

Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer¹

Berit Bae

Innledning

Felles for en del nyere observasjonsforskning fra barnehage er at den er preget av en kvalitativ metodologi, og at den prøver å fange inn barns perspektiv og opplevelsesverden slik den framtrer i dagligdags samspill i barnehage. Dette er også kjennetegn ved metodologien i egen forskning (Bae 1987, 1992, 2004).

En av mine begrunnelser for å forske på voksen-barn relasjoner springer ut av en interesse for å skape kunnskap som er valid i forhold til barnehagekontekster; kunnskap som i neste omgang kan bidra til at praktikere blir bedre i stand til å se hva som foregår i dagligdags samspill med barn i barnehager. Underveis i forskningsprosesser har jeg formidlet foreløpige analyser både skriftlig og muntlig til praksisfeltet, analyser som etter hvert viste seg å være mangelfulle både i forhold til teoretiske utgangspunkt og i forhold til kompleksiteten i barnehagerelasjoner. I retrospekt kan det se ut som den pragmatiske interessen i perioder har tatt overhånd, og gått på bekostning av teoretisk fordypning og det å skrive fram mer komplekse analyser.

Denne erfaringen illustrerer at når en driver forskning med utgangspunkt i et profesjonsutdanningsmiljø, blir det nødvendig å passe på balansen mellom pragmatisk og andre typer validitet. Ellers kan formidlingsiveren og andre profesjonsinteresser bli for dominerende med det resultat

¹ Artikkelen er basert på oppgitt prøveforelesning, *Metodologiske og validitetsmessige utfordringer ved observasjonsforskning i barnehage*, i forbindelse med doktordisputas til graden dr. philos., Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2004. Den er noe forkortet og språklig bearbeidet.

at analysene blir forenklet og grunne. Slike undersøkelser gir et mindre gyldig bilde av kompleksiteten i fenomen som utspiller seg i barnehagemiljøer, og kan bidra til å bekrefte fordommer i stedet for å bringe ny viten om barnehageliv.

Mot denne bakgrunnen vil jeg i denne artikkelen drøfte noen problem som kan virke inn på validiteten i observasjonsforskning i barnehage. Det blir for omfattende å drøfte alle typer observasjonsstudier, og jeg vil avgrense meg til den tilnærmingen som er mye brukt i nyere undersøkelser, nemlig en beskrivende og eksplorerende metodologi. Etter noen generelle kommentarer angående observasjonsforskning i barnehage, går jeg videre og avgrenser drøftingen til validitet i beskrivelser, analyser og framstilling av data. Avslutningsvis pekes på hvordan organisatoriske rammer for barnehageforskning kan påvirke gyldigheten av den kunnskapen som blir lagt fram.

Hvorfor observasjonsforskning

Observasjon ut fra tradisjonell utviklingspsykologisk tankegang er blitt kritisert i nyere barnehageforskning, blant annet innenfor teoretisk diskusjon inspirert fra postmoderne vitenskapsteori (se for eksempel Canella 1997, Lenz Taguchi 2000). Her argumenteres det for at slik observasjonsbegrepet er blitt brukt i barnehagesammenheng, har det vært en tendens til å se barnet som et objekt, og dette har bidratt til en reduksjonistisk og objektiviserende forståelse. I forlengelsen av kritikken og for å ta vare på barns subjektivitet, er enkelte (Canella 1997) skeptisk til å bruke observasjon som forskningsmetode overhodet.

Denne posisjonen innebærer en forenklet løsning, og jeg har andre steder argumentert for at det finnes alternative premisser for observasjonsmetodologi som er mindre objektiviserende og reduksjonistisk (Bae 1986, 2004). Å avvise observasjon som metode blir også paradoksalt med tanke på at det er via observasjon av samspill basert på nitide analyser av videoopptak, at mye av den nye kunnskapen om barn som kompetente og meningssøkende er etablert. Stein Bråten (1996) hevder at det nettopp er videobasert observasjonsforskning av spedbarn i samspill med omgivelsene, som har utfordret det han kaller ”modellmakten” i mange av de gamle teoriene. Kunnskap fra spedbarnspsykologi har vært ett av flere faglige bidrag til et paradigmeskifte i synet på barn (se for eksempel Sommer 2003).

Det å observere barn som handlende subjekter i de kontekstene hvor de lever, er også i tråd med neo-pragmatiske forskningsansatser om at vi trenger ny grunnforskning som fokuserer på hva som skjer i dagligdagse prosesser i skoler og barnehager (Nergård 1993). Vi ser også en fornyet interesse for ulike varianter av klasseromsforskning (Klette 1998, Moen m.fl. 2005) hvor observasjon inngår som en nødvendig ingrediens.

