Johanna Birkeland

Observasjon – en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

Disputasdato: 31.01.2020

© copyright Johanna Birkeland

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År:	2020
Tittel:	Observasjon – en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial
Forfatter:	Johanna Birkeland
Trykk:	Bodoni AS / Høgskulen på Vestlandet

ISBN 978-82-93677-11-6

Fagmiljø

Arbeidet med avhandlingen har foregått ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/BARNkunne – Senter for barnehageforskning og vært tilknyttet PhD programmet *Danning og didaktiske praksiser*, Høgskulen på Vestlandet. Veiledere har vært professor Elin Eriksen Ødegaard ved HVL og førsteamanuensis Valborg Baste ved HVL og forsker II ved NORCE Norwegian Research Centre.

Forord

> *Studentene er i praksis, og det er tid for praksisteammøtet i barnehagen. Vi sitter samlet rundt bordet på styrers kontor: studentene, praksislærerne og jeg som profesjonsveileder i barnehagelærerutdanningen. Tema for samtalen er observasjonsoppgaven. Studentene sier at de synes de begynner å få godt tak på løpende protokoll, deltagende observasjon og praksisfortelling. De forteller at det er en utfordring å fagliggjøre refleksjonene, men samtalen viser at de er på vei. Da sier den ene praksislæreren: «Jeg har aldri brukt observasjon slik jeg lærte det i utdanningen.»*

Denne episoden, presentert i artikkel 1, er fra min erfaring som profesjonsveileder. Det var en erfaring som uroet meg, fordi den indikerte et brudd mellom kunnskapen som ligger til grunn for kvalifiseringen som barnehagelærer, og hvordan observasjon utøves i yrket. Da jeg begynte å undersøke dette, visste jeg ikke at det skulle bli et ph.d.-prosjekt. Som fast ansatt høgskolelektor på HVL åpnet det seg muligheten for å delta på opplæringsmodulene i ph.d.-programmet *Danning og didaktiske praksiser*. Første eksamen knyttet jeg til hvordan et slikt brudd kunne forstås i lys av Bourdieus vs. Biestas teorier. På den tiden arbeidet jeg også med kurs og fagdager for praksislærere. Etter ønske fra praksislærerne ble observasjon tema på en fagdag. I forkant av fagdagen fikk praksislærerne en spørreundersøkelse om observasjon. Denne var utarbeidet i samarbeid med professor Elin Eriksen Ødegaard. På bakgrunn av analysene av spørreundersøkelsen ble det utarbeidet spørsmål til en workshop på selve fagdagen. Videre ble praksislærere invitert til fokusgruppeintervju. Samlet ble dette materialet til den første artikkelen. Jeg fortsatte på ph.d.-modulene parallelt med at jeg var faglærer i pedagogikk i redusert stilling. Alle eksamenene knyttet jeg til observasjonstemaet, og jeg brukte FoU-tiden til videre undersøkelser. I januar 2018 fikk jeg innvilget et internstipend på 1,5 år for å fullføre det som hadde vokst til et ph.d.-prosjekt. Resultatet er den foreliggende avhandlingen.

Jeg vil rette en stor takk til HVL som har gjort dette mulig, ved stipendordning for ph.d.-prosjekt. Stor takk til Elin Eriksen Ødegaard (HVL), min hovedveileder, og til Valborg Baste (NORCE), min biveileder. Dere har vært et godt team for en mixed methods-studie. Jeg vil også takke professor Heidi Haurju-Luukkainen (Nord Universitet) og dosent Anette Boye Kock (VIA University College), opponenter på

min 90 prosent-evaluering, for konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil takke BARNkunne – senter for barnehageforskning og forskergruppen Barnehagen som (ut)danningsarena, ledet av Elin Eriksen Ødegaard, Alicja Sadownik for gode diskusjoner om Kemmis' teori og kollegaer ved HVL som har heiet på meg. Jeg vil òg takke professor Mariane Hedegaard for lesing av artikkelutdrag og viktige innspill som har brakt meg videre. Mest av alt vil jeg takke min mann, for tålmodigheten.

Sammendrag

Avhandlingen retter oppmerksomheten på temaet observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon. Det er tatt utgangspunkt i hovedproblemstillingen: *Hvordan fremstår betydning og bruk av observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon – og hvilke observasjonsmetoder sees som relevante?* Observasjon har ligget til grunn for kunnskapsbasen til barnehagelærere fra de første utdanningene til i dag. Gjennom utdanningens teori og praksis tilegnes kunnskaper og ferdigheter i observasjon. Barnehage og utdanningsinstitusjon sees som likeverdige læringsarenaer, der praksislærere, barnehageledere og campuslærere ansees som lærerutdannere, med felles ansvar for studenters læring og kvalifisering, i en utdanning hvis kjennetegn skal være helhet, sammenheng og profesjonsrettet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Avhandlingen legger til grunn at barnehage og utdanningsinstitusjon danner vilkår for studentenes læring om observasjon, og at studenter og lærerutdannere former og blir formet gjennom utdanningspraksiser (Ødegaard & Krüger, 2012). Samfunnsnivåets føringer innvirker på institusjons- og individnivå (Hedegaard, 2012), som her innebærer lærerutdanneres praksiser. Praksis defineres med utgangspunkt i Stephen Kemmis' praksisbegrep, og gjenstand for analysene i studiens mixed methods-design er praksis som «saying» på tre nivåer; samfunns-, institusjons- og individnivå i utdanningens to felt.

Hovedproblemstillingen undersøkes gjennom tre delstudier. I den første delstudien rettes søkelyset på praksislærerens observasjonspraksis, hvordan de taler om bruk av og begrunnelser for observasjon og synliggjør praksislæreres og barnehagefeltets doxa. I den andre delstudien belyses campusundervisningen, hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon som vektlegges på samfunns-, institusjons- og individnivå (pedagogikklærere). Den tredje delstudien, som er en landsomfattende spørreundersøkelse, undersøker hvilke observasjonsmetoder pedagogikklærere, praksislærere og styrere synes er relevante i barnehagelærerutdanningen (BLU) og barnehagen, og hva som kjennetegner bruk av og begrunnelse for observasjon. I tillegg belyses observasjon relatert til metodologi og metoder for observasjon som er tjenlig for barnehagelærere for å kunne oppfylle det helhetspedagogiske mandatet, i en drøftende artikkel som peker ut retning og nye veivalg i observasjon.

Resultatene viste at observasjon ble ansett som viktig, og som en forutsetning for pedagogisk arbeid, men var lite brukt i barnehagelæreres profesjon. Deltagende observasjon og praksisfortellinger ble sett som de mest relevante metodene, men deltagende observasjon ble i stor grad forstått ensbetydende med en oppmerksom tilstedeværelse, det vil si en uformell observasjon. I utdanningen ble bruk av observasjon vektlagt som metode i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013). Betydning av observasjon ble ikke fremhevet i forbindelse med barns læring og medvirkning, hverken av barnehagens styrere, praksislærere eller pedagogikklærere. Observasjon som metode for endring og utvikling av praksis, for å bidra til kvalitet i det pedagogiske arbeidet, var ikke vektlagt på individnivå (pedagogikklærere, praksislærere og styrere), men ble vektlagt på samfunnsnivå i de nasjonale føringene for BLU og barnehager. Skriftlige observasjoner, som løfter frem praksis for kollektiv refleksjon og samskapt læring, synes å være langt mindre vektlagt enn observasjon av barn(et). Den utviklingspsykologiske forankringen er fremtredende.

Vilkårene for barnehagelærerstudentenes læring om observasjon som metode er urovekkende, grunnet mangel på rollemodeller i praksis som bruker observasjon i samsvar med hva studentene lærer gjennom campusundervisningen, brudd mellom samfunnsnivåets føringer og realiseringen i utdanningens emneplaner og arbeidskrav. I tillegg vektlegges observasjon som verktøy i kvalitetsarbeid, som inngang til å undersøke og reflektere over virkeliggjøringen av barnehagens mandat og verdigrunnlag, i liten grad. Studien konkluderer med at observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon har et stort potensial som ikke er realisert.

Abstract

The thesis focuses on the topic of observation in kindergarten teachers' education and professional practice. The primary thesis question is: *How is the importance and use of observation manifested in kindergarten teachers' education and professional practice — and what observation methods are deemed relevant?* Observation has laid the foundation for kindergarten teacher's knowledge base from the very first training programs and up until today. Through educational theory and practice, knowledge and skills are acquired in observation. Kindergartens and educational institutions are seen as equivalent learning arenas, where teacher training supervisors, kindergarten administrators and campus teachers are considered educators of teachers, sharing responsibilities for students' training and qualification, in an education characterized by being holistic, contextual and profession-oriented (Ministry of Education, 2012). The thesis posits that kindergarten and educational institutions create the conditions for students' learning about observation and that students and teacher educators shape and are shaped through educational practices (Ødegaard & Krüger, 2012). Guidelines at the societal level affect the institutional and individual levels (Hedegaard, 2012), which, in this context, involve teacher training practices. Practice is defined based on Stephen Kemmis' notion of the term, and the subject of analyses in the study's mixed methods design is practice as 'saying' at three levels: the societal, institutional and individual levels in the education's two fields.

The main research issue is examined through three sub-studies. In the first sub-study, the focus is on the training supervisor's observational practice, how they speak about the use of and rationale for observation and visualize the doxa of the training supervisors and the kindergarten field. In the second sub-study, focus is on campus teaching, the specific knowledge and skills in observation that are emphasized at the societal, institutional and individual levels (teachers of pedagogy). The third sub-study, which is a nationwide questionnaire survey, examines the observation methods that teachers of pedagogy, teacher training supervisors and administrators deem relevant in kindergarten teacher education (KTE) and in the kindergarten, and what characterizes the use of and rationale for observation. In addition, observation is related to methodologies and methods of observation that are

useful for kindergarten teachers in achieving the overall teaching mandate, in a explorative article that proposes direction and new choices of routes in the field of observation.

The results showed that observation was considered important and a prerequisite for educational work, but was used only to a small extent in the kindergarten teachers' profession. Participatory observation and practice narratives (stories from practice) were seen as the most relevant methods, but participatory observation was largely understood as synonymous with an attentive presence, i.e., as informal observation. In the educational programme, the use of observation was emphasized as a method in line with the three steps of the observation process (Løkken & Søbstad, 2013). Kindergarten administrators, teacher training supervisors and teachers of pedagogy did not highlight the significance of observation in relation to children's learning and children's participating. Observation as a method by which to change and develop practice so as to contribute towards ensuring the quality of the pedagogical work was not emphasized at the individual level (teachers of pedagogy, teacher training supervisors and administrators), but was emphasized at the societal level in the national guidelines for KTE and kindergartens. Written observations, which raise practices for collective reflection and joint learning, seem to be far less emphasized than observation of the child/children. There is a predominant bias given to the field of psychological development.

The conditions for kindergarten teacher trainees' learning about observation as a method are disturbing due to a lack of role models in the practice field who make use of observation in accordance with what students learn through campus teaching, the gap between guidelines at the societal level and implementation of course plans and work requirements in the educational programme, and marginal emphasis on observation as a tool in quality work and as an introduction to investigating and reflecting over how to realize the kindergarten's mandate and basic values. The study concludes that observation in kindergarten teachers' education and professional practice holds a great potential that is not being realized.

Publikasjonsliste

Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen – Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. Nordisk barnehageforskning, 17(1), 1–18.

Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 4, 154–169.

Birkeland, J. (2019). Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set. I A. R. Sadownik, W. Aasen & A. Visnjic Jevtic (red.), Special Edition on Introducing Students to the Profession of Kindergarten Teacher – Insights from Norway. Universal Journal of Educational Research, 7(3A), 50–59.

Birkeland, J., Baste, V. & Ødegaard, E. E. Observation as a professional Tool in the Norwegian Kindergartens and Kindergarten Teacher Education. Til vurdering.

Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2019). Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap. Akseptert for publisering i dobbeltnr. 2/3, oktober 2019, Norsk pedagogisk tidsskrift.

Innhold

Forord 4

Sammendrag 6

Abstract 8

Publikasjonsliste 10

Innhold 11

Liste over tabeller og figurer 14

DEL 1 15

1. Introduksjon 16

1.1 Teori og praksisopplæring i barnehagelærerutdanning 16

1.2 Observasjon – en nøkkelkompetanse 21

1.3 Kommersielle verktøy for observasjon – en ny trend i observasjonsarbeidet ... 28

1.4 Observasjon i pedagogisk arbeid – tradisjonelt utviklingspsykologisk forankret 30

1.5 Tidligere utdanningsforskning – lite om observasjon 34

1.6 Oppsummering av tidligere forskning 38

1.7 Studiens formål, forskningsspørsmål og design 39

1.8 Avhandlingens oppbygning 41

2. Bakgrunn – observasjon i barnehage og barnehagelærerutdanning 43

2.1 Fröbels versus Montesorris innflytelse på observasjon 43

2.2 Observasjon i rammeplaner for utdanningen 44

2.3 Observasjon i barnehagens rammeplaner 47

2.4 Oppsummering av de nasjonale føringene 50

3. Studiens teoretiske ramme 51

3.1 Kemmis: praksisbegrepet 52

3.2 Bourdieu: felt, kulturell kapital, doxa 53
3.3 Hedegaards «cultural-historical wholeness approach»: samfunns-, institusjons- og individnivå. 54
3.4 Vektlegging av teoriperspektivene i artiklene 56
4. Observasjon – en begrepsavklaring 57
4.1 Observasjon som *metode* i barnehagepedagogisk arbeid 58
4.2 Observasjon – en vei til kunnskap om barn og endring og utvikling av pedagogisk praksis 64
5. Metoder og forskningsdesign 72
5.1 Mixed methods 72
5.2 Metoder 76
5.2.1 Spørreundersøkelser 76
5.2.2 Workshop 78
5.2.3 Fokusgruppeintervju 79
5.2.4 Dokumentanalyse 80
5.2.5 Dialogkafé 81
5.3 Analyse 82
5.3.1 Kvalitativ dataanalyse 82
5.3.2 Statistiske analyser 83
5.4 Validitet 84
5.5 Etiske refleksjoner 87
6. Resultat: Hovedbudskapet i artiklene 90
6.1 Oppsummering av hovedfunn 94
7. Drøfting: Observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon 96
7.1 Relevante observasjonsmetoder 96
7.2 Fokus i observasjonsarbeidet 100
7.3 Bruk av observasjon 105

7.4 Oppsummering: Betydning, bruk og relevante observasjonsmetoder 108

8. Konkluderende refleksjoner og implikasjoner for BLU og barnehager 111

9. Kilder 119

DEL 2: ARTIKLENE 140

Artikkel 1: Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. 141

Artikkel 2: «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen. 160

Artikkel 3: Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set... 177

Artikkel 4: Observation as a Professional Tool in Norwegian Kindergartens and Kindergarten Teacher Education. 190

Artikkel 5: Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap 215

VEDLEGG 232

Vedlegg 1: Brev til utdanningsinstitusjonene 233

Vedlegg 2: Spørreskjema 1 236

Vedlegg 3: Spørreskjema 2 239

Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju 249

Vedlegg 5: Godkjenning NSD 251

Liste over tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt over studien og forskningsartiklene ..... s. 41

Tabell 2: Ulike perspektiver på observasjon ..... s. 70

Tabell 3: Styrker/svakheter i delstudiene i avhandlingens mixed methods-design ..... s. 86

Figur 1: Forskningsdesign og forskningsprosessen ..... s. 74

Figur 2: Metoder og vinkling for å undersøke og belyse hovedproblemstillingen..... s. 76

Figur 3: Barnehagelærerens observasjonskunnskaps spekter ..... s. 116

DEL 1

1. Introduksjon

Denne avhandlingen undersøker temaet observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon – i Norge i dag. Den norske barnehagen har en historie tilbake til 1800-tallet og har gått fra å være et sosialt hjelpetiltak for de få, til å ha blitt hverdagen for barn flest – et nasjonalt ansvarsområde som del av utdanningsløpet, bygget på en nordisk helhetspedagogisk tradisjon (Einarsdottir & Wagner, 2006; Roth, 2014). I dag går 278 578 barn, det vil si 91,8 % av alle barn i alderen ett–fem år (SSB, 2019) i barnehage. De fleste (96 %) har heltidsplass, det vil si avtalt oppholdstid på minst 41 timer pr. uke (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Barnehagelæreren skal sikre kvalitet i dette pedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017).
Barnehagelærerutdanninger (BLU) ved 13 utdanningsinstitusjoner, med totalt 8484 studenter (SSB, 2018), skal kvalifiserer fremtidige barnehagelærere med relevant profesjonskunnskap for arbeid i barnehagen. En del av denne profesjonskunnskapen er *observasjon* som skal inngå i barnehagelæreres utdanning og yrkesutøvelse, for både observasjon av barn og utvikling av pedagogisk virksomhet (Universitets- og høgskolerådet, 2018b; Utdanningsdirektoratet, 2017). Både BLU-institusjoner og barnehager er læringsarenaer for barnehagelærerstudentenes læring om observasjon, og målene er helhet, sammenheng og en profesjonsrettet utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Det er ikke kjent hvordan temaet observasjon fremstår i utdanningen, eller hvorvidt utdanningen samsvarer med bruk av observasjon i praksisfeltet. Avhandlingen har undersøkt dette nærmere. Det er gjort gjennom en mixed method-studie, som har resultert i fem artikler som tar for seg observasjon i BLU og i barnehagen i både en beskrivende og problematiserende tilnærming i lys av syn på barn, epistemologisk tenkning og politiske føringer for BLU og norske barnehager.

1.1 Teori og praksisopplæring i barnehagelærerutdanning

BLU er en profesjonsutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a; Børhaug et al., 2018) som skal sikre realiseringen av barnehagens samfunnsmandat i praksis, gitt i barnehageloven og gjeldende rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017).
Profesjoners kunnskapsgrunnlag er sammensatt (Grimen, 2008), og i profesjonsteoretisk og annen litteratur opereres det ofte med et skille mellom

teoretisk og praktisk kunnskap (Molander & Terun, 2008, s. 76). En slik distinksjon mellom ulike kunnskapsformer kan spores tilbake til Aristoteles. Han skilte mellom episteme (teoretisk-vitenskapelig kunnskap) og to former for praktisk kunnskap: techne (kyndighet) og fronesis (klokskap), der episteme har sin motsats i den erfaringsbaserte kunnskapen (Gustavsson, 2000). I utdanningskontekst betegnes teori og praksis gjerne som kontrasterende stemmer (Heggen, 2008), og typisk for profesjonsutdanninger er at der opptrer to læringsarenaer: en teoretisk arena og en praktisk arena (Johansen & Fredriksen, 2013). Jeg legger til grunn at disse læringsarenaene danner vilkår for studentenes læring om observasjon, og at studenter, praksislærere og lærerutdannere former og blir formet som profesjonsutøvere gjennom utdanningspraksiser (Ødegaard & Krüger, 2012). Gjennom teori og praksis tilegnes både vitenskapelig kunnskap og erfaringskunnskap (Universitets- og høgskolerådet, 2018a), og barnehagelæreren utvikler, gjennom profesjonskvalifiseringen, både aktørkompetanse (den kompetanse som må til for å utføre handlinger) og kommentatorkompetanse (å kunne beskrive, analysere og evaluere praksis) (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008), som Eik (2013) fremsetter som profesjonskvalifiseringens to hovedområder. Teoretisk og praktisk kunnskap legger grunnlaget for utøving, undersøkelse og utvikling av pedagogisk arbeid, der kommentatorkompetansen er vesentlig for kritisk tenkning om pedagogisk praksis.

Internasjonal forskning om lærerutdanning er blitt tydeligere på at utdanningen omfatter og forstås som både det som foregår i utdanningsinstitusjonene (universitet og høgskoler), og i institusjonene hvor studentene har praksis (Lillejord & Børte, 2017). Forskningen globalt fremhever betydningen av koblingen mellom teori og praksis, mellom campusundervisningen og praksisdelen av studiet, og mer forskning på området etterspørres (Jenset, Hammerness & Klette, 2018). Tilknytningen til praksis og praksiserfaringer gjennom profesjonsutdanningen har vesentlig betydning for en barnehagelærers kompetanse (Curtis, Martin & Broadley, 2019), for deres kvalifisering og sosialisering til profesjonell yrkesutøver (Biesta, 2011)[1]. Også

[1] Ifølge Biesta (2011) rommer utdanning tre domener: sosialisering (omhandler hvordan mennesket gjennom utdanningen blir en del av eksisterende praksiser), kvalifisering (omhandler kunnskaper, kompetanser, ferdigheter og evner) og subjektivering (omhandler personlig utvikling og menneskets frihet og bidrar til danning av menneskelige kvaliteter som autonomi, identitet og ansvarlighet).

studentaktive læringsformer, der campuslærere og praksislærere som er involvert ser hverandre som likeverdige, som gir rom for aktørskap («agency») (Lipponen & Kumpulainen, 2011), dialog og kollektive former for meningsskaping, fremstår som «core concepts» (Salo & Rönnerman, 2013) for (barnehage)læreres profesjonelle utvikling.

I de nordiske landene har praksisdelen av utdanningen historisk sett hatt en sentral posisjon, og i Norge er «workplace-based learning officially seen as a key element in the six-semester preparation of kindergarten teachers» (Oberhuemer, 2015, s. 119). Følgeforskningen for den nye barnehagelærerutdanningen viser imidlertid at studenter, i likhet med de andre aktørene i utdanningen, i varierende grad opplever helhet og sammenheng mellom utdanningen og praksisopplæringen (Bjerkestrand et al., 2017, s. 54). NOKUTs rapport (2018) om studenters opplevelse av praksisopplæringen peker også på sammenhengen mellom teori og praksisopplæringen som et område for utvikling.

Canrius, Klette og Hammerness (2017) som har studert lærerutdanninger[2] i Norge, Finland og California, peker på at «coherent educational programs positively impact learners' outcomes» (s. 1). Resultatet fra deres studie viser at sammenheng i utdanningen på campus er sterkere enn mellom praksis og campus. Dette synes å være et problemområde i lærerutdanningen, også i barnehagelærerutdanning. Det skrives om «bridging the gap» i barnehagelærerutdanning i Sverige, hvor det pekes på at de to læringsarenaene, utdanningsinstitusjon og praksis, spiller en komplementær rolle i studentenes læring og er like viktige (Lohmander, 2015). Lohmander peker også på at spørsmål om «how to link university-based learning to workplace-based learning within teacher education are raised both nationally and internationally as are suggestions on how this gap between theory and practice can be bridged» (Lohmander, 2015, s.168). Andre (Cuenca et al., 2011; Halvorsen, 2014; Mörk, 2018; Smith, 2016; Tsui & Law, 2007; Zeichner, 2009) har med utgangspunkt i Bhabhas (1990) concept «third space» og «hybrid spaces» sett på løsning for å bygge bro mellom teori og praksis i lærerutdanningen og på ulike former for partnerskap. Å bygge bro mellom undervisningens teori og praksis er imidlertid ikke ensbetydende med å utvanne skillet mellom de to kunnskapsformene, men heller å se dem som to

[2] De har studert allmennlærerutdanningen.

komplementære deler i et dialektisk forhold (Biesta, 2007; Kvernbekk, 2011; Van de Ven, 2007; von Oettingen, 2012), som nødvendige forutsetninger for god profesjonsutøvelse (Lillejord & Børte, 2017; Loughran & Hamilton, 2016).

Det synes ofte å være et brudd mellom lærerutdanningers campus og praksisdel, mens utdanningsreformer søker å styrke samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjon (Cuenca et al., 2011). Slik er det også i Norge. Den nye barnehagelærerutdanningen (BLU) i 2012, som erstattet den tidligere førskolelærerutdanningen og bygget på NOKUTs[3] evaluering av 2010, har mål om en styrket og gjennomgående profesjonsretting. Utdanningsinstitusjon og barnehage beskrives som likeverdige læringsarenaer, og organiseringen av utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis. Den tidligere førskolelærerutdanningens ti fag ble ført sammen i seks tverrfaglige kunnskapsområder[4], der pedagogikk og praksis er integrert. Organiseringen i tverrfaglige kunnskapsområder er en tilpasning av utdanningen til rammeplan for barnehagen og dens helhetlige læringssyn (Engel et al., 2015). Pedagogikk er gitt en særstilling som fag. I § 3 i Forskrift om rammeplan for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012a) fremgår at: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen.» I de nasjonale retningslinjer for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012c) fremgår: «Rettleiing og vurdering av studentar i praksis er eit felles ansvar for faglærarar og pedagogikklærarar ved institusjonen og praksislærarar og barnehageleiarar» (s. 8). Her brukes betegnelsen pedagogikklærer, og det skilles mellom faglærere og pedagogikklærere. Jeg har i studien valgt å avgrense lærerutdanneren til pedagogikklærere ved utdanningsinstitusjonene, og til praksislærere og styrere (barnehageleiarar) i barnehagene. Videre er det slik at BLU styres etter læringsutbyttebeskrivelser, som studentene skal kunne prøves i (Kunnskapsdepartementet, 2012b, c). Her fremgår hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal tilegne seg gjennom utdanningen, deriblant kunnskaper og ferdigheter i observasjon. Læringsutbytte er formulert med

[3] Norsk organ for kvalitet i utdanningen.
[4] BULL (Barns utvikling, lek og læring), STM (Språk, tekst og matematikk), NHB (Natur, helse og bevegelse), KKK (Kunst, kultur og kreativitet), SRLE (Samfunn, religion, livssyn og etikk) og LSU (Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid).

utgangspunkt i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning[5]. Læringsutbyttebeskrivelsene på nasjonalt og lokalt nivå er sentrale i min studie[6].

Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017) peker på at viktige områder der den norske utdanningen fortsatt har utfordringer, er knyttet til praksisrelevans. Campusundervisningen og praksisfeltet har i for stor grad vært adskilte arenaer, og kvalitet i utdanningen avhenger av både innsatsen i utdanningsinstitusjonene og de barnehager som studentene har praksis i underveis i studiet. Gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningen er godt dokumentert, men det er behov for mer forskning som går direkte på barnehagelærerutdanningen (Vattøy & Smidt, 2018). Brudd mellom utdanningskvalifisering og praksis i yrkesfeltet kan ha kontekstrelaterte årsaker så vel som utdanningskvalifiserende (Ødegård, 2011). Sava Björg Mörk (2018) som har studert den islandske barnehagelærerutdanningen, mener at slike brudd må forstås som en «mismatch» mellom teori (hva som læres gjennom pensum i barnehagelærerutdanningen) og praksis i barnehagene. Følgelig vil kunnskap om hva som kjennetegner observasjon i de to feltene barnehage og BLU, være nødvendig for å utlede noe om temaet observasjon i en profesjonsrettet utdanning. Dette kan kanskje motvirke at kvalifiseringen gjennom utdanningen i begrenset grad oppleves som relevant for det arbeidet de forventes å utføre som pedagoger (Bjerkholt et al., 2014; Caspersen & Skjønsberg, 2009). I OECDs (2018) rapport om utdanningers relevans for arbeidsmarkedet pekes det på betydningen av å sørge for at arbeidslivet får kandidater med relevant kompetanse. Smeby og Mausethagen (2011) drøfter, med

---

[5] av 2009, innlemmet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) 2011, en oppfølging av Bologna-prosessen og tilpasning til EUs kvalifikasjonsrammeverk. NKR som overordnet kvalifikasjonrammeverk skal konkretiseres i faglige læringsutbyttebeskrivelser i utdanningenes programplaner/læreplaner/studieplaner. Læringsutbytte er det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess, og beskrives i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Kunnskap er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker. Ferdigheter er evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver, og rommer kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter. Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrke (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

[6] En diskusjon om målingsrasjonaliteten som ligger i en slik styring, befinner seg utenfor avhandlingens problemstilling. Flere har reist kritikk til læringsutbytteorienteringen på profesjonsutdanninger (se eksempelvis Biesta, 2009; Østrem, 2011) og at et slikt rasjonale overser «the agency of the students» (Kemmis et al., 2014, s. 25). Ideologien om målstyring, som har preget reformer i norsk utdanningssektor siden 90-tallet, er utfordret og kritisert av eksempelvis Sataøen og Trippestad (2015).

bakgrunn i analyser av StudData[7], utdanningens relevans mer generelt, der forholdet mellom læring i utdanning og yrket er tema. De har studert fire relasjonsprofesjoner, deriblant førskolelærer (nå kalt barnehagelærer). Studien peker på felles tendenser innen profesjonsutdanningene, der mestring i yrket har sammenheng med kunnskaper og ferdigheter tilegnet gjennom både utdanningen og yrket. Følgelig blir relevansen av å studere både utdanningen og barnehagen som kvalifiseringsarena vesentlig. Ødegaard & Økland (2015) peker på at etter NOKUTs (2010) evaluering av den norske førskolelærerutdanningen etterlyses en satsing for å utvikle mer kunnskap om den nye barnehagelærerutdanningen. Kunnskap om både utdanningen og den utøvende siden ved yrket er påkrevd (Ødegaard & Økland, 2015, s. 28–29).

Avhandlingen retter søkelyset på den norske barnehagelærerutdanningens teori og paksisdel, der avhandlingens bidrag er å undersøke observasjon på ulike nivåer i de to feltene barnehage og BLU, som kan belyse relevans, sammenheng eller brudd, avgrenset til temaet observasjon.

1.2 Observasjon – en nøkkelkompetanse

Observasjon er et verktøy i pedagogisk arbeid med barn, i Norge så vel som i andre land, og inngår derfor også i utdanningen av barnehagelærere (Bruce, Louis & McCall, 2015; Clark, 2006; Podmore & Luff, 2012). Observasjon inngår i dokumentasjonsarbeid for refleksjon og utvikling av pedagogisk praksis og fremheves også i ulike lands styringsdokumenter for barnehager (Emilson & Samuelsson, 2014; Rintakorpi & Reunamo, 2016). Observasjon kan også inngå i vurdering og kartlegging av barns utvikling og ferdigheter på individnivå, eller i form av globale systematiske observasjonsverktøy, som eksempelvis ITERS-R[8], for vurdering av kvalitet i barnehageinstitusjoner eller ECERS-3[9] for måling av kvaliteten på læringsmiljøet barna tilbys. Elisabeth Bjørnestad, Anne Grethe Baustad og Marit Alvestad (2019) som har vurdert ITERS-R for bruk i norsk kontekst, peker på at «it does not cover all pedagocical work and activities, including areas, as adressed in the Framework Plan for Kindergartens, and should therefore be used together with other observation» (s. 158). Jo Basford og Caroline Bath (2014, s. 119) har pekt på at: «Assessment and the

[7] Database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving.
[8] Infant Toddler Environment Rating Scales – Reviced.
[9] Early Childhood Environment Rating Scale, version 3.

documentation of learning is an international issue in early childhood education and has increasingly become a way for governments to exercise direct control over the practitioners working with young children.» Andre har poengtert betydningen av pedagogers observasjoner for å få kunnskap om egen interaksjon med barna i stedet for bruk av observasjon i hensikt summativ vurdering (Broadhead, 2006). Marilyn Fleer (2002) har vist til at til at selv om sosiokulturelle perspektiver har vunnet frem de siste tiår i forståelsen av barn, undervisning og læring, så synes ikke vurderingspraksis eller observasjonspraksis å være i samsvar med et slikt perspektiv. Vi ser altså at vidt ulike forståelser, forankringer, hensikter med og vektlegginger av observasjon omtales og finnes side om side.

I Norge er det er bred politisk og faglig enighet om at kunnskap om og bruk av observasjon danner basis for pedagogisk praksis, og skal inngå i en barnehagelærers kvalifikasjon og profesjon (Bjørndal, 2017; Børhaug et al., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2012c; Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017; Løkken & Søbstad, 2013; Universitets- og høgskolerådet, 2018b). Observasjon har ligget til grunn for kunnskapsbasen til barnehagelærere, fra de første utdanningene i Norge (Simmons-Christenson, 1979; Balke, 1995) til i dag (Universitets- og høgskolerådet, 2018b).

Alison Clark (2006) peker på at «there is a strong tradition of observation within early years education as a tool for understanding young children's abilities, needs and interests» (s. 492). Hennes internasjonale reviewstudie viser en rekke metoder brukt av både forskere og praktikere i barnehagen. Deltagende observasjon trekkes frem som særlig relevant for å studere små barns liv, og observasjon fremstår også som en metode for å lytte til barn. Clark tar til orde for det hun betegner som multi-sensory approaches[10] (s. 494):

> *There is a range of techniques for listening to young children wich shift the balance away from the written or spoken word to visual or multisensory approaches. These include the use of cameras and audio equipment, tours, map making and arts-based activities. Photographs can become the focus for «everyday listening» to young children and for consultations. Profile books are one example of the former. These*

[10] Se også Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Cambrian Printers Ltd. Aberystwyth.

> *can provide a living record of young children's lives in which photographs taken for and by the children play a key role.*

Clark viser til at fotodokumentasjon kan være inngang til kommunikasjon mellom voksne og barn, kilde til planlegging og endring av leke- og læringsmiljøet i barnehagen. I tillegg gir fotografier en representasjon av barns erfaringer, som ellers kan være vanskelig for små barn å artikulere. «Tours» som nevnes, er i betydningen «involve young children taking researchers or other adults on a guided walk around their pre-school setting, to indicate how they felt about the environment and activities»[11]. Også observasjon av lek kan være inngang til å lytte til barn. Clark poengterer at «Listening and observing young children has been fundamental to early years practice since the pioneers of early childhood practice. There may be a need to reflect on these skills in the light of emerging debates about young children's participation» (s. 500). Clarks review reiser spørsmålet om hvilken trening i metoder som er relevante for barnehagelærere. Hun peker i retning av et behov for å utforske refleksive modeller i kvalifisering gjennom utdanning, som gjør det mulig for barnehagelærere sammen med det øvrig personalet å vurdere og reflektere over egen praksis og rådende diskurser.

Observasjon fremstår i Clarks studie som et mangfold av metoder, med vektlegging av deltagende observasjon og digitale observasjonsverktøy i arbeidet med små barn. Også Berit Bae (1996, 2004, 2005) viser til at kvalitative tilnærminger i observasjonsarbeidet, med observasjon av levde prosesser og barns hverdagsliv, er avgjørende for å kunne få innsikt i barns perspektiver, deres subjektivitet, kompetanser og samspill med omgivelsene. Observasjon anvendt som metode frembringer et empirisk grunnlag for mer presise antagelser for analyse og refleksjoner, som kan bidra til endring og utvikling av pedagogisk praksis til barns beste. Det krever imidlertid tid til kollektive refleksjoner i personalgruppen. Dermed har også organisatoriske og institusjonelle forhold innvirkning (Bae, 2005, s. 21).

I en skandinavisk oversikt over forskning om kvalitet i barnehagen av Sommersel et al. (2013) fremstår observasjon som den metoden som er mest brukt til kartlegging av barns trivsel og utvikling, etterfulgt av pedagogisk dokumentasjon. Det går imidlertid

[11] Lignende finner vi òg i norsk kontekst av Myrstad & Sverdrup (2016), der betegnelsen vandring brukes.

ikke frem hva observasjon innebærer, eller hvilke observasjonsmetoder som brukes. Østrem et al. (2009) viser at dokumentasjon knyttet til enkeltbarn er svært utbredt, mens refleksjon på bakgrunn av dokumenterte observasjoner er lite utbredt i barnehagene i Norge. I studien til Sheridan et al. (2011), hvor de har spurt barnehagelærere i Sverige om hvilken kompetanse som er fundamental i barnehagelærerprofesjonen, så fremstår «competence to reflect» som en av nøkkelkompetansene. I studien fremgår nødvendigheten av observasjon som grunnlag for refleksjon og evaluering. Gjennom observasjon synliggjøres praksis, som gjøres til gjenstand for individuell og kollektiv refleksjon, med mål å utvikle kvaliteten i barnehagen. Det går ikke frem hvordan barnehagelærerne gjør observasjoner, utover at videoobservasjon nevnes.

Flere norske studier viser at praksisfortellinger brukes i barnehagen og kan sees som en form for observasjon for endring og utvikling av pedagogisk praksis (Eik, 2013; Eik & Steinnes, 2017; Gottvasslis, 2014a; Guldbrandsen & Eliassen, 2013; Kvistad, 2008; Ødegaard & Birkeland, 2001). Ødegaard og Birkeland (2001) ser det å dele fortellinger som å dele og utvide kunnskapen om barnehagen. Den praktiske kunnskapen har sin rot i handlingen og opplevelsen, og gjennom fortellingen utvikles den videre sammen med de andre i personalgruppen, gjennom kollektiv refleksjon. De tar blant annet for seg praksisfortellinger som et verktøy i barnehagen som en lærende organisasjon, slik også Kvistad (2008) gjør. Kari Kvistad peker på at ved å dele praksisfortellinger med hverandre dannes det grunnlag for undring og spørsmål i personalgruppen. Gjennom refleksjon over praksisfortellinger kan det oppnås individuell og kollektiv læring. Praksisfortellinger kan være hjelp til å erkjenne egen kompetanse, også den tause kunnskapen. Også Kjell-Åge Gottvasslis (2014b) studie blant barnehagestyrere viser at praksisfortellinger brukes i barnehagen, for å bidra til de voksnes læring og utvikling av barnehagen. I dag stilles det krav til den norske barnehagen om å være en lærende organisasjon (Gotvassli, 2014a; Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2013; Seland, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). I Pedersens (2008) aksjonsforskningsstudie gikk det imidlertid frem at det i praksisfeltet ikke var kultur for skriftliggjøring av praksisfortellinger og observasjoner som grunnlag for refleksjon.

I studien av lærerutdanninger til Jenset et al. (2018) går det frem at observasjon også har en rolle i studentenes læringsprosess, som grunnlag for diskusjoner, erfaringsdeling og sammenkobling mellom teori og praksis. Hva observasjon innebærer eller hvilke observasjonsmetoder som anvendes, fremgår imidlertid ikke.

Observasjon fremstår også som grunnlag for vurdering. Liv Torunn Eik og Gerd Sylvi Steinnes' (2017) rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen, gjennomført i to barnehager, viser barnehagelærernes motstand mot den utbredte kartlegging av enkeltbarn, der barnehageeiers pålegg om bruk av TRAS[12] oppleves som en trussel mot barnehagelærernes autonomi og legitimitet. Samtidig var det en usikkerhet hos barnehagelærerne knyttet til relevante alternativer, noe som er overraskende i og med at observasjon er en del av en barnehagelærers kvalifikasjon. Gjennom deltagelsen i prosjektet endret imidlertid usikkerheten seg. «På slutten av perioden forteller deltakerne om et mangfold av metoder, både observasjon og praksisfortellinger, ferdiglagde skjemaer og skjemaer og kriterier de har utviklet selv» (Eik & Steinnes, 2017, s. 3). Det konkluderes med at det er utviklet en mer systematisk og bevisst vurderingspraksis, der det observeres hyppigere. Imidlertid går det ikke frem hvordan eller hvilke observasjonsmetoder som brukes. I en svensk kunnskapsoversikt over vurdering («bedömmning») og dokumentasjonsarbeid i førskole og tidlige skoleår av Ann-Christine Vallberg Roth (2010) går det frem at observasjon inngår i dokumentasjons- og vurderingsarbeidet, der observasjon og øvrig dokumentasjon er grunnlaget vurderingen baseres på. Det fremgår ikke hva observasjon konkret innebærer eller hvilke observasjonsmetoder som er i bruk, men ulike kartleggings- og vurderingsverktøy fremgår. Verktøyene har som mål å støtte og utvikle barns kompetanse, men som det fremgår: «många framhåller att det inte är barnen som ska bedömas, utan själva verksamheten, men i praktiken är det ofta barnens färdigheter og förmågor som observeras og mätas» (s. 54). Dokumentasjon, tester og vurdering har økt i omfang og spredning, og observasjons-, dokumentasjons- og vurderingsarbeidet synes i stor grad å være forankret i en

[12] TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling), et observasjonsmateriale for registrering av språkutvikling hos barn på to–fem år. Utviklet i Norge av Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), Lesesenteret og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (Åbro, 2016).

utviklingspsykologisk tenkning om barn. Det pekes også på behov for mer forskning om hvilke typer og hva som er formålet med de ulike formene for dokumentasjon som anvendes (Roth, 2010; Broman, Roth, Palla & Persson, 2015).

Sluttrapporten fra prosjektet Barnehagen som barneverntiltak (Bratterud & Emilsen, 2013) peker også på betydningen av barnehagelærerens kompetanse til å observere. Skriftliggjøring av observasjoner er nødvendig som dokumentasjon. Selv om barnevernledernes generelle inntrykk var at barnehagene hadde blitt bedre til å identifisere barn med vansker, beskrive det som observeres, så pekes det også på utfordringer i samarbeidet med barnehagene grunnet manglende skriftliggjøring av observasjoner, for lite konkretiserte og for sene meldinger til barneverntjenesten. Innenfor forebyggende arbeid, inkludert foreldreveiledning, har det også vært utviklet programmer som ICDP for å utvikle kvaliteten av kontakt, samspill og relasjon mellom foreldre og barn (Hundeide, 2007). ICDP-veiledning er også tatt i bruk rettet mot profesjonelle omsorgsgivere i barnehager (Sollied, Worum, Madsen & Kamplid, 2017), der observasjon angående temaer for godt samspill inngår, for å utvikle bevissthet om ens egen rolle.

Det er lite konkret kunnskap om hvordan observasjon foregår i norske barnehager, og de studiene vi har, viser ulike og motstridende resultater, fremgår det i reviewstudien til Kjetil Børhaug et al. (2018). Observasjon synes å være en hyppig brukt metode, mens andre viser at det er lite systematisk og skriftliggjort. Ut fra en definisjon av observasjon som metode, som en prosess som innebærer iakttagelse ved hjelp av sansene, nedtegnelse og refleksjon (Løkken & Søbstad, 2013), blir det heller uklart hva observasjon som hyppig brukt metode innebærer, og kan mer sammenlignes med det å ha en observant holdning (Bae, 1996; Løkken & Søbstad, 2013).

Noen få kvalitative studier retter søkelys på og konkretiserer bruken av observasjon i barnehagen (eksempelvis Frønes, 2017; Lyngseth, 2008; Otterstad & Nordbrønd, 2015; Ulla, 2014), men disse studiene gir ikke grunnlag for generaliserbare konklusjoner om observasjon og observasjonsmetoder i barnehagefeltet. Mona Halsaunet Frønes (2017) peker på at ulike forståelser for hvilken type observasjon som er viktig i barnehagen, gjør det interessant å løfte frem observasjon og dens betydning i barnehagen. Hun intervjuet tre barnehagelærere for å få frem barnehagelærerens forståelse av observasjon, og hvordan observasjon brukes i en

profesjonell praksis. I resultatet av Frønes' studie er observasjonens «hva» hva som skal observeres, barnet og barnets liv i barnehagen. Observasjonens «hvordan» er gjennom uformell og formell observasjon med bruk av ulike observasjonsmetoder, kartleggingsverktøy og programmer. Her nevnes konkret TRAS, Alle Med[13] og praksisfortellinger især. Observasjonens «hvorfor» handler om utvikling av egen yrkesrolle og forståelse av barn og barns liv i barnehagen. Else Johansen Lyngseth (2008) retter søkelys på bruk av TRAS, basert på intervju med en styrer og en pedagogisk leder i to barnehager. Bente Ulla (2014) undersøker barnehagelærernes fortellinger om kartlegging i barnehagen gjennom gruppeintervju med barnehagelærere i to barnehager. Resultatet viste at alderskategorier for barns normale utvikling fremsto som anker for barnehagelærerens vurderende øye, og TRAS er den metoden som ble konkretisert brukt. Ann Merete Otterstad og Brit Nordbrønd (2015) har gjennom et aksjonsforskningsprosjekt med to personalgrupper undersøkt hvilken plass observasjon som metode gis og får i barnehagens praksiser. De oppfordrer til å reise tvil om bruk av observasjon som metodisk verktøy i barnehagen. De utfordrer observasjonsparadigmets iboende dominans i barnehagefeltet, der observasjon ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv er fremtredende. Det er ikke metodene som anvendes av barnehagelærerne som belyses i deres studie, men TRAS, MIO[14] og sosiogram er metoder som fremgår. Det er kunnskapsparadigmet fortolkningene støttes av som problematiseres i deres studie.

Peder Haug (2007) pekte på et problem med at så få innen utdanningsforskning jobber kvantitativt. Den kvalitative orienteringen har dominert. En slik ensidig inngang gir liten oversikt over feltet, sier han. Men heller ikke kvantitative studier som Gulbrandsen og Eliassen (2013), Haugset et al. (2015) eller Rambøll (2008) viser hva observasjon som utbredt metode innebærer. Eksempelvis viser Gulbrandsen og Eliassen (2013) at 95 % av barnehagene i Norge bruker observasjon som metode, og at «kartlegging av barnas trivsel og utvikling stort sett skjer på tradisjonelt vis, gjennom observasjon» (s. 8). I Barnehagespeilet 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015,

[13] Alle Med er et observasjonsmateriell utviklet i samarbeid mellom barnehagesektoren i Eigersund kommune, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT i Eigersund) og Senter for atferdsforskning, hvis hovedformål er å kartlegge barns sosiale utvikling, der språk-, leke-, sosioemosjonell og sansemotorisk utvikling, i tillegg til hverdagsaktiviteter og trivsel inngår i kartleggingen. I håndboken fremgår at brukere av verktøyet «bør ha grunnleggende kunnskaper om det å observere» (Løge et al., 2006, s. 14).
[14] MIO (Matematikk, Individet, Omgivelsene) er et observasjonsmateriell til bruk i barnehagen hvor barns matematiske utvikling i aldersgruppen to–fem år observeres.

s. 20) går det frem at 97 % av barnehagene bruker observasjon som metode. Hva observasjon her innebærer, er heller uklart. Haugs (2007) poeng er at vi må tilstrebe både bredde og dybde i forskningen. Denne avhandlingen som er en mixed methods-studie, bidrar til et kunnskapstilfang gjennom både kvalitativ og kvantitativ tilnærming, og søker å dekke kunnskapshullet om hva som kjennetegner observasjon i de to feltene barnehage og BLU, og hvilke observasjonsmetoder som sees som relevante.

1.3 Kommersielle verktøy for observasjon – en ny trend i observasjonsarbeidet

Nasjonalt og internasjonalt har det vært en fremvekst av kommersielle aktører som tilbyr ulike verktøy for observasjon. Christian Åbro (2016) peker på en ny trend med bruk av det han kaller ulike pedagogiske konsepter, som TRAS, DUÅ[15], Alle Med, Marte Meo[16], i tillegg til andre pedagogiske programmer (se Åbro, 2016, samlet tabell s. 178), basert på en kvantitativ undersøkelse i 2014–2015 i 98 danske kommuner. Et stort omfang i bruk av slike konsepter/programmer fremgår. Flere har sin opprinnelse i Norge. Åbro redegjør for hva som kjennetegner seks slike kommersielle konsepter, og problematiserer vitensgrunnlaget og bruken av dem. Han problematiserer også at slike pedagogiske konsepter, som ikke er en del av pedagogutdannelsen, er så utbredt i barnehagene. Flere har også i norsk kontekst problematisert bruken av slike verktøy, og den økende målingen, standardiseringen og dermed differensieringen av barn (Franck, 2014). Kvalitet i barnehagen oppnås gjennom tid og rom for refleksjon over praksis, ikke gjennom standardiserte tester og programmer, poengterer Karianne Franck. Barnehagelærere beskriver et sterkt påtrykk om bruk av slike verktøy. Dette har resultert i en uttrykt uro for profesjonens autonomi og barnehagens verdier som er nedfelt i barnehageloven og dens forskrift (Pettersvold & Østrem, 2018; Bae, 2018; Eik & Steinnes, 2017). Barn under

[15] DUÅ (De Utrolige Årene), en serie programmer hvis formål er å styrke barns sosiale kompetanse og problemløsningsstrategier for å redusere atferdsproblemer. Programmet er utviklet av den amerikanske atferdspsykologen Carolyn Webster-Stratton (Åbro, 2016; Webster-Stratton, 2005).
[16] Marte Meo er utviklet i Nederland av Maria Arts og har utviklet seg fra en behandlingsmetode til en veiledningsmetode. Bruk av videoobservasjon retter oppmerksomheten på den voksnes samspill med barnet, og videoklipp gjøres til gjenstand for refleksjon sammen med en veileder, der seks prinsipper for god kommunikasjon legges til grunn. Målet er å bli bevisst hva som virker inn på samspillet, egen rolle og tilegne seg ny kunnskap om forholdet (Arts, 2005; Øvreeide & Hafstad, 1998; http://www.martemeo.no/).

opplæringspliktig alder skal kartlegges gjennom obligatoriske kontroller på norske helsestasjoner. Barnehager derimot er ikke pålagt å kartlegge barns utvikling, men evalueringer viser at ni av ti kommuner kartlegger barns språkutvikling. Mye tyder på at de kartleggingsverktøyene kommunene bruker, varierer stort med hensyn til kvalitet, formål og teoretisk utgangspunkt (NOU 2019: 3, s. 171)[17].

Sterk kritikk til anvendelse av DUÅ i norske barnehager er reist av Monica Seland (2017) og av Liv Torunn Grindheim (2017). Seland viser at DUÅ bryter med den norske barnehagens verdigrunnlag, og Grindheim peker på at bruken av DUÅ «reduce plurality and encourage a narrow understanding of the normal child» (Grindheim, 2017, s. 17). En ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet (Andersen et al., 2011) vurderte språkkartleggingsverktøy for bruk i barnehagen, med nedslående resultat. Ingen av de åtte verktøyene[18] ble sett som egnet til bruk i barnehagene ut fra en forskningsbasert vurdering. Et hovedankepunkt var at den sosiokulturelle dimensjonen i barns utvikling ikke ble vektlagt. Flere av verktøyene er utviklet for andre sammenhenger enn barnehagen, og de verktøyene som ble vurdert å ha et potensial for å kunne tilpasses bruk i barnehagen, ble anbefalt kun som begrenset supplement til observasjon. I vurderingen av Alle Med poengteres at «observasjon som skal ligge til grunn for kartleggingen, kan bidra til å motvirke problematiske sider ved verktøyet» (Andersen et al., 2011, s. 153). Ved TRAS og Alle Med som er utviklet for bruk i barnehagen, fremgikk at utviklingspsykologiske perspektiver dominerer verktøyene. TRAS har fått stor oppmerksomhet i forskningen (eksempelvis Lyngseth, 2008, 2010; Bugge, 2010; Pettersvold & Østrem, 2012; Østrem et al., 2009), i en sterkt polarisert debatt om kartlegging som har sitt utspring i ulike paradigmer og grunnleggende verdisyn, syn på barn og barns utvikling (Vik, 2017). Det at norske barnehagelærere i økende grad bruker og pålegges å bruke kartleggingsmateriale, har vært problematisert og drøftet maktpolitisk og sett som en form for regnskapsplikt (Otterstad & Braathe, 2010; Samuelsson, 2010; Solbrekke & Østrem, 2011). Slike verktøy synes imidlertid å være en del av observasjonspraksisen i

[17] Utvalget mener det er behov for en standardisert kartlegging av barns språklige, numeriske og sosiale utvikling ved fire- og seksårsalderen, og som kan erstatte lokale kartlegginger. Kartleggingen skal, sies det, «ikke brukes til å kategorisere eller diagnostisere barn på individnivå» (s. 172). Samtidig fremgår utvalgets bekymring for at en kartleggingsplikt vil føre til målforskyvning i barnehagens arbeid bort fra rammeplan for barnehagers mål og verdigrunnlag.
[18] Verktøyene som ble vurdert, var: Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ (Ages and Stages Questionnaire), Reynells språktest, TRAS og Alle Med.

barnehagene (Pettersvold & Østrem, 2018; Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015, 2016). Det ble derfor nødvendig å inkludere slike omstridte verktøy i undersøkelsen om observasjon, for å få frem en bredde i hvordan observasjon forstås, og hva bruk av observasjon kan innebære.

1.4 Observasjon i pedagogisk arbeid – tradisjonelt utviklingspsykologisk forankret

Observasjonens hva, hvordan og hvorfor er sammenvevd med grunnleggende verdisyn, syn på barn, barns læring og utvikling (Vik, 2017). Observasjon av barn har en lang historie med utspring i «The Child Study Movement» i USA på 1890-tallet, etablert av datidens psykologer, som spredte seg raskt internasjonalt med vekt på observasjon av det individuelle barnet (Podmore & Luff, 2012, s. 8). Innflytelsesrike teoretikere (for eksempel Gesell, Piaget, Bandura, Freud, Erikson, Bronfenbrenner, Vygotsky, Bruner) har også gjennom sine ulike teorier influert tilnærmingen til observasjon[19], fra fokus på det individuelle barnet ut fra en tradisjonell utviklingspsykologisk tradisjon til en sosiokulturell og økologisk tradisjon med observasjon av barn i kontekst (Podmore & Luff, 2012).

Barneobservasjoner ble tidlig et viktig arbeidsverktøy i barnehager «for forståelse av barns atferd i forhold til dets utvikling» (Arvidsson, 1977, s. 13), og trening i observasjon ble også sett som viktig i utdanningen for utarbeidelse av karakteristikker av barn, supplert med litteratur om barns typiske atferd på ulike alderstrinn (Balke, 1995, s. 261). Barnet ble sett som et objekt i observasjonene (Eneflo, 2014), hvor observasjonens formål var å identifisere avvik fra normalutvikling, for å kunne sette inn tiltak (Taguchi, 2000). Palla (2011) peker på at observasjoner, kartlegging og annen dokumentasjon kan sees som en effekt av et vitenskapelig blikk på barnet, hvor barneobservasjoner fikk stor spredning, ikke bare som forskningsmetode, men også i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Observasjon og dokumentasjon har gjennom årene blitt anvendt som metoder for å kartlegge barns utvikling, for å kunne utvikle pedagogiske metoder

[19] For en utfyllende oversikt, se Table 2. Teoretical influences on approaches to observation, s. 27, i Podmore & Luff (2012).

tilpasset det individuelle barnet, og dessuten i arbeidet med individuelle utviklingsplaner.

Fra 1960 og fremover skjedde et paradigmeskifte (Sommer, 2012) i syn på barn og barns utvikling, der barn sees som deltager, og der kontekstens betydning for læring, utvikling og forståelsen av barn blir mer sentralt. I teorigrunnlaget som hadde vært preget av psykologisk og psykoanalytisk tenkning, hvor barnet ble sett som et avhengig individ, og modningen fremstilt som en universell prosess, var det lite rom for oppmerksomhet på barns samspill, eller på den voksne og miljøets betydning for barnets utvikling. Den sosiale konteksten var heller fraværende. Utviklingspsykologiens individorientering (med vekt på mangler) overså faktorer som tid, sted, kjønn, sosial klasse, religion og etnisitet (Korsvold, 2008, s. 37). Som en motsats til utviklingspsykologiens individualistiske og diagnostiserende sentrering vokste barndomssosiologien frem (Prout & James, 1990). Denne retningen samspilte med pedagogiske ideer som la til grunn at læring og utvikling ikke kan reduseres til kognitive stadier. Det har vært tatt sterkt til orde for et oppgjør med den individorienterte og kognitivt orienterte utviklingspsykologiens syn på barns læring og utvikling, og en slik forankring i observasjonsarbeid (eksempelvis Bae, 1996; Hedegaard, 2013[20]; Samuelsson & Carlsson, 2003). Hedegaard (2013) poengterer at konteksten må løftes frem, der både historiske og kulturelle sammenhenger er av betydning sammen med økt vekt på forståelsen av det aktive og deltagende barnet. Et slikt sosiokulturelt[21] syn bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis. Dette perspektivet har sin opprinnelse fra Lev Vygotskys skrifter på 1920- og 1930-tallet. Til tross for at grunnleggende endringer i forståelsen av barn og ny tenkning om barn og barndom, der barndom sees som en sosial konstruksjon, barnet som en medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur og FNs barnekonvensjon med barns rettigheter har fått betydning, viser Hillevi Lenz Taguchis (2000) og Torill Strands (2007) avhandlinger at utviklingspsykologi har vært sterkt toneangivende i pensumlitteraturen om observasjon og i pedagogikkfaget,

[20] Første utgave kom i 1990.
[21] Jeg bruker her sosiokulturelt som en samlebetegnelse som inkluderer det kulturhistoriske perspektivet.

og har derved fremstått som gyldig kunnskap foreskrivende for observasjon i pedagogisk praksis.

Feltets epistemologi er altså formet av strømninger i tiden og feltets topologi (Strand, 2007). Den individsentrerte utviklingspsykologien og et positivistisk vitenskapssyn har vært fremtredende frem mot i dag. Vi ser nå konturene av en forståelse av barnet som aktivt og meningsskapende i utviklingspsykologiens nye barnesyn (Sommer, 2012). Derav følger en endring i observasjon av barn til observasjon av barn i kontekst. I dag blir barn sett som «experiencing, meaning making actors in their life-worlds» (Sommer, Samuelsson & Hundeide 2010, s. 199). Ut fra et kunnskapsgrunnlag der barnet sees som deltager (Fleer & Hedegaard 2010; Garvis, Ødegaard & Lemon 2015; Ødegaard & Krüger 2012), og der barns utvikling, læring og danning sees sammenkoblet med de institusjonelle praksiser de er deltagere i (Hedegaard, 2019), følger en dreining i retning av en sosiokulturell forankring av observasjonsarbeidet, der barns perspektiver, konteksten og relasjonene barna er deltagere i, kommer mer i sentrum. Testing av barns ferdigheter anses ikke forenlig med dette nye barnesynet og søken etter å forstå barns perspektiver (Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2010).

Flere har problematisert at miljøet og virksomheten barn er en del av, ikke belyses i tilstrekkelig grad i observasjons- og dokumentasjonsarbeidet (Bae, 1996, 2004, 2018; Elfstöm, 2013; Hedegaard, 2013; Garvis, Ødegaard & Lemon, 2015; Taguchi, 2000; Nordin-Hultman, 2004; Samuelsson, 2010). Til tross for at det har vært et paradigmeskifte i syn på barn (Gulløv & Højlund, 2006; Prout & James, 1990; Sommer, 2012), som tar et oppgjør med den tradisjonelle utviklingspsykologiske kunnskapsforståelsen, og at antropologiens bidrag til barneforskningen har rettet søkelyset på forbindelsen mellom barnet og dets kontekst, hvor det poengteres at: «I dag betragtes børn og omgivelser som uløselig forbundet, og fokus har dermed flyttet sig fra barnet i seg selv til barnet i dets kontekst» (Gulløv & Højlund, 2006, s, 130), kan det se ut som dette kunnskapsgrunnlaget ikke har fått gjennomslag i observasjons- og dokumentasjonsarbeidet. I en studie av Franck og Nilsen (2015), som gjennom feltarbeid og intervju i fire norske barnehager har undersøkt hvordan personalet beskriver barn som vekker bekymring, går det frem at personalet vurderer og beskriver barnet, ikke konteksten barnet er en del av. Kunnskapsforståelsen om

barn synes fortsatt å være sterkt knyttet til en utviklingspsykologisk teoriforståelse, som blir bestemmende for observasjonspraksisen i barnehagen (Otterstad & Nordbrønd, 2015), og praksis generelt i den norske barnehagen synes å være sterkt individsentrert (Børhaug et al., 2018). Synet på barn, om en ser barnet som biologisk eller sosialt determinert, eller som aktive agenter i egen utvikling og «meaning-makers within their lives through their relationship with others» (Janzen, 2008, s. 291), får betydning for hvorvidt en fokuserer det individuelle barnet eller det kontekstuelle og seg selv i observasjonsarbeidet og metodene som velges. Melanie Janzen poengterer at «reconsidering constructions of the child within early childhood education and research foster a space for education to counter the longstanding domination of psychology on education» (s. 294).

Det har vært fremtredende at barnehagene foretar observasjoner forankret i en tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning. I Folkehelseinstituttets barnehageundersøkelse (Lekhal et al, 2013) om femåringer er det sett nærmere på om barnehager kartlegger eller observerer barns lek, språklige, motoriske og sosiale utvikling rutinemessig eller ved behov. Undersøkelsen viser at ca. 40 % av barnehagene i utvalget kartlegger eller observerer barna ved behov, mens ca. 55 % kartlegger eller observerer rutinemessig. Her ser vi altså at over halvparten av barnehagene vektlegger observasjon i tråd med et utviklingspsykologisk paradigme. Det har også vært fremtredende at barnehagene foretar observasjoner ved bekymring for barn. I en kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern (Backe-Hansen, 2009) fremgår det at observasjon er et nødvendig verktøy i forbindelse med bekymring og melding til barnevernet. Veien fra bekymring til bekymringsmelding innebærer systematisk observasjon og kartlegging av barnet, inkluderer bruk av utvalgte kartleggingsverktøy. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomførte Rambøll (2011) en undersøkelse av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter opplæringsloven § 5-7. Samtlige kommuner og styrere som svarte på undersøkelsen, oppga at barnehagen observerte og kartla barnet. Universitetet i Agder undersøkte hvordan PP-tjenesten arbeider opp mot barnehagene (Cameron, Kovac & Tveit, 2011). Formålet med undersøkelsen var å skaffe en oversikt over omfanget av og arbeidsmåtene som PP-tjenesten benytter i arbeidet med førskolebarn og barnehager. Av rapporten fremgår at observasjon av barnet, testing, kartlegging og utarbeiding av

sakkyndige vurderinger skårer høyt. Også i disse studiene ser vi en sterk utviklingspsykologisk forankring.

Avhandlingen undersøker observasjonsmetodologien nærmere, hvilke metoder og forankring som vektlegges i utdanningen, og hvorvidt barnehagelærere og styrere i barnehagen beskriver observasjon av enkeltbarn ut fra en utviklingspsykologisk forståelse, eller om det heller er den sosiokulturelle forankringen som gjenspeiles i bruk og begrunnelsen for observasjon i den norske barnehagen i dag.

1.5 Tidligere utdanningsforskning – lite om observasjon

I norsk kontekst finner vi en rekke studier av den tidligere førskolelærerutdanningen, deriblant studier som omhandler utdanningens planer og pensum (eksempelvis Berg, 1990; Vatne & Gjems, 2014; Korsvold, 1990; Søndenå, 2002; Strand, 2007). Jeg finner særlig Torill Strands (2007) avhandling interessant. Hun har gjort en teoretisk og empirisk studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer og vist hvordan barnehagepedagogikkens epistemologi er særlig forbundet med førskolelærerutdanningen, der pensumlitteraturen har gitt tilgang til denne epistemologien, forstått som gyldig kunnskap. Barnehagepedagogikkens epistemologi kan således sees som sosialt konstruert (Bourdieu, 1988), formet av tidens strømninger og feltets topologi (Strand, 2007). Strand gjennomgikk pensumlister i pedagogikk fra alle førskolelærerutdanningene i Norge i skoleåret 94/95 og 99/2000. Pensumtitler knyttet til observasjon er 23 begge perioder (Strand, 2007, tabell 3). Pensum synes i det store og hele å ha endret seg lite når det gjelder observasjon. I studien ser jeg nærmere på metoder beskrevet i pensumlitteraturen i BLU, hvilke som vektlegges og sees relevante i barnehagelæreres utdanning og profesjon i dag.

Utdanningens innhold berøres også i studier som omhandler overgangen fra førskolelærerstudent til førskolelærer (eksempelvis Eik, 2013; Steinnes, 2014; Ødegård, 2011). Eiks (2013) avhandling berører observasjon, og det fremgår at endringene i lederrollen i barnehagen på 70-tallet førte til at oppgaver som tidligere bare var blitt utført av førskolelærere, som systematisk observasjon av barn, også ble utført av assistenter. Førskolelærere i Eiks studie opplevde at det fremdeles foregikk, og fant det problematisk og ønsket kontroll over observasjonsarbeidet. De forsøkte å

ta i bruk verktøy fra utdanningen, som observasjon og pedagogisk dokumentasjon, men gikk raskt over til å bruke de institusjonelle kulturelle redskapene som fantes i barnehagen, som eksempelvis Alle Med og andre kartleggingsverktøy. Dette kan ifølge Eik sees som et brudd i profesjonskvalifiseringen mellom utdanningen og i yrket på området observasjon. Samtidig skjedde det endringer gjennom det første året i yrket. Ved slutten av året hadde noen av de nyutdannede utviklet barnehagens redskaper videre, og de supplerte barnehagens observasjonsskjemaer med observasjonsmetoder fra utdanningen. Her kan det se ut som metoder utdanningen har vektlagt vurderes relevante i yrkesutøvelsen, men studien gir ikke grunnlag for å konkludere om hvilke metoder som sees relevante, utover at praksisfortellinger og fotodokumentasjon er metoder som nevnes brukt.

