt arbeid på en presis og god måte, men viser også til at skjønnsutøvelse ikke er helt problemfritt. Skjønn kan dermed både *stå i veien* for å gjøre presise faglige vurderinger, og skjønn kan være *avgjørende* for at man kan ta presise og faglige vurderinger (Hennum & Østrem, 2016, s. 61). Ved å se barnehagelæreres egne refleksjoner rundt skjønn knyttet til deres profesjonsutøvelse i møte med teori, kan drøftingen bidra til å besvare oppgavens overordnede forskningsspørsmål:

Hvordan reflekterer barnehagelærere rundt begrepet «skjønn» –i et profesjonsperspektiv?

5.2 Skjønn er et moralsk kompass

Det er utfordrende for informantene å svare kort og konsist på hva faglig skjønn er. Begrepet skjønn viser til mange refleksjoner og fremstår ulikt, avhengig av situasjonen. Det ble brukt svært mange begreper for å forklare hva de la i skjønn. Noe som tydelig gikk igjen i barnehagelærernes refleksjoner i begge fokusgrupper var at skjønn var nært knyttet til moralske og etiske avveininger. Skjønn ble assosiert til et moralsk kompass. Disse refleksjonene støttes av det teoretiske rammeverket: Når tvetydige og uklare situasjoner håndteres med utgangspunkt i yrkesrelevant kunnskap fra utdanning og praksis, en oppmerksomhet i situasjonen og en etisk bevissthet, utøves profesjonelt skjønn (Irgens, 2021, s. 43-44). Skjønn som anvendes, bygger på innsikt/handlekraft, kunnskap og (moralisk) dømmekraft (Hennum & Østrem, 2016, s. 62; Irgens, 2021, s. 45).

5.2.1 Skjønn i fellesskap er ansett som best faglig skjønn

Et tydelig funn i denne studien er at informantene anser skjønn utøvd i fellesskap som det beste faglige skjønn. Her er det avsatt både tid og rom, og personalet kan utveksle erfaringer, kunnskaper og handlingsalternativer. Dette skjønn forstår som en bevisst skjønnsutøvelse i en planlagt situasjon. Informantene ønsker situasjoner der de påvirker og påvirkes av hverandre. Den beste måten å sørge for godt faglig skjønn er, ifølge dem, å legge til rette for epistemiske prosesser (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Barnehagelærerne i denne oppgaven understreker at det er en forutsetning for godt faglig skjønn at det settes av tid og legges til rette for ulike refleksjonsarenaer. Aasen (2021, s. 37) viser også til at kvalitetsutviklingen i barnehagen er avhengig av at hele teamet lærer, og at skjønn blir fagliggjort og diskutert, begrepsfestet og utøvd. Barnehagelærernes refleksjoner viser til at ulikheter som er i personalet, bidrar til ulike forståelsesrammer og erkjennelsesprosesser. Disse prosessene legger grunnlag for å utvikle og utfordre skjønn man besitter på det aktuelle tidspunktet. Å utvikle en kollektiv autonomi forutsetter at man har et fellesskap å møtes i, enten vi kaller det et profesjonelt læringsfellesskap eller ikke, et fellesskap der utfordringer kan diskuteres og læring kan skje (Irgens, 2021, s. 328). Barnehagelærerne viser til viktigheten av at organisasjonskulturen inviterer til bruk av skjønn: Verdier som åpenhet, dristighet og toleranse inviterer til skjønnbruk (Kirkhaug, 2017, s. 47), og er noe barnehagelærerne også viser til i sine refleksjoner: *Den åpenheten som vi har med hverandre bygger tillit og betyr at vi er mer sammensatt* (Fokusgruppe 2).

Barnehagelærere viser til *praktisk resonering* (Grimen & Molander, 2008, s. 182) som en måte å handle i tråd med faglig skjønn i fellesskap, uten å nevne selve begrepet:

Tørre på en måte å ta med praksisfortellinger. Bruke noe som har skjedd på avdelingen. Hvordan kunne jeg gjort det annerledes? Dette fikk jeg ikke til. Hvorfor ikke? (Fokusgruppe 2).

Spørsmål som omhandler hva vi bør gjøre kalles praktiske spørsmål, og forsøk på å finne begrunnede svar på slike spørsmål kalles *praktisk resonnering* (Grimen & Molander, 2008, s. 182). Praksisfortellinger nevnes som en arbeidsform i utviklingsarbeid som bidrar til at barnehagelærerne utvikler en reflekterende holdning til egen praksis (Kvistad et al, 2013, referert i Børhaug & Bøe, 2022, s. 106). I praktisk resonnering knyttes en handling til en situasjon, i kombinasjon med norm (Aasen, 2021, s. 30). En norm er et allment råd om hvordan man bør handle, og hvordan man bør rettferdiggjøre handlingen. En slik resonnering foregår i et samspill mellom barnehagelærerens samfunnsmandat, verdier og kunnskaper om hvordan barn lærer og hvordan danning skjer. I praktisk resonnering forstås skjønn bevisst (Grimen & Molander, 2008, s. 182). Der er formålet å komme frem til beslutninger om hva som skal gjøres i konkrete enkelttilfeller. Men der hvor holdepunktene eller referansene for beslutningsprosessene er svake, er det altså ikke gitt hva man bør gjøre. Jeg vil dermed løfte *praktisk resonnering* som et begrep profesjonen kan benytte for å beskrive slike bevisste prosesser, for å tydeliggjøre hvilken type skjønnsutøvelse som foregår.

5.2.2 Skjønn brukes hele tiden i det performative

En annen forståelse informantene har av profesjonelt skjønn er knyttet til den delen av profesjonsutøvelsen som relateres til det performative arbeidet med barna. Denne typen skjønn knyttes til en vurdering av situasjoner og hvordan en selv opptrer. Det handler om å se sin egen rolle i situasjonen i møtet med barna. Denne typen skjønn er nært knyttet til følelser og sanseapparatet i en kontinuerlig vurdering og tilpasning:

Du bruker jo skjønn hele tiden. Hvis du ikke får respons, er jeg for brå? Du bruker det hele tiden. Du vurderer når du sitter i samling, i samlingen, om du synger for høyt eller lavt, bruker for lang eller for kort tid. Hvis du er på, så bruker du det hele tiden (Fokusgruppe 2).

Dermed vil jeg løfte et annet begrep fra profesjonsteorien; *kontekstuell sensibilitet* (Irgens, 2021, s. 84). Et slikt skjønn handler om en respekt for, og en oppmerksomhet på de konkrete

forholdene, og en følsomhet for hva som foregår i situasjonen. Dette skjønnnet kan forstås som en evne til å teste ut magesfølelse, og mot til å lete etter en løsning, som man kanskje ikke hadde da man gikk inn i situasjonen. Faglig skjønn handler da om å tillate seg å oppleve overraskelser, forvirring og undring i situasjoner som er unike eller usikre. I stedet for å handle på en mer teknisk måte begrenset av vane, innlært metode eller annen «oppskrift» på hvordan man skal gå frem (Irgens, 2021, s. 84). Forklaringer på slike vurderinger som foretas i disse situasjonene, forklares med begreper som magesfølelse og intuisjon i fokusgruppene. Selv om følelser ofte refereres til som noe negativt, med tanke på å ta presise skjønnsvurderinger, viser dette at sanser og følelser også kan informere barnehagelærere om hva som er rett handling.

5.2.3 Ulike refleksjoner rundt intuisjon

Begrepet spontant skjønn ble knyttet til en individuell handling i uforutsigbare situasjoner, og ble umiddelbart assosiert til en større fare for å utøve et mindre presist skjønn. Dette fordi det omhandler individuelle avgjørelser knyttet til en presset situasjon, og dermed en mangel på kontroll: *Man vet jo aldri hvordan man reagerer i de forskjellige situasjonene når det plutselig skjer noe* (Fokusgruppe 2). I en slik forståelse ble skjønn opplevd som diffust og ble forklart med ord som blant annet intuisjon, da i en negativ forståelse av begrepet: *Det spontane er mye intuisjon som også blir preget av følelsene dine, personlighet og historikken man har, og alle tingene man kanskje ikke er helt bevisst på nødvendigvis. Og ikke så glad i heller* (Fokusgruppe 2). Et slikt skjønn ble altså assosiert med en større mulighet for å ta avgjørelser på et annet grunnlag enn det profesjonelle. Informantene tenkte at når stress, tidspress og mangel på informasjon preger en situasjon, er det lett å la seg påvirke av personlige følelser og tanker:

Jeg for min del kan bli litt sånn stressa, og når jeg blir tatt på senga eller må ta avgjørelser her og nå så kan det fort ta over og jeg gjør noen avgjørelser som jeg kanskje ikke hadde tatt om jeg hadde fått mer tid (Fokusgruppe 2).

Det viser seg at i spontane skjønnsvurderinger, kan det være utfordrende for å treffe presise beslutninger. Følelser kan dermed stå i veien for den profesjonelle forankringen av skjønn. Noen av skjønnsvurderingene barnehagelærere gjør, ser i disse situasjonene ut til å basere seg på rutiner og vaner (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Det handler om hvordan man føler at man best oppnår kontroll over en situasjon, men informantene viser til at

handlingsvalg er forskjellig fra person til person. Refleksjonene viser da at barnehagelærere kan prioritere å holde orden, og vie mindre oppmerksomhet for de pedagogiske oppleggene (Lipsky, 2010, s. 30-31). Denne typen intuisjon reflekteres ofte over i sammenheng med mangel på ressurser: *Med en gang man må ta sånne kjappe avgjørelser er det min intuisjon* (Fokusgruppe 2). Dette intuitive skjønnet avhenger altså av personlige forutsetninger og vaner der man er komfortabel, som kan redusere stresset. En del refleksjoner fra fokusgruppene viser derimot at denne typen intuisjon også inneholder et faglig skjønn. Dette kan ses i sammenheng med Kirkhaug (2017, s. 38) som viser at selv om en beslutning er intuitiv, sier det ikke noe direkte om kvaliteten på den.

