

«Hva ser vi?» Om betydningen av den reflekterte observatør

Mona Halsauet Frønes

Sammendrag

Artikkelen omhandler betydningen av å være en bevisst og reflektert observatør til barns beste. Artikkelen presenterer og drøfter funn fra en intervjuundersøkelse med tre barnehagelærere, hvor intervjuene satte søkelys på hvordan og hvorfor observasjon ble gjennomført i barnehagen. Et av punktene som diskuteres, er hvordan en ureflektert observasjonspraksis kan få negative konsekvenser for barns utviklingsmuligheter i barnehagen. Jeg diskuterer blant annet betydningen av å være reflektert i observasjonsarbeidet. Et spørsmål som stilles er hvilke muligheter observatøren har til å se og om observatøren ser det som forventes i en praksis preget av selektiv persepsjon. I artikkelen rettes et kritisk blikk på barnehagelærerens observasjonspraksis i en hverdag hvor det er stramme rammer rundt et observasjonsarbeid som ikke vektlegger refleksjon og samarbeid.

Nøkkelord: Forforståelse, observasjon, reflektert, selvoppfylende profeti

“What do we see?” The significance of the reflective observer

Abstract

This article addresses the importance of being a conscious and reflective observer in the best interest of the child. The article discusses findings from interviews with three early childhood education and care teachers. The focus was on how and why observation was carried out in kindergartens. A topic of discussion is how unreflected observation practices can have negative impact on children's opportunities for growth in everyday life. Among all, I discuss the importance of being reflective when working with observations. One of the questions asked is what possibilities the observer is able to see and if s/he only observes what is expected in a practice characterized by selective perception. Furthermore, the article is critical towards kindergarten teachers' observation practice in a hectic work-day characterized by a tight framework concerning observation, and where reflection and cooperation is not emphasized.

Keywords: Preconception, observation, reflection, self-fulfilling prophecy

Innledning

Observasjon er beskrevet som barnehagelærerens viktigste verktøy (Greve, 2016). I denne artikkelen blir det stilt spørsmål ved hvordan barnehagelærerne bruker dette verktøyet og hvilke muligheter de har til å være gode ob-

servatører i egen yrkeshverdag. Observasjon er fremhevet som en arbeidsmetode i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017), men hvordan og hvorfor er ikke like godt definert. I de nasjonale retnings-

linjene for barnehagelærerutdanningen (2012, s. 9) står det at gjennom «observasjon og refleksjon skal studenten få innblikk i arbeidet som barnehagelærer», og videre understrekes det at studenten skal «ta i bruk observasjon som redskap for refleksjon over seg selv, barns væremåter og deres omsorgs-, leke- og læringsbehov». I disse sitatene er det to elementer som vil være grunnleggende for denne artikkelen: 1. sammenhengen mellom observasjon og refleksjon, og 2. redskap for refleksjon over seg selv.

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen leverte rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag» (KD, 2018). Denne rapporten viser blant mye annet et stort behov for mer forskning på hvordan observasjon brukes i barnehagene. Et element de trekker frem her er «hva slags kunnskap barnehagelærerne bruker i sine skjønnsmessige vurderinger, og hva slags kunnskap de bygger valgene sine på» (KD, 2018, s. 255). Linken mellom kunnskapsgrunnlag og gjennomføring av observasjon i barnehagen vil være relevant å se nærmere på. Rapporten understreker at barnehagelærere som har jobbet en stund, har et bedre metodisk grunnlag til å gjennomføre observasjon, og dette settes i sammenheng med at utdanningen hadde større vektlegging av observasjon tidligere. «Med tanke på videreutviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor viktig at barnehagelærerne som utdannes, får tilgang til et bredt spekter av metoder og det teoretiske grunnlaget for disse» (KD, 2018, s. 144).

Denne artikkelen ønsker å løfte frem betydningen av den reflekterte observatør. Ekspertgruppen (KD, 2018) etterlyser mer kunnskap om hvordan observasjon brukes i barnehagen, og de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (2012) fremhever observasjonskunnskap som viktig i barnehagelærerrollen. Hvilke muligheter har den enkelte barnehagelærer til å oppnå innsikt i barnets liv om det ikke er påfølgende refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser i ob-

servasjonsarbeidet? Dette fører til følgende problemstilling:

Hvilke konsekvenser kan en ureflektert observasjonspraksis ha for barnehagelærerens forståelse av eget observasjonsarbeid?

