

Observasjon – en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek

Johanna Birkeland

Tittelen på denne prøveforelesningen¹ er «Observasjon - en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek». Dette er et tema som, slik jeg ser det, kan gripes an ved å innta forskerposisjonen og redegjøre for observasjon som en metode forskeren bruker som en inngang til å forstå barns verden, læring, samspill og lek eller det kan knyttes til barnehagen, der observasjon kan være en vei til forståelse av barns verden, læring, samspill og lek, for barnehagelæreren. Jeg har valgt en hybrid av disse innfallsvinklene, der jeg først tar for meg observasjon som forskningsmetode, samt den vitenskapsteoretiske forankringen for dette, deretter relateres det oppgitte temaet til observasjon i barnehagepedagogisk arbeid. Barns verden har jeg avgrenset til barnehagekonteksten. Underveis vises eksempel i form av foto fra den gang jeg drev barnehage. Fotoene har jeg tillatelse fra ansatte og foresatte til å bruke.

Observasjon

Observasjon av barn har i et historisk perspektiv hatt både pedagogiske og forskningsmessige hensikter (Sommerseth 2005). Ordet observasjon kommer fra latin «observare» og betyr å iaktta eller undersøke (Norsk etymologisk ordbok 2013). For pedagoger er observasjon en profesjonell ferdighet, knyttet til pedagogens arbeidsoppgaver (Bjørndal 2017), og som har vært lagt til grunn for kunnskapsbasen til barnehagelærere fra de første utdanningene (Simmons-Christenson 1979; Balke 1995) til i dag (Universitets- og høgskolerådet 2018). En lærer om observasjon som del av det didaktiske arbeidet, for å forstå barn, oppdage barn som trenger hjelp og støtte, som grunnlag for samarbeid med barnas foresatte, men også for å få nye innsikter, dyktiggjøre en i arbeidet med barna, få innsikt i og forståelse for barns læring, samspill og lek, samt for vurdering, endring og utvikling av pedagogisk praksis.

Observasjonsmetodologi og ulike observasjonsmetoder har vært utviklet innenfor ulike fagtradisjoner som antropologi, sosio-

logi og psykologi (Kristiansen og Krogstrup 1999; Sommerseth 2005), med forankringer i ulike kunnskapssyn og vitenskapsteoretiske perspektiver. Observasjon innen sosiologi stammer fra den antropologiske tradisjonen (Fangen 2010), mens den psykologiske tradisjonen er sterkere knyttet til den positivistiske tradisjonens vitenskapsidealer (Hammersley og Atkinson 2007). I den positivistiske tradisjonens vitenskapsidealer settes objektivitet i høysetet. Forskning i et tradisjonelt positivistisk perspektiv skal i størst mulig grad gi et bilde av virkeligheten slik den er. I en slik forståelse vil observatørens deltagelse svekke resultatenes gyldighet. Mens positivismen har utspring i idealer om nøytralitet og objektivitet, representerer hermeneutikken et visst motsetningsforhold til et slikt syn. Hermeneutikken står i opposisjon til positivismen ved å hevde at en ikke kan forholde seg uforutinntatt og objektivt til såkalte fakta. Objektivismeidealet er blitt sterkt kritisert, eksempelvis av Skjervheim (1996), som fremhever at forskeren er en del

¹ Dette er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesningen «Observasjon - en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek». Prøveforelesningen ble avholdt i forbindelse med min disputas på Høgskulen på Vestlandet (HVL) den 31. januar 2020

av den virkeligheten han eller hun studere. Kravene til objektivitet eller nøytralitet i forhold til problemstillinger forskeren studerer blir dermed problematisk. Forskerens/observatørens egen erfaringsbakgrunn vil influere på forståelsen av det som studeres.

(Før)forståelse

Forståelse er å begripe, fatte, gjøre bruk av forstanden, innse og oppfatte. Det betegner også resultatet av å forstå (som i «å komme frem til en forståelse»), resultatet av en undersøkelse, det å gripe en mening med noe (Store norske leksikon). Forståelse er et sentralt begrep i vitenskapsfilosofien. Men vi kan og snakke om førforståelse, slik Skjervheim berører. Alle mennesker bringer sin forståelseshorisont med inn i enhver forståelsesprosess. Våre holdninger og oppfatninger utgjør de fordommer vi til enhver tid har, og er resultat av tidligere erfaringer. I konstitusjonen av forståelse vil den enkeltes forståelseshorisont være av avgjørende betydning. Som Bourdieu påpeker med sitt begrep «participant objectivation» er det nødvendig for forskeren å være refleksiv i forhold til sin egen forforståelse og teoretiske blikk (Bourdieu og Wacquant 1992:68). Bente Ulla (2014:13) peker på at «sjølv med det mest finslipte blikket vil ein betraktar skape den betrakta». Hun viser hvordan det betraktende blikket kom til uttrykk i barnehagelærernes fortellinger om kartlegging, der alderskategorier for barns normalutvikling viste seg som anker for barnehagelærerens vurderende øye.