Barnehagelærerne reflekterer også over at valgene som blir gjort i spontane situasjoner ikke er blottlagt fra faglig skjønn, ved å vise til en forståelse av begrepet intuisjon som kan forstås gjennom Aasen (2021, s. 34-35) som en del av barnehagelærerens totale kompetanseprofil. Grimen (2008, i Aasen, 2021, s. 19) hevder at slike skjønnsmessige og etiske bedømmelser basert på erfaring er vanskelige å formalisere og kommunisere, fordi de består av innsikt, intuisjon og magefølelse.

Barnehagelærerne i denne studien omtalte denne integrerte kunnskapen forklart som intuisjon ved å vise til at det er en kunnskap som sitter i ryggmargen som en taus kunnskap man har opparbeidet seg, som vil påvirke avgjørelsene (Fokusgruppe 2). Denne forståelsen av intuisjon, tror informantene at blir bedre med erfaring. Basert på Simon (1987, 1997, i Kirkhaug, 2017, s. 39), blir begrepet intuisjon forklart som et erfaringsbasert fenomen som trekker på taus kunnskap ervervet gjennom erfaring og lagret i form av minnesystemer og såkalte skript.

Dette utfordrer Kirkebøens (2013, s. 27) funn, som hevder at selv erfarne fagpersoner ikke gir noen garanti for godt faglig skjønn. Lipsky (2010, s. 15) viser til at skjønn må utøves fordi situasjonene er for kompliserte til å reduseres til et programformat. Man kan ikke bære med seg instruksjoner som beskriver hvordan man skal involvere seg i forskjellige situasjoner. Det er imidlertid noe tilsvarende barnehagelærerne reflekterer over at skjer med erfaring. Man bærer det ikke *med* seg, men *i* seg, som en kroppsliggjort kunnskap: *Etter du har jobba noen år, så tenker man ikke at det står der og der i rammeplanen* (Fokusgruppe 2). Slike refleksjoner knytter intuisjon begrepet til en profesjonell kompetanse: Kunnskapen og ferdighetene blir til en del av profesjonsutøveren. Profesjonsutøveren og arbeidsoppgaven er ett (Irgens, 2021, s. 79).

Barnehagelærerne i fokusgruppene sier ikke at erfaring er en garanti for presise skjønnsvurderinger, men barnehagelærernes refleksjoner viser til at det er en større sannsynlighet for bedre skjønnsutøvelse med erfaring. Poenget blir da at spontant skjønn, ofte beskrevet gjennom begrepet intuisjon, i de aller fleste tilfeller baserer seg på et faglig skjønn. Erfaring og fag ligger som en trygghet i profesjonsutøveren, som gjør at barnehagelærere tør å utøve skjønn: *Fag som man har. Ting man har lært som kanskje hindrer at jeg blir altfor stressa. For jeg vet at jeg gjør det beste jeg kan og det er bra nok, det ordner seg til slutt. Erfaring og kunnskap* (Fokusgruppe 2). På grunn av det faglige tankesettet og erfaring blir skjønnsvurderingene da forstått som en iboende kvalitet i den erfarne barnehagelæreren (Aasen, 2021, s. 23).

Det er viktig for alle barnehagelærere å reflektere over hva som legges i begrepet intuisjon. De bør identifisere hvordan intuisjon fremstår i forskjellige situasjoner. Når er intuisjon en viktig del av faglig skjønn? Hvordan relateres skjønn til sanser og følelser? Når sanser og følelser informerer barnehagelæreres faglige skjønn, blir det viktig å identifisere hvilke følelser dette er. Er det følelser som hjelper barnehagelæreren til å forstå situasjoner, slik som beskrevet gjennom begrepet kontekstuell sensibilitet (Irgens, 2021, s. 84)? I hvilke situasjoner spiller sanser og følelser en slik rolle at de svekker barnehagelæreres evne til å foreta presise og faglige skjønnsvurderinger? Dette kan vise til for eksempel avgjørelser tatt under stress og uro. Intuisjon forstått som følelser kan både være en forutsetning for godt faglig skjønn, og et hinder for godt faglig skjønn.

5.2.4 Barnehagelæreres spesialistkunnskap inngår i faglig skjønn

Da barnehagelærerne i fokusgruppene ble bedt om å reflektere over faglig skjønn, var «faglig» et begrep som medførte flere assosiasjoner. Det er vanskelig å snakke om faglig skjønn, uten å snakke om hva barnehagelærernes spesialistkompetanse er (Hennum & Østrem, 2016, s. 19). Begrepet faglig viser seg å være et sentralt og utfordrende begrep som utsagnet i fokusgruppe 2 viser til: *Fag kan være så mangt*. For hva er egentlig barnehagelærernes spesialistkompetanse? Irgens (2021, s. 27) sier, i en profesjon forventes det at man har profesjonell kunnskap som andre ikke har, og at man skal kunne vise kunnskapen i praksis. Flere forskere er skeptiske til den profesjonelle spesialistkompetansen barnehagelærere har og Smeby (2014, s. 12) viser til at oppgavene barnehagelærere gjør ikke krever noen spesialkompetanse. Nørregård-Nielsen (2006, s. 148-149) har funnet at det blant pedagogene selv spores en usikkerhet knyttet til egen kunnskap. I fokusgruppeintervjuene kom utsagnet: *det er ikke alltid vi barnehagelærere vet best*, knyttet til samarbeid og refleksjonskultur.

Utsagnet *kan* tolkes i den retning. Men er det å ikke alltid vite best, det samme som at man ikke har en spesialistkompetanse? For å få en god forståelse av hva barnehagelæreres spesialistkunnskap innebærer, bør det ses i sammenheng med skjønn, forstått som visdom:

Man lever i et samfunn hvor kunnskap blir så høyt verdsatt, som egentlig bare handler om at man vet at man har teorien til å forklare eller vet at $1+1+1$ er 3, mens visdom handler om hvordan man skal ta med ulike faktorer, liksom hvordan man skal ta de andre tingene med i betraktningen for å ta en avgjørelse (Fokusgruppe 1).

Det informantene peker på her, kan omhandle kjernen i barnehagelærernes spesialistkompetanse. De evner å vite hvordan man skal benytte ulike kunnskapsgrunnlag alene, eller sammen med flere personer i ulike situasjoner, for å oppnå mål. Kunnskap i seg selv er ikke dekkende for kompetansen som kreves for profesjonsarbeidet i barnehagen. En barnehagelærer med mye fagkunnskap, uten evne til å omsette dette i praksis er neppe en god profesjonsutøver.

Det fremheves likevel, at grunnlaget for å bruke skjønn stammer fra utdanning og faglig kompetanse. Informantene viser likevel at tross dette kunnskapsgrunnlaget er de usikre på hva som er rett å gjøre, men som teorien fremhever har denne usikkerheten verdi. Når man arbeider med skjønn og tar valg på vegne av barn, kan man i liten grad være sikker på at de valgte handlingene er til det beste for barnet (Aasen, 2021, s. 32). Videre oppleves disse refleksjonene som at det er selve skjønnsutøvelsen, selve handlingen som er usikker. Ikke nødvendigvis kunnskapsgrunnlaget.

Man skal kanskje være forsiktig med å trekke konklusjonen om at det å uttrykke en usikkerhet knyttet til hva som er best å gjøre, er det samme som at det ikke finnes en spesialistkunnskap. Kunnskapsgrunnlaget for barnehagelærere må forstås som noe mer enn en tradisjonell forståelse av kunnskap. Det er noe annet enn ren fakta og viten. For barnehagelærernes del utøves skjønn i et komplekst faglig spenningsfelt som krever avveininger (Børhaug & Bøe, 2022, s. 44). Det å fortolke situasjoner og behov, krever bruk av et komplekst kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver (Børhaug & Bøe, 2022, s. 45; Grimen, 2008, s. 71). Det viktige i deres kunnskapsgrunnlag er kunnskapen om hvordan man skal bruke teorien i ulike situasjoner. Informantene omtaler sin spesialistkompetanse som visdom, som kan sammenliknes med praktisk klokskap slik beskrevet i den teoretiske referanserammen (Irgens, 2021, s. 78-79). Det å være kritisk til egen praksis fremheves i fokusgruppe 1 og av Kvistad et

al., (2013, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 106) som en ferdighet som kjennetegner barnehagelærerens faglige skjønn. Derfor vil det være legitimt, og faktisk en nødvendighet at man ytrer en slags usikkerhet knyttet til egen viten, dersom man skal anses som en profesjonell barnehagelærer. For man kan ikke vite sikkert. Det er et kjennetegn ved normative avgjørelser at det ikke finnes noen fasit (Aasen, 2021, s. 23). En viktig nyanse, som utgjør en stor forskjell, blir da at denne usikkerheten ikke medfører dårlig profesjonsutøvelse, men fremstår som selve grunnlaget for god profesjonsutøvelse. Barnehagelærerens tvil fungerer som en positiv drivkraft i utviklingen av det pedagogiske arbeidet (Larsen, 2014; Johannesen, 2013, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 104).

Burns og Stalker (1994, i Kirkhaug, 2017, s. 46) viser til tvil som et uttrykk for maktesløshet eller utydelighet i lederrollens formelle maktgrunnlag. Det betyr at tvil kan forstås som en usikkerhet knyttet til selve lederrollen. Dette kan føre til dårligere faglige skjønnsvurderinger fordi stress er vist som en følelse som kan påvirke skjønnsutøvelsen negativt. For å trygge barnehagelærere i sine faglige skjønnsutøvelser, kan det være viktig å reflektere over hva man egentlig er tvilende til. Er det usikkerhet knyttet handlingen eller rollen?

Tvil knyttet til barnehagens arbeid kan derfor være positivt og negativt. Det bør reflekteres over når tvil er negativt for det pedagogiske arbeidet. Det bør også reflekteres over hvordan tvil fungerer som en positiv drivkraft i utviklingen av det pedagogiske arbeidet (Larsen, 2014; Johannesen, 2013, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 104). Gjennom slike refleksjoner kan barnehagelærere utvikle en større forståelse for eget kunnskapsgrunnlag, og dermed større mulighet for å handle i tråd med godt faglig skjønn.

