

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

Johanna Birkeland*

Høgskulen på Vestlandet Bergen, Norge

Sammendrag

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

Nøkkelord: *Barnehagelærer; observasjonsmetoder; profesjonsrettet; refleksjon*

Abstract

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

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

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

Citation: Johanna Birkeland. «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 4, 2018, pp. 154–169. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v4.1315>

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

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

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

Introduksjon

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

Observasjon har en lang tradisjon i barnehagelærerutdanning i Norge (Balke 1995) så vel som i andre land (Taguchi, 2000; Podmore & Luff, 2012), men er lite undersøkt i empiriske studier i norsk kontekst. De fleste studier fokuserer på observasjon i barnehagen (Frønes, 2017; Lyngseth, 2010; Otterstad & Nordbrønd, 2015; Ulla, 2014). Birkeland og Ødegaard (2018), som har studert praksislæreres¹ bruk av og begrunnelser for observasjon i barnehagen, viser et gap mellom barnehagelærerutdanningens mål og undervisning og bruken av observasjon i barnehagefeltet. Flere av observasjonsmetodene som er beskrevet i pensumlitteraturen i utdanningen, vurderes av praksislærerne som lite profesjonsrelevante. Forfatterne stiller spørsmål ved om utdanningen er tilstrekkelig profesjonsrettet, og konkluderer med et behov for videre forskning også på utdanningen som felt for å få kunnskap om utdanningens innhold når det gjelder observasjon.

I denne artikkelen retter jeg søkelyset mot temaet observasjon i BLU. Problemstillingen som danner grunnlag for artikkelen, er: *Hvilke kunnskaper og ferdigheter vektlegges i pedagogikk læreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen?* For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført en dialogkafé² (Brown & Isaacs, 2005) med 12 pedagogikk lærere ved en utdanningsinstitusjon i Norge.

¹En barnehagelærer med ansvar for studentens læring i praksisstudiet.

²Også omtalt som Round table discussions anvendt som kvalitativ forskningsmetode (Light & Fouchè, 2010).

Studiens teoretiske rammeverk

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

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

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

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

Nasjonale føringer og tidligere forskning

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

³Totalt 100 dager obligatorisk praksis fordelt på 3 år.

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

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

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

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

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

praksis opp mot det offentlige mandatet. Liv Torunn Eik (2013) anvender distinksjonen mellom aktørkompetanse (kompetansen som må til for å utføre profesjonshandlinger) og kommentatorkompetanse som er nødvendig for at profesjonshandlinger kan bli gjenstand for kollektiv refleksjon og læring (Eik, 2013, s. 373) for nettopp å få frem profesjonskvalifiseringens to hovedområder. Et hovedfunn i Eiks avhandling er at nyutdannede barnehagelærere videreutviklet sin aktørkompetanse i yrket, mens kommentatorkompetansen syntes å stagnere, særlig med hensyn til å kunne analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet. Det interessante er da om kommentatorkompetansen, som fremstår som vesentlig, blir vektlagt i utdanningen i temaet observasjon.

Det er bred politisk og faglig enighet om at observasjon inngår som et sentralt element i en barnehagelærers kvalifikasjon og i en profesjonell praksis (Birkeland & Ødegaard, 2018, s. 4). Gulbrandsen og Eliassen (2013) viser at 95 % av barnehagene i Norge bruker observasjon som metode, men det fremgår ikke hvilke observasjonsmetoder som brukes. Birkeland og Ødegaard (2018) har konkretisert hva observasjon i praksisfeltet kan være. Den uformelle observasjonen er fremtredende. Det er lite systematisk observasjon i tråd med observasjonsprosessens tre trinn⁴ (Løkken & Søbstad, 2013). Kollektiv refleksjon er lite fremtredende. Praksisfortelling er mest brukt og vurderes som den metoden som har høyest profesjonsrelevans, mens sosiogram er lite kjent og anerkjent. Hovedfokus i observasjonsarbeidet er samspillet barn–barn og språk. Det er fremtredende at observasjonene som gjøres, er utviklingspsykologisk forankret (Birkeland & Ødegaard, 2018). Haugset, Nilsen og Haugum (2015) viser også at TRAS⁵ og andre kartleggingsverktøy er utbredt i barnehagene.