For å belyse denne problemstillingen vil jeg se på hvordan barnehagelæreren påvirkes av sin forhåndskunnskap, sine verdier, holdninger og meninger i observasjonsarbeidet. Som et utgangspunkt for denne artikkelen er det gjennomført to runder med intervju med tre ulike barnehagelærere, og funn fra undersøkelsen danner grunnlaget for diskusjonen i artikkelen. Som teoretisk forankring har jeg hovedsakelig hentet inspirasjon fra Rosenthal og Jacobson, Koch og Foucault, samt tatt i bruk tidligere forskning på feltet som blir presentert i artikkelen.

Tidligere forskning

Observasjonsløpets tre faser, *registrering, nedskrivning, refleksjon*, blir i faglitteraturen sett på som elementære for at observasjon som en prosess blir jobbet med på en god måte (Løkken og Søbstad, 2013). Når observasjon brukes som arbeidsmåte, er det ikke nok å se, man må *systematisk* se og legge merke til barn (mennesker) og fenomener, noe som blir utfordrende om ikke refleksjoner blir en viktig del av observasjonsarbeidet. Studier viser at mange barnehagelærere ikke jobber med en observasjonspraksis i tråd med det de har lært gjennom utdanningen (Birkeland og Ødegaard, 2018). I Birkeland og Ødegards undersøkelse har ca. 200 informanter deltatt for å gi innblikk i barnehagelærernes begrunnelse for bruk av observasjon i hverdagen. Metodene som ble benyttet, var spørreskjema, workshop og fokusgruppeintervju (2018). Birkeland og Ødegaard viser til en observasjonspraksis som de hevder baserer seg på et mangelperspektiv. Dette peker mot en arbeidsmåte som unnlater å ta utgangspunkt i det rådende synet på barn, et syn hvor barn er aktive og deltakende. Et interessant funn er det som fremstår som mangel på refleksjon over observasjonene. Refleksjon

er fundamentalt i barnehagelærerprofesjonen, og pedagogisk arbeid skal knyttes til utvikling av kritisk tenkning (Birkeland, 2018).

Otterstad og Nordbrønd (2015) utfordrer i artikkelen «Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser» bruken av observasjon som er etablert i den norske barnehagen, da denne måten å jobbe på lett fører til generaliserende kunnskap om barnas liv. De oppfatter at observasjoner som pedagogisk metode kan representere dominerende forskningsparadigmer og ønsker å bryte med disse. Forfatterne trekker frem betydningen av å være affektivt til stede, og de problematiserer en observasjonspraksis hvor observatøren passivt betrakter livet i barnehagen. Videre er de kritiske til en praksis som kategoriserer og diagnostiserer barn, og følgelig også kritiske til hvordan observasjon som metode er befestet i barnehagen. Forfatterne viser motstand mot en observasjonspraksis hvor det observeres og hvor resultatene i etterkant kodes i spesifikke kategoriinndelinger. Artikkelen bygger på et forskningssamarbeid med en barnehage gjennom en toårsperiode og viser tendenser som støtter opp under Birkeland og Ødegaards (2018) funn om at observasjon tar utgangspunkt i et mangelperspektiv. Otterstad og Nordbrønd (2015) har gjennom å være forskende deltakere i feltet, erfart at personalet opprettholder sine forståelser av barndom. Dette bygger ofte på en utviklingsorientert tilnærming til individuelle barn, hvor personalets arbeid bygger på observasjon som metode.

Artikkelen «Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis» (Frønes, 2017) viser betydningen av blikket som ser og betydningen av en barnehagelærer som er en oppmerksom iakttager for å oppnå forståelse for barnas hverdagsliv. Denne artikkelen bygger på intervju med tre barnehagelærere om deres forståelse av observasjon og hvordan dette brukes i hverdagen. De tre informantene har litt ulike fortellinger om i hvor stor grad observasjon vektlegges i deres hverdag, da to av disse job-

ber systematisk med ulike observasjonsmetoder og bruker refleksjoner i personalgruppa for å utvide sin kunnskap med og om observasjon. Den tredje forteller om lite systematikk over observasjonsarbeidet sitt, og om en praksis hvor observasjon ikke er vektlagt. De som jobber systematisk med observasjon påpeker betydningen av å reflektere sammen over det de har sett og erfart, og at dette gir ansatte muligheter til å løfte frem ulike stemmer og sannheter i personalgruppa. Dette bidro til at personalgruppa i fellesskap utviklet sin kompetanse og forståelse for praksisfeltet. Å være bevisst til stede i observasjonsarbeidet er noe informantene erfarer er essensielt, og det samme gjelder det å være åpne for flere sannheter om barnet. Studien understreker betydningen av en bevisst barnehagelærer i møte med barn i hverdagen, og hvor refleksjon over observasjoner vektlegges i en lærende praksis.