Selv om barnehageforskningen i Norge er liten i omfang og det finnes mange sorte hull når det gjelder viten (Gulbrandsen, Johansson & Nilsen 2002), er det de siste årene blitt lagt fram en del kunnskap om barns liv i barnehage, basert på ulike varianter av observasjonsstudier. Sentralt i denne forskningen er at den belyser barn som selvstendige aktører i meningsfylt samspill med andre. Studiene bygger på ulike varianter av kvalitativ metodologi, eksempelvis etnografisk orienterte studier (Nilsen 2000, Ytterhus 2000), eller en hermeneutisk eller fenomenologisk fortolkende tilnærming (Løkken 2000, Johansson 1999, 2003, Lindahl 1996, Guss 2000), eller mer eklektiske metodologier (Bae 2004). Også observasjonsstudier av ulike varianter av språklig samspill (Vedeler 1993, Matre 2000) viser barn som aktive dialogpartnere. De fleste av disse undersøkelsene er av beskrivende-eksplorerende karakter preget med en induktiv og abduktiv logikk.

Flere har argumentert for og tatt i bruk intervjuing av barn som en metode for å få tak i barns perspektiv (Eide og Winger 2003, Søbstad 2004). Dette er en interessant tilgang til å få viten om (de største) barna i barnehage, og innebærer en metodologi som har sine særegne validitetsmessige utfordringer. Men tatt i betraktning av at det er relativt sett er mange små barn (under 4-5 år) i barnehage, og at nonverbal kommunikasjon og kroppslige handlinger spiller en viktig rolle i deres samspill med andre, holder det ikke bare å intervju den ene eller den andre parten. Hvis vi vil få mer innblikk i barnehagebarns subjektivitet og relasjonelle kompetanse, må vi inkludere observasjon av levde prosesser.

Denne bakgrunnsskissen viser at det finnes mange interessante utgangspunkt for å drive observasjonsforskning i barnehage. Men samtidig er det viktig å stille seg kritisk til premissene som ligger til grunn for undersøkelsene, og måten observasjonen blir gjennomført. Uten et kritisk blikk på for eksempel hvordan data er samlet inn, hvordan beskrivelser og analyser er blitt til og hvordan resultatene framstilles, kan deltagerne i observasjonsforskningen lett bli redusert til objekter og relasjonsprosessene til statiske størrelser. Slike undersøkelser bidrar til et objektiverende og reduksjonistisk bilde av barn og voksnes liv i barnehage, og er dermed mindre gyldige for å si noe om det livet som leves der.

Avgrensning av noen validitetsmessige utfordringer

Validitetsbegrepet er stort og omfatter mye, og det er et begrep som har blitt diskutert og kategorisert på mange forskjellige måter i nyere metodelitteratur. Noen har drøftet begrepets relevans med referanse til kvalitativ forskning generelt (Maxwell 1992, Wolcott 1990). Andre har fokusert på validitet i forhold til intervju-undersøkelser, slik f.eks. Scultz Jørgensen (1989) og Kvale (1997) gjør. I andre kilder igjen diskuteres validitet i forhold til observasjonsforskning i pedagogiske fag (Vedeler 2000) eller i barnehageforskning generelt (Graue & Walsh 1998).

Enkelte – for eksempel Wolcott (1990) – hevder at begrepet ikke har noen plass i en postpositivistisk vitenskap, fordi det har sammenheng med et syn på kunnskap som noe absolutt, en idé om at det går an å komme fram til en sannhet om fenomen. Scheurich (1996) på sin side dekonstruerer hele begrepet og snakker om ”The masks of validity”. Hans poeng er at slik validitetsbegrepet brukes både innenfor det han kaller konvensjonelle tilnærminger og mer post-positivistiske, ligger det noe felles til grunn, nemlig en *enten-eller* forestilling om sannhet. Han mener validitetsbegrepet brukes for å skille ut ”de andre”, for å vurdere det som er akseptabelt fra det som er uakseptabelt. Uansett konvensjonelle eller post-positivistiske posisjoner, så fungerer bruken av begrepet som en maktdemonstrasjon, og til å opprettholde skillet mellom at noen er innenfor og andre er utenfor. Scheurich sitt forslag er å åpne opp for forestillinger om gyldighet som verdsetter mangfold og forskjellighet.

Også Kvale (1989, 1997) har drøftet forståelsen av begrepet i forhold til nyere vitenskapssyn. Med utgangspunkt i intervju-undersøkelser definerer han validitet som sosial konstruksjon, og argumenterer for at begrepet kan gies en mening også i en postmoderne tid. Han beskriver validering som en form for prosess, hvor forskeren på alle stadier i en undersøkelse stiller seg kritisk, klargjør valg og er åpen på begrensninger som virker inn på gyldigheten. Gyldigheten kan ikke forankres i epistemologiske premisser om at den viten som konstrueres er endelig og sann i en absolutt betydning. Men ved å ta et kritisk og prosessuelt perspektiv på validitet, vil kunnskapen kunne framstå som troverdig og gyldig ut fra de klargjorte premissene. Det er denne forståelsen av validitet jeg tar som utgangspunkt for min drøfting.