5.3 Barnehagelæreres begrunnelser

I denne delen av drøftingen vil jeg se nærmere på hvordan barnehagelærerne i fokusgruppene begrunner når de utøver skjønn. Det er allerede blitt vist til en del prosesser tilknyttet skjønn tidligere i kapittelet, knyttet til refleksjoner omkring faglig, profesjonelt skjønn. Skjønn utøvd i henhold til lover, regler og rutiner omtales som et profesjonelt, faglig skjønn (Kirkhaug, 2017, s. 37-38). Det er viktige spørsmål om de egentlig opererer etter faste rutiner og vaner. Er akademisk og praktisk kunnskap ressurser for skjønn, eller bare et grunnlag for å lage regler og rutiner? (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41).

Til tross for at det er vanskelig å begrepsfeste barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag, uttrykker og viser barnehagelærerne i sine resonnementer at dette blir gjort på et felles

kunnskapsgrunnlag. De viser det i måten case blir forsøkt løst, der de tyr til mange av de samme tankene og vurderingene. Dette viser til at det er et særegent kunnskapsgrunnlag og faglig skjønn som benyttes av barnehagelærerprofesjonen:

Det er det jeg synes barnehagelærere har til felles. Hvordan man ser på barn og det som skjer i barnehagen. Man deler de samme synspunktene. Skjønn er på en måte en individuell ting, men du kan på en måte regne med at kollegaene dine hadde tatt et lignende valg. Barnehagelærere handler på samme måter i forhold til de som ikke er det, og jeg tror kanskje det handler om syn på barn, etikk og fagkunnskap fra skolen eller rammeplanen som ligger til grunn, også går man liksom ut derfra (Fokusgruppe 2).

Barnehagelæreren forklarer her eksplisitt hvordan hun oppfatter at barnehagelærere utøver faglig skjønn. Det er tydelige fellestrekk med det Irgens (2021, s. 43-44) omtaler som et profesjonelt skjønn: Avgjørelser som blir tatt informeres av profesjonskunnskapen som er tilegnet tidligere. Når tvetydige og uklare situasjoner håndteres med utgangspunkt i yrkesrelevant kunnskap fra utdanning og praksis, en oppmerksomhet i situasjonen og en etisk bevissthet, utøves et profesjonelt skjønn. Dermed kan informantens beskrivelse forstås som et profesjonskjennetegn.

Denne refleksjonen motstrider funnene til Smeby (2014, s. 12) og Nørregård-Nielsen (2006, s. 148-149) som sier at barnehagelærere og assistenter handler på like måter. Barnehagelæreren fremhever eksplisitt i sitatet at det er en forskjell som skiller skjønnet barnehagelærere utøver, fra det skjønnet Aasen (2021, s. 14) omtaler som det skjønnet alle som arbeider i relasjonsbaserte yrker utøver. Dette kan også understøttes gjennom tydelige likheter i hvordan de to ulike fokusgruppene løste case. Selv om barnehagelærerne i fokusgruppene ikke er så høylytte og skråsikre når de uttaler seg om sin spesifikke kompetanse, vises det likevel gjennom refleksjoner at en slik kunnskap finnes, og denne kunnskapen knyttes til barnehagelærere spesielt.

Barnehagelærerens uttalelse som vist til tidligere, «fag kan være så mangt», viser at det faglige grunnlaget oppleves som vanskelig å artikulere (Grimen, 2008, s. 82). Likevel er det uttalt og identifisert mye kunnskap i barnehagelærernes refleksjoner og gjennom handling i form av å løse case. Ved hjelp av det overnevnte sitatet kan barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag beskrives som et grunnlag som består av innsikt/handlekraft, kunnskap og

(moralsk) dømmekraft (Irgens, 2021, s. 45, Hennem & Østrem, 2016, s. 62). Sammen føres dette sammen i et anvendelig kunnskapsgrunnlag (Børhaug & Bøe, 2022, s. 45). Dermed kan man kanskje låne begrepet *praktisk syntese* (Grimen 2008, s. 71), som en betegnelse på barnehagelærerens spesielle profesjonskunnskap (Irgens, 2021, s. 21).

5.3.1 Rammeplanen er grunnlaget for skjønnsutøvelsen

Det fremkommer tydelig i flere av utsagnene til barnehagelærerne at de begrunner sin skjønnsutøvelse ved å følge regler, lover, rutiner (Kirkhaug, 2017, s. 38). En slik forankring forstås i fokusgruppene som gode, faglige begrunnelser for skjønnsvurderinger. Informantene henviser aktivt til rammeplanen når de begrunner skjønn. Men de viser også tydelig at selv om de bruker rammeplanen som grunnlag og retning, stopper ikke skjønnsutøvelsen der (Aasen, 2021, s. 24):

Jeg tenker for eksempel på rammeplanen som vi jobber etter. At den på en måte ligger i grunn eller er grunnlaget. Men så har vi skjønn for å vurdere ulike faktorer
(Fokusgruppe 1)

Rammeplanen fungerer dermed som en veiviser hvor godt faglig skjønn forankres. Slikt skaper orden, noe som antas å være en betingelse for utøvelse av lederskapsskjønn, da det har det sammenheng med at beslutningstaking generelt er krevende og risikofylt (Kirkhaug, 2017, s. 47-48). Barnehagelærerne viser aktivt til barns beste når de utøver skjønn, men det fremstår ikke like klart i alle situasjoner hva som egentlig er barns beste. Den profesjonelle vurderingen innebærer det å fortolke situasjoner og behov (Børhaug & Bøe, 2022, s. 45; Grimen, 2008, s. 71). Informanten viser at det kan være utfordrende å identifisere disse behovene:

Jeg tenker evnen til å se hvert barn som individ også, da må man bruke pedagogisk skjønn. Det barnet har andre behov enn kanskje det andre barnet. Det er utfordrende, men viktig. Alltid ha barnet først i fokus (Fokusgruppe 2.)

Barnehagelærerne viser i case hvordan ulike skjønnsvurderinger med samme forankring i barns beste, kan føre til motstridende handlinger. Man kan velge å gå på kurs begrunnet i en forståelse av at det vil være til barns beste: *Kompetanseheving er kjempeviktig. Og det er også til barnas beste* (Fokusgruppe 2). Man kan også velge bort kurs forstått som at det vil være

barns beste: *Alle har jo selvfølgelig lyst å si at man prioriterer den turen* (Fokusgruppe 2). Dette viser at barnehagelærere kan gjøre ulike pedagogiske prioriteringer og vektlegginger i det vi kan kalle et pedagogisk spenningsfelt (Børhaug & Bøe, 2022, s. 13).

Derfor er det viktig at alle barnehagelærere begrunner med andre ord enn å vise til barns beste og rammeplanen. For det er uklart hvilke forståelser og refleksjoner som er knyttet til slike begrep. Hva legges i begrepet barns beste og hvordan vektlegges ulike hensyn i rammeplanen? Når barnehagelærere viser til lover, regler og rutiner når de begrunner sine skjønnsvurderinger, bør de også forklare nærmere hvordan disse begrunnelsene gjør seg gjeldende for den konkrete situasjonen.

5.3.2 Kritisk blikk på egen praksis

Et annet aspekt ved informantenes begrunnelser handler om å få øye på lover, regler og rutiner som ikke representerer godt skjønn og ta et oppgjør med disse: *Ikke ha regler for å ha regler, det er jo det som er skjønn. Hvorfor gjør vi sånn? Hvorfor er det en regel?*

(Fokusgruppe 1). Barnehagelærerne viser til at regler kan brytes gjennom utøvelse av skjønn basert på faglig kunnskap fra en forskningsbasert og oppdatert kunnskapsbase (Aasen, 2021, s. 39). En barnehagelærer reflekterer slik: *Krever mye kunnskap. Hvorfor kan ikke barna klatre på bordet liksom? Latt dem gjøre det fordi det har vært vanskelig for dem å bevege seg ute i vinter, men vi vet bevegelse fremmer koordinasjon* (Fokusgruppe 1). Regler og rutiner i barnehagen må hele tiden vurderes om de er formålstjenlige. Det som fungerte i går, er kanskje ikke det rette i dag. Profesjonsutdannede i et utfordrende arbeidsliv som er preget av endring og usikkerhet (Irgens, 2021, s. 15). Han sier at profesjonsutøvere bør ha kunnskaper som gjør dem i stand til å håndtere situasjoner der løsningene ikke nødvendigvis finnes i allerede eksisterende arbeidsinstrukser, prosedyrer og standardiserte løsningsmåter.

I fokusgruppene viser barnehagelærerne til eksempler hvor de begrunner faglig skjønn ved å henvise til lover, regler og rutiner. De viser også faglig skjønn ved å stille seg kritiske til etablerte rutiner og vaner, som ikke lenger tjener det de anser som barnets beste. Akademisk og praktisk kunnskap fungerer dermed også som ressurser for skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). For å utvikle faglig skjønn i barnehagen bør alle barnehagelærere reflekterer over regler i barnehagen. Når fungerer disse reglene som en hjelp og retning for skjønnutøvelsen, og når bør regler endres?

5.3.3 Ulike begrunnelser for skjønnsutøvelse er likevel faglig skjønn

Det finnes ulike typer skjønnsvurdering, og disse kan stå i direkte motsetningsforhold til hverandre. Dette ble drøftet tidligere, når det gjaldt handlinger på grunnlag av barns beste. De ulike løsningene kan likevel kategoriseres med utgangspunkt i et godt faglig skjønn. Samme situasjon kan føre til ulike løsninger. Knyttet til regler i barnehagen, kan noe argumenteres for med en vektlegging av sikkerhet. Andre vektlegginger kan være på et faglig grunnlag som barns behov for å kunne utfolde seg for å lære. Disse kan være motstridende, men begge er likevel basert på faglig skjønn. Det finnes ingen fasit for hva som er riktig avgjørelse, fordi begge avgjørelser, til tross for at de er motstridende kan anses som rett handlingsvalg. Vektleggingen av slike ulike syn kan kanskje handle om ens egne personlige skjønnsvurderinger, verdier og grenser. Dermed vil det forekomme ulike vurderinger. Profesjoners arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn for å kunne håndteres på en adekvat måte (Molander & Terum, 2008, s. 19). Alle barnehagelærere jobber på bakgrunn av det samme, men selve vektleggingen kan være personavhengig:

Jeg tenker at skjønn kan vurderes på ulik måte. Godt faglig skjønn kan være ulikt også. For deg og meg. Etikk vil også variere fra person til person. Kanskje det som gjør det vanskelig å definere det. Fordi det er litt personlighet og det er ikke noen fasit på det (Fokusgruppe 1).