Barndomssynets betydning i observasjonsarbeid

Den utviklingspsykologiske tradisjonen sto sterkt forankret i barnehagen utover 1900-tallet, og allmenne psykologiske teorier var forklaringsgrunnlaget for alle barn når det gjaldt barns utvikling. En utfordring med slike allmenne teorier er at barnets utviklingsløp er determinert, og med en slik tilnærming vet man hvordan utviklingen forventes å være, «... utviklingssekvensen må gå fra barnslig umodenhet til voksen modenhet som det siste stadiet» (Sommer 2014, s. 25). Dette kan føre til at barnet objektiviseres, noe som innebærer at barnet blir sett på som en ting som kan påvirkes og formes etter de ansattes ønsker.

Sommer, (2014) viser til at det utover 1990-tallet foregikk et paradigmeskifte i synet på barn og barndom, og det ble et annet kunnskapsgrunnlag som definerte forståelsen av hva et barn er og bør være. Bae (2017, s. 4) hevder at utfordringen i det nye barndomssynet er å møte barna som «fullverdige mennesker» i det livet de lever som barn. Barn må altså møtes som medmennesker, og ikke ut fra et mangel-

perspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli». Selv om barn karakteriseres som kompetente, er det også et element av sårbarhet (Sommer, 2014). Men problemet med å se på barnet som skrøpelig og sårbart, er at det kan legge begrensninger på barnets muligheter til å handle og påvirke i eget liv.

Det pedagogiske rommet speiler vårt syn på barn, det vil si at synet på barn blir grunnleggende for hvordan barnehagepersonalet jobber og hvilke muligheter barna gis i hverdagen sin (Nordin-Hultman, 2004). Pedagogisk grunnsyn er et begrep som kan trekkes frem i denne forbindelsen (Lillemyr og Søbstad, 1993; Gunnestad, 2018). Det primære i arbeidet med å bli klar over eget pedagogisk grunnsyn er å tydeliggjøre sine egne verdier og holdninger i arbeidet i barnehagen. Det den enkelte barnehagelærer opplever er viktig og riktig, blir med og påvirker handlingene. Dette kan indikere at om barnehagelæreren har et mangelperspektiv i sin forståelse av barn, vil dette ligge til grunn for hans eller hennes ulike valg i hverdagen og påvirke spillet mellom barnehagelæreren og barna, og barnas muligheter til å være aktører i egen hverdag. Den enkeltes barndomssyn er en ting, men noe annet er hva som dominerer i feltet. Utover 2000-tallet har det blitt mer og mer vanlig at barnehagene bruker ulike kartleggingsverktøy i observasjonsarbeidet sitt, og dette er verktøy som barnehagelærerne i stor grad blir pålagt å bruke av eier. Metodene som er i bruk, står i kontrast til tanken om at barnehagelæreren gjennom sitt observasjonsarbeid skal fange opp ulike sider av barnets liv, da slike skjema kun gir et begrenset bilde av barnet. I Kunnskapsdepartementets (2011) vurdering av ulike kartleggingsverktøy som er i bruk, påpekes det at de utviklingspsykologiske tradisjonene med vekt på barnets alder og stadier gjenspeiles i de fleste verktøyene. Med kartleggingsskjema som utgangspunkt for observasjonsarbeidet, er allerede blikket til barnehagelæreren styrt til å se etter noe spesifikt som besvarer kategoriene som kartleggingsskjemaet spør etter (Koch, 2012). Dette legger

ikke premissene godt til rette for en reflektert observasjonspraksis, da strukturelle krav vil påvirke hvordan barnehagelæreren vil arbeide med observasjon. Allerede når det blir bestemt at ulike kartleggingsverktøy skal tas i bruk, blir retningen for observasjonsarbeidet lagt for barnehagelæreren (Frønes, 2019).