Når jeg skal fokusere på noen validitetsmessige utfordringer, vil min forankring i et profesjonsutdanningsmiljø påvirke utvelgelsen. Å legge fram ny viten om små barn som kompetente og relasjonssøkende subjekter,

ser jeg som en viktig og interessant oppgave for barnehageforskning. Samtidig blir det en utfordring å stille seg kritisk og se om metodologien som brukes er velegnet for å konstruere slik kunnskap.

Noen utfordringer: fokus på beskrivelser, analyser og framstilling

På bakgrunn av det som er sagt over, vil jeg avgrense drøftingen til 3 metodologiske forhold som alle virker inn på hvor gyldig og troverdig undersøkelsen framstår. Framstillingen er ordnet ut fra 3 hovedspørsmål, hvorav det første er:

1. Hvordan skape gyldige *beskrivelser* av barn og deres samspill med andre

Dette spørsmålet er relatert til det Maxwell (1992) kaller for deskriptiv validitet. Med referanse til kvalitative intervjuer hevder Schultz Jørgensen (1989) at man må skape et beskrivelsesmateriale som har erfaringsgyldighet for dem det gjelder. I forhold til observasjonsforskning av levd samspill i barnehage, kan man tenke seg flere forhold som påvirker gyldigheten av beskrivelsene i observasjonsmaterialet.

Relevante spørsmål i denne sammenheng blir:

- hvilke forhold etableres mellom observatør og de observerte?
- hvordan brukes videokamera?
- hvordan velges episoder eller prosesser?
- hvordan transkriberes og beskrives barnas handlinger og kommunikasjonsprosesser?
- hvordan sjekkes beskrivelser og fortolkning med medobservatører?

Et viktig forhold har altså å gjøre med hva slags relasjon som etableres mellom den som observerer og de observerte; eksempelvis om de observerte føler seg kontrollert, overvåket og dermed bundet, eller om de handler mer eller mindre som de pleier å gjøre. Slik sett vil hva som kjennetegner relasjonen mellom forsker og utforsket skape forutsetninger for hvor valid beskrivelsesmaterialet blir i forhold til hva som vanligvis utspiller seg i barnehagemiljøet.

Undersøkelser viser at barn fort venner seg til en observatør som ikke involverer seg og glir mer eller mindre naturlig inn i miljøet (Corsaro 1981, Åm 1989, Løkken 2000). Erfaring fra egen forskning (Bae 2004:55-56) indikerer at voksne også venner seg til det, gitt at det ikke blir stilt krav til at de skal forandre på rutiner og lignende. Det skaper også trygghet hvis de blir tatt inn i forskningsprosessen ved for eksempel å få se på videoopptak (Bae 2004, 2005).

Som jeg har drøftet mer grundig andre steder (Bae 1986, 1987) vil observatørens selvrefleksjon og avgrensethet virke inn på hvor anerkjennende hun greier å være i møte med barn og voksne i barnehagemiljøet. Relasjonen hun får til de observerte skaper forutsetninger for hvordan de observerte trer fram for henne, og virker dermed inn på hvor pålitelige observasjonsdataene blir i forhold til personenes subjektivitet. Å behandle barn og personalet med respekt og forståelse er en forutsetning for at de trer fram på en rimelig ubundet og hverdagslig måte. I den grad deres væremåter blir bundet vil de prosessene som observeres bli mindre representative for dem som subjekter. Grunnlaget for beskrivelsene av deres væremåter vil dermed bli mindre valid: beskrivelsesmaterialet vil ha mindre erfaringsgyldighet (Schultz Jørgensen 1989:32). Ved deltagende observasjon vil altså observatørens etiske holdning i samspill med de observerte, skape forutsetninger for hvor valide beskrivelser man får. Ut fra dette resonnementet kan man si at etiske og validitetsmessige sider er flettet inn i hverandre (se også Bae 2005).

I undersøkelser hvor man bruker videofilming som hjelpemiddel i datainnsamlingen, vil måten kamera brukes i neste omgang være med å begrense eller utvide beskrivelsesmulighetene i datagrunnlaget. Om man for eksempel bruker et stasjonært kamera eller om man beveger seg rundt og filmer vil dette påvirke kvaliteten av observasjonsmaterialet. Heikkilä og Sahlström (2003) har drøftet hvordan dette problemet er løst på forskjellig måte i ulike studier hvor man har observert ved hjelp av video. De illustrerer hvordan for eksempel kameravinkelen skaper forutsetning for hvor gode beskrivelser det er mulig å konstruere i etterkant.