Barnehagelæreren viser her til refleksjoner som belyser at den faglige og personlige kompetansen er innlemmet i hverandre. I likhet med det teoretiske grunnlaget fremhever hun at den personlige kompetansen kan være vanskelig å begrepsfeste og beskrive, fordi den i stor grad omhandler hvem vi er som mennesker og fagpersoner (Aasen, 2021, s. 34-35). Dermed blir det også forståelig hvordan barnehagelærere noen ganger vektlegger ulikt. Dette fører til ulike handlinger som alle begrunnes i godt faglig skjønn: *Kanskje du tenker at dette greier vi hvis vi gjør det sånn, mens jeg tenker, er du sikker på det?* (Fokusgruppe 1). Skjønnen kan være begrunnet godt, informert av profesjonskunnskapen, selv om ikke alle i barnehagelærerprofesjonen tenker likt. Riktige handlinger kan være forskjellige, i forandring og situasjonsbetinget (Aasen, 2021, s. 18). Det viser også at barnehagelærere kan gjøre ulike pedagogiske prioriteringer og vektlegginger i det som kalles et pedagogisk spenningsfelt (Børhaug & Bøe, 2022, s. 13). Dermed vil ikke ulike handlinger, eller ulikt skjønn stå som hinder for å fremstå som en samlet profesjon. Det som imidlertid blir viktig å reflektere over

er når personlige behov og forutsetninger ikke samsvarer med det pedagogiske arbeidet. Å kjenne seg selv er et uttrykk for dømmekraft, skjønn og klokskap som ikke kan uttrykkes i ord (Æsøy, 2016, i Aasen, 2021, s. 36):

Det handler egentlig om å være kjent med deg selv når du jobber i barnehage. Handler om å vite hvor du selv står. Og det gjelder jo alle som jobber med barn, eller jobber med mennesker. Det er ikke alltid så lett det (Fokusgruppe 2).

Den personlige kompetansen kan utvikles og bevisstgjøres gjennom erfaring og refleksjon. Barnehagelærere bør ha en reflektert holdning knyttet til et ansvar for å vite hvordan egne handlinger påvirker andre mennesker, og at man jobber i tråd med målene og verdiene i barnehagen (Aasen, 2021, s. 34-37).

5.4 Vilkår for å handle i tråd med egen fagkompetanse

I denne delen av drøftingskapittelet vil jeg se nærmere på barnehagelæreres vilkår for å jobbe i tråd med egen fagkompetanse. I hvilken grad er barnehagelærere frie til å handle på bakgrunn av selvstendige faglige vurderinger? Dahle (2020, s. 216) har vist til at barnehagens overordnede dokumenter fremhever en profesjonslogikk basert på en forståelse av at læreren vet best hvordan arbeidet skal utføres:

Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Videre står det en konkretisering av at barnehagelærere skal kunne arbeide fritt basert på sin profesjonsutdanning:

Rammeplanen stiller dermed krav om at barnehager skal tilrettelegge for læring og utvikling, men ikke krav til konkrete opplegg, metoder eller rutiner. Barnehagene står fritt til å velge hvordan det pedagogiske arbeidet organiseres i praksis, og barnehagelærerens faglige og pedagogiske skjønn skal legges til grunn (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 28).

På samme tid hevdes det at denne logikken er under press (Børhaug & Bøe, 2022, s. 208). Ekspertgruppen (2018) og Michael Lipsky (2010, s. 81) hevder at det også finnes forhold ved barnehagen som velferdstilbud, som gjør det utfordrende for barnehagelærere å handle i tråd med egen fagkompetanse:

Tidspress, knappe ressurser, lav bemanning, store barnegrupper, praktiske oppgaver, rutiner og administrative oppgaver gjør at det å handle i samsvar med egen fagkompetanse kan bli vanskelig. Barnehagelæreren må stadig forhandle mellom ulike oppgaver og håndtere verdikonflikter (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41).

Barnehagelærerne i denne masteroppgaven opplever i sine respektive barnehager at de har gode muligheter for å arbeide i tråd med egen fagkompetanse. De opplever at handlingsrommet er der. Likevel reflekteres det mer eller mindre bevisst i fokusgruppene over faktorer som påvirker og styrer deres avgjørelser og vurderinger. Videre som drøftingsgrunnlag vil jeg vise til Kirkebøen (2013, s. 43) som hevder myndigheter bør pålegge profesjonsutøvere å utvikle og bruke beslutningshjelpemidler, istedenfor kun å stole på sitt profesjonelle skjønn.

5.4.1 Faglig skjønn som kompromiss

Barnehagelærerne i fokusgruppe 1 gjør et interessant skille mellom skjønn og ressurser (fokusgruppe 1). Selv om man ikke innfrir til krav og forventninger, eller evner å handle i tråd med egen fagkompetanse, må ikke det bety at det er utøvd et dårlig skjønn. Det kan også bety at det man ønsker å gjøre, rent faglig, ikke lar seg gjennomføre på grunn av manglende ressurser. Da kan det å ikke innfri til forventninger være godt faglig skjønn. Der Kirkebøen (2013, s. 27) viser til svakheter ved egenskaper knyttet til profesjonsutøverens evne til å foreta presise skjønnsvurderinger, viser Lipsky (2010, s. xi) til utfordringer knyttet til arbeidets art: Jobben kan ikke utføres i henhold til de høyeste standardene for beslutningstaking, fordi bakkebyråkrater er under tidspress. De mangler informasjon og nødvendige ressurser til å respondere skikkelig.

Barnehagelærerne i fokusgruppene reflekteres det over at man ikke alltid kan handle i tråd med egen fagkompetanse ved å vise til refleksjoner der jobben ikke kan utføre slik det «skal» utøves. Det vises likevel til at de opplever å fungere effektivt og adekvat under de forutsetningene de har (Lipsky, 2010, s. 81-82): *Nå gikk det sånn, men noen måtte ta et valg da* (Fokusgruppe 1). Barnehagelærerne i fokusgruppen tror at med nok tid og nok

informasjon, hadde man kanskje tatt en bedre faglig avgjørelse. Slik jeg tolker informantene trenger det ikke nødvendigvis bety at det er utøvd dårlig faglig skjønn, men beslutningene er heller ikke så ideelle som de kunne ønske.

Refererer godt faglig skjønn i barnehagens førende dokumenter til barnehagelærerens faglige kompetanse? På den ene siden kan faglig skjønn forstås som en visjon, som barnehagelærere har kommet frem til gjennom profesjonelle vurderinger. Det handler om hvordan barnehagelæreren faglig ønsker og planlegger for at noe skal skje. Ofte er det ulike grunner til at det ønskelige scenarioet ikke lar seg gjennomføre. Faglig skjønn benyttes da aktivt til å skille det viktige fra det mindre viktige, til å gjøre prioriteringer. Det reelle faglige skjønn som utøves i barnehagen fremstår da som å gjennomføre det som fortolkes som viktig, innenfor rammer, behov og det barnehagelæreren selv kan stå faglig inne for. På denne måten handler faglig skjønn om å finne det beste kompromiss. Spørsmålet er hvilke kompromisser som er legitime, og hvilke som er uforenlige med det å forvalte et profesjonelt mandat (Lipsky, 2010, s. xviii; Østrem, 2015b).

For å fylle gapet mellom politikken som er nedfelt i lovverket og hvordan den utøves, viser Lipsky (2010, s. xviii) til mestringsstrategier. Disse kompromissene oppstår i gapet mellom målene av den vedtatte politikken og behovene til bakkebyråkratene. Han sier at de aller beste arbeiderne klarer å bygge broer mellom vedtatt og utført politikk. Det er dermed vanskelig å vurdere om slike tilfeller av barnehagelæreres skjønnsutøvelse viser til kvalitet, eller om kompromissene kan anses som negativt.

Uavhengig av om det er positivt eller negativt, er en tendens i fokusgruppene at barnehagelærernes skjønnsutøvelse skjer ved at de først foretar rent faglige begrunnelser. Deretter justeres de faglige begrunnelsene i møtet med manglende ressurser. I fokusgruppene viser barnehagelærerne at de er mestere til få finne løsninger, selv der det synes umulig. En konsekvens av at barnehagelærere finner slike løsninger, er at faglig skjønn ofte innebærer tilpasning og forenkling av mål og situasjoner. Dette ble vist til i case der fokusgruppene forenklet turbegrepet til et måltid utendørs. Dermed bekreftes Kirkebøen (2013, s. 30-33) sin kritikk om at skjønnet de profesjonelle utøver, er et resultat av blant annet forenkling.

Forenkling kan imidlertid tolkes forskjellig. Det kan forstås som en kunnskap barnehagelærere har tilegnet seg, for å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse. De er kreative ledere som søker løsninger i situasjoner. Dette gjør de ved å skille det viktige fra det mindre viktige, gjennom en kognitiv aktivitet som kan forstås som epistemisk skjønn (Grimen

& Molander, s. 182). Disse epistemiske prosessene foregår også i møtet med begreper tilknyttet barnehagens virksomhet. I begrepet tur søkte informantene etter å definere en slags essens av det som fremstod som viktig for barna i begrepet. Slike vurderinger kan knyttes til epistemisk skjønn. Vurderingene baserte seg på kunnskap, erfaring og god dømmekraft. Altså kan epistemisk skjønn forstås som faglig skjønn (Aasen, 2021, s. 19).