Studier av den nye barnehagelærerutdanningen omhandler vurdering av studenter (Haukenes, 2017), eksamensoppgaver (Nordvik & Vatne, 2017), tverrfaglighet (Eide, Møen & Borgen, 2017; Dybvik & Jæger, 2018), bacheloroppgaven (Birkeland et al., 2016), hva en forskningsbasert utdanning innebærer (Otterstad, 2012; Vågan & Havnes, 2013), og refleksjon i barnehagelærerutdanning (Moxnes, 2016). Selv om observasjon berøres i noen få av studiene, eksempelvis i Vågan og Havnes' (2013) studie som berører undervisning og læring på campus og i praksisbarnehagene, der observasjon fremstår som en metode studentene anvender i praksis i forbindelse med fordypningsoppgaver og utviklingsarbeid, fant jeg i min litteratursøking[22] ingen studier som direkte og inngående har studert observasjon. Derimot fant jeg en rekke observasjonsstudier, det vil si der observasjon er brukt som forskningsmetode for å gjøre undersøkelser i utdanningen eller i barnehagen. Det er et interessant funn i seg selv, men ikke det jeg var på let etter. Vågan og Havnes (2013) retter oppmerksomheten på siste år i utdanningen, der det for bachelorutdanningen er formulert krav om at studenter både skal få kjennskap til relevant forsknings- og utviklingsarbeid, kunne bruke forsknings- og utviklingsarbeid til å planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogisk arbeid, kunne lede

[22] Jeg har søkt i ORIA med søkeordene observasjon + barnehage/barnehagelærer/barnehagelærerutdanning/ førskolelærer/førskolelærerutdanning, og dokumentasjon + de samme, observation + kindergarten/ preschool/kindergarten teacher education/preschool teacher education, i Nb-ecoc.org på observ*, dokumentasjon/documentation, i Skolporten.se på observation + förskole og på pedagogisk dokumentation. I tillegg har jeg søkt i Google scholar og gjort mauelle søk.

pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning, endring og innovasjon i barnehagen (Vågan & Havnes, 2013, s. 2). Observasjon fremstår i deres studie som en metoder som inngår i utdanningen, for at studentene skal kunne utvikle slike kunnskaper og ferdigheter. Et paradoks er at studentene i Vågan og Havnes' studie peker på lite undervisning og veiledning om metode tilknyttet utviklingsarbeid. Moxnes (2016) gjør en studie av tekster og ser på hvordan begrepet refleksjon anvendes i fag- og forskningslitteraturen som omhandler barnehagelærerutdanningen. I studien fremgår at bruk av praksisfortellinger og videoobservasjon kan bidra i refleksjon for læring. En slik bruk av videoobservasjon gjenspeiles også i internasjonale studier, for å fremme læring fra praksis (Korthagen, 2016). Andre (Jansen, 2008; Halmrast, Taarud & Østerås, 2013, Halmrast & Østerås, 2014) har tidligere også vist at analyse av praksisfortellinger som læringsstrategi kan styrke faglig refleksjon og læring, og skape nærhet til fremtidig yrkesutøvelse. Poenget til Halmrast og Østerås (2014) med å bruke fortellinger er å få frem erfaringer og iakttagelser av pedagogisk praksis som kan berøre og igangsette felles refleksjoner. Praksisfortellinger brukes som refleksjonsgrunnlag i faglige møter mellom studenter og lærere, noe som de ser som sentralt innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv som de mener skal kjennetegne profesjonsutdanningen. Analyse av praksisfortellinger som læringsstrategi fremstår i deres studie som en tilnærming som støtter studentenes danningsprosesser. I flere studier berøres observasjon som grunnlag for refleksjon (Søndenå, 2002; Askeland, 2006; Jansen, 2008). Kirsten Jansen (2008) poengterer at fiksering til tekst er vesentlig hvis formålet er kunnskapsutvikling, fordi når teksten fikseres, kan den fastholdes og analyseres, og dessuten stilles kritiske spørsmål til. Bruk og begrunnelsen for observasjon knyttes i disse studiene til refleksjon for kunnskapsutvikling om egen og barnehagens praksis.

Karin Hognestad og Marit Bøe (2017) retter oppmerksomheten på skygging som en form for observasjon, som de mener er nyttig for å realisere nasjonale føringer for BLU, som sier at studentene skal få anledning til å være deltagende, utforskende og observerende i pedagogisk virksomhet i barnehagen og få trening i å reflektere over praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 8). Skygging beskrives som en metode som tillater den som skygger å bevege seg med og følge etter profesjonsutøveren i sanntid, og gir mulighet til å frembringe detaljerte data på hverdagspraksis (Hognestad & Bøe, 2017, s. 61). Dataene blir så utgangspunkt for refleksjon og

samtale mellom profesjonsutøveren og den som skygger. Også Ingunn Sælid Sell og Heidi Østland Vala (2017) tar for seg skygging som læringsform, for utvikling av barnehagelærerstudenters lederkompetanse i praksis. De viser barnehagelærerstudenters erfaringer med skygging som metode. Utfordringen for studentene var at de ikke skulle involvere seg i samhandling med barna, å være ikke-deltagende. Flere opplevde lite samtaler med praksislærer om det som ble observert. Forfatterne mener en implikasjon av studien må innebære at utdanningsinstitusjonene fremmer praksislæreren som rollemodell og refleksjonspartner for studenter i praksis. Skygging er en metode forankret i en antropologisk tradisjon (Bjørndal, 2017, s. 49).

Ingeborg Tveter Thoresen (2005) tar et historisk tilbakeblikk på barnehage og barnehagelærerutdanning. Her fremgår at observasjon i utdanningen har støttet seg til utviklingspsykologien (s. 4). Thoresen poengterer særlig behovet for vektlegging av etikk, av etisk refleksjon, i utdanningen. Hun peker på det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn, i både kroppsstørrelse, alder, innsikt, kunnskap og makt, som fordrer etisk bevissthet omkring voksnes væremåter. Hun ser barnehagens virksomhet som et etisk anliggende, som må ta denne asymmetrien i betraktning:

> *Utdanningen må, slik jeg ser det, for det første se kritisk på konsekvensene av det vitenskapsgrunnlaget som tradisjonen har støttet seg til, psykologi og vitenskapelig pedagogikk, som ikke kan gi svar på barnehagens virksomhet som et etisk anliggende. Dernest må utdanningen, ikke minst for barnets skyld, vie den voksne i den asymmetriske relasjonen større oppmerksomhet (s. 112).*

Thoresen problematiserer således det utviklingspsykologiske paradigmets konsentrasjon om barnet og fremholder betydningen av at observasjonens «hva» må inkludere observasjon av den voksne i relasjon til barna.

Det er lite kunnskap om hvordan læring om observasjon foregår i utdanningen, på utdanningsinstitusjonene og i praksisstudiet i utdanningen og hvilke observasjonsmetoder som vektlegges. BLU-følgeforskningen (Bjerkestrand et al., 2015) viser at Løkken og Søbstads (2013) bok *Observasjon og intervju i barnehagen* er brukt ved de fleste av landets BLU-institusjoner. Her beskrives en rekke observasjonsmetoder. Egen erfaring tilsier at i undervisning og arbeidskrav i utdanningen vektlegges noen metoder fremfor andre, men vi har ikke

forskningsbasert kunnskap om observasjon og hvilke observasjonsmetoder som vektlegges i BLU. I Sverige har Hillevi Lenz Taguchi (2000) i sin avhandling studert blant annet lærebøker i observasjon. Dette er en studie som også har relevans og paralleller til norsk kontekst, fordi noen av lærebøkene også har vært pensum i den tidligere førskolelærerutdanningen i Norge. Gjennom et historisk tilbakeblikk viser Taguchi hvordan observasjonens formål har endret seg med tiden, som i likhet med internasjonal faglitteratur om observasjon (eksempelvis Hedegaard og Fleer, 2008; Podmore & Luff, 2012; Garvis, Ødegaard & Lemon, 2015) viser en dreining i forståelsen av og begrunnelsen for observasjon, fra en utviklingspsykologisk forankring til en sosiokulturell forankring av observasjonsarbeidet og mål om å støtte barns læring (Bruce, Louis & McCall, 2015). Hvorvidt praksis i norsk kontekst i dag kjennetegnes av en slik dreining i temaet observasjon og i observasjonene studentene skal gjøre, har vi lite kunnskap om.

1.6 Oppsummering av tidligere forskning

Observasjon fremstår på mange måter som en nøkkelkompetanse for studenters læring og i pedagogisk arbeid med barn, både for å observere barn, for å forebygge og sette inn tidlig innsats og for å utvikle pedagogisk praksis. Bruk og begrunnelse for observasjon fremstår med forankring i ulike kunnskapsparadigmer og grunnleggende syn på barn. Observasjonens «hva», hva som skal observeres, synes først og fremst å være barn*et*. Observasjonens «hvordan», med hvilke metoder man gjør observasjoner, er i flere studier uuttalt, og de studiene som konkretiserer hva observasjon innebærer, viser ulike observasjonsmetoder som sosiogram, deltagende observasjon, loggbok, praksisfortellinger, videoobservasjon, i tillegg til ulike kartleggingsvertøy som MIO og Alle Med. Praksisfortellinger er den metoden som fremstår tydeligst brukt, både i utdanningen og i barnehagen, men tatt i betraktning at studier også viser at det er lite skriftliggjøring i observasjonsarbeidet i barnehagen, kan det spørres om det fortrinnsvis er anvendt som muntlige fortellinger. Observasjonens «hvorfor», altså begrunnelsen for observasjon, synes å knyttes til både endring og utvikling av praksis og ved bekymring for barn. Til tross for at kunnskapsgrunnlaget om barn og barns utvikling er endret i retning en sosiokulturell forståelse, der barn sees som meningsskapende, deltagende og kontekstens betydning

vektlegges, synes praksis fortsatt å bære preg av en tradisjonell utviklingspsykologisk forankring.

Med de omtalte studier i dette inneledende kapittelet fremstår alt i alt en manglende konkretisering av hva observasjon innebærer, hva som anses som observasjon, og hvilke observasjonsmetoder som brukes. Observasjon synes å underkommuniseres, som en forståelse som tas for gitt når man omtaler observasjon, i flere av studiene jeg har vist til. Avhandlingen vil være et kunnskapsbidrag til en konkretisering av observasjon i BLU og barnehager.

1.7 Studiens formål, forskningsspørsmål og design

Studien retter søkelyset på observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon. Avhandlingen bygger på de nasjonale retningslinjene for BLU, som beskriver utdanningsinstitusjon og barnehage som likeverdige læringsarenaer, der lærere på campus og praksislærere og barnehagestyrere anses som lærerutdannere (Kunnskapsdepartementet, 2012c). Det er derfor interessant å se nærmere på disse to arenaene, for å forstå mer om de vilkårene for læring om observasjon som studentene innvies i gjennom sin utdanning. Utdanning og praksis eksisterer side om side, forutsetter og påvirker hverandre. I disse kontekstene foregår barnehagelærerens danning til profesjonell yrkesutøver, der studenten involveres i ulike former for praksiser som tilbyr muligheter for erfaring og læring (Krüger, 2016). Samtidig virker føringer på samfunnsnivå inn på institusjonsnivå og den enkelte lærerutdannerens praksis. I avhandlingen studeres observasjon på tre nivåer; samfunnsnivå, institusjonsnivå og individnivå (Hedegaard, 2012). Studien er kultursosiologisk og kulturhistorisk forankret, som det redegjøres for i avhandlingens teorikapittel.

Målet med studien er å frembringe kunnskap om observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon, med en bredde og en dybde i kunnskapsbidraget, i konkretiseringen av hva som kjennetegner observasjon i barnehager og BLU, for å forstå mer om de vilkår for læring om observasjon barnehagelærerstudentene innvies i, gjennom utdanningens teori og praksis. Studiens formål er å legge et forskningsbasert grunnlag for utdanningsinstitusjonenes vurdering av og videre utvikling av en profesjonsrettet barnehagelærerutdanning i temaet observasjon. Studiens hovedproblemstilling er:

Hvordan fremstår betydning og bruk av observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon – og hvilke observasjonsmetoder sees som relevante?

Avgrensningen jeg gjør, er å belyse observasjon sett fra tre perspektiver:

1. Barnehagen (praksislærere og styrere)
2. Barnehagelærerutdanningen (pedagogikklærere)
3. Styringsdokumentene for barnehager og barnehagelærerutdanning

For å undersøke hovedproblemstillingen er tre delproblemstillinger formulert og undersøkt gjennom empiriske studier som har resultert i fire forskningsartikler. Tabell 1[23] presenterer en oversikt over studien og forskningsartiklene som inngår. I tillegg inngår en drøftende artikkel (artikkel 5) som oppsummerer og peker fremover mot en ny retning i observasjonsarbeidet knyttet opp mot barnehagens mandat og verdigrunnlag. Artikkelens tittel er: *Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap*.

[23] Tabellen er laget etter inspirasjon fra Røkenes (2016).

Tabell 1. Oversikt over studien og forskningsartiklene

Studiens formål	Å få en dypere forståelse av observasjon i barnehage og barnehagelærerutdanning, for å forstå mer om de vilkår for læring om observasjon barnehagelærerstudentene innvies i gjennom utdanningens teori og praksis.			
Hovedprob-lemstilling	*Hvordan fremstår betydning og bruk av observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon – og hvilke observasjonsmetoder sees som relevante?*			
	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3	Artikkel 4
Artiklenes tittel	Under lupen – Praksislæreres observasjons-praksis i barnehagen	«Å lære et håndverk»: Pedagogikk-læreres perspektiver på observasjon i BLU.	Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set.	Observation as a Professional Tool in the Norwegian Kindergarten and Kindergarten Teacher Education
Delproblem-stilling som undersøkes	*Hva kjennetegner praksislæreres begrunnelser for og bruk av observasjon i barnehagen?*	*Hvordan fremstår intenderte kunnskaper og ferdigheter i observasjon i BLU – på samfunns-, institusjons- og individnivå?*		*Hvilke obser-vasjonsmetoder sees relevante i BLU og barnehage – og hva kjenne-tegner bruk og begrunnelse av observasjon i disse feltene?*
Design	Mixed methods, kvalitativt motivert	Kvalitativ		Kvantitativ
Utvalg	Praksislærere ved *en* utdannings-institusjon	Pedagogikklærere i BLU ved *en* utdanningsinstitusjon		Pedagogikklærere, praksislærere og styrere tilknyttet BLU i Norge
Data	Spørreskjema Workshops Fokusgruppe-intervju	Nasjonale og lokale styringsdokumenter for BLU. Round table discussions (dialogkafé)		Spørreskjema
Analyse	Diskursanalyse	Dokumentanalyse Qualitativ content-analyse		Forekomst, Kji-kvadrat-test og Mantel-Haenszel-test for trend.
Teori	Kultursosiologisk (Bourdieu og Kemmis)	Cultural-Historical Wholeness approach (Hedegaard, 2012)		Teoretisering i lys av resultater fra tidligere forskning

1.8 Avhandlingens oppbygning

DEL 1 utgjør kappen i avhandlingen og er inndelt i åtte hovedkapitler. Det første kapittelet, introduksjonskapittelet, retter oppmerksomheten på utdanningens teori og praksisdel, den kunnskapen vi har om observasjon i BLU og barnehagen, og

hvordan endringer i syn på barn, barns læring og utvikling har hatt betydning for observasjonens siktemål. Tidligere forskning viser hvorfor forskningsspørsmålene er relevante. Begrunnelser, avgrensning og problemstilling beskrives.

Det andre kapittelet viser observasjonens plass i de politiske føringene for barnehagelærerutdanning og barnehage, gjennom et historisk tilbakeblikk på observasjon i utdanningen og barnehagens rammeplaner. Utviklingen har gått fra observasjon av enkeltbarnet, til barn i kontekst og til og å romme barnehagen som lærende organisasjon. Det tredje kapittelet utdyper prosjektets teoretiske plassering innenfor en kultursosiologisk og kulturhistorisk forankring og utdyper sentrale begreper. Fjerde kapittel avklarer begrepet observasjon og avgrenser observasjon til nærliggende begreper, nyanserer ulike tilnærminger til observasjon og synliggjør eget ståsted. I femte kapittel blir studiens mixed methods-tilnærming presentert og begrunnet. Delstudienes styrker og svakheter redegjøres for, samt analyse og forskningsetiske refleksjoner. Sjette kapittel er sammendrag av hovedbudskapet i de fire empiriske artiklene, som er kjernen i kunnskapstilfanget i avhandlingen. I tillegg presenteres budskapet i den oppsummerende drøftende artikkelen, som peker ut ny retning for observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon. I det syvende kapittelet drøftes kunnskapstilfanget som er utviklet gjennom prosjektet på tvers av artiklene, i relasjon til hovedproblemstillingen. Siste kapittel inneholder konkluderende refleksjoner og implikasjoner for BLU og barnehagen.

Målet med kappedelen er å gjøre nærmere rede for studien som helhet og sammenbinde delstudiene i en helhet for å gi svar på hovedproblemstillingen.

I DEL 2 er de fem artiklene som inngår i avhandlingen. Vedleggene er samlet til slutt og inneholder brev til utdanningsinstitusjonene, spørreskjema, intervjuguide og godkjenning fra Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD).

2. Bakgrunn – observasjon i barnehage og barnehagelærerutdanning

I dette kapittelet vil jeg gjennom et historisk tilbakeblikk vise observasjonenes plass i barnehage og barnehagelærerutdanning frem til i dag. Jeg berører kort Fröbels og Montesorris innflytelse, og tar så for meg observasjon i styringsdokumentene, det vil si alle rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning, fra den første til de siste.

2.1 Fröbels versus Montesorris innflytelse på observasjon

Friedrich Fröbel (1782–1852) sees gjerne som barnehagens og barnehagelærerutdanningens grunnlegger (Johansson, 2018). Fröbel vektla leken og barnets naturlige utvikling. Kunnskap om og observasjon av barn lå til grunn for Fröbels pedagogikk. Han ville frem til årsaken bak de observerbare handlingene. Man skulle altså observere hva barnet gjør ut fra egen drift, og prøve å forstå og tolke det en ser. Utviklingen ble sett som et hele, der barnets samspill med omverdenen var sentralt. Inspirert av Pestalozzis pedagogikk ansees både voksen–barn- og barn–barn-forholdet av betydning (Balke, 1995). Fröbel-bevegelsens visjon var å bygge et demokratisk samfunn. Diskursen utviklet seg i flere retninger, båret gjennom engasjerte formidlere og utøvere (Greve, Thorsby og Solheim, 2014).

En annen viktig bidragsyter var Maria Montessori (1870–1952), som utviklet en vitenskapelig pedagogikk der den voksne skulle være observatør og tilrettelegger, innenfor et systematisk tilrettelagt miljø, der observasjon av enkeltbarnet og dets utvikling var sentralt. Montessori så direkte observasjon av barna som viktig for å skaffe kunnskap om barn, og hun var opptatt av sammenhengen mellom den kognitive utviklingen og den sansepåvirkningen som var viktig for utviklingen (Balke, 1995). Her kan nevnes at i Sveits ble Jean Piaget president for det sveitsiske Montessoriselskap. Montessoris pedagogikk fikk stor utbredelse[24], men hennes pedagogikk kan sees som en mer individuell pedagogikk enn Fröbels pedagogikk.

[24] Montesorribarnehager og -skoler finnes i både Norge og øvrige land også i dag (https://montessori-nw.org/blog/observing-children; https://montessorinorge.no/).

Flere kunne vært nevnt, og jeg viser her til Eva Balkes[25] (1995) ufyllende historiske redegjørelse for strømninger i tiden som har hatt betydning for småbarnspedagogikken i Norge. Min intensjon er her kort å få frem noen tidlige strømninger som har hatt betydning for den norske barnehagen og utdanningen, og som tillegger observasjon helt ulike roller.

2.2 Observasjon i rammeplaner for utdanningen

Læring om observasjon, innbefattet både teoretisk og praktisk kunnskap og observasjonens funksjon i det pedagogiske arbeidet, har vært nevnt i alle nasjonale studieplaner/rammeplaner for førskolelærerutdanning/barnehagelærerutdanning (1971, 1975, 1980, 1995, 2003, 2012). I 1971 var førskolelærerutdanningen toårig. Utdanningens skulle kvalifisere til pedagogisk arbeid med barn i alder ett-syv år. Utdanningens innhold ble da delt inn i henholdsvis pedagogiske fag, faglig-pedagogiske studier og praksis (Lærerutdanningsrådet, 1971). Her kan vi lese at for å nå mål om å forberede og dyktiggjøre studentene til pedagogisk arbeid med barn søkes dette nådd blant annet gjennom «å øve og utvikle evnen til å observere og kunne tolke og nytte observasjonene i det daglige arbeidet» (s. 18). Studentene skal få «en innføring i observasjonsteknikk, individual- og gruppeobservasjon, situasjonsobservasjon, tolking og rapportskriving» (s. 25). I teoriundervisningen skulle studentene få «solid fagkunnskap om individets utvikling og atferd» og «kunnskap om avvik fra vanlig utviklingsmønster hos barnet» (s. 24). Studentene skal også få hjelp til å forstå hvilke krefter det er som driver barnet til å handle som det gjør. Observasjon av barn og drøfting av disse observasjonene og deres pedagogiske konsekvenser bør ha en bred plass (s. 20). Her ser vi paralleller til Fröbels pedagogikk, hvor observasjon av hva barn gjør ut fra egen drift og prøve å forstå og tolke det en ser, legges til grunn. Vi finner i denne første rammeplanen også en begynnende betoning av barn i gruppe, eksempelvis med formuleringen: «observasjon kan være innsiktet mot et barn gjennom en lengre periode på dagen, korte observasjoner av flere barn, eller observasjon av grupper» (s. 21).

[25] Eva Balke har selv hatt stor betydning for utdanning av barnehagelærere, som rektor ved Sørlandets barnehagelærerskole 1964–66, ved Barnevernsakademiet i Oslo 1966–83, og i arbeidet for å utvikle hovedfag i barnehagepedagogikk og annen videreutdanning for førskolelærere (jf. Store norske leksikon). I 1968 skrev hun sin hovedoppgave *Tegning og sandkasselek som observasjonsgrunnlag – en metodestudie*. Den finnes hos UiO og er mulig å se på i deres lokaler.

Studieplanen for førskolelærerutdanning som vi får i 1980, avløser den midlertidige studieplanen som Kirke- og undervisningsdepartementet fastsatte 12. august 1977. Den midlertidige studieplanen var basert på forslaget fra Studieplan- og reglementsutvalget for de pedagogiske høgskolene, trykt i NOU 1975: 65. I NOU 1975: 65 går det frem at «pedagogisk teori og praksis skal bidra til å binde sammen førskolelærerutdanningen til et integrert studieprogram» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1975, s. 7). Studenten skal få øving i å planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidet med barna, og det omfatter observasjon (s. 30). Videre kan vi lese at pedagogisk relevant er blant annet teori om «ulike psykologiske retninger», «persepsjon» og «metoder for observasjon i praksis» (s. 33). Studentene skal også, som i 1971-utgaven, få «innføring i forskningsmetoder, testpsykologi, individual- og gruppeobservasjon, tolkning og rapportskriving» (s. 34). Som eksempel på praksisoppgaver finner vi «Observasjon av i kor høg grad barn (0–2 år) har føresetnader for å ta i mot sansestimuli og å reagere på dei» (s. 34), og der utprøving av tilgjengelig materiale for å stimulere læringsprosessen inngår. Her ser vi paralleller til Montessoris pedagogikk, med en individsentrering og vektlegging av Piagets teori.

I den nasjonale studieplanen 1980 inngår rammeplan for pedagogisk teori og praksis, hvis intensjon er en sammenbindende funksjon og forberedelse til førskolelæreryrket. Tre av hovedemnene er: 1) det enkelte barn, 2) barn i gruppe og 3) barn og voksne. Om observasjon går det frem at studenten skal få kunnskap om ulike observasjonsmetoder og observasjonens funksjon i arbeidet i barnehagen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980, s. 29), men det er plassert under punkt 1 med vekt på det enkelte barn. Riktignok nevnes observasjoner under punkt 2 som har et gruppesiktemål. Under punkt 3 som har vekt på barn og voksne og omhandler blant annet kommunikasjon voksen–barn, holdninger og gjensidig påvirkning, nevnes ikke observasjon. Men i den praktiske delen av studiet går det frem at: «Observasjoner kan f.eks. være innsiktet mot ett barn eller grupper av barn gjennom kortere eller lengre tid. Studentene bør få anledning til å drøfte observasjoner med øvingslærer og/eller praksisveileder» (s. 36). Dette er sentralt også i dagens utdanning, der både lærere og praksislærere sees som lærerutdannere (Kunnskapsdepartementet, 2012c).

I 1995 introduserte man begrepene *kyndig* og *dyktig* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995), hvor det å være *dyktig* innebærer å ha en fortrolighet med de praktiske og håndverksmessige innslagene i yrket. Å kunne bruke observasjonsverktøy som grunnlag for refleksjon og vurdering av barnehagens arbeid er et eksempel på et praktisk, håndverksmessig innslag. Rammeplan for førskolelærerutdanningen fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet omtaler observasjon som følger:

> *I barnehagen møtes barn i ulike aldre og med ulike behov, interesser, forutsetninger og kulturell bakgrunn. Det fordrer at utdanningen legger vekt på god innsikt i barns utvikling og livsvilkår og i lekens betydning i barns liv og læring. Den norske barnehagen bygger på en tradisjon med dialog, undring og utforsking som grunnlag for det pedagogiske arbeidet. For å ivareta det enkelte barnets varierte uttrykksformer og de ulike relasjonene i barnegruppa, er det viktig å kunne observere, samtale og delta aktivt i barnas aktiviteter. Læringen skjer i spontane her og nå-situasjoner, der førskolelæreren skal være observant og var overfor små barns mangesidige uttrykk og kunne samspille med barna slik at det skjer en god utvikling. Utvikling av barns basiskompetanse innebærer styrking av sosial kompetanse og kommunikasjonsevne i vid forstand. Førskolelærerutdanningen legger derfor stor vekt på teoretisk og praktisk kunnskap, for at studentene skal kunne observere og delta i barns aktiviteter, noe som er en forutsetning for å kunne utvikle barnehagens faglige innhold og arbeidsformer (s. 13).*

Her ser vi altså en dreining i fokuset fra et tidligere individperspektiv til at vi nå ser barn og voksne som aktører som er del av en kontekst. Ikke minst skjer en interessant dreining i observasjonens funksjon som grunnlag for å utvikle barnehagen.

Rammeplan for den nye barnehagelærerutdanningen (BLU) beskrev i retningslinjene av 2012 at barnehagelærerstudenter skal ha kunnskaper og ferdigheter om observasjon og pedagogisk dokumentasjon for å kunne gjennomføre didaktisk tilrettelegging for barns leke- og læreprosesser og barnehagens leke- og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2012c, s. 15). Studentene skulle få muligheter til å være deltagende, utforskende og observerende i den pedagogiske virksomheten (s. 8). I de reviderte retningslinjene fremgår at studentene skal få anledning til øving i ulike observasjonsverktøy i virkelige situasjoner under veiledning og med tilrettelegging fra praksislærer. Observasjon fremstår som en viktig del av profesjonskompetansen (Universitets- og høgskolerådet, 2018b, s. 18) hvor det å ha kunnskap om observasjon

og pedagogisk dokumentasjon sees som forutsetning for barnehagepedagogisk arbeid (s. 12). Gjennom observasjon og refleksjon skal studenten få innblikk i arbeidet som barnehagelærer og ta i bruk observasjon som redskap for refleksjon over seg selv, barns væremåter og deres omsorgs-, leke- og læringsbehov (s. 9). De nye retningslinjene er tydeligere på at observasjon skal inkludere at fokuset også rettes mot en selv i arbeidet med barna. Videre fremgår at utdanningen skal formidle og engasjere studenten i forskningsbasert kunnskap, kritisk tenkning og vitenskapelige arbeidsformer, slik at de som barnehagelærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplass etter endt utdanning, og de skal kunne lede barnehagen som lærende organisasjon (Universitets- og høgskolerådet, 2018b, s. 9).

Vi ser altså at observasjon er og har vært en viktig del av profesjonskompetansen til en barnehagelærer, der det å kunne observere ved bruk av ulike metoder som grunnlag for å planlegge, begrunne, gjennomføre, dokumentere, analysere og evaluere pedagogisk arbeid og for å tilrettelegge, vurdere og forstå barns utvikling, læring og trivsel, reflektere over egen og barnehagens praksis og utvikle praksis er sentralt.

2.3 Observasjon i barnehagens rammeplaner

Observasjon som et sentralt element gjenspeiles også i rammeplanene for barnehagen. Observasjon er omtalt i alle barnehagens rammeplaner (1996, 2006, 2011, 2017). I den første rammeplanen (Barne- og familiedepartementet, 1995), som ble iverksatt 1. januar 1996, defineres observasjon som en systematisk undersøkelse av barns trivsel, læring og utvikling, som skal ligge til grunn for det pedagogiske arbeidet. I del III i denne rammeplanen, som omhandler bruk av planen, står overskriften «Observasjon – en forutsetning for virksomheten» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 111). Observasjon knyttes her til planlegging, gjennomføring og vurdering. Videre går det frem at observasjon også skal ha fokus på samspill, og at «deltakende observasjon må også rettes mot observatøren, det vil si den voksne selv, og mønstrene i den enkelte voksnes samspill med barna» (s. 111), da kvaliteten i voksen–barn-samspillet er den viktigste faktoren i vurderingen av pedagogisk kvalitet (s. 112). Man kan i tillegg til observasjon som metode bruke

barneintervju, for å innhente informasjon om barns opplevelse av barnehagelivet. Observasjon uttrykkes også som en kilde til tidlig å oppdage barn med behov for særlig hjelp (s. 112). Vi ser en sterk vektlegging av observasjon, med et deltagende fokus, men her synes ikke observasjon å vektlegges som inngang til barns perspektiver.

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2006 innføres begrepet dokumentasjon, der barns læring og personalets arbeid skal gjøres synlig og åpne for en kritisk reflekterende praksis i henhold til barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 55). I den reviderte utgaven av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2011, som følge av ny formålsparagraf i barnehageloven 2010, slås det fast en videreføring av det helhetlige læringssynet, der omsorg, lek, læring og danning skal være grunnlag for barns allsidige utvikling. Nytt er nå at begrepet danning kommer inn. Når det gjelder observasjon, er teksten i 2006-utgaven og 2011-utgaven den samme, og samspillskvalitet løftes frem slik også den første rammeplanen gjorde, men oppmerksomheten rettes nå enda tydeligere mot de voksne:

> *Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring. Barnegruppens og det enkelte barns trivsel og utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende. Oppmerksomheten må både rettes mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte. Barnehagens arbeid skal vurderes, det vil si beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer og planer (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 50).*

Videre inngår observasjon i arbeidet med fagområdene og i dokumentasjonsarbeidet. Om dokumentasjon står følgende:

> *Barnehagens dokumentasjon kan gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen. Et etisk perspektiv må legges til grunn ved dokumentasjonen av barns lek, læring og arbeid. Både barn og foreldre kan reagere dersom for mye av det som barn sier og gjør blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering. Dokumentasjon knyttet til enkeltbarn kan nyttes i tilknytning til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen når dette skjer i samarbeid og forståelse med barnas foreldre/foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 55).*

Her ser vi at det settes klare restriktive føringer for observasjons- og dokumentasjonsarbeidet i tilknytning til enkeltbarn.

I dagens rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) sees også planlegging, vurdering og dokumentasjon i sammenheng. «Planleggingen må baseres på kunnskap om barns trivsel og allsidige utvikling, individuelt og i gruppe. Den skal også baseres på observasjon, dokumentasjon, refleksjon, systematisk vurdering og samtaler med barn og foreldre» (s. 37). Barnets trivsel og allsidige utvikling skal observeres og vurderes fortløpende, med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og kunnskap om barns utvikling og behov. Barnets erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget. Vurdering sees som en prosess, der det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes. Hovedformålet med vurderingsarbeidet er å sikre at alle barn får et tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og dokumentasjon av personalets arbeid synliggjør hvordan personalet arbeider for å oppfylle kravene i barnehageloven og rammeplanen. Her trekkes betydningen av den kollektive refleksjonen frem:

> *Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i. Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring. Det kan også bidra til en åpen diskusjon om barnehagens formål, innhold og oppgaver. Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38–39).*

Vi ser her en fremheving av barnehagen som lærende organisasjon[26], som også utdanningen i dag vektlegger.

Et etisk perspektiv skal også ligge til grunn ved dokumentasjonsarbeidet knyttet til barnegruppen og enkeltbarn. Det vises til personopplysningsloven, og personopplysninger skal behandles i samsvar med denne. Med behandling av personopplysninger menes all innsamling, registrering, sammenstilling, lagring og utlevering av opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson. Dersom barnehagen skal utlevere personopplysninger om barnet til andre instanser

[26] Begrepet lærende organisasjon ble første gang brukt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 2006, s. 16 og s. 50.

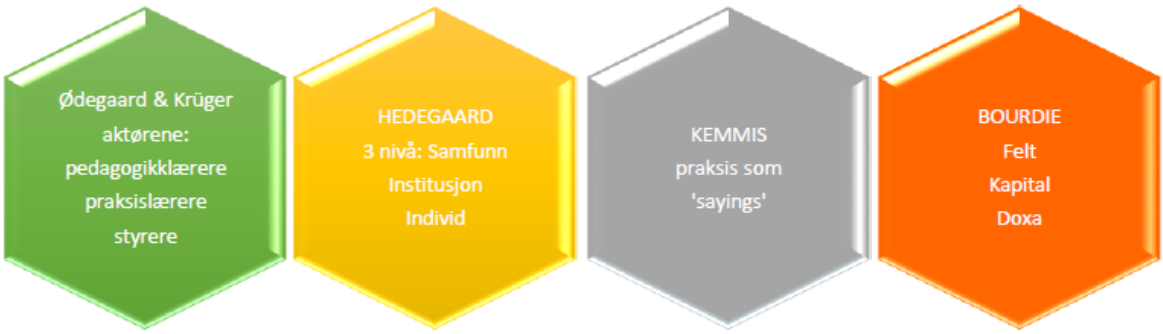
og det ikke foreligger lovhjemmel, må foreldrene samtykke. Kravet om samtykke fra foreldrene gjelder ikke i tilfeller der personalet deler personopplysninger med barnevernet for å oppfylle opplysningsplikten i barnehageloven § 22. I samarbeid med hjemmet for øvrig løftes betydningen av at barnehage–hjem jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29).

2.4 Oppsummering av de nasjonale føringene

I det nasjonale rammeverket, her representert ved rammeplanene for barnehage og barnehagelærerutdanning, ser vi at utviklingen i observasjon har endret seg fra fokus på enkeltbarn ut fra en utviklingspsykologisk kunnskapsforståelse, til i større grad en sosiokulturell kunnskapsforståelse, der barn i gruppe, miljøet, samspill mellom barn og mellom barn og voksne vies mer oppmerksomhet. Vi ser altså i styringsdokumentene en økt vektlegging av en sosiokulturell tenkning og forståelse av barn, som gjenspeiles i hvordan observasjon omtales, hvilket siktemål som gis preferanse, og i hva som sees som viktig i observasjonsarbeidet. Observasjonsarbeidet knyttes i dag også til utvikling av barnehagen og barnehagen som lærende organisasjon.

3. Studiens teoretiske ramme

I dette kapittelet redegjøres det for sentrale begreper i avhandlingens teoretiske rammeverk. Teori er et verktøy for å tolke og forklare «virkeligheten» eller fenomenet som studeres (Silvermann, 2000). Valg av teori er et valg av perspektiv eller ståsted som medfører et spesifikt blikk (Christophersen, 2010, s. 34), og har en sammenheng med eget ontologisk og epistemologisk ståsted og hva jeg mener er tjenlig for å tolke, forklare og forstå objektet for studien; observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon. Følgende ramme er benyttet:



Det er en eklektisk tilnærming, men der samtlige teoriperspektiver føyer seg inn i en sosioepistemologisk tenkning, «der sannhet, fornuft og oppfatninger vokser frem i kulturen man som aktører er innvevd i» (Krüger, 2016, s. 223). Sosioepistemologiske perspektiver minner oss om at det finnes institusjonelle vilkår for hva som for aktørene er mulig å gjøre. Barnehage og BLU kan betraktes som sosiale felt der ulike former for praksis foregår og skaper kulturelle og diskursive vilkår for læring og danning (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 25). Det underliggende premiss for studien, presisert i introduksjonskapittelet, er at praksiser i de to feltene barnehage og BLU danner vilkår for barnehagelærerstudentenes læring om observasjon. Ødegaard & Krüger (2012) gir en teoretisk ramme for studier av utdanningsarenaer som danningsarenaer, der barnehage og BLU som institusjoner kan sees som sosiale, historiske, politiske og kulturelle felt. Med henvisning til Bourdieu fremsetter de felt som kampfelt og kunnskapsfelt. Feltets kompleksitet kan ingen studie alene fange og yte rettferdighet, derfor fremsettes seks ulike koordinater en kan rette oppmerksomheten på: aktørene, arenaene, artefaktene, temaene, utfallet og feltets utstrekning (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 28–29). I min studie er det aktørene,

avgrenset til styrere, praksislærere og pedagogikklærere, som belyses, selv om artefakter i form av pensumlitteratur i BLU berøres og observasjonsmetoder etterspørres. Temaet jeg studerer er observasjon, utfallet berøres slik det fremstår i policydokumenter for barnehage og BLU, men kan også forstås som hva aktørene anser som legitimt og normalt. Feltets utstrekning strekker seg fra barnehage til BLU.

I delproblemstillingene som er undersøkt og belyst gjennom de empiriske artiklene, etterspør jeg hva som kjennetegner praksislæreres bruk og begrunnelser for observasjon, hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon som vektlegges av pedagogikklærere, hvordan styringsdokumentenes læringsutbyttebeskrivelser realiseres i BLU, hvilke metoder som har relevans i de to feltene barnehage og BLU, og dessuten hva som kjennetegner bruk av og begrunnelse for observasjon i disse feltene. Jeg etterspør altså praksis, kunnskaps- og betydningssystemer (doxa) og legitim kunnskap (kulturell kapital) på ulike nivåer i utdanningens to felt. Jeg anvender her begreper fra Stephen Kemmis' og Pierre Bourdieus teorier, i tillegg til Mariane Hedegaards «cultural-historical wholeness approach» for en helhetlig tilnærming og analyse som integrerer tre nivåer: samfunns-, institusjons- og individnivå (Hedegaard, 2012). Studien er altså forankret i kultursosiologisk og kulturhistorisk teori.

3.1 Kemmis: praksisbegrepet

> *«Practice always forms and transforms the one who practices, along with those who are also involved in and affected by the practice» (Kemmis et al., 2014, s. 25).*

Jeg definerer praksis med utgangspunkt i Stephen Kemmis' praksisbegrep, som inkluderer «saying», «doing» og «relating» (Kemmis et al., 2014, Green, 2009). Med dette forstås altså praksis som mer enn bare «doing», det man kan observere at aktørene gjør. Praksis er alltid kontekstualisert. «Context needs to be thought of as *part of practice*, as inscribed in it, as part of its larger and more adequate conceptualisation» (Green, 2009, s. 8). Praksis er ikke bare aktivitet, handlinger eller atferd som Kemmis referer til med «doing». Praksis som «saying» rommer våre intensjoner, meninger og begrunnelser for ulike «doings», «*what people say the practice is, as well as what they say while they are doing it and what they say about what they do*» (Kemmis i Green, 2009, s. 25). Våre meninger, ideer og begrunnelser

dannes og artikuleres i ulike type relasjoner med andre mennesker/praksisdeltagere. Praksis er dermed influert av de nettverk av relasjoner en står i, og de sammenkoblinger som omgir praksis, *«current and anticipated social connections made and invoked in and through the practice»* (Kemmis i Green, 2009, s. 26).

«Saying» knyttet til observasjon forstås som meninger, tenke- og snakkemåter konstruert og formidlet på ulike nivåer: om observasjon. Det gjøres på ulike nivåer fra Kunnskapsdepartementet, høgskole/universitet, barnehageeier, barnehage og individnivå. Innenfor institusjonene er det fortsatt rom for ulike saying-posisjoner og dermed ulike meninger. «Saying» på ulike nivåer får innvirkning på observasjon som «doing». «Doing» viser til handling; måten observasjon eller undervisningspraksis i observasjon gjøres/utøves. «Relating» viser til at praksislærere, styrere og pedagogikklærere med sin praksis ikke står i et sosialt vakuum, men i en relasjon til andre aktører og influert av eksempelvis føringer i form av «sayings» i nasjonale og lokale styringsdokumenter. Jeg etterspør praksislæreres og barnehagestyrernes italesettelser av egen observasjonspraksis og pedagogikklærernes italesettelser av egen undervisningspraksis, måten de snakker om observasjon, beskriver praksis og begrunner sin praksis. Dermed er det praksis som «sayings», ikke hva de faktisk gjør (doing), som direkte undersøkes. Som teoretisk ramme i avklaring og operasjonalisering av begrepet undervisningspraksis og observasjonspraksis anvender jeg Kemmis' praksisbegrep for å tydeliggjøre hva som er gjenstand for analysene.

3.2 Bourdieu: felt, kulturell kapital, doxa

Mennesket situert i tid og rom påvirker og påvirkes, former og blir formet av sine omgivelser. Bourdieus kultursosiologiske rammeverk har begreper for å forstå barnehagefeltets (og utdanningsfeltets) logikk og hva som muliggjøres for barnehagelæreren, som aktør i dette feltet. Metaforen «felt» omhandler de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor. Bourdieu påpeker det dialektiske forholdet mellom individet og dets omgivelser, mellom aktør og struktur, i sitt begrep habitus (Bourdieu & Wacquant, 1995), som kan forstås både som individets tilegnelse av kunnskap som gjør en i stand til å handle meningsfullt i verden, og som å omsette kunnskapen i handling. Kroppslige og kognitive strukturer ligger til grunn for

menneskers handlinger, de meninger de har, de valg de treffer – deres praksis (Bourdieu & Wacquant, 1995). Doxa er tatt-for-gitt kunnskap og nært knyttet til feltet og habitus (Bourdieu, 1977) og beskrives som «a particular point of view, the point of the dominant, which presents and imposes itself as a universal point of view» (Bourdieu, 1998, s. 57). Det kan forstås som de normer som råder, hva som sees legitimt når det gjelder observasjon. Når jeg etterspør hva som kjennetegner bruk og begrunnelse for observasjon, får vi innsikt i aktørenes doxa, deres kunnskaps- og betydningssystemer og hvordan observasjon fremstår i feltet. Doxa reproduserer den etablerte orden gjennom et dialektisk forhold mellom de strukturene og mekanismene som aktørene inngår i gjennom sin praksis og i praksis. Bourdieu (2006) sammenligner feltet og dets aktører med et spill, der deltagelse i spillet både produserer og reproduserer det, ved bevisst eller ubevisst å vedlikeholde verdisett og spillereglene innen feltet. Spillerne aksepterer altså noen grunnleggende regler. Det er dette jeg, med Bourdieus terminologi, kaller feltets doxa. Doxa er en grunnleggende og taus enighet om spillets regler og dermed også implisitt for hva som gis verdi som kulturell kapital. Kunnskap og ferdigheter i observasjon, som en kompetanse, kan sees som kulturell kapital[27] oppnådd gjennom utdanning, som er innbakt i barnehagelærerens habitus og de kunnskaps- og betydningssystemer som ligger til grunn for deres praksiser. Kulturell kapital omfatter kulturelle koder, symboler, vaner og preferanser eller forstått som legitim kunnskap, utdanning og kompetanse[28]. Enhver kapital må sees i relasjon til feltet (Bourdieu & Wacquant 1995, Bourdieu 1986). Når jeg etterspør observasjonsmetoders relevans, kan det sees som en kulturell kapital som aktørene vurderer verdien av relatert til feltet.

3.3 Hedegaards «cultural-historical wholeness approach»: samfunns-, institusjons- og individnivå.

Jeg legger til grunn at utdannelse eksisterer i en kultur og er politisk influert. Et kulturelt syn på utdannelse innebærer at «man ser uddannelse i deres situerede,

[27] De øvrige kapitalformene er ifølge Bourdieau (Bourdieu & Wacquant 1995, Bourdieu 1986) (i) økonomisk kapital som omfatter alle former for økonomiske ressurser, (ii) sosial kapital som omfatter nettverk, familierelasjoner og forbindelser, (iii) symbolsk kapital som refererer til evnen til å utnytte de andre kapitalformene og til å omsette kapital til andre former for verdi.
[28] Kompetansebegrepet har jeg operasjonalisert ved hjelp av profesjonsteori, med begrepene aktør- og kommentatorkompetanse som beskrevet i introduksjonen.

kulturelle kontekst» (Bruner, 1998, s. 38), der også fortiden trenger inn og former nåtiden. Undervisningspraksis, måten lærere gjør og tenker om undervisning, på en gitt høgskole, er ikke kontekstfri. Kontekstbegrepet jeg anvender, henter jeg fra Hedegaard (1995), der utdanningen sees som en kontekst bestemt av tradisjoner, kultur og historie, en kontekst lærerutdanneren som individ befinner seg i, og som former hans/hennes tenkning og praksis. I en kulturhistorisk analyse sees konteksten som et system som integrerer «society», «institution» og «person» (Hedegaard, 2008, 2012), som tydeliggjør sammenhenger og ulike nivåers vektlegging i temaet observasjon.

I min studie inneholder samfunnsnivået nasjonale styringsdokumenter for barnehage og BLU, som legger føringer for de øvrige nivåene. Institusjonsnivået «reflects informal conventional traditions and demands taking form as practices i.e. in school or kindergarten» (Hedegaard 2012, s. 130). Institusjonell praksis kan referere til praksiser. «They are places and spaces organized within a society that have their own procedures/rules and traditions for daily practices» (Fleer & Hedagaard, 2010, s. 153–154). For barnehagelærerstudenten innebærer institusjonsnivået læring om observasjon i to «activity settings» (Hedegaard, 2012, s. 131); på høgskolen og praksis i barnehagen. Den enkelte institusjons praksis og dens verdier, nedfelt i lokale emneplaner for undervisning og praksis, i tillegg til pensumlitteratur og obligatoriske arbeidskrav i observasjon, er institusjonelle vilkår for studentenes læring om observasjon. Individnivået handler om hvordan en person oppfatter og forholder seg til kravene som stilles i institusjonens «activity settings». Det omhandler motiver (kunnskap og ferdigheter) og handlinger/aktiviteter som individet utvikler ved å være i de ulike settingene. Involvert i læring om observasjon er fagmiljøene, lærere, praksislærere, styrere og studenter. I studien er søkelyset avgrenset til pedagogikklærer, styrere og praksislærere. Som lærerutdannere har de sine motivasjoner (utviklet i tråd med lovverket, fagkunnskap og erfaring innenfor institusjonen) og aktiviteter (undervisning, praksisbesøk, veiledning, samarbeid) som igjen handler om å påvirke/forme/delta i de ulike «activity settings» (campusundervisning/praksis), slik at studenter utvikler kunnskap og ferdigheter i observasjon. «It is a specific plane that reflects the shared activity settings of persons in a specific institution» (Hedegaard, 2012, s. 130), der lærerutdanneres aktivitet og motiver setter vilkår for studentenes læring om observasjon.

3.4 Vektlegging av teoriperspektivene i artiklene

Teoriperspektivene har vært hjelp til fokusering av de empiriske studiene. Den første artikkelen er kultursosiologisk forankret (Ødegaard & Krüger, 2012) og målet er å frembringe kunnskap om praksislæreres doxa, hvordan de snakker om sin bruk av og begrunnelser for observasjon. Den teoretiske forståelsesrammen er her Bourdieu og Kemmis. I andre og tredje artikkel beveger jeg meg i retning kulturhistorisk teori, med Hedegaards cultural-historical wholeness approach som forståelsesramme, for å få frem observasjon på samfunns-, institusjons- og individnivå. Artikkel 2 etterspør pedagogikklærernes doxa, deres kunnskaps- og betydningssystemer og hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon en barnehagelærer skulle ha (det vil si kulturell kapital), og hva god praksis kan være. Den tredje artikkelen får frem «sayings» på institusjons- og samfunnsnivå. I fjerde artikkel er det igjen Kemmis' praksisbegrep som ligger til grunn. Det er en ny runde med «sayings» gjennom svar på spørreskjema. Bourdieu ligger også implisitt, da jeg etterspør observasjonsmetoders profesjonsrelavans, som med Bourdieus terminologi er kulturell kapital sett i relasjon til barnehagen og BLU som (ulike) felt. Denne artikkelen er kvantitativ, og teorigrunnlaget er ikke gjort eksplisitt. Den femte, den drøftende artikkelen, er også kulturhistorisk forankret, med mål om å peke ut retning i observasjon for barnehagelærere. Her innlemmes i tillegg perspektiver fra Tim Ingolds økologiske antropologi for å fremskrive den observerende vegfareren (jf. kapittel 4.2).

4. Observasjon – en begrepsavklaring

Observasjonsmetodologi og ulike observasjonsmetoder er utviklet innenfor ulike fagtradisjoner som psykologi, sosiologi og antropologi (Kristiansen & Krogstrup, 1999), med forankringer i ulike kunnskapssyn og vitenskapsteoretiske perspektiver. Observasjon innen sosiologi stammer fra den antropologiske tradisjonen (Fangen, 2010), mens den psykologiske tradisjonen er sterkere knyttet til den positivistiske tradisjonens vitenskapsidealer (Hammersley & Atkinson, 2007). Innenfor antropologisk feltarbeid, etnografi, har observasjon[29] ved deltagelse i menneskers hverdagsliv vært sentralt (Hall & Preissle, 2015), i hensikten å studere forholdet mellom kultur, språk og menneskelige handlinger, som et økologisk system, ikke å gi individuell atferd en forklaringsmessig prioritet, slik psykologien tradisjonelt har forfektet (Johannesen, 2006). Typisk for den antropologiske tradisjonen er et holistisk (helhetlig) fokus (Fangen, 2010, s. 19), og etnografi ansees i dag som verdifulle bidrag til innsikt i sosiale forhold knyttet til barns utvikling i «particular cultural contexts» (James, 2011, s. 251). Kontekstens betydning anerkjennes i dag også i utviklingspsykologiens nye barnesyn (Sommer, 2012).

Videre i dette kapittelet vil jeg avklare begrepet observasjon relatert til barnehagepedagogisk arbeid, og avgrense observasjon til nærliggende begreper og den generelle frasen «å se». Jeg løfter også frem ulike tilnærminger til observasjon. For å gjøre dette ser jeg til faglitteraturen og relevante studier. Min erfaring med observasjon som barnehagelærer, styrer, pedagogikklærer og bruk av observasjon i tidligere feltarbeid spiller også inn på hvordan jeg avklarer og forstår observasjon som metodologi og metode. Avklaringen synliggjør min (for)forståelse og den posisjonen jeg som forsker «taler fra» (Hastrup, 1998, s. 47). Således berøres også eget paradigmatisk ståsted (Krumsvik, 2016), gjennom hvordan jeg definerer og

[29] Har sitt utspring i Chicagoskolen på 1920- og 30 tallet, der første generasjon sosiologer ved University of Chicago innførte deltagende observasjon som metode. Men alt før det benyttet antropologer observasjon i kulturelle casestudier, som la et grunnlag for observasjon som forskningsmetode (se Fangen, 2010, kap. 2, for utdypning av den historiske utvikling av metoden).

forankrer observasjon. Jeg går bredt ut og har en eklektisk tilnærming i avklaringen, med en særlig vektlegging av en sosiokulturell[30] og kroppsfenomenologisk tenkning.

4.1 Observasjon som *metode* i barnehagepedagogisk arbeid

Ordet observasjon kommer fra latin «observare» og betyr å iaktta eller undersøke (Norsk etymologisk ordbok, 2013). Faglig, i pedagogisk sammenheng, defineres observasjon som oppmerksom iakttagelse (Bjørndal, 2017; Løkken & Søbstad, 2013), «a systematic watching and noting of people or phenomena» (Podmore & Luff, 2012, s. 7), der barnehagelæreren kan utføre observasjoner både spontant og samtidig med den direkte kontakten med barna i barnehagen, eller mer systematisk og metodisk ved hjelp av blokk og penn eller digitale hjelpemidler (Boye Koch, 2012). For pedagoger er observasjon en profesjonell ferdighet, knyttet til pedagogens arbeidsoppgaver – «man observerer for å kunne legge forholdene best mulig til rette for læring og utvikling» (Bjørndal, 2017 s. 33), for alle barn, og jf. et holistisk mandat (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Observasjon er en prosess som starter med persepsjon (Bjørndal, 2017; Kvernbekk, 2000; Løkken, 2012). Persepsjon er oppfatning, det vil si mer enn sansing (å registrere inntrykk). Inntrykkene fortolkes (Bjørndal, 2017; Kvernbekk, 2000; Løkken & Søbstad, 2013). Positivismens tro på objektiv viten gjennom observasjon er slik sett umulig (Bassey, 1990). Mariane Hedegaard poengterer at observatøren er en del av virkeligheten han/hun observerer. Det lar seg ikke gjøre å sette observatøren i parentes. Både observatøren og konteksten barnet er en del av, influerer på barnet. Observasjon av barn og forståelsen av barn/barnet kan ikke oppnås ved ensidig å konsentrere seg om barnet, slik naturvitenskapens tradisjon og utviklingspsykologiens mål har forfektet, der observasjoner, tester og eksperimentelle metoder for objektiv beskrivelse av barns funksjonsområder resulterer i at barn blir isolert som objekt. Med det vil samspillet og omgivelsene teknifiseres eller utelates, og barnets perspektiver oversees (Hedegaard, 2013).

[30] Som tidligere fotnote har vist, anvender jeg «sosiokulturell» som en samlebetegnelse for tilnærminger som vektlegger konteksten, og som her også inkluderer det relasjonelle, det kulturhistorisk og systemiske perspektivet.

Persepsjon er grunnlaget for observasjonsprosessen og den, så vel som nedtegningen, foregår individuelt. Nedtegnelser blir av betydning, som grunnlag for individuell og kollektiv refleksjon, for å validere egne tolkninger mot andres. Observasjon som metode defineres som en tredelt prosess som innebærer iakttagelse ved hjelp av sansene, nedtegnelse og refleksjon (Løkken & Søbstad, 2013). En generell observerende grunnholdning er altså ikke tilstrekkelig. Observatøren vil dog alltid være innvevd i selve fremskrivingen (Ødegaard, 2015), og gjengivelsen av det som er «sett» vil alltid innebære en fortolkning av det (Fangen, 2010; Kvernbekk, 2000; Løkken, 2012). Ut fra en slik forståelse gjør jeg et skille mellom formell og uformell observasjon, der det å være til stede å se – å iaktta – ikke betraktes som anvendelse av observasjon som *metode*. Det betyr ikke at jeg forkaster den uformelle observasjonen, men ser den heller som en oppmerksom tilstedeværelse som også er viktig i pedagogens arbeid med barna i barnehagen.

Deltagende observasjon kan være både en formell og en uformell observasjonsform og kan ifølge Katrine Fangen (2010) sees på en skala som går fra kun å observere til kun å delta. Hvis du velger kun å observere, vil det si at du stiller deg på sidelinjen og ser inn på hva andre gjør. Hvis du kun deltar, betyr det at du er med på lik linje med de andre tilstedeværende, som en primær deltager (Fangen, 2010, s.13). Ulike observasjonsmetoder som omtales i avhandlingen og som beskrives i den mest brukte læreboken i utdanningen, Løkken og Søbstads (2013) bok *Observasjon og intervju i barnehagen* (jf. Bjerkestrand et al., 2015), kan også karakteriseres i henhold til grad av nærhet (deltagelse) eller avstand. Metoder som løpende protokoll, sosiogram og tidsbruksstudie (time sampling) er alle observasjoner som er kjennetegnet av avstand, der du som observatør står på sidelinjen, iakttar og noterer[31]. Ved bruk av metoder som rangeringsskalaer (Løkken & Søbstad, 2013; Bisgaard & Strømnes, 1975) trenger man heller ikke å ha barnet foran seg, da rangeringen gjerne baseres på en sammenfatning av generelle inntrykk av barnet. Observasjonsmetoder som deltagende observasjon, videoobservasjon[32], foto, loggbok og praksisfortellinger gir rom for deltagelse i situasjonen som observeres. Ulike observasjonsmetoder har sin funksjon og nytte, enten det er ved de allerede nevnte observasjonsmetodene eller

[31] For en utfyllende beskrivelse av metodene, se Løkken & Søbstad (2013).
[32] Videoobservasjon kan òg foretas ved at observatøren står på sidelinjen. For utfyllende beskrivelse av metoden, se Løkken & Søbstad (2013) eller Løkken (2012).

ved bruk av kommersielle verktøy for observasjon og kartlegging: TRAS, DUÅ, MIO, Alle Med, eller ved konsepter som Marte Meo e.l. (Åbro, 2016).

Kartlegging kan forstås ut fra en trang eller en vid definisjon (Høigård, Mjør & Hoel, 2009). I en trang betydningen er kartlegging en systematisk observasjon der man benytter et kartleggingsverktøy. I en vid forståelse brukes kartlegging som et overbegrep for en helhetlig kartlegging av barnet hvor det benyttes samtale og intervju, ulike former observasjon og ulike former for screening, testing og prøving, for å få kunnskap om et enkelt barns utvikling. Observasjon kan altså inngå i kartleggingsarbeidet. Ut fra en slik forståelse skiller jeg mellom observasjon og kartlegging, og jeg ser eksempelvis ikke TRAS som en observasjonsmetode, men som et verktøy for kartlegging av barns språkutvikling, som noen ganger kan være nødvendig i arbeidet med barn med språk- og talevansker, slik verktøyet er utviklet for[33]. I studien skiller jeg mellom kommersielle verktøy og observasjonsmetoder beskrevet i faglitteraturen, men begge inkluderes i spørreskjema til praksislærere, styrere og pedagogikklærere.

Introduksjonskapittelet viste at narrativ metodologi i form av praksisfortellinger er en metode for observasjon. Jeg legger til grunn Louise Birkelands praksisfortellingsbegrep, der praksisfortellinger defineres som «selvlagde fortellinger om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltagerne er fremstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren» (Birkeland, 1998, s. 15). Jeg inkluderer praksisfortellinger i observasjonsmetoder, med bevissthet om at det er den menneskelige fortolkede virkeligheten som beskrives – ikke den fysiske verden, som en sann eller objektiv virkelighet (Carr, 1991; Jansen, 2008). En praksisfortelling er fremstillinger av levd erfaring ifølge Birkeland, og hun fremhever at praksisfortellinger er skapt i en sosial og kulturell kontekst. Dette synet på fortellingen er også i tråd med forskertradisjonen Narrative Inquiry (Clandinin & Connelly, 1990), en ontologi inspirert av John Deweys (1938) filosofi om erfaring, fundert i amerikansk pragmatisme. Birkeland bygger også på Jerome Bruners fortellingsbegrep. Bruner presiserer at: «Enhver fortæller har en synsvinkel, og vi har

[33] TRAS er et verktøy for språkkartlegging, utviklet med tanke på barn med språk- og talevansker (Statpeds hjemmeside http://www.statped.no; Åbro, 2016).

en umistelig ret til at sætte spørgsmålstegn ved den» (Bruner, 1998[34], s. 216). Med forankring i Birkelands (1998) praksisfortellingsbegrep rommer praksisfortellinger brukt som observasjon et grunnlag for kollektiv refleksjon for vurdering av praksis. Frønes (2019) peker på at praksisfortellinger ser tilbake på hendelser og dokumenterer hva de ansatte har opplevd og erfart (s. 142), og gjennom dialog og refleksjoner over fortellingene får de også betydning for fremtiden. Slik jeg ser det, kan praksisfortellinger synliggjøre praksis, slik den er opplevd og erfart. Med dette inkluderer jeg en vektlegging av barnehagelærerens praksiserfaring når jeg definerer observasjon.

Liv Vedeler (2000, s. 9) definerer observasjon som «en systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre». I en slik definisjon ville narrativer i form av praksisfortellinger vært ekskludert. Gunnvor Løkken (2012) derimot ser det som en illusjon at observatøren kan se verden som den er. Det persiperte er «påvirket både av den som observerer og det som blir observert» (s. 19). De fenomener som observeres i verden, skapes altså i fortolkningen som skjer i relasjonen mellom det observerte og den observerende. Observatøren er alltid en del av konteksten og vil virke inn på og samtidig påvirkes av det som observeres. Det er en utopi at «we all see things the same way» (Illeris, 2004, s. 265). Tvert om viser Illeris at vi ser ting gjennom et «blurred filter», kulturelt og sosialt konstruert. Jayne E. White (2011, s. 63) peker også på at «what can be 'seen' is always impaired or enhanced by what each person brings to their gaze – be it frameworks or ideologies».

Bente Ulla (2014) peker på at «sjølv med det mest finslipte blikket vil ein betraktar skape den betrakta» (s. 13). Hennes studie undersøkte hvordan det betraktende blikket kom til uttrykk i barnehagelærernes fortellinger om kartlegging i barnehagen, der alderskategorier for barns normale utvikling viste seg som anker for barnehagelærerens vurderende øye. Ulla problematiserer således det å se og hvilke kategorier som støtter blikket til barnehagelæreren, hva en ser, ser etter og vurderer ut ifra. Det blir igjen styrende for den pedagogiske praksisen. Også Cato Wadel (2014) poengterer at vi observerer gjennom øynene *og* begreper/kategorier, som vi knytter observasjonene til. Når vi knytter observasjoner til faglige begreper og teorier,

[34] Dansk oversettelse av *The Culture of Education*, 1996, se kildelisten.

betegnes det som en fagliggjøring av observasjoner. Teori er et rammeverk for å forstå og forklare (Løkken, 2012). Vi bruker teori til å *se* med (Christophersen, 2010; Kvernbekk, 2000), som en måte å forstå og forklare på. Teorien setter dermed vilkår for hvordan vi ser og oppfatter barn. May Britt Postholm (2005) peker på at «alle mennesker observerer, men hver enkelt ut ifra sitt ståsted. Vi forstår også det vi ser gjennom våre tidligere erfaringer og opplevelser» (s. 146). Observasjonsarbeidet farges av de erfaringene, den kunnskapen og kulturen man er en del av (Løkken, 1996) og kunnskapssynet, synet på barn, barndom og barns utvikling vil styre blikket, hva man ser og ser etter.

Observasjon kan sees som en vei til erkjennelse og kunnskap (Løkken, 2012), der kunnskap og viten blir til i møtet mellom observatør og den eller det som studeres, «gjennom observasjon som oppmerksom/perseptuell og som sådan interaktiv iakttagelse, med tilhørende medproduserende fortolkende analyse» (s. 10). Løkken støtter seg til Maurice Merleau-Pontys (1945) *Persepsjonens fenomenologi*. Det vi «ser», er bare en del av det vi kan erkjenne gjennom observasjon. Observasjon handler om refleksjon over det vi ser, altså vi gjør noe med det vi ser. Slik kan vi si at kunnskap om både barna, oss selv og verden dannes og konstrueres gjennom fenomenet som oppmerksomt fornemmes, oppleves og umiddelbart fortolkes, til hvordan dette konstrueres, settes ord på og re-presenteres i en eller annen form (Løkken, 2012), eksempelvis som skriftlig tekst, digitale bilder eller i form av muntlige fortellinger. Det ligger således en makt i observatørens menings- og kunnskapskonstruksjon, som fordrer etiske og kritiske refleksjoner over observatørrollen og de teoriene vi støtter oss til. Observasjon kan sees som en hermeneutisk prosess (Løkken, 2012; Wadel, 2014). Ens egen tolkning bør utfordres ved at flere deltar i tolkningsprosessen (Askland, 2011, s. 177). Det individuelle blikket kan styrkes og utfordres av andres blikk gjennom felles refleksjon og fortolkning (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016), som jeg betegner kollektiv refleksjon.

Hillevi Lenz Taguchi (2000) med sin posthumanistiske forankring peker på at «det är i samtalet kring det konkreta handlandet som gjorts till materia – som gjorts till avläsbar 'text' – i form av dokumenterad film, observationer i teckning och ord, foto, ljudband etc. – som möjligheten till förändring finns» (s. 13). Med det beveger jeg meg i retning å forstå observasjon som et verktøy i arbeidet med endring og utvikling

av praksis, altså i barnehagens arbeid for å være en lærende organisasjon, slik også Germeten og Skogen (2011) beskriver observasjon som grunnlag for læring og veivalg knyttet til barnehagens overordnede målsettinger og samfunnsmandat, og slik hensikten med pedagogisk dokumentasjon fremgår i Utdanningsdirektoratets veileder om pedagogisk dokumentasjon i barnehagen:

> *Pedagogisk dokumentasjon er en kollegial arbeidsmåte som bidrar til at barnehagen blir en lærende organisasjon og henger særlig sammen med kapittel 7 og 8 i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som tar for seg barnehagen som pedagogisk virksomhet og barnehagens arbeidsmåter. Hensikten er å utfordre og videreutvikle personalets syn på barn, på læring og på kunnskap, ikke å vurdere og dokumentere ferdigheter og kunnskaper, trivsel og erfaringer hos enkeltbarnet (Utdanningsdirektoratet, 2018b).*

Målet er altså å synliggjøre praksis som grunnlag for refleksjon og læring for utvikling av barnehagen som pedagogisk virksomhet. Observasjon er en av flere former for dokumentasjon, som gir grunnlag for vurdering og refleksjon (Roth, 2010). Først når dokumentasjonen gjøres til gjenstand for (kollektiv) refleksjon brukes betegnelsen pedagogisk dokumentasjon, slik også flere poengterer (eksempelvis Kolle, Larsen og Ulla, 2017; Eneflo, 2014, Frønes, 2017). Pedagogisk dokumentasjon er en prosess med observasjon som en bestanddel i denne prosessen (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). Bestanddelen er det Taguchi over beskriver som «materia». På den ene siden handler det om å gjengi det barn og voksne sier og gjør, og på den andre siden om hvordan pedagogene forholder seg til det observerte. Selve prosessen omhandler altså bruken av det som er dokumentert som et utgangspunkt for refleksjon over det pedagogiske arbeidet, for endring og utvikling av praksis til barns beste, jf. barnehagens mandat. Ut fra en slik forståelse sees observasjon som forutsetning for vurdering og refleksjon i et systematisk arbeid for utvikling av kvalitet i det pedagogiske tilbudet i barnehagen.

Den nordiske barnehagemodellen fremsetter et helhetlig syn på læring og utvikling. Sentralt i denne forståelsen er at barn er aktivt medvirkende subjekter, som lærer i multimodale prosesser, det vil si i prosesser der mange sanser er involvert, gjennom konkrete erfaringer og hvor mentale, følelsesmessige, kroppslige og sansemessige inntrykk virker sammen. Helhetlige læringsprosesser er ikke lett å måle. Derfor er målene i barnehagens rammeplan nedfelt i prosessformuleringer, ikke i konkrete

utbyttebeskrivelser på avgrensede kunnskaps- og funksjonsområder (Bae, 2018). Dette grunnsynet står i motsetning til en tilnærming til observasjon som i dag synes å være endret til i stor grad å romme kartleggingsverktøy, utviklet av kommersielle aktører, for testing og vurdering av barn (Pettersvold & Østrem, 2012, 2018; Samuelsson, 2010; Ulla, 2014; Østrem et al., 2009; Utdanningsdirektoratet, 2016). En slik praksis med en sterk individsentrering i observasjons-, dokumentasjons-, vurderings- og kartleggingsarbeidet står slik jeg ser det også i kontrast til rammeplan for barnehagers (2017) vektlegging av observasjon som grunnlag for refleksjon og læring, en kritisk reflekterende praksis, med mål å utvikle den pedagogiske praksisen. En viktig faktor for utvikling av en lærende barnehage, i forståelsen barnehagen som lærende organisasjon (Senge, 1990), er å skape et miljø for kollektiv refleksjon og dialog (Gotvassli, 2014), slik også Kemmis et al. (2014) og Salo & Rönnerman (2013) fremhever.