Skjervheim (1996) pekte på at det ikke er mulig å være ren tilskuer til andre mennesker og det sosiale fellesskapet. Man står i et deltaende forhold til det som studeres og det som skjer. Ifølge Denzin og Lincoln (2005:12) er det ingen objektive observasjoner, kun observasjoner sosialt situert i verden til observatør og de observerte. Relatert til observasjon i barnehagekontekst peker også Mariane Hedegaard (2013) på at observatøren er del av virkeligheten han/hun observerer. Det lar seg ikke gjøre å sette observatøren i parentes. Både

observatøren og konteksten barnet er en del av, influerer på barnet. Observasjon av barn og forståelsen av barn/barnet kan ikke oppnås ved ensidig å konsentrere seg om barnet, slik naturvitenskapens tradisjon og utviklingspsykologiens mål har forfektet, der observasjoner, tester og eksperimentelle metoder for objektiv beskrivelse av barns funksjonsområder resulterer i at barn blir isolert som objekt. Med det vil samspillet og omgivelsene teknifiseres eller utelates, og barnets perspektiver oversees sier Hedegaard. For å forstå barn må vi prøve å se verden i barnets perspektiv. Innsikt i barnets verden og forståelse av denne oppnås ved å se barnet i de samspill det inngår i, den konteksten, det vil si de relasjoner, miljøet og kulturen barnet er en del av. F.eks. er Liv Torunn Grindheims (2014) avhandling et bidrag til å forstå mer om barns hverdagsliv i barnehagen, der hun gjennom observasjon i sitt feltarbeid i tre barnehager viser barn som agenter som søker felles forståelse og utforming av hverdagslivene sine sammen med andre barn, i interaksjon med vilkårene som er tilrettelagt i barnehagen som norsk samfunnsinstitusjon. Dette innebærer et deltakerperspektiv i søken etter å forstå barns verden.

Observasjon som metode defineres av Løkken og Søbstad (2013) som en tredelt prosess som innebærer iakttagelse ved hjelp av sansene, nedtegnelse og refleksjon. En generell observerende grunnholdning er altså ikke tilstrekkelig. Ut fra en slik forståelse skiller jeg mellom formell og uformell observasjon, der det å være til stede å se – å iaktta – ikke betraktes som anvendelse av observasjon som metode. Det betyr ikke at jeg forkaster den uformelle observasjonen, men ser den heller som en oppmerksom tilstedeværelse som også er viktig i pedagogens arbeid med barna i barnehagen, slik jeg beskriver det i avhandlingen min (Birkeland, J. 2020). Imidlertid finner jeg i min avhandling at i norske barnehager, i likhet med hva Eva Johansson (2016:166) i sitt avhandlingsarbeid finner i den svenske førskolen, at observasjonene som gjøres i stor grad

er uformelle. Jeg velger her å ta med et eksempel fra Johanssons avhandling. Det er et utdrag fra pedagogen Berit og forskeren Evas samtale etter en byggelek i barnehagen:

Eva: – Är det något som du lägger märke till kring barnen när du sitter här, och dokumenterar du det på något sätt?

Berit: – Ja, jag observerar och noterar 'i huvudet', men jag skriver inte ner det.

Eva: – Jag ser att du fotograferar.

Berit: – Ja, jag vill att det ska bli lite mer, att vi använder det sedan.

Dette handler, slik jeg leser det, også om hva som forstås som observasjon. Barnehagelæreren synes her ikke å tenke at foto er en form for observasjon. Alt etter hvilken vitenskapsteoretisk tradisjon en legger til grunn vil de metodologiske utfordringene eller dilemmaene knyttet til observasjon fremstå vesensforskjellige. Det vil også innvirke på hvilke former for observasjon som vil anses som observasjonsmetoder.

De «redskaber» vi bruker er ikke nøytrale, men medskapere av det perspektiv som kan komme til syne (Warming 2019). Min avhandling har f.eks. vist at narrativ metodologi i form av praksisfortellinger er en metode for observasjon i barnehagene. En praksisfortelling kan defineres som «selvlagde fortellinger om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltagerne er fremstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren» (Birkeland 1998:15). Jeg inkluderer praksisfortellinger i observasjonsmetoder, med bevissthet om at det er den menneskelige fortolkede virkeligheten som beskrives – ikke den fysiske verden, som en sann eller objektiv virkelighet. Om jeg la til grunn positivismens vitensidealer, ville praksisfortellinger vært ekskludert. En praksisfortelling er en fremstilling av levd erfaring sier Birkeland, og hun fremhever at praksisfortellinger er skapt i en sosial og kulturell kontekst. Dette synet på fortellingen er også i tråd med forskningstradisjonen Narrative Inquiry (Clandinin og Connelly 1990), en ontologi inspirert av John Deweys (1938) filosofi om erfa-

ring, fundert i amerikansk pragmatisme. Uten å anerkjenne barnehagelærernes erfaringer vil vesentlig informasjon om hverdagslivet i barnehagen gå tapt. Kari Kvistad (2008) har pekt på, slik jeg også fremhever i min avhandling, at praksisfortellinger kan danne grunnlag for undring og spørsmål i personalgruppen, som kan bidra til endring og utvikling av pedagogisk praksis.

Det er en utopi at vi alle ser ting på same måte. Helene Illeris (2004:265) peker på at vi ser ting gjennom et «blurred filter», kulturelt og sosialt konstruert. Jayne E. White (2011:63) peker også på at «what can be 'seen' is always impaired or enhanced by what each person brings to their gaze – be it frameworks or ideologies». Cato Wadel (2014) poengterer at vi observerer gjennom øynene og begreper, som vi knytter observasjonene til. Vi bruker teori til å se med (Christophersen 2010; Kvernbekk 2000), som en måte å forstå og forklare på. Teorien setter dermed vilkår for hvordan vi ser og oppfatter barn, og for hva som kan komme til syne. Observasjonsarbeidet farges av de erfaringene, den kunnskapen og kulturen man er en del av og kunnskapssynet, synet på barn, barndom og barns utvikling vil styre blikket, hva man ser og ser etter. Det ligger således en makt i observatørens menings- og kunnskapskonstruksjon, som fordrer etiske, kritiske refleksjoner om observatørrollen og teoriene man støtter seg til. Observasjon kan sees som en hermeneutisk prosess (Løkken 2012; Wadel 2014). Ens tolkning bør utfordres ved at flere deltar i tolkningsprosessen (Askland 2011:177), der det individuelle blikket kan styrkes og utfordres av andres blick gjennom felles refleksjon og fortolkning (Eik, Steinnes og Ødegaard 2016).