Internasjonalt har utviklingspsykologien stått sterkt (Podmore & Luff, 2012), fulgt av et fokus på observasjon av det individuelle barnet i henhold til normalutvikling. Nasjonalt og internasjonalt har forskere reist kritikk mot observasjon av barn forankret i et utviklingspsykologisk paradigme (Bae, 2004; Canella, 1997; Hedegaard, 2013; Taguchi, 2000; Otterstad & Nordbrøn, 2015). Observasjon som metodologi ut fra en tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning har bidratt til en reduksjonistisk og objektiverende forståelse av barn (Bae, 2005). Det tas til orde for å se barn som deltakere (Fleer & Hedegaard, 2010; Garvis, Ødegaard & Lemon, 2015; Ødegaard & Krüger, 2012) i tråd med nyere syn på barn og barns rettigheter, og der konteksten, altså de praksiser og relasjoner som barna inngår i, står mer i fokus. Når barn sees som deltagere, og kontekstens betydning for læring, utvikling og forståelsen av barn sees sentralt, følger en dreining i observasjon og analyse i retning av en sosiokulturell forankring av observasjonsarbeidet (Podmore & Luff, 2012). Det interessante er da hvorvidt en slik sosiokulturell forankring har fått gjennomslag og vektlegges i læring om observasjon i BLU, eller om det fortsatt er observasjon av barnet som vektlegges.

⁴Løkken & Søbstad (2013) definerer observasjon som en tredelt prosess: 1. selve observasjonen (ved hjelp av sansene), 2. beskrivelse av observasjonen (nedtegningen) og 3. tolkning av observasjonen.

⁵Tidlig registrering av barns språkutvikling.

Metodisk tilnærming

Det empiriske materialet er produsert gjennom tre dialogkafeer (Brown & Isaacs, 2005) med til sammen 12 pedagogikk lærere ved en utdanningsinstitusjon i Norge. Dialogkafé er anvendt som kvalitativ forskningsmetode (Light & Fouché, 2010), der deltakerne og deres perspektiver møtes i dialog rundt et bord for felles refleksjon, kunnskapsdeling og meningssskaping om sentrale spørsmål, «a process for fostering constructive dialog, accessing collective intelligence, and create innovative possibilities of action» (Brown & Isaacs, 2005, s. 20). Prosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata.

Samtlige pedagogikk lærere i BLU ved denne institusjonen ble invitert til deltakelse. 12 av totalt 16 samtykket i å delta. Alle underviser i BLU, hver i to eller flere av utdanningens kunnskapsområder⁶, og utvalget dekker utdanningen som helhet. Deltakerne ble tilfeldig delt i tre grupper, der hver gruppe fikk 20 min. til diskusjon ved bordet. Som utgangspunkt for diskusjonen fikk gruppen ved bordet følgende spørsmål:

- 1) Hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon skulle en barnehagelærer ha?
- 2) Hva kan god undervisningspraksis knyttet til dette være, på campus og i praksis?

Dialogen mellom deltakerne var det sentrale. Som dialogvert (Brown & Isaacs, 2005) deltok jeg ikke i dialogen, men stilte oppklarende spørsmål der det var nødvendig. Som forsker på en kulturell praksis jeg selv er en del av, følger at jeg deler noen selvfølgeligheter og en felleskunnskap (Wadel, 1991) om de praksiser og med de individer som utforskes, en tatt-for-gitt-tenkning (doxa) som er så grunnleggende at den ikke artikuleres og eksplisiteres (Christoffersen, 2010). Å innta en litt naiv, spørrende forskerrolle ble derfor nødvendig.

De transkriberte⁷ lydopptakene ble analysert i tråd med retningslinjene for Qualitative Content Analysis (Mayring, 2000), først gjennom en induktiv tilnærming. «Within the framework of qualitative approaches, the main idea of inductive content analysis is development of categories as near as possible to the material» (Mayring, 2000). Fremgangsmåten min var først å lese gjennom transkripsjonene for å få en oversikt. Videre ble dataene fra hver gruppe ført i en tabell med tre kolonner: 1) spørsmål for diskusjon i dialogkafé, 2) sitatene fra materialet og 3) kategorier generert av materialet. Denne foreløpige analysen fra hver gruppe ble så ført sammen i et felles skjema. Ved ny gjennomgang ble noen kategorier omgjort og samlet til hovedkategorier. Eksempelvis ble ulike måter å snakke om deltakende observasjon på først samlet i én kategori. Det samme ble gjort i omtale av praksisfortelling og andre metoder. Disse ble så samlet i en felles kategori: observasjonsmetoder.

⁶Utdanningen består av kunnskapsområdene BULL (barns utvikling, lek og læring), STM (språk, tekst og matematikk), NHB (natur, helse og bevegelse), KKK (Kunst, kultur og kreativitet), SRLE (samfunn, religion, livssyn og etikk) og LSU (ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid). Studentene velger ved opptak profil, med fordypning enten i BULL, STM, NHB eller KKK. Pedagogikk og praksis inngår i samtlige kunnskapsområder.