Studier som har problematisert den nordiske barnehagemodellen ut fra et perspektiv om sosialt utsatte barn, sosial og kulturell ulikhet (eksempelvis Boldermo & Ødegaard, 2019; Jensen, 2009; Palludan, 2007), etterspør ikke mer testing og vurdering av barn, men fremhever heller personalets refleksjoner over egen og barnehagens praksiser.

4.2 Observasjon – en vei til kunnskap om barn og endring og utvikling av pedagogisk praksis

Observasjon har vært en vei til kunnskap om barn fra observasjonsboksen til Arnold Gesell for objektive studier av barn til en vekt på å studere barn i naturlige settinger og der konteksten, det vil si relasjoner, miljøet og kulturen barnet er en del av, sees som like vesentlig som å studere barnet (Podmore & Luff, 2012; Taguchi, 2000). Mariane Hedegaard, Marilyn Fleer, Jytte Bang og Pernille Hviid (2008, s. 1) fremholder at «in order to understand children we must be cognisant of the social, cultural and historical practices in which they live and learn». Valerie Podmore & Paulette Luff (2012) viser hvordan ulike teorier, fra atferdspykologi og utviklingspsykologi til økologiske og sosiokulturelle teorier, har hatt betydning for tilnærmingen til observasjon, hva som har støttet observatørens blikk og fortolkning, og har bidratt til ulike tilnærminger til observasjon.

Mariane Hedegaard, som har en kulturhistorisk forankring, har sterkt kritisert den tradisjonelle utviklingspsykologiens forståelse av barn og barns utvikling. Hedegaard poengterer at for å forstå barns utvikling må oppmerksomheten rettes på samspillet mellom barnet og dem som omgir barnet, på kommunikasjonen og interaksjonen. Det vil si å se barnet i dets livssammenheng og vektlegge de erfaringer barna tilegner seg i sitt dagligliv. Hun vektlegger at barns intensjoner, erfaringsinnhold og erfaringsmåter må innlemmes i forståelsen og beskrivelsen av barn, som innebærer «analysing children's concrete social situations starting from the societal conditions, then examining institutional objectives, and children's motive orientations in activity settings – in order to gain an understanding of children's social situations in their everyday activities» (Hedegaard, 2019, s. 23). Barns læring, utvikling og danning avhenger av de praksiser de er involvert i, og hun poengterer: «children learn what they become intentionally oriented to, guided by the educator» (Hedegaard, 2019, s. 25). Lewis, Fleer og Hammer (2019) viser også at den voksnes rolle, som en mer kompetent annen (jf. Vygotsky og den proximale utviklingssonen), er avgjørende i barns læringsprosesser, der det Hedegaard omtaler som «guided by the educator» blir vesentlig for å utvide barns læring gjennom «intentional teaching» (Lewis, Fleer og Hammer, 2019, s. 2) i en barnesentrert pedagogikk. Jeg ser en slik forståelse som vesentlig for å støtte barns læringsprosesser og oppfylle barnehagens mandat. Det innebærer at også den voksnes bidrag må synliggjøres i observasjonene som foretas.

En slik forståelse av barn innebærer samtidig en etisk, respektfull og ansvarlig pedagogrolle og en tilnærming til observasjon, der barn sees som subjekter som vies respekt som personer med meninger og intensjoner. Hedegaard har utviklet det hun kaller «interaction-based participant observations» (Hedegaard, 2013) [35], som tar for seg det bevegelige samspill mellom barn og omverdenen. Barnas handlinger viser til deres forståelse av de sammenhengene de befinner seg i, og handlingene viser samtidig til barnas engasjementer, interesser og intensjoner i situasjonen. Ved å studere et barns handlinger i verden får vi innblikk i barnets forståelse av verdenen og samtidig hvordan verden forholder seg til barnet. I en slik tenkning ligger det i en viss likhet med Knut Erik Løgstrups (1956) etiske fordring, at vi også skaper vilkår for

[35] Hedegaard bygger her på Vygotskys kulturhistoriske teori og Leontievs (2005) ideer om hvordan relasjoner og interaksjoner er dialektisk og dynamisk knyttet til barnets fysiske, materielle og menneskelige miljø.

andres utvikling og muligheter. Etiske refleksjoner generelt må alltid ha en sentral plass i observasjonsarbeidet, spesielt i observasjon av små barn, som ikke selv kan reservere seg fra den voksnes kamera eller notatblokk. Den voksne som observatør står i en maktposisjon vis-à-vis barn, som Eide, Hognestad og Winger (2010) poengterer krever sensitivitet, respekt og selvrefleksivitet, når det gjelder både barns rettigheter, respekt for barns integritet og bevissthet om at de metodene man velger reflekterer et syn på barn som subjekter i eget liv.

Berit Bae, som har et relasjonelt perspektiv forankret i Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori, har i likhet med Hedegaard kritisert den tradisjonelle utviklingspsykologien. Bae poengterer nødvendigheten av observasjon for å forstå barn og de sammenhengene de inngår i. Barnet kan ikke forstås løsrevet. For å se under overflaten trengs kvalitativt orientert observasjon som gir inngang til å synliggjøre prosesser og sammenhenger (Bae, 1996). Hun poengterer også observatørens definisjonsmakt, der observatøren kan ta sitt eget perspektiv for gitt og dermed definere barns (og voksnes) intensjoner uten å søke å forstå deres perspektiv (Bae, 2005). Andre (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010; White, 2011) peker også på barns mange stemmer eller uttrykksmåter, og at disse må lyttes til, gjennom i observasjonsarbeidet å fokusere på ikke-verbale og kroppslige uttrykksmåter. Gjennom observasjon eller andre dokumentasjonsformer kan vi synliggjøre det å lytte til små barn (Åberg & Taguchi, 2006; Clark & Moss, 2011) og barna kan således gis medvirkning (Bae, 2010; Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006; Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; Løkken & Søbstad, 2013). Ingegerd Tallberg Broman et al. (2015) viser at «observasjon och/eller videoinspelningar av olika sammanhang eller situationer i förskolan ger i någon mån utrymme för barns röster att höras» (s. 106). Reidun Tangen (2008) viser hvordan en slik tenkning om observasjon som metode for å lytte til barn og få frem barns perspektiver ikke er forenlig med et diagnostisk syn på barn og en positivistisk tilnærming, der naturvitenskapens idealer legges til grunn, som fordrer «the objective, non-participant observer» (s. 59). Tangen ser «the relational conception of the subject as the most promising as a philosophical and epostemological frame of reference» (s. 164). Det relasjonelle subjektet er kontekstuelt, det vil si at barnet kan bare forstås i relasjon til dets sosiale og kulturelle kontekst. Jeg støtter en slik forståelse, og med støtte i Vygotsky (1998) ser jeg det sosiale miljøet som «source of development» (Vygotsky 1998, s. 203), noe som i

observasjonsarbeidet vil bety at oppmerksomheten må rettes på både det fysiske miljøet og relasjonene barnet er deltager i, og der vi selv inngår.

Urie Bronfenbrenner (1917–2005) var også en av dem som kritiserte utviklingspsykologiens individuelle tenkning og utviklet en økologisk modell, der barnet heller må forstås i en helhetlig systemisk tenkning. Han poengterte at barns utvikling må forstås i relasjon til miljøet de direkte og indirekte er en del av. I et slikt perspektiv følger at oppmerksomheten må rettes på både barnet, læringsmiljøet, den livssituasjon og kulturen barnet befinner seg i. Han fremsatte fem systemer[36]; mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet, for å få frem konteksten et individ inngår i (Bronfenbrenner 1979, 1986). Barnehage og familie sees her som sosiale systemer som inngår i en større sammenheng i det samfunn og verden vi lever i. Grunnleggende i en systemteoretisk tenkning er at alt henger sammen og påvirker hverandre gjensidig (Gjems, 1995, s. 23) «in the ecological and cultural systems of which we are parts» (Bateson, 1979, s. 109).

Kemmis et al. (2014), med sin kultursosiologiske forankring, fremsetter praksis i en systemisk tenkning: Praksis skapes og formes situert i økologier av praksiser. «Sayings» (rådende diskurser), «doings» (handlinger og aktiviteter) og «relating» (de sammenkoblinger som omgir praksis og relasjon til andre aktører),[37] som konstituerer en bestemt undervisningspraksis, blir del av en praksisarkitektur som danner vilkår for barns læring:

---

[36] Mikrosystemet – det umiddelbare miljøet, som barnet befinner seg i (eksempelvis familie, barnehage, og de relasjoner de her inngår i); mesosystemet – relasjonen mellom de ulike mikrosystemene (de sosiale institusjonene), eksempelvis barnehage–hjem-samarbeid; eksosystemet – faktorer med betydning for mikro- og mesosystemet som påvirker barnet indirekte (eksempelvis foreldrenes arbeidsplass, politikere, domstoler); makrosystemet – kulturen (verdier, normer, ideologier), økonomiske og politiske system, globale endringer og kronosystemet – endringer over tid som finner sted i et individs liv, hendelser i livshistorien (eksempelvis overgang barnehage–skole, foreldrenes skilsmisse og innføring av nye reformer).

[37] som i denne sammenheng (se og kap. 3.1) kan forstås slik: «Saying»: meninger, tenke- og snakkemåter konstruert og formidlet på ulike nivåer fra Kunnskapsdepartementet, høgskolen/universitet, kommunen som barnehageeier, private eierorganisasjoner og barnehage. Innenfor institusjonene er det fortsatt rom for ulike saying-posisjoner og dermed ulike meninger. Eksempler er aktørenes italesettelser, rådende diskurser, rammeplan for barnehager, årsplan, forskningslitteratur mv. «Doing» viser til handling; måten man gjør ting på, aktiviteter mv. «Relating» viser til at barnehagelæreren og personalet for øvrig ikke står i et sosialt vakuum, men i en relasjon til andre aktører (barn, foreldre, kollegaer, eier, andre samarbeidende instanser mv.). Aktørenes praksis vil òg være influert av føringer (sayings) gitt i rammeplan for barnehager, lovverk, organisatoriske forhold, økonomi mv.

> *«the specific cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements that come into being and are materialised in the unfolding of a particular practice of teaching (teacher's sayings, doings and relatings) in a particular site enable and constrain the way the practice of learning can unfold for the students in the site» (Kemmis et al., 2014, s. 43).*

Ut fra en slik tenkning relatert til barnehagen må personalet derfor undersøke og stille refleksive kritiske spørsmål til egen og hverandres praksis. Observasjon kan være et utgangspunkt for profesjonell dialog og åpne opp «communicative spaces» (Salo & Rönnerman, 2013, s. 599), der personalet kan lære av egen praksis og bruke kunnskapen til videre utvikling av egen og barnehagens praksis. Kemmis et al. (2014) peker også på at økologier av praksiser omfatter ideen om at form og innhold på en praksis kan endre form og innhold på andre, og at praksiser kan «travel from site to site» (s. 50). Praksiser skaper og skapes av hverandre, der også politiske føringer, ledelsesnivået og organisatoriske forhold vil innvirke og ha betydning: «changing professional practices is not just a matter of changing the professional practice knowledge of practitioners; it is also a matter of changing the conditions under which they work» (Kemnis et al., 2014, s. 154). Flere studier har vist at barnehagelæreres arbeidsvilkår og mulighet til en praksis i tråd med prinsippene for systematisk utviklingsarbeid, som legger til rette for diskusjon og kollektiv refleksjon, er vesentlig for å utvikle kvalitet i det pedagogiske arbeidet (Eik & Steinnes 2017; Eurofound, 2015).

Tim Ingolds økologiske antropologi fremhever hvordan menneskets liv og læring er innvevd i myriader av relasjoner, som her innebærer alt mennesket er en del av ved å bebo verden. Han betrakter kroppens bevegelse som respons på de komplekse relasjonene mennesker involveres i. Mennesket beveger seg langs stier/linjer i verden, som Ingold benevner vegfaring (wayfaring). Ifølge Ingold er dette ensbetydende med læring; «knowledge is formed along paths of movement» (Ingold, 2010, s. 121). Ved å se barns utvikling, læring og danning som innvevd i barnets totale omgivelser vil kompleksiteten i hvordan barn erfarer verden i større grad kunne synliggjøres, noe som får konsekvenser for pedagogrollen. Barn beveger seg i verden, påvirker og påvirkes av andre mennesker, omgivelser og ting. Det vil for pedagogen innebære en dreining i vinkling mot barns læringsprosesser ved å se barn som vegfarere og beboere av verden, der barnehagelæreren får rollen som medvandrer og

veiviser. Ingold viser, i likhet med Gunnvor Løkken, til Merleu-Pontys kroppsfenomenologi, der kroppens kontinuerlige involvering med omgivelsene blir utgangspunkt for menneskets erkjennelse (Ingold, 2000, s. 169). Barn skaper altså mening i verden gjennom kroppen i dens interaksjon med omgivelsene. Følgelig blir det nødvendig å belyse omgivelsene i observasjonsarbeidet. Å bevege seg i omgivelsene er i seg selv en observerende praksis, som kan dokumenteres gjennom for eksempel digitale observasjonsverktøy. Konseptet vandring med utgangspunkt i Ingold er undersøkt både som en metodisk tilnærming og som et fenomen i barns livsverden av blant andre Myrstad og Sverdrup (2016, 2019). De anvendte videoobservasjon, deltagende observasjon og feltnotater i sin vandring sammen med barna. Ødegaard (2018) løfter frem vegfareren som pedagogisk ideal, gjennom å vise til pedagogisk-filosofiske grunntekster som Comenius' *Orbis Sensualium Pictus* og Tim Ingolds begrep «wayfaring», der pedagogen engasjerer seg i det som viser seg på stiens vei sammen med barna, og samtidig er den som viser vei. Observasjon i en slik forståelse kan være en inngang til å støtte opp om barns lærings- og danningsprosesser. Også Engelsrud (2005, 2010) har ut fra sin fenomenologiske forankring betont forståelsen av barn som kropp i verden, og at det krever at fokus må rettes på både barnet, det fysiske miljøet og relasjonene det inngår i, der en ser seg selv og barnet som deltagere i en kontekst, som tilstedeværende kroppssubjekter situert i tid og rom.

Tabell 2 gir en oversikt over sentrale bidragsytere som jeg har vist til i dette kapittelet, i kontrast til en tradisjonell utviklingspsykologisk forankring av observasjonsarbeidet i barnehagen. De ulike perspektivene har innebygget filosofiske og vitenskapsteoretiske premisser, men felles for disse er en vektlegging av det kontekstuelle. Målet er her å synliggjøre hvordan noen ulike forankringer har betydningen for observasjonsarbeidet.

Tabell 2. Ulike perspektiver på observasjon

Perspektiver	Sentrale bidragsytere	Syn på barn, læring og utvikling	Observatørrollen	Observasjons-metoder
Kultur-historisk	Mariane Hedegaard Vygotsky Bruner	Barn som aktivt og menings-skapende. Helhetssyn: læring og utvikling sammenvevd og avhengig av de praksiser barnet er involvert i.	Deltagende. Fokus på samspill, barns motiver, aktiviteter og konteksten (samf./ institusjon (bhg. og familien)/ individnivå).	Deltagende observasjon Praksisfortel-linger Loggbok Video Foto
Relasjonelt	Berit Bae Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori	Barn som sub-jekt. Helhetlig syn på barns utvikling og læring. Lærer i multimodale prosesser. Læring sam-menvevd med de sosiale relasjoner innholdet formidles via.	Deltagende. Fokus på (non)verbale uttrykksmåter, relasjoner, særlig voksen–barn, og de situasjoner barnet inngår i.	Deltagende observasjon Praksisfortel-linger Video Sosiogram Marte Meo
Kropps-fenomeno-logisk	Tim Ingold Gunnvor Løkken > observasjon 3-delt prosess Merleu-Ponty	Barn som kroppssubjekter. Læring gjennom erfaring i verden, wayfaring. Barns læring og utvikling innvevd i barnets totale omgivelser.	Vegfaring. Deltagende. Fokus på barn, miljø og relasjonene.	Deltagende observasjon Praksisfortel-linger Loggbok Video Foto Tegninger
Systemisk	Urie Bronfen-brenner Kemmis et al. > observasjon for endring og utvikling av praksis	Barns utvikling og læring forstås ut fra en hel-hetlig systemisk tenkning, inkl. livssituasjon og kultur. Sayings, doings, relatings former en praksis-arkitektur som danner vilkår for barns læring.	Fokus på barn og voksne, hver-dagssituasjoner, relasjoner, læringsmiljøet og innlemming av familien og den videre sosiale konteksten. Fokus på egen og barnehagens praksiser.	Deltagende observasjon Praksisfortel-linger Sosiogram Loggbok Video Foto
Utviklings-psykologisk	Piaget Erikson	Barnet som objekt Modning Stadietenkning	Ikke deltager. Fokus på barnet. Objektive beskrivelser av barns funksjons-områder.	Løpende protokoll Rangerings-skalaer Time sampling TRAS, Alle Med MIO, DUÅ, Tester

Jeg legger således til grunn en forståelse som innebærer at fokus i observasjonsarbeidet må rettes mot barnet, den voksne, relasjonene og det fysiske miljøet. Barnehagebarn må oppfattes og fortolkes i lys av deres hverdagsliv, de samspill de inngår i, den kulturen de er en del av, som (kroppslige) aktører med meninger og intensjoner, og det fysiske miljøets muligheter og begrensninger. Jeg legger til grunn at observasjon som metode er en tredelt prosess (Løkken, 2013), der «nedtegningen» kan være eksempelvis film og foto så vel som skriftlig tekst. Barnehagelæreren kan sees som en observerende «vegfarer» (Ingold, 2010, s. 121) som undersøker og søker å forstå egen praksis og den betydning den har for barna, med mål å endre og utvikle egen og barnehagens praksis til barns beste i tråd med barnehagens mandat.

Jeg har med dette kapittelet gått gjennom noen ulike tilnærminger som er aktuelle for å forstå observasjon som konsept og praksis i barnehagepedagogikken. Gjennom studien søker jeg å forstå hvordan observasjon fremstår sett fra pedagogikklærere, praksislærere og styreres perspektiver. Jeg er nysgjerrig på hvordan betydning og bruk av observasjon fremstår i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen, og hvilke observasjonsmetoder som sees som relevante, sett fra pedagogikklærere, praksislærere og styrernes ståsted.

5. Metoder og forskningsdesign

For å svare på forskningsspørsmålet: *Hvordan fremstår betydning og bruk av observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon – og hvilke observasjonsmetoder sees som relevante?* er mixed methods valgt som mest relevant tilnærming, for å bidra til både en bredde og en dybde i kunnskapsbidraget, slik Johnson, Onwuegbuzie og Turner (2007, s. 123) definerer hensikten med mixed methods:

> *Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.*

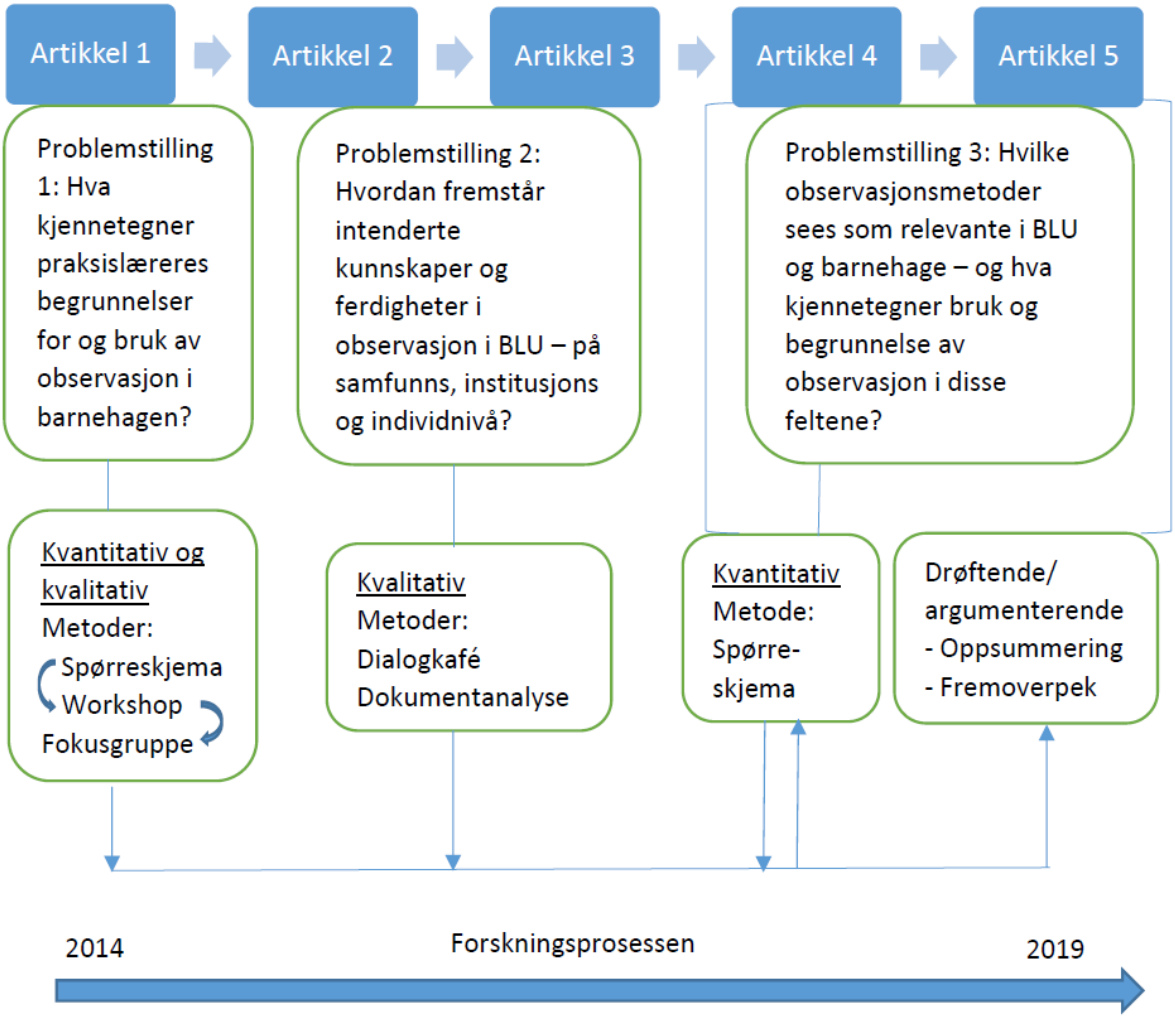
En slik studie kan designes på mange måter og kan være «*qualitatively* driven or qualitative dominant», «*quantitatively* driven or quantitative dominant» eller «*concurrently*» (interactive or equal status) (Johnson, 2017, s. 24; Schoonenboom & Johnson, 2017, s. 113). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens plassering og hvordan kunnskapsbidraget er blitt til.

5.1 Mixed methods

Mixed methods er en metodologi som har fått stadig mer anseelse (Hesse-Biber, 2010; Creswell, 2015), og innebærer at «the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches and methods in a single study» (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 119). Tilnærmingene kan være mange og klassifiseres gjerne ut fra hvilken metodisk tilnærming som er «the priority decision and the sequense decision» (Bryman, 2008, 607). I den første delstudien var spørreskjema «the priority decision» med workshop og fokusgruppeintervju som en oppfølging av dette. Det indikerer at den kvantitative «precede the qualitative» (Bryman, 2008, 607), men det gir ikke et rett bilde. I den første studien er spørreundersøkelsen en del av en helhetlig tenkning, der ulike metoder utfyller hverandre. Analysene av den første spørreundersøkelsen dannet utgangspunkt for spørsmålene til workshop på en fagdag om observasjon med praksislærere, og til et fokusgruppeintervju. Målet var innsikt og forståelse for praksislæreres observasjonspraksis gjennom deres italesetter

(«sayings» jf. Kemmis, se kapittel 3.1) om egen og barnehagens praksis, *og* få et stort nok utvalg til å kunne trekke generaliserbare konklusjoner. Det er nettopp slik Hesse-Bieber beskriver poenget med mixed methods: «What we generally consider qualitative data – words, pictures and narrative – can be combined with quantitative, numerical data from a larger-scale study on the same issue, allowing our research results to be generalized for future studies and examinations» (Hesse-Bieber, 2010, s. 3). I den andre delstudien, som var kvalitativ, var det pedagogikklærernes perspektiver som ble belyst, gjennom dialogkafé (Brown & Isaacs, 2005) med tolv pedagogikklærere, i tillegg til en dokumentanalyse (Bowen, 2009) av nasjonale og lokale styringsdokumenter for BLU. Basert på kunnskapen disse delstudiene genererte, ble det utarbeidet et spørreskjema til en nasjonal spørreundersøkelse, som gikk til pedagogikklærere, barnehagestyrere og praksislærere tilknyttet de 13 utdanningsinstitusjonene som tilbyr BLU i Norge. Denne tredje delstudien var kvantitativ. På bakgrunn av innsikten resultatene av de tre empiriske delstudiene hadde gitt, ble det skrevet en drøftende artikkel som problematiserte forankringen av observasjon. Gjennom å rette søkelyset på barnehagens helhetspedagogiske mandat og opp imot det drøfte observasjonsmetodologi og observasjonsmetoder, ble det utledet og foreslått relevante metoder som er tjenlige for en barnehagelærer. Figur 1 gir en oversikt som viser forskningsprosessen.

Figur 1. Forskningsdesign og forskningsprosessen



Det var ikke en positivistisk, men en fortolkende tenkning (Bassey, 1990) som var mitt utgangspunkt og forankring. Det var en mixed methods-studie «grounded in a qualitative framework» (Hesse-Biber, 2010). Kvalitativ forskning med sin dybde suppleres med bredde gjennom kvantitativ metode. Datainnsamling og analyse kan foregå som «sequential, concurrant or parallel» (Hesse-Biber, 2010, s. 76). Det som beskriver min tilnærming, er den sekvensielle (sequential), der den ene bygger på den foregående. Data til studien produsert gjennom de ulike metodene støtter og utfyller hverandre og styrker validiteten.

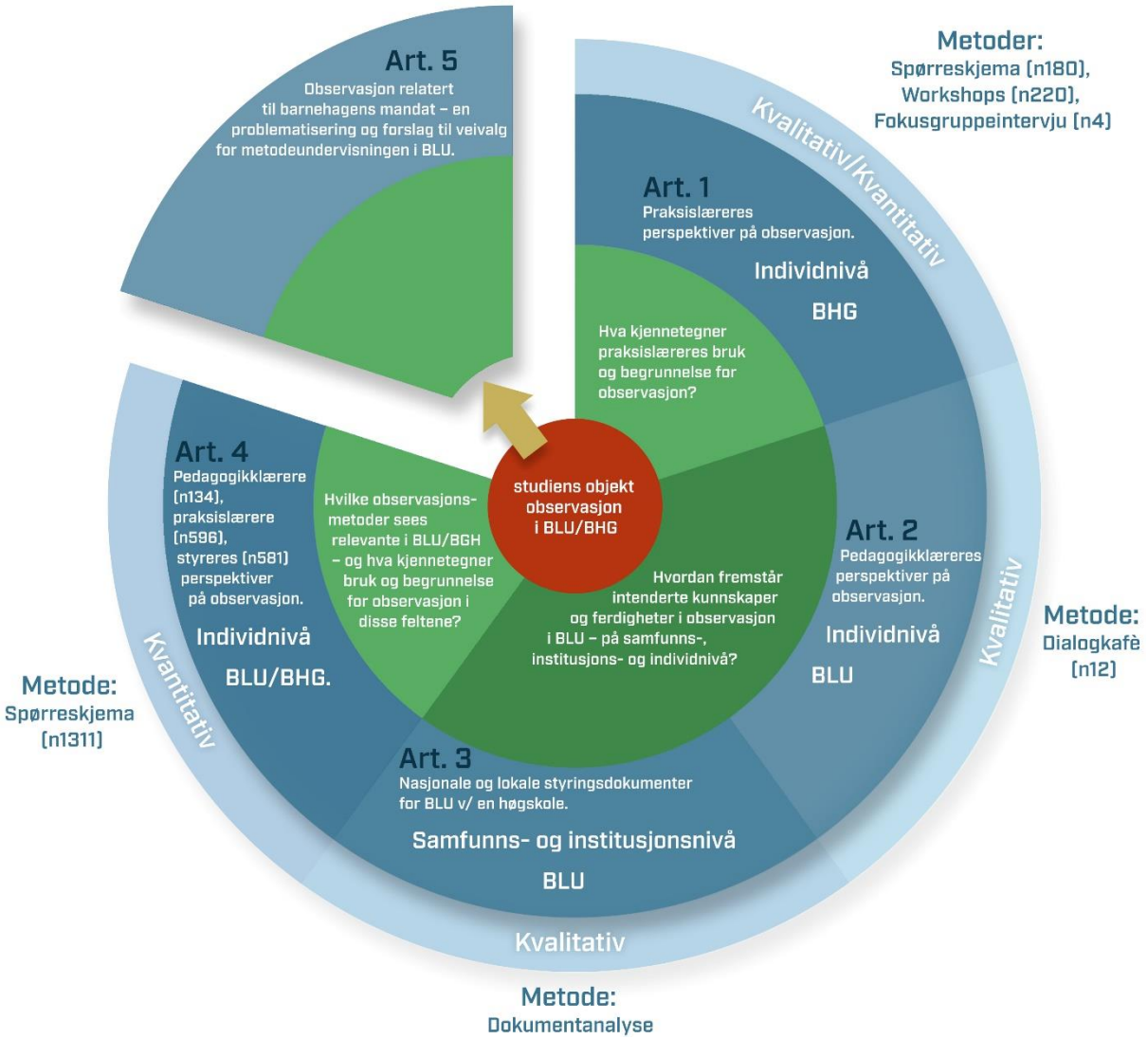
En forutsetning for å kunne kalle designet mixed methods er at man sammenstiller og syntetiserer resultatene basert på de ulike metodene som er brukt. Det kan foregå på ulike måter:

> *1) merging the two data sets, 2) connecting from the analysis of one set of data to the collection of a second set of data, 3) embedding of one form of data within a large design or procedure, 4) using a theoretical framework to bind together the data sets, that guide the overall design (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 67–68).*

Punkt 2) og 4) beskriver min tilnærming, der jeg har benyttet Hedegaards (2012) tre nivåer (samfunns-, institusjons- og individnivå) som teoretisk ramme. Ulike metodiske innganger er brukt som «multiple lenses» (Johnson, 2017), som «facets in a gemstone» (Mason, 2011), for å undersøke observasjon på ulike nivåer og fra ulike aktørperspektiver. Gjennom en slik inngang skapes «flashes of depth and colour, as well as patches of shadows (Mason, 2011, s. 75). Flere eller andre innganger kunne gitt flere og andre innsikter, for eksempel har jeg gjennom min avgrensning utelatt studentperspektivet og institusjonsnivået i barnehagen. Jeg har studert praksis som «sayings» (Kemmis et al., 2014), ikke hva de faktisk gjør. Det ville krevd andre metodiske innganger, som observasjon[38]. Figur 2 gir et bilde av designet, som kan benevnes som et kvalitativt motivert, sekvensielt multiphase design (Creswell & Clark, 2011), og hva som har vært fokusert.

[38] Dette var et pragmatisk valg, siden studien startet som del av mitt virke som lærer i BLU, og ut fra en intensjon om å få frem aktørenes begrunnelser for bruk av observasjon, i tillegg til ønske om bredde i kunnskapsbidraget og mål om generaliserbare resultater.

Figur 2. Metoder og vinkling for å undersøke og belyse hovedproblemstillingen



Nedenfor presenterer jeg forskningsmetodene som ble valgt i delstudiene, og synliggjør sammenhengen med delproblemstillingene. Fortløpende berøres også utvalg, intern og ekstern validitet (Johnson & Christensen, 2017), der det er naturlig. En utvidet oppsummering av studiens styrker og svakheter finnes i tabell 3 i kapittel 5.4 om validitet.

5.2 Metoder

5.2.1 Spørreundersøkelser

Spørreundersøkelse (survey) kan defineres som en systematisk metode for å samle inn data fra et større utvalg personer for å gi en statistisk beskrivelse av den

populasjonen utvalget er trukket fra (Ringdal, 2013). Utvalget mitt er ikke trukket. I den første spørreundersøkelsen fikk samtlige praksislærere tilknyttet *en* utdanningsinstitusjons BLU/førskolelærerutdanning[39] (n=336) undersøkelsen, og 180 personer (54 %) svarte. Den siste spørreundersøkelsen var basert på henvendelse[40] til de 13 utdanningsinstitusjonene i Norge som tilbyr BLU, for å få mailadresser til styrere, praksislærere og pedagogikklærere tilknyttet BLU. Det var feil i noen av mailadressene, hovedsakelig til praksislærere, og mailadresser til barnehager tilknyttet den samiske utdanningen ble ikke mottatt. Totalt 3284 mottok spørreundersøkelsen, derav 1663 praksislærere, 1430 styrere og 191 pedagogikklærere. Totalt 1311 svarte på spørreundersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 39,9 %. Svarprosenten for styrerne var 40,6 %, praksislærere 35,8 % og pedagogikklærere 70,2 %. Svarene fra pedagogikklærere kan gi grunnlag for generalisering, men denne gruppen er liten i forhold til praksislærere og styrere. Praksislærere utgjør den største gruppen i svarene som er mottatt, men siden svarprosenten er lav, gir det ikke grunnlag for å generalisere resultatene. Sammen gir spørreundersøkelse 1 og 2 et godt bilde av praksislærernes perspektiver på og bruk av observasjon, men det kan være at de 180 som svarte på den første spørreundersøkelsen, også har svart på den andre, da de inngikk i populasjonen også for spørreundersøkelse nr. 2. Det kan òg reises spørsmål ved om de som har svart er de som er mest positive til observasjon i pedagogisk arbeid. Ved bruk av spørreskjema får alle de samme spørsmålene stilt på samme måte, det må likevel tas høyde for at spørsmålene kan oppfattes ulikt.

I spørreskjema nr. 1 (se vedlegg nr. 2) var målet å få svar på hva som kjennetegner praksislæreres begrunnelser for og bruk av observasjon i barnehagen. Ved flervalgsspørsmål og matrisespørsmål ble det stilt spørsmål om: 1) hvilke observasjonsmetoder[41] som er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere; 2) metoder egnet til bruk i barnehagen; 3) oppfatninger om observasjon for å forstå samspill; 4) rangering av observasjonsmetoder jf. profesjonsaktualitet; 5) hvor ofte

[39] Førskolelærerutdanningen var under utfasing. 51,7 % var praksislærere i BLU, 21,7 % i FØU (førskolelærerutdanningen), og 26,6 % hadde studenter fra både FØU og BLU.
[40] Se vedlegg nr. 1.
[41] Det ble tatt utgangspunkt i pensumboken som ble brukt i utdanningen, dvs. Løkken & Søbstads (2013) metodebok *Observasjon og intervju i barnehagen*. I tillegg TRAS som Haugset, Nilsen og Haugum (2015) har vist er utbredt.

det observeres; 6) holdninger til observasjon. Ved åpne spørsmål ble det stilt spørsmål om fokus i observasjonene, og om andre observasjonsmetoder enn dem som var innlemmet flervalgs- og matrisespørsmålene benyttes i barnehagen. Til hvert av spørsmålene var det lagt inn åpne kommentarfelt, som respondentene benyttet seg av i stor grad, og som ga mye interessant informasjon, men genererte et tidkrevende analysearbeid.

I spørreskjema nr. 2 ble spørsmålene utarbeidet på bakgrunn av resultatene fra de foregående delstudiene. Målet var å kunne verifisere eller falsifisere tidligere funn og generere nye funn. Spørsmålene (se vedlegg nr. 3) skulle gi svar på bruk og begrunnelse for observasjon, og dessuten hvilke metoder som ble sett som relevante i barnehage og barnehagelærerutdanning. Det ble spurt om holdning til observasjon, hva en legger i deltagende observasjon, hvilke metoder som er relevante i BLU og i barnehagen, hvilke metoder som er brukt siste halvår, og hyppighet. Videre ble det spurt hvor viktig det er å observere (fra ikke til svært viktig knyttet til ulike temaer), skriftliggjøring, kollektiv refleksjon, hvilke metoder som er viktigst for å ivareta 1) barns medvirkning, 2) endring og utvikling av praksis, 3) barn som strever, 4) lek og trivsel, og spørsmål med svaralternativer fra enig til uenig knyttet til ulike påstander hentet fra rammeplan for BLU. Til slutt var spørsmål om hvilket teorigrunnlag/kunnskapssyn de mente preget egne oppfatninger og praksis. I tillegg var det spørsmål for bakgrunnsinformasjon: utdanningsnivå, tidsperiode for når de selv tok sin utdanning som barnehagelærer/ førskolelærer, kjønn, aldersgruppe og tilhørighet til utdanningsinstitusjon.

5.2.2 Workshop

Workshop (Ørngreen & Levinsen, 2017) ble valgt for å få innsikt i praksisbarnehagenes observasjonspraksis. Som del av en fagdag om observasjon ved en BLU-institusjon, november 2014, jobbet 230 praksislærere, fordelt i 22 grupper, med 4 spørsmål:

a. Når er det påkrevd med observasjon?
b. Hvordan brukes observasjonene videre i arbeidet?
c. Hvordan organiseres det for observasjon?
d. Hvilke observasjonsmetoder brukes i barnehagen?

Spørsmålene til dette gruppearbeidet prøver å gripe praksislærerens oppfattelse av sin egen observasjonspraksis, som her deles og diskuteres i et fellesskap, med mål å oppnå en erfaringsdeling og refleksjon over barnehagens observasjonspraksis. Som forsker deltok jeg ikke i gruppenes diskusjoner. Dataene som er generert her, er tekst, skrevet av gruppene selv på store ark (flippover), som ble presentert på slutten av fagdagen, som jeg ledet, der det var rom for oppklarende spørsmål til gruppene. Slik ble det også sikret at teksten ble forstått slik gruppen hadde ment det. Deltagerne ble ved invitasjonen til fagdagen informert om at dataene skulle brukes i forskning, og om studiens hensikt. Dataene herfra foreligger som foto av gruppenes oppsummering.

5.2.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju ble valgt for å få utdypet noen av funnene fra den første spørreundersøkelsen og workshopen på fagdagen med praksislærerne, og skulle bidra til svaret på delproblemstillingen om hva som kjennetegner praksislæreres begrunnelser for og bruk av observasjon i barnehagen. Fokusgruppeintervju kan defineres som «a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher's interest that provide the focus, whereas the data themselves come from the group interaction» (Morgan, 1997, s. 6). Fokusgruppeintervjuet, i dette tilfellet på 1 time og 15 min, var konsentrert om 3 hovedtemaer: deltagende observasjon, tid til observasjon og metodevalg, som var de temaene som trengte mest utdypning etter den første spørreundersøkelsen og resultatet fra fagdagens workshop. Fortellinger som oppsto i fokusgruppeintervjuet, tegnet også meningsfulle bilder av barnehagens hverdagskontekster som forklarte og kontekstualiserte deres observasjonspraksis.

Invitasjon til deltagelse i fokusgruppeintervjuet gikk ut til alle praksislærerne ved den samme institusjonen hvor spørreundersøkelse nr. 1 og workshop var gjennomført. Praksislærerne meldte frivillig tilbake om de ønsket å delta. Seks takket ja, men to meldte avbud samme dag fokusgruppeintervjuet skulle gjennomføres, og det ble derfor gjennomført med fire deltagere 4. februar 2015. Flere deltagere og flere fokusgruppeintervjuer hadde vært ønskelig, men det viste seg vanskelig å få deltagere. Det må tas høyde for at de som deltok i fokusgruppeintervjuet, var et marginalt utvalg av det totale antallet praksislærere. Det kan være at de var spesielt

interessert i temaet observasjon og dermed ikke var representative. Imidlertid var ikke fokusgruppeintervjuet en enkeltstående metode i datainnsamlingen, men ledd i en prosess, for en utdypet drøfting og forståelse av sentrale funn.

I gjennomføringen av fokusgruppeintervju innen en kvalitativ forskningsmetode er dynamikken mellom deltagerne sentralt, med mål om å åpne for nye innsikter. I et fokusgruppeintervju kjennetegnes samtalen av interaksjon mellom deltagerne, og det blir viktig å få til en god samhandlingsflyt (Malterud, 2012). Dette ble oppnådd ved å informere om målet og strukturen på intervjuet og å oppfordre deltagerne om å bygge videre på hverandres innspill. Samtidig styrte jeg som moderator samtalen, slik at alle kom til orde, og fordelte tiden på temaene i intervjuguiden (se vedlegg 4). En medforsker hadde rollen som sekretær og skrev ned det som ble sagt. Det ble så renskrevet, og utskriften ble sendt respondentene for en intern validering (Johnson & Christensen, 2017). Fokusgruppeintervjuet ble ikke tatt opp på bånd. Det kan bety at poenger eller detaljer av betydning kan ha blitt oversett. Den interne valideringen bekreftet innholdet i teksten.

5.2.4 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse ble valgt for å se på føringer gitt i nasjonale og lokale styringsdokumenter for utdanningen, for å gi en kontekstforståelse for problemstillingen og få frem observasjon på samfunns- og institusjonsnivå (Hedegaard, 2012). Innlemmet i studien var:

- Forskrift om rammeplan for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012a)
- Merknader til forskrift om rammeplan for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012b)
- Nasjonale retningslinjer for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012c)
- Emneplaner for BLU ved valgt utdanningsinstitusjon
- Obligatoriske arbeidskrav i den treårige BLU ved valgt utdanningsinstitusjon

Med utgangspunkt i de nasjonale føringene lager hver utdanningsinstitusjon sin fagplan / sine emneplaner med tilhørende pensumlitteratur, som danner utgangspunkt for undervisningen og oppgaver til studentene. Bowen (2009) definerer dokumentanalyse som «a systematic procedure for reviewing or evaluating documents. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis

requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge». Intensjonen var ikke å evaluere de valgte dokumentene, men å gjøre en review for å avdekke og forstå hvordan observasjon fremstår på samfunns- og institusjonsnivå, og dessuten hvordan og om samfunnsnivåets foreskrivinger realiseres på institusjonsnivå i emneplaner og obligatoriske arbeidskrav. Målet med denne delen av studien var å svare på hvordan intenderte kunnskaper og ferdigheter i observasjon i BLU fremstår på samfunns- og institusjonsnivå.

Dokumenter kan tilføre studier bakgrunnsinformasjon så vel som historisk innsikt i temaet som studeres (Bowen, 2009, s. 29). I en kulturhistorisk tenkning har dette også betydning for å forstå fenomenet observasjon i den konteksten og kulturen det eksisterer innenfor. I kappen i avhandlingen har jeg derfor viet plass til et tilbakeblikk på observasjon i rammeplanene for barnehager og barnehagelærerutdanning gjennom tidene.

5.2.5 Dialogkafé

Dialogkafé innebærer at deltagerne og deres perspektiver møtes i dialog rundt et bord for felles refleksjon, kunnskapsdeling og meningsskaping om sentrale spørsmål, «a process for fostering constructive dialog, accessing collective intelligence, and create innovative possibilities of action» (Brown & Isaacs, 2005, s. 20). Denne tilnærmingen ble valgt for å få innsikt i pedagogikklærernes perspektiver på observasjon. Dialogkafeen ble gjennomført som del av et seminar i regi av forskergruppen jeg deltok i. Tolv pedagogikklærere samtykket i deltagelse. Hver underviste i minst to kunnskapsområder i BLU. Deltagerne ble tilfeldig delt i tre grupper, der hver gruppe i tur hadde 20 minutt til dialog, med utgangspunkt i spørsmålene til diskusjon: 1) Hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon skulle en barnehagelærer ha? og 2) Hva kan god undervisningspraksis knyttet til dette være på campus og i praksis? Jeg som forsker hadde rolle som dialogvert. I en slik tilnærming er dialogen mellom deltagerne det sentrale, men dialogverten kan stille oppklarende spørsmål om nødvendig (Brown & Isaacs, 2005). Som forsker på en kulturell praksis jeg selv er en del av, følger det at jeg deler noen selvfølgeligheter og en felleskunnskap (Wadel, 2014) med informantene om de praksiser som utforskes, en tatt-for-gitt-tenkning (doxa) som er så grunnleggende at den ikke artikuleres og gjøres eksplisitt

(Christophersen, 2010). Å innta en litt naiv, spørrende forskerrolle ble tilstrebet, for å kunne stille oppklarende spørsmål om nødvendig. For ytterligere beskrivelse av gjennomføringen viser jeg til artikkel nr. 2.

I dialogkafeen bygget deltagerne videre på hverandres utsagn. Det betyr at dialogen hver gruppe hadde ved bordet, tok en retning ut fra den som først tok ordet, hvorvidt det var enighet eller andre synspunkter på det som ble tatt opp eller foreslått, hvem som snakket høyest, var mest engasjert o.l. Andre gruppesammensetninger kunne kanskje ha gitt en annen retning. Det kan spørres om en gruppe bestående av kun deltagere som underviste i kunnskapsområdet LSU (ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid), kunne gitt en retning og et resultat som i større grad vektla observasjon for endring og utvikling av praksis. Hvis andre faglærere hadde vært inkludert, kunne det også generert andre resultater.

5.3 Analyse

Studien anvender både kvalitative og kvantitative analyser, som jeg her vil redegjøre for.

5.3.1 Kvalitativ dataanalyse

Dataene fra spørreundersøkelse 1, workshop, fokusgruppeintervju, dokumentanalyse og dialogkafé er analysert ut fra en kvalitativ tilnærming. Spørreskjema nr. 1 med både kommentarfelt og avkryssing ble foretatt gjennom bruk av plattformen It's learning. Ved bruk av SPSS og vis resultat-funksjonen i It's learning-programmet fikk jeg frem svar i prosent på spørsmålene med svaralternativer. Tekstdataene i de åpne spørsmålene ble kopiert inn i et Word-dokument, der datamaterialet ble analysert ved å følge en tilnærming inspirert av tekstorientert diskursanalyse, der diskurs forstås med utgangspunkt i Kemmis et al. (2014). Diskurser er en mengde utsagn som til sammen utgjør en slags regularitet. Analysen besto i å avdekke hovedmønster i praksislærernes «sayings» (Kemmis, et al., 2014), for å finne dominerende og marginale diskurser (motdiskurser). Materialet ble systematisert gjennom en manuell og detaljert analyse beskrevet i artikkel nr. 1.

Dataene fra fagdagens workshop ble analysert på en tilsvarende måte, der alt fra gruppenes oppsummering på store ark ble skrevet inn i et Word-dokument. Videre

ble elementer som omhandlet det samme, kategorisert sammen og tallfestet slik at det viste hvor mange grupper som hadde dette med i oppsummeringen. Slik fremsto et samlet resultat fra fagdagen. Spørreundersøkelse 1 og det samlede resultatet fra gruppenes workshop ble grunnlaget for fokusgruppeintervjuet. Tekstdataene fra fokusgruppeintervjuet er i utgangspunktet analysert på samme måte som tekstdataene i spørreundersøkelse 1, først en induktiv tilnærming, men deretter gjennom en deduktiv tilnærming relatert til hvert spørsmål i intervjuguiden. Transkripsjonene fra lydopptaket fra dialogkafeen ble analysert ved å bruke Qualitative Content Analysis (Mayring, 2000). Fremgangsmåten beskrives utførlig i artikkel nr. 2.

Dokumentanalyse involverer «skimming (superficial examination), reading (thorough examination), and interpretation» i en kombinasjon av content analysis og tematisk analyse, for å organisere/kategorisere innholdet til studiens forskningsspørsmål (Bowen, 2009, s. 32). Som faglærer i pedagogikk i BLU var det kjent for meg hvilke dokumenter som skulle innlemmes. Jeg startet med å lese gjennom dokumentene for å få en oversikt. Jeg trakk så ut all tekst som berørte observasjon. Min bakgrunn som pedagogikklærer med fagkunnskap om observasjon, i tillegg til at jeg så hen til tidligere forskning, var her medvirkende til hva som ble «identified as pertinent information» (Bowen, 2009, s. 32). Videre gikk jeg gjennom alle arbeidskrav i samtlige kunnskapsområder i utdanningen og tok ut dem som berørte observasjon. Det avgrenset seg selv til praksisoppgaver. Jeg brukte så «predefined codes» (Bowen, 2009) med utgangspunkt i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket slått sammen til to kategorier; kunnskaper og ferdigheter, som jeg redegjør for i artikkel nr. 3, og laget tabeller for å få frem innholdet i kategoriene på henholdsvis samfunns- og institusjonsnivå (Hedegaard, 2012). Til sist ble resultatet fra hvert nivå syntetisert for en sammenligning. I tillegg ble pensum gjennomgått for å identifisere pensum om observasjon og tematisk innhold.

5.3.2 Statistiske analyser

Statistiske analyser er anvendt i den kvantitative studien, spørreskjemaundersøkelse nr. 2 (artikkel 4). Deskriptiv statistikk ble anvendt for bakgrunnsvariabler som utdanningsnivå, tidsperiode for når de selv tok sin utdanning som barnehagelærer/førskolelærer, kjønn, aldersgruppe og tilhørighet til

utdanningsinstitusjon for de tre gruppene: styrere, praksislærere og pedagogikklærere. Mulige forskjeller mellom de tre gruppene med hensyn til besvarelsene knyttet til observasjon ble analysert ved Pearsons kji-kvadrat-tester. Test for trend for tidsperioder for utdannelsen og forståelsen av deltagende observasjon ble utført ved bruk av Mantel-Haenszel test for trend. Signifikansnivå ble satt til $\alpha = 0.001$, for å ta hensyn til at det ble utførte mange tester. Analysene ble utført ved bruk av IBM SPSS Statistics, Version 25. For detaljert beskrivelse av kategorisering av variabler og missing vises til artikkel 4, Table 1.

5.4 Validitet

Studiens design, mixed methods, tilsier at den skal tilfredsstille både kvalitative og kvantitative forskningspremisser. For øvrig kan nettopp studiens mixed methods-tilnærming sies å styrke studiens interne og eksterne validitet, troverdighet og reliabilitet (Onwuegbuzie & Leech, 2007), fordi det innebærer en form for datatriangulering, bruk av flere metoder for å samle data og flere datakilder om det samme for å kunne svare på forskningsspørsmålet (Maxwell, 2013). For min studie er det derfor tjenlig å se til definisjonene av «multiple validities» (Johnson & Christensen, 2013, s. 311):

> *This term refers to the extent to which the mixed methods researcher successfully addresses and resolves all relevant validity types, including the quantitative and qualitative validity types [...] as well as the mixed validity dimensions. In other words, the researcher must identify and address all the relevant validity issues facing a particular research study.*

I kapittel 5.2 har jeg allerede berørt «relevant validity issues» knyttet til utvalg, intern og ekstern validitet (generaliserbarhet). Jeg vil derfor her konsentrere meg om den største «issuen» ved mitt design; sekvensiell validitet (Johnson & Christensen, 2017, s. 308). Selv om studiens mixed methods-design kan sees som studiens styrke, der flere metodiske innganger brukes for å belyse det samme, og der det sekvensielle multifase-designet innebærer at delstudiene bygger på hverandre, hvor hver fase influerer på den neste, kan det også sees som studiens svakhet. Den første og andre delstudien og resultatene presentert i artikkel 1, 2 og 3 genererte hypoteser for validering/falsifisering i den landsomfattende spørreundersøkelsen. Spørsmålene ble

formulert på bakgrunn av resultatene fra de foregående delstudiene, der det fremgikk følgende:

- Det syntes å være en forskjell mellom barnehagen og utdanningens vurdering av metodenes profesjonsrelevans, begrunnelsen for observasjon, forståelsen av deltagende observasjon og viktigheten av skriftliggjøring av observasjoner.
- Praksisfortelling har høyest profesjonsrelevans.

På bakgrunn av annen relevant forskning kunne det antas at det var:

- en sammenheng mellom bruk og begrunnelse og hvilke metoder som ble sett relevante knyttet til når en selv tok sin førskolelærer-/barnehagelærerutdanning.

I tillegg ble det, fordi de foregående delstudiene forholdt seg til én og samme utdanningsinstitusjon, nødvendig å ta høyde for at det kunne være geografiske forskjeller eller andre sammenhenger. Derfor ble spørsmål om følgende inkludert:

- tilhørighet til utdanningsinstitusjon, utdanningsnivå, når utdannet, kjønn
- vurdering av observasjonsmetoders profesjonsrelevans

Sistnevnte punkt tok utgangspunkt i metodene beskrevet i den mest brukte metodeboken i BLU, som følgeforskningen for BLU (Bjerkestrand et al., 2015) viste var Løkken og Søbstads bok *Observasjon og intervju i barnehagen,* som også var metodene det ble spurt om i den første spørreundersøkelsen. I de åpne kommentarfeltene fremgikk også andre metoder for observasjon, som ble inkludert i rangeringen av metoder i den siste spørreundersøkelsen. I og med at dette var resultater fra én utdanningsinstitusjon, ble denne institusjonen foreskrivende for hvilke metoder det ble spurt om i den siste spørreundersøkelsen til både styrere, praksislærere og pedagogikklærere på landsbasis. Det kan tenkes at ytterligere andre former for observasjon er i bruk og kan ha relevans enn dem som er innlemmet i studien. Eksempelvis var det en av informantene som tok kontakt og informerte om at skygging var en metode de hadde god erfaring med, og som tidligere forskning også har vist er relevant i utdanningens teori og praksis (eksempelvis Hognestad & Bøe, 2017). Dette var en metode som ikke var inkludert i den siste spørreundersøkelsen, fordi den ikke fremgikk i de foregående delstudiene. Dette

kunne vært løst gjennom åpne kategorier i den siste spørreundersøkelsen, men som studiens design ikke ga rom for eller tok høyde for.

Tabell 3 gir en oppsummerende oversikt over delstudienes styrker og svakheter.

Tabell 3. Styrker (+) / svakheter (-) i delstudiene i avhandlingens mixed methods design.

Styrker (+) og svakheter (-)		Konsekvenser
DELSTUDIE 1 – Artikkel 1		
+	Kombinasjon av kvalitative og kvantitative data	Workshop og fokusgruppeintervju ga utfyllende data til den første spørreundersøkelsen, som både utdypet og validerte sentrale funn.
+	Spørreskjema inkluderte åpne spørsmål og kommentarfelt	Ga utfyllende informasjon om det som ble spurt om, og ny informasjon som ble vesentlig å undersøke nærmere i studiens senere faser. Eksempelvis fokus for observasjon og metoder utover dem som var inkludert i spørreskjemaet.
+	Sekvensielt design: Spørreskjema > workshop > fokusgruppeintervju	Fikk flere data om det samme som grunnlag for å trekke konklusjoner basert på syntetisering av funn.
+/-	Utvalg: Informanter til spørreskjema, workshop og fokusgruppeintervju var de samme / tilhørende samme utdanningsinstitusjon	Ga et godt grunnlag for å utlede hva som kjennetegnet denne gruppen av praksislæreres bruk av og begrunnelser for observasjon, og hvilke observasjonsmetoder de ser som relevante. Gir kun grunnlag for generalisering for praksislærere ved denne institusjonen, ikke praksislærere generelt.
+/-	Intern validering workshop/ fokusgruppeintervju	Workshop: Intern validering gjennom oppsummering med gruppene om deres skriftlige arbeid. Fokusgruppeintervju: Ikke lydopptak. Intern validering bekreftet forskerens tekst basert på notater fra fokusgruppeintervjuet.
DELSTUDIE 2 – Artikkel 2 og 3		
+	Multilevel: Kvalitative data på ulike nivåer: samfunns-, institusjons- og individnivå.	Belyser observasjon på en helhetlig måte ved én utdanningsinstitusjon.
-	Utvalg: avgrenset til pedagogikklærere	Gir grunnlag for å trekke konklusjoner om pedagogikklærernes perspektiver på observasjon ved denne institusjonen, men andre perspektiver kunne kommet frem om andre faglærere hadde vært inkludert.
+	Inside-outside-legitimering – informantenes italesettelser vs. forskerens tolkninger/ konklusjoner	Bruk av sitater fra informantene for å få frem deres stemmer for å være transparent på grunnlaget for mine tolkninger og konklusjoner.
-	Publiseringskanal artikkel 3	Studien er publisert i spesialutgave som del av forskergruppens publisering av forkningsbidrag om BLU, etter utdanningsinstitusjonens policy om open access-publisering og finansiering, men tidsskriftets kvalitet og en slik policy har i etterkant vist seg å være omdiskutert internasjonalt.

DELSTUDIE 3 – Artikkel 4		
+	Et landsomfattende utvalg bestående av pedagogikklærere, praksislærere og der barnehagestyrere ble inkludert	Gir en større bredde i grunnlaget for konklusjoner enn den første delstudien som var avgrenset til én lokalisasjon og kun to av gruppene.
-	Spørreskjema uten åpne kategorier	Åpne spørsmål var ikke inkludert, som kunne gitt utfyllende og ny kunnskap utover metodene det ble spurt om.
-	Svarprosenten var lav for praksislærere og styrere	Gir ikke grunnlag for generaliserbare konklusjoner for praksislærere og styrere. Når det gjelder response bias, må det tas høyde for at de som har svart, kanskje er de som er mest positive til observasjon i pedagogisk arbeid.
+	Svarprosenten var høy for pedagogikklærere	Svarprosenten blant pedagogikklærere var 70,2 % og gir grunnlag for generaliserbare konklusjoner for pedagogikklærere i BLU.
+	Signifikansnivået satt til $\alpha = 0.001$	Det ble gjort mange tester, og derfor ble signifikansnivået satt strengt, dvs. resultatet var ikke statistisk signifikant hvis p-verdien var over 0,001.
-	Studiens resultater er relatert til informantenes praksiser siste 6 mndr.	Det kan være variasjoner gjennom året som gjør at resultatet ikke har fanget opp totalbildet av observasjon.

Hvorvidt kunnskapsbidraget kan vurderes å være «sant», troverdig og pålitelig, vil avhenge av synliggjøring av selve forskningsprosessen. Jeg har i artiklene og i kappen søkt å være transparent på de valgene jeg har tatt, bruk av teoretisk rammeverk, studiens design, forskningsspørsmål, metoder og gjennomføring, analyser (kvantitativ og kvalitativ), utvalg og forbehold, transkripsjoner av lydopptak, i tillegg til forskerposisjon, eget ståsted og forskerrollen.

5.5 Etiske refleksjoner

Prosjektet er utført i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) retningslinjer. Godkjenning fra Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble innhentet for de deler av studien der det var nødvendig; dialogkafeen med lydopptak og spørreundersøkelse 2 med personopplysninger, regulert av personopplysningsloven § 31. Mailadresser ble slettet etter at de var lagt inn i Questback for distribusjon av spørreundersøkelsen. Qestbacks retningslinjer for personvern sikret informantenes anonymitet. Dataene er behandlet i tråd med HVLs

retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet, lagret på HVLs forskningsserver, hvor også analysene ble foretatt og lagret. I tråd med godkjenningen fra NSD (vedlegg 5) vil de anonymiserte dataene lagres og gjøres tilgjengelig for andre forskere i tråd med nasjonale retningslinjer for arkivering og deling av data.

Spørreskjemaundersøkelsene, fokusgruppeintervjuet og dialogkafeen var frivillig å delta i. Informantene ble informert skriftlig på forhånd om studiens hensikt, muligheten for å trekke seg underveis og at fullført og innsendt besvarelse av spørreskjema ble ansett som aktivt samtykke til deltagelse. Deltagerne fikk i forkant av dialogkafeen også spørsmålene til dialogkafeen, i tillegg til informasjon om lydopptak og at de kunne reservere seg mot å delta. Det var ingen som trakk seg underveis. For å sikre anonymitet ble informantene gitt et deltagernummer. Transkripsjonen av lydopptaket ble gjort ordrett, men skrevet ut på bokmål for å hindre identifisering av enkeltinformanter.

«Member checking» (Johnson & Christensen, 2017, s. 299) som en form for respondent-validering ble foretatt i gjennomføringen av workshop, ved spørsmål til gruppenes skriftlige oppsummering, og i noen grad også i dialogkafeen, ved å innta en naiv spørrende forskerrolle. Fokusgruppeintervjuet var også en form for «member checking» gjennom at det ble tatt utgangspunkt i resultatene fra den første spørreundersøkelsen med spørsmål i fokusgruppeintervjuet om dette var gjenkjennbart (se vedlegg nr. 4). Slik ble det søkt å verifisere forskerens konklusjoner og få en dypere forståelse. Samsvar mellom delstudiene når det gjelder pedagogikklæreres og praksislæreres perspektiver på observasjon, styrker også studiens troverdighet og sentrale funn. Inside-outside legitimation (Johnson & Christensen, 2017, s. 306) er søkt ivaretatt gjennom å være transparent med hensyn til forskerrollen og ved omfattende bruk av sitater fra informantene i artiklene bygget på de kvalitative delstudiene, for å være transparent på mine tolkninger og konklusjoner.

For å få tilgang til praksislærere, styrere og pedagogikklærere tilknyttet BLU ble det sendt henvendelse til samtlige utdanningsinstitusjoner som tilbyr BLU, med informasjonsskriv om studien og ivaretagelse av informantenes anonymitet (se vedlegg nr. 1).

Informasjonen til utdanningsinstitusjonene var vurdert som et viktig etisk anliggende, som en vei til å få tilgang til informantene for å gjennomføre den landsomfattende spørreundersøkelsen. En slik henvendelse til utdanningsinstitusjonene var godkjent av NSD i forkant. Utdanningsinstitusjonene vurderte selv om de ville imøtekomme forespørselen. Det var ingen som reserverte seg, men det var feil på flere av mailadressene til praksislærerne. Det betyr at ikke alle praksislærere tilknyttet BLU er nådd, og det var dermed ikke alle som fikk muligheten til å delta.

Observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon vil også kreve at det tas hensyn til regler for personvern og krever juridisk samtykke fra foresatte ved observasjon av barn, enten det er gjennom skriftlige observasjoner, video, foto eller lydopptak, der barn kan identifiseres. Kravet om samtykke fra foresatte gjelder ikke i tilfeller der personalet deler personopplysninger med barnevernet for å oppfylle opplysningsplikten i barnehageloven § 22.

6. Resultat: Hovedbudskapet i artiklene

I dette kapittelet presenteres hovedbudskapet i artiklene, gjennom et sammendrag av hver enkelt artikkel. For å unngå gjentagelse er metode og analyse utelatt. Kapittelet avsluttes med en kort samlet oppsummering av hovedfunn.

Artikkel 1: Birkeland og Ødegaard (2018) *Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen,* publisert i Nordisk barnehageforskning, har konkretisert hva observasjon i praksisfeltet innebærer, og gir kunnskap om praksislæreres doxa, hvordan de taler om sin bruk av og begrunnelser for observasjon. Det er den uformelle observasjonen som kjennetegner praksislærernes bruk av observasjon. Deltagende observasjon sees synonymt med å være oppmerksomt til stede. Det er lite systematisk observasjon, det vil si bruk av observasjon som metode i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013). Det fremstår klart en manglende skriftliggjøring ved observasjon. Kollektiv refleksjon basert på formell observasjon er lite fremtredende. 80,8 % av de 180 respondentene vurderte observasjon som en forutsetning for arbeidet i barnehagen. De ønsker å observere systematisk, men grunnet tidspress forenkles metodene eller de brukes ikke. Det synes å være lite tilrettelagt for observasjon i barnehagens hverdag, med mindre det er ledd i samarbeid med andre instanser (PPT, barnevern) eller som forberedelse til foreldresamtaler. Fremtredende er at observasjonene som gjøres, er utviklingspsykologisk forankret. Samspill barn–barn og språk fremstår som hovedfokus i observasjonsarbeidet, mens voksen–barn fremstår lite fokusert og barns medvirkning er ikke fokusert. Samspill mellom barn observeres for å vurdere barns atferd og samspillskompetanse. Sosiogram, en metode for observasjon av samspill, er lite kjent. Observasjon for refleksjon over egen og barnehagens praksis er lite fremtredende. Observasjon assosieres ikke med kvalitetsarbeid, til tross for at praksisfortellinger, en metode for utvikling av praksis, er mest brukt og vurderes som den metoden som har høyest (97,4 %) profesjonsrelevans. Flere av observasjonsmetodene beskrevet i pensumlitteraturen i BLU vurderes av praksislærerne som lite profesjonsrelevante. Studien indikerer brudd mellom BLUs mål og undervisning og praksislærernes bruk og begrunnelser for observasjon.

Artikkel 2: Birkeland (2018) *«Å lære et håndverk» – pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen*, publisert i Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, retter søkelyset på observasjon i BLU. Studien synliggjør barnehagelærerens samfunnsmandat når det gjelder observasjon, og hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon som vektlegges av pedagogikklærerne. Pedagogikklærerne vektlegger mest deltagende observasjon. Løpende protokoll ansees som en god innføringsmetode. Sosiogram og digitale verktøy for observasjon er lite vektlagt, og videoobservasjon undervises det ikke i. Flere av pedagogikklærerne er kritiske til praksisfortellingens dominans, og det utrykkes at studentene bør jobbe mer med «ren» observasjon, og skille mellom beskrivelse og tolkning. Studentenes analytiske ferdigheter i observasjonsarbeidet problematiseres, men selv om en slik kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2008) etterlyses, synes det å være aktørkompetansen (Molander & Terum, 2008), hvordan man utfører en observasjon, som prioriteres. Pedagogikklærerne vektlegger etikk i observasjon av barn og at studentene får slike kunnskaper, og at kunnskapssyn og syn på barn må inngå i undervisning om observasjon. Både en sosiokulturell og en utviklingspsykologisk tenkning fremstår side om side i pedagogikklærernes perspektiver. Resultatet avdekker også at samfunnsnivåets føringer, gitt i rammeplaner for barnehager og BLU, der observasjon for endring og utvikling av pedagogisk praksis vektlegges, er heller fraværende på individnivå i pedagogikklærernes perspektiver. Selv en metode som praksisfortellinger, som er beregnet for utvikling av praksis (Birkeland, 1998), synes å bli en metode for barneobservasjon. Videre fremstår en manglende tillit til praksisfeltet som arena for barnehagelærerstudentenes læring om observasjon. Studien konkluderer med at det er behov for drøfting og avklaring av sentrale observasjonsmetoder, en drøfting som bør sees opp mot rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017) og observasjonens formål i utdanningen: 1) studentenes læring gjennom observasjon og 2) tilegnelse av kompetanse til å observere.