I likhet med Sommer, Samuelsson og Hundeide (2010:199) ser jeg det som vesentlig at teorier man støtter seg til og metodologi og metoder man velger er compatible med dagens syn på barn som «experiencing, meaning making actors in their life-worlds». Dette er et kunnskapsgrunnlag som ser barn som deltagere (Fleer og Hedegaard 2010; Garvis, Ødegaard og Lemon 2015; Ødegaard og

Krüger 2012), og der barns utvikling, læring og dannelse sees sammenkoblet med de institusjonelle praksiser de er deltagere i (Hedegaard 2019). Testing av barns ferdigheter anses ikke å være forenlig med dette nye barnesynet og en søken etter å forstå barns perspektiver (Sommer m.fl. 2010).

Observasjon i barnehagepedagogisk arbeid

Hedegaard (2013) har utviklet det hun kaller interaksjonsbasert deltagende observasjon, som tar på alvor det bevegelige samspillet mellom barn og omverdenen. Barnas handlinger viser til deres forståelse av de sammenhengene de befinner seg i, og handlingene viser samtidig til barnas engasjementer, interesser og intensjoner i situasjonen. Ved å studere et barns handlinger i verden får vi innblikk i barnets forståelse av verdenen og samtidig hvordan verden forholder seg til barnet. Observatøren er deltager i barnas hverdag og metoden innebærer å beskrive barn i deres dagligdag, i omgang med andre mennesker og de aktiviteter som karakteriserer deres tilværelse i barnehagen. I en slik tenkning ligger det i en viss likhet med Løgstrups (1956) etiske fordring, at vi også skaper vilkår for andres utvikling og muligheter. Den voksne som observatør står i en maktposisjon vis-à-vis barn, som Eide, Hognestad og Winger (2010) poengterer. Dette krever sensitivitet, respekt og selvrefleksivitet, når det gjelder både barns rettigheter, respekt for barns integritet og bevissthet om at de metodene man velger reflekterer et syn på barn som subjekter i eget liv.

Innenfor antropologisk feltarbeid har observasjon ved deltagelse i menneskers hverdagsliv vært sentralt (Hall og Preissle 2015). I Norge har det utviklet seg en sterk tradisjon hvor antropologer forsker i eget felt (Wadel 1991). Malterud (2017) viser i likhet med Wadel til at feltarbeid i egen kultur gir den fordel at feltkunnskapen gir umiddelbar forståelse av fenomen utenforstående

ikke oppfatter. Men samtidig er det en fare for feltblindhet, at en tar ting for gitt. I avhandlingen min tar jeg til orde for å tenke om barnehagelæreren som en "forsker" som undersøker egen og barnehagens praksis, der forhold Malterud peker på er relevante. Systematiske observasjoner, dvs. observasjoner som nedtegnes i en eller annen form, enten det er skriftlig tekst, foto, video eller annet, er nødvendig for kritisk distanse og refleksjon, som grunnlag for tilbakeblikk og et fremadrettet blikk i videre planlegging, utvikling og endring av praksis. Systematiske observasjoner kan slik informantene i min studie uttrykte, gjøre en forskjell på synsing og realitet. Du kan få aha-opplevelser når du ser litt bedre etter:

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 (Barnehagelærer nr. 3).

En annen uttrykker:

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 (Barnehagelærer nr. 30).

Barnehagelæreren – den observerende vegfareren

Ifølge Birkeland og Ødegaard (2019) kan Ingolds (2010:121) metafor «vegfarer» være et fruktbart utgangspunkt til det å tenke om barnehagelæreren som en forsker. Barnehagelæreren er en som går sammen med barn og «forsker» på egen praksis. Et slikt tenkesett er godt dokumentert som forskningstilnærming av eksempelvis Myrstad og Sverdrup (2019) for å få inngang til barns verden. De retter oppmerksomheten mot de yngste barnas læringsprosesser gjennom barnas involvering og engasjement med sosiale og fysiske omgivelser i barnehagen. De viser

hvordan barnekropper i bevegelse er kilde for erkjennelse og læring. Som utgangspunkt for sine analyser har de valgt eksempler fra barns aktivitet i barnehagens uteområde. De har vært deltakende observatører og inngått som en del av konteksten barnas bevegelser og aktivitet foregikk i. Tim Ingolds begrep vegfaring (wayfaring) er anvendt i deres analyser av hvordan bevegelse kan forstås som læring. Dette er læringsprosesser som handler om å være i verden fremfor å lære om verden. Ingolds økologiske antropologi fremhever hvordan menneskets liv og læring er innvevd i myriader av relasjoner, i alt mennesket er del av ved å bebo verden. Ved å ta i bruk et slikt perspektiv på læring gir Myrstad og Sverdrup (2019) et bidrag til å tydeliggjøre innholdet i et helhetlig læringssyn i barnehagens pedagogiske praksis. Ved å se barns utvikling, læring og danning som innvevd i barnets totale omgivelser vil kompleksiteten i hvordan barn erfarer verden i større grad kunne synliggjøres. Observasjon i en slik forståelse kan være en inngang til å støtte opp om barns lærings- og dannelsesprosesser. Ingold (2000:169) viser til Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, der kroppens kontinuerlige involvering med omgivelsene blir utgangspunkt for menneskets erkjennelse. Barn skaper altså mening i verden gjennom kroppen i dens interaksjon med omgivelsene.

