

Johanna Birkeland

Johanna.Birkeland@hvl.no

Elin Eriksen Ødegaard

Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage?

Metodologi i endring mellom tradisjon,
ny vitenskap og personlig kunnskap

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,

Keywords

Kindergarten teacher education, methodology, observation, profession

FOTO: MAURICIO ESTEBAN
PAVEZ RAMIREZ, HVL



Johanna Birkeland
Stipendiat

Fakultet for lærerutdanning,
kultur og idrett/BARNkunne –
Senter for barnehageforskning,
Høgskulen på Vestlandet.

FOTO: MAURICIO ESTEBAN
PAVEZ RAMIREZ, HVL



Elin Eriksen Ødegaard

Senterleder, BARNkunne –
Senter for barnehageforskning
Professor, Høgskulen
på Vestlandet
Professor II, UiT
– Norges arktiske Universitet

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 utforskning.

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 høyskolerådet 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 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 (hverdagssituasjoner) 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 òg 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 og 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 barnehagelærere 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 frem-

hever 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; Bjørnstad & 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 ut-

danningen 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 dannelsesoppdrag 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 utforskning, 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 utvikler kunnskaper og ferdigheter i observasjon for å kunne:

- 1 sikre at alle barn får erfare å delta i lek, læring, omsorg og dannelsingsprosesser
- 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 for å 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 observasjonskunnskapsspekter* – 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 dannelsingsprosesser	<ul style="list-style-type: none"> • hjelper barnehagelæreren 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 dokumentere at enkeltbarn har fått slike erfaringer. 	<ul style="list-style-type: none"> • sjekklister • oversiktskart, sosiogram • å følge barn ved å gå sammen med dem (vandring)
Samarbeide med familien om barns beste	<ul style="list-style-type: none"> • hjelper barnehagelæreren med å dokumentere det enkelte barnets aktiviteter i tråd med familiens forventninger justert med barnehagens mandat. • egner seg for bruk i dialoger og bør ivareta barns behov for gode barndomsminner. 	<ul style="list-style-type: none"> • multimodale og deltakende: visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid
Følge et barns allsidige utvikling	<ul style="list-style-type: none"> • hjelper barnehagelæreren med å dokumentere barns aktiviteter over tid. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • hjelper barnehagelæreren med å dokumentere barnehagens aktiviteter med vekt på temaområder. • fanger opp arbeidet med innholdet. 	<ul style="list-style-type: none"> • multimodale og deltakende: visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto og eksempler på forløp over tid • vandring
Kunne lede og utvikle barnehagen	<ul style="list-style-type: none"> • hjelper ledere med å vurdere barnehagens praksis over tid. • hjelper barnehagelæreren med å analysere og vurdere egen og andres praksis. 	<ul style="list-style-type: none"> • sjekklister, oversiktskart • multimodale og deltakende: visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto, video • vandring og skygging*
Kunne gjøre de beste vurderingene og kunne følge opp i tråd med barns beste	<ul style="list-style-type: none"> • hjelper barnehagelæreren til å forstå barns aktiviteter i barnehagen i kontekst og i relasjon til deres livserfaring. 	<ul style="list-style-type: none"> • multimodale og deltakende: visuelle og deskriptive metoder – f.eks. fortellinger, foto, video • vandring

*Se f.eks. Hognestad & Bøe (2017)