⁷Totalt 12 sider. Transkripsjonen er gjort ordrett. Dialekt er oversatt til bokmål.

Gjennom en deduktiv inngang ble kategorien relatert til definisjonen av kunnskaper og ferdigheter, utledet av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, av 2009, som rammeplan for BLU tar utgangspunkt i (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Forventet læringsutbytte beskrives her ved kategoriene 1) kunnskaper: faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap, metakognitiv kunnskap, 2) ferdigheter: evne til å kunne bruke tilegnete kunnskaper og/eller utøvende eller skapende evner og 3) generell kompetanse: generelle ferdigheter som oppøves gjennom fagstudier, og som kan ha overføringsverdi innenfor fremtidig yrkesutøvelse. I min analyse og presentasjon er ferdigheter og generell kompetanse slått sammen til én kategori: ferdigheter. Dette gir to kategorier: 1) kunnskaper om observasjon og 2) ferdigheter i observasjon.

«Credibility of research findings also deals with how well the categories cover the data» (Graneheim & Lundman, 2004, s. 110). En tematisk fargekoding av det transkriberte materialet ble her avgjørende for å sikre at jeg dekket materialet, samt at det tydeliggjorde hva som ble innlemmet i hver kategori, og kategoriens omfang.

Valg av metode, utvalg og fremgangsmåter viste seg å være nyttig for å belyse problemstillingen og få en forståelse av observasjon i BLU ved denne institusjonen. Det er imidlertid viktig å påpeke en svakhet ved studien. Dersom andre faglærere enn utvalget som representerer pedagogikkfaget hadde vært inkludert i diskusjonene, ville andre forståelser og perspektiver kanskje ha kommet frem. Her ser jeg behovet for en videre studie som inkluderer ulike faglærere i en felles drøfting, for å validere og utvide funnene. Også en studie ved flere institusjoner vil være påkrevd. Institusjonsnivået (Hedegaard, 2012) er ikke berørt og vil være viktig å få kunnskap om, fordi institusjonenes programplaner, emneplaner og arbeidskrav også danner vilkår for studentenes læring om observasjon.

Hvilke kunnskaper om og ferdigheter i observasjon vektla pedagogikklærerne?

I pedagogikklærernes perspektiver fremsto følgende hovedkategorier: 1) observasjonsmetoder, 2) analytisk kunnskap, 3) ferdighet forstått som å lære et håndverk, 4) etisk kunnskap og 5) kunnskapssyn.

Kunnskaper om og ferdigheter i observasjonsmetoder

Observasjonsmetoder fremstår som den største kategorien. Pedagogikklærerne omtaler metodene deltakende observasjon (6)⁸, løpende protokoll (4), sosiogram (3), praksisfortelling (9) og videoobservasjon (2). Deltakende observasjon fremheves:

Den viktigste kunnskapen og ferdigheten de skal ha, er deltakende observasjon, fordi at i deltakende observasjon, når du er der sammen med barna, så får du kjennskap til både ditt eget forhold til en barnegruppe, og du får muligheten til å se barna når de er i aksjon. (Deltaker 1.1)⁹

⁸Antall informanter som nevner metoden.

⁹Informant 1 i dialogkafé nr. 1.

Løpende protokoll vurderes som en god innføringsmetode, som «en introduksjon til det å holde fokus». Sosiogram er det kun tre av pedagogikk lærerne som nevner. Én uttrykker følgende om arbeidskrav knyttet til sosiogram:

Den oppgaven de har i BULL2, er veldig god på akkurat dette, men er bare to klasser som får. Det er sosiogram og hvordan de jobber med barnekultur og kameratkultur. (Deltaker 3.4)

Det problematiseres at både kunnskaper om og ferdigheter i sosiometri og kunnskap om kartleggingsverktøy er forbeholdt et fåtall av studentene som tar sin utdanning ved denne institusjonen. Én uttrykker det slik om kartleggingsverktøy:

Kunnskap om observasjon må også være å ha kunnskap om disse omstridte kartleggingsverktøyene. At det er viktig for å kunne møte diskusjoner, være kvalifisert i slike diskusjoner, da må man kjenne til de verktøyene. (Deltaker 2.2)

Det fremgår i materialet at de fleste pedagogikk lærerne er kritiske til slike verktøy, som eksempelvis TRAS, som mange barnehager bruker (Haugset et al., 2015).