Vegfareren har lang tradisjon i pedagogisk filosofi. Allerede Comenius (1592-1670) pekte på menneske som «Homo viator» (det vandrende menneske) og pedagogen som en vegfarer (Ødegaard 2018). Ved en slik metafor er pedagogen en som søker mening ved å vandre, ved å oppdage det som skjer «langs livets vei» (Comenius 2008; Ødegaard 2018). Vegfareren vil nok trenge en loggbok for notater og fortellinger og et kamera når det passer seg. En vegfarende observatør anno 2020 vil måtte ha beredskap for å se de små detaljer som oppstår når en oppdager sammen med barn. Ved vekt på multimodal metodologi kan man skape representasjoner av det en opp-

lever og oppdager sammen. Barn kan f.eks. også selv ta foto, slik Knudsen og Ødegaard (2011) har vist, og selv bidra ved å fortelle om sine erfaringer.

Barns kroppslige tilstedeværelse i verden

Gunvor Løkken (2004), som i likhet med Ingold støtter seg til Merleau-Ponty, viser i sin forskning om toddlerkultur i barnehagen- hvor hun for øvrig har brukt videoobservasjon som sin tilnærming- at ett- og toåringer har en særegen kroppslig måte å leke og kommunisere på. Gjennom sine egne kroppslige handlinger skaper de vennskap og fellesskap med hverandre. Løkken ser på kroppen som barnets primære uttrykksmåte i sosial omgang med jevnaldrende. Sandseter, Hagen og Moser (2013) belyser ulike sider av barns kroppslighet i barnehagen. De forstår kroppslighet som barns grunnleggende måte å være på; barn opplever og persiperer gjennom alle sansene i sin kroppslige utforskning og tilegnelse av verden. Dette innebærer at observasjon av de yngste barna, som ennå ikke har et velutviklet verbalspråk, må tilnærme seg barns verden gjennom multimodale metoder (Olaussen, 2018:45) og kan være en inngang til å ta små barns deltagelse på alvor.

I den norske barnehagen går det mange små barn. De deltar med erfaringer fra et bredt og variert tegnlandskap når de leker og når de er i relasjon med andre (Birkeland og Ødegaard, 2019). Også Engelsrud (2005, 2010) har ut fra sin fenomenologiske forankring betont forståelsen av barn som kropp i verden, og at det krever at fokus må rettes på både barnet, det fysiske miljøet og relasjonene de inngår i, der en ser seg selv og barnet som deltagere i en kontekst, som tilstedeværende kroppssubjekter situert i tid og rom.

Observasjon for å lytte til barn

Alison Clarks (2006) internasjonale reviewstudie viser en rekke observasjonsmetoder brukt av både forskere og praktikere i barnehagen.

Deltagende observasjon trekkes frem som særlig relevant for å studere små barns liv, og observasjon fremstår også som en metode for å lytte til barn. Clark (2006:494) tar også til orde for det hun betegner som multi-sensory approaches:

There is a range of techniques for listening to young children which shift the balance away from the written or spoken word to visual or multisensory approaches. These include the use of cameras and audio equipment, tours, map making and arts-based activities. These can become the focus for «everyday listening» to young children and provide a living record of young children's lives in the institution.

«Tours» som nevnes, er i betydningen «involve young children taking researchers or other adults on a guided walk around their pre-school setting, to indicate how they felt about the environment and activities», slik vi og ser hos Myrstad og Sverderup (2019). Også Berit Bae (1996, 2004, 2005) viser til at kvalitative tilnærminger i observasjonsarbeidet, med observasjon av levde prosesser og barns hverdagsliv, er avgjørende for å kunne få innsikt i barns perspektiver, deres subjektivitet, kompetanser og samspill med omgivelsene.

For barns trivsel er deltagelse i barnehagens fellesskap viktig (Bae 2018). Sosiometri kan være en inngang til å undersøke forholdet mellom flere personer i en gruppe. Du kan registrere hvem som tar kontakt med hverandre verbalt og nonverbalt, og dette er en tilnærming godt egnet for å finne ut om det er barn som blir lite inkludert i gruppen. Eksempelvis hadde jeg noen 3.kl studenter i barnehagelærerutdanningen, som ville se nærmere på måltidsituasjonen i en barnehage. De brukte en enkel form for sosiogram for å se på kommunikasjonen verbalt og nonverbalt rundt bordet. Det ble tydelig at det var lite kommunikasjon mellom «Ola» og de andre. Var det slik i mange av måltidsituasjonene? Gjentakende sosiogram avdekke

det, men her var ikke systematisk observasjon det viktige for å dokumentere at Ola falt utenfor, det viktige var å bruke dokumentasjonen til å reflektere sammen i personalgruppen. Resultatet ble at de ville forsøke å skifte plass på de voksnes plasser rundt bordet, og bildet ble da et helt annet. Personalet var ikke klar over at Ola var så lite inkludert som sosiogrammet viste. Dette enkle sosiogrammet som disse studentene brukte ble en tankevekker som ledet til en endring av måltidsituasjonen for Ola.