Når man med utgangspunkt i et filmet materiale skal systematisere beskrivelsene og lage enheter som egner seg for analyse, viser undersøkelser at man må gjennom flere stadier med beskrivelser før man kommer fram til et materiale som blir grunnlag for analyser (Løkken 2000:18-19, Bae 2004:57). Et forhold som påvirker troverdigheten av et slikt analysemateriale, har å gjøre med utvelgelsen av de episoder eller prosesser som beskrives. Relevante spørsmål her er: Er det tydelig redegjort for hvordan

beskrivelsesenheterne ble laget? Hva er helheten av det materialet de er hentet fra? Hvor mye er utelatt? I den grad det redegjøres vurderinger og valg forskeren har foretatt, blir det lettere å se hvordan beskrivelsene er gyldige i forhold til barnehagemiljøet.

Et annet punkt som påvirker den deskriptive gyldigheten i observasjonsstudier, er knyttet til selve transkripsjonen fra video/bånd – av for eksempel personenes kommunikasjonshandlinger i samspill med andre. Beskrivelse og fortolkning av små barns nonverbale kommunikasjon og handlinger spiller en viktig rolle i forsøket på å skape viten om deres liv i barnehage. Et spørsmål som kommer inn her, er hvilket nivå av detaljering man skal legge seg på i beskrivelsene.

Stern (1995) har diskutert hvordan klinikere og forskere har brukt videoobservasjon for å bli bedre i stand til å se og forstå hva som skjer i samspill. Han framhever betydningen av det han kaller ”the descriptive level of events” (Stern 1995:62), forstått som å kunne fange inn korte øyeblikk av interaksjon. Han peker også på at observatører må forbedre sin evne til å lese ”det etologiske nivået” (ibid:66), som kommer til uttrykk i for eksempel blikkretning, kroppsholdning, stemmeleie og tonefall. Stern understreker at det som skjer på dette mikronivået må beskrives på nitide måter før man evt. trekker slutninger om sammenhenger, om hvordan relasjonen fungerer, hva som er meningen og lignende. Selv om Stern skriver ut fra en annen forskningskontekst enn observasjon i barnehage, er synspunktene også relevante når det gjelder å beskrive barns liv i barnehage. Hovedpoenget er altså å være nøye med beskrivelser av kommunikasjonshandlinger og være forsiktig med å gå for raskt fra beskrivelser på mikronivå til å fortolke det som skjer ut fra mer omfattende teoretiske begrep.

I forhold til detaljeringsnivå vil selvfølgelig en undersøkelses problemstilling og teoretiske fokus være med å bestemme hva som er optimalt. I egen forskning har jeg brukt Schibbyes (2002:105-108) delprosessbegrep som veiledende for å skille ut og fortolke korte interaksjonsepisoder (Bae 1992:41, Bae 2004:5 og 61). I denne tilnærmingen inngår beskrivelse og fortolkning av metakommunikative signaler som grunnlag for å analysere det som skjer i dialogen. Ut fra videoopptak ble nonverbal kommunikasjon som stemmeleie, tonefall, ansiktsuttrykk, kroppsholdning forsøkt fanget inn med beskrivende uttrykk. Det viste seg i de videre analysene at nettopp beskrivelser av partenes interaksjonshandlinger og nonverbale kommunikasjonssignal ble et meget viktig grunnlag for utdyping og fortolkning av kvalitativt ulike dialogforløp.

I lys av Kvaless forståelse av validering som sosial kunnskapsproduksjon, blir et kritisk punkt når det gjelder den deskriptive validiteten om beskrivelsene drøftes sammen med en eller flere andre. Nettopp fordi det er problematisk å tolke barns nonverbale og kroppslige handlinger, må beskrivelser og fortolkninger prøves ut i et intersubjektivt fellesskap. Prinsippet er at gyldigheten av beskrivelsene blir styrket når ulike personer har vært med å konstruere og diskutere dem.

En gjennomgang av observasjonsstudier fra barnehage viser at dette problemet er blitt ulikt løst i ulike prosjekter. Flere (for eksempel Lindahl 1996, Løkken 2000, Ytterhus 2000) påpeker at de ikke hadde systematiske medobservatører i hele prosessen, men kompenserte for dette på ulike måter. I egen undersøkelse jobbet jeg sammen med andre på ulike stadier i prosjektet (Bae 2004: 62). I den fasen hvor dialogprosesser ble transkribert fra video, jobbet jeg sammen med en assistent. Erfaringen var at det stadig oppsto diskusjoner angående beskrivelser av nonverbale handlinger og kroppskommunikasjon. Dette stemmer med det Eva Johansson (1999) påpeker i sin barnehageundersøkelse om små barns etikk. Etter hvert som analyseprosessen skred fram, ble beskrivelser og fortolkede analyser lagt fram for andre kolleger og medobservatører, noe som bringer meg over til neste spørsmål.