Praksisfortellinger sees som sentral metode som studentene skal ha kunnskaper om og ferdigheter i, men noen av pedagogikk lærerne er kritiske til praksisfortellingens dominans ved institusjonen. Én uttrykker:

Det er katastrofe at folk her lærer studentene at praksisfortelling er observasjon. Studentene tror at de har lært å observere ved å skrive personlige praksisfortellinger, da er det noe som blir feil. (Deltaker 3.2)

En annen uttrykker skepsis til praksisfortelling som observasjonsmetode på følgende vis:

Å arbeide mer med ren observasjon som ikke bare handler om praksisfortellinger, for jeg synes det er en mangel i å kunne observere hva som skjer. Det er ikke nok hvordan man føler det, hva man syns, man må også kunne beskrive hva man ser. (Deltaker 2.1)

Det presiseres av flere av deltakerne at vi har ulike metoder til ulik bruk. Én trekker frem at «praksisfortellinger er mest til egen utvikling» (Deltaker 3.3). Praksisfortellinger ved denne institusjonen er forankret i Louise Birkelands (1998) praksisfortellingsbegrep, et redskap til kollektiv refleksjon for vurdering og utvikling av praksis. Selv om praksisfortellinger dominerer, presiseres det at kunnskap om flere metoder er påkrevd for en barnehagelærer:

De må lære noen få metoder, slik at de vet forskjell på, og at de er til ulik bruk og har ulik funksjon. Poenget er å dyktiggjøre de nok til å ta kvalifiserte avgjørelser når det gjelder metodebruk i barnehagen. (Deltaker 1.3)

Videoobservasjon er også en metode som nevnes: «Det jeg skulle ønske at vi kunne lære studentene, var faktisk å bruke videoobservasjon» (Deltaker 3.2). Det går frem at

videoobservasjon ikke er en metode det undervises i, på grunn av etiske utfordringer knyttet til metoden. Pedagogikklærerne ser verdien av video som observasjonsmetode, også i undervisning for læring om observasjon:

Video som utgangspunkt i undervisning, videosnutter som utgangspunkt for hva ser dere her. Ser du det individuelle barnet, ser du det i samspill med andre, eller ser du hele miljøet. Å bruke det for nettopp å vise det komplekse i observasjon. (Deltaker 2.2)

Dette viser en tenkning der video kan ha en funksjon i utdanningens «shared activity settings» (Hedegaard, 2012, s. 130) for tilegnelse av kunnskaper om og ferdigheter i observasjon.

Oppsummert viser denne første og største kategorien en vektlegging av ulike metoder, der deltakende observasjon fremheves. Flere av pedagogikklærerne er kritiske til praksisfortellingens dominans ved institusjonen, og de er kritiske til bruk av kartleggingsverktøy i observasjon av barn. Digitale verktøy for observasjon inngår ikke i metoder studentene skal ha kunnskaper om og ferdigheter i. Sosiogram synes også å være lite vektlagt.

Analytisk kunnskap

Flere av pedagogikklærerne problematiserer studentenes analytiske ferdigheter og mener at det må jobbes med dette, både når det gjelder praksisfortellinger og andre observasjoner. «Man må vektlegge den fasen og, ha mer tyngde på den teoretiske analysen etterpå» (Deltaker 1.4). En annen påpeker at studentene må beherske metodene før de kan jobbe med analyse:

Førsteklassestudentene trenger tid til å jobbe med bare det metodiske og skille mellom hva er tolkning, hva er beskrivelse. Og det blir grunnlaget når de videre skal tolke og knytte teori på. (Deltaker 3.4)

Her ser vi også at observasjonsprosessens tre trinn (Løkken & Søbstad, 2013) berøres. Studentene skal kunne skille mellom beskrivelse og tolkning og fagliggjøre sine refleksjoner. Flere uttrykker at det er viktig. Dette krever det Molander og Terum (2008) kaller kommentatorkompetanse, men i utsagnene her kobles ikke analysen til evaluering av egen praksis opp mot det offentlige mandatet, gitt i barnehagelov og rammeplan for barnehagen. Det er heller det teoretiske blikket (von Oettingen, 2018) som fremheves. Selv om økt kommentatorkompetanse etterlyses og ansees som viktig, synes det å være aktørkompetansen (Eik, 2013), hvordan man utfører en observasjon, som må prioriteres først.