Det som karakteriserer barnehagen er en «endless interaction» mellom både barna selv og mellom personalet og barna. Barnehagen er fremfor alt en kollektiv arena, sier Samuelsson og Pramling (2013:521). Videoobservasjon har ofte vært brukt for både å skaffe empiriske data og for utvikle barnehagepersonales bevissthet om livet i barnehagen og forståelse for barns verden (Sommer, Samuelsson og Hundeide 2013). Kupfer (2011:101) poengterer at: «Listening to children's voices is one of the teachers' most important strategies for recognizing what is happening for children». Eide m.fl. (2010) har i likhet med White (2011) pekt på barns mange stemmer eller uttrykksmåter, og at disse må lyttes til, gjennom at man i observasjonsarbeidet fokuserer på ikke-verbale og kroppslige uttrykksmåter. Gjennom observasjon eller andre dokumentasjonsformer kan vi synliggjøre det å lytte til små barn (Åberg og Taguchi, 2006; Clark og Moss, 2011), og barna kan således gis medvirkning (Bae 2010; Bratterud, Sandseter og Seland 2012; Løkken og Søbstad 2013). Jeg vil her gi et eksempel fra barnehagen:

En dag i august satt Mj og Mg under klatrestigen. Dette var huset deres. Rita (voksen) ser dette og hører Mg si til Mj: Vil du komme inn i huset mitt? De lekte at de laget kaffe og vaffler. Rita (voksen) går bort til dem, ringer på og blir invitert inn. Hun får kaffi og gafler (= vaffler). Hg kom også inn i huset og fikk kaffe og vaffler.



De voksne hev seg på, og laget vafler mens barna sov. Ute om ettermiddagen fortsatte leken, med flere hus. I det største huset ved rutsjebanen kom alle på besøk og spiste nys-tekte vafler. For meg handler dette om barns medvirkning. Disse små barnas lek fikk stor innvirkning på resten av dagen i barnehagen, fordi det ble fanget opp og bygget videre på. Det hører med til historien at barnehagen hadde denne rutinen: Mens barna sov skrev personalet ut bilder og satte inn i barnas permer og i den digitale fotorammen, slik at foresatte fikk innblikk i barnehagedagen til barna. Foresatte hadde samtykket til en slik bruk av bilder. I sovetiden ble det en dialog om bildene blant personalet, og da de gikk ut igjen etter at barna hadde hvilt, hentet de voksne fram flere artefakter; sleiver, røreballer og krakker som kunne gi næring til leken.

Å lytte til barn og ta barns perspektiv er en fremtredende diskurs om barn i dag (Bae 2018; Docket, Einarsdottir og Perry 2009; Sommer m.fl., 2013). Observasjon av lek kan

være inngang til å lytte til barn (Clark 2006). Lek er kjernen i den norske barnehagetradisjonen (Einarsdottir, 2013; Bae, 2018; Børhaug m.fl., 2018), der lek og en holistisk tilnærming til læring skal legges til grunn. Min studie viser derimot at lek ikke fremstår som et høyt prioritert fokus for observasjon. Under 10 % av totalt 1273 styrere, praksislærere og pedagogikklærere rapporterte fokus på lek siste halvår. I følge rammeplan for barnehager skal personalet observere, analysere, støtte, delta i og berike leken (Utdanningsdirektoratet, 2017:21). Studier som retter fokus på barns leke- og læringsmiljø fremhever barnehagepersonalets sentrale rolle for å skape rom for improvisasjon, lek, læring og utforskning (Bjørgen 2017; Fønnebø og Rolfsens 2014; Moser 2012). Børhaug m.fl. (2018) viser at barnehagelærere legger stor vekt på at lek og læringsaktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas interesser og undring, men at det synes å være potensial for å utvikle en praksis hvor barnehagelæreren i større grad utvider og ut-

vikler leken ved å hjelpe barna med å samarbeide og sammen utforske innholdet i leken.

Samuelsson og Pramling (2011) fremsetter et perspektiv der kommunikasjon er kjernen i utdanningspraksiser hvor barns meningsskaping er i fokus. Det betyr at barnehagelærerens deltakingende rolle også er avgjørende for barns læring. Å lytte til barn er ikke tilstrekkelig ut fra et slik perspektiv. Den voksne må også utvide barns perspektiver og læring. Observasjon i pedagogisk arbeid må da ha som hensikt å lede fremover. Det ser i dag ikke ut til å være tilfelle, i og med at studier som min avhandling, Eva Johanssons (2016) avhandling, Emilson og Samuelssons artikkel «Jakten på det kompetenta barnet» (2012) og Pettersvold og Østrem (2019) «Mestrer mestrer ikke» viser at det først og fremst er barns avgrensede funksjonsområder som er fokus i observasjons- og dokumentasjonsarbeidet. Til tross for at barnehagelærere ikke ønsker å vurdere barn, er det i stor utstrekning det som gjøres (Franck og Nilsen 2015; Johansson 2016). En studie av Lewis, Fleer og Hammer (2019) viser også at den voksne rolle, som en mer kompetent annen (jf. Vygotsky 1987 og hans teori om den proximale utviklingssone), er avgjørende i barns læringsprosesser, der det å utvide barns læring er vesentlig i en barnesentrert pedagogikk. Jeg ser en slik forståelse som vesentlig for å støtte barns læringsprosesser og oppfylle barnehagens mandat. Det innebærer at også den voksne bidrag må synliggjøres i observasjonene som foretas. En slik forståelse innebærer samtidig en etisk, respektfull og ansvarlig pedagogrolle. I min avhandling fremstår den voksne som en blind flekk i observasjonsarbeidet i barnehagen, slik også Kallestad og Ødegaards (2014) studie har vist. Baustad, Rønning og Bjørnstad (2018) finner at barnehagelærere i liten grad omtaler sin egen rolle, når det gjelder å støtte barns læring og utvikling.