2. Hvordan foreta analyser slik at de blir et gyldig *teoretisk* bidrag?

Dette spørsmålet berører det Maxwell (1992:201) beskriver som teoretisk validitet, og som andre steder drøftes under begrepsvaliditet eller konstruksjonsvaliditet (Vedeler 2000:125)

I motsetning til undersøkelser som bygger på en hypotetisk deduktiv metodologi, hvor en med utgangspunkt i en teori eller begrep er ute for å teste presise antagelser og få dem bekreftet eller falsifisert, så er ikke dette formålet med kvalitative undersøkelser med en beskrivende og eksplorerende metodologi. I slike studier er intensjonen heller å oppdage nye sammenhenger, skape nye begreper og legge et empirisk grunnlag for utvikling av mer presise antagelse.

Et interessant spørsmål her blir om observasjonsundersøkelser med en kvalitativ metodologi i tillegg til et gyldig beskrivelsesmateriale også genererer ny teori? Hvordan klargjøres teoretisk forankring og eventuelt bidrag? Et blikk på barnehageforskning hvor observasjon inngår viser at når det gjelder tydeliggjøring av teoretiske sammenhenger er det variabelt hvordan dette er klargjort, både i bakgrunnskapitler og i analysene. Noen (f.eks. Nilsen 2000, Ytterhus 2000) har brukt en abduktiv logikk, hvor teo-

retiske begreper fungerer som såkalte "sensitizing concepts". Her blir det konstruert teoretiske sammenhenger i en dialektikk mellom noen veiledende begrep og observasjonsmaterialet. I andre undersøkelser (f.eks. Lindahl 1996, Johansson 1999) skisseres en meget vid teoretisk bakgrunn som inkluderer mange ulike perspektiver med relevans for tematikken, uten at man avgrenser teoretisk fokus til noen få begrep eller antagelser. Flere har studert små barns liv i barnehage med utgangspunkt i fenomenologisk livsverden-forståelse (f.eks. Johansson 1999, Løkken 2000), og her fortolkes småbarnas væremåter i lys av omfattende filosofiske begreper. I egen forskning har jeg tatt utgangspunkt i en gitt teoriramme, Schibbyes (2002) dialektisk relasjonsforståelse, og lagt hovedvekt på noen viktige begrep innenfor denne.

I deskriptive og eksplorerende studier kan teoretiske analyseresultater legges fram i form av kvalitativt nye kategorier, mønster og modeller, eller bli oppsummert gjennom slående metaforer. Et spørsmål som påvirker troverdigheten her, er om det er redegjort for på hvilket teoretisk grunnlag kategoriene eller mønstrene er konstruert? Et annet spørsmål er om det blir tydeliggjort hvordan de kvalitative kategoriene man kommer fram til, framtrer i ulike deler av observasjonsmaterialet. I den grad de kategoriene brukes uten at man får noe bilde av hvordan de fordeler seg eller står i forhold til aspekter i materialet som helhet, blir det vanskelig å vite hvor tilfeldige eller systematiske analyser som ligger bak. Oversiktlige tabuleringer/enkle opptellinger formidler en oversikt over hvordan ulike kategorier evt. mønster fordeler seg. Dette gir leseren et bilde av konteksten de er hentet ut fra, og mulighet til gjenkjenning utover den enkelte undersøkelse.

Nok et spørsmål som berører den teoretiske gyldigheten av analysene, er om det er mulig å avdekke dynamiske sammenhenger som peker i samme retning som eventuelt teoriutgangspunkt. Er det gjort forsøk på å sette det som kommer fram i ulike deler i forhold til teoretisk utgangspunkt? Rent praktisk kan dette tydeliggjøres å ved å trekke sammen kategoriene eller analysene til figurer eller "modeller" som angir sentrale trekk eller sammenhenger mellom forskjellige analyser. Uten noen form for syntetisering på dette punktet, blir det vanskeligere å se hvordan analysene er et teoritilskudd. Kvalitative mønsterkategorier kan virke umiddelbart interessante og gjenkjennelige, og på den måten sies å ha god såkalt "face validity". Men dette er ikke tilstrekkelig hvis undersøkelsene skal bidra til kollektiv kunnskapsbygging og utvikling av ny teori innenfor et område.

Også når det gjelder den teoretiske validering så vil diskusjoner med medobservatører for eksempel medforskere, veiledere eller assistenter,

være viktige for å få en sjekk på hvor rimelig fortolkninger og analyser virker i lys av teori. Både når det gjelder kategoriernes teoretiske forankring og fortolkning av mønster og eventuelle sammenhenger innad i materialet, vil diskusjoner blant flere observatører bidra til å få fram nyanser og/eller avdekke motsetninger i forståelsen. Slik kan den viten som etterhvert legges fram bli grundigere teoretisk fundert, og muligheten for presiseringer og utvidelse i forhold til teoretisk utgangspunkt vil være bedre.