I denne forbindelse er det også relevant å trekke inn «Lærerprofesjonens etiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012). Her understrekes den etiske bevisstheten i arbeidet med å skape gode vilkår for barna i hverdagen. Respekt og likeverd er verdier som fremheves, og ingen barn skal oppleve noen form for undertrykkelse eller fordomsfulle vurderinger. Kan en ureflektert observasjonspraksis bidra til nettopp det motsatte – at barna blir møtt med fordomsfulle vurderinger?

Hva ser observatøren?

Observasjonsarbeid kan sammenlignes med sansetrening, og synet er kanskje den viktigste sansen i dette arbeidet – tett sammenbundet med observatørens andre sanser. Men det er ikke så enkelt som å si at observatøren ser det som skjer, da blikket er både sammensatt og komplekst slik at det er umulig å trekke enkle slutninger. Med øynene ser observatøren det som skjer rundt dem, men blikket blir styrt av holdninger, verdier, kunnskaper med mer som del av en levende kropp (Frønes, 2017). «Blikk impliserer performativitet i auga» (Ulla, 2014, s. 3). Øyet ser det som forstås som riktig, naturlig og sant, og denne forståelsen vil trolig forsterkes gjennom observasjonsarbeidet. *Persepsjon* handler om hvordan sanseapparatet fungerer og kan defineres som «oppfatning, og det er mer omfattende enn sansing» (Løkken og Søbstad, 2013, s. 41). For barnehagelæreren handler det om å innhente informasjon, tolke den, velge ut viktig informasjon og organisere inntrykkene (Frønes, 2019). I barnehagehverdagen klarer ikke barnehagelæreren å se alt som foregår, og det den enkelte ansatte ser, er subjektivt og påvirket av hva barnehagelæreren til enhver tid er i stand til

å legge merke til. Dette kan tyde på at barnehagelæreren blir oppmerksom på hendelser som gir mening i situasjonen, og at det er en selektiv utvelgelse av hva som blir lagt merke til. I observasjonsarbeidet i barnehagen skapes det lett tradisjoner og vaner for gjennomføring av arbeidet, og barnehagelæreren sorterer kunnskapen sin i mønster (Frønes, 2019). Dette peker mot en arbeidsmåte hvor hendelser som underbygger tidligere erfaringer, trer tydeligere frem for observatøren og blir dokumentert. Det kan her sies at persepsjonen fungerer selektivt og påvirkes av sanseevne og hvilken kapasitet barnehagelæreren har til å oppfatte det som skjer rundt seg. Selektiv persepsjon kan sees som en «[...] målrettet aktivitet, hvor det gjelder for personen å danne seg et stabilt, realistisk bilde av omverdenen, og hvor sanseintrykkene bare er et middel, ikke selve byggesteinene» (Svartdal og Teigen, 2018). Her kan det lett bli misforståelser av situasjonen, da de som ser, ifølge Svartdal og Teigen, kan være mer interessert i å oppfatte «meninger» enn de enkelte stimuli. Om dette settes i sammenheng med observatøren i barnehagen, kan det innebære at det er lettere å se det som er forventet da det blir med på å underbygge allerede etablerte forståelser av barna fremfor de uventede hendelsene (Frønes, 2017).

Pygmalion-effekten blir beskrevet som effekten av sosiale forventninger (Rosenthal og Jacobson, 1992/1968) og kan beskrives som selvoppfylgende profeti (Manger & Wormnes, 2015). «Den voksne (læreren, instruktøren, treneren) ønsker ikke bevisst å påvirke resultatet. Likevel påvirker hans eller hennes holdninger barnas og de unges utvikling» (Manger og Wormnes, 2015, s. 163). Dette handler i korte trekk om at ubegrunnet forventning blir oppfylt, rett og slett fordi det er forventet. Når mennesker samhandler over lengre tid, blir relasjonen forutsigbar og systematisk, og forventninger kommuniseres både bevisst og ubevisst i samspillet. En undersøkelse gjennomført av Rosenthal og Jacobson viser at når læreren forventer at elevene gjør det bra, gjør

de det bra og har en god utvikling. Og motsatt – om læreren ikke har store forventninger, har ikke eleven den samme positive utviklingen. «People, more than not, do what is expected of them» (Rosenthal og Jacobson, 1992/1968, s. vii). Dette kan sees i sammenheng med hverdagen i barnehagen. Om barnehagelæreren har klare forventninger til et barns atferd og væremåte, er det gjerne dette som blir lagt merke til: en selvoppfylgende profeti. Om barnehagelæreren ikke har et reflektert forhold til eget syn på barn og barndom, kan det bidra til at barns handlingsmuligheter i hverdagen blir begrenset. Foucault hevder at vi ser etter «det vi vet noe om, vi leter der det er lett å lete» (Germeten, 2012, s. 44), observatøren ser kun det som er synlig (Foucault, 2000), og det gjennkjennelige blir lagt merke til.