De fleste læringsteorier anerkjenner den voksne rolle i barns læringsprosesser. Bø m.fl. (2019) har adressert fenomenet lærings-

felleskap i barnehagen basert på skygging av fem barnehagelærere. De synliggjør barnehagelærernes profesjonelle arbeid og utforsker hvordan barnehagelærerne fremmer gode læringsfelleskap. Deres forskning viser at skygging kan være en inngang til å synliggjøre praksis. I stedet for i vurderende hensikt kan man løfte frem gode eksempler for deling og refleksjon i personalgruppen, for økt bevissthet og utvikling av praksis til barns beste. Askland (2011) peker på at observasjon er et verktøy for planlegging og vurdering, men at det viktigste er å komme nær barnets verden (s. 151). Larsson, Williams og Zetterqvist (2019) har da også vist hvordan skygging av barn kan være en inngang til barns verden i barnehagen.

Læring, samspill og lek

Dagens forskning viser at gruppefelleskap har stor verdi for barns trivsel, læring og allsidige utvikling, og at positive gruppefelleskap sees på som en kvalitetsfaktor for barns helhetlige læring (EVA 2017). Når det gjelder læring, kan begrepet forstås snevert eller bredt: I land som Storbritannia og USA dominerer en mer skoleforberedende barnehagetradisjon, mens den norske og nordiske barnehagetradisjonen er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon (Johansson 2016). I Forskrift om rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver, er det fremhevet at lek har en egenverdi, men også at leken skal være en arena for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2017). Barnehagen skal fremme læring gjennom å ha et stimulerende miljø som bl.a. støtter opp under barns lyst til å leke og utforske. Barn er homo ludens, lekende mennesker, og barn lærer og utvikler sammensatt kompetanse gjennom lek. Lek er samspill og kommunikasjon og er en vesentlig del av barnekulturen. For barnet er det å ha en venn, noen å leke med, et stimulerende miljø og gode voksenpersoner av betydning. Små barn lærer hovedsakelig i samspill med andre mennesker og gjennom de erfaringer de gjør (Drugli 2017). Læring i barnehagen foregår i et gjensidig samspill mellom barn, voksne og

barnehagens miljø. Observasjon kan bidra til innsikt i barns verden, deres involvering og engasjement med sosiale og fysiske omgivelser i barnehagen. Min avhandling har vist at samspill mellom barn er hovedfokus i barnehagelæreres observasjoner i barnehagen, men at fokuset synes å være konsentrert om vurdering av barns samspillskompetanse.

Johansson (2016) finner at barns læringsprosesser fremstår som usynlig i vurderingsarbeidet i svenske barnehager. Dette til tross for at pedagogene løftet fram læring som viktig. Hun finner at vurdering av barns prestasjoner synes å forsterke læring som en usynlig prosess. Selv om læring i stor grad ble omtalt av barnehagelærerne, var det forsvinnende lite i vurderingene som faktisk viste eksempel på lærings- og kunnskapsinnholdet. Johansson konkluderer med at et utviklingsområde i pedagogisk praksis er å sette barns kunnskapsutvikling i fokus, heller enn deres personlighet og atferd. Johansson finner det overraskende at barns læring er så usynlig. Dette var et hovedfunn også i min avhandling i norsk kontekst, som viste at fokus på barns læring er fraværende i observasjoner i pedagogisk arbeid i barnehagen.

Å søke barns perspektiver

Barn kan gi uttrykk for aspekter ved deres livsverden gjennom ord og non-verbal kommunikasjon. I mange sammenhenger er det nettopp disse uttrykkene, som er valgt ut og fortolket av de voksne, som benevnes som barneperspektiv eller barns perspektiver (Warming m.fl. 2017). Sistnevnte begrep «barns perspektiver» foreslår Hanne Warming å reservere til barns sansninger, følelser, tanker og holdninger. Men da vi aldri kan få 100 % adgang til disse, fremstår det problematisk å bruke dette begrepet om forskerens eller pedagogens representasjoner av disse. Det vil innebære en blindhet for den delen av representasjonsproblematikken som handler om at det er barns perspektiver, som er hørt/sett, forstått, fortolket, utvalgt og gjengitt av voksne.

De voksnes bestrebelser på fenomenologisk å nærme seg og gjengi barns perspektiver benevner Warming barneperspektiv, og som en presisering av hva det handler om tilføyer hun at dette er «et tilstrevet innenfraperspektiv» på barns væren i verden. Et barneperspektiv må da bety å (forsøke å) se gjennom barnas øyne (og andre sanseorganer) – altså et innenfraperspektiv. Et barneperspektiv må forstås som de voksnes forsøk på å nærme seg barns verden. Dion Sommer (2014) foreslår å skille mellom barneperspektiv og barns perspektiver, der begrepet barneperspektiv adresserer et fokus på barns intensjonalitet, agency og posisjoner. Selv om vi må erkjenne at vi aldri kan få 100% adgang til barns perspektiver, forstått som deres syn på og opplevelse av verden og egen væren i denne, må vi aldri slutte å prøve å tilnærme oss en forståelse av deres verden, deres perspektiver. Ulike metodiske innganger kan være en hjelp for barnehagelæreren i så måte. Jeg vil ta med et siste eksempel fra et temanummer om barneperspektiver fra EVA (2018):

Anita (pedagogen) velger 4 barn, som kan ha litt forskjellige syn på barnehagen: et av de yngste og et av de eldste barna, et stille og et aktivt barn. Anita ber barna om å vise seg rundt på avdelingen og fortelle hva de best liker å leke på de ulike stedene. Hun ber dem også om å velge det de synes er det aller beste stedet og ta et bilde av det. Underveis etterspør hun barnas opplevelser.