I fokusgruppene får barnehagelærerne til det de ønsker og har definert som viktig, ved å forenkle begrepet. Dermed kan forenkling også inngå som en viktig del av faglig skjønn. Det er profesjonelt begrunnet, men et spørsmål å drøfte er om slike prosesser også kan få konsekvenser for godt faglig skjønn? Det kan være god og kreativ ledelse, der barnehagelærere evner å få til noe, der de ikke får til alt. På den andre siden kan slike skjønnsvurderinger utvide gapet mellom den politikken som er nedfelt i lovverket og hvordan den utøves. Noen mestringsstrategier reflekterer akseptable kompromisser mellom målene av den vedtatte politikken og behovene til bakkebyråkratene (Lipsky, 2010, s. xviii). Om dette eksempelet viser til et akseptabelt kompromiss er ikke viktig, men det kan fungere som et utgangspunkt for refleksjoner. Hvor går grensen for å tolke innholdet i rammeplanen over i noe det kanskje ikke er ment som? Hvor langt er det faglig forsvarlig å tilpasse begreper og finne kreative løsninger, i stedet for å sette grenser?

5.4.2 Politikk og standardisering kan ikke sikre godt faglig skjønn

Kirkebøen (2013, s. 43) sin kritikk gjør seg gjeldende når barnehagelærerne i fokusgruppene omtaler faglig skjønn. Der han viser at de ikke har noen programmer å støtte seg på, viser informantene til samme utfordring ved at man ikke kan finne svarene man leter etter i en bok (Fokusgruppe 1 og 2). Likevel fremstår barnehagelærerne i disse fokusgruppene som klokkeklare i sine refleksjoner rundt at pålagte beslutningshjelpemidler ikke medfører bedre skjønn, men tvert imot kan føre til et dårligere skjønn. Pålegg fra myndighetene om å bruke slike hjelpemidler kan gi utfordringer for at barnehagelærere kan handle i tråd med egen fagkompetanse:

Man kan jo ikke sikre det. Hvordan skal man liksom måle kvaliteten på godt faglig skjønn? Det er mye i barnehagen som ikke kan måles og det tror jeg er skikkelig frustrerende (Fokusgruppe 1).

I motsetning til Kirkebøen (2013, s. 43), ser barnehagelærerne i denne studien på faglig skjønn som det motsatte av å «huke av på et skjema». En slik forståelse av faglig skjønn

assosieres til accountability-tanken om sikring av skjønn og forutbestemte mål, som kontrolleres av personer utenfor profesjonen (Østrem, 2015a, s. 265). Barnehagelærerne i fokusgruppene er tydelige på at epistemiske prosesser fordres for å kunne medføre en god skjønnsutøvelse. Imidlertid viser de til nyanser ved at enkelte programmer kan medvirke til å utvikle et godt faglig skjønn, dersom de inngår på de rette premisene og fungerer som et verktøy som kan forbedre de epistemiske prosessene. Dette fordrer derimot et godt faglig skjønn i forkant, utøvd som vurdering av hvordan man kan benytte og tilpasse disse programmene. Dersom programmer kan brukes som hjelp til å *forsterke det vi allerede jobber med, da tar vi det med* (Fokusgruppe 2). De forholder seg kritisk til forsøk på sikring av profesjonsutøvelsen. *Man må bruke skjønn. Det er ikke barnets beste at man skal bruke så mye tid på å kartlegge språket til et barn hvis man ikke er i tvil. Dette er en veldig typisk – «det gjør vi ikke»* (Fokusgruppe 2).

Det kommer frem i fokusgruppene at slike forsøk på å standardisere og sikre skjønnsutøvelsen, kan snevre inn barnehagelæreres handlingsrom for det de selv anser som godt faglig skjønn. For mange alternativer kan også medføre vanskeligheter i forhold til hva som er viktig å prioritere, som kan bidra til å redusere kvaliteten på skjønnsutøvelsen. Utfordringen finnes i de ulike måter å forstå kvalitet på, og hvordan man best oppnår det i barnehagen. Måling og telling, strider mot informantenes forståelse av hvordan godt faglig skjønn bør utøves. Dermed blir myndighetenes pålegg, som er ment for å styrke barnehagelæreres faglige skjønnsutøvelse, noe som fører til det motsatte. Det tar tiden vekk fra det barnehagelærere i fokusgruppene opplever som de viktige oppgavene deres. Alle barnehagelærere bør reflektere over når man kan stole på sitt faglige skjønn, men også om man kan stole på det. De må også reflektere over i hvilke situasjoner hjelpemidler og sjekklister kan styrke deres faglige skjønnsutøvelse.

5.4.3 Feil avgjørelser får ulike konsekvenser

Det å foreta feil vurderinger kan påvirke i hvilken grad barnehagelærere handler i tråd med egen fagkompetanse. Barnehagelærerne i denne oppgaven viser at når de har tatt dårlige skjønnsvurderinger kan dette ses på ulikt, avhengig av situasjonen: *Det kan være mestring, men det kan gå ikke så bra og* (Fokusgruppe 1). Irgens (2021, s. 79) viser til praktisk klokskap som det å utfordre seg selv. Det innebærer en opplevelse av at man både lykkes og mislykkes. På den ene måten er det å gjøre feil en slags forutsetning for god praksis og utvikling av faglig skjønn, slik informanten ser det. *Jeg lærte mye av det og det er fin læring i det å gjøre litt feil,*

som hjelp meg. Og forhåpentligvis gjorde det at jeg kan gjøre bedre neste gang (Fokusgruppe 2).

I neste runde har man trolig lært, og utviser et bedre faglig skjønn i neste situasjon. Men det kan også avhenge av type feil og i hvilken situasjon. Barnehagelærerne i fokusgruppene forteller om forskjell på opplevelsen av å gjøre feil knyttet til ulike situasjoner. I det performative arbeidet med barna blir feil sett på som noe man gjør hver dag i den stadige søken etter å videreutvikle praksis. Det uttrykkes for eksempel med at *man trår feil inn i en lek* (Fokusgruppe 2). Slike feil anser barnehagelærerne som en berikelse for faglig skjønn. På den annen side, peker diskusjoner i fokusgruppe 1 på at det kan gjøres feil som man kan bære med seg og *som ikke kan rettes opp* (Fokusgruppe 1). Disse feilene kan føles vonde, og kan videre bidra til negative erfaringer. Negative erfaringer kan gjøre at man unnviker fra å ta faglig begrunnede skjønnsvurderinger i tilsvarende situasjoner på senere tidspunkt:

Hvis man for eksempel har noen erfaringer friskt i minnet hvor man kanskje gjorde en vurdering at dette fikser vi, også gikk det skikkelig dårlig, så klarer man kanskje ikke helt å se at hva er grunnen til at vi skal få det til denne gangen (Fokusgruppe 1).

Følelser knyttet til feil kan slå ulikt ut på skjønnsutøvelsen. Feil kan føre med seg nye erkjennelser som gjør barnehagelæreren tryggere i sin rolle, men også gjøre barnehagelæreren utrygge i frykt for å begå tilsvarende feil. Barnehagelærerne reflekterer da over at individuell skjønnsutøvelse oppleves som utfordrende og som et tungt ansvar å bære (Irgens, 2021, s. 328). Dermed kan følelser knyttes til det å gjøre feil styrke det faglige skjønnet, men også begrense evnen til å utøve skjønn. Tidligere i kapittelet har det blitt drøftet viktigheten av fellesskapet for å sikre godt faglig skjønn. Barnehagelærerne i begge fokusgrupper fremhever det gode i fellesskapet. De viser både til en forståelse av at flere hoder tenker bedre enn ett, men også at refleksjonskultur er støttende for at profesjonsutøveren skal klare å stå i individuelle skjønnsutøvelser. Det kan forstås i lys av at beslutningstaking generelt er krevende og risikofyllt (Kirkhaug, 2017, s. 47-48). Dette viser også fokusgruppe 2 til:

Det er derfor det er viktig å ha god kommunikasjon og tid til å tenke på det i etterkant. Å reflektere på det etterpå ja. At man har kollegaer man kan snakke med (Fokusgruppe 2).

Som vist tidligere er fellesskap og en god refleksjonskultur særdeles viktig for å sikre gode, faglige skjønnsutøvelser. Da fungerer fellesskapet på en måte som kan utfordre og utvikle skjønnnet. Fellesskapet fungerer også som en støtte for den som må foreta, eller har foretatt individuelle skjønnsutøvelser. Eik og Steines (2017, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 106) viser til at innholdet i slikt fellesskap bidrar til å styrke barnehagelærernes trygghet i egne faglige vurderinger. For at barnehagelærere skal ha de beste forutsetninger for å utøve faglig skjønn, fremstår det som viktig for ansatte i alle barnehager å reflektere over hvordan man skaper en god refleksjonskultur som både støtter og utfordrer faglig skjønn.

5.4.4 Barnehagelærere påvirkes av forventninger

Barnehagelærerne viser gjennom sine refleksjoner at de er bevisste krav om lojalitet både «oppover» og «nedover» (Østrem, 2015b). Barnehagelærerne i fokusgruppene viser til spenninger og at de kjenner på ulike krav og forventninger: *Det er jo forventninger fra styrer* (Fokusgruppe 2). Det vises til ulike forventninger fra barna og foreldrene. *Det er klart at hvis foreldre uttrykker misnøye så får det en innvirkning* (Fokusgruppe 2).

Hvilke muligheter man har for å velge bort forventninger og krav som kommer «ovenfra» avhenger i stor grad av styrer. Fokusgruppe 1 viser til at man kan snakke med styreren sin og forklare situasjonen på avdelingen, dersom man havner i en skvis mellom forventninger i en skjønnsvurdering: *Man kan jo få hjelp til å ta den avgjørelsen også* (Fokusgruppe 1).

Refleksjonene viser at barnehagelærere er avhengige av styrers tillit til vurdering de har gjort, som er lagt til grunn for å kunne ta valget om ikke å prioritere et kurs som i dette eksempelet. Ordlyden i de to sitatene viser at på den ene siden kan styrers makt over avgjørelser forstås som «hjelp» for å ta en avgjørelse i en krevende situasjon. Andre ganger som et «hinder» for å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse. Dette kan vise til to ulike refleksjoner knyttet til handlingsrommet barnehagelærerne opplever å ha. Noen ganger blir friheten begrenset, mens andre ganger tolkes det som støttende og passende i en krevende avgjørelse (Kirkhaug, 2017, s. 47-48).