Å lære et håndverk

Pedagogikklærerne beskriver ferdighet i observasjon som å kunne et håndverk:

Jeg tror også at vi skal ta et større ansvar for selve håndverket, at de (studentene) skal få gjøre mer øvelser på dette håndverket. (Deltaker 3.2)

Å kunne håndverket fremheves som grunnleggende for å bli en god observatør, og det krever øving. Det fremgår at denne øvingen må foregå både på campus og i barnehagen:

De skal ha gedigen undervisning i hvordan man lager/gjør en observasjon, og så skal de prøve det ut på forskjellige måter her hos oss, og så skal de prøve det ut i praksis. (Deltaker 2.1)

Vi ser her en sterk vektlegging av aktørkompetansen (Eik, 2013) både i campusundervisningen og i praksisstudiet. Flere av pedagogikklærerne er skeptiske til «å overlate til praksis» å lære studentene observasjonshåndverket. Én begrunner det slik:

Dette synes jeg er problematisk, at studentene kommer tilbake og sier at nei, det er ingen av praksislærerne som sier at de observerer. De har bare en generell årvåkenhet. (Deltaker 2.2)

Det denne pedagogikklæreren uttrykker, bekreftes av flere som en bekymring. I pedagogikklærernes utsagn ser vi en manglende tillit til praksisopplæringen som likeverdig læringsarena (Bjerkestrand et al., 2017) i studentenes læring om observasjon, grunnet mangel på rollemodeller.

Etisk kunnskap

Informantene er opptatt av det etiske i arbeidet med observasjon og at studentene får slike kunnskaper:

Både etiske og juridiske kunnskaper som kreves for å gjøre observasjonsarbeid på en god måte. Å observere må skje ut ifra samtykke og forståelse med foresatte. Og bevisst kunnskap om hva slags syn på mennesket man har med seg inn i observasjonsarbeidet. Det ligger en slags grunnmur der. Vi må også bidra til at studenten blir reflektert i forhold til seg selv som observatør, og hva som påvirker observasjoner. (Deltaker 3.2)

Flere av pedagogikklærerne trekker frem koblingen til syn på barn som viktig i undervisning om observasjon samt i refleksjoner over observatørrollen. Nye tiltak i arbeidet med etikk diskuteres frem i én gruppes dialog rundt bordet:

Studentene kan finne frem observasjonsoppgaven sin fra første klasse når vi diskuterer etikk i tredje klasse. At vi bruker det de selv har gjort i større grad videre i utdanningen. (Deltaker 3.3)

Her berøres progresjon i studentenes læring om observasjon, men også refleksjon over egen observasjonspraksis. Slik kan det skapes mulighetsrom for refleksjon og kritisk tenkning (Eik et al., 2016) og utvikling av det Molander og Terum (2008) beskriver som kommentatorkompetanse, knyttet til etikk i observasjonsarbeidet, som fremheves i Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kunnskapssyn

Denne kategorien fremstår med forankring i både en utviklingspsykologisk og en sosiokulturell tenkning. Utviklingspsykologisk kunnskap trekkes frem av denne pedagogikklæreren:

Det er ganske små barn i barnehagen, og før studentene – eller samtidig som de lærer observasjon, så er det jo å ha kunnskap om barn også, hva en kan forvente. (Deltaker 1.2)

En annen sier:

De har for lite om utviklingspsykologi, som barns normale utvikling, så de vil ha vansker med å se hva som er normalt, og hva som er avvikende. (Deltaker 2.1)

Her ser vi at utviklingspsykologisk kunnskap fremheves, med fokus på observasjon av det individuelle barnet i henhold til normalutvikling (Podmore & Luff, 2012). Ulike kunnskapssyns betydning for observasjon og valg av metode berøres i pedagogikklærernes dialoger, og det pekes på «kunnskapsforståelsen som relasjonell og kontekstuell også» (Deltaker 3.3). Følgende sitat løfter frem en slik sosiokulturell tenkning i observasjon av barn:

Observasjonsmetoder som også inkluderer en selv. Altså se seg selv som en del av et samspill eller en praksis. At det er ganske viktig. (Deltaker 2.2)

Denne pedagogikklæreren uttrykker en forståelse av det Fleer og Hedegaard (2010) og Garvis et al. (2015) betegner som å se barn som deltakere, der hun ser barn og observatør som del av en kontekst. Her dreies fokus mot praksis, samspillet og eget (den voksnes) bidrag i situasjonen.

Vi ser at det finnes en sosiokulturell tenkning i pedagogikklærernes perspektiver, parallelt med observasjon av barnet med forankring i et utviklingspsykologisk kunnskapssyn (Podmore & Luff, 2012).