Til Anitas store overraskelse velger det barnet, som hun opplever som fysisk aktivt og omkringfarende, tegnebordet som sitt favorittsted. Det får Anita til å tenke over om barn som er svært fysisk aktive, kanskje har bruk for litt pauser og roligere aktiviteter innimellom, derfor kan det være verdt å overveie hvordan de som pedagoger kan gjøre for å skape slike pauser for barna.

Slik sett handler det om å lytte, se og ta til etterretning hva barna gir uttrykk for.

Avslutning og veien videre

Gjennom denne prøveforelesningen har jeg vist til enkle eksempler som barnehagelærers bruk av kamera, å tenke om barnehagelæreren som forsker som undersøker egen og barnehagens praksis, og som bruker observasjon som en vei til kunnskap og forståelse av barns verden: læring, samspill og lek. Dette mener jeg

synliggjør viktigheten av at barnehagelærere får styrket sin forskningsmetodologiske kompetanse, forankret i en forståelse om barn som deltakere. For å få inngang til barns liv i barnehageinstitusjoner fremstår observasjon som et viktig verktøy, ikke kun for forskere, men også for barnehagelærere.

Referanser

- Askland, L. 2011. *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærers arbeid på grunnlag av observasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bae, B. 2018. *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. 2010. Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3): 205–218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bae, B. 2005. Observasjonsforskning i barnehage; noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*, 4: 9–23. Norsk senter for barneforskning.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn; en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling. HIO-rapport 25/2004. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. 1996. Observasjon i barnehagesammenheng – en problematisering. *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum: 46–60.
- Balke, E. 1995. *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baustad, A. G., Rønning, W. og Bjørnestad, E. 2018. Norwegian ECEC staff's thinking on quality of interaction. *Early Child Development and Care*:1-14. 10.1080/03004430.2018.1553874
- Birkeland, L. 1998. *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, J. 2020. *Observasjon – en nøkkelkompetanse i barnehagelærers utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial*. Doktoravhandling. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Birkeland, J. og Ødegaard, E. E. 2019. Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-3). <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-08>
- Bjørge, K. 2017. *Bevegelsesglede i barnehagen. En kvalitativ studie av 3-5 åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Bjørndal, C. 2017. *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. 1992. The purpose of reflexive sociology (The Chicago Workshop). I P. Bourdieu og L. J. D. Wacquant, red. *An Invitation to Reflexive Sociology*. London: Polity Press.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. og Seland, M. 2012. *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf

- Bø, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H. og Moser, T. 2019. «Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange» - barnehagelæreres profesjonelle arbeid med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-3): 184-196.
- Børhaug, K., m.fl. 2018. *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- de Caprona, Y. C. 2013. *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.
- Christophersen, C. 2010. Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok* 12: 31–42.
- Clandinin, D. J. og Connelly, F. M. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5). <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Clark, A. 2006. *Listening to and involving young children: A review of research and practice*. *Early Child Development and Care*, 175(6): 489–506. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. og Moss, P. 2011. *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Cambrian Printers Ltd. Aberystwyth.
- Comenius, J. A. 2008. *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Hearth*. Prague: Wald Press.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln, red. *The Sage handbook of qualitative research*: 1–32. Sage Publications Ltd.
- Docket, S., Einarsdottir, J. and Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3): 283–298. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- Drugli, M. B. 2017. *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. og Winger, N. 2010. Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen, *Barn*, 3: 31–46. Norsk senter for barneforskning.
- Eik, L. T., Steinnes, S. og Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Einarsdottir, J. 2013. Early childhood teacher education in the Nordic countries, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3): 307–310. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814321>
- Emilson, A. og Samuelsson, I. P. 2012. Jakten på det kompetenta barnet. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 5(1): 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.476>
- Engelsrud, G. 2005. The lived body as experience and perspective: methodological challenges. *Qualitative Research* 5(3): 267–284. <https://doi.org/10.1177%2F1468794105054455>
- Engelsrud, G. 2010. Betydninger av teori(er) om kroppen. I: K. Steinholt og K. P. Gurholt, red. *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir akademisk: 35–50.
- EVA 2017. *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.PDF>
- EVA 2018. *Børneperspektiver*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boerneperpektiver-0>
- Fangen, K. 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Franck, K. og Nilsen, R. D. 2015. The (in) competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Early Childhood*, 16(3): 230–240. <https://doi.org/10.1177%2F1463949115600023>
- Fønnebø, B. og Rolfsen, C. N. 2014. Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.742>