Artikkel 3: Birkeland (2019) *Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set*, publisert i Universal Journal of Educational Research, viser hvordan læringsutbyttebeskrivelser om observasjon i rammeplan for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012a,b,c), blir realisert i emneplaner, arbeidskrav og pensum ved en utdanningsinstitusjon. Læringsutbytte avhenger av hvilken

fordypning/profil studentene velger. Det kan bety at én uteksaminert barnehagelærer har kunnskaper og ferdigheter i sosiometri, en annen ikke. Én kan ha kunnskaper om videoobservasjon, en annen ikke. På samfunnsnivå, i rammeplan for BLU, går det frem at studentene skal ha kunnskaper og ferdigheter i relevante metoder for didaktisk arbeid og i arbeidet med utviklings- og læringsprosesser. Dette gjenspeiles på institusjonsnivå, i utdanningens emneplaner. Observasjon av barns motorikk ved bruk av løpende protokoll fremgår også, i tillegg til observasjon av språk og matematikkutvikling, som på samfunnsnivå knyttes til kartlegging. Lek, barns læringsprosesser, læringsmiljø og barnegrupper skal observeres, blant annet gjennom deltagende observasjon, og det skal reflekteres over egen praksis. Både en sosiokulturell og en utviklingspsykologisk forankring fremstår. Studentene skal ha kunnskap og ferdigheter i sentrale observasjonsmetoder, og de skal bruke metodene i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013). Sentrale observasjonsmetoder defineres ikke, hverken på samfunns- eller på institusjonsnivå. Pensum beskriver en rekke metoder, men sett ut fra obligatoriske arbeidskrav antas en viss enighet om løpende protokoll, deltagende observasjon og praksisfortellinger. Sosiometri og digitale verktøy for observasjon er forbeholdt et fåtall av studentene og synes å ha liten plass i utdanningen. Studien synliggjør også brudd mellom samfunns- og institusjonsnivået, der observasjon som en viktig del av profesjonskompetansen formulert på samfunnsnivå i kunnskapsområdet NHB (Natur, helse og bevegelse), ikke gjenspeiles på institusjonsnivå. Studien konkluderer med at det er behov for drøfting og avklaring av hvilke observasjonsmetoder som skal inngå i en barnehagelærers kvalifikasjon, og at etikk i observasjonsarbeid bør gjøres mer eksplisitt i styringsdokumentene nasjonalt og lokalt.

Artikkel 4: Birkeland, Baste & Ødegaard, *Observation as a professional Tool in the Norwegian Kindergarten and Kindergarten Teacher Education* (til vurdering) viser pedagogikklærere, praksislærere og barnehagestyreres bruk av og begrunnelser for observasjon og hvilke observasjonsmetoder som vurderes relevante i BLU og barnehagen. 87,9 % av de 1311 respondentene så observasjon som et helt nødvendig verktøy i det profesjonelle arbeidet. Observasjonsmetodene som er beskrevet i den mest brukte metodeboken i BLU, det vil si Løkken og Søbstads (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen*, ble ansett som relevante, med unntak av tidsbruksstudie og rangeringsskalaer. Det er flest (97,6–98,6 %) som ser praksisfortellinger og

deltagende observasjon som relevante i BLU og i barnehagen. For enkelte metoder (logg, video, sosiogram, time sampling) vurderte pedagogikklærere metodene som mer relevante enn det styrere og praksislærere gjorde, men for TRAS var det styrerne og praksislærerne som anså metoden som mest relevant. Deltagende observasjon forstås i stor grad som en ikke skriftlig eller oftest ikke skriftliggjort observasjon, det vil si som en uformell observasjon. Denne forståelsen øker i nyere tid, altså dess senere repondenten tok sin førskole-/barnehagelærerutdanning. Vurderingen av sosiogram som relevant metode avtar dess senere de er utdannet.

Til tross for at observasjon ble sett som viktig, rapporterer de fleste fra barnehagefeltet at de har observert kun 1–3 ganger siste halvår. Praksisfortellinger (80,8 %) og deltagende observasjon (78,8 %) var mest brukt, mens kommersielle verktøy for observasjon var lite brukt (< 8 %), med unntak av TRAS (55,2 %) og Alle Med (36,9 %). Fokus i observasjonene var blant styrere og praksislærere oftest samspill mellom barn, mens det hos pedagogikklærerne var samspill voksen–barn. Svært få (7,5 %) av praksislærerne hadde hatt fokus på voksen–barn-samspill siste halvår. Barns læring var ikke fokus i observasjonsarbeidet, hverken blant pedagogikklærerne, praksislærerne eller styrerne. Barns læring, danning og medvirkning var minst fokusert i observasjonsarbeidet, og lek (9,3 %) var heller ikke særlig fokusert. Observasjon for endring og utvikling av pedagogisk praksis ble sett viktig, men ble i liten grad gjort til gjenstand for systematisk observasjon, med skriftliggjøring og kollektiv refleksjon.

Artikkel 5: Birkeland & Ødegaard**,** Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap (akseptert Norsk pedagogisk tidsskrift) er en drøftende artikkel som retter oppmerksomheten på observasjon i relasjon til barnehagens samfunnsmandat, hvilken observasjonsmetodologi og metoder for observasjon som er tjenlig for barnehagelærere for å kunne oppfylle det helhetspedagogiske mandatet. Artikkelens utgangspunkt er en problematisering av kunnskapsgrunnlaget for metodeundervisningen i BLU. Artikkelen legger til grunn en kort historisk gjennomgang av den delen av pedagogikkfaget i BLU som omhandler observasjon, og viser til resultater fra forskning om observasjon i utdanningens teori og praksis i dag. Videre belyses observasjon relatert til barnehagelærerens samfunnsoppdrag, og det

argumenteres for at observasjon fremdeles bør ha en sentral plass i BLU, men at det bør gjøres en justering i det metodiske grunnlaget, der det er sentralt å anerkjenne det motsetningsforholdet som finnes mellom ulike kunnskapssyn og vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for ulike observasjonsmetoder. Tilnærminger til observasjon og forståelsen av barn har endret seg, fra fokus på det individuelle barnet til forståelsen av barn som deltagere i en kontekst. Til tross for det er praksis fremdeles sterkt individsentrert. Studiene det vises til, løfter frem en manglende vektlegging av forskningsmetodologisk kompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon, noe som vil være vesentlig å styrke tatt i betraktning at barnehagelæreren har ansvar for utvikling av og kritisk diskusjon om barnehagen som pedagogisk virksomhet, for å oppfylle det helhetspedagogiske mandatet for alle barn. Artikkelen angir retning for nye veivalg for metodeundervisning i BLU og fremsetter barnehagelærerens observasjonskunnskapsspekter – hvis formål er å foreslå noen metoder som er tjenlig for barnehagelærere som «forsker» på egen praksis, og få frem forholdet mellom metode og hvilket mål observasjonen skal tjene. Betydningen av å se til metodologi fra det pedagogiske fagspråket, pedagogisk filosof og teori som vektlegger konteksten og miljøets betydning poengteres, som en motvekt til den tradisjonelle utviklingspsykologiske forankringen, for å kunne arbeide med endrings- og utviklingsprosesser for å styrke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Det er stor enighet i at observasjon er et viktig verktøy i profesjonell pedagogisk praksis. Likevel er uformell observasjon fremtredende. Systematisk observasjon i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013) vektlegges i utdanningen, men er lite fremtredende i barnehagen. Både i utdanningen og i barnehagen er det først og fremst observasjon av barn, ut fra en utviklingspsykologisk tenkning, som fremgår, i mindre grad observasjon som ledd i didaktisk arbeid og for å løfte frem og lære av og reflektere over egen og barnehagens praksis, med mål om å endre og utvikle praksis i henhold til barnehagens mandat. Observasjon kobles ikke til barns læringsprosesser og lite til barns medvirkning. I praksisfeltet kobles det også lite til danning, og lek er heller ikke særlig fokusert. Det synes å være behov for å drøfte og avklare hvilke observasjonsmetoder som er relevante for en barnehagelærer. Til tross for stor enighet om at observasjon er viktig i pedagogisk

arbeid, fremstår observasjon i liten grad anvendt som metode, som en profesjonell ferdighet, i barnehagen. Observasjon synes å anvendes som metode ved bekymring for barn, som ledd i samarbeidet med andre instanser.

Vilkårene for barnehagelærerstudentenes læring om observasjon er urovekkende, grunnet mangel på rollemodeller, brudd mellom samfunnsnivåets føringer og realiseringen i utdanningens emneplaner og arbeidskrav, og at relevante metoder som kan gi inngang til å undersøke og reflektere over det som skal være en barnehagelærers oppdrag, jf. rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017), synes å være lite vektlagt og lite kjent.

7. Drøfting: Observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon

Avhandlingen tar mål av seg å svare på: Hvordan fremstår betydning og bruk av observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon – og hvilke observasjonsmetoder sees som relevante? I dette kapittelet drøftes kunnskapstilfanget på tvers av avhandlingens kjerne: artiklene. Jeg tar for meg tre gjennomgående temaer: observasjonsmetoder, fokus i observasjonsarbeidet og bruk av observasjon. Til slutt følger en oppsummering knyttet til hovedproblemstillingen.

7.1 Relevante observasjonsmetoder

Artikkel 1–4 har sammen gitt et godt grunnlag for å kunne si noe om hvilke observasjonsmetoder som sees som relevante i barnehagelæreres utdanning og profesjon. Til tross for at det er noen forskjeller mellom pedagogikklærere, praksislærere og barnehagestyrernes perspektiver på hvilke metoder som ansees relevante, vurderes observasjonsmetodene som er beskrevet i den mest brukte metodeboken i BLU, det vil si Løkken og Søbstads (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen*, å ha en relevans, med unntak av tidsbruksstudie (time sampling) og rangeringsskalaer. Deltagende observasjon og praksisfortellinger fremstår som de mest relevante metodene både i utdanningen og i yrkespraksisen i barnehagen. Imidlertid er det tydelig at deltagende observasjon sees som synonymt med det å være oppmerksomt til stede, det vil si en uformell observasjon. Observasjon i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013), som vektlegges i utdanningen, er lite fremtredende i praksisfeltet. Skriftliggjøring og kollektiv refleksjon basert på skriftlige observasjoner er heller fraværende.

Det er også interessant å merke seg at selv om praksisfortellinger, en metode beregnet for utvikling av praksis (Birkeland, 1998), der kollektiv refleksjon er sentralt, sees som relevant, så synes metoden å bli gjort til en metode for barneobservasjon og ikke som et grunnlag for å løfte frem praksis for kollektiv refleksjon med mål om å utvikle og endre pedagogisk praksis. Tidligere forskning (Eik & Steinnes, 2017; Gotvassli, 2014b; Jenset et al, 2018; Kvistad, 2008; Moxnes, 2016; Ødegaard & Birkeland, 2001; Ødegaard & Økland, 2015) har poengtert nytten

av praksisfortellinger for kunnskapsutvikling om egen og barnehagens praksis, som er sentralt i et sosiokulturelt læringsperspektiv for samskapt læring (Levin & Klev, 2002) og utvikling av kvaliteten i det pedagogiske tilbudet. Pedersens (2008) aksjonsforskningsstudie for et tiår siden viste også i likhet med mine funn i dag at det i praksisfeltet ikke er kultur for skriftliggjøring av praksisfortellinger og observasjoner som grunnlag for refleksjon. Jansen (2008) poengterte at fiksering til tekst er vesentlig hvis formålet er kunnskapsutvikling, fordi når teksten fikseres, kan den fastholdes og analyseres, og dessuten stilles kritiske spørsmål til. Det innebærer det Molander & Terum (2008) betegner som kommentatorkompetanse, der det å beskrive, analysere og evaluere egen praksis opp mot det offentlige mandatet blir vesentlig for å utvikle kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. I artikkel 5 presiseres betydningen av dialogiske og refleksive praksiser, noe en metode som praksisfortellinger kan bidra til. Det kan derimot synes som at praksisfortellinger er en metode som velges fordi den er enkel, lite tidkrevende og en metode også ufaglærte kan mestre. I mine resultater fremgår det, i likhet med hva Eik (2013) viser, at observasjon ikke er avgrenset til barnehagelærerens profesjonelle kompetanse. Også ufaglærte foretar observasjoner. Her synes barnehagefeltet å ha en utfordring, siden barnehagelærerne er i mindretall på sin avdeling/base i barnehagen. Kunnskap om observasjon, som en kompetanse, kan med Bourdieus terminologi betraktes som kulturell kapital, en kapital oppnådd gjennom utdanning. En ufaglært assistent kan ikke foreta observasjoner på en kvalifisert måte slik barnehagelæreren kan. Ifølge Bourdieu (1986) må enhver kapital sees i relasjon til feltet. I barnehagen som felt har kun 40 % av personalet formell barnehagekompetanse. 20 % har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, mens 32 % av personalet er uten noen spesiell utdanning i barnehagearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Artikkel 1 viste at praksislærere vurderer praksisfortelling som den enkleste metoden, en metode alle kan bruke. Slik sett er det en metode som er tilpasset feltet fremfor profesjonen og valg av metode etter formål. Når kollektiv refleksjon basert på skriftlige observasjoner synes å være lite fremtredende, er det grunn til å reise spørsmål ved praktiseringen av praksisfortellinger som metode i barnehagen – om det i det hele tatt kan betegnes som bruk av metode. Sammen med deltagende observasjon som å være til stede, «å se», reises det derfor i artikkel 4 spørsmål om hvorvidt barnehagelærere i realiteten

utøver observasjon som *metode*. Intensjonen med sentrale metoder undergraves, når metodene forenkles og observasjonsprosessens tre trinn ikke vektlegges.

Øvrige observasjonsmetoder er vist rangert, jf. profesjonsrelevans i artikkel 1, slik praksislærerne vurderte metodene. Mest relevant ansees praksisfortellinger og deltagende observasjon. Dernest følger løpende protokoll, fotodokumentasjon, TRAS, loggbok, video, sosiogram, tidsbruksstudie og rangeringsskala. I artikkel 2 fremgår pedagogikklærernes vektlegging av observasjonsmetodene, der deltagende observasjon ansees viktigst. Løpende protokoll sees som en god innføringsmetode for studentenes øving i å holde fokus og skille mellom beskrivelse og tolkning. Sosiogram er lite vektlagt, og videoobservasjon undervises det ikke i, til tross for at de mener video er en metode som kan være nyttig. Flere av pedagogikklærerne er kritiske til praksisfortellingens dominans, og de er kritiske til bruk av kartleggingsverktøy som TRAS i observasjon av barn. I artikkel 3 fremgår hvilke observasjonsmetoder som vektlegges på institusjonsnivå i BLU, i emneplaner og arbeidskrav ved en institusjon. Her fremgår i størst grad praksisfortellinger, deltagende observasjon og løpende protokoll. Imidlertid er det svært ulikt alt etter hvilken profil (fordypning) studentene har valgt, hva de får av kunnskaper og ferdigheter i observasjonsmetoder. I artikkel 4 fremgår hvilke metoder som sees som relevante i BLU og i barnehagen av både styrere, praksislærere og pedagogikklærere. Her fremgår også deltagende observasjon og praksisfortellinger som de mest relevante metodene. Videre er det knyttet til utdanningen flest som ser loggbok, etterfulgt av løpende protokoll, foto, video, sosiogram og TRAS som relevante metoder. Færrest ser tidsbruksstudie og rangeringsskala som relevante. For barnehagen er det flest som ser deltagende observasjon og praksisfortellinger relevant, dernest foto, loggbok, video, TRAS, løpende protokoll og sosiogram. Færrest ser tidsbruksstudie og rangeringsskalaer relevant også i barnehagen. Oppsummert viser dette at deltagende observasjon sees som den mest relevante metoden både i utdanningen og i barnehagen. Til tross for kritiske perspektiver på praksisfortellinger i artikkel 2 fremstår praksisfortellinger som en høyst relevant og utbredt metode. Løpende protokoll synes å ha høyere relevans i utdanningen enn i barnehagen. Digitale verktøy for observasjon sees som relevante, men synes ikke å være metoder som er vektlagt i tilsvarende grad i undervisningen i temaet observasjon, ifølge artikkel 2. Imidlertid er utvalget her pedagogikklærere ved én utdanningsinstitusjon, og det gir ikke grunnlag for å si at

dette er gjeldende for undervisning i temaet observasjon ved øvrige utdanningsinstitusjoner. Imidlertid kan det være grunn nok til å reise spørsmålet om digitale verktøy for observasjon vektlegges i undervisningen i BLU. Loggbok fremstår også som en relevant metode i begge felt, mens tidsbruksstudie og rangeringsskalaer fremstår som lite relevante metoder. TRAS synes det å være svært ulike perspektiver på, men totalt vurderte 48,7 % av styrere, praksislærere og pedagogikklærere TRAS som relevant i BLU og 77,7 % så TRAS som relevant i barnehagen. TRAS fremstår altså som viktig i barnehagen, men ikke så viktig i utdanning av barnehagelærere. Dette fremgår også i artikkel 1. Her kan det spørres hvem som er premissleverandør for observasjonsverktøy som skal benyttes av barnehagelærere i arbeidet med barna i barnehagen. Tidligere forskning som har vurdert TRAS, finner verktøyet heller lite egnet i barnehagen (Andersen, et al., 2011), der hovedankepunktet er at den sosiokulturelle dimensjonene i barns utvikling ikke vektlegges.

Sosiogram fremstår i artikkel 1 som lite kjent og anerkjent, i artikkel 2 som lite fremhevet, i artikkel 3 som forbeholdt et fåtall av studentene og i artikkel 4 som en metode mange ikke kjenner til. De «vet ikke» om metoden er relevant. Det er også tydelig at langt flere av dem som tok sin utdanning som førskolelærere (nå kalt barnehagelærer) på 80-tallet eller før ser sosiogram relevant, enn dem som er utdannet i senere tid. Det er en klar nedadgående trend. Her kan det reises spørsmål ved om dette gjenspeiler en avtagende vektlegging av sosiometri i kvalifiseringen av barnehagelærere. I artikkel 5 poengteres sosiogram som en relevant metode, relatert til barnehagens mandat, som krever at man fanger opp mikronivåer som samspill, medvirkning og inkludering, for å følge opp enkeltbarn i en gruppekontekst. Når samspill fremstår som hovedfokus i observasjonene, vil metoder som sosiogram, video og deltagende observasjon være tjenlige metoder. Det er da urovekkende om metoder som sosiogram og videoobservasjon ikke vektlegges i utdanningen, og at deltagende observasjon synes å ha blitt redusert til en oppmerksom tilstedeværelse. Kvalitativt orientert observasjon, anvendt som metode, gir inngang til dypere innsikt og kan synliggjøre prosesser og sammenhenger og frembringer et grunnlag for mer presise antagelser for vurderinger og refleksjoner, som kan bidra til endring og utvikling av pedagogisk praksis til barns beste (Bae, 1996, 2005; Sheridan et al., 2011).

7.2 Fokus i observasjonsarbeidet

Observasjon skal inngå i en barnehagelæreres kvalifikasjon og profesjon (Universitets- og høgskolerådet, 2018b; Utdanningsdirektoratet, 2017), der det å ha kunnskap om observasjon sees som en forutsetning for barnehagepedagogisk arbeid (Universitets- og høgskolerådet, 2018, s. 12). På samfunnsnivå fremstår observasjon som en viktig del av profesjonskompetansen, som grunnlag for å planlegge, begrunne, gjennomføre, dokumentere, analysere og evaluere pedagogisk arbeid, og for å tilrettelegge, vurdere og forstå barns utvikling, læring og trivsel, reflektere over egen og barnehagens praksis og utvikle praksis i tråd med barnehagens mandat og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2012c; Universitets- og høgskolerådet, 2018b; Utdanningsdirektoratet, 2017). Tidligere forskning peker på det samme, der observasjon sees som et viktig kunnskapsgrunnlag (Børhaug et al., 2018), et grunnlag for mer presise antagelser for vurderinger og refleksjoner, som kan bidra til endring og utvikling av pedagogisk praksis (Bae, 2005; Sheridan et al., 2011; Eik & Steinnes, 2017), og for undring og spørsmål i personalgruppen i hensikt de voksnes læring og utvikling av barnehagen knyttet til barnehagens overordnede målsettinger og samfunnsmandat (Kvistad, 2008; Gottvassli, 2014b; Germeten & Skogen, 2011). I dag skal barnehagen være en lærende organisasjon (Børhaug et al., 2018; Gottvassli, 2014a; Utdanningsdirektoratet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2016; Seland, 2017).

I resultatene fra min studie fremgår det stor enighet om at observasjon er viktig i pedagogisk arbeid. Imidlertid er det i observasjonsarbeidet hovedsakelig barns utvikling det rettes fokus på, preget av en utviklingspsykologisk forankring. I mindre grad fremstår observasjon for didaktisk arbeid og refleksjon over egen og barnehagens praksis. Observasjon kobles i liten grad til kvalitetsarbeid. I artikkel 1 fremstår en praksislærers omtale av observasjon for å «sikre kvaliteten» (Id 120) som en marginal motdiskurs til rådende syn på observasjon. Det fremgår også at kollektiv refleksjon basert på skriftlige observasjoner er lite fremtredende. I artikkel 3 fremgår at på samfunnsnivå, i rammeplan for barnehagen og i de nasjonale retningslinjene for BLU, vektlegges observasjon for endring og utvikling av pedagogisk praksis. Dette gjenspeiles også på institusjonsnivå i emneplaner i BLU, men gjenspeiles lite på individnivå i pedagogikklærernes perspektiver, slik det fremgår i artikkel 2. Observasjon for endring og utvikling av praksis er heller fraværende i

pedagogikklærernes «sayings» (jf. Kemmis et al., 2014). Det er først og fremst observasjon av barn pedagogikklærerne snakker om. Selv en metode som praksisfortellinger, som er beregnet for utvikling av praksis (Birkeland, 1998), synes å bli til en metode for barneobservasjon. Artikkel 4 viste at både styrere, praksislærere og pedagogikklærere vurderte observasjon som viktig for endring og utvikling av praksis, men at det i liten grad ble gjenspeilt i systematiske observasjoner som grunnlag for kollektiv refleksjon, for å reflektere over og lære av egen praksis og utvikle praksis. Vi ser altså at barnehagen som lærende organisasjon er lite vektlagt i observasjonsarbeidet.

Barns læringsprosesser er så godt som fraværende fokus for observasjon. Artikkel 4 viser at 10 av totalt 1273 pedagogikklærere, praksislærere og styrere har hatt fokus på barns læring i observasjonsarbeidet siste halvår. Også artikkel 1 viser at fokus på barns læringsprosesser fremstår som en marginal diskurs i hva som vektlegges i observasjonene praksislærerne gjør. Artikkel 3 viser at på samfunnsnivå, i føringene for BLU, knyttes observasjon til læringsprosesser og læringsmiljøet, som forutsetning for didaktisk tilrettelegging. Allerede den første rammeplanen for barnehager (Barne- og familiedepartementet, 1996) definerte observasjon som en systematisk undersøkelse av barns trivsel, læring og utvikling, som skulle ligge til grunn for det pedagogiske arbeidet, slik det også er presisert i dagens rammeplan, der barnehagens formål og innhold skal fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Observasjon kobles altså ikke til barns læringsprosesser, og dermed avdekker studien et brudd mellom samfunnsnivåets føringer og hva styrere, praksislærere og pedagogikklærere oppgir som fokus for observasjon. Dette er interessant og urovekkende i lys av nyere forskning som viser at aspekter ved samspillet der voksne inspirer til og bidrar til barnas læring, utforskning og samspill med andre barn, syntes være mangelfull (Os & Winger, 2019, s. 1). En av pedagogikklærerne trekker frem «kunnskapsforståelsen som relasjonell og kontekstuell også» (artikkel 2, s. 11), som en motvekt til den utviklingspsykologiske tenkningen som synes å prege observasjonsarbeidet. Dette er uttrykk for et sosiokulturelt læringssyn, som vi også finner i rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), der barns opplevelser og erfaringer anerkjennes som grunnlag for læring (Børhaug et al., 2018). Som pedagogikklærerne berører innebærer et sosiokulturelt syn også å vende blikket mot en selv og konteksten barnet inngår i. Dette er vesentlig for å forstå vilkårene for

barns læring, trivsel, utvikling og danning (Ødegaard & Krüger, 2012). Imidlertid synes fokuset på den voksnes bidrag i barns læringsprosesser ikke å vektlegges i særlig grad. Hva den voksne bidrar med, synes heller å være en blind flekk, slik også Kallestad & Ødegaard (2012, 2013) har vist. I artikkel 1 fremsto samspill barn–barn og språk som hovedfokus i praksislærernes observasjoner, med systematiske observasjoner ved bekymring for barn. Artikkel 2 viser også observasjon av det individuelle barnet i henhold til normalutvikling, og det var først og fremst observasjon av barnet pedagogikklærerne snakket om, selv om voksen–barn-relasjonen ble berørt. I artikkel 4 fremsto også samspill mellom barn og barns utvikling som mest prioritert fokus. Imidlertid fremgikk det her at pedagogikklærerne hadde størst fokus på samspill voksen–barn i sin undervisningspraksis om observasjon siste halvår. Få (4,7 %) av praksislærerne har hatt fokus på samspill voksen–barn siste halvår. Søkelys på den voksne kan sies å være tilnærmet en blind flekk i observasjoner i yrkesutøvelsen som barnehagelærer. Studien viser her en forskjell mellom hva som prioriteres i campusundervisningen, og prioritering i praksisfelt.

Barns medvirkning, som er lovfestet i Norge, er heller ikke fokusert i observasjonsarbeidet. Artikkel 1 viste at barns medvirkning var lite fremtredende i praksislærernes observasjoner, lite fremtredende i pedagogikklærernes perspektiver på observasjon (artikkel 2), og i artikkel 4 fremgikk at barns medvirkning var en av begrunnelsene for observasjon som var minst fremtredende. Observasjon for å lære om barns perspektiver og deltagelse fremstår som lite vektlagt i observasjonsarbeidet. Styringsdokumentene for barnehager og BLU fremhever barns deltagelse og medvirkning, læring og danning, men dette synes ikke å ha fått gjennomslag i tilnærmingen til observasjon. Også barns danningsprosesser har lite oppmerksomhet i observasjonsarbeidet i praksisfeltet, men skårer høyere blant pedagogikklærerne. 19,4 % av pedagogikklærerne rapporterte «formative development» (danning) som fokus siste halvår, mens 1,7 % av styrerne og 1,9 % av praksislærerne oppga det samme. Det kan synes som at vektleggingen av danning i utdanningen, som også har vært et overordnet mål i rammeplan for barnehager siden 2011, ikke har hatt gjennomslag i praksisfeltet. Danning kobles ikke til observasjonsarbeidet i yrkesutøvelsen som barnehagelærer. Man kan undres på om det skyldes forståelsen av danning og hva det vil innebære som fokus i observasjonsarbeidet, eller om det

skyldes at det er nedprioritert. Børhaug et al. (2018) peker på danningsbegrepet som uklart, vanskelig å avgrense og operasjonalisere. Dette til tross for at det er skrevet en rekke forskningsbidrag som har operasjonalisert danningsbegrepet (se eksempelvis Lyså, 2012; Pesch, 2017; Ødegaard & Krüger, 2012; Ødegaard & White, 2016).

Læring og danning sees i rammeplan for barnehager innenfor en læringsforståelse hvor barns opplevelser og erfaringer anerkjennes som grunnlaget for læring. Omsorg, lek, læring og danning er sentrale prosesser som skal kjennetegne barnehagens arbeid, og inngår i det helhetspedagogiske mandatet. Danning står i kontrast til det mer målorienterte læringsbegrepet. Ulike forståelser av lærings- og danningsbegrepet vil ha konsekvenser for barnehagens pedagogiske virksomhet og for fokus i observasjonsarbeidet. Tatt i betraktning at barns medvirkning har vært presisert i barnehagens rammeplan siden 2006 og ennå ikke gjør seg gjeldende i observasjonsarbeidet, og danningsbegrepet som ble innført i 2011, heller ikke gir gjenklang i fokus for observasjon, er det grunn til å reise spørsmål ved forståelsen av slike sentrale verdier/begreper. Det synes også å være et behov for å drøfte observasjon og tilnærminger til observasjon i relasjon til disse begrepene, slik at de blir førende i det pedagogiske arbeidet, inkludert observasjonsarbeidet.

Lek er heller ikke særlig sterkt fokusert i observasjonene, ut fra det både styrere, praksislærere og pedagogikklærere oppgir å ha hatt fokus på siste halvår. Lek er kjernen i den norske barnehagetradisjonen (Einarsdottir, 2013; Bae, 2018; Børhaug et al, 2018), der lek og en holistisk tilnærming til læring skal legges til grunn, men lek fremstår ikke som et høyt prioritert fokus i observasjonsarbeidet. Under 10 % av totalt 1273 styrere, praksislærere og pedagogikklærere rapporterte fokus på lek siste halvår, henholdsvis 8 %, 10,4 % og 10,7 %. Selv om samspill mellom barn, som oppgis som hovedfokus, også kan tenkes å innebære observasjon av lek, er det ut fra studiens resultater belegg for å si at samspill mellom barn observeres for å avdekke barns samspillskompetanse eller problemer. Det er ikke primært lek det rettes oppmerksomhet på. Lite fokus eksplisitt på lek går også frem i artikkel 1, der 92 av 130 praksislærere hadde hatt fokus på samspill mellom barn i sine observasjoner, mens 36 oppga lek som fokus. På institusjonsnivå i BLU, i arbeidskrav til studentene, finner vi observasjon av lek, for å lære om barns lek og trene i utvalgte observasjonsmetoder. På samfunnsnivå i føringene for BLU vektlegges også

observasjon av barns leke- og læringsprosesser, men dette synes altså å gjenspeiles lite i observasjonsarbeidet i praksis.

Det synes altså å være brudd på flere plan, både mellom det pedagogikklærerne retter oppmerksomhet på i undervisningspraksis om observasjon og praksisfeltets prioritering i observasjoner, og mellom hva som ifølge rammeplan for barnehager skal være i sentrum, og hva pedagogikklærere og praksisfeltets vektlegger i observasjonsarbeidet, og hva nasjonale og lokale føringer for BLU forfekter og hva praksislærerne observerer. Det er et brudd mellom praksisfeltet og pedagogikklæreres vektlegging, når det gjelder danning og samspill voksen–barn. Danning, medvirkning, læring og lek som kjerneverdier i den norske barnehagen synes ikke å ha fått gjennomslag i observasjonsarbeidet. Som resultatet har vist, er det heller ikke fremtredende fokus på observasjon for endring og utvikling av praksis. Det mest overraskende er at observasjon i pedagogisk arbeid *ikke* knyttes til barns læring. I utdanningen er hovedtyngden i temaet observasjon lagt til BULL – barns utvikling, lek og læring. Vi har sett at observasjon er sterkt knyttet til barns utvikling, noe til lek, men ikke til barns læring. Her synes utdanningen å ha en utfordring når det gjelder temaet observasjon. Resultatet har også vist at utdanningen har en jobb å gjøre for å løfte observasjon for endring og utvikling av praksis. Det vil si at observasjon må vektlegges også i kunnskapsområdet LSU (Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid), for å bidra til en jevnere balanse i vinkling og tilnærming til observasjon. Barnehagefeltet synes å ha store utfordringer når det gjelder observasjon, hvis målet er å komme bort fra den utviklingspsykologiske tradisjonen med observasjon av barn. Det er også et etisk perspektiv (Thoresen, 2005) som undergraves når observasjoner ikke retter søkelyset på de voksne i arbeid med barn. Men barnehagelærerens rolle i barns læringsprosesser (Hedegaard, 2019; Lewis, Fleer & Hammer, 2019) blir også utydelig, når hverken den voksnes bidrag eller læring er fokus for observasjoner i pedagogisk arbeid med barn. Barnehagefeltet synes å stå overfor omfattende utfordringer for å oppnå at observasjon skal være et grunnlag for pedagogisk arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerutdanneres doxa synes fremdeles å ha forankring i en utviklingspsykologisk ideologi.

7.3 Bruk av observasjon

Observasjon brukt som metode defineres i pensumlitteraturen som en tredelt prosess, som innebærer observasjon ved bruk av sansene, beskrivelse av observasjonen (nedtegningen) og tolkning av observasjonene (Løkken & Søbstad, 2013). Nedtegningen, som kan være skriftlig eller i andre former, fastholder det observerte for videre refleksjon. Løkken & Søbstad (2013) peker på at man har lite utbytte av observasjoner som ikke nedtegnes og reflekteres over. Det må være et poeng at observasjon må oppleves som nyttig i utdanning og profesjonell pedagogisk praksis. Eik et al. (2016) peker på at pedagogisk arbeid må gjøres tilgjengelig for kritisk undersøkelse og drøfting (s. 137). Ved at observasjon blir brukt som grunnlag for felles refleksjon og oppfølging, skapes et rom for en nødvendig profesjonell distanse, i en ellers travel og pulserende barnehagehverdag. I resultatene fra min studie fremgår at dette i liten grad skjer, og i artikkel 1 ser vi at mangel på tid er en årsak til at barnehagelærerne (praksislærere) ikke gjør observasjoner. I artikkel 5 poengteres betydningen av barnehagelærernes arbeidsvilkår som vesentlig for barnehagelærernes muligheter til en praksis i tråd med prinsippene for systematisk observasjon, som legger til rette for diskusjon og kollektiv refleksjon, for å utvikle kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Det kan synes som om feltet her har en utfordring. Artikkel 1 indikerer dårlige vilkår for observasjon i barnehagen, og artikkel 4 viser at kollektiv refleksjon basert på skriftlige observasjoner er lite praktisert. Ifølge rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) skal det pedagogiske arbeidet beskrives, analyseres og fortolkes, for å sikre at alle barn får et tilbud i tråd med barnehageloven og gjeldende rammeplan. Kollektiv refleksjon poengteres, der dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet og felles refleksjoner kan gi personalet mulighet til å lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. Studien har heller vist at bruk av observasjon i en slik hensikt er lite praktisert.

Selv om observasjon sees som viktig av både pedagogikklærere, styrere og praksislærere, slik det fremgår i artikkel 4, oppgir de fleste styrere og praksislærere at de har gjort observasjoner kun én–tre ganger siste halvår. Kollektiv refleksjon basert på skriftlige observasjoner rapporteres også av de fleste til en hyppighet på én–tre ganger siste halvår. Artikkel 1 viser at systematisk observasjon legges til grunn ved

bekymring for barn og som ledd i samarbeidet med andre instanser (PPT, barnevern) som krever det. Artikkel 2 viser at i pedagogikklærernes perspektiver på observasjon er det aktørkompetansen (Molander & Terum, 2008), hvordan man utfører en observasjon, der «ren» observasjon med tilstrebing av objektive beskrivelser og fagliggjorte refleksjoner, synes å vektlegges. Det innebærer også kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2008), men pedagogikklærernes omtale av analytisk kunnskap synes ikke å vektlegge evaluering av egen praksis opp mot barnehagens mandat. Selv om kommentatorkompetansen ansees viktig, er det først og fremst aktørkompetansen som prioriteres, både i undervisningen og i praksisstudiet. Bruk av observasjon fremstår i pedagogikklærernes doxa som å kunne et håndverk.

Artikkel 3 viser at arbeidskrav i utdanningen legger opp til bruk av observasjon: med observasjon av lek med metodene løpende protokoll, deltagende observasjon og praksisfortellinger; observasjon av barns motorikk med bruk av løpende protokoll; gjennomføre en hverdagssamtale med bruk av lydopptak, dokumentere og reflektere over en samlingsstund og bygge videre på barns interesser i det didaktiske arbeidet, skrive praksisfortellinger hver dag i praksisperiodene og gjennomføre et utviklingsarbeid, der observasjon inngår. Her ser vi bruk av metoder fra ulike tradisjoner. Mens løpende protokoll er utviklet fra en psykologisk tradisjon, har metoder som deltagende observasjon og praksisfortellinger bakgrunn i en antropologisk tradisjon. Den utviklingspsykologiske tradisjonens bruk av metoder er nært knyttet til den positivistiske tradisjonens vitenskapsidealer (Hammersley & Atkinson 2007). Når pedagogikklærere i artikkel 2 snakker om «ren» observasjon, kan det spørres om det da er et slikt ideal som legges til grunn for observasjonsarbeidet i barnehagen. De færreste vil vel si seg enig i et slikt ideal, men det synes likevel å trenge gjennom i måten en omtaler observasjon på og i hva som vektlegges, selv om totalbildet er nyansert og den sosiokulturell forankringen også fremgår side om side med den utviklingspsykologiske. Anerkjente forskerstemmer har tatt til orde for at objektive beskrivelser av barns funksjonsområder slik naturvitenskapens tradisjon og utviklingspsykologiens mål har forfektet, overser samspillet, omgivelsene og barns perspektiver, og gjør barn til et objekt (Bae, 2018; Hedegaard, 2013; Samuelsson, 2010). Likevel finner vi tydelige spor av observasjon brukt i en slik hensikt, både i utdanningen og i barnehagen, for vurdering av barns

funksjonsområder. Bruk av observasjon eller andre verktøy for testing av barns ferdigheter er ikke forenlig med nyere syn på barn, der barn sees som deltagere (Fleer & Hedegaard 2010; Garvis, Ødegaard & Lemon 2015; Ødegaard & Krüger 2012), der barns utvikling, læring og danning sees sammenkoblet med institusjonelle praksiser (Hedegaard, 2019), og hvor søken etter å forstå barns perspektiver vektlegges (Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2010). I utdanningens emneplaner finner vi at observasjon skal brukes for å observere barns motorikk, språk og matematikkutvikling. Dette kan sees som uttrykk for bruk av observasjon ut fra en utviklingspsykologisk begrunnelse, der også kartlegging var vektlagt før de reviderte nasjonale retningslinjene for BLU kom i oktober 2018. Kartlegging ble da nedtonet. Men studien har også vist at det finnes gode spor av en sosiokulturell begrunnelse for bruk av observasjon, med bruk av observasjon i arbeid med utviklings- og læringsprosesser, for refleksjon over egen praksis og med observasjon av barnegrupper og læringsmiljøet i barnehagen. Artikkel 5 poengterer at bruk av observasjon må ha til hensikt å bidra til kunnskap om barn og barnehagens praksis for å kunne virkeliggjøre barnehagens mandat for alle barn. Da er det nødvendig å se til metodologi fra det pedagogiske fagspråket, pedagogisk filosofi og teori som anerkjenner at barn bidrar til å skape vilkår i og innhold i barnehagen, og at lek, læring, danning og utvikling skjer gjennom hverdagens mange aktiviteter, i mikrorelasjoner og møte med miljøets muligheter og begrensninger (Hedegaard & Fleer, 2008; Ingold, 2010, 2018; Ødegaard, 2012). Det vil innebære en bruk av observasjon i retning av en økologisk og antropologisk tradisjon, som favner det relasjonelle og kontekstuelle i barnehagens praksiser, og som kan bidra til en mer systemisk tenkning (Kemmis, et al., 2014).

At bruk av observasjon er en utbredt metode som er mye brukt i norske barnehager, som tidligere forskning (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Haugset et al., 2015; Rambøll, 2008) har vist, er en sannhet med modifikasjoner, tatt i betraktning mine resultater. Bruk av observasjon fremstår i stor grad som en uformell observasjon, som innebærer en oppmerksom iakttagelse, mens formell observasjon, det vil si bruk av observasjon som en metode, fremstår som sporadisk. Det synes heller å være en lav hyppighet i bruk av observasjon som en metode.

7.4 Oppsummering: Betydning, bruk og relevante observasjonsmetoder

Studien har vist at holdningen til observasjon i pedagogisk arbeid tilsier at observasjon er en forutsetning for arbeidet, slik det også fremgår i nasjonale styringsdokumenter for barnehager og BLU. Mens det i barnehagelæreres utdanning vektlegges bruk av observasjon som metode, det vil si i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013), fremstår observasjon i barnehagelæreres profesjon i liten grad brukt som metode. Bruk av observasjon i praksisfeltet er kjennetegnet av en uformell observasjonspraksis. Betydningen av observasjon i barnehagelæreres utdanning fremstår todelt: 1) læring gjennom observasjon og 2) tilegnelse av kompetanse til å observere i pedagogisk arbeid. Betydningen av observasjon i barnehagelæreres profesjon fremstår som påkrevd, anvendt som metode, i samarbeidet med andre instanser (PPT, barnevern), og siktemålet for observasjon er samspill mellom barn og barns utvikling. Betydning av observasjon fremheves ikke i forhold til barns læring og medvirkning, hverken av barnehagens styrere, praksislærere eller pedagogikklærere. Disse har et felles ansvar for barnehagelærerstudenters kvalifisering og læring om observasjon for å sikre virkeliggjøringen av barnehagens mandat. Det er et urovekkende funn at feltets doxa som barnehagelærerstudentene vil innvies i, kjennetegnes av at barns læring ikke gjøres til gjenstand for observasjon i pedagogisk arbeid.

I barnehagelæreres utdanning og profesjon sees deltagende observasjon og praksisfortellinger som de mest relevante metodene. Løpende protokoll fremstår mer relevant i utdanningen enn i barnehagen, og TRAS fremstår mer relevant i barnehagen enn i utdanningen. Metoder som rangeringsskalaer og tidsbruksstudie (time sampling) sees ikke som relevante. Sosiogram synes å være i ferd med å forsvinne, selv om det er en relevant metode for observasjon av samspill, som fremstår som førsteprioritet i observasjonsarbeidet. Videoobservasjon synes å ha liten plass i undervisningen, men fremgår som metode brukt i barnehager. Etikk i observasjonsarbeidet vektlegges i undervisning i temaet observasjon, men hvorvidt etikk, inkludert personvern, ved bruk av videoobservasjon ivaretas, fremgår ikke. Studien som helhet synliggjør i liten grad det etiske i arbeidet med observasjon i praksisfeltet, noe som kan være en svakhet ved studien så vel som hos informantene.

Det er imidlertid ikke etiske forbehold som gjør at observasjon fremstår som uformell og lite skriftlig, det skyldes mangel på tid, slik informantene fremstiller det.

Observasjon for endring og utvikling av praksis, for å bidra til kvalitet i det pedagogiske arbeidet, er vektlagt på samfunnsnivå, i de nasjonale føringene for BLU og barnehager, men synes ikke å være vektlagt på individnivå, i pedagogikklærere, praksislærere og styreres «sayings» (Kemmis et al., 2014) om observasjon, i det de uttrykker gjennom min studie. I det ligger at skriftlige observasjoner, som løfter frem praksis for kollektiv refleksjon og samskapt læring, synes å være langt mindre vektlagt enn observasjon av barn(et). I utdanningen kan dette òg ha en sammenheng med hvor temaet observasjon er plassert i utdanningen, der hovedtyngden synes å ligge i kunnskapsområdet BULL (Barns utvikling, lek og læring) fremfor i LSU (Ledelse, samarbeid- og utviklingsarbeid). I barnehagen er det i studiens resultater indikasjoner på at det kan ha en sammenheng med organisatoriske forhold og barnehagelæreres arbeidsvilkår.

Resultatet har vist at det er et stykke til mål om helhet og sammenheng i utdanningens teori og praksis, i hva studentene vil møte i undervisningen i temaet observasjon på campus og observasjon i praksisfeltet. Pedagogikklærerne er tydelige på at praksisdelen av utdanningen er viktig for studenters læring om observasjon, men samtidig er de skeptiske til praksisfeltet som likeverdig læringsarena grunnet mangel på rollemodeller, noe som langt på vei synes å være en reell utfordring i og med at praksislærere oppgir at de gjør observasjoner én–tre ganger i halvåret. Studien har gjennom å vise hvordan betydning og bruk av observasjon fremstår i barnehagelæreres utdanning og profesjon og hvilke metoder som sees relevante, synliggjort brudd på flere nivåer: 1) På individnivå mellom pedagogikklærere og praksislæreres vektlegging av observasjon av samspill voksen–barn, observasjon som en tredelt prosess (Løkken & Søbstad, 2013) og TRAS som verktøy for observasjon; 2) mellom samfunns- og institusjonsnivået avgrenset til campusdelen av utdanningen, der observasjon som en viktig del av profesjonskompetansen i kunnskapsområdet NHB ikke gjenspeiles i emneplaner ved institusjonen; 3) samfunns- og institusjonsnivåets vektlegging av observasjon for endring og utvikling av praksis gjenspeiles ikke på individnivå (pedagogikklærere, praksislærere og styrere); 4) mellom de nasjonale føringer (samfunnsnivået) og individnivået, når det gjelder

barns læring og medvirkning; og 5) mellom institusjons- og individnivå i metoder beskrevet i pensumlitteraturen i BLU og observasjonsmetoder som sees som relevante.

8. Konkluderende refleksjoner og implikasjoner for BLU og barnehager

Studien har bidratt til bredde og dybde i kunnskapen om observasjon i BLU og barnehager og gir et grunnlag for videre arbeid med utforming av BLU, med hensyn til temaet observasjon på samfunns-, institusjons- og individnivå. Studien har også relevans for barnehagelæreres arbeid med observasjon og bidrar til forskningsfeltet med operasjonalisering av studier av praksis som «sayings» (Kemmis, et al., 2014) og observasjon som metode relatert til Ingolds (2010) wayfaring.

Det som trer tydeligst frem ved sluttføringen av studien, er at observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon har et stort potensial som ikke er realisert. Gjennom avhandlingen har jeg skrevet frem betydningen av observasjon i pedagogisk arbeid, for kvalitet og virkeliggjøring av det helhetspedagogiske mandatet for *alle* barn. Studiens resultater viser imidlertid at dette potensialet ikke er realisert i måten observasjon fremstår på og beskrives anvendt. Observasjon fremstår mer som en holdning heller enn som metoder, verktøy og metodologi. Observasjon synes også å være sterkt utviklingspsykologisk forankret, noe som gir lite rom for refleksjon over praksis for endring og utvikling av det pedagogiske tilbudet. Observasjon knyttes lite til kvalitetsarbeid. Både i utdanningen og praksisfeltet rettes det stort søkelys på barn(et), mens barnehagen som lærende organisasjon er lite vektlagt, dette til tross for at observasjon i en slik hensikt er tydelig formulert på samfunnsnivå, i utdanningens og barnehagens rammeplaner.

Observasjon ansees som en profesjonell ferdighet (Bjørndal, 2017; Universitets- og høgskolerådet, 2018b). Gjennom utdanningen skal barnehagelærerstudenter ha mulighet til læring gjennom observasjon, og de skal tilegne seg kompetanse til å observere (Birkeland, 2018; Universitets- og høgskolerådet, 2018b). Det kan være at observasjon i utdanningen har en annen rolle, for studentenes læringsprosesser og egenutvikling på vei til profesjonell barnehagelærer, enn det har i yrkesutøvelsen, men observasjon i yrket som barnehagelærer fremstår i liten grad som en profesjonell ferdighet, en kapital (Bourdieu & Wacquant 1995) oppnådd gjennom profesjonsutdanning. Det vil være uheldig om metodologisk kunnskap og ferdigheter

i observasjon reduseres til en observerende holdning. Forskning og faglitteratur er samstemt om at skriftliggjøring av observasjoner, praksisfortellinger eller representasjoner gjennom video eller andre former, som løfter frem praksis for kollektiv refleksjon og læring, er vesentlig for kvalitetsutvikling (Bae, 2005; Bruce, Louis & McCall, 2015; Clark, 2006; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Gottvassli, 2014; Jansen, 2008; Korthagen, 2016; Kvistad, 2008; Løkken & Søbstad, 2013; Pedersen, 2008; Salo & Rönnerman, 2013; Sheridan et al., 2011). Kvalitet i det pedagogiske arbeidet oppnås gjennom refleksjon over praksis (Franck, 2014), i tråd med prinsipper for systematisk utviklingsarbeid (Eik & Steinnes, 2017) og i forståelsen barnehagen som lærende organisasjon (Senge, 1990), der et miljø for kollektiv refleksjon og dialog er essensielt (Gotvassli, 2014; Kemmis et al., 2014; Salo & Rönnerman, 2013) for kunnskapsbygging (Säljö, 2001) og transformative praksiser (Ødegaard, 2015). Det fremstår klart en manglende skriftliggjøring ved observasjon, og kollektiv refleksjon basert på formell observasjon er lite fremtredende. Det synes å være lite tilrettelagt for observasjon i barnehagens hverdag, og ut fra studiens resultater reises det spørsmål om barnehagelæreres arbeidsvilkår, for muligheten til å gjøre observasjoner og anvende observasjon som *metode*. Alle ser observasjon som viktig, men det gjøres i liten grad. Videre vil det òg være vesentlig å utfordre paradigmet observasjonene synes å være forankret i, for å kunne endre siktemålet fra observasjon av barn(et) til observasjon som verktøy for kvalitetsutvikling.

Eiks (2013) avhandling gir meg troen på at kommende barnehagelærere som har tilstrekkelige og relevante kunnskaper og ferdigheter i observasjon, kan ta en posisjon i barnehagefeltet, i det Bourdieu omtaler som spill om makt og posisjoner, der deltagerne i spillet også kan være med på å omforme og endre spillets regler. Barnehagelærere med metodologisk kunnskap og en verktøykasse med ulike observasjonsmetoder til ulike formål kan utfordre kommersielle aktører og barnehageeieres pålegg om bruk av spesifikke observasjonsverktøy og programmer. Studien viser at barnehagelærerne selv ser observasjon som viktig, og de må hevde sin rett til å bruke profesjonskunnskapen sin i det pedagogiske arbeidet. Koherens (Canrius, Klette og Hammerness, 2017) mellom teori og praksis, mellom utdanning og yrkesutøvelse, handler slik jeg ser det ikke om å tilpasse utdanningen til de rådende diskursene i barnehagefeltet – feltets doxa – men å faglig møte et felt der observasjon synes å ha dårlige vilkår.

For utdanningen innebærer studiens funn at en må se kritisk på organiseringen av utdanningen på institusjonsnivå, hvor vekten i temaet observasjon ligger. Observasjon av barns utvikling, lek og læring må få plass sammen med observasjon for endring og utvikling av praksis. Her kan det være fruktbart å tilrettelegge for studentaktive tilnærminger der studentene får erfare forskningslignende arbeid, for å utvikle en forståelse av observasjon som en forskningsmetodologisk tilnærming. Denne kan brukes av barnehagelæreren som «forsker» på egen praksis for å utvikle og om nødvendig endre pedagogisk praksis. Også Vågan og Havnes (2013) som studerte tredje året i BLU, pekte på betydningen av å styrke utdanningens forskningsbasering gjennom å legge til rette for at studenter utvikler yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter innen vitenskap og forskning, fordi barnehagehagelærere skal lede og ha ansvar for utvikling av barnehagen som pedagogisk virksomhet og bidra til at barnehagen skal være en lærende organisasjon, der arbeidsplassbasert og samskapt læring (Levin & Klev, 2002) vil være av betydning. Her kan det også ligge muligheter i «collaborative research» (Eriksson, 2018; Rappaport, 2008), for aktørene som er involvert i utdanningens teori og praksis, der studentene inkluderes, slik at de kan få erfaring med å jobbe i fellesskap på en utforskende og aktivt undersøkende måte, noe som vil være viktige kvaliteter for en barnehagelærer å inneha i fremtidig yrkesutøvelse.

Det bør også drøftes hvilke observasjonsmetoder som skal vektlegges i utdanningen, der barnehagelærernes oppdrag, gitt i barnehagelov og rammeplan for barnehagen, må tas med i drøftingen av relevante metoder. Ikke minst må de ulike metodenes vitenskapsteoretiske forankring løftes frem, slik at det tilstrebes metoder som bidrar til en styrking av en sosiokulturell og systemisk tilnærming i observasjonsarbeidet, som studien har vist er lite fremholdt. Videre synes danningsbegrepet å ha fått lite gjennomslag i barnehagefeltet, til tross for at det er skrevet en rekke forskningsbidrag på dette området. I en utdanning som skal være forskningsbasert (Kunnskapsdepartementet, 2012), vil det også innebære at en har et kritisk blikk på litteratur som velges som pensum i BLU, for å kunne styrke forståelsen og operasjonaliseringen av danning, som er et overordnet begrep i rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Undervisning i metodologi og metoder er nødvendig i utdanning av barnehagelærere. Tenkning om metode bør imidlertid utvides fra mål om objektiv og sann viten gjennom å bruke en metode på en presis eller «rett» måte ut fra positivistiske vitenskapsidealer (Matusov, Marjanovic-Shane & Gradovski, 2019), til heller å se ulike former for observasjon – video, foto, skriftlige deltagende observasjoner, fortellinger, tegninger, sosiogram eller annet – som synliggjør barn i kontekst, der vi selv inngår, for å fremskaffe et grunnlag for refleksjon, ulike perspektiver og arbeidsplassbasert læring, for utvikling og endring av praksiser som støtter barns læring og utvikling. Det vil måtte innebære både en aktørkompetanse og en kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2008) for å bevege seg fra hvordan man utfører en observasjon, til refleksjoner om det observerte, der både teoretisk og erfaringsbasert (personlig) kunnskap gis rom og legitimitet. Utdanningen må også ta inn over seg den digitale verdenen vi lever i. Deltagende observasjon «once implied a lone researcher armed only with a notebook and a pen» (Angrosino & Rosenberg, 2011, s. 472), men slik er det ikke lenger. Teknologien har revitalisert observasjonsbaserte tilnærminger. Video, foto, lydopptak, iPad, mv. er tilgjengelige verktøy. Det gir muligheter, men også etiske utfordringer. Studien har vist at digitale verktøy for observasjon synes å være lite vektlagt i BLU, og studien indikerer behov for å ta fatt på de etiske utfordringene heller ennå velge bort verktøyene. BLU må heller styrke barnehagelæreres kompetanse som brukere av teknologi i observasjonsarbeid for å ivareta det etiske aspektet.

Barns læringsprosesser, danning og barns medvirkning som studien har vist er heller fraværende i observasjonsarbeidet, må få oppmerksomhet, for å kunne oppfylle barnehagens mandat. Imidlertid er det ikke tilstrekkelig å rette fokus på barnet, slik studien har vist er fremtredende. Den voksnes rolle og bidrag er vesentlig for barns læring og utvikling (Hedegaard, 2019; Lewis, Fleer & Hammer, 2019) og må derfor også synliggjøres og gjøres til gjenstand for refleksjon, fordi barnehagelæreren og barnehagens praksiser skaper vilkår for hva som muliggjøres for barn i barnehagen (Kemmis, et al., 2014; Ødegaard & Krüger, 2012). Barnehagelærere trenger selvsagt kunnskap om barns utvikling, men observasjon trenger ikke å være utviklingspsykologisk forankret. Jeg har argumentert for at observasjon av barn må innebære en forståelse av barn i kontekst, altså en sosiokulturell forankring. Jeg har argumentert for at det kan være fruktbart å tenke om barnehagelæreren som en

observerende «vegfarer» (Ingold, 2010), som søker å forstå egen praksis og den betydningen den har for barna, med mål å endre og utvikle praksis til barns beste i henhold til barnehagens mandat. Å «forske» på egen praksis vil for barnehagelæreren kreve metodekunnskap, som kan bidra til dialogiske og refleksive praksiser, heller enn mål om objektive beskrivelser av barn om avgrensede funksjonsområder. På den måten vil barnehagelæreren måtte ta et ansvar for eget bidrag og hva barnehagen tilbyr barna, for innholdet og det fysiske miljøets muligheter og begrensninger, som danner vilkår for barns utvikling og læring. For at det holistiske oppdraget, gitt i rammeplan for barnehagen, skal kunne oppfylles, må observasjon, ifølge min innsikt, inngå i en mer systemisk tenkning og planlegging.

Hvert barn, dets utvikling, læring og danning, må altså sees sammenvevd med konteksten barnet er en del av, og det innholdet som tilbys barna. Observasjonen i pedagogisk arbeid må være å belyse denne interaksjonen, for å utvikle praksiser som støtter og utvider barns læring og utvikling. Denne sammenvevingen må i en holistisk og systemisk forståelse gjøres til gjenstand for observasjon gjennom ulike metodiske innganger og med forankring i teorier som vektlegger konteksten og miljøets betydning. Eksempler på metodiske innganger er illustrert i artikkel 5 i fremstillingen av *Barnehagelærerens observasjonskunnskaps spekter*, relatert til barnehagelærerens profesjonsoppdrag:

Figur 3. Barnehagelærerens observasjonskunnskapsspekter

FORMÅL MED OBSERVASJONEN	OBSERVASJONSFORMER SOM:	OBSERVASJONSMETODER
Sikre at alle barn får erfare å delta i lek, læring, omsorg og dannings-prosesser.	• hjelper barnehagelærere med å få oversikt over barnegruppens ulike aktiviteter samtidig som man får fulgt med enkeltbarnet. • hjelper barnehagelæreren å følge opp om alle barn får erfare deltakelse og inkludering. • egner seg for å kunne dokumen-tere at enkeltbarn har fått slike erfaringer.	• Sjekklister. • Oversiktskart, sosiogram. • Å følge barn ved å gå sammen med dem (vandring).
Samarbeide med familien om barns beste.	• hjelper barnehagelæreren med å dokumentere det enkelte barnets aktiviteter i tråd med familiens forventninger justert med barne-hagens mandat. • egner seg for bruk i dialoger og bør ivareta barns behov for gode barndomsminner.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid.
Følge et barns allsidige utvikling.	• hjelper barnehagelæreren med å dokumentere barns aktiviteter over tid.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid.
Sikre at alle barn får varierte erfaringer med barnehagens innhold.	• hjelper barnehagelæreren med å dokumentere barnehagens aktiviteter med vekt på tema-områder. • fanger opp arbeidet med innholdet.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder. F.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid. • Vandring.
Kunne lede og utvikle barne-hagen.	• hjelper ledere med å vurdere barnehagens praksis over tid. • hjelper barnehagelæreren med å analysere og vurdere egen og andres praksis.	• Sjekklister, oversiktskart. • Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto, video. • Vandring og skygging.
Kunne gjøre de beste vurder-ingene og kunne følge opp i tråd med barns beste.	• hjelper barnehagelæreren til å forstå barns aktiviteter i barne-hagen i kontekst og i relasjon til deres livserfaring.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto, video. • Vandring.

Formålet med observasjon må ta utgangspunkt i det holistiske mandatet, gitt i rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017), som er barnehagelærerens oppdrag. Ulike observasjonsformer skal hjelpe barnehagelæreren i arbeidet med å sikre at alle barn får erfare å delta i lek, læring, omsorg og danningsprosesser, at alle barn får varierte erfaringer med barnehagens innhold, å følge et barns allsidige utvikling og tidlig kunne støtte barn som trenger ekstra

oppfølging, i arbeidet med å lede og utvikle barnehagen, å gjøre gode vurderingene og følge opp i tråd med barns beste, og dessuten i foreldresamarbeidet.

Enkle former for sjekklister tilpasset barnehagens lokale virkelighet kan være nødvendig for å sikre oversikt over hva som tilbys barna, hvem som har deltatt i hva og når, og hvilke erfaringer barn(et) har fått. Pedagogen som en observerende vegfarer vil ha nytte av videoobservasjon, deltagende observasjon og feltnotater i sin vandring sammen med barna. Foto, tegning, lydopptak, samling av gjenstander mv. kan også være former for representasjoner for gjenkalling og synliggjøring både for samskapt læring mellom barn og voksne og for de voksnes refleksjoner og videre planlegging. Likeledes kan fortellinger, enten i form av digitale fortellinger eller praksisfortellinger, være relevante. Hvem som leker med hva, hvor og med hvem, kan synliggjøres gjennom ulike metodiske innganger, for refleksjon om barns inkludering, barns interesser og videre arbeid. Videoobservasjon, sosiogram og deltagende observasjon er metoder som er tjenlig for observasjon av samspill, som både kan bidra til kunnskap om voksenrollen og hjelpe barnehagelæreren å følge opp enkeltbarn i en gruppekontekst, slik at alle barn får erfare deltagelse og inkludering. Å samle dokumentasjon for/eller sammen med barn, som kanskje ikke selv kan sette ord på hva de har erfart av aktiviteter over tid, kan være beskrivende og berikende for barna og foresatte i samtaler dem imellom og mellom barnehage og hjem. I den norske barnehagen går det svært mange små barn. De yngste deltar med erfaringer fra et bredt og variert tegnlandskap når de leker og når de er i relasjon med andre. Multimodal metodologi (Olaussen, 2018, s. 45) kan være en inngang til å ta barns deltagelse på alvor i utformingen av det pedagogiske innholdet, i vurdering og i utviklingen av barnehagens kvalitet. Skygging som er nevnt i oversikten, er en metode forankret i en antropologisk tradisjon (Bjørndal, 2017, s. 49) og innebærer at den som skygger beveger seg med og følge en profesjonsutøver i sanntid og gir mulighet til å frembringe detaljerte data på hverdagspraksis (Hognestad & Bøe, 2017, s. 61). Dette blir utgangspunkt for refleksjon og samtale, for egen læring og utvikling av praksis. Skygging som metode vil innebære at vi tillater oss å la andre stille spørsmål til egen yrkesutøvelse, med mål om støtte, samskapt læring og utvikling.

Studien som helhet har bidratt til kritisk ettertanke. Jeg har løftet frem observasjon knyttet til barnehagens mandat, nyansert og avgrenset observasjon i henhold til

nærliggende begreper som (pedagogisk) dokumentasjon og kartlegging og definert observasjon som mer enn «å se». Nedtegning i en eller annen form er nødvendig for kritisk distanse og kollektiv refleksjon for samskapt læring og utvikling. Utviklingspsykologiske metodiske tilnærminger for objektiv beskrivelse av barns funksjonsområder er lite fruktbare i en slik hensikt. Derfor har jeg tatt til orde for observasjon for en utviklingsstøttende pedagogikk i stedet for en utviklingspsykologisk forankring av observasjonsarbeidet. Kartlegging av enkeltbarn synes nå å bli foreslått på nytt i NOU 2019: 3, der det endatil tas til ordet for standardiserte testsituasjoner. Avhandlingen er et argument mot en slik praksis. Det er ikke forenlig med den norske barnehagens verdigrunnlag og observasjon for en kritisk reflekterende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017), og må holdes utenfor omtale av observasjon, dokumentasjon og vurdering i barnehagen, fordi det er hvordan personalet jobber for å oppfylle plikten til et tilrettelagt barnehagetilbud for alle barn, som skaper vilkår for barns læring og utvikling. Dermed er det der fokuset må rettes.

Videre forskning bør dokumentere utprøving av de foreslåtte veivalgene for observasjon i BLU, der både studenter, campuslærere og praksislærere involveres. Videre forskning bør også se nærmere på barnehagelærernes arbeidsvilkår for mulighet til å gjøre observasjoner slik forskrift om rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) foreskriver. Barnehagens samarbeidspartnere, hvordan observasjon fremstår i det spesialpedagogiske arbeidet i samarbeidet med PPT og med barnevern, bør også undersøkes. Studiens resultater viser at observasjon fremstår som påkrevd i samarbeid med slike instanser. Det er grunn til, ut fra mine resultater og tidligere forskning, å anta at observasjon er vel så sterkt utviklingspsykologisk forankret i disse feltene, som det er i barnehagen og i BLU. Avhandlingens mest overraskende funn er at barns læring ikke er fokus i observasjon i pedagogisk arbeid, og at observasjon også kobles lite til kvalitetsarbeid, en systemisk tenkning og det holistiske mandatet. Dette bør også være sentrale områder for videre utforskning.

9. Kilder

Aarts, M. (2005). *Marte Meo grundbog*. Steenwijk, Holland: Aarts productions.

Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2011). Observation on observation: Continuities and Challenges. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Calitative Research*, (s. 467–478).Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvet, B. & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf

Arvidsson, T. (1997). *Barneobservasjoner i føskolen*. Oslo: Univeritetsforlaget.

Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid, 26*(2), 123–135.

Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. NOVA Notat 6/2009. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-om-samarbeidet-mellom-barnehage-/id564129/

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years, 30* (3), 205–218. https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598

Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehage; noen validitetsmessige utfordringer. *Barn, 4*, 9–23. Norsk senter for barneforskning.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn; en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling. HIO-rapport 25/2004. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Bae, B. (1996). Observasjon i barnehagesammenheng – en problematisering. I *Det interessante i det alminnelige,* (s. 46–60). Oslo: Pedagogisk Forum.

Bae, B., Eide, B. J, Winger, N. & Kristoffersen A. E. (2006*). Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Basford, J. & Bath, C. (2014) Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early Years*, *34*(2), 119–132. 10.1080/09575146.2014.903386

Bassey, M. (1990). On the nature of research in Education. Part 2. *Research Intelligence, 36,* 39–44.

Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A necessary unity*. New York: E. P. Dutton.

Berg, T. S. (1990). Pedagogiske linjer gjennom 40 år i førskolelærerutdanningen. I U. Bleken, A. Sægrov, M. Gravir, E. Johannessen & H. N. Sætre, *Barnet viste veien,* (s. 35–50). Oslo: Barnevernsakademiet.

Bhabha, H. (1990). The third space. I J. Rutherford (red.), *Identity, community, culture and Difference*, (s. 207–221). London: Lawrence and Wishart.

Biesta, G. J. (2011). *God utdannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.