Refleksjonene viser da både til et begrenset handlingsrom og et passelig handlingsrom. Forventninger kan forstås som lojalitet og forpliktelse som overstyrer barnehagelæreres faglige vurdering og skjønn. Andre ganger er styrer til støtte og hjelp i et handlingsrom som kan oppleves for stort og et ansvar for avgjørelser som er tungt å bære alene. Uavhengig av om styrers skjønn fungerer som en hjelp eller forventning for barnehagelærers skjønnsutøvelse, kommer det tydelige frem gjennom refleksjoner at styrer har mye makt over

hvilke handlinger som til slutt blir valgt. Barnehagelærerne reflekterer over at de er i en posisjon til påvirke dette, men viser samtidig til at de er avhengige av å bli hørt. Styrer har altså stor makt og tilliten til barnehagelæreres forståelse og kunnskaper blir dermed avgjørende for om barnehagelærere opplever å handle i tråd med egen fagkompetanse. I case har barnehagelærere vist til refleksjoner der de oppnår forståelse for situasjonen. Da blir de fritatt fra forventningen om å delta på kurs. Dersom de må delta på kurset forsøker informantene å finne ut hvordan de på best måte kan følge det de blir «pålagt», samtidig som de ivaretar ansvaret for barna. Disse refleksjonene viser hvor viktig det er at styrer har pedagogisk kompetanse og at de, også i fremtiden, har øverste ansvar for de pedagogiske oppgavene i barnehagen. Styrers skjønn er avgjørende for at barnehagelærere kan handle i tråd med egen fagkompetanse.

5.4.5 Hensynet til andre og nedprioritering av oppgaver tilknyttet stillingen

Hva bekjenner barnehagelærere seg til? Hva er det primære, og hvilke mål og verdier gis forrang fremfor andre? (Hennum et al., 2015, s. 11). Barnehagelærerne viser seg, gjennom sine refleksjoner, som noe mer enn passive portvoktere. De bruker sine kunnskap, ferdigheter og posisjon til å sikre barna den beste behandling (Lipsky, 2010, s. 72):

Hva slags type kurs er det? Er det et kurs det er veldig viktig å være med på? Eller kan man snakke med styreren sin og si at nå er dette situasjonen på avdelingen og det har vært sånn lenge. Er det viktig at jeg er med på det kurset? Man kan jo få hjelp til å ta den avgjørelsen også. Ikke alle kurs er på død og liv. Og ikke minst når det går på bekostning av slike ting. Altså man må stille seg spørsmålet, hva er egentlig viktigst her? (Fokusgruppe 1).

Den tause kunnskapen tilsier at de fleste barnehagelærerne i fokusgruppene prioriterer barna i et her og nå perspektiv. Det sitter langt inne å velge bort noe som kommer barna til gode. Dette kan vise til at barnehagelæreres responsibility står sterkt når det vurderes mellom ulike oppgaver. Refleksjoner og begrunnelser viser at barnehagelæreres lojalitet er tydelig til barnet (Østrem, 2015a, s. 265). I case valgte begge grupper først vekk sin ubundne tid, som er avsatt tid for planlegging og administrativt arbeid, til tross for at denne tiden er bundet av lov. Kanskje trenger barnehagelærerne tydeligere grenser for sine arbeidsoppgaver. Lipsky (2010, s. 81) forklarer at mange oppgaver i møtet med få ressurser, er en tydelig utfordring for bakkebyråkrater. Dette vises også i informantenes refleksjoner.

Det er en tydelig utfordring i fokusgruppene å prioritere om de bør være til stede på avdelingen, eller om de bør prioritere andre oppgaver. Dette kan vise til utfordringer knyttet til barnehagelæreres oppgaver og lagdeling vist med Smeby (2014, s. 12). Når administrative oppgaver, som kurs, eller planleggingstid er noe barnehagelærere velger bort, velger de også bort arenaer som er satt av til kompetanseheving, planlegging og vurdering.

Utfordringen med dette er at barnehagelærerne i fokusgruppene viser til at typiske arenaer og tid avsatt til prosesser som kan styrke faglig skjønn, ofte velges bort. Refleksjonene viser at lite tid og rom for denne typen arbeid medfører stress, og dårlige vilkår for skjønnsvurderinger. Dermed vil jeg reise spørsmålet om barnehagelærerne setter seg i selv en slik posisjon? Man klarer ikke håndtere alt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 56). Det virker som at barnehagelærere har behov for en tydeliggjøring av sin rolle. Det er utfordrende å vite hvilke oppgaver som er de viktigste. Dermed handler barnehagelæreres muligheter for faglig skjønn om uavklarte sider ved profesjonsrollen og barnehagen som institusjon. Hva skal skjønnnet egentlig skal rettes mot? Hva vil samfunnet egentlig med barnehagen? Hva vil samfunnet og politikere egentlig med pedagogene (Nørregård-Nielsen, 2006, s. 200)?

6. Avsluttende refleksjoner

Jeg vil nå konkludere oppgaven og besvare studiens forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil studiens viktigste perspektiver oppsummeres. Til slutt vil jeg også gjøre egne refleksjoner knyttet til dette arbeidet, og komme med forslag til videre forskning på tema.

Denne masteroppgavens overordnede formål har vært å finne ut hva faglig skjønn for barnehagelærere kan være. Dette har jeg gjort ved å invitere barnehagelærere til å reflektere over begrepet skjønn knyttet til deres profesjonsutøvelse. Barnehagelærerne har i tillegg til å reflektere rundt begrepet skjønn, latt meg ta del i deres prosess ved å løse case. For å besvare forskningsspørsmålet har det vært viktig å undersøke hvordan barnehagelærere begrunner sine skjønnsmessige valg. Det har også vært viktig å vise til refleksjoner som omhandler hvilke muligheter de har for å handle i tråd med egen fagkompetanse. Mitt håp er dermed å bidra til en språklig bevisstgjøring av de prosesser barnehagelærere utfører. Denne bevisstheten kan føre til en kunnskap og trygghet i egen rolle innad i profesjonen. Refleksjonene barnehagelærerne har bidratt med, er blitt tolket i lys av et profesjonsteoretisk rammeverk. Jeg vil nå besvare forskningsspørsmålet:

Hvordan reflekterer barnehagelærere rundt begrepet «skjønn» - i et profesjonsperspektiv?

6.1 Oppsummering

Denne masteroppgaven søker ikke en entydig konklusjon. Barnehagelærerne som har deltatt i denne studien har bidratt med sine erfaringer og refleksjoner knyttet til begrepet skjønn, relatert til deres profesjonsutøvelse. De belyser forskningsspørsmålet ved å bidra med refleksjoner, som kan identifisere og nyansere begrep fra profesjonsteorien. Begreper fra profesjonsteori kan på sin side være aktuelle for å forstå barnehagelæreres faglige skjønn og skjønnsutøvelse på en mer presis måte.

Denne studien har funnet at barnehagelærere uttrykker seg på en lavmælt måte når de utøver faglige skjønnsprosesser. De hevder sjelden at de vet. Det fremstår likevel ikke som om de er usikre på kunnskapen de besitter. Denne studien finner dermed refleksjoner som viser hvordan usikkerhet og tvil preger barnehagelæreres språklige fremtoning. Den uttrykte tvilende holdningen forstås ikke som det samme som et diffust kunnskapsgrunnlag som medfører dårlig profesjonsutøvelse. I mange tilfeller forstås tvil som selve grunnlaget for god profesjonsutøvelse for barnehagelærere. Gjennom drøftingen løftes Grimen (2008, s. 81) sitt

begrep *praktisk syntese* som et aktuelt begrep for å få beskrive barnehagelæreres sammensatte profesjonskunnskap.

Kritikk av barnehagelæreryrket som profesjon og profesjonsutøveres skjønnsvurderinger generelt, er også funnet i denne masteroppgaven. En viktig forskjell fra slike kritiske perspektiver er at de kan tolkes på andre måter. Med en inngående kjennskap til både barnehagelærerrollen og barnehagen som kontekst har informantene bidratt med refleksjoner knyttet til de kritiske perspektivene, som det oppfordres til å utforske nærmere.

Barnehagelærerne i begge fokusgrupper viser til en tilnærmet lik måte å løse case. Når barnehagelærere utøver bevisst skjønn, kan det relateres til det Grimen og Molander (2008, s. 182) sitt begrep *praktisk resonering*. Enten handler det om at case ikke bød på store nok utfordringer, eller så er det et funn at barnehagelærere utøver skjønn på en tilnærmet lik måte. Sistnevnte mulighet understøttes videre av en informants eksplisitte refleksjoner som fremhever at det er et felles profesjonsgrunnlag som informerer barnehagelæreres skjønn. Og dermed deres skjønnsutøvelse. Det vises til at barnehagelæreres skjønn er forankret i et barnesyn, etiske hensyn, fagkunnskap fra utdanning og basert på en inngående kjennskap til rammeplanen. Dette kan ses på som et profesjonskjennetegn.

Der Kirkebøen (2013, s. 27) peker på at egenskaper ved profesjonsutøveren kan medføre mindre godt skjønn, finner denne studien at konteksten har mye å si for hvordan skjønnsutøvelsen blir. På en måte kan man hevde at dette er samme funn, der fokuset legges på individet eller omstendighetene. Det viser seg imidlertid at både fordeler og ulemper knyttet til barnehagens kontekst er noe som kan berike eller redusere barnehagelæreres muligheter for å handle i tråd med egen fagkompetanse.

Faglig skjønn kan på den ene siden forstås som en slags faglig visjon, som kun baserer seg på barnehagelæreres profesjonelle vurderinger. Disse ambisjonene for faglig skjønn reduseres i møte med (mangel på) ressurser. Det faktiske faglige skjønn som utøves i barnehagen oppstår på grunnlag av barnehagelæreres profesjonskunnskap, som deretter kan forstås som kompromiss i møte med en hektisk barnehagehverdag. Dette skjønnnet er et resultat av en forhandling av hva barnehagelærere rent faglig kan stå inne for, og begrensede rammer for skjønnsutøvelse.