For å eksemplifisere fra eget prosjekt så ble kategorier og dialoganalyser presentert for ulike partnere underveis, med noe ulike formål (Bae 2004:62). For eksempel ble teoretiske fortolkninger drøftet med to medobservatører med kjennskap til prosjektets bakgrunn. Dette bidro blant annet til presisering angående hvordan kommunikasjonsaspekter kunne forstås og oppleves forskjellig fra henholdsvis barns og voksnes perspektiv. Også de involverte førskolelærerne ble med utgangspunkt i videoklipp bedt om å kommentere på ulike mønster av samspill. Disse drøftingene brakte inn nye momenter når det gjaldt kontekstuelle fortolkninger av barnas kommunikasjonshandlinger. De involverte førskolelærernes selvrefleksjon kom også tydeligere fram i deres kommentarer, enn det jeg hadde greidd å fange inn i mine første kategoriseringsforsøk.

De forskjellige intersubjektive valideringsrundene bidro til nyanse-
ringer i de teoretiske baserte analysene, og førte til videre utvikling av de kvalitative mønstrene som etter hvert trådte fram som teoretisk bidrag. Jeg vurderer det slik at uten disse drøftingene med medobservatører og samarbeidspartnere ville undersøkelsens teoretiske fortolkninger blitt mer ensidige og forenklete – og dermed mindre gyldige – i forhold til den barnehagekonteksten hvor dialogen mellom voksne og barn utspiller seg (se også Bae 2005).

Både med utgangspunkt i egen erfaring med et rikt deskriptivt materiale, og ved å lese andres forskning basert på observasjon i barnehage, ser jeg det som en utfordring å få til en balanse mellom detaljerte beskrivelser og teoretiske analyser. Denne balansen er viktig for at undersøkelsen skal kunne utgjøre et teoritilskudd. I den grad barnehageforskning blir for beskrivende, kan kunnskapsbidragene om barns liv i barnehage bli løsrevet og fragmentert.

Så til det tredje hovedspørsmålet:

3. Hvordan framstille viten slik at forståelsen av barns liv i barnehage utvikles?

Ut fra moderne vitenskapsteori blir representasjonen av fenomener ikke sett som en gjengivelse av en objektiv virkelighet. Selve framstillingen og måten vi setter ord på fenomen antas å bidra til hvordan vi oppfatter og forstår fenomenet. Dermed blir formen som vitenskapelige funn formidles i viktig validitetsmessig. Kvale uttrykker det slik: "Når validering konseptualiseres som sosial kunnskapsproduksjon, med en felles diskusjon av meningen med denne, blir formidlingen av funnene en vesentlig del av forskningsprosjektet" (Kvale 1997:189). Dette er i tråd med Graue og Walsh (1998:247) som er opptatt av det de kaller "textual eller narrativ validity". Et viktig spørsmål for dem blir: "Within a set of research questions, how does the written format relate to the theoretical perspective taken and the understandings generated?" (ibid:247)

I flere observasjonsundersøkelser fra barnehage brukes episodebeskrivelser som underlag for teoretiske fortolkninger. Jeg har andre steder (Bae 2004: 95) argumentert for hvorfor framstilling av dialogprosesser gjennom eksempler kan være fruktbart for å formidle forståelse for barns perspektiv i samspill med voksne. Dette fordi eksempler formidler et prosess-aspekt og er velegnet for å belyse den forandring som kan skje underveis i et dialogforløp. I tillegg kan fortolkede eksempler berøre følelsesmessige sider og skape engasjement hos den som leser. Et spørsmål er imidlertid om episodebeskrivelser og eksempler fungerer slik de er intendert? Kanskje er ikke den teoretiske fortolkningen klar nok og framstillingen blir uoversiktlig i stedet for klargjørende? Og hvis det blir tatt med mange eksempler eller episodebeskrivelser, kan framstillingen da bli overlesset og kjedsomhetsskapende?

Ved lesing av episodebeskrivelser i forskningsrapporter, kan jeg få den motforestillingen at de blir for lange og detaljerte i forhold til det som er den teoretiske essensen, eller rettere sagt: jeg mister taket i hva som er det teoretisk interessante. Hvis analysene heller ikke sammenfattes i illustrerende metaforer eller oversiktsfigurer, blir spørsmålet om framstillingen utydeliggjør den teoretiske forståelsen som de er ment å underbygge eller utdype. I slike tilfelle vil den "tekstuelle" eller "narrative" validiteten svekkes. Utfordringen er å framstille funnene slik at leseren oppdager betydningen av det som legges fram og får hjelp å se interessante fenomen og sammenhenger han eller hun ikke var klar over.