Biesta, G. J. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability 21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. J. (2007). Bridging the gap between educational reachers and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation 13*(3), 295–301. https://doi.org/10.1080/13803610701640227

Birkeland, J. (2019). Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set. I A.R. Sadownik, W. Aasen & A. Visnjic Jevtic (red.), Special Edition on Introducing Students to the Profession of Kindergarten Teacher – Insights from Norway. *Universal Journal of Educational Research* 7(3A), 2019, 50–59. 10.13189/ujer.2019.071306

Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *4*, 154–169. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1315

Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum

Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen – Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *17*(3), 1–18. https://doi.org/10.7577/nbf.2160

Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D. & Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped, 39*, 211–227. 10.18261/issn.1893-8981-2016-03-03

Bisgaard, N. J. & Strømnes, M. (1975). *Psykologisk iakttakelse af børn i børnehaven og skoler*. København: G. E. C. Gad.

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærarutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen Rapport nr. 5. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. og Ullmann, R. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen Rapport nr. 2. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndenå, K. & Hjardemaal, F.R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, *37*(4), 19–31. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814.

Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Boldermo, S. & Ødegaard, E. E. (2019). What about the migrant children? The state-of-the-art in research claiming social sustainability. *Sustainability, 11*(2), 459; https://doi.org/10.3390/su11020459

Bjørnestad, E., Baustad, A-G. og Alvestad, M. (2019). To what extend does ITERS-R address pedagogical quality as described in the Norwegian framework plan? I S. Phillipson & S. Garvis (red.), *Teachers and Families Perspectives in Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education and Care in the 21st Century Vol II*. London/New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education,* (s. 241–258). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2006). Maktfeltet og dets forvandlinger. I *Agora, Journal for Metafysisk spekulasjon, 1-2*, 112–134.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlaget for en samfunnsanalyse*. Oslo: Det norske samlaget.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Boye Koch, A. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn: Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *5*(1), 1–21. https://doi.org/10.7577/nbf.416

Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2013) *Barnehagen som barneverntiltak. Samarbeid mellom barnehage og barneverntjeneste.* Rapport 23/2013. Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2372856/Barnehagen%2bsom%2bbarneverntiltak%2b%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Bratterud, Å., Sandseter, E.B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf

Broman, I. T., Roth, A-C. V., Palla, L. & Persson, S. (2015). *Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Förskola tidig intervention*. Stockholm, Vetenskapsrådets rapporter. http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/19284/VR1527Foerskola-tidig-intervention_web2.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Development Psychologi, 22*(6), 723–742.

Broadhead, P. (2006). Developing an Understanding of Young Children's Learning Through Play: The Place of Observation, Interaction and Reflection. *British Educational Research Journal, 32*(2), 191–207.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. (S. Søgaard). København: Hanz Reitzels Forlag. (Originaltittel: The Culture of Education, publisert i 1996).

Bruce, T., Louis, S. & McCall, G. (2015). *Observing young children*. London: Sage Publications Ltd.

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bugge, N. (2010). Erfaringer med TRAS i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning, 3*(3) http://dx.doi.org/10.7577/nbf.291

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018*). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155. Kristiansand: Universitetet i Agder.

Canrinus, E. T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, *70*(3), 192–205. https://doi.org/10.1177/0022487117737305

Carr, D. (1991). *Time, narrative and history*. Bloomington: Indiana University Press.

Caspersen, J. & Skjønsberg, A. (2009*). Studentenes vurdering av førskolelærerutdanningen – resultater fra StudData*. SPS Arbeidsnotat 2/2009. http://www.hioa.no/Om-OsloMet/SPS/Publikasjoner/Arbeidsnotater-og-rapporter-2009

Christophersen, C. (2010). Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12*, 31–42.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1990). Stories of Experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, *19*(5). http://dx.doi.org/10.3102/0013189x019005002

Clark, A. (2006). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care, 175*(6), 489–506. https://doi.org/10.1080/03004430500131288

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Cambrian Printers Ltd. Aberystwyth.

Creswell, J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. I Hesse-Biber, S. & Johnson, R. B. (red.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, 61–71. New York: Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. utg.). Los Angeles, CA: Sage.

Cuenca, A., Schmeichel, M, Butler B M., Dinkelman, T. & Nichols J. R. (2011). Creating a «third space» in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1068–1077, https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.003

Curtis, E., Martin, R. & Broadley, T. (2019). Reviewing the purpose of professional experience: A case study in initial teacher education reform. *Teaching and Teacher Education 83*, 77–86. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.017

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.

de Caprona, Y. C. (2013). *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Dybvik, H. & Jæger, H. (2018). Norskfaget i barnehagelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 1*, 38–48. https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-05

Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. og Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen, *Barn*, *3*, 31–46. Norsk senter for barneforskning.

Eide, G. M, Møen, I-L, Borgen, J. S. (2017). Fra faglærer i et kunstfag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Nordisk Barnehageforskning, 15*(1), 1–14. 10.7577/nbf.1790

Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Eik, L. T. & Steinnes, S. (2017). *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings- og utviklingsarbeid om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen*. Skriftserien fra Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 18/2017. Horten: Høgskolen i Sørøst-Norge.

Eik, L. T., Steinnes, S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Einarsdottir, J. & Wagner, J. T. (2006). *Nordic Childhoods and early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut, USA.

Elfstöm, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan* (Doktoravhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Emilson, A. & Samuelsson, I. P. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *EarlyYears, 34*(2), 175–187. http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.880664

Eneflo, E. L. (2014) *Dokumentationens dilemman. Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation* (Doktoravhandling). Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Licentiatuppsats nr. 17 i Pedagogiskt arbete. Umeå: Umeå Universitet.

Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. Paris: OECD.

Engelsrud, G. (2005). The lived body as experience and perspective: methodological challenges. *Qualitative Research 5*(3), 267–284. https://doi.org/10.1177%2F1468794105054455

Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (red.) *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse,* (s. 35–50). Trondheim: Tapir akademisk.

Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning & Lärande, 12*(1), 27–40.

Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across. Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, *17*(2), 149–168.

Fleer, M. (2011). Sociocultural Assessment in Early Years Education – myth or reality? *International Journal of Early Years Education 10*(2), 105–120. https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1080/09669760220141999

Franck, K. (2014). Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres (Doktoravhandling). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

Franck, K. & Nilsen, R. D. (2015). The (in)competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Early Childhood, 16*(3), 230–240. https://doi.org/10.1177%2F1463949115600023

Frønes, M. H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Bergen: Fagbokforlaget.

Frønes, M. H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis. *Nordisk barnehageforskning 14*(9), 1–13. doi.org/10.7577/nbf.1984

Garvis, S., Ødegaard, E. E. og Lemon, N. (2015). *Beyond Observation – Narratives and Young Children*. Rotterdam: Sense Publishers.

Germeten, S. & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring. Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, K-Å. (2014a). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage,* (s. 17–36). Bergen: Fagbokforlaget.

Gotvassli, K-Å. (2014b). Styrernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage,* (s. 59–74). Bergen: Fagbokforlaget.

Green, B. (Red.) (2009). *Understanding and Researching Professional Practice.* Rotterdam: Sense Publishers.

Greve, A., Thorsby, T. J. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie.* Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier,* 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.

Grindheim. L. T. (2017). Anger and Conflicts in Early Childhood Education: Expressing Worries about Early Intervention through the Incredible Years Programs. I J. F. Cruz & R. M. Sofia (red.) *Anger and Anxiety: Predictors, Coping Strategies, and health Effects,* 217–238. New York: Nova Science Publishers.

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 1/2013. http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf

Gulløv, E & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk Børneforskning*. Københavd: Gyldendal.

Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Walström & Widstrand.

Hall, J. N. & Preissle, J. (2015). Multimethod and Mixed Methods Research in the Field of Education and Antropology. I S. Hesse-Biber & R. B Johnson, *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquery*, 357–374. New York: Oxford University Press.

Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014). Danningsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped, 37*(2), 70–80. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21903

Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97* (1), 17–27.

Halvorsen, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv* (Doktoravhandling). Bergen: Psykologisk fakultet, Universitet i Bergen.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Etnography. Prinsiples in Practice*. London: Routledge.

Hastrup, K. (1998). Kulturel forståelse: mellem sprog og erfaring. I B. Hodne (red.), *Kulturstudier* (s. 47–65). Oslo: Norges forskningsråd.

Haug, P. (2007). Er det å forske på praksis viktig for praksisfeltet? I *Tidsskriftet FOU i Praksis, nr.1, 2007* (trykt utg.), 7–23.Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Haugset, A. S., Nilsen, R. D. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015*. (Rapport 19/2015). Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015.pdf

Haukenes M. B. (2017). Feedback and Assessment in the New Kindergarten Teacher Education in Norway. *Universal Journal of Educational Research, 5*(7), 1201–1214. DOI: 10.13189/ujer.2017.050713

Hedegaard, M. (2019) Children's Perspectives and Institutional Practices as Keys in a Wholeness Approach to Children's Social Situations of Development. I A. Edwards, M. Fleer, L. Bøttcher (red.) *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development. Perspectives in Cultural-Historical Research, 6*, 23–41. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_2

Hedegaard, M. (2013). *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus*:* Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard, M. (2012). Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. *Mind, Culture, and Activity 19*(2), 127–138. https://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560

Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. I M. Hedegaard & M. Fleer (red.), *Studying Children: A Cultural-Historical Approach* (s. 10–29). Berkshire: Open University Press.

Hedegaard, M. (1995). *Tænkning, viden, udvikling*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard, M. & Fleer, M. (2008). *Studying children: a cultural historical approach*. Maidenhead Berkshire: Open University Press.

Hedegaard, M, Fleer, M., Bang, J. & Hviid, P. (2008). Researching child development – an introduction. I M. Hedegaard & M. Fleer (red.), *Studying Children: A Cultural-Historical Approach* (s. 1–9). Berkshire: Open University Press.

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.

Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks ide? *Norsk Filosofisk Tidskrift, 19*(1), 1–7.

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed Methods Reasearch. Mergin Theory with Practice*. New York: The Guilford Press.

Hognestad, K. & Bøe, M. (2017). Skygging som metode i lederutvikling i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe, *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis,* (s. 59–75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hundeide, K. (2007). *Innføring i ICDP programmet*. Oslo: ICDP stiftelsen.

Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Illeris, H. (2004). Educations of vision. Relational strategies in visual culture. *Nordic Studies in Education, 4*, 250–266.

Ingold, T. (2010). Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Antrophlogical Institute, 16,* 121–139. https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01613.x

Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essay on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routeledge.

James, A. (2011). Etnography in the study of Children and Childhood. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland, *Handbook of Etnography* (s. 246–257). Sage Publications Ltd. https://dx.doi.org/10.4135/9781848608337

Jansen, K. (2008). Narrativ og tekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 92*(4), 27–39.

Janzen, M. D. (2008). Where is the (postmodern) child in early childhood education resercah? *Early Years 28*(3), 287–298. https://doi.org/10.1080/09575140802393827

Jensen, B. (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education and socially endangered children. *European Early Childhood Education Reacearch Journal, 17*(1), 7–21. https://doi.org/10.1080/13502930802688980

Jenset, I. S., Hammerness, K. & Klette, K. (2018). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI:10.1080/00313831.2017.1415968

Johannesen, B. O. (2006). Deltakende observasjon og videoanalyser av barns samspill i lek. *Barn, 3*, 27–40. Norsk senter for barneforskning.

Johansen, M. B. & Frederiksen, L. L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *6*(5), 1–12. https://doi.org/10.7577/nbf.578

Johansson J-E. (2018) F. A. W. Fröbel 1782–1852. I M. Fleer & B. van Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education,* (s. 1323–1345). Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht, https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_69

Johnson, R. B. (2017). *Mixed methods research design and analysis with validity: A primer*.Version 4.3. Department of Professional Studies, University of South Alabama, USA.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2017). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative, and Mixed research. I R. B. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 281–313). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. I *Journal of Mixed Methods Research, 1(2)*, 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Kemmis, S., Wilkerson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grotenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1980): *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- og utdanningsdepartementet (1975). *Førskolelærerutdanning. NOU 1975: 65.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *Rammeplan for Førskolelærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – Inspirasjon til bevegelige praksiser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Korsvold, T. (2008) *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitikk. En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland*. Oslo: Universitetsforlaget.

Korsvold, T. (1990). *Synliggjøring av barnehagens innhold. En historisk undersøkelse* (Rapport nr. 20). Trondheim: Norsk senter for Barneforskning.

Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy and Teacher Education. I Loughran, J. & Hamilton, M. L. (red.). *International Handbook of Teacher Education, 1* (s. 311–346). Singapore: Springer.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999) *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Krumsvik, R. J. (2016). Kappen i artikkelbaserte avhandling. I R. J. Krumsvik (red.), *En doktorgradsutdanning i endring. Et fokus på den artikkelbaserte ph.d-avhandlingen* (s. 93–124). Bergen: Fagbokforlaget.

Krüger, T. (2016). Profesjonsutdanning – makt, viten og vilkår for endring. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug & D. Wilson (red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksis* (s. 221–227). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017) *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nett.pdf .

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Meld. St. 19 (2015–2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Fremtidens barnehage*. Meld. St. 24 (2012–2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012b). *Merknader til nasjonal forskrift om barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012c). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kun nskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011b). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf

Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole, 2,* 20–25.

Kvernbekk, T. (2000). Seeing in Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44*(4), 357–370. https://doi.org/10.1080/713696678

Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring – Utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 92*(5), 388–399.

Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wang, M. V. & Schjølberg, S. (2013): *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet*. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene. Rapport, Folkehelseinstituttet, januar 2013.

Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis: Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lewis, R., Fleer, M., & Hammer, M. (2019). Intentional teaching: Can early-childhood educators create the conditions for children's conceptual development when following a child-centred programme? *Australasian Journal of Early Childhood, 44*(1), 6–18. https://doi.org/10.1177/1836939119841470

Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27,* 812–819. https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1016/j.tate.2011.01.001

Lohmander, M. K. (2015). Bridging «the gap» – linking workplacebased and university-based learning in preschool teacher education in Sweden, *Early Years, 35*(2), 168–183, https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1025712

Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). Developing an Understanding of Teacher Education. I Loughran, J. & Hamilton, M. L. (red.). *International Handbook of Teacher Education, 1* (s. 3–22). Singapore: Springer.

Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning, 3*(3), 219–225. doi.org/10.7577/nbf.292

Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 5,* 352–362.

Lyså, I. M. (2012). Danningsbegrepet som analytisk begrep i lys av nyere barndomssosiologi. I E. E. Ødegaard (red.), *Barnehagen som danningsarena,* (s. 49 –70). Bergen: Fagbokforlaget.

Lærerutdanningsrådet (1971). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T. & Myklebust, R. (2006). *Alle Med: Veiledningshefte*. Info vest.

Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Köbenhavn: Gyldendal.

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mason, J. (2011). Facet Methodology: The Case for an Inventive Research Orientation. Methodological Innovations Online, 6(3), 75–92. https://doi.org/10.4256/mio.2011.008

Matusov, E., Marjanovic-Shane, A. & Gradovski, M. (2019). *Dialogic Pedagogy and Polyphonic Research Art. Bakhtin by and for Educators. Part III*. New York: Palgrave Macmilla. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58057-3

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles, CA: Sage.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, *62*(3), 279–301. https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*, (s.13-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Moxnes, A. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *12*(7), 1–13. https://doi.org/10.7577/nbf.1563

Myrstad, A. & Sverdrup, T**.** (2019). De yngste barna som vegfarere i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning, 18(special issue),* 1–12. https://doi.org/10.7577/nbf.2622

Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første-fots erfaringer gjennom vandring – de yngste barnas samspill med omgivelsene. I T. Gilpinar, L. Hernes & N. Winger, *Blikk fra barnehagen,* (s. 97–118). Bergen Fagbokforlaget.

Mörk, S. B. (2018). Historical perspective of the third space in Icelandic preschool teacher education. I K. Smidt (red.), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning*. NAFOL. Bergen: Fagbokforlaget.

NOKUT (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning*. Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016. Rapport nr. 3, 2018. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.

Nordvik, G. K., & Vatne, B. (2017). Eksamensoppgaver i barnehagelærerutdanningen i lys av formålet om en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *16*(2), 1–12. https://doi.org/10.7577/nbf.1749

NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Oberhuemer, P. (2015). Seeking new cultures of cooperation: a crossnationalanalysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training, *Early Years, 35*(2), 115–123. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1028218

OECD (2018). *Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes*, OECD Publishing, Paris. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264301757-en*

Olaussen, I. (2018). *Kiasmefortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity, 41*(2), 233–249. https://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3

Os, E. & Winger, N. (2019). Blikk for Barn, *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *18,* 1–5. https://doi.org/10.7577/nbf.3419

Otterstad, A. M. (2012). Hva er forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (red.). *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver,* (s. 138-164). Oslo: Universitetsforlaget.

Otterstad, A. M. & Braathe H. J. (2010). The Nordic social pedagogical tradition in Early Childhood Education and Care meeting readiness for school discourses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 2,* 3023–3030. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.458

Otterstad, A. M. og Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, *11*(1), 1–17. https://doi.org/10.7577/nbf.1214

Palla, L. (2011) *Med blicken på barnet – om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola.

Palludan, C. (2007). Two Tones: The core of inequeality in kindergarten. *International Journal of Early Childhood 39*(1), 75–93. https://doi.org/10.1007/BF03165949

Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* (Doktoravhandling). Tromsø: UIT.

Pedersen, K (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 92*(5), 376–387.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.

Podmore, V. N & Luff, P. (2012). *Observation. Origins and Approaches in Early Childhood*. Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.

Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 89*(2), 146–158.

Prout, A. & James, a. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I A. Prout & A. James (red.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Farmer Press.

Rambøll (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Rambøll Management AS.

Rambøll Management (2011). *Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter opplæringsloven § 5–7*. Rappolt-Schlichtman.

Rappaport, J. (2008). Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies, 1*, 1–31. University of Nebraska Press. https://doi.org/10.1353/cla.0.0014

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2016): Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years, *Early Child Development and Care*, *187*(11), 1611–1622. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637

Roth, A.-C. V. (2010). *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Skolverket.

Roth, A.-C. V. (2014) Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *8*(1), 1–35. https://doi.org/10.7577/nbf.693

Røkenes, F. M. (2016). *Preparing Future Teachers to Teach with ICT. An investigation of digital competence development in ESL student teachers in a Norwegian teacher education program* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

Salo, P. J. & Rönnerman, K. (2013) Teachers' professional development as enabling and constraining dialogue and meaning-making in Education for All, *Professional Development in Education, 39*(4), 596–605. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796298

Samuelsson, I. P. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *3*(3), 159–167. https://doi.org/10.7577/nbf.284

Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori.* Stockholm: Liber.

Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: HiOA/Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Hogskoler/Forskning-pa-barns-sprak-og-sprakmiljo-i-barnehagen/

Sataøen, S. O. & Trippestad, T. A. (2015). Den nye barnehagelærerutdanninga – bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringar. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 99*(6), 434–448.

Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig? Barns motstand i en lærende organisasjon. I M. Øksnes & M. Samuelsson (red.), *Motstand* (s. 90–114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art & Practice of the Learning Organisation*. London: Century Business.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research, 53*(4), 415–437, http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(2)*, 107–131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1

Silvermann, D. (2000) *Doing Qualitative Research – A Practical Handbook*. London: Sage Publications.

Simmons-Christenson, G. (1979). *Førskolepedagogikkens historie*. Oslo: Cappelens forlag.

Smeby, J-C. & Mausethagen, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I N. P. Sandbu, G. Nygård, T. A. Galloway, A. L. Støren & A. Turmo (red.), *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet* (s. 149–169). Oslo: Statistisk sentralbyrå. http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/sa124/7_kvalifisering.pdf

Smith, K. (2016) Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. *Center for Educational Policy Studies Journal 6* (3), 18–36.

Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education 31*(3), 194–209.

Sollied, S., Worum, K. S., Madsen, S. S. & Kamplid, I. (2017). Pedagogisk arbeid innenfor et relasjonelt perspektiv – Erfaringer med ICDP i skole og barnehage. *Spesialpedagogikk,* 2, 53–66.

Sommer, D. (2012). *A Childhood Psychology. Young children in changing times.* New York: Macmillan.

Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York: Springer.

Sommersel, H. B, Vestergaard, S. & Larsen M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Institutt for Uddannelse og pedagogikk. Århus Universitet.

SSB (2019). Barnehage. Hentet fra https://www.ssb.no/barnehager

SSB (2018). Studenter i høyere utdanning. Hentet fra https://www.ssb.no/statbank/table/09504/

Steinnes, G. S (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifisering til yrket og arbeidsdelinga med assistemtane* (Doktoravhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (Doktoravhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UIO.

Sælid Sell, I. & Østland Vala, H. (2017). «Å åpne øynene fra flere kanter». Studentperspektiv på skygging som metode for lederopplæring i praksis. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe, *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis,* (s. 77–96). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærarutdanning* (Doktoravhandling). Göteborg: Acta Universitatis Goutenburgensis.

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 157–166. https://doi.org/10.1080/08856250801945956

Taguci, H. L. (2000). *Emancipation och motstånd* (Doktoravhandling). Stockholm: Instititionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

Thoresen, I. T. (2015) *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thoresen, I. T. (2005). La småbarn komme til oss. Førskolelærerutdanningen i fokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *2*, 100–115.

Tsui, A. & Law, K. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1289–1301, https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.003

Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk Barnehageforskning*, *8*(5), 1–16. doi.org/10.7577/nbf.774

Universitets- og høgskolerådet (2018a). *Fellestekst for retningslinjene for alle typer av lærerutdanning*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning.pdf

Universitets- og høgskolerådet (2018b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

Utdanningsdirektoratet (2018a). Tall og analyse av barnehager 2018. Hentet fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/

Utdanningsdirektoratet (2018b). *Pedagogisk dokumentsjon. En veileder*. Hentet fra https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Barnehagespeilet 2016. Tall og analyser for barnehager i Norge*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf

Utdanningsdirektoratet (2015). *Barnehagespeilet 2015. Tall og analyser for barnehager i Norge*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship: A guide for organizational and social research*. Oxford: Oxford University Press.

Vatne, B. & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 98*(2), 115–126.

Vattøy, K. D. & Smith, K. (2018). Developing a Plattform for a Research-Based Teacher Education. I K. Smidt (red.), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning*. NAFOL. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vik, N. E. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *14*(10), 1–16. https://doi.org/10.7577/nbf.1734

Von Oettingen, A. (2012). *Almen pedagogik. Pedagogikkens grundlæggende problem*. København: Gyldendals lærerbibliotek.

Vygotsky, L. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky*. (M. J. Hall, Trans., Vol. 5, Child Psychology), New York: Kluwer Academic/Plenum.

Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *97*(4–5). http://hdl.handle.net/10642/1757

Wadel, C. (2014) *Feltarbeid i egen kultur*. Revidert utgave av C. C. Wadel & O. L. Fuglestad. Oslo: Cappelen Damm.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal.

White E. J. (2011) «Seeing» the Toddler: Voices or Voiceless? I E. Johansson, E. J. White (red.) *Educational Research with Our Youngest. International perspectives on early childhood education and development*, *5,* 63–85. Dordrecht: Springer.

Zeichner, K. (2009). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education 61*(1-2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Ødegaard, E. E. (2018) «Homo viator» – historiske forestillinger om «verden» som sted og vegviseren som pedagogisk ideal. I A. Myrstad, T. Sverderup & M. B. Helgesen (red.), *Barn skaper sted. Sted skaper barn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegaard, E. E (2015). The importance of looking at someone looking through a pirates telescope – Reflections on the making of knowledge from empirical data. *Earley Childhood Educational Journal, 11*(1), 1–17. https://doi.org/10.7577/nbf.1302

Ødegaard, E. E. (2015). Epilog – For en danningsorientert barnehagelærerutdanning. I E. E. Ødegaard & M. S. Økland (red.). *Fortellinger fra praksis – Trøbbel, vendepunkt og stolthet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegaard, E. E. & Birkeland, L. (2001). *Tusen erfaringer søker fortellinger: gleder og utfordringer med fortellinger i barnehagens pedagogiske arbeid*. HIB-skriftserien nr. 2/2001. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Ødegaard, E. E. og Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard, *Barnehagen som danningsarena,* (s. 19-47). Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegaard, E. E., & White, E. J. (2016). Bildung: Potential and Promise in Early Childhood Education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1–7. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_57-1

Ødegaard, E. E. & Økland, M. S. (2015). *Fortellinger fra praksis – Trøbbel, vendepunkt og stolthet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UIO.

Ørngreen, R., & Levinsen, K. T. (2017). Workshops as a Research Methodology. *Electronic Journal of E-Learning, 15*(1), 70–81.

Østrem, S. (2011). Den nye grammatikken i høgere utdanning. Med læringsutbytte som eksempel. *Uniped, 34*(1), 34–43.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Rønning, I., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009. Hentet fra http://hdl.handle.net/11250/149122

Øvreeide, H. & Hafstad, R. (1998). *Marte Meo: Marte Meo metoden og udviklingsfremmende dialoger*. Århus: Systime.

Åberg, A. & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Åbro, C. (2016). *Konsepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

DEL 2: ARTIKLENE

Artikkel 1: Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen.

Publisert i *Nordisk barnehageforskning*, *17*(3), 2018, s. 1-18.

TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING
NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen

Birkeland, Johanna: Stipendiat, Senter for utdanningsforskning, Høgskulen på Vestlandet, Norge.
E-mail: Johanna.Birkeland@hvl.no
Ødegaard, Elin Eriksen: Professor, Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion, Høgskulen på Vestlandet/ILP, UiT-Norges arktiske universitet, Norge.
E-mail: Elin.Eriksen.Odegaard@hvl.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. *17*(3), p. 1-18, PUBLISHED 26TH OF MARCH 2018

Sammendrag: Artikkelen presenterer resultater fra en studie om praksislæreres doxa. Gjennom en Mixed Methods-studie gis innsikt i hvordan barnehagelærere (praksislærere) snakker om hvordan, når og hvorfor de observerer. Analyse av praksislæreres italesettelser gir innsikt i diskursive vilkår praksisstudier gir for studenters læring om observasjon. Studien indikerer et brudd mellom barnehagelærerutdanningens mål og undervisning og praksislærernes bruk av og begrunnelser for observasjon. Studien viser at barnehagelærere oppgir samspill barn - barn og språk som hovedfokus i observasjonsarbeidet, mens barns medvirkning ikke oppgis som fokus. Videre viser studien at praksislærere i svært liten grad bruker systematisk og skriftlig observasjon i det daglige arbeidet. De oppgir mangel på tid som årsak til dette. Forfatterne reiser spørsmål om hvorvidt dette også kan skyldes mangel på nyere metodekunnskap.

Nøkkelord: Barnehage, diskurs, observasjon, praksislærer

Abstract: This article presents results from a study of in-service teachers' doxa; how they talk about use and reasons for observation in kindergarten. The study provides new knowledge about the lack of coherence between kindergarten teacher education and in-service education. Through a Mixed Methods study we gain insight into how in-service teachers explain how, when and why they observe. Analysis provides insight into the discursive conditions for student learning about observation. The study reveals two main topics for in-service teachers' observations: interplay between children and language development; however they do not include children's right to influence. Moreover, the study shows that systematic written observations in everyday work seldom is done due to lack of time. The authors raise the question if another reason could be lack of new methodological knowledge.

Keywords: Discourse, in-service teaching, kindergarten, observation

Introduksjon

> *Studentene er i praksis, og det er tid for praksisteammøtet i barnehagen. Vi sitter samlet rundt bordet på styrers kontor: Studentene, praksislærerne og jeg, som profesjonsveileder i barnehagelærerutdanningen. Tema for samtalen er observasjonsoppgaven. Studentene sier at de synes de begynner å få godt tak på løpende protokoll, deltakende observasjon og praksisfortelling. De forteller at det er en utfordring å fagliggjøre refleksjonene, men samtalen viser at de er på vei. Da sier den ene praksislæreren: «Jeg har aldri brukt observasjon slik jeg lærte det i utdanningen».*

Praksislæreren i denne selvopplevde episoden til en av forfatterne av denne artikkelen peker på et brudd mellom den kunnskapen som ligger til grunn for hennes kvalifisering som barnehagelærer og måten hun utøver observasjon på i sitt yrke.

Kunnskap om og bruk av observasjon danner basis for pedagogisk praksis og har ligget til grunn for kunnskapsbasen til barnehagelærere fra de første utdanningene i Norge (Simmons-Christenson, 1979) til i dag. Som lærerutdannere og profesjonsveiledere med ansvar for oppfølging av studenter i praksis har vi over tid vært urolige for om barnehagelærerutdanningen er så profesjonsorientert og god på helhet og sammenheng som de nasjonale retningslinjene sier den skal være (Kunnskapsdepartementet, 2012). Forskning underbygger at det kan være grunn til en slik uro. Studier peker på at nyutdannede kan oppleve at det ikke er samsvar mellom deres utdanningskvalifisering og den praksisen som utøves i yrket (Ødegård, 2011), eller at kvalifiseringen gjennom lærerutdanningen i begrenset grad oppleves som relevant for det arbeidet de forventes å utføre som pedagoger (Bjerkholt et al., 2014).

Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen har mål om en styrket og gjennomgående profesjonsretting. Organiseringen av utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon og forskningsforankring. For å sikre helhet og sammenheng skal barnehagelærerutdanningene legge til rette for et forpliktende samarbeid mellom institusjonen og praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Praksislærere er i de nye forskriftene for barnehagelærerutdanning gitt status som lærerutdannere. Til tross for dette viser følgeforskningen for barnehagelærerutdanningen til gjentakende mangler og brudd på sammenheng (Bjerkestrand et al., 2016), slik også vårt innledende eksempel illustrerer.

Manglende helhet og sammenheng og praksisrelevans i lærerutdanningene har vært en tilbakevendende utfordring, noe også den nasjonale strategien for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene peker på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Praksisfeltet har anklaget lærerutdanningsinstitusjonene for ikke å være tilstrekkelig orientert mot de faktiske utfordringene i barnehagene. Samtidig ser vi at barnehager gjerne ikke opplever seg som en del av lærerutdanningene. Derfor velger de heller ikke å prioritere ressurser og kompetanse til å ivareta samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene Strategien peker på nødvendigheten av et tett og forpliktende samarbeid for å kunne bøte på dette (ibid.).

Studiens mål er å utvide vår kunnskap om praksislærernes observasjonspraksis, slik at vi kan forstå mer om hva som ligger til grunn for observasjon, og hvordan observasjon brukes i barnehagefeltet. For å komme nærmere målet om en integrert barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) trenger vi å vite mer om de vilkår for læring om observasjon studentene innvies i gjennom praksis. Problemstillingen som danner grunnlag for artikkelen, er:

Hva kjennetegner praksislæreres begrunnelser for og bruk av observasjon i barnehagen?

Med denne problemstillingen etterspør vi kjennetegn ved praksislæreres observasjonspraksis. Vi er ute etter måten praksislærere snakker om observasjon: a) hvordan de begrunner sin observasjonspraksis, b) hvordan de beskriver at de gjør observasjon, og c) hva som er fokus i observasjonene. Vi legger til grunn at praksis ikke bare er aktivitet, handlinger eller atferd, som Stephen Kemmis med referanse til blant andre Bourdieu referer til med begrepene «doings» og «sayings» (Kemmis et al., 2014). Praksis som «saying» rommer våre intensjoner, meninger og begrunnelser for ulike «doings», «what people say the practice is, as well as what they say while they are doing it and what they say about what they do» (Kemmis, 2009, s. 25). Våre meninger, ideer og begrunnelser dannes og artikuleres i ulike typer relasjoner med andre mennesker/praksisdeltakere. Praksis er dermed influert av de nettverk av relasjoner praksisdeltakerne står i, og de sammenkoplinger som omgir praksis, som Kemmis betegner som «relating» (Kemmis et al., 2014). Vår studie undersøker hva praksislærere *sier* og *skriver* at de gjør (sayings), ikke hva de faktisk gjør (doings).

Artikkelen baserer seg på en spørreundersøkelse til praksislærere (N = 180) ved en av de største barnehagelærerutdanningene i Norge, en workshop med skriftlig materiale produsert av 230 praksislærere på en fagdag om observasjon ved denne utdanningsinstitusjonen, og et fokusgruppeintervju med fire praksislærere. Studiens design er *Mixed Methods*, kvalitativt motivert (Hesse-Biber, 2010).

Praksislærernes doxa

Studien er kultursosiologisk forankret (Ødegaard og Krüger, 2012; Kemmis et al., 2014). Det innebærer her at studien har som mål å få fram kunnskap om praksislæreres doxa, hvordan de taler om sin bruk av og begrunnelser for observasjon. Doxa er tatt-for-gitt-kunnskap og nært knyttet til felt og habitus (Bourdieu, 1977). Doxa reproduserer den etablerte orden gjennom et dialektisk forhold mellom de strukturer og mekanismer som aktørene inngår i gjennom sin praksis. Kunnskap om observasjon, som en kompetanse, kan i Pierre Bourdieus terminologi betraktes som kulturell kapital oppnådd gjennom utdanning. Det er flere kapitalformer, men den som har størst relevans i vår sammenheng, er kulturell kapital, som omfatter kulturelle koder, symboler, vaner og preferanser. Dette kan forstås som legitim kunnskap, utdanning og kompetanse. Enhver kapital må ses i relasjon til feltet (Bourdieu, 1986). I vår sammenheng strekker feltet seg fra barnehagelærerutdanningen til barnehagen. Barnehagelærerne er samtidig praksislærere, som innebærer status og rolle som lærerutdannere med ansvar for studenters praksis. Bourdieu (2006) sammenligner feltet og dets aktører med et spill, der aktørene spiller en kamp om makt og posisjoner. Deltakelse i spillet både produserer og reprodusere det, ved at man bevisst eller ubevisst vedlikeholder verdisett og spillereglene innen feltet. Spillerne aksepterer altså noen grunnleggende regler – feltets doxa.

Når vi studerer hvordan praksislærere italesetter egen observasjonspraksis, er det ikke observasjonspraksis i seg selv vi studerer, men oppmerksomheten er rettet mot praksislæreres utsagn om egen praksis. Vi er ute etter å finne diskursive vilkår, altså praksislærernes kunnskaps- og betydningssystemer. Det er det vi kaller praksislæreres doxa. Diskursbegrepet omfatter her hva praksislærerne sier at de gjør (sayings): hva som er relevant for dem å si, hva som er passende måter for dem å ordlegge seg på og begrunne sin praksis på (Kemmis et al., 2014, s. 31).

Observasjon: nasjonale føringer og tidligere forskning

Observasjon defineres av Løkken og Søbstad (2013) som en tredelt prosess: Fase 1. selve observasjonen (ved hjelp av sansene), fase 2. beskrivelse av observasjonen (nedtegningen), fase 3.

tolking av observasjonen. «Å observere er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk etter noe. Ved hjelp av sansene registrerer vi det som skjer rundt oss, vi nedtegner det vi observerer, og tolker det etterpå» (Løkken og Søbstad, 2013, s. 40)[1]. Persepsjon er grunnlaget for observasjonsprosessen, og den, så vel som nedtegningen foregår på individuelt nivå. Nedtegnelser blir av betydning, som grunnlag for individuell og kollektiv refleksjon, og for å validere egne tolkinger mot andres.

Det er bred politisk og faglig enighet om at observasjon inngår som et sentralt element i en barnehagelærers kvalifikasjon og i en profesjonell praksis. Eksempelvis går det av stortingsmelding nr. 19 (2015–2016) fram at tilpasning av innholdet til det enkelte barn og barnegruppen krever et kompetent personale som bruker observasjon, dokumentasjon og vurdering av barns utvikling og læring som grunnlag for å tilrettelegge et godt pedagogisk tilbud for alle (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Det står videre at regjeringen understreker barnehagelærernes kompetanse i å vurdere og tolke observasjoner. Det framheves at faglig skjønn og kompetanse er viktig for at man skal kunne analysere resultatene av observasjoner og vurdere behov for videre tiltak, og bruk av dokumentasjon ses som viktig utgangspunkt for endringsarbeid (ibid., 2016, s. 35). Kunnskap om observasjon anses som grunnlag for vurdering av enkeltbarns helse, trivsel, erfaring, utvikling og læring og er en viktig del av barnehagens arbeidsmåter i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barnehagelærerstudenter skal ha kunnskaper og ferdigheter om observasjon og pedagogisk dokumentasjon, slik at de kan gjennomføre didaktisk tilrettelegging for barns leke- og læreprosesser og barnehagens leke- og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 15). Studentene skal få muligheter til å være deltakende, utforskende og observerende i den pedagogiske virksomheten (ibid., 2012, s. 8). Studentene skal få anledning til øving i ulike observasjonsverktøy i virkelige situasjoner under veiledning og med tilrettelegging fra praksislærer. Barneperspektivet – å forstå det enkelte barnet og å se og vurdere barnehagen sett med barns øyne – har en lang tradisjon i barnehagefeltet og må ses i sammenheng med barnehageloven § 3 om barns rett til medvirkning (Løkken og Søbstad, 2013). Dette perspektivet finnes også i de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Her samsvarer utdanningen sterkt med barnehagenes rammeplan, som også vektlegger observasjon som grunnlag for allsidig utvikling og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæring i ulike observasjonsmetoder og observasjonens funksjon i det pedagogiske arbeidet har vært nevnt i alle nasjonale rammeplaner for førskolelærerutdanning (1980, 1995, 2003). I 1995 introduserte man begrepene *kyndig* og *dyktig* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995), hvor det å være *dyktig* innebærer å ha en fortrolighet med de praktiske og håndverksmessige innslagene i yrket. Å kunne bruke observasjonsverktøy som grunnlag for refleksjon og vurdering av barnehagens arbeid er et eksempel på et praktisk håndverksmessig innslag. Observasjon er også omtalt i barnehagens rammeplaner (1996, 2006, 2011, 2017). Den første rammeplanen (Barne- og familiedepartementet, 1996) definerte observasjon som en systematisk undersøkelse av barns trivsel, læring og utvikling, som skal ligge til grunn for det pedagogiske arbeidet. I 2006 innførte man begrepet dokumentasjon, der barns læring og personalets arbeid skal gjøres synlig og åpne for en kritisk, reflekterende praksis i henhold til barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 55).

Eik, et al., (2016) peker på at pedagogisk arbeid må gjøres tilgjengelig for kritisk undersøkelse og drøfting (s. 137). Ved at observasjon blir brukt som grunnlag for felles refleksjon og oppfølging, skapes et rom for nødvendig distanse. Profesjonell praksis skal altså gjøres til gjenstand for kritiske undersøkelser og knyttes til utvikling av kritisk tenkning. Kritisk tenkning krever

[1] I Følge Bjerkestrand, et. al (2015), er denne boka den mest brukte monografien, brukt som pensum på 11 utdanningsinstitusjoner som tilbyr barnehagelærerutdanning i Norge.

kommentatorkompetanse, noe Molander og Terum (2008) beskriver som kompetanse til å beskrive, analysere og evaluere egen praksis opp mot det offentlige mandatet (s. 138).

I Barnehagespeilet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 20) går det fram at «[k]artlegging av barnas trivsel og utvikling stort sett skjer på tradisjonelt vis, gjennom observasjon. Det er en tendens til økende bruk både av barneintervju, praksisfortellinger og systematiske samtaler, men disse metodene er likevel langt mindre utbredt enn observasjon». Rambøll (2008) viser til at 90 % av barnehagene benytter TRAS[2] som observasjonsmetode. Siden 2008 har språkkartlegging av alle barn gått ned, mens behovsstyrt kartlegging øker (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Observasjon av barn, for å følge med på barnets utvikling, har stått sterkt i barnehagens tradisjon, tilbake til en tid der utviklingspsykologien sto sterkt (Simmons-Christenson, 1979). Over tid har forskere, både nasjonalt og internasjonalt, uttalt seg kritisk om observasjon som metodologi, der observasjon av barn med forankring i et utviklingspsykologisk paradigme har vært rådende (Hedegaard, 1990; Canella, 1997; Lenz Taguchi, 2000; Bae, 2004; Pettersvold og Østrem, 2012; Otterstad og Nordbrønd, 2015). Nyere fagbøker som omhandler barneobservasjoner eller ny metodologi, tar til orde for å se barn som deltakere (Hedegaard og Fleer, 2008; Ødegaard og Krüger, 2012; Garvis et al., 2015). Dette er i tråd med nyere syn på barn, der barn forstås som del av en kontekst, og der barns rettigheter framheves.

Metode

Studiens design gir kvalitative og kvantitative data for å forstå og få innsikt i praksislæreres doxa (Bourdieu, 1977) gjennom det de sier, «sayings» (Kemmis et al., 2014). Studien har det vi kan kalle for en *Mixed Methods*-design:

> a research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches and methods in a single study (Johnson et al., 2007, s. 119).

En slik tilnærming er valgt fordi den gir oss et større utvalg enn en ren kvalitativ tilnærming ville gitt, og den gir flere data om det samme, slik at forskningsspørsmålene kan belyses på en god måte. Ifølge Hesse-Biber vil en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data om samme spørsmål kunne gi bedre grunnlag for mer generaliserbare konklusjoner (Hesse-Biber, 2010, s. 3). Dette har vært vesentlig, fordi vi ønsker å kunne trekke konklusjoner som grunnlag for videre arbeid med å styrke og videreutvikle barnehagelærerutdanningen i temaet observasjon. Det empiriske materiale består av tre deler:

1. spørreskjema (N = 180) sendt til praksislærerne ved en av de største barnehagelærerutdanningene i Norge
2. workshop – skriftlig materiale produsert av 230 praksislærere på en fagdag om observasjon
3. fokusgruppeintervju (4 praksislærere)

Spørreskjema

Spørreskjemaet besto av spørsmål med svaralternativer og åpne spørsmål for beskrivelser og fortellinger. Praksislærerne har svart både på spørsmålene med svaralternativer og gitt utfyllende beskrivelser på de åpne spørsmålene. Spørreundersøkelsen skulle gi svar på hvor relevante praksislærerne mener ulike observasjonsmetoder er for profesjonen, og hvor høyt de selv prioriterer

[2] Tidlig registrering av barns språkutvikling.

metodene. Vi spurte derfor praksislærerne hvilke observasjonsmetoder de mente var unødvendige, hvilke observasjonsmetoder de mente var viktige i utdanningen av barnehagelærere, hvilke observasjonsmetoder de selv brukte, hvor ofte de brukte de ulike observasjonsmetodene, og til hvilket formål de brukte observasjonsmetodene. Spørsmålene skulle gi svar på praksislærernes oppfatninger om verdien og betydningen av observasjon for det pedagogiske arbeidet og dermed få fram deres begrunnelser, kunnskap og holdninger. Svarene ble levert anonymt via portalen *itslearning* i oktober 2014. Utvalget besto av 338 praksislærere, som alle var praksislærere tilknyttet barnehagelærerutdanningen ved utdanningsinstitusjonen. 180 praksislærere svarte på spørreskjemaet, noe som gir en svarprosent på 54 %. Den første analysen ble foretatt med tanke på å identifisere noen hovedmønster. Her identifiserte vi en motsetning mellom det praksislærerne sa om viktigheten av observasjon, og det de fortalte at de gjorde. Dette dannet grunnlaget for spørsmålene vi arbeidet med på fagdagen. Vi kunne validere resultatene ved å produsere flere data om det samme, og vi kunne arbeide med temaet på en annen måte. Fagdagen ble en møteplass for å drøfte bruk av og begrunnelser for observasjon.

Workshop

230 praksislærere deltok i en workshop på en fagdag om observasjon på høgskolen, 19. november 2014. De arbeidet i 22 grupper, der det ble drøftet fire spørsmål. For å få fram begrunnelser for observasjon ble det spurt: *Når er det påkrevd med observasjon?* For å få fram bruk av observasjon, valg av metoder og omfang ble følgende spørsmål stilt: *Hvordan brukes observasjonene i det videre arbeidet? Hvordan organiseres det for observasjon, og hvilke observasjonsmetoder brukes i barnehagen?* Arbeidsgruppene oppsummerte skriftlig på flippover. Datamaterialet består av foto av gruppenes skriftlige oppsummering. Dataene fra fagdagens workshop ble analysert manuelt. Her ble gruppenes skriftlige oppsummering utgangspunktet for en samlet oppsummering, ved at vi for hvert spørsmål tok med alle nevnte elementer og tallfestet hvor mange grupper som hadde de ulike elementene med i oppsummeringen. Slik fikk vi et samlet resultat fra fagdagens workshop om praksislærernes bruk av og begrunnelser for observasjon.

Fokusgruppeintervju

For å forstå mer om hvordan praksislærere forstår, begrunner og bruker observasjon, fikk alle praksislærerne invitasjon til deltakelse i et fokusgruppeintervju. Seks praksislærere svarte at de ville delta, men to av dem meldte frafall. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført våren 2015, og de fire praksislærerne (fra to forskjellige barnehager), ble intervjuet av to forskere. Den ene hadde rollen som moderator (Malterud, 2012), og den andre skrev ned det som ble sagt. Moderator styrte samtalen, sørget for at alle kom til orde, og fordelte tiden på temaene i intervjuguiden. For å oppnå en god samhandlingsflyt (ibid.) ble deltakerne informert om strukturen på intervjuet og oppfordret til å bygge videre på hverandres innspill, slik at vi alle kunne delta i en utforskende samtale og forstå mer om bruk, kunnskap og vurdering av observasjon i barnehagen. Fokusgruppeintervjuet varte i 1 time og 15 min og var konsentrert om tre hovedtema: deltakende observasjon, tid til observasjon og metodevalg. Disse hovedtemaene ble utviklet på bakgrunn av analyser av spørreskjema og datamaterialet fra fagdag for praksislærere. Intervjuet ble renskrevet og sendt til praksislærerne med muligheter for å komme med ytterligere kommentarer til egne utsagn (internvalidering).

Analyse

Datamaterialet består både av praksislæreres individuelle italesettelser (spørreskjema) og kollektive italesettelser (drøftinger på fagdag og fokusgruppeintervju). Analysene ble foretatt som en kjedereaksjon. Som det går fram av beskrivelsene over, dannet analysene av spørreskjemaet grunnlag for en fordypet drøfting på en fagdag for praksislærere. Her kom mer data til. Analyse av disse dannet

grunnlag for utvikling av tema for en fordypende utforskende drøfting med fire praksislære (fokusgruppeintervju).

Spørreskjemaet besto som tidligere nevnt av spørsmål med avkryssing av svaralternativer og åpne spørsmål. Ved bruk av SPSS og vis resultat-funksjonen i itslearning-programmet fikk vi fram svar i prosent på spørsmålene med svaralternativer. Tekstdataene i de åpne spørsmålene ble kopiert inn i et Word-dokument, der datamaterialet ble analysert ved å følge en tilnærming inspirert av tekstorientert diskursanalyse, der diskurs forstås med utgangspunkt i Kemmis et al.s (2014) «sayings». Diskurser er en mengde utsagn som til sammen utgjør en slags regularitet. Vi har lett etter hovedmønster i praksislærernes «italesettelser», for å finne dominerende og marginale diskurser (motdiskurser). Materialet ble systematisert gjennom en manuell og detaljert analyse, der vi lette etter steder i teksten(e) hvor observasjon inngikk i en betydningssammenheng med flere ord. Først ble alle sitater som berørte noe av det samme, hentet ut og sortert. Deretter ble det gjort ordsøk. Ordene som ga betydning til «observasjon», ble tatt ut, talt og satt opp i enkle tabeller. Det ble lange remser med ord. For å gjøre analysen presenterbar ble de ordene som opptrer hyppigst i datamaterialet, valg ut. På grunnlag av at noen ord var funnet interessante under den første analysen av spørreundersøkelsen, ble det også gjort et mer spesifikt utvalg av ord, eksempelvis *skrive*, *skriftlig*, *skrevet*.

Framgangsmåten viste seg velegnet til å få fram hva som er dominerende og marginale betydninger og begrunnelser fra praksislærerne. Det er imidlertid viktig å peke på en svakhet ved studiens design. For at man skal kunne generalisere funnene, trenger man en ny undersøkelse som dekker et større geografisk område. Flere spørsmål kunne også gjort det mulig å validere funnene. En annen svakhet ved studien er det etiske perspektivet knyttet til observasjon. Det er lite berørt i praksislærernes italesettelser. Flere spesifikke spørsmål om etikk i observasjonsarbeid kunne fått frem deltagernes bevissthet om etikk i bruken av observasjon i barnehagene.

Resultater

Vi presenterer først praksislærernes generelle begrunnelser for observasjon og deres begrunnelser for systematisk observasjon. Deretter presenteres hvordan de sier de bruker observasjon og hyppighet i bruken av observasjonsmetoder. Til slutt presenterer vi hva praksislærerne vektlegger og nedprioriterer når de observerer.

Praksislærernes generelle begrunnelser for observasjon

Vi spurte praksislærerne på fagdagen om deres begrunnelser for observasjon: *Når er observasjon påkrevd?* Resultatet er som følger:

Mønster	Eksempel på gruppenes formuleringer	Antall grupper som nevner det (N = 22)
Ved bekymring og tiltak for enkeltbarn	Henvisning/samarbeid med andre instanser (PPT[3], Barnevern, BUP[4])	22
	Følger lokale retningslinjer; NN kommune - TRAS	11
	Mobbing	2

[3] Pedagogisk psykologisk tjeneste.
[4] Barne- og ungdomspsykiatri.

	Følge opp før og etter tiltak - de utrolige årene	1
Som forberedelse til foreldresamtaler	Observasjon før foreldresamtaler	20
Som ledd i didaktisk arbeid	Planlegging	9
	Barns medvirkning	8
	Vurderingsarbeid	4
	Overgang barnehage - skole	2

Tabell 1. Begrunnelser for observasjoner i barnehagen

Det er tre dominerende mønster i svarene. Det første og mest framtredende mønsteret omhandler observasjon ved bekymring for enkeltbarn. Det andre mønsteret omhandler observasjon før foreldresamtaler, og det tredje omhandler observasjon som ledd i det didaktiske arbeidet i barnehagen.

Praksislærernes begrunnelser for systematisk observasjon

Praksislærerne nyanserer både med hensyn til når det er påkrevd med observasjon, og når det er nødvendig med skriftliggjøring av observasjoner. Skriftliggjøring koples til disse grunnene:

1. fordi samarbeid med andre instanser, som PPT og barnevern, krever det
2. fordi lokale retningslinjer skal oppfylles, for eksempel barnehageeiers pålegg om bruk av TRAS

I gruppenes oppsummering framheves det at *«skriftlige observasjoner er viktige når vi skal kartlegge, og dersom vi har en følelse av at noe ikke er helt som det skal»*. Det er interessant hvordan praksislærerne skiller mellom observasjon som er påkrevd, og observasjon som ikke er det. En gruppe i workshopen oppsummerte det slik:

> *Observasjon er påkrevd ved bekymringsmelding, henvisning til PPT og ikke påkrevd i forkant av foreldresamtaler, ved igangsetting av pedagogiske prosjekter, når nye barn begynner, relasjoner, samspill, lek, organisering f.eks. i samling, ved bordet, observere før og etter tiltak og observasjon av voksne.*

Samtlige grupper har beskrevet observasjon som påkrevd ved henvisning / samarbeid med andre instanser (PPT, barnevern, BUP). Observasjon som forberedelse til foreldresamtaler har 20 av de 22 gruppene nevnt, men ikke nødvendigvis med skriftliggjorte observasjoner. I spørreundersøkelsen går det frem at:

> *I hverdagen blir det lett til at en observerer mye, men ikke så mye skriftlig. Er ekstra observant, har fokus og bevissthet rundt spesielle barn i perioder der en har behov for info. Kan være ved bekymring, før foreldresamtaler eller lignende (Id 131).*

En annen sier:

> *Man må observere hele tiden. Vurdere, evaluere og reflekter aleine og sammen med flere. Men i praksisfeltet er det mindre skriftlig med mindre det skal videre til andre instanser. Noterer bare resultatene av observasjonen ikke hele greien* (Id 148).

Det kommer tydelig fram i materialet at praksislærerne mener at de «observerer hele tiden». De framhever altså den uformelle observasjonen når de snakker om den praksisen de selv råder over. Flere av praksislærerne setter spørsmålstegn ved om skriftlighet skal være et mål.

I spørreundersøkelsen ser 80,8 % av respondentene på observasjon som en forutsetning for det pedagogiske arbeidet. Bare 3,8 % ser observasjon som helt unødvendig. I gruppenes oppsummering på fagdagen går det fram at *«alle ønsker å observere systematisk, men tiden strekker ikke til»*. «Systematisk» synes å bety å bruke metodene «rett» med skriftliggjøring. Det framstår som en utfordring i praksis:

> *I mitt daglige virke ser jeg som det største hinderet å få tid til å skrive ned og behandle videre de observasjoner man tar* (Id 157).

Mangel på tid er hovedforklaringen som praksislærerne gir. Kollektiv refleksjon på grunnlag av systematiske observasjoner er lite framtredende i våre data, og materialet som helhet gir et tydelig bilde av manglende skriftliggjøring ved observasjon. Unntaket er når observasjon skal tjene som dokumentasjon i samarbeid med andre instanser og ved kartlegging av barn. Praksislærernes oppsummering fra fagdagen viser at det i liten grad organiseres for observasjon i barnehagens hverdag. Mangel på systematikk er et mønster som går igjen.

Som en motdiskurs til den rådende uformelle observasjonen setter en praksislærer ord på betydningen av systematisk observasjon og skriftliggjøring på følgende måte:

> *Observasjoner er etter min erfaring en bevisstgjørende måte å se barnets samspill på. Når informasjonene systematiseres eller skrives ned innenfor en ramme, erfarer jeg at det er enklere å se hva som faktisk skjer. En får ofte med seg ting som ellers glipper* (Id 12).

Det er kun én som setter direkte ord på observasjon som viktig og påkrevd for å reflektere over om egen praksis er i tråd med barnehagens mandat, slik det er definert i lov om barnehager og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver:

> *Alle observasjonsmetodene er viktige, men praksisfortelling er veldig viktig, da det er med å løfte opp praksisen vår og refleksjon rundt om den er i tråd med rammeverket vårt* (Id 154).

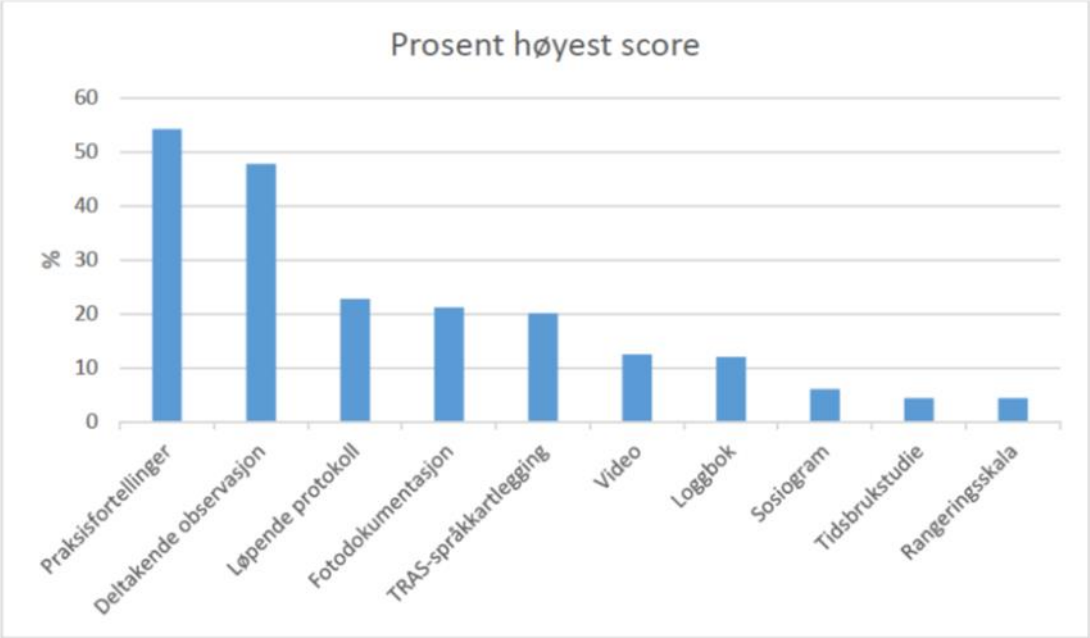
Ordsøk på kvalitet ga kun ett treff:

> *Noen metoder brukes mer enn andre, men alle trengs. Øker refleksjonsevnen og sikrer kvaliteten* (Id 120).

Slike motdiskurser berører vurderingsarbeidet og barnehagen som lærende organisasjon, noe som i liten grad inngår i praksislærernes diskurser om begrunnelser for observasjon.

Praksislærernes italesettelser om bruk av observasjon

Praksislærerne ble i spørreundersøkelsen bedt om å vurdere de ulike observasjonsmetodene på en skala fra 1 til 10, der 1 har lavest relevans og 10 høyest relevans. Resultatet er som følger:



Figur 1. Praksislæreres vurdering av ulike observasjonsmetoders profesjonsrelevans

55 % av deltakerne vurderte praksisfortellinger til høy score på profesjonsrelevans, og 48,3 % vurderte deltakende observasjon til høy score. Deretter kommer løpende protokoll, fotodokumentasjon, TRAS-språkkartlegging, loggbok, video, sosiogram, tidsbruksstudie og rangeringsskala (figur 1). Det kommenteres at *«kjenner ikke til alt det refereres til»* (Id 15), selv om alle metodene utenom fotodokumentasjon og TRAS er beskrevet i metodeboken til Løkken og Søbstad (2013), som er pensum ved denne utdanningsinstitusjonen.

I gruppenes oppsummering på fagdagen går det fram i 9 av de 22 gruppene at video er en metode praksislærerne benytter. TRAS omtales i stor grad og er en metode barnehagene bruker (Utdanningsdirektoratet, 2016). Likevel synes ikke TRAS å være viktig å lære i utdanningen: *«TRAS mener jeg er mulig å lære i ettertid»* (Id 12), og det påpekes:

> *Å kunne observere gjennom forskjellige observasjonsmetoder gjør at man og muligens er litt mer reflektert over bruken av observasjonsskjemaer som TRAS, Alle med etc.* (Id 26).

Når det gjelder rangeringen, er det viktig å merke seg at løpende protokoll framheves som en metode som er viktig for studentene som del av utdanningen, fordi *«det handler om å komme fram til en 'tankegang' for observasjon i hverdagen»* (Id 163), selv om det er en metode som det uttrykkes brukes lite i yrkesutøvelsen: *«Det vi ser, er at løpende protokoll er tidkrevende og ofte lite hensiktsmessig. Med den knappe tiden vi har til hvert enkelt barn, prioriterer vi å bruke deltakende observasjon og praksisfortelling»* (Id 173). «Tankegang» for observasjon synes å handle om øvelse og bevisstgjøring i skillet mellom beskrivelse og tolking, jf. observasjonsprosessens tre faser (Løkken og Søbstad, 2013). I praksislærernes utsagn skilles det her mellom utdanningen og barnehagen som felt (Bourdieu, 2006).

En av respondentene i spørreundersøkelsen sier det slik når vi spør om de ulike metodenes profesjonsrelevans:

> *Alt er relevant, godt å ha dette i bunn selv om noen av metodene blir forenklet når man skal bruke det i jobben. Viktig å huske at det viktigste er at observasjonen skal være mulig å gjennomføre!* (Id 57).

Datamaterialet viser tydelig at praksisfortellinger er mest brukt. Etter praksislærernes vurdering har praksisfortellinger høyest profesjonsrelevans. 97,4 % mener at *praksisfortelling er egnet til bruk i barnehagen*. Praksisfortellinger[5] beskrives av praksislærerne som den letteste observasjonsmetoden og som en metode som brukes av både barnehagelæreren og det øvrige personalet. Det er altså ikke bare barnehagelæreren som gjør observasjoner. Dette er et interessant mønster i praksislærernes diskurser om observasjon. Utøvelsen av observasjon er ikke avgrenset til barnehagelærerens profesjonelle kompetanser, som en kulturell kapital (Bourdieu, 1986) oppnådd gjennom utdanning.

Som en motdiskurs til praksisfortellingens dominans setter en praksislærer ord på forholdet mellom subjektivitet og objektivitet i observasjonsarbeidet:

> *Formelle observasjonsmetoder som løpende protokoll og deltagende observasjon, er nødvendig og viktig når det kommer til å legge fram et mer objektivt refleksjonsgrunnlag omkring barns liv – der kommer praksisfortellingen til kort med sin subjektivitet* (Id 113).

I fokusgruppeintervjuet utdypes dette videre:

> *Når vi observerer, oppdager vi at vi ser ting veldig forskjellig, én kan si «vet du hva jeg så?», neste «det har jeg aldri sett». Vi legger forskjellige ting i det vi* ser (Deltaker 3).

Motdiskursene berører persepsjon og selve observasjonsprosessen, som i faglitteraturen er beskrevet i tre faser: selve observasjonen (ved hjelp av sansene), beskrivelse av observasjonen (nedtegningen) og tolking av observasjonen (Løkken og Søbstad, 2013, s. 58). En av informantene får fram en fare i å ikke ha med denne tredelingen:

> *De fleste observasjonene vi gjør, er uformelle. Det er også ofte disse sammen med praksisfortelling som gir oss grunnlag for å gå videre med konkret tema i formell observasjon. Det kan gjøre en forskjell på synsing og realitet* (Id 30).

Hyppighet i bruken av observasjonsmetoder

I spørreundersøkelsen spurte vi hvor ofte praksislærerne observerer med en eller flere av metodene som nevnes i figur 1. Resultatet av hyppighet er som følger:

[5] Praksisfortellinger blir forstått og brukt ulikt i lærerutdanninger og i praksis (Ødegaard og Økland, 2015). Ifølge Louise Birkeland rommer praksisfortellinger brukt som observasjon og grunnlag for vurdering av barnehagepraksis «selvlagde fortellinger om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er fremstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren» (Birkeland, 1998, s.15).

Hvor ofte barnehagelæreren observerer	Andel av N = 180
Mer enn 1 gang pr. uke	44,6 %
1-2 ganger pr. mnd.	32,6 %
1 gang pr. mnd.	12 %
1 gang i halvåret	6,5 %
1 gang i året	1,6 %
Aldri	0,5 %

Tabell 2. Hvor ofte praksislærere (barnehagelærere) observerer

Vi ser at 44,6 % av de 180 spurte barnehagelærerne oppgir at de observerer mer enn en gang i uken. I praksislærernes begrunnelser for observasjon gikk det fram at praksislærerne ser observasjon som viktig, men på grunn av tidspress synes det nødvendig å forenkle observasjonsmetodene. I en gruppes oppsummering på fagdagen går det fram at *«vi har en observerende tilstedeværelse hele tiden (deltakende observasjon)»*. Det kan se ut som at praksislærere med *deltakende observasjon* mener at de observerer hele tiden, er til stede med et *«våkent blikk»* (Id 49). Dette står i motsetning til læreboktekstenes definisjon (Løkken og Søbstad, 2013) og vår forståelse av deltakende observasjon som en systematisk, skriftliggjort observasjon.

Vi ser altså at praksislæreres bruk av observasjon i barnehagen innebærer en forenkling av observasjonsmetodene. Vi vet ikke om dette også gjør seg gjeldende i deres rapportering om hyppighet av bruk (tabell 2).

Prioriterte fokus i observasjonsarbeidet

Praksislærerne ble i spørreskjemaet bedt om å nevne én til tre ting de hadde lagt vekt på i sine siste observasjoner. 130 av de 180 som har svart på spørreundersøkelsen, har svart på dette åpne spørsmålet. Mønsteret er tydelig:

1. Samspill barn - barn er oftest fokus i praksislærernes observasjoner.
2. Språk er ofte fokus i praksislærernes observasjoner.
3. Barns medvirkning er ikke fokusert i praksislærernes observasjoner.

Hovedfokus i observasjonene som foretas i barnehagen, er samspill barn–barn og språk. Det 10 eller færre nevner, tas ikke med her, men vi påpeker at kun én nevner barns medvirkning:

Fokus i observasjonene	Antall praksislærere som nevner det (N=130)
Samspill barn–barn	92
Språk	70
Lek	36
Motorikk	19

Samspill voksen–barn	17
Barns medvirkning	1

Tabell 3. Fokus for observasjoner i barnehagen

Praksislærerne sier at det som først og fremst er verd å observere, er samspill mellom barn og språk. I fokusgruppeintervjuet bekrefter praksislærerne at dette er gjenkjennbart, og begrunner det slik: *«For barn trenger språk for samspill»* (Deltaker 1), og *«det er der du må sette inn tiltak straks»* (Deltaker 3). Det framgår at observasjon er viktig for å skaffe seg kunnskap om barnet og barnegruppen, for å avdekke problemer og *«for å kartlegge eventuelle språk- og atferdsvansker»* (Id 76). Vi identifiserte en motdiskurs i utsagnet:

> *Generelt oppleves «tradisjonell» observasjon som verktøy for å finne «feil og mangler» hos barn. Synes observasjon med fokus på barn/barnegruppens kunnskaper og barns måte å lære på er mye viktigere* (Id 1).

Nedprioriterte fokus i observasjonsarbeidet

Ved ordsøk ga «barns medvirkning» ingen treff, men det var et treff på «medbestemmelse»: *«Barns medbestemmelse i samlingsstunden»* (Id 27). I dataene er det altså én av 180 svarpersoner som bruker medvirkningsbegrepet, og da uttrykt som medbestemmelse, som kan ses som en del av medvirkningsbegrepet (Bae, 2006). Praksislærernes gruppediskusjoner løftet heller ikke fram barns medvirkning i vesentlig grad.

Undersøkelsen viser at samspill mellom barn er et tema barnehagelæreren sier er sterkt representert i observasjonene, mens samspillet voksen–barn er lite representert. Bare 17 av 180 respondenter oppgir at de har hatt samspill voksen–barn som fokus i sine siste observasjoner. Datamaterialet kan indikere at tema som hva den voksne bidrar med i samspillet med barn, kan være en blind flekk blant praksislærerne. Dette samsvarer med funn fra en annen studie (Kallestad og Ødegaard, 2013; 2014), der praksislærere fra 30 barnehager tilhørende samme barnehagelærerinstitusjon observerte ulike aktiviteter og hvordan disse foregikk i barnehagen. Heller ikke i disse studiene skrev praksislærerne ned hva de selv gjorde, under de deltakende observasjonene.