Diskusjon

Artikkelen reiste spørsmålet: Hvilke kunnskaper og ferdigheter vektlegges i pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen? Resultatet har vist hvordan kunnskaper om og ferdigheter i observasjon fremstår i en barnehagelærerutdanning. Pedagogikklærerne vektlegger ulike observasjonsmetoder, samt analytisk og etisk kunnskap, og observasjon forankres i ulike kunnskapssyn. Observasjon fremstår i pedagogikklærernes perspektiver som et håndverk som skal læres gjennom utdanningens teori og praksis, med en sterk vektlegging av aktørkompetansen (Eik, 2013). Studentene skal også lære å være kritiske til bruk av kommersielle kartleggingsverktøy, som Haugset et al. (2015) viser at er utbredt i barnehagene. Videre har studien vist at vektlegging av observasjon som grunnlag for didaktisk arbeid og

utvikling av pedagogisk praksis, som er tydelig i de nasjonale føringene for både BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012c) og i Rammepplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), er så godt som fraværende på individnivå i pedagogikk lærernes perspektiver på observasjon.

På samfunnsnivå i de nasjonale retningslinjene for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012c) går det frem at studentene skal ha kunnskaper om og ferdigheter i relevante metoder i arbeidet med utviklings- og læringsprosesser. Her vektlegges altså det å kunne lære av egen praksis for utvikling av pedagogisk virksomhet, som *Rammepplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) fremhever at krever kollektiv refleksjon, og som tidligere forskning viser at er vesentlig og krever kommentatorkompetanse (Eik, 2013; Molander & Terum, 2008). I pedagogikk lærernes perspektiver på og oppfatninger om god undervisning i temaet observasjon, er det først og fremst observasjon forstått som observasjon av barn det snakkes om.

Kunnskaper om og ferdigheter i observasjon skal oppnås gjennom undervisning og praktisering av ulike observasjonsmetoder. I pedagogikk lærernes perspektiver er bruk av observasjonsmetoder i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (Løkken og Søbstad, 2013) vektlagt, men dette synes ikke å bli gjenspeilet i praksislærernes bruk av observasjon slik pedagogikk lærerne uttrykker det og problematiserer. Når inntrykket er at praksislærere ikke gjør observasjoner, blir det vanskelig å se praksis som en likeverdig læringsarena (Bjerkestrand et al., 2017) for studentenes kvalifisering i observasjon. Pedagogikk lærernes inntrykk støttes av Birkeland og Ødegaards (2018) studie, som viser at det er den uformelle observasjonen som er fremtredende i praksisfeltet, der observasjonsmetodene og bruken av disse ikke samsvarer med hva som vektlegges i utdanningen. Her kan det være grunn til å reise spørsmål om helhet, sammenheng og profesjonsretting (Kunnskapsdepartementet, 2012a) i temaet observasjon i BLU.

I studien fremgår det at praksisfortellinger dominerer, både som metode for studentenes egenutvikling og som observasjonsmetode. Med forankring i Birkelands (1998) praksisfortellingsbegrep rommer praksisfortellinger brukt som observasjon et grunnlag for kollektiv refleksjon for å vurdere praksis. Praksisfortellinger er «selvlagde fortellinger om avgrensede situasjoner, der samspeillet mellom deltakerne er fremstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren» (Birkeland, 1998, s. 15). Dermed blir den kollektive refleksjonen avgjørende for å validere egne tolkninger mot andres (Eik et al., 2016), og for å kunne lære av egen praksis og utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017). I pedagogikk lærernes perspektiver går slik kollektiv refleksjon lite frem. Her kan det stilles spørsmål ved om praksisfortellinger er redusert til og forstått som en individuell observasjonspraksis. Med det vil intensjonen med praksisfortellinger som metode (Birkeland, 1998) og som læringsstrategi (Halmrast et al., 2013) undergraves. Det blir vesentlig å drøfte de kritiske perspektivene på praksisfortellinger som kommer frem hos pedagogikk lærerne ut fra metodens hensikt, balansen mellom ulike metoder som bør få plass på institusjonsnivå, og ikke minst ut fra hvordan det jobbes med dette i institusjonens

«shared activity settings» (Hedegaard, 2012, s. 130). Dette skaper vilkår for utvikling av kunnskaper om og ferdigheter i observasjon gjennom barnehagelærerutdanningen, noe som igjen kan få betydning i yrkesutøvelsen som barnehagelærer. Birkeland og Ødegaard (2018) har vist at praksisfortellinger også dominerer i barnehagen, men at den kollektive refleksjonen også her er lite fremtredende.