Hvis observasjonsforskning i barnehage skal bidra til å øke kunnskapen om barn som meningsskapende subjekter, blir det altså viktig å se

kritisk på teksten. I den grad framstillingen oversvømmes av lange episodebeskrivelser som ikke sammenfattes eller blir systematisk relatert til teoretiske begrep, kan kunnskapen om barns liv i barnehage lett forbli ”intern”. Uten forankring i begrep og teoretiske analyser blir kunnskapen vanskeligere å generalisere. Dermed kan andre utenfor barnehagefeltet ha problemer med å se relevansen og fatte interesse for den viten som skapes i barnehageforskning.

Avslutning – barnehageforskningens organisatoriske betingelser

All kunnskap er samfunnsskapt det vil si betinget av den konteksten og de konkrete samarbeidsbetingelser og diskurser som gjelder i miljøene hvor forskning blir skapt. Dette blir veldig klart når vi ser tilbake på noen av de teoretiske innsiktene om barn og deres manglende sosiale kompetanse, teorier som i mange år har hatt stor modellmakt for å bruke Bråtens (1996:168) uttrykk. Disse teoriene har altså etter hvert blitt utfordret og avløst av ny viten, som er skapt bl.a. ved hjelp av ny teknologi og samfunnsutviklingen generelt, for å nevne noe.

Som en avslutning vil jeg peke på enkelte praktiske rammebetingelser som kan skape problemer i forhold til validitet. Det er få miljøer for barnehageforskning i Norge og Norden, og mot denne bakgrunn kan det være relevant å spørre: svekkes validiteten i observasjonsundersøkelser fra barnehage fordi den er for lite kollektivt basert?

Innenfor kvalitativ metodologi må – som jeg har pekt på over – både beskrivelser og teoretiske fortolkninger deles og valideres intersubjektivt. I prosjekter drevet fram av enkeltpersoner uten en fast referansegruppe, kan validitetsdiskusjonene bli for tilfeldige. Uten et diskusjonsfellesskap hvor flere er interessert i tematikken, men hvor også motforestillinger og kritisk diskusjon har god plass, kan tolkningene lett bli for ensidige. Med referanse til egen undersøkelse kan jeg si at selv om jeg hadde ulike medobservatører og diskusjonspartnere i løpet av prosjektperioden, så ville det ideelle vært en gruppe på 2-3 personer som jobbet sammen.

Undersøkelser av barn i samspill med omgivelsene basert på videoopptak er en krevende form for observasjonsforskning, både når det gjelder materiell, tidsmessige og personmessige ressurser. Knapphet når det gjelder økonomisk-materielle ressurser kan komme til å begrense muligheten

for samarbeid med andre interesserte. I tillegg kan mangel på tid og tilgjengelige personer også gjøre det vanskelig å gjennomføre valideringsdrøftinger. Slik kan organisatoriske eller institusjonelle forhold påvirke gyldigheten av det som legges fram.

Nok et kritisk punkt ved kvalitativ observasjonsforskning som har sitt utspring i profesjonsmiljøer, er at den kan være for konsensusorientert og for lite problematiserende.

Dette kan skyldes at undersøkelsene har upresis teoretisk forankring, og at teoretiske begreper i liten grad fungerer som kritiske analyseverktøy. Men det kan også ha sammenheng med forskerens lojalitet og identifikasjon med praksisfeltet.

I en evaluering av en del nyere svenske forskningsrapporter, mest avhandlinger, peker Haug (2003) på at barnehageforskningen er sterkt preget av en kvalitativt fortolkende metodologi og gjort av personer med sterk identifikasjon med feltet. Han etterlyser mer kritiske perspektiv i de refererte studiene. Mangelen på forskersamarbeid på tvers av miljøer kan bidra til at barnehageforskning blir dominert av et innenfra perspektiv som er lite problematiserende. Beskrivende og fortolkende observasjonsstudier fra barnehager kan dermed komme til å formidle et lite gyldig bilde av barnehagebarns hverdag. I dette lyset blir det en utfordring at forskningen får fram kritikk parallelt med at den formidler forståelse for hva som foregår der.

Et annet praktisk organisatorisk forhold som kan virke inn på validiteten, er at en god del av barnehageforskningen gjøres av personer som underviser og er interessert i formidling til praksisfeltet. Som jeg nevnte innledningsvis kan personer med forankring i profesjonsutdanningene bli så opptatt av at forskningen skal være nyttig og bidra til forandring i praksisfeltet, at den pragmatiske validiteten kommer til å dominere og gå på bekostning av andre typer gyldiggjøring. Det kan gi seg utslag i at det legges mindre vekt på teoretisk fordypning og drøfting, noe som altså svekker undersøkelsens teoretiske bidrag.