Det er interessant å se at observasjonsformer som video og sosiogram i så liten grad blir vurdert som profesjonsrelevante (jf. figur 1), når praksislærerne sier de har samspill mellom barn som et hovedfokus. Begrunnelsene for å observere dette, synes først og fremst å være at man ønsker å vurdere barns atferd og samspillskompetanse. Medvirkning og planlegging er nevnt i svært liten grad. Det samme mønsteret kommer fram i temaene språk og motorikk. Praksislærere begrunner disse fokusene med at det er viktig å finne manglende utvikling, slik at man kan sette inn nødvendige tiltak.

Drøfting av resultat

Vi stilte spørsmålet *Hva kjennetegner praksislæreres begrunnelser for og bruk av observasjon i barnehagen?* Vi var ute etter måten praksislærere snakket om observasjon: a) hvordan de begrunnet sin observasjonspraksis, b) hvordan de beskrev at de gjør observasjoner, og c) hva som er fokus i observasjonene som gjøres i barnehagen. Resultatene viser at praksislærerne ser på observasjon som viktig, som en forutsetning for arbeidet, men at observasjonene bare i liten grad ser ut til å være skriftliggjort. Begrunnelsen for observasjon er knyttet til observasjon av enkeltbarn, ved bekymring og behov for dokumentasjon overfor samarbeidende aktører. Praksisfortellinger brukes mest, og

praksislærerne mener denne tilnærmingen har høyest profesjonsrelevans. Fokus i observasjonsarbeidet er samspill barn–barn og språk. Samspill voksen–barn er lite vektlagt. Barns medvirkning er ikke i fokus.

Som vi tidligere har vist til, fremheves kunnskap og ferdigheter i systematisk observasjon som sentralt for å oppøve et våkent blikk og for å kunne reflektere og endre praksis. Både faglitteratur, forskning og styringsdokumenter for barnehagelærerutdanning og barnehagen enes om dette. Gjennom vår studie av praksislærernes utsagn om bruk og begrunnelser finner vi en mer forenklet form for observasjon, enn det faglitteraturen og retningslinjene krever. Praksislærerne sier at refleksjon har betydning, men det er en refleksjon basert på uformell eller forenklet bruk av observasjonsmetoder de snakker om. I barnehagelærerutdanningen er læring av observasjonsmetoder ansett som viktige verktøy for studentene. Praksislærernes doxa er dermed en annen i praksis enn den studentene møter i sine forberedelser til praksis. Studien indikerer at observasjon i yrkesutøvelsen blir redusert til en generell observerende holdning, mens det i sertifiseringen til yrket er et krav at man har den kunnskapen og de ferdighetene i observasjon som må til for at man skal kunne virkeliggjøre barnehagens mandat. Utdanningsdirektoratet (2015) viste til at kartlegging av barns trivsel og utvikling stort sett skjer på tradisjonelt vis gjennom observasjon. Vår studie konkretiserer hva observasjon i barnehagefeltet kan være. Observasjon i tråd med observasjonsprosessens tre faser (Løkken og Søbstad, 2013) finner vi ved bekymring for enkeltbarn og når observasjon skal tjene som dokumentasjon i samarbeid med andre instanser som PPT og barnevern. Utdanningsdirektoratet (2016) viste at barnehagene benytter TRAS, men det går ikke fram i våre funn om det er knyttet systematiske skriftliggjorte observasjoner som gjøres til gjenstand for kollektiv refleksjon, til dette arbeidet.

Kollektiv refleksjon basert på formell observasjon er lite framtredende i praksislærernes italesettelser om bruk og begrunnelse for observasjon. Eik, et al., (2016) trekker fram at pedagogisk arbeid må gjøres til gjenstand for kritisk undersøkelse og drøfting. Molander og Terum (2008) peker på at kritisk tenking krever kommentatorkompetanse – at man kan beskrive, analysere og evaluere egen praksis opp mot det offentlige mandatet, som er definert i lov om barnehager og i rammeplan for barnehagen. I våre funn finner vi lite spor av en slik tenking i praksislærernes diskurser om observasjon.

Et perspektiv der barn er deltakere (Hedegaard og Fleer, 2008; Garvis et al., 2015), er så godt som fraværende i våre funn. Observasjon i praksislærernes diskurser synes å være forankret i et utviklingspsykologisk kunnskapsparadigme. Dette kommer til uttrykk gjennom italesettelsene om observasjon, der observasjon er noe man bruker til å finne feil og mangler, og når ikke alt er som det skal med enkeltbarn i gruppen. Dette samsvarer med hva andre studier har vist (eksempelvis Ottestad og Nordbrønd, 2015; Ødegaard og Økland, 2015), og er en synsmåte flere forskerstemmer reiser kritikk til (eksempelvis Hedegaard, 1990; Lenz Taguchi, 2000; Bae, 2004; Pettersvold og Østrem, 2012; Garvis et al., 2015) basert på nyere syn på barn, barns rettigheter og forståelsen av barn som del av en kontekst. Her har utdanningen kanskje en oppgave å gjøre, når det gjelder å knytte vitenskapsteoretisk tenking til temaet observasjon i utdanningen. Slik kan det å være kyndig og dyktig (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995) bli mer enn å lære seg håndverket, der bruk av observasjonsverktøy som grunnlag for refleksjon og vurdering av barnehagens praksis ses i lys av syn på barn og barns rettigheter. Det etiske perspektivet er lite berørt i vår studie og kan være en svakhet ved studien. Det kan også skyldes respondentenes bevissthet om etikk i observasjonsarbeidet. Vi har i liten grad undersøkt om respondentene er bevisste på det etiske i observasjonsarbeid. Her ser vi et behov for videre forskning om etikk i bruken av observasjon i barnehagene.

Praksisfortellinger framstår i vår studie som den metoden som vurderes å ha høyest profesjonsrelevans, og som er mest brukt i barnehagen. Våre funn viser også at observasjon ikke er avgrenset til barnehagelærerens profesjonelle kompetanse. Kunnskap om observasjon, som en

kompetanse, betrakter vi med Bourdieus terminologi som kulturell kapital, en kapital oppnådd gjennom utdanning. En ufaglært assistent kan ikke foreta observasjoner på en kvalifisert måte slik barnehagelæreren kan. Ifølge Bourdieau (1986) må enhver kapital ses i relasjon til feltet. I barnehagen som felt har kun 39 % av personalet formell barnehagekompetanse. 16 %[6] har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, mens 40 % av personalet er uten noen spesiell utdanning i barnehagearbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016). Praksisfortelling vurderes som den enkleste metoden, en metode alle kan bruke. Slik sett er det en metode som er tilpasset feltet, ikke profesjonen. Her kan det spørres om praksisfortelling som en metode alle kan bruke, også omfatter analysen av det som fortelles. En faglig tolking vil nødvendigvis kreve en faglig kompetanse. Mangel på tid ble løftet fram som årsak til manglende systematisk observasjon i tråd med observasjonsprosessens tre faser (Løkken og Søbstad, 2013). Her har kanskje barnehagefeltet en utfordring, siden barnehagelærerne er i mindretall på sin avdeling/base i barnehagen.

Vi finner i resultatene spor av det vi vil betegne som ulike lojalitetsdiskurser i de begrunnelser for observasjon som praksislærerne gir. Lojaliteten framstår som sterkest til andre samarbeidsinstanser som PPT og barnevern, dernest kommer lojalitet til eier, som pålegger sine ansatte TRAS-kartlegging av barn, deretter kommer lojalitet til foresatte, med observasjon før foreldresamtaler. Til sist finner vi lojalitet til barna. I denne svakeste lojaliteten ses observasjon av lek, læringsprosesser og medvirkning som viktig. Her kan det spørres om barnehagelærerutdanningen er premissleverandør for diskursene. Eller setter andre aktører som for eksempel PPT og barnehageeier premissene, fordi utdanningen og profesjonen ikke har ivaretatt observasjon godt nok?

Det synes å være et gap mellom barnehagelærerutdanningens mål og innhold og praksislæreres kunnskap, begrunnelser og bruk av observasjon i barnehagene. Praksis er ansett som en svært viktig del av barnehagelærerutdanningen. Kunnskapsdepartementet (2012) gir også praksislærere status som lærerutdannere. Praksislærer er studentens veileder og rollemodell i praksisperiodene. Når praksislærere uttrykker, som vist i resultatpresentasjonen, at de ikke kjenner til alle metodene som er beskrevet i pensumlitteraturen i barnehagelærerutdanningen, og at de vurderer flere av metodene som lite profesjonsrelevante, kan det spørres om utdanningen er tilstrekkelig profesjonsrettet. Her trenger vi videre forskning også på barnehagelærerutdanningen for å få kunnskap om utdanningens innhold og profesjonsrelevans, når det gjelder observasjon.

Konklusjon

Studien har generert ny kunnskap om praksislæreres doxa, hvordan de snakker om sin bruk av og sine begrunnelser for observasjon. Vi har fått innsikt i praksislæreres kunnskaps- og verdibase og dermed noen av de diskursive vilkår som studenter blir innviet i gjennom praksisperiodene. Innledningsvis pekte vi på en uro for om barnehagelærerutdanningen er så profesjonsorientert og god på helhet og sammenheng som de nasjonale retningslinjene (Kunnskapsdepartementet, 2012) krever. Funnene våre har forsterket denne uroen.

Vi finner urovekkende vilkår for studenters læring om betydningen og bruken av observasjon, gjennom at mange praksislærere ikke kjenner til og heller ikke bruker observasjonsmetoder som beskrevet i pensumlitteraturen i barnehagelærerutdanningen. De fleste praksislærerne bruker i størst grad uformelle observasjonsformer, på en måte som ikke innebærer skriftlighet eller visuell dokumentasjon og heller ikke kollegial (kollektiv) refleksjon. Dette er faser i observasjonsprosessen som framheves i pensumlitteraturen ved de fleste barnehagelærerutdanninger. Ut over å observere med hjelp av sansene, noe som alle gjør hele tiden, krever en faglig profesjonell observasjon nedtegning og

[6] Barnehagespeilet 2017 viser 20 %.

fortolkning (Løkken og Søbstad, 2013). Mange bruker praksisfortellinger, men det kan synes som om disse ikke brukes systematisk, men heller som muntlige anekdoter.

Videre fant vi at flere praksislærere nevner betydningen av å bruke observasjon for å følge enkeltbarns utvikling. Fokus i observasjonsarbeidet i barnehagen ser i liten grad ut til å være samspill voksen–barn og barns medvirkning. I rammeplanene for både utdanningen og barnehagen står dette sentralt. Bruk av observasjon for å følge utvikling av enkeltbarn har en lang tradisjon i barnehagen, tilbake til en tid der utviklingspsykologien sto sterkt (Simmons-Christenson, 1979). Dette ser fremdeles ut til å være en dominerende diskurs. Det er et overraskende funn. Både i barnehagelærerutdanningen, i nyere metodologi og i ny kunnskap i barnehageforskningen har man hatt et sterkt fokus på barns samspill og medvirkning de senere årene, et fokus som ikke ser ut til å ha hatt samme gjennomslag i observasjon. Studien viser også at mangel på tid til å arbeide i tråd med intensjonene er en forklaring praksislærerne selv oppgir, noe vi tror er en plausibel forklaring. Men vår studie kan indikere at det i tillegg til en travel hverdag og mangel på tid også kan handle om kunnskapsgrunnlag og ferdigheter i profesjonsutøvelsen.

Studien viser at det er et stykke vei igjen for å oppnå målet om helhet og sammenheng mellom teori og praksis. Gjennom en konkretisering av hva mangel på helhet og sammenheng i barnehagelærerutdanningen kan handle om og bety, har vi gitt et utgangspunkt for videre arbeid og mulige endringer for å oppnå mål om en styrket barnehagelærerutdanning. Vi trenger en videre drøfting om hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal tilegnes gjennom profesjonsutdanningen, for å møte – ikke nødvendigvis imøtekomme – et felt der observasjon synes å ha dårlige vilkår.

Acknowledgement

Takk til *Valborg Baste*, forsker ved UNI Research Helse og førsteamanuensis II ved Senter for utdanningsforskning ved HVL, for kritisk lesning og verdifulle innspill til fremstilling av data i et Mixed Method design.

Litteratur

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn; en beskrivende og fortolkende studie.* Doktorgradsavhandling. HIO-rapport 2004, nr. 25. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, UIO.

Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B.J. Eide, N. Winger, A.E. Kristoffersen (2006). *Temahefte om barns medvirkning*, 6-27. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Barne- og familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehagen.* Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M.H. og Ullmann, R. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen Rapport nr. 2. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M.H. og Ullmann, R (2016). *Barnehagelærarutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter.* Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen Rapport nr. 3. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndenå, K. og Hjardemaal, F.R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37 (4), 19-31. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814.

Bourdieu, P. (2006). Maktfeltet og dets forvandlinger. *Agora, journal for metafysisk spekulasjon*, 1 (2), 112-134. https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J.G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canella, G. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution.* New York: Peter Lang.

Eik, L., Steinnes, G. og Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Garvis, S., Ødegaard, E.E. og Lemon, N. (2015). *Beyond Observation –Narratives and Young Children*. Rotterdam: Sense Publishers.

Hedegaard, M. (1990). *Beskrivelse af småbørn.* Aarhus*:* Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard, M. og Fleer, M. (2008). *Studying children: a cultural historical approach.* Maidenhead Berkshire: Open University Press.

Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed Methods Research. Merging Theory with Practice.* New York: The Guilford Press.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. og Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Kallestad, J.H. og Ødegaard, E.E. (2013). 1. Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology*, *9* (4), 74-82. https://doi.org/10.17759/chp

Kallestad J.H. og Ødegaard E.E. (2014). Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 2: Variations. *Cultural-Historical Psychology, 10* (2), 86-94. http://dx.doi.org/10.17759/chp

Kemmis, S., Wilkerson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grotenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4

Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: A synoptic framework. I B. Green, (red.), *Understanding and Researching Professional Practice,* 19-38. Rotterdam: Sense Publishers.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1980): *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *Rammeplan for Førskolelærerutdanning.* Oslo: KUF.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning.* Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Meld. St. 19 (2015–2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2017) *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.* https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nett.pdf Lastet ned 200318.

Lenz Taguci, H. (2000). *Emancipation och motstånd.* Doktoravhandling. Stockholm: Instititionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

Løkken, G. og Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag.* Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, A. og Terum, L.I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Otterstad, A.M. og Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 11 (1), 1-17. https://doi.org/10.7577/nbf.1214

Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.

Rambøll (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene.* Oslo: Rambøll Management AS.

Simmons-Christenson, G. (1979). *Førskolepedagogikkens historie*. Oslo: Cappelens forlag.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Barnehagespeilet 2015. Tall og analyser for barnehager i Norge.* https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf Lastet ned 230318.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Barnehagespeilet 2016. Tall og analyser fra barnehager i Norge.* https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf Lastet ned 230318.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Ødegaard, E.E. og Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepistemologiske perspektiver. I E.E. Ødegaard, *Barnehagen som danningsarena.* Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegaard, E.E. og Økland, M.S. (2015). *Fortellinger fra praksis – Trøbbel, vendepunkt og stolthet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UIO.

Artikkel 2: «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen.

Publisert i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, 2018, s. 1-16.

Fagfellevurdert artikkel

«Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen

Johanna Birkeland*
Høgskulen på Vestlandet

Sammendrag
Artikkelen setter fokus på observasjon i barnehagelærerutdanningen (BLU). Observasjon skal inngå i barnehagelæreres utdanning slik at kommende barnehagelærere har kunnskaper om og ferdigheter i observasjon som del av sin profesjonskompetanse (jf. Kunnskapsdepartementet, 2012c; Utdanningsdirektoratet, 2017). Studien synliggjør barnehagelærerens samfunnsmandat når det gjelder observasjon og hvilke kunnskaper om og ferdigheter i observasjon som vektlegges av pedagogikklærerne. Studiens empiriske grunnlag er en dialogkafé (Brown & Isaacs, 2005) med 12 pedagogikklærere ved en utdanningsinstitusjon i Norge. Resultatet avdekker at samfunnsnivåets føringer, som er gitt i rammeplaner for barnehager og barnehagelærerutdanning, og der observasjon for endring og utvikling av pedagogisk praksis vektlegges, er heller fraværende på individnivå sett fra pedagogikklærernes perspektiver. Videre viser studien en manglende tillit til praksisfeltet som arena for barnehagelærerstudentenes læring om observasjon. Studien indikerer også et behov for avklaring av sentrale observasjonsmetoder i en profesjonsutdanning, der observasjon har to formål: 1) læring gjennom observasjon og 2) tilegnelse av kompetanse til å observere.

Nøkkelord: *barnehagelærer; observasjonsmetoder; profesjonsrettet; refleksjon*

Abstract
The focus of this article is observation in the Kindergarten Teacher Education (KTE). Observation is a part of the kindergarten teacher's education, to ensure the coming in-service kindergarten teacher's knowledge and skills in observation as part of their professional expertise (The Ministry of Education and Research, 2012c; 2017). The study shows the kindergarten teacher's societal mandate regarding observation and what kind of knowledge and skills in observation are emphasized by pedagogy teachers. The research material comprises Round table discussions (Brown & Isaacs, 2005) with 12 pedagogy teachers at one KTE institution in Norway. The outcomes reveal that the framework plans for kindergartens and KTE at the societal level highlights observation for

*Korrespondanse: Johanna Birkeland, Høgskulen på Vestlandet, postboks 7030, 5020 Bergen. Epost: Johanna.Birkeland@hvl.no

© 2018 Johanna Birkeland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Johanna Birkeland. ««Å lære et håndverk»:Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen.» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 4, 2018, s. 1–16. http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.1315

change and development of pedagogical practice, but is rather absent at the individual level in the pedagogy teachers' perspective. There is also a lack of confidence regarding the kindergarten as a field for students' learning about observation. The study also indicates a need for clarification of central observation methods in a profession-oriented education, where the purposes of observation are: 1) learning through observation, and 2) acquisition of competence in observing.

Keywords: *Kindergarten teacher; observation methods; profession-oriented; reflection*

Mottatt: Juni, 2018; Antatt: Desember, 2018; Publisert: Desember, 2018

Introduksjon

Barnehagelærerutdanningen (BLU) i Norge skal kvalifisere fremtidige barnehagelærere med relevant profesjonskunnskap for arbeid i barnehagen. En del av denne profesjonskunnskapen er observasjon, jf. de nasjonale retningslinjene for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012c) og Utdanningsdirektoratet (2017). BLU styres etter læringsutbytteformuleringer (Kunnskapsdepartementet, 2012b), der det går frem at kommende barnehagelærere skal ha kunnskaper om og ferdigheter i observasjon, for observasjon av barn og utvikling av pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2012c). Gjennom utdanningens teori og praksis skal barnehagelærerstudentene tilegne seg kunnskaper om og ferdigheter i observasjon som forutsetning for barnehagepedagogisk arbeid (Universitets- og høgskolerådet, 2018).

Observasjon har en lang tradisjon i barnehagelærerutdanning i Norge (Balke 1995) så vel som i andre land (Taguchi, 2000; Podmore & Luff, 2012), men er lite undersøkt i empiriske studier i norsk kontekst. De fleste studier fokuserer på observasjon i barnehagen (Frønes, 2017; Lyngseth, 2010; Otterstad & Nordbrønd, 2015; Ulla, 2014). Birkeland og Ødegaard (2018), som har studert praksislæreres[1] bruk av og begrunnelser for observasjon i barnehagen, viser et gap mellom barnehagelærerutdanningens mål og undervisning og bruken av observasjon i barnehagefeltet. Flere av observasjonsmetodene som er beskrevet i pensumlitteraturen i utdanningen, vurderes av praksislærerne som lite profesjonsrelevante. Forfatterne stiller spørsmål ved om utdanningen er tilstrekkelig profesjonsrettet, og konkluderer med et behov for videre forskning også på utdanningen som felt for å få kunnskap om utdanningens innhold når det gjelder observasjon.

I denne artikkelen retter jeg søkelyset mot temaet observasjon i BLU. Problemstillingen som danner grunnlag for artikkelen, er: *Hvilke kunnskaper og ferdigheter vektlegges i pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen?* For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført en dialogkafé[2] (Brown & Isaacs, 2005) med 12 pedagogikklærere ved en utdanningsinstitusjon i Norge.

[1]En barnehagelærer med ansvar for studentens læring i praksisstudiet.
[2]Også omtalt som Round table discussions anvendt som kvalitativ forskningsmetode (Light & Fouchè, 2010).

Studiens teoretiske rammeverk

Studien er inspirert av Mariane Hedegaards (2012) kulturhistoriske helhetlige tilnærming og analyse som integrerer tre nivåer: samfunns-, institusjons- og individnivå. I denne artikkelen er fokuset avgrenset til samfunns- og individnivået.

Samfunnsnivået «reflects historically evolved traditions in a society that are formalized into laws and regulations as conditions for the existence of an institution» (Hedegaard, 2012, s. 129). For denne studien er nasjonale styringsdokumenter – forskrift om rammeplan for BLU med tilhørende retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2012a, c) samt nasjonale føringer for barnehagen, forskrift til gjeldende barnehagelov: *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017), som utdanningen også må forholde seg til – foreskrivende for de øvrige nivåene.

Institusjonsnivået «reflects informal conventional traditions and demands taking form as practices i.e. in school and kindergarten» (Hedegaard 2012, s. 130), «organized within a society that have their own procedures/rules and traditions» (Fleer & Hedegaard, 2010, s. 153). For barnehagelærerstudenten innebærer institusjonsnivået læring om observasjon i to «activity settings» (Hedegaard, 2012, s. 131) på høgskolen og i praksis i barnehagen.[3]

Individnivået defineres som «a specific plane that reflects the shared activity settings of persons in a specific institution» (Hedegaard, 2012, s. 130). I undervisning og læring om observasjon i den treårige barnehagelærerutdanningen er campuslærere, praksislærere og studenter involvert. I studien er fokuset avgrenset til pedagogikklærere. Som lærerutdannere har de sine motiver (utviklet i tråd med lovverket, fagkunnskap og erfaringer) og aktiviteter (undervisning, praksisbesøk, veiledning og samarbeid), som igjen handler om å påvirke/forme/delta i de ulike «activity settings» – campusundervisning og praksis – slik at studenter utvikler kunnskaper om og ferdigheter i observasjon. Pedagogikklærerens aktivitet og motiver danner slik vilkår for studentenes læring om observasjon. I artikkelen får vi innblikk i pedagogikklærernes perspektiver. Når de diskuterer observasjon i BLU, berøres også læring om observasjon i praksisstudiet.

Nasjonale føringer og tidligere forskning

Samfunnsnivået fremsetter BLU som en profesjonsrettet utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Dette kan defineres som en utdanning som er relevant for det yrket studentene utdannes til (Bjerkestrand et al., 2016, s. 24). Pedagogikkfaget er gitt et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Organiseringen av utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012c), og praksislærere gis også status som lærerutdannere (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Campusundervisningen og praksisopplæringen ansees som likeverdige læringsarenaer i studentenes profesjonelle kvalifisering (Bjerkestrand et al., 2017, s. 55), noe som krever at det samarbeides om

[3]Totalt 100 dager obligatorisk praksis fordelt på 3 år.

utdanningens innhold for at målene om helhet, sammenheng og profesjonsretting (Kunnskapsdepartementet, 2012a) skal oppnås. Bjerkestrand et al. (2017) viser at det fortsatt er lite samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, og studenter og praksislærere opplever at mange arbeidskrav i utdanningen knyttes til praksisperiodene, noe som går ut over deltakelse i det daglige arbeidet og samspillet med barna i praksisstudiet.

Samfunnsnivået gir føringer om at BLU skal gi kunnskap om observasjon som forutsetning for didaktisk tilrettelegging for barns leke- og læringsprosesser og barnehagens leke- og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2012c, s. 15). Studentene skal også kunne ta i bruk relevante metoder og verktøy i arbeidet med utviklings- og læringsprosesser, noe som innebærer å kunne bruke observasjonsmetoder som grunnlag for analyse og slik identifisere områder som krever utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 26).

Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) ser kunnskap om observasjon som grunnlag for vurdering av enkeltbarns helse, trivsel, erfaring, utvikling og læring. Planlegging, vurdering og dokumentasjon sees i sammenheng. Et etisk perspektiv skal ligge til grunn ved dokumentasjonsarbeidet. Vurdering sees som en prosess hvor det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes. Hovedformålet med vurderingsarbeidet er å sikre alle barn et tilbud i tråd med barnehageloven og gjeldende rammeplan. Dokumentasjon av personalets arbeid synliggjør hvordan personalet arbeider for å oppfylle kravene. Betydningen av kollektiv refleksjon trekkes frem, slik at personalet kan lære av egen praksis og utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Tidligere forskning peker på at profesjonsutøvelsen som barnehagelærer er kjennetegnet av nærhet til barn og medarbeidere, og handlingstvang preger et travelt institusjonsliv. Utvikling av pedagogisk arbeid krever distanse, noe som muliggjør kritisk refleksjon over praksis, der ens individuelle blikk kan styrkes og utfordres av andre (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s. 137). Også betydningen av et teoretisk blikk poengteres: «uden et teoretisk blik ville praksis forfalde til sædvaner og rutiner, og uden praksis ville teorien miste sin betydning» (von Oettingen, 2018, s. 41). BLU er en profesjonsutdanning der studentene skal lære å koble teoretisk og fagorientert kunnskap sammen med erfaringene de gjør seg i praksis (Bjerkestrand et al., 2017). Halmrast, Taarud og Østerås (2013) har vist at analyse av praksisfortellinger som læringsstrategi kan styrke faglig refleksjon og læring hos studentene og skape nærhet til fremtidig yrkesutøvelse.

Refleksjon fremstår som fundamentalt i barnehagelærerprofesjonen (Sheridan et al., 2011), og nødvendigheten av observasjon poengteres som grunnlag for refleksjon og evaluering. Gjennom observasjon synliggjøres praksis, og denne gjøres til gjenstand for individuell og kollektiv refleksjon. Pedagogisk arbeid må altså gjøres til gjenstand for kritiske undersøkelser og knyttes til utvikling av kritisk tenkning, noe som ifølge Anders Molander og Lars Inge Terum (2008, s. 24) krever kommentatorkompetanse, forstått som kompetanse til å beskrive, analysere og evaluere egen

praksis opp mot det offentlige mandatet. Liv Torunn Eik (2013) anvender distinksjonen mellom aktørkompetanse (kompetansen som må til for å utføre profesjonshandlinger) og kommentatorkompetanse som er nødvendig for at profesjonshandlinger kan bli gjenstand for kollektiv refleksjon og læring (Eik, 2013, s. 373) for nettopp å få frem profesjonskvalifiseringens to hovedområder. Et hovedfunn i Eiks avhandling er at nyutdannede barnehagelærere videreutviklet sin aktørkompetanse i yrket, mens kommentatorkompetansen syntes å stagnere, særlig med hensyn til å kunne analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet. Det interessante er da om kommentatorkompetansen, som fremstår som vesentlig, blir vektlagt i utdanningen i temaet observasjon.

Det er bred politisk og faglig enighet om at observasjon inngår som et sentralt element i en barnehagelærers kvalifikasjon og i en profesjonell praksis (Birkeland & Ødegaard, 2018, s. 4). Gulbrandsen og Eliassen (2013) viser at 95 % av barnehagene i Norge bruker observasjon som metode, men det fremgår ikke hvilke observasjonsmetoder som brukes. Birkeland og Ødegaard (2018) har konkretisert hva observasjon i praksisfeltet kan være. Den uformelle observasjonen er fremtredende. Det er lite systematisk observasjon i tråd med observasjonsprosessens tre trinn[4] (Løkken & Søbstad, 2013). Kollektiv refleksjon er lite fremtredende. Praksisfortelling er mest brukt og vurderes som den metoden som har høyest profesjonsrelevans, mens sosiogram er lite kjent og anerkjent. Hovedfokus i observasjonsarbeidet er samspillet barn–barn og språk. Det er fremtredende at observasjonene som gjøres, er utviklingspsykologisk forankret (Birkeland & Ødegaard, 2018). Haugset, Nilsen og Haugum (2015) viser også at TRAS[5] og andre kartleggingsverktøy er utbredt i barnehagene.

Internasjonalt har utviklingspsykologien stått sterkt (Podmore & Luff, 2012), fulgt av et fokus på observasjon av det individuelle barnet i henhold til normalutvikling. Nasjonalt og internasjonalt har forskere reist kritikk mot observasjon av barn forankret i et utviklingspsykologisk paradigme (Bae, 2004; Canella, 1997; Hedegaard, 2013; Taguchi, 2000; Otterstad & Nordbrøn, 2015). Observasjon som metodologi ut fra en tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning har bidratt til en reduksjonistisk og objektiverende forståelse av barn (Bae, 2005). Det tas til orde for å se barn som deltakere (Fleer & Hedegaard, 2010; Garvis, Ødegaard & Lemon, 2015; Ødegaard & Krüger, 2012) i tråd med nyere syn på barn og barns rettigheter, og der konteksten, altså de praksiser og relasjoner som barna inngår i, står mer i fokus. Når barn sees som deltagere, og kontekstens betydning for læring, utvikling og forståelsen av barn sees sentralt, følger en dreining i observasjon og analyse i retning av en sosiokulturell forankring av observasjonsarbeidet (Podmore & Luff, 2012). Det interessante er da hvorvidt en slik sosiokulturell forankring har fått gjennomslag og vektlegges i læring om observasjon i BLU, eller om det fortsatt er observasjon av barn*et* som vektlegges.

[4]Løkken & Søbstad (2013) definerer observasjon som en tredelt prosess: 1. selve observasjonen (ved hjelp av sansene), 2. beskrivelse av observasjonen (nedtegningen) og 3. tolkning av observasjonen.
[5]Tidlig registrering av barns språkutvikling.

Metodisk tilnærming

Det empiriske materialet er produsert gjennom tre dialogkafeer (Brown & Isaacs, 2005) med til sammen 12 pedagogikklærere ved en utdanningsinstitusjon i Norge. Dialogkafé er anvendt som kvalitativ forskningsmetode (Light & Fouché, 2010), der deltakerne og deres perspektiver møtes i dialog rundt et bord for felles refleksjon, kunnskapsdeling og meningsskaping om sentrale spørsmål, «a process for fostering constructive dialog, accessing collective intelligence, and create innovative possibilities of action» (Brown & Isaacs, 2005, s. 20). Prosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata.

Samtlige pedagogikklærere i BLU ved denne institusjonen ble invitert til deltakelse. 12 av totalt 16 samtykket i å delta. Alle underviser i BLU, hver i to eller flere av utdanningens kunnskapsområder[6], og utvalget dekker utdanningen som helhet. Deltakerne ble tilfeldig delt i tre grupper, der hver gruppe fikk 20 min. til diskusjon ved bordet. Som utgangspunkt for diskusjonen fikk gruppen ved bordet følgende spørsmål:

1) Hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon skulle en barnehagelærer ha?
2) Hva kan god undervisningspraksis knyttet til dette være, på campus og i praksis?

Dialogen mellom deltakerne var det sentrale. Som dialogvert (Brown & Isaacs, 2005) deltok jeg ikke i dialogen, men stilte oppklarende spørsmål der det var nødvendig. Som forsker på en kulturell praksis jeg selv er en del av, følger at jeg deler noen selvfølgeligheter og en felleskunnskap (Wadel, 1991) om de praksiser og med de individer som utforskes, en tatt-for-gitt-tenkning (doxa) som er så grunnleggende at den ikke artikuleres og eksplisitteres (Christophersen, 2010). Å innta en litt naiv, spørrende forskerrolle ble derfor nødvendig.

De transkriberte[7] lydopptakene ble analysert i tråd med retningslinjene for Qualitative Content Analysis (Mayring, 2000), først gjennom en induktiv tilnærming. «Within the framework of qualitative approaches, the main idea of inductive content analysis is development of categories as near as possible to the material» (Mayring, 2000). Fremgangsmåten min var først å lese gjennom transkripsjonene for å få en oversikt. Videre ble dataene fra hver gruppe ført i en tabell med tre kolonner: 1) spørsmål for diskusjon i dialogkafé, 2) sitatene fra materialet og 3) kategorier generert av materialet. Denne foreløpige analysen fra hver gruppe ble så ført sammen i et felles skjema. Ved ny gjennomgang ble noen kategorier omgjort og samlet til hovedkategorier. Eksempelvis ble ulike måter å snakke om deltakende observasjon på først samlet i én kategori. Det samme ble gjort i omtale av praksisfortelling og andre metoder. Disse ble så samlet i en felles kategori: observasjonsmetoder.

---

[6]Utdanningen består av kunnskapsområdene BULL (barns utvikling, lek og læring), STM (språk, tekst og matematikk), NHB (natur, helse og bevegelse), KKK (Kunst, kultur og kreativitet), SRLE (samfunn, religion, livssyn og etikk) og LSU (ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid). Studentene velger ved opptak profil, med fordypning enten i BULL, STM, NHB eller KKK. Pedagogikk og praksis inngår i samtlige kunnskapsområder.

[7]Totalt 12 sider. Transkripsjonen er gjort ordrett. Dialekt er oversatt til bokmål.

Gjennom en deduktiv inngang ble kategorien relatert til definisjonen av kunnskaper og ferdigheter, utledet av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, av 2009, som rammeplan for BLU tar utgangspunkt i (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Forventet læringsutbytte beskrives her ved kategoriene 1) kunnskaper: faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap, metakognitiv kunnskap, 2) ferdigheter: evne til å kunne bruke tilegnete kunnskaper og/eller utøvende eller skapende evner og 3) generell kompetanse: generelle ferdigheter som oppøves gjennom fagstudier, og som kan ha overføringsverdi innenfor fremtidig yrkesutøvelse. I min analyse og presentasjon er ferdigheter og generell kompetanse slått sammen til én kategori: ferdigheter. Dette gir to kategorier: 1) kunnskaper om observasjon og 2) ferdigheter i observasjon.

«Credibility of research findings also deals with how well the categories cover the data» (Graneheim & Lundman, 2004, s. 110). En tematisk fargekoding av det transkriberte materialet ble her avgjørende for å sikre at jeg dekket materialet, samt at det tydeliggjorde hva som ble innlemmet i hver kategori, og kategoriens omfang.

Valg av metode, utvalg og fremgangsmåter viste seg å være nyttig for å belyse problemstillingen og få en forståelse av observasjon i BLU ved denne institusjonen. Det er imidlertid viktig å påpeke en svakhet ved studien. Dersom andre faglærere enn utvalget som representerer pedagogikkfaget hadde vært inkludert i diskusjonene, ville andre forståelser og perspektiver kanskje ha kommet frem. Her ser jeg behovet for en videre studie som inkluderer ulike faglærere i en felles drøfting, for å validere og utvide funnene. Også en studie ved flere institusjoner vil være påkrevd. Institusjonsnivået (Hedegaard, 2012) er ikke berørt og vil være viktig å få kunnskap om, fordi institusjonenes programplaner, emneplaner og arbeidskrav også danner vilkår for studentenes læring om observasjon.

Hvilke kunnskaper om og ferdigheter i observasjon vektla pedagogikklærerne?

I pedagogikklærernes perspektiver fremsto følgende hovedkategorier: 1) observasjonsmetoder, 2) analytisk kunnskap, 3) ferdighet forstått som å lære et håndverk, 4) etisk kunnskap og 5) kunnskapssyn.

Kunnskaper om og ferdigheter i observasjonsmetoder

Observasjonsmetoder fremstår som den største kategorien. Pedagogikklærerne omtaler metodene deltakende observasjon (6)[8], løpende protokoll (4), sosiogram (3), praksisfortelling (9) og videoobservasjon (2). Deltakende observasjon fremheves:

> Den viktigste kunnskapen og ferdigheten de skal ha, er deltakende observasjon, fordi at i deltakende observasjon, når du er der sammen med barna, så får du kjennskap til både ditt eget forhold til en barnegruppe, og du får muligheten til å se barna når de er i aksjon. (Deltaker 1.1)[9]

[8]Antall informanter som nevner metoden.
[9]Informant 1 i dialogkafé nr. 1.

Løpende protokoll vurderes som en god innføringsmetode, som «en introduksjon til det å holde fokus». Sosiogram er det kun tre av pedagogikklærere som nevner. Én uttrykker følgende om arbeidskrav knyttet til sosiogram:

> Den oppgaven de har i BULL2, er veldig god på akkurat dette, men er bare to klasser som får. Det er sosiogram og hvordan de jobber med barnekultur og kameratkultur. (Deltaker 3.4)

Det problematiseres at både kunnskaper om og ferdigheter i sosiometri og kunnskap om kartleggingsverktøy er forbeholdt et fåtall av studentene som tar sin utdanning ved denne institusjonen. Én uttrykker det slik om kartleggingsverktøy:

> Kunnskap om observasjon må også være å ha kunnskap om disse omstridte kartleggingsverktøyene. At det er viktig for å kunne møte diskusjoner, være kvalifisert i slike diskusjoner, da må man kjenne til de verktøyene. (Deltaker 2.2)

Det fremgår i materialet at de fleste pedagogikklærerne er kritiske til slike verktøy, som eksempelvis TRAS, som mange barnehager bruker (Haugset et al., 2015).

Praksisfortellinger sees som sentral metode som studentene skal ha kunnskaper om og ferdigheter i, men noen av pedagogikklærerne er kritiske til praksisfortellingens dominans ved institusjonen. Én uttrykker:

> Det er katastrofe at folk her lærer studentene at praksisfortelling er observasjon. Studentene tror at de har lært å observere ved å skrive personlige praksisfortellinger, da er det noe som blir feil. (Deltaker 3.2)

En annen uttrykker skepsis til praksisfortelling som observasjonsmetode på følgende vis:

> Å arbeide mer med ren observasjon som ikke bare handler om praksisfortellinger, for jeg synes det er en mangel i å kunne observere hva som skjer. Det er ikke nok hvordan man føler det, hva man syns, man må også kunne beskrive hva man ser. (Deltaker 2.1)

Det presiseres av flere av deltakerne at vi har ulike metoder til ulik bruk. Én trekker frem at «praksisfortellinger er mest til egen utvikling» (Deltaker 3.3). Praksisfortellinger ved denne institusjonen er forankret i Louise Birkelands (1998) praksisfortellingsbegrep, et redskap til kollektiv refleksjon for vurdering og utvikling av praksis. Selv om praksisfortellinger dominerer, presiseres det at kunnskap om flere metoder er påkrevd for en barnehagelærer:

> De må lære noen få metoder, slik at de vet forskjell på, og at de er til ulik bruk og har ulik funksjon. Poenget er å dyktiggjøre de nok til å ta kvalifiserte avgjørelser når det gjelder metodebruk i barnehagen. (Deltaker 1.3)

Videoobservasjon er også en metode som nevnes: «Det jeg skulle ønske at vi kunne lære studentene, var faktisk å bruke videoobservasjon» (Deltaker 3.2). Det går frem at

videoobservasjon ikke er en metode det undervises i, på grunn av etiske utfordringer knyttet til metoden. Pedagogikklærerne ser verdien av video som observasjonsmetode, også i undervisning for læring om observasjon:

> Video som utgangspunkt i undervisning, videosnutter som utgangspunkt for hva ser dere her. Ser du det individuelle barnet, ser du det i samspill med andre, eller ser du hele miljøet. Å bruke det for nettopp å vise det komplekse i observasjon. (Deltaker 2.2)

Dette viser en tenkning der video kan ha en funksjon i utdanningens «shared activity settings» (Hedegaard, 2012, s. 130) for tilegnelse av kunnskaper om og ferdigheter i observasjon.

Oppsummert viser denne første og største kategorien en vektlegging av ulike metoder, der deltakende observasjon fremheves. Flere av pedagogikklærerne er kritiske til praksisfortellingens dominans ved institusjonen, og de er kritiske til bruk av kartleggingsverktøy i observasjon av barn. Digitale verktøy for observasjon inngår ikke i metoder studentene skal ha kunnskaper om og ferdigheter i. Sosiogram synes også å være lite vektlagt.

Analytisk kunnskap

Flere av pedagogikklærerne problematiserer studentenes analytiske ferdigheter og mener at det må jobbes med dette, både når det gjelder praksisfortellinger og andre observasjoner. «Man må vektlegge den fasen og, ha mer tyngde på den teoretiske analysen etterpå» (Deltaker 1.4). En annen påpeker at studentene må beherske metodene før de kan jobbe med analyse:

> Førsteklassestudentene trenger tid til å jobbe med bare det metodiske og skille mellom hva er tolkning, hva er beskrivelse. Og det blir grunnlaget når de videre skal tolke og knytte teori på. (Deltaker 3.4)

Her ser vi også at observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013) berøres. Studentene skal kunne skille mellom beskrivelse og tolkning og fagliggjøre sine refleksjoner. Flere uttrykker at det er viktig. Dette krever det Molander og Terum (2008) kaller kommentatorkompetanse, men i utsagnene her kobles ikke analysen til evaluering av egen praksis opp mot det offentlige mandatet, gitt i barnehagelov og rammeplan for barnehagen. Det er heller det teoretiske blikket (von Oettingen, 2018) som fremheves. Selv om økt kommentatorkompetanse etterlyses og ansees som viktig, synes det å være aktørkompetansen (Eik, 2013), hvordan man utfører en observasjon, som må prioriteres først.

Å lære et håndverk

Pedagogikklærerne beskriver ferdighet i observasjon som å kunne et håndverk:

> Jeg tror også at vi skal ta et større ansvar for selve håndverket, at de (studentene) skal få gjøre mer øvelser på dette håndverket. (Deltaker 3.2)

Å kunne håndverket fremheves som grunnleggende for å bli en god observatør, og det krever øving. Det fremgår at denne øvingen må foregå både på campus og i barnehagen:

> De skal ha gedigen undervisning i hvordan man lager/gjør en observasjon, og så skal de prøve det ut på forskjellige måter her hos oss, og så skal de prøve det ut i praksis. (Deltaker 2.1)

Vi ser her en sterk vektlegging av aktørkompetansen (Eik, 2013) både i campusundervisningen og i praksisstudiet. Flere av pedagogikklærerne er skeptiske til «å overlate til praksis» å lære studentene observasjonshåndverket. Én begrunner det slik:

> Dette synes jeg er problematisk, at studentene kommer tilbake og sier at nei, det er ingen av praksislærerne som sier at de observerer. De har bare en generell årvåkenhet. (Deltaker 2.2)

Det denne pedagogikklæreren uttrykker, bekreftes av flere som en bekymring. I pedagogikklærernes utsagn ser vi en manglende tillit til praksisopplæringen som likeverdig læringsarena (Bjerkestrand et al., 2017) i studentenes læring om observasjon, grunnet mangel på rollemodeller.

Etisk kunnskap

Informantene er opptatt av det etiske i arbeidet med observasjon og at studentene får slike kunnskaper:

> Både etiske og juridiske kunnskaper som kreves for å gjøre observasjonsarbeid på en god måte. Å observere må skje ut ifra samtykke og forståelse med foresatte. Og bevisst kunnskap om hva slags syn på mennesket man har med seg inn i observasjonsarbeidet. Det ligger en slags grunnmur der. Vi må også bidra til at studenten blir reflektert i forhold til seg selv som observatør, og hva som påvirker observasjoner. (Deltaker 3.2)

Flere av pedagogikklærerne trekker frem koblingen til syn på barn som viktig i undervisning om observasjon samt i refleksjoner over observatørrollen. Nye tiltak i arbeidet med etikk diskuteres frem i én gruppes dialog rundt bordet:

> Studentene kan finne frem observasjonsoppgaven sin fra første klasse når vi diskuterer etikk i tredje klasse. At vi bruker det de selv har gjort i større grad videre i utdanningen. (Deltaker 3.3)

Her berøres progresjon i studentenes læring om observasjon, men også refleksjon over egen observasjonspraksis. Slik kan det skapes mulighetsrom for refleksjon og kritisk tenkning (Eik et al., 2016) og utvikling av det Molander og Terum (2008) beskriver som kommentatorkompetanse, knyttet til etikk i observasjonsarbeidet, som fremheves i Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kunnskapssyn

Denne kategorien fremstår med forankring i både en utviklingspsykologisk og en sosiokulturell tenkning. Utviklingspsykologisk kunnskap trekkes frem av denne pedagogikklæreren:

> Det er ganske små barn i barnehagen, og før studentene – eller samtidig som de lærer observasjon, så er det jo å ha kunnskap om barn også, hva en kan forvente. (Deltaker 1.2)

En annen sier:

> De har for lite om utviklingspsykologi, som barns normale utvikling, så de vil ha vansker med å se hva som er normalt, og hva som er avvikende. (Deltaker 2.1)

Her ser vi at utviklingspsykologisk kunnskap fremheves, med fokus på observasjon av det individuelle barnet i henhold til normalutvikling (Podmore & Luff, 2012). Ulike kunnskapssyns betydning for observasjon og valg av metode berøres i pedagogikklærernes dialoger, og det pekes på «kunnskapsforståelsen som relasjonell og kontekstuell også» (Deltaker 3.3). Følgende sitat løfter frem en slik sosiokulturell tenkning i observasjon av barn:

> Observasjonsmetoder som også inkluderer en selv. Altså se seg selv som en del av et samspill eller en praksis. At det er ganske viktig. (Deltaker 2.2)

Denne pedagogikklæreren uttrykker en forståelse av det Fleer og Hedegaard (2010) og Garvis et al. (2015) betegner som å se barn som deltakere, der hun ser barn og observatør som del av en kontekst. Her dreies fokus mot praksis, samspillet og eget (den voksnes) bidrag i situasjonen.

Vi ser at det finnes en sosiokulturell tenkning i pedagogikklærernes perspektiver, parallelt med observasjon av barnet med forankring i et utviklingspsykologisk kunnskapssyn (Podmore & Luff, 2012).

Diskusjon

Artikkelen reiste spørsmålet: Hvilke kunnskaper og ferdigheter vektlegges i pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen? Resultatet har vist hvordan kunnskaper om og ferdigheter i observasjon fremstår i en barnehagelærerutdanning. Pedagogikklærerne vektlegger ulike observasjonsmetoder, samt analytisk og etisk kunnskap, og observasjon forankres i ulike kunnskapssyn. Observasjon fremstår i pedagogikklærernes perspektiver som et håndverk som skal læres gjennom utdanningens teori og praksis, med en sterk vektlegging av aktørkompetansen (Eik, 2013). Studentene skal også lære å være kritiske til bruk av kommersielle kartleggingsverktøy, som Haugset et al. (2015) viser at er utbredt i barnehagene. Videre har studien vist at vektlegging av observasjon som grunnlag for didaktisk arbeid og

utvikling av pedagogisk praksis, som er tydelig i de nasjonale føringene for både BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012c) og i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), er så godt som fraværende på individnivå i pedagogikklærernes perspektiver på observasjon.

På samfunnsnivå i de nasjonale retningslinjene for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012c) går det frem at studentene skal ha kunnskaper om og ferdigheter i relevante metoder i arbeidet med utviklings- og læringsprosesser. Her vektlegges altså det å kunne lære av egen praksis for utvikling av pedagogisk virksomhet, som *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) fremhever at krever kollektiv refleksjon, og som tidligere forskning viser at er vesentlig og krever kommentatorkompetanse (Eik, 2013; Molander & Terum, 2008). I pedagogikklærernes perspektiver på og oppfatninger om god undervisning i temaet observasjon, er det først og fremst observasjon forstått som observasjon av barn det snakkes om.

Kunnskaper om og ferdigheter i observasjon skal oppnås gjennom undervisning og praktisering av ulike observasjonsmetoder. I pedagogikklærernes perspektiver er bruk av observasjonsmetoder i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken og Søbstad, 2013) vektlagt, men dette synes ikke å bli gjenspeilt i praksislærernes bruk av observasjon slik pedagogikklærerne uttrykker det og problematiserer. Når inntrykket er at praksislærere ikke gjør observasjoner, blir det vanskelig å se praksis som en likeverdig læringsarena (Bjerkestrand et al., 2017) for studentenes kvalifisering i observasjon. Pedagogikklærernes inntrykk støttes av Birkeland og Ødegaards (2018) studie, som viser at det er den uformelle observasjonen som er fremtredende i praksisfeltet, der observasjonsmetodene og bruken av disse ikke samsvarer med hva som vektlegges i utdanningen. Her kan det være grunn til å reise spørsmål om helhet, sammenheng og profesjonsretting (Kunnskapsdepartementet, 2012a) i temaet observasjon i BLU.

I studien fremgår det at praksisfortellinger dominerer, både som metode for studentenes egenutvikling og som observasjonsmetode. Med forankring i Birkelands (1998) praksisfortellingsbegrep rommer praksisfortellinger brukt som observasjon et grunnlag for kollektiv refleksjon for å vurdere praksis. Praksisfortellinger er «selvlagde fortellinger om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er fremstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren» (Birkeland, 1998, s. 15). Dermed blir den kollektive refleksjonen avgjørende for å validere egne tolkninger mot andres (Eik et al., 2016), og for å kunne lære av egen praksis og utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017). I pedagogikklærernes perspektiver går slik kollektiv refleksjon lite frem. Her kan det stilles spørsmål ved om praksisfortellinger er redusert til og forstått som en individuell observasjonspraksis. Med det vil intensjonen med praksisfortellinger som metode (Birkeland, 1998) og som læringsstrategi (Halmrast et al., 2013) undergraves. Det blir vesentlig å drøfte de kritiske perspektivene på praksisfortellinger som kommer frem hos pedagogikklærerne ut fra metodens hensikt, balansen mellom ulike metoder som bør få plass på institusjonsnivå, og ikke minst ut fra hvordan det jobbes med dette i institusjonens

«shared activity settings» (Hedegaard, 2012, s. 130). Dette skaper vilkår for utvikling av kunnskaper om og ferdigheter i observasjon gjennom barnehagelærerutdanningen, noe som igjen kan få betydning i yrkesutøvelsen som barnehagelærer. Birkeland og Ødegaard (2018) har vist at praksisfortellinger også dominerer i barnehagen, men at den kollektive refleksjonen også her er lite fremtredende.

Parallelt med de kritiske perspektivene på praksisfortellinger ble det pekt på at praksisfortellinger har en funksjon i studentens egenutvikling og slik sett er en sentral metode for studenter i en profesjonsutdanning. Eik et al. (2016) peker på at profesjonsutøvelsen er preget av handlingstvang, og utvikling av det pedagogiske arbeidet krever en mulighet til distanse. Slik kan praksisfortellinger og andre observasjoner brukes som grunnlag for refleksjon (Sheridan et al., 2011) og koble teoretisk og fagorientert kunnskap sammen med erfaringene studentene gjør seg i praksis (Bjerkestrand et al., 2017). Slik kan også kommentatorkompetansen (Eik, 2013; Molander & Terum, 2008) styrkes i profesjonskvalifiseringen.

Pedagogikklærernes perspektiver på hva som er sentrale observasjonsmetoder for en barnehagelærer, er noe sprikende, men deltakende observasjon, praksisfortellinger og løpende protokoll vektlegges. Sosiogram er en metode som løftes lite frem av pedagogikklærerne og synes å ha liten plass i utdanningen. Dette er et interessant funn sett i sammenheng med studien til Birkeland og Ødegaard (2018), som viser at sosiogram er lite kjent og anerkjent også i praksisfeltet. Når vi vet at samspill er hovedfokus i observasjonsarbeidet i barnehagen (Birkeland & Ødegaard, 2018), vil metoder som sosiogram, video og deltakende observasjon være relevante å ha kunnskap om og ferdighet i for en barnehagelærer. Vi har sett at deltakende observasjon er fremhevet i pedagogikklærernes perspektiver, men videoobservasjon undervises det ikke i. Fotodokumentasjon nevnes ikke. Det kan altså se ut som om digitale verktøy er lite vektlagt som metoder for observasjon. Bjerkestrand et al. (2017) viser til at mange arbeidskrav knyttet til praksisperiodene går ut over deltakelse i daglig arbeid og samspill med barna. Slik sett vil deltakende observasjon, slik også pedagogikklærerne fremhever, være mer relevant enn løpende protokoll, fordi en er deltaker i situasjonen som observeres. Man retter blikket både mot seg selv og mot barnegruppen, noe som er vesentlig i en læringsprosess og i forståelsen av et deltakerperspektiv.

Hva som vektlegges i utdanningens teori og praksis, skaper vilkår for studentenes læring om observasjon og vil være avgjørende for hvilken profesjonskompetanse i observasjon kommende barnehagelærere vil besitte. Birkeland og Ødegaard (2018) viser at observasjoner i barnehagene i hovedsak har fokus på barnet, med forankring i et syn på barn ut fra en utviklingspsykologisk tenkning. En slik tenkning og vektlegging finner vi også i pedagogikklærernes perspektiver på observasjon. Den sosiokulturelle tenkningen (Podmore & Luff, 2012) som vi også finner i deres drøftinger, blir viktig å løfte frem og styrke i BLU for å imøtekomme nyere syn på barn som deltakere (Fleer & Hedegaard, 2010; Garvis, Ødegaard & Lemon, 2015; Ødegaard & Krüger, 2012), og som en motvekt til den utviklingspsykologiske tradisjonen. Som også pedagogikklærerne har vært inne på, handler det om å vende blikket mot seg

selv og mot konteksten barnet inngår i. Dette er vesentlig for å forstå vilkårene for barns læring, trivsel, utvikling og danning (Ødegaard & Krüger, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil også være vesentlig for bevissthet og utvikling av ens egen rolle som voksen i møte med barna. Pedagogikklærerne er inne på at god undervisningspraksis i temaet observasjon innebærer å støtte studentene til å se koblingene til menneskesyn og epistemologisk tenkning. God undervisning vil dermed bety at undervisning i ulike observasjonsmetoder også må ha med det kunnskapssynet, den vitenskapsteoretiske forankringen, som ligger til grunn.

Oppsummerende refleksjoner

Nasjonale føringer for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012) angir retningen for institusjonsnivåets utvikling av emneplaner, der kunnskaper og ferdigheter som studentene skal ha i observasjon, konkretiseres. Disse skal så operasjonaliseres gjennom god undervisning. Lærerutdannerens aktivitet og motiver danner vilkår for studentenes læring om observasjon i utdanningens «shared activity settings» (Hedegaard, 2012). I denne studien har lærerutdannerne vært avgrenset til pedagogikklærere. Studien har løftet frem pedagogikklærernes perspektiver på observasjon i BLU.

Studien har vist at det ikke er konsensus om sentrale observasjonsmetoder som skal tilegnes gjennom barnehagelærerutdanningen. Videre har studien vist at observasjon for endring og utvikling av praksis, som vi finner på samfunnsnivå, er heller fraværende på individnivå sett fra pedagogikklærernes perspektiver. Dette er et viktig område for utvikling og videre forskning sett i lys av ny rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og dens vektlegging av vurderingsarbeidet, og det vil kreve en vektlegging av både aktør- og kommentatorkompetanse (Eik, 2013) i observasjonsarbeidet.

På samfunnsnivå defineres mål for BLU om en integrert og profesjonsrettet utdanning. Til tross for at praksis er integrert i alle kunnskapsområdene i utdanningen, synliggjør studien pedagogikklæreres skepsis til praksis som læringsarena for studentenes læring om observasjon. Pedagogikklærerne uttrykker bekymring over at studenter i praksis får et inntrykk av at praksislærere ikke gjør observasjoner, at de bare har en generell årvåkenhet. Dette samsvarer med Birkeland og Ødegaards (2018) funn, som viser at den uformelle observasjonen er fremtredende i barnehagen. En mangel på gode rollemodeller for studentens læring om observasjon synes derfor å være en utfordring for utdanningen.

Studien viser et behov for drøfting og avklaring av relevante observasjonsmetoder i en barnehagelærerutdanning. Drøftingen bør ta utgangspunkt i at observasjon i barnehagelærerutdanningen har to formål: 1) studentens læring gjennom observasjon og 2) tilegnelse av kompetanse til å observere. I tillegg bør målet om en styrket profesjonsretting (Kunnskapsdepartementet, 2012c) tas med i drøftingen, sett opp mot rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017), og ikke først og fremst hva praksisfeltet praktiserer. Dette kan være en vei til

å utdanne profesjonelle barnehagelærere som kan sitt håndverk, og som har kompetanse til å vurdere bruk av ulike observasjonsmetoder etter formål i sitt virke som kommende barnehagelærere.

Referanser

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn; en beskrivende og fortolkende studie* (Doktoravhandling). HIO-rapport 2004, nr. 25. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehagen; noen validitetsmessige utfordringer. *Barn 4*, 9–23.

Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager.* Oslo: Universitetsforlaget.

Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer.* Oslo: Pedagogisk Forum.

Birkeland, J. og Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen – Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning, 17*(1), 1–18. http://dx.doi.org/10.7577/nbf.2160

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter* (Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, Rapport nr. 3). Bergen: Høgskolen i Bergen.

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærarutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* (Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, Rapport nr. 5). Bergen: Høgskolen i Bergen.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter.* San Francisco: Berret-Koehler Publishers.

Canella, G. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution.* New York: Peter Lang.

Christophersen, C. (2010). Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogiske kultur. *Norsk musikkpedagogisk forskning. Årbok, 12*, 31–42.

Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons – og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket.* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Eik, L., Steinnes, G. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, *17*(2), 149–168.

Frønes, M. H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis. *Nordisk barnehageforskning 14*(9), 1–13. doi.org/10.7577/nbf.1984

Garvis, S., Ødegaard, E. E. & Lemon, N. (2015). *Beyond Observation – Narratives and Young Children.* Rotterdam: Sense Publishers.

Graneheim U. H. & Lundman B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), 105–112.

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager. *Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.* (NOVA Rapport 1/2013).

Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97*(1), 17–27.

Haugset, A. S., Nilsen, R. D. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015* (Barnehagedata, Rapport 2015: 19). Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015.pdf

Hedegaard, M. (2012). Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. *Mind, Culture, and Activity, 19*(2), 127–138.

Hedegaard, M. (2013). *Beskrivelse af småbørn.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Merknader til nasjonal forskrift om barnehagelærerutdanning.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Light, G. & Fouché, C. (2010). An Invitation to Dialogue : «The World Cafè» in Social Work Research. *Qualitative Social Work, 10*(1), 28–48. doi.org/10.1177/1473325010376016

Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning, 3*(3). doi.org/10.7577/nbf.292

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). Hentet fra: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Otterstad, A. M. & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. I *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 11*(1), 1–17. doi.org/10.7577/nbf.1214

Podmore, V. N & Luff, P. (2012). *Observation. Origins and Approaches i Early Childhood.* Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research, 53*(4), 415–437, http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153

Taguchi, H. L. (2000). *Emancipation och motstånd* (Doktoravhandling). Stockholm: Instititionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk Barnehageforskning, 8*(5), 1–16. doi.org/10.7577/nbf.774

Universitets- og høgskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for Barnehagelærerutdanning*. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Hentet fra https://www. udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/

von Oettingen, A. (2018). *Empirisk dannelsesforskning. Mellom teori, empiri og praksis.* København: Hans Reitzels Forlag.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

Ødegaard, E. E. og Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepistemologiske perspektiver. I E.E. Ødegaard, *Barnehagen som danningsarena.* Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 3: Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set.

Publisert i *Universal Journal of Educational Research* 7(3A), 2019, s. 50-59.

ISSN 2332-3205

Volume 7 Number 3A 2019

Special Edition on Introducing Students to the Profession of Kindergarten Teacher – Insights from Norway

Editors: Dr.Alicja R. Sadownik, Western Norway University of Applied Sciences, Norway
Dr.Wenche Aasen, Western Norway University of Applied Sciences, Norway
Dr.Adrijana Višnjić Jevtić, University of Zagreb, Croatia

Universal Journal of Education Research

Horizon Research Publishing, USA

ISSN 2332-3205

Table of Contents

Universal Journal of Educational Research

Volume 7 Number 3A 2019

Special Issue Scientific Committee I

Editors' Preface II

Introduction: Why is the Norwegian Kindergarten Teacher Education Internationally Inspiring in this Historical Moment? III

Does the New Kindergarten Teacher Education Program in Norway Provide Good Conditions for Professional Kindergarten Teachers?
Wenche Aasen, Alicja R. Sadownik 1

Norwegian and Croatian Students of Undergraduate Kindergarten Teacher Education Programs on Their Professional Development and Conditions for It
Alicja R. Sadownik,Wenche Aasen, Adrijana Visnjic Jevtic 8

Kindergarten Teacher Students' Experiences of Value Conflicts in Kindergartens as Educational Institutions
Helene Torsteinson 22

The Role of the Educational Conversation in Succeeding in Undergraduate Kindergarten Teacher Education
Modgun Ohm, Kristine Hjelle 31

The Difficult Conversation: Facilitating Students' Professional Learning and Development
Yvonne Bakken, Nina Carson, Modgun Ohm 40

Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set
Johanna Birkeland 50

How to Teach Kindergarten Teacher Education Students about Play? The Perspective of Academic Pedagogy Teachers
Randi Moe 60

Universal Journal of Educational Research 7(3A): 50-59 2019 http://www.hrpub.org
DOI: 10.13189/ujer.2019.071306

Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set

Johanna Birkeland

Western Norway University of Applied Sciences, Bergen, Norway

Copyright©2019 by authors, all rights reserved. Authors agree that this article remains permanently open access under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International License

Abstract Knowledge and skills in observation form part of the qualifications a kindergarten teacher needs to become a professional. In this article, I will focus on the theme of observation in kindergarten teacher education (KTE) in Norway. One of the largest educational institutions in the country is used as reference for this study. By means of document analysis, the intended learning outcomes in observation are studied at a societal and institutional level. The purpose of the study is to gain insight into the rationale for observation in the educational context, to identify which observational methods are emphasized, and what students should focus on in their observation work. The results reveal that the intended learning outcomes in observation vary depending on the disciplinary profiles the students have chosen. The study also reveals shortcomings between the societal and institutional levels, as well as a need for discussion and clarification of key observation methods in a profession-oriented education, in line with recent perspectives on children, where children are seen as participants. The results might raise questions about the organization of KTE and whether the theme of observation is research-based and profession-oriented.

Keywords EEC-teacher Education, Kindergarten Teacher, Learning Outcomes, Observation, Professional Knowledge, Profession-oriented

1. Introduction

In 2012, a new curriculum for the Norwegian Kindergarten Teacher Education (KTE)[1] was introduced. The radical shifts brought by the reform included the previous academic disciplines being amalgamated into six interdisciplinary areas of expertise, into which practice is integrated [1]. Academically strong, research-based, profession-oriented and functional organization suited to the objectives of the education programmes are overarching goals [2:7]. KTE is run according to defined learning outcomes, which describe the learning the education is intended to provide, and which the students can be tested on [1]. One of the objectives is for "the student to have knowledge of observation and pedagogical documentation as a prerequisite for the didactic alignment to children's playing and learning processes, and to the play and learning environment in the kindergarten" [3:15]. This is one of the learning objectives that pertains to observation. Observation should thus constitute an element in teacher education so that future kindergarten teachers have such knowledge and skills for observation as part of their professional expertise.

Inspired by Haakstad [4], this study investigates the intended learning outcomes regarding observation at KTE. The background to this article is an analysis of documents [5] regarding national and local KTE protocols at one of Norway's largest educational institutions for kindergarten teacher education. The research question behind this article is: *How are the descriptions of the learning outcomes regarding observation in the KTE curricular framework brought to bear in the kindergarten teacher education at Western Norway University of Applied Sciences - (HVL)?*

1.1. Learning Outcomes – as Intended Knowledge and Skills

White Paper no. 16 (2016-2017) *The Culture for Quality in Education* points out that good education/training must provide clear learning outcome descriptions that permit educators, students and society at large to know what actual skill set students possess upon graduation [6].

A common definition of a learning outcome is Otter's (1992) definition: "What a learner knows or can do as a result of a learning process" [4:72]. This is a simple and comprehensive definition, but it is not exhaustive.

1 The KTE curriculum, approved in 2012 and introduced in 2013, includes the National KTE Regulations, Regulatory KTE Annotations, as well as National KTE Guidelines.
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-forskrift-om-rammeplan-for-barn/id684087/

Learning outcomes include what the student is left with, intended or otherwise. Haakstad[4] points out that a distinction must be made between intended learning outcomes taken as learning goals and learning outcomes in the sense of learning results. The focus for the study is the intended learning outcome in observation, as is presented in the national provisions for KTE and in the course descriptions, work requirements and syllabus at HVL.

In the notes on the Regulatory KTE Annotations [1], it is pointed out that the learning outcomes for students are formulated according to the National Higher Education Qualification Framework (2009). The expected learning outcomes are described here in the categories of Knowledge, Skills and General Competence:

Knowledge: Factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge, metacognitive knowledge.

Skill: Ability to use acquired knowledge and/or executive or creative abilities.

Competence: General skills acquired/mastered through professional studies, and which may have transfer value in future professional application.

In my analysis and presentation, skills and general skills are merged into one category: skills. Two categories result

1) Knowledge of observation
2) Observation skills

1.2. Theoretical Framework of the Study

Inspired by Hedegaard [7], I will use a holistic, culture-historical approach and analysis that integrates three levels: Society, Institutions and the Individual.

The community level provides guidance for institutional practice. "It reflects historically evolved traditions in a society that are formalized into laws and regulations as conditions for the existence of an institution" [7:129]. Relevant to this study, this section incorporates national governance documents for education; Regulations regarding the framework plan for KTE [8] and the National KTE Guidelines [3].

The institutional level "reflects informal conventional traditions and demands taking form as practices i.e. in school and kindergarten" [7:130], "organized within a society that have their own procedures/rules and traditions" [9:153). For students studying to be kindergarten teachers, the institutional level means learning about observation in two "activity settings" [7:131]; at college and during their internship in the kindergarten. This is also how kindergarten institutional practice influences and creates conditions for student learning about observation. In this study, the focus is limited to the college institution. The individual institution's practices and values, embodied in the course descriptions for teaching and practice, as well as reading lists and compulsory work involving observation in the field, are institutional requirements for student learning about observation in the 3-year kindergarten teacher training.