Når det gjelder skjønnsvurderinger sier ikke barnehagelærere i fokusgruppene at erfaring garanterer et bedre skjønn, men utfordrer likevel Kirkebøen (2013, s. 27) sine funn. Erfaring er kanskje ingen garanti for presise skjønnsvurderinger, men barnehagelærerne reflekterer over at det er større sannsynlighet for bedre faglig skjønnsutøvelse med erfaring. Dette viser til en forståelse av intuisjon som ferdigheter og kunnskap som har blitt automatisert gjennom erfaring. Det blir dermed vanskelig å skille det personlige og det profesjonelle, fordi disse sidene av profesjonsutøveren oppleves som å være ett. Man *er* barnehagelærer.

Kirkebøen (2013, s. 32-33) peker på at mye skjønnsutøvelse er et resultat av påvirkning. Barnehagelærerne viser til refleksjoner som viser tydelig at alt skjønn er påvirket av noe. For å kunne avgjøre om det er faglig skjønn, er det viktig å identifisere hva skjønnnet påvirkes av. Helst ønsker man i faglig skjønn at profesjonskunnskapen er det som påvirker avgjørelser. Barnehagelærerne har bidratt med informasjon som har nyansert og differensiert begrepet skjønn og ulike skjønnprosesser. De viser også til at uansett hvilken type skjønn de utøver så informeres det i mer eller mindre grad av deres profesjonskunnskap.

I likhet med Kirkebøen (2013, s. 30-32) finner denne studien også at forenkling forekommer i skjønnsvurderingene. Det er dog ikke like enkelt å fastslå om dette er negativt eller positivt for faglig skjønn. Tilpasning kan på en måte ses på som en kunnskap som tillater barnehagelærere å handle i tråd med egen fagkompetanse i størst mulig grad. Forenklingen fremstår som profesjonelt begrunnet. Det kan likevel være viktig for barnehagelærere å reflektere over hvor grensen går for slike tilpasninger og hva som er et legitimt kompromiss i spenningsfeltet mellom forventninger, politikk og fag.

Refleksjoner i fokusgruppene viser at intuisjon er et begrep som tolkes på forskjellige måter. I noen refleksjoner omtales intuisjon som et negativt ladet begrep knyttet til skjønnsutøvelse. I andre refleksjoner fremstår intuisjon som et positivt ladet ord som informerer skjønnsutøvelsen. Intuisjon beskrives iblant med ord som refererer til følelser og sanseapparatet. Følelser kan dermed ses i sammenheng med profesjonskunnskapen, og kan bidra til å informere barnehagelærerens skjønn. Enkelte typer skjønnsutøvelse barnehagelærere gjør er i stor grad avhengig av et slikt intuitivt skjønn. På den annen side viser refleksjoner om intuisjon til følelser som kan medføre mindre presise skjønnsvurderinger. Da blir begrepet intuisjon sett på som en handling informert og påvirket av noe annet enn det profesjonelle grunnlaget. Disse følelsene kan være stress eller negative følelser utviklet som en konsekvens av negative erfaringer knyttet til tidligere skjønnsutøvelse. Dette kan gjøre at barnehagelærere unnviker tilsvarende skjønnsutøvelser på

grunn av frykten for å ta feil, noe som er et helt annet grunnlag for skjønnsutøvelse enn det faglige.

Kirkebøen (2013) hevder at myndigheter bør pålegge profesjonsutøvere å utvikle og bruke beslutningshjelpemidler, heller enn å stole på sitt profesjonelle skjønn. Her er barnehagelærernes refleksjoner tydelige og viser til at standardisering ikke representerer det de anser som godt faglig skjønn. Tvert imot reflekteres det over at slike verktøy kan føre til dårligere vilkår for skjønnsutøvelse, samt mindre gode skjønnsvurderinger. Slike pålegg kan derfor føre til at barnehagelærere bruker tid på noe som er ment for å sikre skjønn, men som tar tid vekk fra andre viktige oppgaver. Det vises likevel til noen refleksjoner knyttet til at enkelte programmer kan fungere som et supplement i form av inspirasjon til de epistemiske prosesser som allerede forgår. Dette fordrer imidlertid at det utøves et faglig skjønn knyttet til en vurdering og tilpassing av programmene i forkant.

Informantene viser gjennom sine refleksjoner at det faglige skjønn de anser som best, er det som konstrueres i fellesskap gjennom epistemiske prosesser. Barnehagelærerne ser de individuelle og spontane skjønnsprosessene tilknyttet utfordrende situasjoner som vanskeligst med tanke på faglig skjønn. Fellesskapet fremheves som noe som både utfordrer skjønn og som støtte og trygghet for individuelle skjønnsutøvelser. Dette viser til at det er viktig å avsette tid og rom for skjønn i fellesskap for å sikre faglig skjønn i alle ledd. Fellesskapet kan bidra med mer utfyllende forståelser av et saksforhold, enn hva man kan klare rent individuelt. Både personlig og profesjonelt skjønn anses som ressurser som kan berike det totale skjønn og er ikke avgrenset til de med profesjonskunnskapen.

Informantene har en reflektert forståelse knyttet til ulike forventninger som stilles dem. Refleksjonene deres viser til at barnehagelærere er avhengig av både tillit fra styrer og styrers skjønnsvurderinger for å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse. Det er et tydelig funn at styrer har makt over deres handlingsrom. Derfor fremstår det som særdeles viktig for fremtidig profesjonsutvikling, at styrere også i fremtiden har et overordnet pedagogisk ansvar.

Informantene viser dermed gjennom denne studien til en rekke refleksjoner om hva skjønn knyttet til deres profesjonsutøvelse kan være. Refleksjonene kan speiles i, utvide - og utfordre forståelser av skjønn og skjønnsutøvelse beskrevet i et profesjonsteoretisk perspektiv. Det fremstår gjennom fokusgruppene at barnehagelærere er reflekterte knyttet til skjønn og skjønnsprosesser tilknyttet egen rolle, men at et presist og faglig språk for fenomenet og prosessene er mangelfull. Studien kan dermed bidra til at barnehagelærerne kan benytte

profesjonsteoretiske perspektiver for å utvikle et tydelig språk. Språket kan beskrive og nyansere ulike typer skjønn og skjønnsprosesser. Barnehagelærerne viser til implisitte og eksplisitte refleksjoner knyttet til begrunnelser for skjønnsutøvelsen og identifiserer samtidig begrensninger og muligheter for å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse.

Barnehagelærerne viser til at skjønnsutøvelse er nødvendig for god praksis i barnehagen, men ikke uproblematisk. Denne studien identifiserer en rekke utfordringer som profesjonsutøveren bør være oppmerksom på, og ha en bevisst holdning til, for å kunne utøve et godt faglig skjønn i barnehagen. Barnehagelærerne har bidratt med egne erfaringer og refleksjoner, som jeg tror og håper vil være av interesse for andre barnehagelærere knyttet til utviklingsarbeider som tar for seg tema skjønn og profesjonsutvikling.

6.2 Refleksjon over eget arbeid

Hele denne oppgaven har vært en eneste stor hermeneutisk spiral, med en konstant forflytting mellom deler og helhetsforståelse på den ene siden, og knyttet til oppbygningen av oppgaven på den annen side. Det er interessant å reflektere over hvilke forforståelser jeg hadde i møtet med studiens begynnelse, opp mot den kunnskapen og forståelsen jeg har av tema i dag. Først og fremst har det vært veldig lærerikt for meg å skrive om dette temaet. Prosessen har bidratt til en økt forståelse av hva et godt faglig skjønn kan handle om for barnehagelærere som profesjonsutøver. Det vil jeg ta med meg i mitt videre arbeid. Selve prosessen med å skrive og bygge opp en masteroppgave er også interessant å reflektere over. Det har vært store aha-opplevelser og dype daler av frustrasjon, hvor det virket som prosjektet stagnerte helt. Det er interessant å se hvordan detaljer, litt nye måter å se på og små strukturelle korrigeringer medfører at det som opplevdes umåtelig vanskelig, åpner opp og puslespillet faller på plass. Min definitivt største utfordring har vært å få en struktur på oppgaven. Jeg har lært at jeg er en person med mange tanker og refleksjoner, men å holde meg til avgrensninger på en strukturert måte har vært utfordrende. Det er vanskelig å kutte gode poeng, selv der de ikke bidrar til noe for studien slik den er avgrenset og operasjonalisert. Den største gevinsten har allikevel vært å bli bedre kjent med meg selv; mine styrker og svakheter. Ved å tillate meg å kjenne på følelsene dette prosjektet har medført, har jeg lært mye om meg selv gjennom prosessen som; hvordan fortsette selv om målet synes umulig. Hvordan jeg kan prioritere og balansere fritid opp mot et engasjement og dedikasjon til å fullføre et slikt prosjekt. Hvordan jeg kan sette grenser, og tillate meg at noe er godt nok selv om det ikke er perfekt.

6.3 Forslag til videre forskning

Basert på funnet om at styrer har mye innflytelse på barnehagelæreres muligheter for å utøve skjønn i tråd med egen fagkompetanse, ville det vært interessant å studere skjønn opp mot styrers rolle. Hvordan prioriterer styrer mellom ulike forventninger, mål og krav som de står i. Hvordan opplever styrere begrepet faglig skjønn knyttet til sin rolle, hvordan begrunner de sine skjønnsmessige handlinger og på hvilke måter opplever de å kunne handle i tråd med egen fagkompetanse?

Intuisjon ble i denne oppgaven forstått på ulike måter. Det ville vært av interesse med mer forskning på barnehagelæreres intuisjon, da intuisjon både viser til et utgangspunkt for presise faglige vurderinger, men samtidig som et hinder for presise vurderinger. Hva er egentlig intuisjon for barnehagelæreren. Burde begrepet operasjonaliseres mer for å kunne vise til ulike forståelser?

Å utøve et faglig godt skjønn i barnehagen handler om å sikre kvalitet i arbeidet med barn. Kjennetegn på hva som kjennetegner god faglig skjønnsutøvelse i barnehagen, bør derfor være på agendaen i barnehageforskningen.