Til slutt vil jeg oppsummere det jeg ser som de største validitetsmessige utfordringene i den type forskning jeg har tatt utgangspunkt i. Det første er å få til en god balanse mellom fenomen-nære beskrivelser og teoretisk analyse. Det andre er at parallelt med å løfte fram og fortolker prosesser i barnehage innenfra, så må også metodologien gi rom for eksterne kritiske og teoretiske perspektiv. Slik jeg ser det balanseres disse utfordringene best i miljøer med diskusjonspartnere som både er interessert i

praksisnære observasjoner fra barnehager, men samtidig har sans for kritisk analyse og teoretisk fordypning.

Litteratur

- Bae, B. 1986. Observasjon i barnehagesammenheng - en problematisering. I: Pettersen, R., M. Lande & J. B. Lie, red. *Ny kunnskap på barnehagesektoren del 1*:211-222. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. 1987. Aspects of participant observation in the day care context. Paper på Symposium for Qualitative Research in Psychology, Perugia, Italia.
- Bae, B. 1992. Relasjon som vågestykke. I: B. Bae & J. E. Waastad, red. *Erkjennelse og anerkjennelse*:33-60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden dr. philos, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo. Høgskolen i Oslo, HIO rapport nr. 25.
- Bae, B. 2005. Troubling the identity of a researcher: Methodological and ethical questions in co-operating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood Education* 6(3) (in press).
- Bråten, S. 1996 Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I: Holter, H. & Kalleberg, R., red. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*:166-193. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corsaro, W. 1981. Entering the child's world – research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. I: J. Green & C. Wallat, red. *Ethnography and Language in Educational settings*:117-146. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Cannella, G. 1997. *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Eide, B & Winger, N. 2003. *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Graue, M. E. & Walsh, D. 1998. *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. London: Sage Publications.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. & Nilsen, R. D. 2002. *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Guss, F. 2000. *Drama Performance in Children's Play Culture: The Possibilities and Significance of Form*. Dr. Art. Degree. Trondheim: Faculty of Arts, NTNU.
- Haug, P. 2003. *Om kvalitet i förskolan*. Skolverket, Forskning i fokus nr 8. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. 2003. Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1-2):24-42.
- Johansson, E. 1999. *Etik i små barns värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, nr. 141.
- Johansson, E. 2003. *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket, Forskning i fokus nr 6. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. I: S. Kvale, red. *Issues of Validity in Qualitative Research*:73-92. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Klette, K. 1998. *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lenz Taguchi, H. 2000. *Emancipation och motstånd*. Doktoravhandling. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindahl, M. 1996. *Inläring och erfarenhet. Ettåringars möte med förskolans värld*. Doktoravhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, nr. 103.
- Løkken, G. 2000. *Toddler Peer Culture. The Social Style of One and Two Year Old Body-subjects in Everyday Interaction*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- Matre, S. 2000. *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Oslo: Det norske samlaget.
- Maxwell, J. 1992. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review* 62 (3):279-300.
- Moen, T., Nilssen, V. L. & Postholm, M. B., red. 2005. *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Skriftserien Klasseromsforskning, Trondheim: Tapir Forlag.
- Nergård, J.-I. 1993. Noen problemer i pedagogisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6:342-347.
- Nilsen, R. Dyblie. 2000. *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Doktoravhandling. Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.
- Scheurich, J.J. 1996. The masks of validity: a deconstructive investigation. *Qualitative Studies in Education* 9 (1):49-60.
- Schibbye, A.-L. L. 2002. *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz Jørgensen, P. 1989. Om kvalitative analyser – og deres gyldighet. *Nordisk Psykologi* 4 (1):25-41.
- Sommer, D. 2003. *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Akademisk.
- Stern, D. N. 1995. *The Motherhood Constellation. A Unified View of Parent – Infant Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Søbstad, F. 2004. *Mot stadig nye mål.... Tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie Nr.1/2004.
- Vedeler, L. 1993. *Preschool Teachers' Use of Language and its Influence on Child Group Communication and Play*. Oslo: Institute of Special Education, University of Oslo.
- Vedeler, L. 2000. *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wolcott, H. 1990. On Seeking – and Rejecting – Validity in Qualitative Research. I: Eisner, E. & Peshkin, A., red. *Qualitative Inquiry in Education, The Continuing Debate*:121-152. New York: Teachers College Press.
- Ytterhus, B. 2000. *"De minste vil, og får det kanskje til." – en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – barnehager*. Dr. polit.-avhandling. Trondheim: NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Åm, E. 1989. *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berit Bae
Høgskolen i Oslo
Avd. for førskolelærerutdanning
Postboks 4, St. Olavs plass
NO-0130 Oslo, Norge
e-post: Berit.Bae@lu.hio.no