The individual level is defined as "a specific plane that reflects the shared activity settings of persons in a specific institution" [7:130]. Learning about observation involves teachers, practice teachers and students. The teacher educator has their aims (developed in line with the legislation, expert knowledge and experience) and activities (teaching, practice visits, guidance, cooperation) that in turn are about influencing/shaping/participating in different 'activity settings' (Campus Teaching/ Practice), so that students develop knowledge and skills in observation. In this way, the trainer educator's activity and motives also set the stage for the students' learning about observation.

In this article, the focus is narrowed down to the community and institution level, which involves analysing documents that determine how students learn about observation in KTE.

1.3. Previous Research Relevant to the Study

In a Swedish review of the data [10] on assessment (bedömning) and documentation work in the preschool and early school years, it appears that observation is included in the documentation and assessment work, where observation and other documentation form the basis for the assessment. It also appears that observation, documentation and assessment work is based in great measure on a developmental psychology approach to children. Several scholars have problematized the fact that the setting and organization themselves are not focused on in observation and documentation work [11-15].

Internationally, developmental psychology has dominated [16], with its focus on the observation of the individual child in accordance with normal development. In keeping with recent views on children and children's development, where children are seen as participants [9,13,17] and the importance of the context for learning, the development and the understanding of children is central, a shift towards group observations and a sociocultural anchoring of observation work has occurred [16]. Elfström [12] points in her thesis to the emergence of developmental psychology in the 1930s, and how it laid the foundation for a tradition of observation of individual children for the purposes of classifying the child's development in relation to predetermined categories borrowed from Developmental Psychology. Birkeland & Ødegaard's [18] study among 180 kindergarten teachers shows that the observations made in Norwegian kindergartens today are still anchored in a developmental psychology paradigm, even as interaction is given as the primary focus of the observations being made. Their study indicates that the contribution of the adult in the interaction with children seems to be a blind spot. This is in line with the findings of Kallestad and Ødegaard's [19] study, in which kindergarten teachers from 30 kindergartens observed activities and how these proceeded in the kindergarten. In this study, it is apparent that kindergarten teachers did not note down what they themselves did in the participant observations. Thoresen [20] also points out that

greater attention has to be paid to the adult, out of an ethical concern, considering the asymmetry between adults and children. In particular, Thoresen points to the need for an emphasis on ethics; of ethical reflection in kindergarten teacher training.

Bjerkestrand et al. [21] show that most educational institutions in Norway use the methodological book *Observation and interview in the kindergarten*. Here, observation is defined as a threefold process: 1. The actual observation (use of the senses), 2. Description of the observation (the record) and 3. Interpretation of the observation. "With the help of the senses, we record what is happening around us; we note down what we observe and interpret it afterward" [22:40]. Perception is the foundation of observation. Both perception and the taking of notes are undertaken at the individual level. The record acquires meaning, as the basis for individual and collective reflection and validation of one's own interpretations in contrast to others'.

Kindergarten teacher education should be profession oriented and defined as an education that is relevant to the profession students are to be trained for [23:24]. In Norwegian kindergartens, observation is emphasized as the basis for assessing the health, wellbeing, experience, development and learning of a single child. Planning, assessment and documentation are considered in this context. Assessment is seen as a process, in which educational work is described, analysed and interpreted. The purpose of assessment work is to ensure that all children are provided for in accordance with the Kindergarten Act and the current framework. Documentation of the work of the personnel highlights how they work towards meeting the requirements. The significance of collective reflection is emphasized, so that staff can learn from their own practice and develop the kindergarten as an educational instance [24].

2. Materials and Methods

To answer the question: *How are the descriptions of the learning outcomes regarding observation in the KTE curricular framework brought to bear in the kindergarten teacher education at HVL?* Document analysis has been chosen as the methodical approach. Bowen [5:27] defines document analysis as "A systematic procedure for reviewing or evaluating documents. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge". The intention has not been to evaluate the selected documents, but to carry out a review in order to reveal and understand how observation manifests at the societal and institutional level, as well as how and whether the level of community ordinances is realized at the institutional level in HVL's course syllabuses and compulsory work requirements for the students. The documents incorporated into the study are:

- Regulations on the Framework Plan for KTE [8]
- Notes on the Regulation Guidelines for KTE [1]
- National Guidelines for KTE [3]
- Course syllabuses for KTE at selected colleges
- Compulsory work requirements for the training of the 3-year KTE at selected colleges.

I started by reading through the material to get an overview. I then extracted all the text that dealt with observation. My background as a teacher of pedagogical theory, with expert knowledge of observation, whilst leaning on previous research, was here instrumental in what was "identified as pertinent information" [5:32]. Moreover, I went through all the work requirements in the training curriculum, and took out those that dealt with observation, which was limited to practice tasks. I then used the "Predefined Codes" [5] based on the National Qualification Framework that were merged into two categories: Knowledge and Skills, as previously described. Finally, the results of the document analysis at the two levels; the community and institution levels [7]; were synthesized for the purposes of comparison. In addition, the syllabus was reviewed to identify its provisions for observation.

The choice of method and procedure was appropriate for building an image of the intended learning outcomes regarding observation in KTE. However, the study is limited to a sole institution. Each educational institution that offers kindergarten education in Norway must base their course syllabuses on the national guidelines when drawing them up. A study carried out at other institutions might produce different results. Here I see the need for a further study; one which incorporates several educational institutions, in order to validate and broaden the findings of this study. The individual level is not clarified and must also be addressed.

3. Result

3.1. Observation – as Knowledge and Skills at the Societal Level

The result of the document analysis at the societal level [7] is given in Table 1, pertaining to the six areas of expertise in education, as well as practice and work on the Bachelor dissertation that the students undertake to write in the latter part of their education. The areas of expertise are:

BULL: Children's Development, Play and Learning
STM: Language, Texts and Mathematics
NHB: Nature, Health and Movement
KKK: Art, Culture and Creativity
SRLE: Society, Religion, Spirituality and Ethics
LSU: Leadership, Cooperation and Development work.

The table lists the requirements for knowledge and skills that are relevant to observation.

Table 1. Learning Outcome Description of Knowledge and Skills Pertaining to Observation at the Societal Level*

Knowledge area:	Knowledge	Skills
BULL	The student shall have knowledge of observation and pedagogical documentation as a prerequisite for the didactic provision for children's play and learning processes and for the play and learning environment in the kindergarten.	
STM		Can observe, facilitate, chart and track children's development in language and mathematics.
NHB		An important part of professional expertise is to be able to observe, analyse and understand the development of children.
KKK		Can plan, execute, document and evaluate artistic and creative educational processes with/for children.
SRLE	-	-
LSU	Has knowledge of relevant research, methodologies and tools as a basis for management and development work.	Can plan, justify, execute, document and assess educational work. Can adopt suitable methods and tools in work with developmental and learning processes. Can reflect on their own and the kindergarten's practice.
Practical training		The student shall have the opportunity to be both participator, experimenter and observer in educational activities in the kindergarten.
Bachelor dissertation:	In connection with the Bachelor's dissertation, the institutions will provide students with an introduction to the theoretical perspective of science and relevant methods/work practices within research and development work.	

* Regulations on the Framework Plan for KTE, Notes on Regulations regarding KTE Framework Plan, National KTE Guidelines

We see that knowledge and skills in observation are associated with didactic work, children's play and learning processes, the play and learning environment; with children's versatile development, as well as with assessment, reflection and the development of educational practices. Lessons in epistemology and relevant methods should be included in the education. The intended learning outcomes [4] incorporate both knowledge and skills in observation; observation is impacted by all areas of knowledge, with the exception of SRLE (society, religion, spirituality and ethics). In the knowledge field of STM (language, text and mathematics), mapping ability also appears as part of the intended learning outcomes. The student should be able to both observe and chart progress. Observation should also be included in the internship.

3.2. Observation – by Way of Knowledge and Skills at the Institutional Level

Table 2 shows how knowledge and skills in observation feature in the course syllabuses delimited to all subjects, which feature in the curriculum for all students. The corresponding compulsory work requirements (practice tasks) are included to give an idea of each area of knowledge into which practice is integrated. In addition, the subject plan applies to practice in the 1st, 2nd and 3rd years of study inclusively, as is also the case for all the students being educated at HVL. Moreover, in the course of their training, the students immerse themselves in one of the following areas of knowledge: BULL, STM, NHB or KKK, depending on the profile they have chosen.

We see that at the institutional level [7], observation is associated with the observation of children, children's groups, the learning environment/management, as well as for working with change and development processes. Play, language, motor skills and mathematics development should be observed. Students should have a good grasp of key observation methods, and they should have the skills to use the methodology in line with the three-step observation process [22], which implies reflection and the submission of a written memorandum. The methods implemented are participatory observation, ongoing protocols, stories from practice, and sound recordings. Stories from practice take precedence in terms of their scope. Epistemology and ethics are implicated.

In NHB (Nature, Health and Movement) observation is "an important part of the professional expertise" at the societal level (table 1), but is not incorporated at the institutional level in the NHB field of knowledge. In one knowledge area, KKK1, children's involvement and their role as participants [8,12] is made explicit. Here "children's voices" and "children's interest" are implicated in the documentation, reflection and didactic work.

Table 2. Learning outcome Description of Knowledge and Skills Pertaining to Observation at the Institutional Level; All Students.

Subject plan 2015/2016:	Knowledge	Skills	Compulsory coursework requirements
BULL1	Knowledge of key observation methods	Use different methods to observe children, children's groups and learning environments, as well as produce written observations	1) Observation of play by means of an ongoing protocol, participatory observation and stories from practice 2) Observation of children's motor skills in accordance with the ongoing protocol
STM1		Can observe and provide for the children's language and maths development	Writing at least 3 stories from practice that reflect academic issues from STM. Plan thus and conduct an activity/everyday conversation with sound recordings
NHB1	-	-	-
KKK1		Can plan, execute, document and evaluate art education processes	Document and reflect on an unusual kindergarten group assembly. Children's 'voices' should be the weighted element in the work, in order to build on children's interests
LSU1		Can make use of methods and tools related to change and development processes	Conduct development work in kindergarten.
BACH	Can assess research methods with relevance to management studies.	Can refer to epistemological and methodological knowledge	
PRAKSIS1		Work in accordance with ethical requirements and guidelines in the observation of children and children's groups and document observations in writing.	The student is advised to write stories from practice every day
PRAKSIS2		Utilize pedagogical literature as a tool in educational work	The student is advised to write stories from practice every day
PRAKSIS3		Apply different documentation as a tool in changing the work focus	

Table 3 shows the result of document analysis of the course syllabuses in the knowledge areas students can immerse themselves in, which are found in the 4 fixed profiles students can choose from: Either BULL 2 + 3., STM 2 + 3, KKK 2 + 3 or NHB 2 + 3.

We see that, depending on the profile the students choose, the intended learning outcomes [4] for observation are very different. In the KKK profile (art, culture and creativity), ICT seems to be linked to observation work, because ICT is seen as a tool for documentation and reflection. In BULL (children, development, play and learning), we see that digital tools such as photography should be used in work requirements for practice. In BULL, students will also be able to use sociograms, something we do not find in the other profiles. BULL observations focus on the environment and on management. In STM (language, text and mathematics), students should use MIO[2] and TRAS[3]. Observation work is linked with focus on the child, where children's language development and mathematical development are mapped. The students should be able to critically evaluate the use of mapping tools as a method in kindergarten, as well as consider the use of different methodologies in observation and documentation work. In NHB (nature, health and movement), students should have "knowledge of the meaning of systematic observation". In this area of expertise we find a practice task related to observation, but it is unclear whether and ultimately which observation methods are to be emphasized.

2 Observation materials for the observation of children's mathematical development.
3 Early chronicling of children's language development.

Table 3. Learning Outcome Description as Per the Knowledge and Skill in Observation at the Institutional Level in the 4 Profiles

Subject plan	Knowledge	Skills	Compulsory work requirements
BULL2		Use the knowledge of observation as the basis for the planning, implementation, assessment and documentation of the running of the kindergarten.	At least 3 different observations of children's friendship, through the use of sociograms and participatory observation/ongoing protocol/stories from practice. Mapping the kindergarten's language environment using observation methods. Substantiate activities to be documented with photos, audio recordings and written reports.
BULL3			Take pictures and document the visual culture of the kindergarten to analyse a selected area and reflect on the space as the third educational instance.
STM2		Can observe, facilitate, chart and track children's development in language and mathematics. Can critically evaluate the use of mapping tools as a method in kindergarten, as well as consider the use of different methods in observation and documentation work.	Charting at least one child's mathematical development through the use of MIO and other observational methods. Charting at least one child's language development through the use of TRAS and other observational methods.
STM3		Can assess methods from a professional perspective.	
KKK2	ICT (Information and Communications Technology) as a tool for documentation and reflection.	Can plan, execute, document, evaluate and reflect on art education processes.	Lead a creative process. The "voice" of the children should be a weighted element in this work. The work is documented and actively used as educational documentation.
KKK3	ICT as a tool for documentation, reflection and as an independent tool for aesthetic expression.	Can initiate, lead, document, and quality-secure kindergarten work in alignment with the range of expertise? Can use educational documentation as a tool for reflection.	
NHB2	Knowledge of the significance of systematic observation, classification and experimentation in the exploration of nature. Have knowledge of various assessment forms and educational documentation.	Can plan, lead and evaluate educational work with children.	Registration using the inventory of what is available of organic artefacts and objects from nature in the kindergarten. Observing how organic artefacts and objects of natural origin are used.
NHB3	-	-	-

3.3. Curriculum

Review of the syllabus shows that literature with relevance for observation inherent in the individual subjects (for all students) deals with understanding children as part of a context, the observer role, educational documentation and methods: logbook, rating scales, time sampling, ongoing protocols, participatory observation, as well as stories from practice with anchoring in Louise Birkeland's [25] stories from practice concept[4]. The general reference work on observation, Løkken & Søbstad [22], is limited to two chapters which are included in the individual subjects of all students. Students in the BULL profile (Child Development, Play and Learning) are introduced to the rest of the book in their 2nd and 3rd subjects. Here we find, among other things, video observation in Chapter 4 of the book. This is not part of the syllabus in the other profiles. In the KKK (Art, Culture and Creativity) and NHB (Nature, Health and Movement) profiles, only Chapters 6 and 7 are referenced further on in the study, as there we find experiment, tests, sociometry and collections of children's productions. The STM (Language, Text and Mathematics) profile makes no further use of this book. Conversely, mapping is a topic in STM2. Here we find MIO and TRAS, which are not found in the other profiles.

There is considerable variation in what there is in the syllabus for students in relation to observation, depending on the profile they have chosen. The intended learning outcome [4] in observation, through reading literature, is not the same for all students who undertake to study at this

4 Birkeland's (1998) conceptualization of stories from practice, provides a space to use for observation, a basis for collective reflection for the evaluation of practice.

institution. The different educational profiles give varying access to knowledge of observation through the selected reading for the profiles. Video observation is reserved for the BULL students. Sociometry is reserved for students who have chosen BULL, KKK or NHB; but as shown in Table 3, only BULL requires the use of the sociogram in practice. Mapping and tools such as MIO and TRAS are reserved for those students who have chosen the STM profile on their path to becoming a kindergarten teacher.

3.4. Differences in Community and Institution Level Emphasis on Observation

The study shows that knowledge and/or skills in observation will, according to the national KTE guidelines, be part of 5 of the 6 knowledge areas in the programme. This is reflected in HVL's course descriptions, but is realized somewhat differently than the guidance given in the national education framework.

BULL: At the societal level, observation is associated with didactic work, learning processes and the learning environment in the field of BULL (Child Development, Play and Learning). At the institutional level in BULL, observation is to the greatest extent associated with observation of children. At the deeper levels of BULL, for those students who choose it, the focus of observation efforts is more consistent with the national guidelines for this area of knowledge.

STM: At the societal level, observation and mapping are associated with children's language and mathematics development, and this is reflected at the institution level. Those who choose immersion in STM (Language, Text and Mathematics) become familiar with the monitoring tools MIO and TRAS, but the learning outcome, that is to say the intended learning outcome [4], also seems to be that students should learn to be critical of such monitoring tools.

NHB: At the societal level, observation is promoted as "an important part of professional expertise". At the institutional level, observation is absent in the individual subject NHB (Nature, Health and Movement) in terms of knowledge, skills and compulsory work requirements are concerned. However, those who take immersion in NHB will have "knowledge of the meaning of systematic observation". *One* work requirement affects observation in the NHB profile, where students should use the checklist to register what there are of organic objects and objects from nature in the kindergarten, as well as "observe how organic artefacts and natural objects are used." The use of observation methods is not stated, and what is meant by observation is rather unclear.

KKK: At the societal level, observation linked to didactic work is also associated with this area of expertise, which is reflected at the institutional level. In addition, the KKK domain (Art, Culture and Creativity) promotes children's involvement and children as participants [8.12], this is true both in the individual subjects common to all the students and further in immersion into KKK.

LSU: At the societal level, observation is associated with changes in and the development of educational practices. This is reflected at the institutional level. All students take LSU (Leadership, Cooperation and Development work), in which they conduct defined development work in a kindergarten, which incorporates a situational analysis through the use of observation or other relevant methods.

4. Discussion

The results demonstrate that the knowledge and skills required for observation are manifest both at the societal and institutional level and are affecting most areas of expertise.

However, the intended learning outcomes [4] vary according to what profile the students choose. The study also reveals cracks between the levels, whereby "an important part of professional expertise being the ability to observe", whilst formulated at the community level in NHB, is not reflected at the institutional level. Mapping formulated at the societal level becomes problematized at the institutional level. The level of community and institution corresponds unequivocally with the emphasis on observation as a basis for didactic work and the development of educational practices.

At the societal level (Table 1), students are expected to possess knowledge and skills as regards the relevant methodologies of developing and learning processes. Weight is given to learning from your own practice, and developing the kindergarten as an educational instance which is emphasized by the framework plan for kindergartens [24]. At the institutional level (Table 2), the observational basis for change and development and didactic work is also evident. We also find observation of children's motor skills through the use of ongoing protocols, as well as observation of language and mathematics development, which at the community level are associated with mapping. From this, we can deduce a psychological justification for observation [12,16]. Play should also be the focus of observations to be made, among other things through participatory observation. Students shall observe children's learning processes, learning environment and groups and reflect on their own practice. This is to provide grounds for observation anchored in sociocultural thinking [16].

Prerequisite knowledge and skills in observation shall be achieved through the teaching and practice of various observation methodologies. The students are given the opportunity to be participator, experimenter and observer in educational activities in the kindergarten [8]. The document analysis showed 8 compulsory work requirements that can be linked to observation in the 3-year

kindergarten teacher training at this institution. Only 3 of these work requirements are in individual subjects (Table 2), which all students have in their education regardless of their chosen profile, and are part of training and reinforcing students' knowledge and skills in observation related to the ongoing protocol, participatory observation and stories from practice. Stories from practice and ongoing protocols have greater scope than participatory observation and the overall work requirements in the individual subjects that all students take. When included the subject plan for practice, which states that "students are advised to write stories from practice every day", the practice of narratives appears as the method that clearly takes precedence over other methods of education as a whole.

At the institutional level we find in the subjects for all the students the wording "Students should know about key observation methods" as a skill in which the student can "apply key observation methods." Key observation methods are not defined, neither in the national guidelines (societal level) nor in the local course syllabuses (institutional level). In the reading syllabus common to all students, a number of methods are described; ongoing protocol, participating observation, rating scales, time sampling, logging and stories from practice. As their studies progress, and depending on what profile the students choose, the amount of observation in the curriculum is very variable. Sociograms and video observation seem to be reserved for a minority of the students. From the perspective of mandatory work requirements, a certain consensus on the ongoing protocol, participating observations and stories from practice can be taken for granted regarding key methods. Once we know that interaction is the main focus of observation work in kindergarten [18], methods such as sociograms, video observation and participatory observation will be relevant methods that kindergarten teachers should be versed in and practise. We have seen that participatory observation is clearly manifest, while sociometry and video observation seem to have little place accorded them in education. Other uses of digital tools in observation work are reserved for a few of the students. We could ask if this is an education with a functional organization [2] to secure knowledge and skills in relevant methods in the present.

What is emphasised in education and how this is worked with in education's shared activity settings [7] defines the parameters for students' learning about observation, and will determine what professional expertise in observation upcoming kindergarten teachers will possess. Birkeland & Ødegaard[18] demonstrated that observations in kindergartens mainly focus on the child, rooted in a view of children from a developmental psychological perspective. Such emphasis is also found in education, at the societal and institutional level. This sociocultural anchoring, with a view to the teachers' own practice and that of the kindergarten, which we find on both levels, becomes ever more important to promote and strengthen in KTE, if more contemporary perspectives on children as participants are to be taken into account [9,13,16]. The understanding of children cannot be separated from the environment and the people who interact with them [11] or the shared activity settings [7] the children are participants in. In the reading literature, there is substantial support for this perspective, and such support should be self-evident. This also means turning one's gaze upon oneself, which Thoresen [21] regards as an ethical imperative, but as Kallestad & Ødegaard [19] and Birkeland & Ødegaard [18] show, it is rarely to be found in observation work in Norwegian kindergartens.

In the study on the societal and institutional levels' provisions for observation in the training of kindergarten teachers, ethics have not been made explicit enough in the learning outcome descriptions regarding observation. Thoresen [21] has underscored the need for emphasis on ethics in the training, given the asymmetrical relationship between children and adults. Paradoxically, SRLE (Society, Religion, Spirituality, and Ethics) is the only knowledge area that does not address observation in its learning outcome descriptions for upcoming kindergarten teachers.

5. Conclusions

White Paper no. 16 (2016-2017) *The Culture of Quality in Education* [6], stipulates that higher education must have clear learning outcome descriptions, so that one knows what students are actually qualified to do upon completing their education. The study's main findings, however, show that learning outcomes in observation, as are realized in HVL's course syllabuses, work requirements and syllabus, depend on which specialization/profile the students choose. The intended learning outcome [4] as regards observation is rendered very differently in the various profiles, which means that where one graduated kindergarten teacher has knowledge and skills in sociometry, another does not. Where one may have experience of video observation, another does not. One may have knowledge of the mapping tools and be able to reflect critically over the use of mapping in the kindergarten, whereas others do not.

The study demonstrates the need for discussion and clarification of key observational methods, which a kindergarten teacher should have knowledge and skills in. Such a discussion should be seen in the light of recent perspectives on children, where children are understood as part of a context, as well as different methods of theoretical grounding that can apply. In addition, the goal of a profession-oriented education [3] should be included in the discussion, set against the framework plan for kindergarten content and tasks [24]. This may be a pathway to educating professional kindergarten teachers who have expertise in observation, and who can consider and use observation methods in accordance with their intended purpose, namely in their function as upcoming kindergarten teachers.

In the study on societal and institutional level guidelines

for observation in the training of kindergarten teaches, ethics appears to be accorded little attention in the learning outcome descriptions of observation. Thoresen [21] has underscored the need for an emphasis on ethics in the training, given the asymmetrical relationship between children and adults. I find it surprising that the only sphere of knowledge that does not address observation in the projected learning outcome descriptions is SRLE (Society, Religion, Spirituality, and Ethics). Further research should examine how the ethical perspective of observational work is safeguarded in KTE.

REFERENCES

[1] Notes on National Regulations for the Framework Plan for Kindergarten Teacher Education, The Ministry of Education and Research, Norway, 2012. Online available from: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

[2] Teacher Education 2025: National Strategy for Quality Cooperation in Teacher Education, The Ministry of Education and Research, Norway, 2017. Online available from: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf

[3] National guidelines for Kindergarten Teacher Education, The Ministry of Education and Research, Norway, 2012. Online available from: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf

[4] J. Haakstad. Læringsutbytte: Begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning (*Learning Outcomes: The concept's applicability in the quality control of higher education*), Uniped, Vol.34, No.4, 72-81, 2011.

[5] G. A. Bowen. Document Analysis as a Qualitative Research Method, Qualitative Research Journal, Vol.9, No.2, 27-40, 2011.

[6] White Paper no. 16 (2016–2017). The Culture for Quality in Higher Education, The Ministry of Education and Research, Norway, 2017.

[7] M. Hedegaard. Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach, Mind, Culture, and Activity, Vol. 19, No. 2, 127-138, 2012.

[8] Framework Plan Regulations for Kindergarten Teacher Education, The Ministry of Education and Research, Norway, 2012. Online Available: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

[9] M. Fleer, & M. Hedegaard. Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions, Mind, Culture, and Activity, 17, 149-168, 2010.

[10] A. C. Vallberg Roth. Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn, (*Support and Management. About assessment of younger children*), Skolverket, Sweden, 2010.

[11] B. Bae. Observasjon i barnehagesammenheng. En problematisering (*Observation in the kindergarten context. A critique*). In: B. Bae, Det interessante i det alminnelige *(The interesting in the ordinary)*, Pedagogisk Forum, Norway, 1996.

[12] I. Elfstöm. Uppföljning och utvärdering för Förändring. Pedagogisk documentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematuskt kvalitetsarbete i förskolan (*Monitoring and assessment for change. Pedagogical documentation as the basis for ongoing and systematic quality control in kindergartens*), Doctoral thesis, Stockholms Universitet, Sweden, 2013.

[13] S. Garvis, E. E. Ødegaard & N. Lemon. Beyond Observation-Narratives and Young Children, Sense Publishers, The Netherlands, 2015.

[14] M. Hedegaard. Beskrivelser af Småbørn (*Descriptions of Young Children*), Aarhus University, Denmark, 2013.

[15] I. Pramling Samuelsson. Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? (*Shall Children's abilities be tested or their knowledge developed in Kindergarten?*), Journal of Nordic Early Childhood Education Research, Vol.3, No.3, 159-167, 2010.

[16] V. N. Podmore & P. Luff, Observation. Origins and Approaches in Early Childhood, Mc Graw Hill Open University Press, England, 2012.

[17] E. E. Ødegaard & T. Krüger. Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepistemologiske perspektiver (*Studies of kindergartens as educational arenas. Socioepistemological perspectives*), In: E. E. Ødegaard, Barnehagen som danningsarena (*The Kindergarten as an formative arena*), Fagbokforlaget, Norway, 2012.

[18] J. Birkeland & E. E. Ødegaard. Under lupen – Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen (*Under the magnifying glass – Practice teachers' observation practice in kindergarten*), Journal of Nordic Early Childhood Education Research, Vol.17, No.3, 1-18, 2018.

[19] J. H. Kallestad & E, E. Ødegaard. Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture, Cultural-Historical Psychology, Vol.9, No.4, 74-82, 2013.

[20] I. T. Thoresen. La småbarn komme til oss. Førskolelærerutdanningen i fokus (*Let small children come to us. Kindergarten teacher training in focus*), Norsk pedagogisk tidsskrift, 2005:2, 100-115.

[21] M. Bjerkestrand, J. Fiske, L. Hernes, I. Pramling Samuelsson, S. Sand, B. Simonsen, B. Stenersen, M.H. Storjord, & R. Ullmann, Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting? Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen (*KTE. More consistency, better overview, clearer professional direction? Group for follow-through in kindergarten teacher training*), Rapport nr. 2, Høgskolen i Bergen, Norway, 2015.

[22] G. Løkken, F. Søbstad. Observasjon og intervju i barnehagen. (*Observation and interview in kindergarten*), Universitetsforlaget, Norway, 2013.

[23] M. Bjerkestrand, J. Fiske, L. Hernes, I. Pramling Samuelsson, S. Sand, B. Simonsen, B. Stenersen, M.H. Storjord, & R. Ullmann, Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter, Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, (*KTE. Recurring challenges and untried possibilities, group for follow-through in kindergarten teacher training*), Rapport nr. 3, Høgskolen i Bergen, Norway, 2015.

[24] Framework plan for kindergartens, (2017). Online Available: https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf

[25] L. Birkeland. Pedagogiske erobringer *(Pedagogical conquests)*, Pedagogisk Forum, Norway. 1998.

Artikkel 4: Observation as a Professional Tool in Norwegian Kindergartens and Kindergarten Teacher Education.

Artikkelen er til fagfellevurdering.

Observation as a Professional Tool in Norwegian Kindergartens and Kindergarten Teacher Education

Johanna Birkeland

jbir@hvl.no

Western Norway University of Applied Sciences

Valborg Baste

vaba@norceresearch.no

Western Norway University of Applied Sciences/ NORCE Norwegian Research Center

Elin Eriksen Ødegaard

eeo@hvl.no

Western Norway University of Applied Sciences

Abstract

Observation is a tool for professional practice in kindergartens worldwide and is highlighted in policy documents for kindergartens and kindergarten teacher education. Through a survey in Norway, where in total 1311 in-service teachers, managers and pedagogy teachers responded, this study examines what characterises the use and justification of observation, the coherence in teacher training programs at campuses and in-service practice. The responders considered observation important, and narrative methodology appears to be relevant. However, there seems to be a gap between intentions and practice in the matter of practicing observation. Surprisingly, children's learning was least emphasised in the observational work.

1. Introduction

Observation is a well-established tool for professional practice in kindergartens worldwide and is therefore also a part of the curriculum for preservice teacher education (Birkeland, 2018; Bruce, Louis & McCall, 2015; Clark, 2006; Podmore & Luff, 2012). The reasons for doing observations may vary according to the values and professional mandate given in the kindergarten curriculum. It is important for a teacher to be aware of the children's needs, experiences, development and learning processes, as well as the participation and inclusion of all the children in a group. The reasons for learning observational skills and using observational tools will be the opportunity to, on a systematic and committed basis, learn about children's lives in the institutions, their development and wellbeing. Observation is necessary for evaluation and quality development in the organisation and can be carried out in many formats, such as visual and written records, narratives, checklists and mappings. Observation constitutes a part of the kindergarten teacher's education and profession. However, what characterises observation and which methods are seen as being relevant in the kindergarten and kindergarten teacher education (KTE) today is little known. We have, through a quantitative study, investigated this further, within the Norwegian context.

1.1 Kindergarten Teacher Education

Teacher education today is understood and highlighted both as the education on campus (college/university) and in-service education (Lillejord & Børte, 2017), and coherence between the two parts of the education is of importance (Canrius, Klette & Hammerness, 2017). Historically, in-service education has had a central position in the Nordic countries, and in Norway, workplace-based learning officially has been a key element in the 6-semester preparation of kindergarten teachers (Oberhuemer, 2015, p. 119).

In Norway, 13 institutions offer KTE to qualify kindergarten teachers. The Framework Plan for KTE highlights pedagogy and practice as integrated in the six interdisciplinary areas of expertise in the 3-year KTE. Both pedagogy teachers and other disciplinary teachers on the campus, and in-service teachers and the headmaster (manager) in the kindergarten, have a common responsibility for the students' qualification (Norwegian Ministry of Education and Research, 2012b, p. 8).

Observation is emphasised for the students to gain insight into the work of the kindergarten teacher, who is supposed to use observation as a tool for reflection over themselves, children's demeanour and their care, play and learning needs (Norwegian University Council, 2018, p. 9). In the kindergarten teachers' profession, observation is emphasised as the basis for assessing the health, wellbeing, experience, development and learning of children and to ensure that all children are provided for in accordance with the Kindergarten Act and the current framework plan (Norwegian Directorate for Education and Training, 2017, p. 24).

Even though profession-oriented and coherent education programs are main objectives for KTE (Norwegian Ministry of Education and Research 2012a, b; Norwegian University Council, 2018), there seems to be a lack of coherence in the theme of observation. Observation methods that are emphasised in KTE are simplified or not used in the job as a kindergarten teacher, and several of the methods described in the curriculum are assessed as being of little relevance in the profession (Birkeland & Ødegaard, 2018).

1.2 Previous Research

While play and a holistic approach to learning have been at the forefront in the Nordic countries, and the early childhood teacher preparation has been in concordance with and built on this tradition (Einarsdottir, 2013), this has not always been apparent in the observational work. Testing of children's abilities has increased (Samuelsson, 2010), and observation in concordance with a developmental psychological paradigm still seems to dominate the observational work in Norwegian kindergartens (Birkeland & Ødegaard, 2018). Several researchers have pointed out that observation and documentation work have not focused on the context and relationships in which children were participating (Bae, 2018; Elfstöm, 2013; Hedegaard, 2013; Samuelsson, 2010; Karila et al., 2007), and that the development of pedagogical practice requires praxis highlighted for critical reflections and discussions (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Sheridan et al., 2011).

In Norway, studies concerning observation have mainly been conducted within qualitative research designs, with a main focus on observation in kindergartens (Børhaug et al., 2018; Frønes, 2017; Lyngseth, 2010; Ottestad & Nordbrøn, 2015; Ulla, 2014). Quantitative studies have highlighted observation as a widespread

method in kindergartens (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Haugset et al., 2015), but it was not apparent which observation methods were used. Studies have also highlighted a need for discussion and clarification of key observational methods and what kinds of methodology most kindergarten teachers should have knowledge and skills in (Birkeland, 2018, 2019). Bjerkestrand et al. (2015) show that most educational institutions in Norway use the basic methodological book, *Observation and Interview in the Kindergarten* by Løkken and Søbstad (2013), wherein observation is defined as a threefold process: (a) observation by use of the senses, (b) description of the observation (the record) and (c) interpretation of the observation. Methods for observation described in the book were: participatory observation, ongoing protocol, logging, time sampling, rating scales, video observation, sociogram[42] and stories from practice (narrative inquiry). However, Birkeland (2018, 2019) shows that only a few of these methods were emphasised in KTE and tuition at the campus. Most used were participatory observation, ongoing protocols and stories from practice, while sociometry and digital tools were less emphasised.

Different mapping tools and programs offered by commercial entities (Åbro, 2016), such as TRAS,[43] ALLIN,[44] The Incredible Years[45], MIO[46] and Marte Meo have found their way to kindergartens. Even though several researchers have made strong critiques of several of these, especially The Incredible Years (Grindheim, 2017; Seland, 2017) and TRAS (Pettersvold & Østrem, 2012; Vik, 2017), it seems that these tools are widespread as a part of observational practices in kindergartens (Haugset, Nilsen & Haugum, 2015; Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014; Norwegian Directorate for Education and Training, 2016). In KTE, Birkeland (2018) found that pedagogy teachers were critical of TRAS as a tool for observation.

Børhaug et al.'s (2018) research review shows that studies regarding observation have shown different results. Most studies showed that observation was a commonly used method in the kindergarten, however, some studies showed that written observations were infrequent, meaning that the observation was informal. It also appears that

[42] A chart plotting the structure of interpersonal relations in a group situation.
[43] TRAS is a tool for early chronicling of children's language development.
[44] Alle Med [ALLIN] is a tool for observation of social skills.
[45] The Incredible Years is a program for reducing behaviour problems.
[46] MIO is an observation material for the observation of children's mathematical development.

kindergarten teachers who were educated some years ago had a greater repertoire of observational methods than those educated during the last 10 years. Birkeland & Ødegaard (2018) demonstrated that informal observation was in the forefront in the kindergartens, and that collective reflection based on written observations was less apparent. Stories from practice appear to be the most used method and were considered by in-service teachers to be the most profession-relevant method. The sociogram appears to be little known. The main focus in the observational work was interaction between children, while children's participation, which is statutory in Norway, was not focused. Also, focus on the adults' contribution seems to be a blind spot in the observation carried out in the kindergartens (Kallestad & Ødegaard, 2013). These seem to be areas for development within observation in kindergartens.

1.3 The Aim of the Study

Even though observation is a central part of kindergarten teachers' education and profession and is considered to be a prerequisite for pedagogical work with children (Norwegian University Council, 2018), there is a lack of knowledge about how and why it should be used (Birkeland & Ødegaard, 2018; Børhaug et al., 2018; Frønes, 2017) and which methods are relevant (Birkeland, 2018, 2019). The present study investigated the topic of observation in KTE and kindergartens based on a national survey among pedagogy teachers, in-service teachers and headmasters in kindergartens. Our goal was to provide knowledge about observation in the two fields, KTE and kindergartens, and about observation as a method in a profession-oriented KTE. Another purpose was to investigate differences between professions in how they assessed observation. The aim was to answer the question: *Which observation methods are relevant in kindergarten teachers' education and profession – and what characterises the use and justification of observation in these fields?*

2. Methods

2.1 Participants

The data for the present quantitative study were gathered through a national survey in 2018; responders were pedagogy teachers, in-service teachers and headmasters (managers) in kindergartens connected to KTE in Norway. By approval of the

Norwegian Social Science Data Services (NSD), we contacted the educational institutions that provide KTE, to get e-mail addresses. Information about the project was given to the potential participants in the form of an information letter in an e-mail also containing a link to the questionnaire. The data were collected electronically, during the period of June–September 2018, with four reminders during this period. The survey was carried out by Questback Essentials Norway, and the data were delivered to the research group without information about e-mail or IP-address (for further information see https://www.questback.com/information-security/). It was not possible to identify the responders. Participation was voluntary, and it was possible to withdraw from answering the questionnaire but not after a confirmed finish. A completed questionnaire was regarded as an active step to participate in the study.

We did not receive mail addresses to the kindergartens connected to the Sami educational institution, and several of the addresses to the in-service teachers were incorrect, as were some also to the managers in the kindergartens. In total, 3284 individuals received the questionnaire: 1663 in-service teachers, 1430 managers and 191 pedagogy teachers.

2.2 The Questionnaire

The questionnaire had 22 questions, including background information (profession, further education if manager, highest education level, gender, age groups, affiliation by institution and time period for education as a kindergarten teacher). In this article we have used the questions regarding observation in the following areas: attitude to observation, understanding of participatory observation, methods relevant in KTE/Kindergarten, use of observation/how often, focus, reasons for observation, transcribing and collective reflection (Table 1). The questions were formed based on the results of previous research and especially of two earlier studies, a qualitative and a mixed method study, about observation in the theory and practice of KTE (Birkeland, 2018; Birkeland & Ødegaard, 2018).

For some questions, the answer categories were grouped prior to analyses (Table 1). If 3% or less answered «Do not know» to a question, they were regarded as missing, otherwise they were included in the analyses. Further information about the missing is presented in Table 1.

Table 1. Questions from a national survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten education in Norway. Answer category from the questionnaire, and how the answers were grouped for the analyses.

Question	Answer categories	Grouped variables
What is your attitude to observation as a tool in professional work? (Missing = 14)	Completely necessary. Sometimes necessary. Totally unnecessary.	
How do you define participatory observation? (Missing = 9)	A written observation. Both, mostly with writing. To be present and see. Both mostly without writing	Mostly a written observation. Mostly non-written observation
Assess how relevant the different methods[1] are *in kindergarten teacher education.*	A bit relevant. Not relevant. Is relevant. Do not know.	Not or a bit relevant. Relevant. Do not know.[2]
Assess how relevant the different methods[1] *are for use in the kindergarten.*	Very well suitable. Well suitable. A bit suitable. Not suitable. Do not know.	Well or very well suitable. Not or a bit suitable. Do not know.[2]
Which methods[1,3] *have you used in the last 6 months in your praxis?* (Missing = 43)	True. False.	
How often did you have time to observe in the last 6 months? (Missing = 41)	1 time. 2–3 times. 1–3 times per month. Every week. Never. Not relevant for my position.	1–3 times. 1–3 times per month. Every week. Never. Not relevant for my position.[4]
How important[5] *in your opinion, is it to observe in the kindergarten?*	Very important. Important. A bit important. Not important.	Important or very important. Not or a bit important.
How important[6] *is it to do written observations?*	Very important. Important. A bit important. Not important.	Important or very important. Not or a bit important.
Did you have collective reflections based on written observations in the last 6 months? [5]	1 time. 2–3 times. 1–3 times per month. Every week. Never. Not relevant for my position.	1–3 times. 1–3 times per month. Every week. Never. Not relevant for my position.[4]
What has most often been the focus for observations in the last six months? (Missing = 38)	Interaction between children. Interaction adult – children. Play. Language. Children's development. Children's participation. Children's wellbeing. Children's learning. Formative development.	
Which method is the most important relative to safeguarding: *- Children's participation* *- Change and develop praxis* *- Children who struggle* *- Play and wellbeing*	Stories from practice. Participatory observation. Ongoing protocol. Logging. Sociogram. Video observation. Rating scales. Time sampling. TRAS. Photo-documentation. ALLIN. The Incredible years. Marte Meo. MIO.	

[1] The different observation methods were: stories from practice, participatory observation, ongoing protocol, logging, sociogram, video observation, rating scales, time sampling, TRAS, photo documentation, ALLIN, The Incredible Years, Marte Meo and MIO.
[2] If 3% or less answered «Do not know» for a certain observation method then recoded as missing.
[3] In addition, true/false «have not used observation last 6 months».
[4] Not included in the analyses.
[5] According to the following reasons: knowledge of children's development, worry for a child, preparation for parental talk, in didactic work, develop praxis, cooperation with other institutions (educational-psychological service, child welfare services), learning about children's perspectives and participating and to be aware of bullying or exclusion.
[6] According to the reasons in footnote 5, in addition children's wellbeing.

Some (32) of the informants had affiliations with two educational institutions. The largest institution, according to the number of students based on NSD's database for statistics about higher education, was chosen as current. A few (28) had two roles. To define the profession, both managers and in-service teachers were defined as managers, while both in-service teachers and pedagogy teachers, or both managers and pedagogy teachers, were defined as pedagogy teachers.

2.3 Statistical Analysis

Descriptive statistics for gender, age group, period of preschool teacher education, level of education and affiliation by institution were provided for profession. Associations between profession and variables regarding observation were analysed by Pearson's chi-squared test. Tests for linear trend were performed when comparing periods of preschool teacher education and understanding of participatory observation, by Mantel–Haenszel chi-square analysis. The statistical significance level was set at $\alpha = 0.001$, and the analyses were performed using IBM SPSS Statistics, Version 25.

3. Results

A total of 1311 respondents participated in the survey, yielding a response rate of 39.9%. The response rate for each profession was as follows: managers 40.6%, in-service teachers 35.8% and pedagogy teachers 70.2%.

3.1 Characteristics of Study Participants

Table 2 shows the characteristics of the study participants. Of the sample, 91.4% were female, 44.3% were managers, 45.5% were in-service teachers and 10.2% were pedagogy teachers.

Table 2. Characteristics of the study sample from a national Norwegian survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten teacher education from 2018, by profession.

	Profession							
	Manager[1]		In-service teacher		Pedagogy teacher		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Gender								
Female	524	44.6	534	45.4	118	10.0	1176	91.4
Male	43	39.1	54	49.1	13	11.8	110	8.6
Age								
Below 30 years	3	5.9	42	84.2	6	11.8	51	3.9
30–39 years	55	20.2	190	69.9	27	9.9	292	20.9
40–49 years	261	47.2	250	45.2	42	7.6	553	42.4
50–59 years	197	60.6	95	29.2	33	10.2	325	24.9
Above 60 years	60	58.3	18	17.5	25	24.3	103	7.9
Period of preschool teacher education								
During 1980 or before	158	67.5	35	15.0	41	17.5	234	17.8
During 1990	280	56.8	179	36.3	34	6.9	493	37.6
During 2000	127	29.7	267	62.5	33	7.7	427	32.6
During 2010 or after	12	8.9	106	78.5	17	12.6	135	10.3
Level of education								
Preschool teacher	430	42.6	541	53.6	38	3.8	1009	77.4
Master	77	48.1	27	16.9	56	35.0	160	12.3
Ph.D.	0		0		16	100.0	16	1.2
Associate Professor	5	35.7	0		9	64.3	14	1.1
Other	68	64.8	25	23.8	12	11.4	105	8.1
Affiliation by institution								
OsloMet	92	41.3	113	50.7	18	8.1	223	17.0
HVL	111	34.2	176	54.2	38	11.7	325	24.8
DMMH	46	47.4	31	32.0	20	20.6	97	7.4
Innlandet	43	69.4	14	22.6	5	8.1	62	4.7
HSN	90	42.1	116	54.2	8	3.7	214	16.3
Nord	60	77.9	11	14.3	6	7.8	77	5.9
UiA	20	36.4	30	54.5	5	9.1	55	4.2
UiS	28	71.8	3	7.7	8	20.5	39	3.0
UiT	21	34.4	35	57.4	5	8.2	61	4.7
Østfold	29	36.3	45	56.3	6	7.5	80	6.1
Volda	26	51.0	16	31.4	9	17.6	51	3.9
NLA	15	60.0	6	24.0	4	16.0	25	1.9
Sami	0		0		2	100.0	2	0.2
Total	581	44.3	596	45.5	134	10.2	1311	

[1] The headmaster in the kindergarten.

3.2 Observation as a Tool in the Professional Work

Of the participants, 87.9% answered that observation was a completely necessary tool in their professional work. Only 1.9% regarded observation as totally unnecessary.

There were no differences between professions (manager, in-service teacher and pedagogy teacher) in attitude to observation as a tool in the professional work. Neither were there differences in attitude to observation and time-period of preschool teacher education.

3.3 Participatory observation.

Of the participants, 45.2% had an understanding of participatory observation as written or mostly written observation, in other words, understood as a formal observation (Table 3). There were differences between professions in the understanding of participatory observation. Among in-service teachers, 62.2% understood participatory observation mostly to be a non-written observation, in other words, to be present and look. About half (49.7%) of the managers and some fewer of the pedagogy teachers (43.9%) see participatory observation as a non-written or most often a non-written observation.

Analyses of the association between the period of preschool teacher education and the understanding of participatory observation showed a trend towards a gradually higher understanding of observation as non-written related to education in recent times (Table 3).

Table 3. Understanding of participatory observation by profession and year of preschool teacher education. Data from a national Norwegian survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten teacher education, 2018.

	Understanding of participatory observation				
	Mostly a written observation		Mostly a non-written observation		
	n	%	n	%	p-value
Profession					< 0.001
Manager	290	50.3	287	49.7	
In-service teacher	224	37.8	369	62.2	
Pedagogy teacher	74	56.1	58	43.9	
Period of preschool teacher education					< 0.001[1]
During 1980 or before	130	56.3	101	43.7	
During 1990	231	47.2	258	52.8	
During 2000	176	47.2	249	58.6	
2010 or after	41	30.4	94	69.6	
Total		45.2		54.8	

[1] Mantel-Haenszel chi-square test for linear trend

3.4 Relevant observation methods in KTE.

Table 4 shows how many of the participants regarded the different observation methods as «relevant» in KTE. There were differences between professions in the following methods: logging, ongoing protocol, photo documentation, sociogram, TRAS and time sampling. The pedagogy teachers regarded the methods as being more important than did the managers and in-service teachers, with the exception of TRAS. Of the pedagogy teachers, 35% assessed TRAS as relevant, while 53.7% of the managers and 46.9% of the in-service teachers regarded this method as relevant.

Table 4. Relevant observation methods in kindergarten teacher education. Number and frequency of persons responding «relevant», by profession. Data from a national Norwegian survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten teacher education from 2018.

Method	Total N = 1311		Profession						
			Manager		In-service teacher		Pedagogy teacher		
	n	%	n	%	n	%	n	%	p-value
Participatory observation	1297	97.6	573	98.6	590	96.4	134	98.5	0.042
Stories from practice	1293	96.8	571	96.8	590	96.9	132	95.5	0.671
Logging	**1265**	**76.0**	**558**	**78.3**	**579**	**71.7**	**128**	**85.2**	**< 0.001**
Ongoing protocol	**1244**	**64.2**	**554**	**66.2**	**565**	**59.6**	**125**	**76.0**	**< 0.001**
Photo documentation	**1235**	**64.4**	**534**	**63.9**	**575**	**63.0**	**126**	**73.0**	**< 0.001**
Video observation	1274	55.7	331	59.0	297	50.8	81	63.3	0.003
Do not know		6.2		4.6		8.4		3.1	
Sociogram	**1285**	**53.9**	**339**	**59.8**	**266**	**45.4**	**87**	**65.9**	**< 0.001**
Do not know		14.6		9.7		20.5		9.1	
TRAS	**1260**	**48.7**	**300**	**53.7**	**271**	**46.9**	**43**	**35.0**	**< 0.001**
Time sampling	**1253**	**16.8**	**85**	**15.6**	**83**	**14.2**	**42**	**33.6**	**< 0.001**
Do not know		41.7		43.6		43.8		24.0	
Rating scales	1244	10.9	59	10.9	58	10.0	18	14.4	0.032
Do not know		41.6		44.7		41.3		29.6	

Significant results in bold.
p-value for differences of methods' relevance in kindergarten teacher education, between professional groups.

3.5 Suitable observation methods in kindergarten.

All the different observation methods except time sampling and rating scales were assessed as suitable for use in the kindergarten (Table 5). There were differences between professions in how they assessed the following methods: logging, video observation, TRAS, sociogram and time sampling. TRAS was assessed by the praxis field (manager and in-service teacher) as more relevant than by the pedagogy teachers. Fewer in-service teachers see sociogram as a relevant method in the kindergarten, compared to managers and pedagogy teachers. Of the in-service

teachers, 22.9% answered that they «do not know» if sociogram was relevant. Nearly half of the participants did not know if the methods rating scales and time sampling were relevant in kindergartens.

Table 5. Suitable observation methods in kindergarten. Number and frequency of persons responding «well or very well suitable», by profession. Data from a national Norwegian survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten teacher education from 2018.

Method	Total N = 1311		Profession: Manager		In-service teacher		Pedagogy teacher		
	n	%	n	%	n	%	n	%	p-value
Participatory observation	1297	98.6	573	99.5	574	97.6	132	99.2	0.020
Stories from practice	1297	98.0	566	98.6	576	97.5	129	97.7	0.369
Photo documentation	1241	88.8	487	89.0	500	88.2	115	90.6	0.727
Logging	**1242**	**85.4**	**484**	**87.7**	**458**	**81.2**	**119**	**94.4**	**< 0.001**
Video observation	**1285**	**77.7**	**472**	**83.1**	**419**	**71.4**	**107**	**82.3**	**< 0.001**
Do not know		5.0	19	3.3	42	7.2	3	2.3	
TRAS	**1274**	**77.3**	**467**	**82.5**	**451**	**77.4**	**67**	**53.6**	**< 0.001**
Ongoing protocol	1221	70.6	391	72.0	374	67.1	97	80.2	0.011
Sociogram	**1280**	**68.1**	**425**	**75.5**	**346**	**59.9**	**101**	**75.9**	**< 0.001**
Do not know		17.0	71	12.6	134	22.9	13	9.8	
Time sampling	**1256**	**25.8**	**139**	**25.4**	**134**	**23.1**	**51**	**39.8**	**< 0.001**
Do not know		49.7	287	52.4	295	50.9	42	32.8	
Rating scales	1258	21.6	120	21.9	128	21.9	24	19.0	0.032
Do not know		47.7	273	49.8	279	47.8	48	38.1	

Significant results in bold.
p-value for differences of methods relevance in kindergarten, between professional groups.

Sociogram was the only method that was assessed differently according to period of preschool teacher education ($p < 0.001$). Of those educated during 1980 or before, 82.5% regarded sociogram as suitable or well suitable, while 75.9%, 57.5% and 49.6% of those educated during 1990, during 2000 and 2010 or later, respectively, considered sociogram as a relevant method.

3.6 Most important observation method.

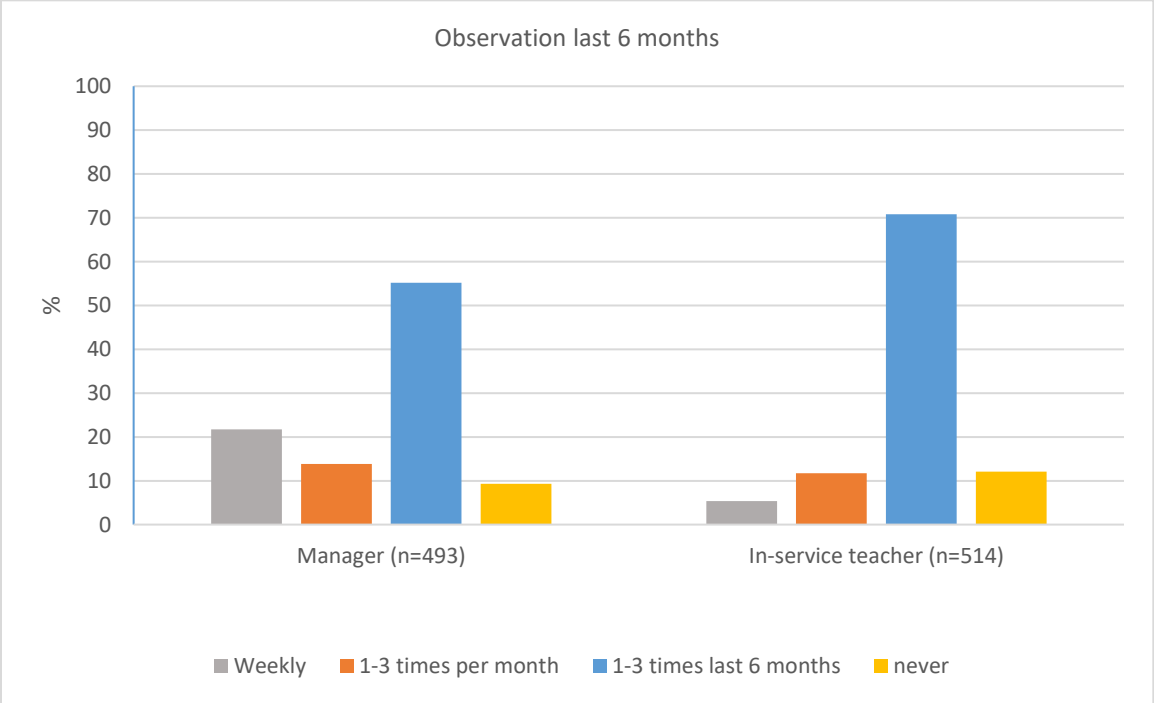
The answer regarding which observation method is the most important relative to safeguarding «Children's participation», «Change and develop praxis», «Children who struggle» and «Play and wellbeing» showed that participatory observation was regarded as the most important method for safeguarding «Children's participation», «Children who struggle» and «Play and wellbeing» (56.1%, 41.3% and 51.9%, respectively). Stories from practice was seen as the most important method (47.8%) for «Change and development of praxis».

3.7 Use of observation during the last 6 months.

Stories from practice, participatory observation and TRAS were the methods most often reported used during the last 6 months (80.8%, 78.8% and 55.2%, respectively). The commercial tools for observation, The Incredible Years (7.3%), Marte Meo (6.2%) and MIO (2.8%), were used to a lesser extent (< 8%), with the exception of TRAS (55.2%) and ALLIN (36.9%).

There were differences between managers and in-service teachers in *how often* they had time to do observations ($p < 0.001$). Observation was reported carried out 1–3 times during the last 6 months by 55.2% of the managers and 70.8% of the in-service teachers (Figure 1).

Figure 1. Use of observation during the last 6 months by managers and in-service teachers, sample from a national Norwegian survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten teacher education from 2018.



3.8 Focus for observations during the last 6 months.

There were differences between professions in what was the focus for observation during the last 6 months ($p < 0.001$, Table 6). In the praxis field, the most frequent focus for observation was interaction between children (managers 28.0% and in-service teachers 39.6%). The pedagogy teachers answered that interaction between adults and children was most often the focus (21.4%), while 4.7% of the in-service

teachers reported the same focus. Children's learning was least reported as the focus by all professions. In the praxis field, formative development was not often reported to be the focus for observations during the last 6 months (1.7% of the managers and 1.9% of the in-service teachers), while 19.4% of the pedagogy teachers reported it as the focus.

Table 6. Focus in observations (the last 6 months), by profession. Sample from a national Norwegian survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten teacher education from 2018.

Focus	Total n = 1273		Profession: Manager		In-service teacher		Pedagogy teacher	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Interaction between children	415	32.6	161	28.0	235	39.6	19	18.4
Children's development	252	19.8	111	19.3	129	21.7	12	11.7
Interaction adult-children	157	12.3	107	18.6	28	4.7	22	21.4
Language	134	10.5	68	11.8	60	10.1	6	5.8
Play	119	9.3	46	8.0	62	10.4	11	10.7
Children's wellbeing	113	8.9	52	9.0	54	9.1	7	6.8
Formative development	41	3.2	10	1.7	11	1.9	20	19.4
Children's participating	32	2.5	16	2.8	11	1.9	5	4.9
Children's learning	10	0.8	5	0.9	4	0.7	1	1.0

p-value < 0.001 for differences in professional groups.

3.9 Reasons for observation and written observation.

«Learning about children's perspectives and participating» as an important or very important reason for observation was considered differently between the professions (33.9% of the managers, 43.9% of the in-service teachers and 26% of the pedagogy teachers, $p < 0.001$). There were no differences between professions and the other reasons for observations:

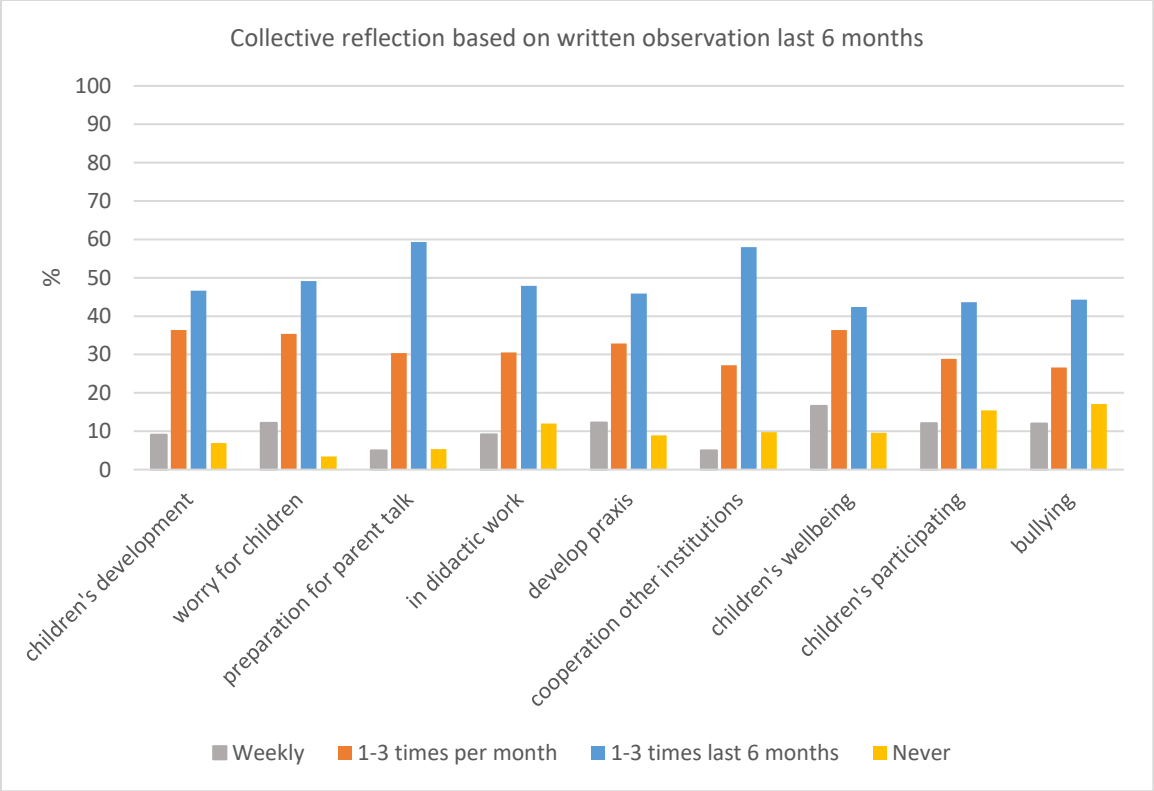
«Knowledge of children's development», «Worry for a child», «Preparation for parental talk», «In didactic work», «Develop praxis», «Cooperation with other institutions (educational-psychological service, child welfare services)», «To be aware of bullying or exclusion». Of the respondents, 96.6 to 99.8% reported these reasons for observation as being important or very important. There were no differences between time period of education and how important the various reasons for observation were regarded.

In the mangers' and in-service teachers' reporting of importance of *written* observations towards the mentioned reasons, in addition «Children's wellbeing», most (99.6%) regarded written observation as being important or very important concerning worry for children and in the cooperation with other institutions. According to the other mentioned reasons, 85.4 to 98.4% reported written observations as being important or very important.

3.10 Collective reflections based on written observations in kindergarten.

Collective reflections based on written observations due to different reasons were most frequently reported having been done 1–3 times during the last 6 months (Figure 2). Further, 12 to 16.6% of the responders from the praxis field reported collective reflections based on written observations weekly during the last 6 months due to worry for children; development of praxis; assessing of children's wellbeing; to get knowledge about children's participating; and to be aware of bullying.

Figure 2. Collective reflection based on written observation by reasons of reflection, only managers and in-service teachers. Sample from a national Norwegian survey on observation as a professional tool in kindergartens and kindergarten teacher education from 2018.



4. Discussion

The observational methods that were assessed for relevance in KTE and suitability in kindergartens were the ones described in the most used methodological book in KTE in Norway and the commercial tools for observation (Åbro, 2016). Nearly all of the participants assessed participatory observation and stories from practice as relevant methods both in KTE and for use in kindergartens, while few assessed time sampling and rating scales as being relevant. Further, participatory observation and stories from practice were the methods most often reported used during the last 6 months. The commercial tools for observation were little used, with the exception of TRAS and ALLIN. Even though observation was regarded as being important as a tool in professional work, most of the respondents had carried out observations only 1–3 times in the last 6 months. The main focus in the observational work by managers and in-service teachers was the interaction between children. For pedagogy teachers, the interaction between adults and children was the main focus. Least focused, by managers, in-service teachers and pedagogy teachers, was children's learning.

Overall, the results revealed that managers, in-service teachers and pedagogy teachers see observation as a necessary tool in the professional work, an importance also highlighted in the policy documents for KTE and kindergartens (Norwegian University Council, 2018; Norwegian Directorate for Education and Training, 2017). Stories from practice was seen as the most important method for the change and development of pedagogical practice and nearly all participants regarded participatory observation and stories from practice as relevant methods both in KTE and for use in kindergartens, and no differences were found between professions. However, there were difference in professions in how they understood participatory observation: 62.2% of the in-service teachers, 49.7% of the managers and 43.9% of the pedagogy teachers understood participatory observation mostly to be a non-written observation, in other words, an informal observation. The results reveal a change during recent decades where the understanding of participatory observation as a formal written observation was reduced. Even though participatory observation was regarded as a relevant method in KTE and kindergartens, we have to take into consideration that it was not necessarily defined as a method described in the

curriculum in KTE, according to observation as a threefold process (Løkken & Søbstad, 2013).

Our results were in line with previous research that has shown that stories from practice appear to be considered the most profession-relevant method by in-service teachers (Birkeland & Ødegaard, 2018) and that participatory observation, stories from practice and ongoing protocols were emphasised in KTE (Birkeland, 2018, 2019). Further, our study shows that the pedagogy teachers more frequently reported ongoing protocol as a relevant method in KTE, compared to the managers and in-service teachers. For the methods where there were differences between professions, the pedagogy teachers regarded the methods to be more relevant than the participants from kindergartens (managers and in-service teachers), with the exception of TRAS, where the opposite result was found. Only 35.0% of the pedagogy teachers regarded TRAS to be relevant in KTE. Previous research has shown that commercial tools such as TRAS, even though it was criticised (Pettersvold & Østrem, 2012; Vik, 2017), has been used widely in kindergartens (Haugset, Nilsen & Haugum, 2015; Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014; Norwegian Directorate for Education and Training, 2015, 2016). Previous research has also shown that pedagogy teachers were critical of TRAS (Author, 2018b).

It also appears that rating scales and time sampling were regarded as of little relevance for both KTE and kindergartens. This might raise the question whether these methods should be a part of the education as preparation to become a kindergarten teacher or why they were considered to be of little relevance. Birkeland (2018, 2019) shows that sociometry and digital tools were little emphasised in KTE, and in the current study, about 20% of the in-service teachers did not know if sociometry was relevant. It also appears in our study that sociometry was regarded as less relevant by those educated in recent years, compared to those educated in an earlier time, which could indicate that sociometry is less emphasised in KTE today compared with earlier. Digital tools such as video observation and photo documentation were regarded as relevant methods for use in the kindergarten (77.7% and 88.8%, respectively) and in KTE (55.7% and 64.4%, respectively). In a profession-oriented and coherent (Canrius, Klette & Hammerness, 2017) education, it will be of importance that the education emphasises relevant methods. Overall, the

answers regarding relevant methods in education and profession were in accordance, which can give direction to the educational institutions regarding which methods are of importance.

Observation was found to be important according to different reasons, including worry for children, to be aware of bullying, in cooperation with other institutions (educational-psychological service and child welfare services), to develop praxis, to get knowledge of children's development, in preparation for parental talks and as part of the didactic work. However, as concerns learning about children's perspectives and participation, only 33.9% of the managers, 43.9% of the in-service teachers and 26% of the pedagogy teachers reported observation for this reason to be important or very important. This could indicate that learning about children's perspectives and participation was less emphasised in the observational work. A similar result was found in the work of Birkeland & Ødegaard (2018). Our participants also regarded written observations towards the mentioned reasons to be important or very important, especially by worry for children and in the cooperation work with other institutions, such as educational-psychological services and child welfare services. This also corresponded with the results of Birkeland & Ødegaard (2018).

The main focus for observation in the praxis field (managers and in-service teachers) was interaction between children. Pedagogy teachers reported frequent interactions between adults and children as the main focus, while few of the in-service teachers reported this as a focus. Surprisingly, children's learning, highlighted in the curricula in both KTE and Kindergartens (Norwegian University Council, 2018; Norwegian Directorate for Education and Training, 2017), was least focused by managers, in-service teachers and pedagogy teachers. Only 0.8% reported this as a focus in observations during the last 6 months. The results also reveal that formative development, which has been an overarching goal in the Kindergarten Act and the framework plan for Norwegian kindergartens since 2011, was little in focus in the praxis field. Only 1.7% of the managers and 1.9% of the in-service teachers reported this as a focus in observations during the last 6 months. Also, children's participating, which is statutory in Norway, was one of the three reasons with the lowest frequency for main focus in the observation during the last 6 months. We found these results disturbing, in light of the fact that policy documents in Norway highlight children's

participating and learning, and formative development. Our results were in line with results from Birkeland & Ødegaard (2018), that showed that the main focus in the observational work in kindergartens was interaction between children, while children's participation was not focused. According to Kallestad & Ødegaard (2013), a focus on the adult seems to be a blind spot in the observation done in the kindergartens. In our study, only 4.7% of the in-service teachers reported interaction between adult and children as a focus in the observational work during the last 6 months. This seems to be an area for development within the observational work in kindergartens, which several scholars (i.e. Elfstöm, 2013; Hedegaard, 2013; Pramling Samuelsson, 2010) have pointed out as crucial for going beyond a developmental psychological paradigm.