Tabell 1

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 transformativ praksiser. Med transformativ praksis mener vi her personlige og institusjonelle dannelsings- 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 på 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 menings-skaping og deltakelse fordi barna da trer frem som hele mennesker. Barn kan selv ta foto (Knudsen & 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, Thomas (1977). *Barnobservationer i förskolan*. Stockholm: Lieber forlag.
- Bae, Berit (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Balke, Eva (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, Johanna (2019). Observation – A Part of Kindergarten Teachers' Professional Skill Set. I Alicja R. Sadownik, Wenche Aasen & Adrijana Visnjic Jevtic (red.), Special Edition on Introducing Students to the Profession of Kindergarten Teacher – Insights from Norway. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), s. 50–59. DOI: <http://doi.org/10.13189/ujer.2019.071306>
- Birkeland, Johanna (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikk læreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, s. 154–169. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1315>
- Birkeland, Louise (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, Johanna & Ødegaard, Elin Eriksen (2018). Under lupen – Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), s. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.2160>
- Bjerkestrand, Mimi, Fiske, Jo, Hernes, Leif, Pramling Samuelsson, Ingrid, Sand, Sigrud, Simonsen, Birte, Ullmann, Robert (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen (Rapport nr. 2). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Bjørnstad, Elisabeth & Os, Ellen (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), s. 111–127. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Boldermo, Sidsel & Ødegaard, Elin Eriksen (2019). What about the migrant children? The state-of-the-art in research claiming social sustainability. *Sustainability* 11(2), 459. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11020459>
- Børhaug, Kjetil, Brennås, Helene Berntsen, Fimreite, Hege, Havnes, Anton, Hornslien, Øyvind, Moen, Kari Hoås, Moser, Thomas, ... Bøe, Marit (2018). *Barnehagelærerenrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerenrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Comenius, John Amos (2008). *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Hearth*. Prague: Wald Press.
- Eik, Liv Torunn (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eik, Liv Torunn & Steinnes, Gerd Sylvi (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, Liv Torunn, Steinnes, Gerd Sylvi & Ødegård, Elin (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elfstöm, Ingela (2013). Uppföljning och utvärdering för Förändring. Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. Doktorgradsavhandling, Stockholms Universitet, Stockholm.
- Eneflo, Elisabeth Lindgren (2014). *Dokumentationens dilemma. Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet, Umeå.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Greig, Anne, Taylor, Jane & Mackay, Tommy (2007). *Doing Research with Children*. London: Sage Publications.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hedegaard, Mariane & Fleer, Marilyn (2008). *Studying children: a cultural historical approach*. Maidenhead Berkshire: Open University Press.
- Ingold, Tim (2010). Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16, s. 121–139. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01613.x>
- Ingold, Tim (2018). *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge.

- Jensen, Bente (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), s. 7–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/13502930802688980>
- Jensen, Nina Beate (2016). *Ledelse i barnehagen i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program*. Mastergradsoppgave i utdanningsledelse, HSF/Høgskulen på Vestlandet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1980). *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, Ida Margrethe & Ødegaard, Elin Eriksen (2011). Fotofloker: Villkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), s. 115–128. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.311>
- Korsvold, Tora (2008.). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik. En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, Søren & Kroghstrup, Hanne K. (1999) *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, Solvi & Børte, Kristin (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, Anne & Sverdrup Toril (2016). Førstefots erfaringer gjennom vandring – De yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I Tona Gulpinar, Leif Hernes & Nina Winger (red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 97–118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olaussen, Ingvild Olsen (2018). *Kiasmefortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet – om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola.
- Pettersvold, Mari & Østrem, Solveig (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Podmore, Valerie N. & Luff, Paulette (2012). *Observation. Origins and Approaches in Early Childhood*. Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.
- Samuelsson, Ingrid Pramling (2010). Ska barns kunnskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 3(3), s. 159–167. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.284>
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Østrem, Solveig (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 3(31), s. 194–209.
- Sommer, Dion (2012). *A Childhood Psychology. Young children in changing times*. New York: Macmillan.
- Strand, Torill (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sæverot, Herner., Trippestad, Tom Are & Ødegaard, Elin Eriksen (2014). *Pedagogikk på Agendaen*. I Gert J. Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko* (s. 15–21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Taguci, Hillevi Lenz (2000). *Emancipation och motstånd*. Doktorgradsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Thoresen, Ingeborg Tveter (2015). *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vallberg Roth, Anne-Christine (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.693>
- Vågan, André & Havnes, Anton (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4–5). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/1757>

- Ødegaard, Elin Eriksen (2018). 'Homo viator' – historiske forestillinger om 'verden' som sted og 'veiviseren' som pedagogisk ideal. I Anne Myrstad, Toril Sverdrup & May Brit Helgesen (red.), *Barn skaper sted – sted skaper barn* (s. 101–118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, Elin Eriksen (2015). Epilog – For en dannelsorientert barnehagelærerutdanning. I Elin Eriksen Ødegaard & Magli Sofie Økland (red.), *Fortellinger fra praksis – Trøbbel, vendepunkt og stolthet* (s. 241–247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, Elin Eriksen (2012). *Barnehagen som dannelsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.