Litteraturliste

- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Afdal, H. W. (2014). Det gode og det rette i profesjonsutøvelsen. Et diskursanalytisk blikk på utviklingen av Lærerprofesjonens etiske plattform,. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser*.(s. 89-107). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, O. J., Moldenæs, T., & Torsteinsen, H. (2017). Ledelse som utøvelse av skjønn. I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (Red), *Ledelse og skjønnsutøvelse* (s. 17-32). Fagbokforlaget.
- Anvik, C. H., Bliksvær, T., & Olesen, E. S. (2021) "Gruppen mener"? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 24(1), 2464-3076. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-01-03>
- Børhaug, K., & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Dahle, H. F. (2020). Barnehager som konkurrerende virksomheter. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 210-228. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2451>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk forlag.
- Gimre, S. T. (2021). *Det er lov å bruke skjønn*. [Prosjektplan P3PRO]. NLA Høgskolen Bergen
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*.(2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *FoU i praksis – Politikk og kunnskap i norsk lærerutdanning*,14(1), 39-55. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum (Red), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. (K. Gjerpe, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse og frie ytringers vilkår. I B. A. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red), *Profesjon og kritikk* (s. 11-36). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm AS.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander, & J.-C. Smeby, *Profesjonsstudier 2* (s. 27-43). Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, R. (2017). Lederskapsskjønn. I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (Red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse* (s. 33-52).Vigmostad & Bjørke AS

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barn-ehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Langfelt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (Red.). (2008). *Ansvarlighet i skolen*. Cappelen akademisk forlag.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy* (2.utg.). Russel Sage Foundation.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen*. Syddansk Universitetsforlag
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%201%202014.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Støttetriell til rammeplan for barnehager*. Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottetriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/elementer-i-pedagogisk-dokumentasjon/refleksjon/>
- Østrem, S. (2015a). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2015b). Hva er en profesjon? *Mestrer, mestrer ikke*.
<http://www.mestrerestrerikke.no/2015/06/hva-er-en-profesjon.html>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring

Informasjon om forskningsprosjektet

«Det er lov å bruke skjønn»

– en kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres refleksjoner rundt skjønn –i et profesjonsperspektiv

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Dette er en profesjonsrettet oppgave, som undersøker skjønn som profesjonsbegrep. Formålet med oppgaven er å tydeliggjøre barnehagelæreres profesjonalitet ovenfor seg selv og i møtet med andre aktører på barnehagefeltet. Ved å se på skjønn som profesjonsbegrep knyttet til barnehagens kontekst undersøker jeg en kompetanse barnehagelærere har, som er lite satt ord på, men som har betydning for pedagogisk ledelse. Ved at barnehagelærere selv setter ord på hvordan de utøver skjønn, og deretter knytter dette til profesjonsteori, håper jeg å bidra til en språklig bevisstgjøring av de prosesser man utfører, som forhåpentligvis kan bidra til en bevissthet og trygghet i egen rolle innad i profesjonen, samt et innsyn i barnehagelærers arbeid for andre interessenter tilknyttet barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteravhandlingen skrives av Siv Therese Gimre i tilknytning til NLA Høgskolen i Bergen (Sandviken), med Kjell Oppedal som veileder.

NLA Høgskolen, Sandviken er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Jeg ønsker å gjøre fokusgruppeintervju av utdannede barnehagelærere som har stillingen pedagogisk leder i barnehage.

- I hver gruppe ønsker jeg at det deltar mellom 4-10 personer som innehar disse kriteriene.
- Jeg vil også henvende meg til andre barnehager med andre barnehagelærere, og ønsker i alt å foreta tre separate fokusgruppeintervjuer.

Hva innebærer prosjektet for deg?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det blir gjort et fokusgruppeintervju med deg som deltaker, sammen med andre kollegaer fra din arbeidsplass.
- Intervjuet vil vare omtrent 45-60 minutter og foregå på din arbeidsplass.
- Jeg vil innhente noen opplysninger om deg fra fokusgruppeintervjuet. Det vil være opplysninger om dine refleksjoner om «skjønn» knyttet til profesjonsutøvelse som barnehagelærer/pedagogisk leder.
- Opplysningene innhentes i fokusgruppeintervjuet med båndopptaker, hvor intervjuet deretter transkriberes og anonymiseres og brukes til analyse, og slettes når oppgaven er levert og vurdert.
- Du vil få mulighet til å komme med korreksjoner når jeg har gjort om intervjuet om til skriftlig format.
- Det vil bli gjort i alt 3 fokusgruppeintervju for å få nok data på temaet, du vil kun delta på ett.

Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg, Siv Therese Gimre, og veileder, Kjell Oppedal, som vil ha tilgang på intervjuene som blir gjort. Intervjuene vil føres over og lagres på min bruker i NLA Høgskolens lagringsssystem. I avhandlingen vil du være anonym og du vil få et fiktivt navn. Det kan være at jeg vil gi noe informasjon om hvor lenge du har vært i yrket, kjønn eller alder, som kan være identifiserbart. Dette er avhengig av om det gis tillatelse fra deg at dette oppgis, ettersom det kan være mulig å identifisere ut i fra dette.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i november 2022. Når oppgaven er levert og ferdig vurdert, vil informasjonsopplysninger og opptak slettes

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å protestere
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer eller å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *NLA Sandviken ved Siv Therese Gimre, student, tlf: 95 99 28 02, mail: siv.gimre@as.kommune.no eller sivtheresegimre@yahoo.com*
- *Kjell Oppedal, veileder, tlf: 55 54 07 19, eller på mail: kjell.oppdal@nla.no*
- *Vårt personvernombud: Monica Skagen på tlf 55 54 07 00, eller på mail Monica.skagen@nla.no*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjell Oppedal, *prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)

Siv Therese Gimre, *student*

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Det er lov å bruke skjønn»

– en kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres refleksjoner rundt skjønn – i et profesjonsperspektiv, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg som omhandler hvor lenge jeg har vært i arbeid, alder, landsdel og kjønn publiseres slik at jeg *kan* gjenkjennes.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, november 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Utkast til intervjuguide:

Hva er aller viktigst for deg som barnehagelærer? Hva kunne du ønske kollegaer, ledelse, barn og foreldre sa om deg: «Du er en barnehagelærer som _____»

Reflekter over sitatet i rammeplanen 2017:

«Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet med godt faglig skjønn.»

Case for å sette i gang refleksjoner:

Du ankommer avdelingen. Det er turdag og barna stormer deg i møte og gleder seg. Du har sett deg nødt til å avlyse flere turdager den siste tiden. Foreldre har, i tillegg til barna, etterspurt turene og det nærmer seg nå foreldreundersøkelse. Du skal på kurs med de andre pedagogiske lederne mellom kl. 10-12. Du ligger på etterskudd med plantiden din og en medarbeider på avdelingen har akkurat meldt seg syk.

Hva gjør du? Hvordan resonnerer du rundt denne episoden? Hva vektlegger du når du tar en avgjørelse? Er det noe du føler du «må» gjennomføre, mer enn noe annet? Hva skjer i selve skjønnsprosessen? Er de bevisst/ubevisst? Hva preger måten du resonerer på? Teknisk rasjonalitet (standarder, lover, prosedyrer) eller kontekstuell sensibilitet? (magefølelse, sensibilitet, magefølelse?)

(Prøve å få tak i hva som skjer i en situasjon der man må utøve skjønn? Hvordan tenker man og hva eventuelt gjør man, før man når en konklusjon?)

Når er det «enkelt» å utøve skjønn, og når er det mer krevende? Når føler du deg trygg og når er du mer usikker relatert til bruk av skjønn? Har du noen gang opplevd at du har gjort feil eller

kunne ønske du hadde gjort annerledes? Hva gjør du/andre med det? Hvordan håndterer man «feil avgjørelser»? Har det oppstått situasjoner der du tenkte du virkelig har lært noe? Hva kjennetegner slike situasjoner?

Hva forstår du med «barns beste»? Her og nå eller i fremtiden (eks kompetanseheving eller tilstedeværelse)? Muligheter og utfordringer? Hvilke mål og verdier gis forrang?

Ytringsfrihet og lojalitet til barna eller positivitet og stå-på holdning? Hvor går grensen mellom det å prøve å få noe til, og til å gi beskjed om at noe ikke er til barns beste?

Hvilke tanker har dere rundt begrepet «skjønn»? «Personlig skjønn»? «Faglig skjønn»? «Profesjonelt skjønn»? Er det noen fellestrekk? Noe som skiller? Kan det utøves «dårlig» faglig skjønn? Hvordan komme frem til best mulig skjønn? Hvordan håndterer du at noe ikke går som du hadde tenkt, eller du er usikker på noe?

I forskning kan man se ulike forståelser av skjønn: skjønn forstått som noe som *står i veien* for å gjøre presise faglige vurderinger og skjønn forstått som *avgjørende* for at man kan ta presise og gode faglige vurderinger. Hva tenker du om dette? Hvilken plass har følelser i profesjonelle skjønnsvurderinger?

Er du en som planlegger mye, eller er du en som improviserer? Avhenger det av situasjonen? I såfall hvilke? Hvilke spenningsfelt opplever du som særlig vanskelige?

For å utøve skjønn, må man ha mulighet til det. Hvordan oppleves dette handlingsrommet? Er det noe som fremmer eller hindrer «god» skjønnsutøvelse? Hvordan finner du/dere frem til «best» praksis?

Noe av kritikken mot at barnehagelærere kan anses som en profesjon, er at barnehagelærers oppgaver og assistentenes oppgaver er de samme og eller for like. For lite skille mellom oppgaver og flat struktur.

Hva skiller ditt arbeid fra for eksempel en assistent sitt arbeid?

Reflekter over disse utsagnene knyttet til skjønn/din profesjonsutøvelse:

«You can't improvise on nothing, man» (hentet fra jazz)

«Vi kan mer enn det vi kan sette ord på»

Vedlegg 3: Forskningsprosjektets godkjenning fra NSD

06.11.2022, 19:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [«Det er lov å bruke skjønn» – en kvalitativ undersøkelse av barnehage!](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
442417	Standard	12.01.2022

Prosjekttittel

«Det er lov å bruke skjønn» – en kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres refleksjoner rundt skjønn – i et profesjonsperspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Kjell Oppedal

Student

Siv Therese Gimre

Prosjektperiode

04.01.2021 - 30.11.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.11.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/619a95e7-2bef-4262-a715-b0e78523b844>

1/2

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Teams er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!