

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, 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».

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 reproducerer 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 reproducerer 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 iakttå, 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 tolkninger 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 barngruppen 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 praksislærere. 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 TRAS² 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 høyskolen, 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 deltagerens 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 gruppens 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 framtrædende 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 framtreddende 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).

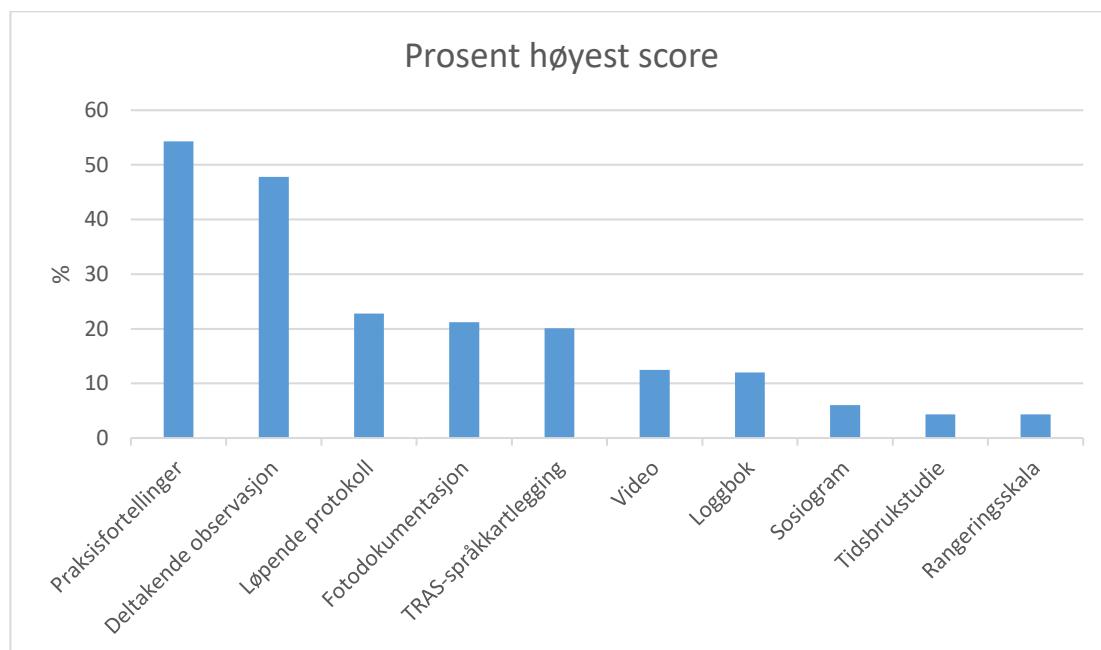
Ordsøk på kvalitet ga kun ett treff:

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*. Praksisfortellinger⁵ 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 barnehagelærerinstusjon 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 framtreddende 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 Bourdieu (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 nedtegnung 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). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter*. Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen Rapport nr. 3. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. og Hårdemaal, 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_nettpdf Lastet ned 200318.

- Lenz Taguci, H. (2000). *Emancipation och motstånd*. Doktoravhandling. Stockholm: Institutionen 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: Cappelen 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 dannelsesarena – sosialepistemologiske perspektiver. I E.E. Ødegaard, *Barnehagen som dannelsesarena*. 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.