- Fleer, M. og Hedegaard, M. 2010. Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 17(2): 149–168.
- Garvis, S., Ødegaard, E. E. og Lemon, N. 2015. *Beyond Observation – Narratives and Young Children*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Grindheim, L. T. 2014. *Kvardagslivet til barneborgerar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Doktoravhandling. Norsk senter for barneforskning, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU. Trondheim
- Hall, J. N. og Preissle, J. 2015. Multimethod and Mixed Methods Research in the Field of Education and Anthropology. I: S. Hesse-Biber og R. B Johnson, *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. New York: Oxford University Press: 357–374
- Hammersley, M. og Atkinson, P. 2007. *Etnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hedegaard, M. 2013. *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. 2019. Children's Perspectives and Institutional Practices as Keys in a Wholeness Approach to Children's Social Situations of Development. I: A. Edwards, M. Fleer og L. Bøttcher, red. *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development. Perspectives in Cultural-Historical Research*, 6: 23–41. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_2
- Illeris, H. 2004. Educations of vision. Relational strategies in visual culture. *Nordic Studies in Education*, 4: 250–266.
- Ingold, T. 2000. *The Perception of the Environment: Essay on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. 2010. Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16: 121–139. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01613.x>
- Johansson E. M. 2016. *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kallestad J. H. og Ødegaard E. E. 2014. Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 2: Focus on variations. *Cultural-Historical Psychology*, 10(2): 86—94. <https://doi.org/10.17759/chp>
- Knudsen, I. M. og Ødegaard, E. E. 2011. Fotofloker: Vilkår for barns deltagelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 4(2): 115–128. <https://doi.org/10.7577/nbf.311>
- Kristiansen, S. og Krogstrup, H. K. 1999. *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kupfer, H. 2011. Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. I: D. Harcourt, B. Perry og T. Waller, red. *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children*, London: Routledge.
- Kvernbekk, T. 2000. Seeing in Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4): 357–370. <https://doi.org/10.1080/713696678>
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som dannning, erkjennelse og myndiggjøring – Utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5): 388–399.
- Larsson, J., Williams, P. og Zetterqvist, A. 2019: The challenge of conducting ethical research in preschool, *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1625897>
- Lewis, R., Fleer, M. og Hammer, M. 2019. Intentional teaching: Can early-childhood educators create the conditions for children's conceptual development when following a child-centred programme? *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1): 6–18. <https://doi.org/10.1177/1836939119841470>
- Løgstrup, K. E. 1956. *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. 2012. Levd observasjon. *En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. og Søbstad, F. 2013. *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. 2012. Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt. I: A. Krogstad, G. K., Hansen, K. Høyland og T. Moser, red. *Rom for barnehage*. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø. Bergen: Fagbokforlaget: 129-146
- Myrstad, A. og Sverdrup, T. 2019. De yngste barna som vegfarere i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.2622>
- Olaussen, I. 2018. *Kiasmefortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2012. *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Samuelsson, I. P. og Pramling, N. 2013. Orchestrating and studying children's and teachers' learning: Reflections on developmental research approaches, *Education Inquiry*, 4(3) <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22624>
- Samuelsson, I. P. og Pramling, N. 2011. Didactics in Early Childhood Education: Reflections on the Volume. I: N. Pramling og I. P. Samuelsson, *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht: Springer.
- Sandseter, E. B., Hagen, T. L og Moser, T. 2013. *Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Simmons-Christenson, G. 1979. *Førskolepedagogikkens historie*. Oslo: Cappelen forlag.
- Skjervheim, H. 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Sommer, D. 2014. *Barndomssociologi som barneperspektiv? - En utviklingspsykologisk vurdering*. Working paper. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Hentet fra <http://bin-norden.org/wp-content/uploads/2014/01/1-konf-Di-on-Sommer1.pdf>.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. og Hundeide, K. 2013. Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4): 459-475, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. og Hundeide, K. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York: Springer.
- Sommerseth, R. 2005. Observasjon av samspill; en metode for læring i profesjonsutdanningen. *Tidvise Skrifter, Samfunn og helse*, nr. 55. Universitetet i Stavanger.
- Ulla, B. 2014. Augst som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk Barnehageforskning*, 8(5): 1–16. doi.org/10.7577/nbf.774
- Universitets- og høyskolerådet 2018. *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and speech. I: R. W. Rieber og A. S. Carton, red. *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology*. (Vol. 1, N. Minick, Trans: 39–285). New York: Plenum Press.
- Wadel, C. 2014. *Feltarbeid i egen kultur*. Revidert utgave av C. C. Wadel og O. L. Fuglestad. Oslo: Cappelen Damm.
- Warming, H. 2019. Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5: 62–76. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>

- White E. J. 2011. «Seeing» the toddler: Voices or voiceless? I: E. Johansson, E. J. White, red. *Educational Research with Our Youngest. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 5: 63–85. Dordrecht: Springer.
- Ødegaard, E. E. 2018. «Homo viator» – historiske forestillinger om «verden» som sted og vegviseren som pedagogisk ideal. I: A. Myrstad, T. Sverderup og M. B. Helgesen, red. *Barn skaper sted. Sted skaper barn*. Bergen: Fagbokforlaget: 101-118.

Forfatterpresentasjon

Johanna Birkeland har lang erfaring fra arbeid som barnehagelærer, styrer og eier i barnehage, og har arbeidet i barnehagelærerutdanningen som pedagogikklærer siden 2012. Hun har tatt sin doktorgrad ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) - en studie som retter fokus på observasjon i barnehagelæreres utdan-

- Ødegaard, E. E. og Krüger, T. 2012. Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepis-temologiske perspektiver. I: E. E. Ødegaard, *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget: 19-47.
- Åberg, A. og Taguchi, H. L. 2006. *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

ning og profesjon. Hun har nå en postdoktor-stilling ved HVL, BARNkunne - Senter for barnehageforskning i Bergen, der forskning i partnerskap med barnehager står sentralt. E-mail: jbir@hvl.no