Parallelt med de kritiske perspektivene på praksisfortellinger ble det pekt på at praksisfortellinger har en funksjon i studentens egenutvikling og slik sett er en sentral metode for studenter i en profesjonsutdanning. Eik et al. (2016) peker på at profesjonsutøvelsen er preget av handlingstvang, og utvikling av det pedagogiske arbeidet krever en mulighet til distanse. Slik kan praksisfortellinger og andre observasjoner brukes som grunnlag for refleksjon (Sheridan et al., 2011) og koble teoretisk og fagorientert kunnskap sammen med erfaringene studentene gjør seg i praksis (Bjerkestrand et al., 2017). Slik kan også kommentatorkompetansen (Eik, 2013; Molander & Terum, 2008) styrkes i profesjonskvalifiseringen.

Pedagogikklærernes perspektiver på hva som er sentrale observasjonsmetoder for en barnehagelærer, er noe sprikende, men deltakende observasjon, praksisfortellinger og løpende protokoll vektlegges. Sosiogram er en metode som løftes lite frem av pedagogikklærerne og synes å ha liten plass i utdanningen. Dette er et interessant funn sett i sammenheng med studien til Birkeland og Ødegaard (2018), som viser at sosiogram er lite kjent og anerkjent også i praksisfeltet. Når vi vet at samspill er hovedfokus i observasjonsarbeidet i barnehagen (Birkeland & Ødegaard, 2018), vil metoder som sosiogram, video og deltakende observasjon være relevante å ha kunnskap om og ferdighet i for en barnehagelærer. Vi har sett at deltakende observasjon er fremhevet i pedagogikklærernes perspektiver, men videoobservasjon undervises det ikke i. Fotodokumentasjon nevnes ikke. Det kan altså se ut som om digitale verktøy er lite vektlagt som metoder for observasjon. Bjerkestrand et al. (2017) viser til at mange arbeidskrav knyttet til praksisperiodene går ut over deltakelse i daglig arbeid og samspill med barna. Slik sett vil deltakende observasjon, slik også pedagogikklærerne fremhever, være mer relevant enn løpende protokoll, fordi en er deltaker i situasjonen som observeres. Man retter blikket både mot seg selv og mot barnegruppen, noe som er vesentlig i en læringsprosess og i forståelsen av et deltakerperspektiv.

Hva som vektlegges i utdanningens teori og praksis, skaper vilkår for studentenes læring om observasjon og vil være avgjørende for hvilken profesjonskompetanse i observasjon kommende barnehagelærere vil besitte. Birkeland og Ødegaard (2018) viser at observasjoner i barnehagene i hovedsak har fokus på barnet, med forankring i et syn på barn ut fra en utviklingspsykologisk tenkning. En slik tenkning og vektlegging finner vi også i pedagogikklærernes perspektiver på observasjon. Den sosio-kulturelle tenkningen (Podmore & Luff, 2012) som vi også finner i deres drøftinger, blir viktig å løfte frem og styrke i BLU for å imøtekomme nyere syn på barn som deltakere (Fleer & Hedegaard, 2010; Garvis, Ødegaard & Lemon, 2015; Ødegaard & Krüger, 2012), og som en motvekt til den utviklingspsykologiske tradisjonen. Som også pedagogikklærerne har vært inne på, handler det om å vende blikket mot seg

selv og mot konteksten barnet inngår i. Dette er vesentlig for å forstå vilkårene for barns læring, trivsel, utvikling og dannelse (Ødegaard & Krüger, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil også være vesentlig for bevissthet og utvikling av ens egen rolle som voksen i møte med barna. Pedagogikk lærerne er inne på at god undervisningspraksis i temaet observasjon innebærer å støtte studentene til å se koblingene til menneskesyn og epistemologisk tenkning. God undervisning vil dermed bety at undervisning i ulike observasjonsmetoder også må ha med det kunnskapssynet, den vitenskapsteoretiske forankringen, som ligger til grunn.

Oppsummerende refleksjoner

Nasjonale føringer for BLU (Kunnskapsdepartementet, 2012) angir retningen for institusjonsnivåets utvikling av emneplaner, der kunnskaper og ferdigheter som studentene skal ha i observasjon, konkretiseres. Disse skal så operasjonaliseres gjennom god undervisning. Lærerutdannerens aktivitet og motiver danner vilkår for studentenes læring om observasjon i utdanningens «shared activity settings» (Hedegaard, 2012). I denne studien har lærerutdannerne vært avgrenset til pedagogikk lærere. Studien har løftet frem pedagogikk lærernes perspektiver på observasjon i BLU.