Det skuende blikket som observasjonstilnærming

Koch (2012) presenterer tre ulike måter barnehagelærerne ser på: *det vurderende blikket*; som er opptatt av evalueringer, dokumentasjoner og vurderinger, *det skuende blikket*; som tas i bruk når barnehagelærerne ønsker oversikt og holde øye med noe, og *det kroppslige øyet*; som rommer det blikket og nærværet som behøves for å få tilgang til barns opplevelsesverden. De to første kategoriene beskriver ulike måter å ta i bruk øynene på i tradisjonell forstand, ulike måter å ta i bruk blikket sitt for å se på. Når Koch bruker «øyet» i den siste kategorien, handler det om at hun vil presentere et alternativt sanseorgan hvor hele kroppen og dens ulike sansereseptorer blir påvirket i arbeidet. Birkeland og Ødegaard (2018) fant i sin forskning at observasjon i barnehagen gjerne ble til en generelt observerende holdning, noe som kan indikere at mange av observasjonene som tas i barnehagehverdagen, tas med det skuende blikket, jf. Koch (2012). Med det skuende blikket følger det sjelden refleksjoner i særlig grad, noe som peker på at observasjon som prosess ikke blir fullstendig, dersom en observasjons tre faser legges til grunn: regis-

trering, nedskrivning og refleksjon (jf. Løkken og Søbstad, 2013).

Koch (2012) hevder at når barnehagelærerne tar i bruk det skuende blikket, har de mulighet til å overvåke, holde øye med og ta vare på barna samtidig. Koch bygger blant annet på Foucault (1999) og hans fortolkninger av Panopticon inn i samfunnsforståelsen når hun beskriver det *skuende blikket*. Panopticon er en fengselsoppfinnelse, med en rund bygning med et kontrolltårn i midten som har utsikt til alle fengselscellene på en gang. Fangevokterne har hele tiden mulighet til å se fangene, men fangene har ikke mulighet til å se sine voktere. De vet ikke om de blir overvåket hele tiden, men de vet at det er store muligheter for at de er det. Den panoptiske hovedvirkningen er at de innsatte skal være – og vite at de er – synbare, og det bidrar til at makten fungerer automatisk. Ønsket atferd oppnås ved at fangen tror seg overvåket og sett, og individet underkuer seg makten uten at maktmidler må tas i bruk. Panopticon kan sies å være en metafor for det vestlige samfunns tendenser til å observere og normalisere (Koch, 2012). Makt og kunnskap kommer av å observere de innsatte, og jo flere observasjoner og registreringer som tas av fangevokteren, jo sterkere blir vedkommendes makt. Faren ved en slik maktutøvelse er ikke at menneskene blir utsatt for den, men at individets handlinger nøye konstrueres inn i forventet og ønsket atferd. Foucault (1999) sier at makt fins overalt, og videre at kunnskap er en form for makt som kan sees på som en produsent av virkeligheten da det gjennom makten vil utvikles sannheter som blir sanne for deltakerne. Den som har makt, vil ha muligheten til å forme andres atferd, om en er klar over det eller ikke. Makt i seg selv er ikke negativt (Foucault, 1999), det som vil være interessant å se på, er hvilken effekt makt vil få på menneskene rundt.