Play and a holistic approach to learning have been in the forefront in the Nordic countries, and the early childhood teacher preparation was built on this tradition (Einarsdottir, 2013); however, we found that only 9.3% reported play as most often in focus in the observational work during the last 6 months. The participatory observation was seen as the most important method for observing play and children's wellbeing.

Despite observation being regarded as important, most of the participants have done observations only 1–3 times during the last 6 months. Written observations also appear to be important. However, collective reflections based on written observations were infrequent. Previous research has also shown that written observations were infrequent (Børhaug et al., 2018), informal observation was in the forefront in the kindergartens (Birkeland & Ødegaard, 2018) and collective reflection based on written observations was less apparent (Birkeland & Ødegarrd, 2018). This is not in line with the importance of written observations and collective reflection, which have been highlighted by scholars as important (Birkeland, 2019; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016) and necessary according to observation as a threefold process (Løkken & Søbstad, 2013). The record acquires meaning, as the basis for individual and collective reflection and validation of one's own interpretations in contrast to those of others. The question may arise as to whether the teachers in preschools really execute observation as a method.

5. Strengths and Limitations

This study was based on a national survey comprising all kindergarten educational sites in Norway, and, to the best of our knowledge, was the largest study regarding observation in KTE and kindergartens. However, the overall response rate was low (39.9%) and limits the interpretation and generalisation of the results. The response of pedagogy teachers was high (70.2%), but this professional group was small. Considering the low response rate by in-service teachers and managers, we need to take into consideration the issue of response bias, whether the respondents answering the questionnaire were especially motivated and more positive towards observation as a professional tool than those who did not answer. We could not generalise our findings, but we have focused on differences between the professions (managers, in-service teachers and pedagogy teachers) and trends in the material regarding when they were educated.

We have presented results that could be seen in the light of and compared to the results from previous research, but more studies should investigate the views of managers and in-service teachers on observation. Regarding the use and justification of observation, the questions were limited to what they have done in the last 6 months. Due to multiple testing, we decided to use a significance level of 0.001 to avoid significant results by chance.

The questionnaire was developed by the authors and based on the results of previous research and especially of two earlier studies, a qualitative and a mixed method study, about observation in the theory and practice of KTE (; Birkeland, 2018; Birkeland & Ødegaard, 2018), but the questions have not been validated. Ethical considerations, which are crucial in observational work with children, were not investigated, and further research should put a focus on this theme, especially regarding photo and video observation.

After the survey was distributed, we became aware that as concerns the relevance of different methods in KTE, the different methods were not accurately presented. The commercial tools Marte Meo and The Incredible Years were combined, corresponding to ALLIN and MIO. These methods are different but could not be

analysed separately. In the question about use, all the methods were singular and should therefore be included.

6. Conclusion

The present study adds knowledge about observation in KTE and kindergartens, based on a sample from Norway, and the relevance of different methods for observation. All the methods described in the most commonly used methodology book in KTE, with the exception of time sampling and rating scales, are regarded as being relevant for KTE and kindergartens by managers, in-service teachers and pedagogy teachers. Most respondents regard participatory observation and narrative methodology (stories from practice) as relevant methods. Managers, in-service teachers and pedagogy teachers regard observation to be an important tool in professional work, and this was also highlighted in policy documents for KTE and kindergartens. Nevertheless, most participants reported that they had time to do observations only 1–3 times during the last 6 months in the kindergartens. It seems to be important to discuss the importance of organisation, at the institutional level, to increase the opportunity to do observation as a method, both to ensure that all children are provided for in accordance with the Kindergarten Act and the current framework plan and for development of the pedagogical practice. For the students learning about observation in KTE, the importance of role models also seems to become a challenge when observations appear to be informal and infrequent, as our study has shown. The conditions for preservice teachers to do observations in the kindergarten context should be of interest for future research. Also, the focuses in the observational work should be questioned in further research. Our study has shown that children's learning, formative development and participation are least focused in the observational work – a result we found to be disturbing in light of the goals and values in policy documents for KTE and kindergartens.

References

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring*. [Politics, play and learning]. Bergen: Fagbokforlaget.

Birkeland, J. (2019). Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set. In A. R. Sadownik, W. Aasen & A.V. Jevtic (Eds.), Special Edition on Introducing Students to the Profession of Kindergarten Teacher – Insights from Norway. *Universal Journal of Educational Research, 7*(3A), 2019, 50–59.

Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen [Learning a Craft: Pedagogy teachers' perspectives on observation in Kindergarten Teacher Education]. *Nordic Journal of Pedagogy & Critique, 4*, 154–169. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1315

Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen – Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen [Under the magnifying glass – Practice teachers' observation practice in kindergarten)]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 17*(1), 1–18, 2018. https://doi.org/10.7577/nbf.2160

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B. (. . .)

Ullmann, R. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting*? [Kindergarten Teacher Education. More consistency, better overview, clearer professional direction?]. Report 2. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen. K. H. (. . .) Bøe, M. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. [The kindergarten teacher role in a professional perspective – a knowledge base]. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

Bruce, T., Louis, S. & McCall, G. (2015). *Observing young children*. London: Sage Publications Ltd.

Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education 70*(3), 192–205. https://doi.org/10.1177%2F0022487117737305

Clark, A. (2006). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care, 175* (6), 489-506. https://doi.org/10.1080/03004430500131288

Eik, L. T., Steinnes, G. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring* [Kindergarten Teacher's Professional Learning]. Bergen: Fagbokforlaget.

Einarsdottir, J. (2013). Early childhood teacher education in the Nordic countries, *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(3), 307–310. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814321

Elfstöm, I. (2013). Uppföljning och utvärdering för Förändring. Pedagogisk documentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan [Monitoring and evaluation for change. Pedagogical documentation as a basis for continuous work development and systematic quality work in pre-school], Doctoral thesis, Stockholms Universitet, Sweden.

Frønes, M. H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis [The importance of observation in the professional practice]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 14*(9), 1–13. doi.org/10.7577/nbf.1984

Grindheim. L. T. (2017). Anger and Conflicts in Early Childhood Education: Expressing Worries about Early Intervention through the Incredible Years Programs. In J. C. A. Fernando & S. R. M. Costa (Eds.) *Anger and Anxiety: Predictors, Coping Strategies, and Health Effects,* 217–238. New York: Nova Science Publishers.

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager [Quality in Kindergartens]. *NOVA Report 1/2013*. Retrieved from http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf

Haugset, A. S., Dyblie Nilsen, R. & Haugum, M. (2015). Spørsmål til Barnehage-Norge 2015 [Questions for Kindergartens in Norway 2015]. *Report 19/2015*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015.pdf

Hedegaard, M. (2013). *Beskrivelser af Småbørn* [Descriptions of Young Children]. Aarhus University, Denmark.

Kallestad, J. H. & Ødegaard E. E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. *Cultural-Historical Psychology, 9*(4), 74–82. https://doi.org/10.17759/chp

Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Virtanen, J. (2007). Curricula of Finnish kindergarten teacher education: Interpretations of early childhood education, professional competencies and educational theory. *European Early Childhood Research Journal 13*(2). https://doi.org/10.1080/13502930585209721

Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning*. [Teacher Education as professional education – prerequisites and principles from research]. Oslo: Knowledge Center for Education.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* [Observation and interview in kindergarten]. Oslo: Universitetsforlaget.

Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen [Preventive possibilities for dynamic language mapping with TRAS observations in the Kindergarten]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 3*(3). doi.org/10.7577/nbf.292

Norwegian Directorate for Education and Training (2017). Framework plan for Kindergartens. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf

Norwegian Directorate for Education and Training (2016). *Barnehagespeilet 2016*. [The Mirror of Kindergatens 2016]. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf

Norwegian Ministry of Education and Research (2012a). Framework Plan Regulations for Kindergarten Teacher Education, The Ministry of Education and Research, Norway. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

Norwegian Ministry of Education and Research (2012b). National Guidelines for Kindergarten Teacher Education, The Ministry of Education and Research, Norway. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf

Norwegian University Council (2018). National Guidelines for the Kindergarten Teacher Education. Retrieved from https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

Oberhuemer, P. (2015). Seeking new cultures of cooperation: a crossnational analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training, *Early Years, 35*(2), 115–123. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1028218

Otterstad, A. M. & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser [Posthumanism/New materialism and Nomadism – Affective breakup of the kindergarten's observation practices]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, *11*(1), 1–17. https://doi.org/10.7577/nbf.1214

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet* [Competent, or not competent. The pursuit of the normal child]. Oslo: Res Publica.

Podmore, V. N & Luff, P. (2012). *Observation. Origins and Approaches in Early Childhood.* Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.

Samuelsson, I. P. (2010). Ska barns kunnskapar testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? [Should children's knowledge be tested or their skills developed in Preschool?]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 3*(3), 159–167.

Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen*. [Scandinavian report of research in children's language and language environment in the kindergarten]. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf

Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig? [Disagree or disobedient?]. In M. Øksnes & M.

Samuelsson (Eds.), *Motstand* [Resistance], 90–114. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research, 53*(4), 415–437, http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153

Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren [The eye as an arrangement – about the look, power, and discretion of the professions of kindergarten teachers]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 8*(5), 1–16. doi.org/10.7577/nbf.774

Vik, N. E. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss? [Language mapping of multilingual children in kindergarten – from controversy to compromise?]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, *14*(10). https://doi.org/10.7577/nbf.1734

Åbro, C. (2016). *Konsepter i pædagogisk arbejde* [Concepts in pedagogical work]. København: Hans Reitzels Forlag.

Artikkel 5: Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap.

Akseptert for publisering i Norsk pedagogisk tidsskrift, 02/03, 2019.

Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap

Av Johanna Birkeland og Elin Eriksen Ødegaard

Abstrakt

Artikkelens utgangspunkt er en problematisering av kunnskapsgrunnlaget for metodeundervisningen i barnehagelærerutdanningen (BLU). Tidligere forskning avdekker manglende sammenheng mellom utdanningskvalifisering og yrkespraksis. Metodologisk kunnskap er sentralt for å kunne gjøre kvalifiserte valg og for å kunne utvikle og endre personlige og profesjonelle praksiser. Vi argumenterer for at barnehagelærere gjennom utdanningen må få anledning til å utvikle profesjonskunnskap med vekt på metodologi. I vår kontekst vil det handle om pedagogikkundervisningen og kunnskap og ferdigheter i bruk av observasjon for ulike formål i barnehagen. Artikkelen antyder retning for nye veivalg for metodeundervisning i pedagogikkundervisningen i BLU.

Nøkkelord: barnehagelærerutdanning, metodologi, observasjon, profesjon

Key words: kindergarten teacher education, methodology, observation, profession

Introduksjon

I denne artikkelen drøfter vi hva som er gyldig kunnskap for et profesjonsrettet pedagogikkfag for barnehagelærere i dag, her med særlig vekt på kunnskap om og ferdigheter i observasjon. I profesjonsutdanninger internasjonalt, er det vanlig at studenter får en første innføring i observasjon, som del av en forskningsmetodologisk undervisning (Greig, Tylor & McKey 2007). I en tid der BLU-reformen har skapt uro for pedagogikkfaget (Børhaug mfl. 2018), er denne artikkelen ment å være et bidrag til en debatt om den delen av pedagogikkfaget som har tatt for seg metodologi, altså den vitenskapsbaserte metodeundervisning.

Utgangspunktet for vår drøfting er en forskerposisjon inspirert av barnehagetradisjonens helhetspedagogiske arbeidsmåter og en kultur-historisk forståelse av barnet, alltid i relasjon og det pedagogiske oppdraget i barnehagen (Hedegaard & Fleer 2008; Ødegaard 2012). Vår forskerposisjon informeres av pedagogisk filosofi og pedagogisk praksis, med de dilemmaer som ligger mellom det lille barnet og den store verden (Sæverot, Trippestad & Ødegaard 2014; Ødegaard, 2018). Vi støtter oss ytterligere på Tim Ingolds (2018) tydelige oppfordring om deltagende praksiser, med en tilnærming til pedagogisk praksis som utvider og åpner opp for danning, oppdaging og utforsking.

BLU skal kvalifisere fremtidige barnehagelærere som skal sikre kvalitet i barnehagen i henhold til barnehagens helhetspedagogiske mandat (Kunnskapsdepartementet 2012). Barnehagelærere skal gjennom utdanningen få kunnskap og ferdigheter som kan styrke deres profesjonskompetanse. Forskning peker entydig på at en sterkere lærerprofesjon forutsetter at utdanningen får et styrket forskningsfundament og et felles faglig språk (Lillejord & Børte 2017; Børhaug mfl. 2018), men den sier mindre om hvilket språk det bør være. Forskningskompetanse kan handle om å ha kjennskap til forskningsmetoder og de teorier, grunnsyn, etiske og praktiske implikasjoner dette medfører. Forskningskompetanse for en barnehagelærer kan innebære å ha kunnskap og ferdigheter i metodologi og metoder, som er yrkesrelevante, og der studentaktive tilnærminger kan være måter å lære om forskning på og å tilegne seg forskningsferdigheter (Vågan & Havnes 2013). I BLU er det formulert krav om at studenter både skal få kjennskap til relevant forsknings- og utviklingsarbeid, kunne bruke forsknings- og utviklingsarbeid til å planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogisk arbeid, kunne lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning, endring og innovasjon i barnehagen (Vågan & Havnes 2013, s. 2). En slik forskningskompetanse kan bety at barnehagelæreren får et tilfang av kunnskaper og ferdigheter i metodologi og metoder som gjør det mulig å kunne faglig lede og lære på egen arbeidsplass og reflektere over pedagogisk praksis i lys av barnehagens mandat. Det krever analytisk kompetanse (Vågan & Havnes 2013). Faglige analyser gjøres med bakgrunn i faglig kompetanse, men også utfra en personlig sensitivitet som kan oppstå gjennom livserfaring.

Bruk av observasjon har lange tradisjoner i pedagogisk arbeid med barn og har vært en sentral del av metodeundervisningen i pedagogers utdanning (Podmore & Luff 2012). I Norge har kunnskap om og bruk av observasjon lagt til grunn for kunnskapsbasen til barnehagelærere fra de første utdanningene til i dag (Birkeland & Ødegaard 2018). Observasjon skal inngå i en barnehagelæreres kvalifikasjon og profesjon, der det å ha kunnskap om observasjon sees som en forutsetning for barnehagepedagogisk arbeid (Universitets- og høgskolerådet 2018, s. 12). På denne bakgrunn reiser vi spørsmålet: *Hvilken observasjonsmetodologi og metoder for observasjon er tjenlig for barnehagelærere for å kunne oppfylle det helhetspedagogiske mandatet?*

Artikkelen vil legge til grunn en kort historisk gjennomgang av den delen av pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen som omhandler observasjon, og se til resultater fra tidligere forskning, inkludert våre tre tidligere studier (Birkeland & Ødegaard 2018; Birkeland 2018; Birkeland 2019) om observasjon i utdanningens teori og praksis i dag. Videre belyser vi observasjon relatert til barnehagelærerens samfunnsoppdrag og argumenterer vi for at observasjon fremdeles bør ha en sentral plass i pedagogikkfaget, men at det bør gjøres en justering i det metodiske grunnlaget. Avslutningsvis antyder vi retninger for nye veivalg for metodeundervisning i pedagogikkundervisningen i BLU.

Observasjonens metodologi – Problemet med det historiske kunnskapsgrunnlaget

Det er sentralt å anerkjenne det motsetningsforholdet som finnes mellom ulike kunnskapssyn og vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for de ulike observasjonsmetodene. Det kan dreie seg om metoder som er designet for å fremheve barns perspektiver og deltakelse, eller observasjonsmetoder som er designet for å undersøke en bestemt utviklingsprosess, slik som språk, motorikk eller sosial kompetanse. Det er også sentralt om observasjonsmetodene undersøker enkeltbarnet for seg eller barnet i relasjon til andre og til barnehagens innhold.

Dette ser vi igjen i innholdet og metodologiundervisningen i BLU. Mens noen av observasjonsmetodene er utviklet fra en (sosial)psykologisk tradisjon (f.eks. løpende protokoll, sosiogram), har andre bakgrunn i antropologiske tradisjoner (deltakende

observasjon, loggbok, foto, video og praksisfortellinger, barnetegninger, m.m.). Noen er basert på fysiologiske eller språkvitenskapelige tester, noen av disse vil være opptatt av barnets kontekst, andre ikke.

Observasjon som metode har røtter i ulike fagtradisjoner som psykologi, sosiologi og antropologi (Kristiansen & Krogstrup 1999). Anvendelse av observasjon som metode innen sosiologi stammer fra den antropologiske tradisjon, mens den psykologiske tradisjonen er sterkere knyttet til medisin, diagnostisering og den positivistiske tradisjons vitenskapsidealer (Hammersley & Atkinson 2007). Når innholdet i BLUs pedagogikkfag er oppe til drøfting, må slike vitenskapsteoretiske perspektiver opp til vurdering.

Observasjon av det individuelle barnets utvikling

Ved den norske barnehagelærerutdanningens start ved Barnevernsakademiet i 1935 besto faget pedagogisk teori og praksis av pedagogikk og psykologi, der observasjon utgjorde et sentralt element. Eva Balke (1995, s. 261) beskriver hvordan studentene måtte foreta observasjoner av barn under lek og utarbeide karakteristikker av enkeltbarn, supplert av litteratur om barns typiske atferd på ulike alderstrinn. Her beskrives en utviklingspsykologisk grunnet observasjonsmetodologi. Utviklingspsykologiens fremvekst på 1930-tallet la grunnlaget for en tradisjon med observasjon av enkeltbarn, hvis formål var å klassifisere barnets utvikling jf. forutbestemte kategorier (Elfström 2013). Barnet ble sett som et objekt i observasjonene (Eneflo 2014), med formål å identifisere barns vansker for så å sette inn tiltak (Taguchi 2000).

Observasjoner, kartlegging og annen dokumentasjon kan sees som en effekt av et vitenskapelig blikk på barnet, hvor barneobservasjoner fikk stor spredning (Palla 2011). Teorigrunnlaget var preget av psykologisk og psykoanalytisk tenkning. Her ble barnet sett som et avhengig individ, og modningen fremstilt som en universell prosess, noe som ga lite rom for fokus på barns samspill, de voksnes betydning for barnets utvikling og den sosiale konteksten. Utviklingspsykologiens individorientering overså faktorer som tid, sted, kjønn, sosial klasse, religion og etnisitet (Korsvold 2008). Fra 1960 og fremover skjer et paradigmeskifte (Sommer

2012) i syn på barn og barns utvikling, der barn sees som deltaker og der kontekstens betydning for læring, utvikling og forståelsen av barn blir mer sentralt.

Observasjon også av barns sosiale samspill

Som en motsats til utviklingspsykologiens individualistiske og diagnostiserende fokus, vokste barndomssosiologien og de økologiske teoriene fram. Betydningen av samfunnsmessige og kulturelle variasjoner, av tillærte roller og miljøets betydning ble dermed mer vektlagt. Denne retningen samspilte med pedagogiske ideer som la til grunn at læring og utvikling ikke kan reduseres til kognitive stadier. Konteksten, historiske og kulturelle sammenhenger ble viktige for å forstå læringsprosesser. Barn blir sett som aktive og deltagende. F.eks. fikk Urie Bronfenbrenner gjennomslag for sin økologiske modell. Han kritiserte at psykologisk forskning rettet oppmerksomheten på det individuelle barnet og ville bevege fokuset i retning av å studere barn og voksne i naturlige settinger (hverdagslivssituasjoner) og i retning av å innlemme familien og den videre sosiale konteksten (Podmore & Luff 2012). Dette skjedde samtidig med at et sosiokulturelt læringssyn fikk innpass i barnehagelærerutdanningen. Til tross for endret syn på barn, og selv om kunnskapsgrunnlaget og forklaringsmodellene for tolking av observasjonene ble endret, forble observasjonsmetodene de samme (Taguchi 2000).

I rammeplan for førskolelærerutdanning av 1980 er oppmerksomheten rettet mot enkeltbarnet, men og på barn og voksne og barn i gruppe. Her beskrives «innføring i gruppedanning og gruppedynamikk i barnegruppen, samspillet mellom hjem og barnehage og barnehagens opplegg, innhold og funksjon» (Kirke- og undervisningsdepartementet 1980, s. 30). Studentene skulle gjennom praktisk arbeid med barn, observasjoner og feltstudier, vinne nye erfaringer og kunne vurdere disse i forhold til pedagogisk teori. Vi ser her en endring i det metodologiske landskapet, med forankring i pedagogisk teori og der feltstudier benevnes. Samspill og konteksten vektlegges, og fokuset dreies fra det individuelle barnet til barn i gruppe. Dette gjenspeiles også i pensumlitteraturen med «observasjon av gruppedynamikk, miljø og situasjoner» (Arvidsson 1977, s. 84) og barnehagen sees som et sosialt system: «Barns utvikling må alltid sees i forhold til de voksne og til den kultur som barna møter (Arvidsson 1977, s. 101). Thomas Arvidssons bok *Börneobservationer,* som ble pensum i den norske førskolelærerutdanningen et par tiår (Løkken &

Søbstad 2013), problematiserte objektivitetsbegrepet og innlevelse i barns vilkår blir i stedet sett som viktig. I 1994 kom Gunvor Løkken & Frode Søbstads bok *Observasjon og intervju i barnehagen*, der barn blir sett som kroppssubjekter med forankring i Merleu Pontys teori. Fokus rettes både på barna og en selv som deltagere i en kontekst, som tilstedeværende kroppssubjekter situert i tid og rom. Denne boken er fremdeles den mest brukte metodeboken i BLU (Bjerkestrand mfl. 2015).

Til tross for slike grunnleggende endringer i tilnærmingen til observasjon og i forståelsen av barn, har utviklingspsykologien likevel vært sterkt toneangivende i pensumlitteraturen (Taguchi 2000; Strand 2007). Utdanningen og praksisfeltet har gjennom tiden støttet seg til utviklingspsykologi og pedagogiske tradisjoner som vekstpedagogikk, dialogpedagogikk og reformpedagogikk og senere har også nyere barndomsforskning fått gjennomslag (Thoresen 2015). Selv om kunnskapsgrunnlaget i teorien ble endret til en forankring i retning et sosiokulturelt paradigme, har praksis hatt et sterkt individfokus, der observasjon av enkeltbarnet er fremtredende, i det som har vært beskrevet som en diagnostisk kultur (Nordin-Hultman 2004, s. 17) og testing av barns ferdigheter har vært en global trend (Samuelsson 2010).

Kunnskapsstatus; observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon i dag – noen utfordringer

Kjetil Børhaug mfl. (2018) peker i sin rapport om barnehagelærerrollen, på betydningen av at barnehagelærere gjennom utdanningen får tilgang til et bredt spekter av metoder og det teoretiske grunnlaget for disse. De viser også til at det er et sterkt individfokus i barnehagelæreres arbeid med og syn på barn og mindre mot fellesskapsverdier og prosesser i gruppefellesskapet. Eksempelvis forklares barns atferdsproblemer med at de stammer fra barnet, og/eller at de har med foreldrene og barnets familiesituasjon å gjøre. Barnehagekonteksten og blikket på en selv synes altså å utelates.

André Vågan og Anton Havnes (2013) sin studie, der det rettes oppmerksomhet på tredje året i BLU, viser at studentene opplever å ha fått for lite undervisning i metodologi og metoder. Forfatterne peker på dette som et problem og fremhever betydningen av å styrke utdanningens forskningsbasering gjennom å legge til rette for at studenter utvikler yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter innen vitenskap og

forskning, fordi barnehagehagelærere skal lede og veilede det øvrige personalet, ha ansvar for utvikling av og kritisk diskusjon om barnehagen som pedagogisk virksomhet.

En studie om pedagogikklæreres perspektiver på observasjon (Birkeland 2018) viser at de vektlegger ulike metoder og ulike vitenskapssyn. Flere fremhever betydningen av deltakende observasjon for at studentene skal se seg selv i samspill med barn, andre fremhever betydningen av utviklingspsykologisk kunnskap og observasjon av det individuelle barnet jf. normalutvikling. I mindre grad fremstår observasjon for endring og utvikling av praksis. Selv en metode som praksisfortellinger, som er beregnet for vurdering og utvikling av praksis (Birkeland 1998) synes å bli til en metode for barneobservasjon.

I en dokumentstudie av emneplaner, arbeidskrav og pensum i BLU ved en utdanningsinstitusjon, ble det avdekket at læringsutbytte avhenger av hvilken fordypning/profil studentene velger. Læringsutbyttet fremstår svært ulikt i ulike profiler, hvilket kan bety at *en* uteksaminert barnehagelærer har kunnskaper og ferdigheter i sosiometri, en annen ikke. *En* kan ha kunnskaper om videoobservasjon, en annen ikke. Digitale verktøy for observasjon hadde liten plass i utdanningen (Birkeland 2019).

En studie blant praksislærere (Birkeland & Ødegaard 2018) viste at de i liten grad gjør systematisk observasjon. Observasjonene er i stor grad uformelle og kollektiv refleksjon basert på skriftliggjorte observasjoner er lite fremtredende. Praksisfortelling er mest brukt og vurderes som den metoden som har høyest profesjonsrelevans, mens sosiogram er lite kjent og anerkjent. Hovedfokus i observasjonsarbeidet er samspill mellom barn og språk. Fremtredende er at observasjonene som gjøres er utviklingspsykologisk forankret. Studien indikerer at hva den voksne bidrar med i samspillet med barn, synes å være en blind flekk.

Felles for disse studiene er at forfatterne løfter fram en problematisering av manglende vektlegging av forskningsmetodologisk kompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon.

Profesjonsoppdraget – noen utfordringer

BLU skal kvalifisere fremtidige barnehagelærere med relevant profesjonskunnskap, som svarer på det norske samfunnets mandat for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2012). Dette mandatet står i en nordisk helhetspedagogisk tradisjon (Vallberg Roth 2014). I denne tradisjonen tar barnehagelæreren i bruk medvirkende og utforskende arbeidsmåter for å bidra til barns utvikling, læring og danning og til at barn erfarer deltakelse og egendefinerte aktiviteter, f.eks. lek. Men den nordiske barnehagetradisjonen kommer til kort når det gjelder noen av de samfunnsmessige og økologiske utfordringer som gjør seg gjeldende i dag. F.eks. spør forskerne om sårbare barn ivaretas godt nok (Boldermo & Ødegaard 2019; Bjørnestad & Os 2018; Jensen 2009). Barnehagelærerens oppdrag er å virkeliggjøre barnehagens mandat for *alle* barn. Vi vil kort nevne tre sentrale utfordringer pedagogikkfaget må ta høyde for, som også får konsekvenser for hva som er verd å vite om observasjon.

1) Virkeliggjøre det holistiske mandatet artikulert i barnehagens rammeplan (Utdanningsdirektoratet 2017). Verdigrunngrunnlag som er formulert her er det stor enighet om og det stilles høye krav til barnehagelæreren i dette dokumentet. Det krever at utdanningen bør inneholde metodologisk kunnskap som innehar en kompleksitets epistemologi – kunnskapsteorier som er kompatible med et institusjonelt oppdrag et idealistisk samfunnsmandat og en ofte motsetningsfull praksis. Det holistiske mandatet krever at utdanningen må sørge for at kommende barnehagelærere har kjennskap til observasjonsredskaper for å arbeide med endrings- og utviklingsprosesser for å styrke kvaliteten i det helhetspedagogiske arbeidet.

2) Barn og deres familier lever sine liv under ulike vilkår. Alle har behov for å erfare omsorg og gode relasjoner. Noen barn og deres familier har større eller mindre levekårsutfordringer, andre kan ha funksjonsutfordringer. Slike utfordringer har aktualisert tiltak i sektoren omtalt som tidlig innsats og helhetlig oppfølging. Dette innebærer at utdanningen må inneholde metodologi som fanger opp mikronivåer som samspill, medvirkning og inkludering. Målsetninger om likere vilkår krever at det må ligge til grunn et kunnskapsgrunnlag og en ferdighetstrening der studenten utvikler sin evne til å se, lytte og forstå mikroprosesser mellom mennesker og i

samråd med barnets familie kunne bruke slike observasjoner til systematisk å følge opp enkeltbarn i en gruppekontekst.

3) Barnehagens danningsoppdrag og innholdet i barnehagen. Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet 2017) skisserer både et generelt innhold grunnet i verdier og et mer spesifikt innhold som det forventes at alle barn møter i løpet av barnehagelivet. For å kunne arbeide profesjonelt med et slikt oppdrag, vil vi hevde at barnehagelærerutdanningen må undervise i metodologi som gir barnehagelæreren redskap for å utvikle nytt innhold og forbedre praksis tilpasset sin lokale virkelighet, dvs. tilpasset barna og familiene. Da trengs et kunnskapsgrunnlag som gir forståelse for den lokale virkeligheten, stedene og tiden vi lever i, som også må inkludere en bevissthet om framtid. En styrking av det lokale innholdet i barnehagen vil måtte innebære at BLU vektlegger observasjonsmetoder som fanger flere perspektiver, f.eks. barn og personalets felles meningsskaping og for innholdet det lokale miljøet tilbyr. Eksplorerende metodologi kan styrke barnehagelæreren gjennom at barnehagelæreren må se seg selv som en aktiv deltaker og medskaper av barnehagens innhold og kvalitet. Slik eksplorerende metodologi vil kreve god ledelse og må være basert på kunnskap, systematisk observasjon, dvs. nedtegning (skriftlig, video, foto m.m.) og refleksjon, som grunnlag for tilbakeblikk og et fremadrettet blikk i videre planlegging, utvikling og endring av praksis.

I en tid der flere barnehageeiere pålegger sine barnehager å bruke en bestemt metodikk, det være seg observasjon, kartlegging eller programmer, med begrunnelser for å demme opp mot sosial ulikhet og for å styrke kvaliteten i barnehagen, har derimot flere i sektoren tatt til orde for at en slik praksis kan fortrenge den helhetlige tilnærmingen til omsorg, lek, læring og danning (Pettersvold & Østrem 2018; Bae 2018) og at utvikling av barnehagen bør være et lokalt ledelsesspørsmål der barnehagene bør ha metodefrihet (Solbrekke & Østrem 2011; Eik & Steinnes 2017). Mens man ut fra et profesjonsperspektiv hevder kunnskapsautonomi, kan det se ut som om det fra barnehageeiers perspektiv er en tro på at konkrete tiltak sikrer kvaliteten (Jensen 2016). Vi har i egne studier funnet at kunnskap og praksis om observasjon, en kompetanse tilegnet gjennom profesjonsutdanning, ikke brukes i særlig grad (Birkeland & Ødegaard 2018). Observasjon fremstår som uformell og lite brukt for å fremskaffe et grunnlag for utforsking, refleksjon og endring. Dette kan

skyldes forankringen av observasjon, så vel som relevansen av metodene eller at barnehagen ikke ledes etter prinsipper om systematisk utviklingsarbeid basert på egengenerert eller en forskningsgenerert kunnskapsbase. Det er i dag godt dokumentert at barnehagelærere ikke bruker sin fagkompetanse i tilstrekkelig grad (Eik 2013; Børhaug mfl. 2018) og at barnehagelærernes arbeidsvilkår og mulighet til en praksis i tråd med prinsippene for systematisk utviklingsarbeid, som legger til rette for diskusjon og kollektiv refleksjon, er vesentlig for å utvikle kvalitet i det pedagogiske arbeidet (Eik, Steinnes & Ødegård 2016; Eurofound, 2015).

Vi vil på denne bakgrunn argumentere for at barnehagelærere gjennom utdanningen må få anledning til å utvikle profesjonskunnskap med vekt på varierte former for systematisk observasjon. Barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag kan likevel ikke basere seg på vitenskapens grunn alene. Barnehagelærerens personlige sensitive tilstedeværelse, erfaringer og engasjement vil være av avgjørende betydning for kvalitet i barnehagen, og derfor må den personlige dimensjonen tas med også når det gjelder observasjon.

Veien videre: Hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon bør en barnehagelærer ha?

Ut fra barnehagelærerens oppdrag, gitt i Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017) ser vi det sentralt at barnehagelærerstudenten gjennom sin utdanning, gjennom praksisstudier og fagligmetodologiske studier utvikle kunnskaper og ferdigheter i observasjon for å kunne:

1. Sikre at alle barn får erfare å delta i lek, læring, omsorg og danningsprosesser
2. Samarbeide med familien om barns beste
3. Følge et barns allsidige utvikling
4. Sikre at alle barn får varierte erfaringer med barnehagens innhold
5. Lede og utvikle barnehagen
6. Gjøre de beste vurderingene og for kunne følge opp i tråd med barns beste

Skal barnehagelæreren oppfylle det helhetspedagogiske mandatet, må utdanningsinstitusjonene og praksisbarnehagene både på faglig ledelsesnivå og på eiernivå ta profesjonsrelevant metodologi på alvor. Det vil være av avgjørende betydning hvilket innhold og praksis studentene møter gjennom utdanningen. Vi vil

avslutningsvis antyde hvilke metodologiske kunnskaper og ferdigheter, vi mener, vil være relevante i dag. Vi presenterer en metodologisk oversikt: *Barnehagelærerens observasjonskunnskaps spekter* - hvis formål er å kunne foreslå kunnskapsformer og noen utvalgte observasjonsmetoder. Kunnskaper og ferdigheter behøves for utøvelse av profesjonskompetanse, som i vår sammenheng handler om når og hvordan observasjon tas i bruk i praksis. Med *kunnskaper* mener vi at studenter tilegner seg teoretisk forståelse, samt metakognisjon over egne og andres erfaringer knyttet til observasjonens fokusområder og til selve observasjonsmetoden. Med *ferdigheter* mener vi handlingskompetanse og analysekompetanse knyttet til metodebruk.

FORMÅL MED OBSERVASJONEN	OBSERVASJONSFORMER SOM:	OBSERVASJONSMETODER
Sikre at alle barn får erfare å delta i lek, læring, omsorg og dannings-prosesser.	• hjelper barnehagelærere med å få oversikt over barnegruppens ulike aktiviteter samtidig som man får fulgt med enkeltbarnet. • hjelper barnehagelæreren å følge opp om alle barn får erfare deltakelse og inkludering. • egner seg for å kunne dokumen-tere at enkeltbarn har fått slike erfaringer.	• Sjekklister. • Oversiktskart, sosiogram. • Å følge barn ved å gå sammen med dem (vandring).
Samarbeide med familien om barns beste.	• hjelper barnehagelæreren med å dokumentere det enkelte barnets aktiviteter i tråd med familiens forventninger justert med barne-hagens mandat. • egner seg for bruk i dialoger og bør ivareta barns behov for gode barndomsminner.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid.
Følge et barns allsidige utvikling.	• hjelper barnehagelæreren med å dokumentere barns aktiviteter over tid.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid.
Sikre at alle barn får varierte erfaringer med barnehagens innhold.	• hjelper barnehagelæreren med å dokumentere barnehagens aktiviteter med vekt på tema-områder. • fanger opp arbeidet med innholdet.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder. F.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid. • Vandring.
Kunne lede og utvikle barne-hagen.	• hjelper ledere med å vurdere barnehagens praksis over tid. • hjelper barnehagelæreren med å analysere og vurdere egen og andres praksis.	• Sjekklister, oversiktskart. • Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto, video. • Vandring og skygging.*
Kunne gjøre de beste vurder-ingene og kunne følge opp i tråd med barns beste.	• hjelper barnehagelæreren til å forstå barns aktiviteter i barne-hagen i kontekst og i relasjon til deres livserfaring.	• Multimodale og deltakende: Visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto, video. • Vandring.

**Se f.eks. Hognestad & Bøe (2017)*

Meningen med observasjonsspekteret er ikke å definere den ene rette observasjonsmetoden, men heller å se nærmere på forholdet mellom metode og hvilket mål observasjonen skal tjene. Observasjon må oppleves som nyttig i utdanning og profesjonell pedagogisk praksis. Da er det tjenlig å se til metodologi fra det pedagogiske fagspråket, fra pedagogisk filosofi og fra et teoriapparat som anerkjenner at barn bidrar til å skape vilkår i og innhold i barnehagen og at lek, læring, danning og utvikling skjer gjennom hverdagens mange aktiviteter, i mikrorelasjoner så vel som i markerte begivenheter (Hedegaard & Fleer 2008). Vi mener å ha vist betydningen av å bryte med en tradisjonell utviklingspsykologisk forankring, og tradisjonen der observasjon reduseres til en uformell praksis uten profesjonell distanse som muliggjør dialogiske, refleksive og transformative praksiser. Med transformative praksiser mener vi her personlige og institusjonelle dannings- og læringsprosesser som innebærer endringer (Ødegaard 2015). Vi har argumentert for at det kan være tjenlig med en dreining mot en antropologisk og økologisk tradisjon for å kunne arbeide profesjonelt i en praksis som er fleksibel og aktivitetsbasert. Men for å kunne oppfylle mandatet vil også barnehagelæreren trenge metoder for å lage seg oversikter. Disse kan være både kvalitative og kvantitative. For å følge barns utvikling og for å ha en beredskap for tidlig å kunne støtte barn som trenger ekstra oppfølging, bør en følge opp barn over tid i tett dialog med barnets familie og om nødvendig med andre samarbeidspartnere.

Å tenke om barnehagelæreren som forsker gir myndighet og muligheter for barnehagelæreren. Metaforen *vegfarer* (Ingold 2010, s. 121) kan være produktiv; barnehagelæreren er en som går sammen med barn og «forsker» på egen praksis (Myrstad & Sverdrup 2016). Vegfareren har lang tradisjon i pedagogisk filosofi. Allerede Comenius pekte på menneske som «Homo viator» (det vandrende menneske) og pedagogen som wayfarer. Ved en slik metafor er pedagogen en som søker mening ved å vandre, ved å oppdage det som skjer «langs livets vei» (Comenius 2008; Ødegaard 2018). Vegfareren vil nok trenge loggbok for notater og fortellinger og et kamera når det passer seg. En vegfarende observatør anno 2019 vil måtte ha beredskap for å se de små detaljer som oppstår når en oppdager sammen med barn. Minner skapes ved å fortelle og ta foto eller film av det en opplever og oppdager sammen. Ved vekt på undervisning i multimodal metodologi og metoder skaper en også en god grobunn for gode relasjoner med familiemedlemmer som snakker andre

språk. Samtaler kan lettere dreie seg om barns bidrag, om barns meningsskaping og deltakelse fordi barna da trer frem som hele mennesker. Barn kan selv ta foto (Knudsen og Ødegaard 2011) og selv bidra ved å fortelle om sine erfaringer fra de er svært små (Olaussen 2018). I den norske barnehagen går det svært mange små barn. De yngste, deltar med erfaringer fra et bredt og variert tegnlandskap når de leker og når de er i relasjon med andre. Skal vi ta barns deltakelse på alvor i utformingen av det pedagogiske innholdet, i vurdering og i utviklingen av barnehagens kvalitet, må vi også ta i bruk metoder som egner seg for dette. Vi mener å ha vist at metodologi og metoder bør stå sentralt i BLU, med forankring i pedagogisk filosofi og teorier som vektlegger konteksten og miljøets betydning, for å kvalifisere barnehagelærere som skal kunne drive en lokal arbeidsplassbasert kvalitetslæring og utvikling i barnehagene for å oppfylle det helhetspedagogiske mandatet for alle barn.

Litteratur

Arvidsson, T. (1977). *Barnobservationer i förskolan*. Stockholm: Lieber forlag.

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.

Birkeland, J. (2019). Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set. I A.R. Sadownik, W. Aasen & A. Visnjic Jevtic (red.), Special Edition on Introducing Students to the Profession of Kindergarten Teacher - Insights from Norway. *Universal Journal of Educational Research 7*(3A), 50 - 59. DOI: 10.13189/ujer.2019.071306

Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 154–169. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1315

Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen - Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *17*(1), 1-18. https://doi.org/10.7577/nbf.2160

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B.,... Ullmann, R. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen Rapport nr. 2. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, *26*(1), 111–127. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051

Boldermo, S. & Ødegaard, E. E. (2019). What about the migrant children? The state-of-the-art in research claiming social sustainability. *Sustainability 11*(2), 459; https://doi.org/10.3390/su11020459

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T.,... Bøe, M. (2018*). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Comenius, J. A. (2008). *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Hearth*. Prague: Wald Press.

Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons - og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket.* Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Eik, L. T. & Steinnes, S. (2017). *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings- og utviklingsarbeid om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen*. Skriftserien fra Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 18/2017. Horten: Høgskolen i Sørøst-Norge.

Eik, L. T., Steinnes, S. og Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Elfstöm, I. (2013). Uppföljning och utvärdering för Förändring. Pedagogisk documentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematuskt kvalitetsarbete i förskolan. Doktoravhandling, Stockholms Universitet, Stockholm.

Eneflo, E. L. (2014). *Dokumentationens dilemman. Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation.* Doktoravhandling, Umeå Universitet, Umeå.

Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Publications Office of the European Union, Luxembourg

Greig, A., Taylor, J. & Mackay, T. (2007). *Doing Research with Children*. London: Sage Publications.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Etnography. Prinsiples in Practice*. London: Routledge

Hedegaard, M. & Fleer, M. (2008). *Studying children: a cultural historical approach.* Maidenhead Berkshire: Open University Press.

Ingold, T. (2010). Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Antrophlogical Institute, 16,* 121–139. https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01613.x

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. New York. Routledge.

Jensen, B. (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal. 17* (1), 7–21. https://doi.org/10.1080/13502930802688980

Jensen, N. B. (2016). *Ledelse i barnehagen i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program*. Master i utdanningsledelse, HSF/Høgskulen på Vestlandet.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1980). *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knudsen, I. M., & Ødegaard, E. E. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, *4*(2), 115-128. https://doi.org/10.7577/nbf.311

Korsvold, T. (2008.) *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitikk. En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999) *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.

Myrstad, A. & Sverdrup T. (2016). Førstefots erfaringer gjennom vandring – De yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger: *Blikk for barnehagen*. Bergen: **F**agbokforlaget.

Olaussen, I. (2018). *Kiasmefortellinger - fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet – om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.

Podmore, V. N. & Luff, P. (2012). *Observation. Origins and Approaches i Early Childhood*. Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.

Samuelsson, I. P. (2010). Ska barns kunnskapar testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 3*(3), 159–167. https://doi.org/10.7577/nbf.284

Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education 3*(31), 194–209.

Sommer, D. (2012). *A Childhood Psychology. Young children in changing times*. New York: Macmillan.

Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Sæverot, H., Trippestad, T. A. & Ødegaard, E. E. (2014). Pedagogikk på Agendaen. I G. J. Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Taguci, H. L. (2000). *Emancipation och motstånd*. Doktoravhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.

Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Universitets- og høgskolerådet (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8, https://doi.org/10.7577/nbf.693

Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *97*(4–5) http://hdl.handle.net/10642/1757

Ødegaard, E. E. (2018). «Homo viator» - historiske forestillinger om «verden» som sted og «veiviseren» som pedagogisk ideal. A. Myrstad, T. Sverdrup & M. Helgesen (red): *Barn skaper sted – sted skaper barn*. Bergen: Fagbokforlaget. s. 101-118.

Ødegaard, E. E. (2015). Epilog – For en danningsorientert barnehagelærerutdanning. I E. E. Ødegaard & M. S. Økland (red.). *Fortellinger fra praksis – Trøbbel, vendepunkt og stolthet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegaard, E. E. (2012). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Brev til utdanningsinstitusjonene

Vedlegg 2: Spørreskjema 1

Vedlegg 3: Spørreskjema 2

Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Vedlegg 5: Godkjenning NSD

Vedlegg 1: Brev til utdanningsinstitusjonene

Til barnehagelærerutdanningsinstitusjonene;

Dronning Mauds Minne Høgskole

Høgskolen i Innlandet

Høgskulen på Vestlandet

Høgskulen i Volda

Høgskolen i Sørøst-Norge

Høgskolen i Østfold

NLA Høgskolen

Nord universitet

OsloMet

Steinerhøgskolen

UiT Norges arktiske universitet

Universitetet i Agder

Universitetet i Stavanger

Forespørsel om å få bruke Barnehagelærerutdanningens e-post adresser til praksisbarnehager og pedagogikklærere i BLU

Vi ønsker å invitere praksislærere og styrere i praksisbarnehager og pedagogikklærere i BLU til en nasjonal spørreundersøkelse om: *Bruk av observasjon i barnehagelærerutdanning og i barnehagelærerens profesjonsutøvelse.*

For å kunne gjennomføre en slik undersøkelse trenger vi tilgang til epostlister over alle pedagogikklærere som underviser i barnehagelærerutdanningen og til praksisbarnehagene som er tilknyttet din institusjon. Vi ber om hjelp til å skaffe slike lister fra din institusjon.

Studien har sin bakgrunn i resultater fra BLU følgeforskning og er å anse som en oppfølging for å få mer kunnskap og innsikt i forholdet mellom teori og praksis, nærmere bestemt undervisning om observasjonsmetoder i barnehagelærerutdanningen og bruk av disse i praksisbarnehager.

Opplæring i observasjon, har en lang tradisjon i utdanningen. Observasjon har vært nevnt i alle nasjonale rammeplaner for førskolelærerutdanning (1980, 1995, 2003) og i de gjeldende nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) står det *«studenten har kunnskap om observasjon og pedagogisk dokumentasjon som forutsetning for didaktisk tilrettelegging for barns leke- og læringsprosesser og av barnehagens leke- og læringsmiljø»* (s. 15). I lokale emneplaner og retningslinjer for praksisstudiet kan vi lese at studenten skal ha kunnskaper og ferdigheter i sentrale observasjonsmetoder. Observasjon er altså noe studentene skal kvalifiseres for, men vi vet lite om hvordan det foregår, eller hvilke metoder som vektlegges. Observasjon er også omtalt i barnehagens rammeplan (1996, 2006, 2011, 2017) og skal være en del av en barnehagelærers profesjonsutøvelse. Vi vet likevel lite om hvordan observasjon foregår i barnehagen og med hvilke begrunnelser.

Undersøkelsen inngår i Johanna Birkeland sitt PhD prosjekt *Observasjon i barnehagelærerutdanning og i barnehagelærerens profesjonsutøvelse*, og er tilknyttet Ph.d.-programmet *Danning og didaktiske praksiser* ved Høgskulen på Vestlandet. Veiledere for prosjektet er professor Elin Eriksen Ødegaard, HVL og Valborg Baste, forsker ved UNI Research Helse og førsteamanuensis II ved Senter for utdanningsforskning, HVL.

Prosjektet, inkludert denne henvendelsen til utdanningsinstitusjonene, er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Vi ber med dette om at Johanna Birkeland jbir@hvl.no får tilsendt e-postadressen til samtlige pedagogikklærere som underviser i barnehagelærerutdanningen ved deres institusjon. I tillegg ber vi om tillatelse til å kontakte deres praksiskontor for å få tilsendt alle e-postadressene til de styrere og praksislærere som er tilknyttet deres institusjon, hvis ikke disse sendes sammen med pedagogikklærernes e-postadresser. Alle e-postadresser vil bli slettet straks materialet er samlet inn, og senest 30.08.18.

E-postadressene skal legges inn i programmet Questback, slik at det blir mulig å sende ut en lenke til spørreskjemaet til utvalget. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av Questback. Forsker får utlevert data fra Questbeck uten tilknytning til e-post/IP-adresse (jf. Questbacks retningslinjer for personvern https://www.questback.com/information-security/). Vedlagt finner dere også følgeskrivet som følger lenken ved utsendelse. Der går det frem at deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Fullført besvarelse av spørreskjema blir ansett som aktivt samtykke til deltakelse. Det er mulig å trekke seg etter at undersøkelsen er påbegynt, men ikke etter at den er fullført.

Dataene lagres på HVL (Høgskolen på Vestlandet) sin forskningsserver. Etter at studien er fullført og senest 31.12.2019 vil datamaterialet anonymiseres. De anonymiserte dataene vil oppbevares og gjøres tilgjengelig for andre forskere i tråd med nasjonale retningslinjer for arkivering og deling av data.

Med dekan HVL som avsender

Vedlegg:

1. Godkjenning NSD

2. Følgeskriv som følger lenken til deltagelse i studien

Vedlegg 2: Spørreskjema 1

Barnehagens observasjons praksis SURVEY 1

Antall svarpersoner: 180

1. Flervalgsspørsmål **Prosentsats**

Er du som praksislærer knyttet til BLU, FØU eller begge?

BLU (barnehagelærerutdanningen)
FØU (førskolelærerutdanningen
Både FØU og BLU

2. Matrisespørsmål

Vurder følgende påstander

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Vet ikke
Løpende protokoll er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
Deltagende observasjon er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
Praksisfortelling er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
Sosiogram er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
Loggbok er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
Videoobservasjon er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
Marte Meo e.l er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
Fotodokumentasjon er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				
TRAS-språkkartlegging er unødvendig i utdanningen av barnehagelærere				

3. Åpent spørsmål

Kommentarer til vurdering av påstandene:

4. Matrisespørsmål

Oppfatninger om observasjoner er egnet til bruk i barnehagen.

	Er egnet i det pedagogiske arbeidet	Er ikke egnet til bruk i det pedagogiske abeidet	Vet ikke
Løpende protokoll			
Deltagende observasjon			
Praksisfortellinger			

5. Åpent spørsmål

Kommentarer til oppfatninger om observasjon er egnet til bruk i barnehagen:

6. Matrisespørsmål

Oppfatninger om observasjoner for å forstå barns samspill.

	Er viktig for å forstå barns samspill	Er ikke viktig for å forstå barns samspill
Løpende protokoll		
Deltagende observasjon		
Praksisfortellinger		

7. Åpent spørsmål

Kommentarer til oppfatninger om observasjon for å forstå barns samspill:

8. Matrisespørsmål

Ranger observasjonsmåter etter profesjonsaktualitet. 1 høyest aktualitet, 10 lavest aktualitet.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deltagende observasjon										
Løpende protokoll										
Praksisfortellinger										
Sosiogram										
Video										
Loggbok										
Rangeringsskala										
Tidsbrukstudie (Time sampling)										
Fotodokumentasjon										
TRAS-språkkartlegging										

9. Åpent spørsmål

Er det andre observasjonsmetoder du benytter i barnehagen som ikke er nevnt i rangeringen?

10. Matrisespørsmål

Hvor ofte observerer du med en eller flere av de nevnte observasjonsmetodene?

	1 gang i året	1 gang i halvåret	1 gang pr. mnd	1-2 ganger pr. mnd	Mer enn 1 gang pr.uke	Aldri
Hvor ofte observerer du?						

11. Åpent spørsmål

Nevn mellom en og tre fokus du sist har hatt i dine observasjoner.

12. Matrisespørsmål

Holdninger til observasjon i barnehgen.

	Helt unødvendig	Noen ganger nødvendig	En forutsetning for arbeidet
Hva er din holdning til observasjon som verktøy i det profesjonelle arbeidet			

13. Åpent spørsmål

Kommentar til holdninger til observasjon som verktøy:

Vedlegg 3: Spørreskjema 2

Nasjonal undersøkelse om observasjon i barnehage og barnehagelærerutdanning

Din identitet vil holdes skjult.
Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

Er du styrer, praksislærer eller pedagogikklærer?

- ☐ styrer
- ☐ praksislærer
- ☐ pedagogikklærer

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
  - (
    - Hvis 1. Er du styrer, praksislærer eller pedagogikklærer? *er lik* styrer

)
-)

Har du videreutdanning minimum 30 studiepoeng?

- ○ Ja, fra Handelshøgskolen, BI e.l
- ○ Ja, fra høgskole/universitet
- ○ Ja, fra annen institusjon
- ○ Nei

Ditt høyeste utdanningsnivå

- ○ Grunnutdanning førskolelærer/barnehagelærer
- ○ Master
- ○ Ph.d
- ○ 1.lektor
- ○ Annet

Kjønn

- ○ kvinne
- ○ mann

Alder

- ○ under 30 år
- ○ 30-39 år
- ○ 40-49 år
- ○ 50-59 år
- ○ 60 +

Hvilken utdanningsinstitusjon har du tilhørighet til i barnehagelærerstudenters praksisopplæring?

- ☐ Dronning Mauds Minne Høgskole
- ☐ Høgskolen i Innlandet
- ☐ Høgskulen på Vestlandet
- ☐ Høgskolen i Volda
- ☐ Høgskolen i Sørøst-Norge
- ☐ Høgskolen i Østfold
- ☐ NLA
- ☐ Nord universitet
- ☐ OsloMet
- ☐ Steinerhøgskolen
- ☐ UIT Norges arktiske universitet
- ☐ Universitetet i Agder
- ☐ Universitetet i Stavanger

Når tok du førskolelærerutdanning/barnehagelærerutdanning?

- ○ På 80-tallet eller før
- ○ På 90-tallet
- ○ På 2000-tallet
- ○ Etter 2010
- ○ Har ikke førskolelærer/barnehagelærerutdanning

Hva er din holdning til observasjon som verktøy i det profesjonelle arbeidet?

- ○ Helt nødvendig
- ○ Noen ganger nødvendig
- ○ Helt unødvendig

Hva legger du i deltagende observasjon?

- ○ Å være tilstede å se (oppmerksom iakttagelse)
- ○ En skriftliggjort observasjon
- ○ Begge deler, men oftest uten skriftliggjøring
- ○ Begge deler, men oftest med skriftliggjøring

Vurder hvor relevant de ulike metodene er i utdanningen av barnehagelærer

	Ikke relevant	Litt relevant	Er relevant	Vet ikke
Løpende protokoll	○	○	○	○
Deltagende observasjon	○	○	○	○
Sosiogram	○	○	○	○
Loggbok	○	○	○	○
Rangeringsskala	○	○	○	○
Tidsbrukstudie (time sampling)	○	○	○	○
Videoobservasjon	○	○	○	○
Praksisfortelling	○	○	○	○
Fotodokumentasjon	○	○	○	○
TRAS	○	○	○	○
Marte Meo, DUÅ	○	○	○	○
MIO, Alle med e.l	○	○	○	○

Vurder hvor relevant de ulike metodene er til bruk i barnehagen

	Veldig godt egnet	Godt egnet	Lite egnet	Ikke egnet	Vet ikke
Løpende protokoll	○	○	○	○	○
Deltagende observasjon	○	○	○	○	○
Sosiogram	○	○	○	○	○
Videoobservasjon	○	○	○	○	○
Loggbok	○	○	○	○	○
Rangeringsskala	○	○	○	○	○
Tidsbrukstudie (time sampling)	○	○	○	○	○
Praksisfortelling	○	○	○	○	○
Fotodokumentasjon	○	○	○	○	○
TRAS	○	○	○	○	○
Marte Meo, DUÅ	○	○	○	○	○
MIO, Alle med e.l	○	○	○	○	○

Hvilke metoder har du brukt siste halvår i din praksis?

- ☐ Løpende protokoll
- ☐ Deltagende observasjon
- ☐ Praksisfortelling
- ☐ Sosiogram
- ☐ Loggbok
- ☐ Videoobservasjon
- ☐ Marte Meo
- ☐ MIO
- ☐ DUÅ
- ☐ Alle med
- ☐ Fotodokumentasjon
- ☐ TRAS
- ☐ Rangeringsskala
- ☐ Tidsbrukstudie (time sampling)
- ☐ Annet
- ☐ Har ikke brukt observasjon siste halvår

Hvor ofte har du hatt tid til å observere siste halvår?

- ○ En gang
- ○ 2-3 ganger
- ○ 1-3 ganger i måneden
- ○ Hver uke
- ○ Aldri
- ○ Ikke aktuelt for min stilling

Hvor viktig er det etter din mening observere i barnehagen?

	Svært viktig	Viktig	Litt viktig	Ikke viktig
For å få kunnskap om barns utvikling	○	○	○	○
Ved bekymring for enkeltbarn	○	○	○	○
Som forberedelse til foreldresamtaler	○	○	○	○
Som ledd i det didaktiske arbeidet	○	○	○	○
For å utvikle praksis	○	○	○	○
I samarbeidet med andre instanser (PPT, Barnevern o.l)	○	○	○	○
Fordi det er pålagt av eier	○	○	○	○
For å lære om barns perspektiver/medvirkning	○	○	○	○
For å oppdage mobbing, ekskludering e.l	○	○	○	○

Hvor viktig er det å dokumentere observasjoner skriftlig?

	Svært viktig	Viktig	Litt viktig	Ikke viktig
I arbeidet med å få kunnskap om barns utvikling	○	○	○	○
Ved bekymring for enkeltbarn	○	○	○	○
Som forberedelse til foreldresamtaler	○	○	○	○
Som ledd i det didaktiske arbeidet	○	○	○	○
I arbeidet med å utvikle praksis	○	○	○	○
I samarbeidet med andre instanser (PPT, Barnevern o.l)	○	○	○	○
I vurdering av barns trivsel	○	○	○	○
I arbeidet for å lære om barns perspektiver/medvirkning	○	○	○	○
Ved mobbing, ekskludering e.l	○	○	○	○

Har du siste halvår hatt kollektiv refleksjon basert på skriftlige observasjoner?

	En gang	2-3 ganger	1-3 ganger i måneden	Hver uke	Aldri	Ikke aktuelt for min stilling
Ja, for å få kunnskap om barns utvikling	○	○	○	○	○	○
Ja, ved bekymring for enkeltbarn	○	○	○	○	○	○
Ja, som forberedelse til foreldresamtaler	○	○	○	○	○	○
Ja, som ledd i didaktisk arbeid	○	○	○	○	○	○
Ja, for å utvikle praksis	○	○	○	○	○	○
Ja, som ledd i samarbeid med andre instanser (PPT, Barnevern o.l)	○	○	○	○	○	○
Ja, for vurdering av barns trivsel	○	○	○	○	○	○
Ja, for å lære om barns perspektiver/medvirkning	○	○	○	○	○	○
Ja, ved mobbing, ekskludering e.l	○	○	○	○	○	○
Ja, ved tvil om studenters skikkethet	○	○	○	○	○	○

Hva har oftest vært fokus ved observasjoner siste halvår?

- ○ Barns utvikling
- ○ Samspill mellom barn
- ○ Språk
- ○ Samspill voksen-barn
- ○ Lek
- ○ Barns medvirkning
- ○ Barns trivsel
- ○ Barns læring
- ○ Danningsprosesser

Hvilken av følgende metoder synes du er viktigst i forhold til å ivareta

Barns medvirkning

- ○ Løpende protokoll
- ○ Deltagende observasjon
- ○ Sosiogram
- ○ Videoobservasjon
- ○ Loggbok
- ○ Tidsbrukstudie (time sampling)
- ○ Rangeringsskala
- ○ Praksisfortellinger
- ○ Fotodokumentasjon
- ○ TRAS
- ○ Marte Meo, DUÅ
- ○ MIO, Alle med e.l

Endring og utvikling av praksis

- ○ Løpende protokoll
- ○ Deltagende observasjon
- ○ Sosiogram
- ○ Videoobservasjon
- ○ Loggbok
- ○ Tidsbrukstudie (time sampling)
- ○ Rangeringsskala
- ○ Praksisfortellinger
- ○ Fotodokumentasjon
- ○ TRAS
- ○ Marte Meo, DUÅ
- ○ MIO, DUÅ, Alle med e.l

Barn som strever

- ○ Løpende protokoll
- ○ Deltagende observasjon
- ○ Sosiogram
- ○ Videoobservasjon
- ○ Loggbok
- ○ Tidsbrukstudie (time sampling)
- ○ Rangeringsskala
- ○ Praksisfortellinger
- ○ Fotodokumentasjon
- ○ TRAS
- ○ Marte Meo, DUÅ
- ○ MIO, Alle med e.l

Lek og trivsel

- ○ Løpende protokoll
- ○ Deltagende observasjon
- ○ Sosiogram
- ○ Videoobservasjon
- ○ Loggbok
- ○ Tidsbrukstudie (time sampling)
- ○ Rangeringsskala
- ○ Praksisfortellinger
- ○ Fotodokumentasjon
- ○ TRAS
- ○ Marte Meo, DUÅ
- ○ MIO, Alle med e.l

Hvor enig er du i følgende påstander?

	Enig	Delvis enig	Uenig
Studenten må få kunnskaper om observasjon og pedagogisk dokumentasjon som forutsetning for didaktisk tilrettelegging for barns leke- og læringsprosesser	○	○	○
Studenten må få kunnskaper om observasjon og pedagogisk dokumentasjon som forutsetning for didaktisk tilrettelegging av barnehagens leke- og læringsmiljø	○	○	○
En viktig del av profesjonskompetansen er å kunne observere	○	○	○
Observasjon er viktig for å evaluere pedagogisk arbeid	○	○	○
Observasjon er viktig for å dokumentere pedagogisk arbeid	○	○	○
Observasjon er viktig for å endre og utvikle pedagogisk praksis	○	○	○
Observere er viktig for å kartlegge, forstå og følge opp barns utvikling	○	○	○
Barnehagelærerstudenter skal øve på å observere i praksis	○	○	○

Vurder følgende påstander relatert til din praksis siste halvår

	Ja	Av og til	Nei	Ikke relevant for min stilling
Jeg bruker observasjon for å dokumentere pedagogisk arbeid	○	○	○	○
Jeg bruker observasjon for å evaluere pedagogisk arbeid	○	○	○	○
Jeg bruker observasjon for å endre og utvikle pedagogisk praksis	○	○	○	○

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
  - (
    - Hvis 1. Er du styrer, praksislærer eller pedagogikklærer? *er lik* praksislærer

      eller

    - Hvis 1. Er du styrer, praksislærer eller pedagogikklærer? *er lik* pedagogikklærer

)
-)

I arbeidet med barnehagelærerstudenter vektlegger jeg

	Alltid	Ofte	Noen ganger	Aldri
Gjennomgang av observasjonsmetoder	○	○	○	○
Faglig tolking av observasjoner	○	○	○	○
Etikk i observasjonsarbeidet	○	○	○	○
Å gi egne oppgaver i observasjon	○	○	○	○

Hvilket teorigrunnlag/kunnskapssyn mener du i størst grad preger dine oppfatninger og praksis?

- ○ Atferdspsykologisk/ Behavioristisk e.l
- ○ Utviklingspsykologisk
- ○ Barndomssosiologisk/ Sosialpsykologisk e.l
- ○ Sosiokulturelt / Konstruktivistisk e.l
- ○ Annet
- ○ Vet ikke

Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju – intervjuguide

Tema 1: Deltagende observasjon

I undersøkelsen om barnehagens observasjonspraksis var det flere som svarte at:

«Vi observerer hele dagen»

«Vi har en observerende tilstedeværelse hele tiden (deltagende observasjon)»

Spørsmål:

Er dette gjenkjennbart? Om ja; på hvilken måte?

Om nei: kan du/dere utdype det?

Hvilken forståelse av deltagende observasjon tror dere ligger i en slik uttalelse?

Hjelpespørsmål: hvordan arbeider dere når dere observerer? Forholdet observasjon(dokumentasjon) og refleksjon kan dere si noe om det? Blir observasjonene skriftliggjort?

Tema 2: Tid til observasjon

Å sette av tid var det flere som trakk frem da vi spurte om hvordan det organiseres for observasjon i bhgen. Det ble sagt at «Alle ønsker å observere systematisk, men tiden strekker ikke til»

Spørsmål:

Er dette gjenkjennbart? Om ja: på hvilken måte?

Om nei: kan du/dere utdype det?

Hjelpespørsmål: Setter dere av tid? Hvordan stiller dere dere til dette? Hvordan jobber dere med tidsaspektet?

Tema 3: Metodevalg

I undersøkelsen vår var samspill og språk de to tema som oftest forekom i observasjonene.

Spørsmål:

Er dette gjenkjennbart? Om ja: på hvilken måte?

Om nei: kan du/dere utdype det?

Hvilke metoder bruker dere for å observere samspill?

Hvilke metoder bruker dere for å observere språk?

Hjelpespørsmål: Hvordan stiller dere dere til disse som mest fremtredende fokus i observasjonene if. barnehagens mandat i Rammeplanen? Er det dekkende? Er det noe dere savner? Av 180 svar var det 1 som hadde fokus på barns medvirkning i sine siste observasjoner – hva tenker dere om det?

Avslutning:

Har referenten noen oppklarende spørsmål?

Er det noe dere vil legge til før vi avslutter?

Vedlegg 5: Godkjenning NSD

NSD

Johanna Birkeland
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 07.05.2018 Vår ref: 60090 / 3 / EPA Deres dato: Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.03.2018 for prosjektet:

60090	*Observasjon i barnehagelærerutdanning og i barnehagelærerens profesjonsutøvelse*
Behandlingsansvarlig	*Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Johanna Birkeland*

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
- Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 60090

INFORMASJON OG SAMTYKKE
Utvalget består av styrere, praksislærere og pedagogikklærere som er tilknyttet barnehagelærerutdanninger i Norge. Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men vi ber om at det legges til at prosjektslutt er 31.12.2019 og at datamaterialet anonymiseres innen denne datoen.

INFORMASJONSSIKKERHET
Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

DATABEHANDLER
Du har opplyst i meldeskjema at det tas i bruk Questback som databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at det eksisterer en databehandleravtale mellom Høgskulen på Vestlandet og databehandleren om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/veiledere/databehandleravtale/

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING
Prosjektslutt er oppgitt til 31.12.2019. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.
Anonymisering innebærer vanligvis å:
- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf

Personvernombudet gjør oppmerksom på at også Questback må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Det inkluderer eksempelvis filer, logger og koblingsnøkkel mellom IP-/epostadresser og besvarelsene.