Studien har vist at det ikke er konsensus om sentrale observasjonsmetoder som skal tilegnes gjennom barnehagelærerutdanningen. Videre har studien vist at observasjon for endring og utvikling av praksis, som vi finner på samfunnsnivå, er heller fraværende på individnivå sett fra pedagogikk lærernes perspektiver. Dette er et viktig område for utvikling og videre forskning sett i lys av ny rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og dens vektlegging av vurderingsarbeidet, og det vil kreve en vektlegging av både aktør- og kommentatorkompetanse (Eik, 2013) i observasjonsarbeidet.

På samfunnsnivå defineres mål for BLU om en integrert og profesjonsrettet utdanning. Til tross for at praksis er integrert i alle kunnskapsområdene i utdanningen, synliggjør studien pedagogikk læreres skepsis til praksis som læringsarena for studentenes læring om observasjon. Pedagogikk lærerne uttrykker bekymring over at studenter i praksis får et inntrykk av at praksislærere ikke gjør observasjoner, at de bare har en generell årvåkenhet. Dette samsvarer med Birkeland og Ødegaards (2018) funn, som viser at den uformelle observasjonen er fremtredende i barnehagen. En mangel på gode rollemodeller for studentens læring om observasjon synes derfor å være en utfordring for utdanningen.

Studien viser et behov for drøfting og avklaring av relevante observasjonsmetoder i en barnehagelærerutdanning. Drøftingen bør ta utgangspunkt i at observasjon i barnehagelærerutdanningen har to formål: 1) studentens læring gjennom observasjon og 2) tilegnelse av kompetanse til å observere. I tillegg bør målet om en styrket profesjonsretting (Kunnskapsdepartementet, 2012c) tas med i drøftingen, sett opp mot rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017), og ikke først og fremst hva praksisfeltet praktiserer. Dette kan være en vei til

å utdanne profesjonelle barnehagelærere som kan sitt håndverk, og som har kompetanse til å vurdere bruk av ulike observasjonsmetoder etter formål i sitt virke som kommende barnehagelærere.

Forfatter presentasjon

Johanna Birkeland, Phd.-stipendiat BARNkunne – Senter for barnehageforskning, HVL. Hun har lang erfaring fra arbeid som barnehagelærer, og har arbeidet som pedagogikk lærer i barnehagelærerutdanningen siden 2012. Hun tar nå sin doktorgrad ved HVL - en studie som retter fokus på observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon.

Referanser

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn; en beskrivende og fortolkende studie* (Doktoravhandling). HIO-rapport 2004, nr. 25. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehagen; noen validitetsmessige utfordringer. *Barn* 4, 9–23.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, J., & Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen – Praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 17(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.2160>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H., & Ullmann, R. (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendende utfordringer og uprøvde muligheter* (Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, Rapport nr. 3). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H., & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheter og gjenstridige utfordringer* (Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, Rapport nr. 5). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Canella, G. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Christophersen, C. (2010). Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogiske kultur. *Norsk musikkpedagogisk forskning. Årbok*, 12, 31–42.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eik, L., Steinnes, G. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærers profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 149–168.
- Frønes, M., H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis. *Nordisk barnehageforskning* 14(9), 1–13. doi.org/10.7577/nbf.1984
- Garvis, S., Ødegaard, E. E., & Lemon, N. (2015). *Beyond Observation – Narratives and Young Children*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Graneheim U. H., & Lundman B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager. *Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA Rapport 1/2013).
- Halmrast, G. S., Taarud, R., & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 17–27.
- Haugset, A. S., Nilsen, R. D. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015* (Barnehagedata, Rapport 2015: 19). Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015.pdf>

«Å lære et håndverk»: Pedagogikk læreres perspektiver på observasjon

- Hedegaard, M. (2012). Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138.
- Hedegaard, M. (2013). *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Merknader til nasjonal forskrift om barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Light, G., & Fouché, C. (2010). An Invitation to Dialogue : «The World Café» in Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 10(1), 28–48. doi.org/10.1177/1473325010376016
- Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3). doi.org/10.7577/nbf.292
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Hentet fra: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M., & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. I *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 11(1), 1–17. doi.org/10.7577/nbf.1214
- Podmore, V. N., & Luff, P. (2012). *Observation. Origins and Approaches in Early Childhood*. Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research*, 53(4), 415–437, <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Taguchi, H. L. (2000). *Emancipation och motstånd* (Doktoravhandling). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk Barnehageforskning*, 8(5), 1–16. doi.org/10.7577/nbf.774
- Universitets- og høskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for Barnehagelærerutdanning*. Hentet fra: https://www.uhr.no/_/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- von Oettingen, A. (2018). *Empirisk dannelsesforskning. Mellom teori, empiri og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Ødegaard, E. E., & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som dannelsesarena – sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard, *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.