Koch hevder at det å være barn på mange måter er ensbetydende med å være under overvåking, både i institusjoner og hjemme. Kan vi kanskje si at det skuende blikket på en

måte blir tosidig? 1. barna holdes under oppsyn med henblikk på å sikre seg, at alt foregår innenfor de sosialt og sikkerhetsmessig aksepterte regler og rammer (Koch, 2012, s.7), og 2. det er alltid en voksen til stede som kan oppsøkes for hjelp, trøst, m.m. Det skuende blikket blir også ensbetydende med trygghet og omsorg (Koch, 2012, s. 7), og barnehagelæreren får både en overvåkingsfunksjon og en omsorgsfunksjon. Et aspekt ved at det alltid er en voksen til stede, er at det trolig vil påvirke barna i deres samspill. Om barna vet at noen ser dem, vil de handle med utgangspunkt i dette. På samme måte som i Panopticon vet ikke barna når de blir observert eller ikke, og deres atferd vil tilpasses dette. På den andre siden vet barna at det er en voksen i nærheten. Det kan bidra til større trygghet for barnet i leken og i hverdagen generelt.

Barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag

Ekspertrapporten om barnehagelærerrollen understreker at det forventes av barnehagelærerne som profesjonsutøvere at de trekker inn akademisk kunnskap i de vurderingene og fortolkningene de gjør (KD, 2018). Styringsdokumenter og ulik faglitteratur påpeker betydningen av at barnehagelærerne skal utøve yrket på grunnlag av blant annet faglig akademisk kunnskap. Birkeland og Ødegaards studie viser trekk av en generell observerende holdning (2018), mens det i utdanningen er krav om kunnskap og ferdigheter i observasjon. De stiller spørsmål ved om barnehagelærerne har nødvendig kunnskapsgrunnlag og ferdigheter i profesjonsutøvelsen. For å jobbe godt med observasjoner, er barnehagelærerne avhengig av fagkunnskap for å få hjelp til å reflektere over hendelsene. Kanskje er det ikke barnehagelærerne selv som i utgangspunktet mangler kunnskapen, men at fagterminologien tilpasses en hverdag uten et profesjonelt faglig fellesskap. Den faglige kunnskapen som tilegnes gjennom utdannelsen, må videreutvikles i møte med praksis,

mens Ekspertrapporten viser til forskning som sier at barnehagelærerne endrer språket sitt og bruker mindre fagbegrep, i tillegg til at egen kompetanse undergraves. Faglegging er et spennende begrep å trekke frem i denne sammenhengen (Skoglund & Sundvall, 2017). Ifølge Rammeplanen (KD 2017) skal den pedagogiske lederen veilede sine medarbeidere, noe som peker mot et ansvar for fagligheten på egen avdeling. «Faglegging handler om at pedagogiske ledere og barnehagelærerne deler sine barnehagefaglige kunnskaper med sine nærmeste kollegaer» (Skoglund og Sundvall, 2017, s. 23), og som en videreføring av dette har de ansvar for å legge faget i egen arbeidsgruppe. I stedet for å bli bakpå faglig sett, som Ekspertrapporten viser, bør det være en praksis i barnehagene hvor faget blir løftet frem i et lærende fellesskap.

Metode

For å finne svar på problemstillingen, ble det gjennomført to runder med intervju med tre barnehagelærere som alle har lang erfaring i yrket. Alle informantene jobber i kommunale barnehager. Målet med undersøkelsen var å få forståelse for informantenes erfaringsverden, og informantene ble valgt med utgangspunkt i at de har erfaringer og kunnskaper innen det gitte fokusområdet (Rubin og Rubin, 2012). Dette kan sees som en tolkende intervjustudie som har som mål å oppnå forståelse, det handler om å forstå hvordan den som blir intervjuet oppfatter og skaper mening i tilværelsen (Hallin og Helin, 2018). Grunnleggende i denne type intervju er at menneskene selv skaper sin egen virkelighet i samspill med omgivelsene. «Den tolkende intervjun gör alltså inte nödvändigtvis anspråk på att säga något generellt och objektivt om det fenomen som studeras» (Hallin og Helin, 2018, s. 89). Det informanten forteller, er subjektive konstruksjoner og fortellinger om virkeligheten de er en del av, og denne tolkningen påvirker hvordan vedkommende handler. I en slik tilnærming til intervju er det viktig å være bevisst på forskerens egne tolkninger av

informantens fortelling. Bevisstheten om at det er flere sannheter om et fenomen, tydeliggjør at formålet med studien ikke er å presentere en sannhet om hvordan dette fungerer i barnehagehverdagen, men å bidra til en større forståelse for hvordan fenomenet som undersøkes, oppleves av informantene.

I denne undersøkelsen ble det gjennomført to runder med intervju. I møtet med informantene var jeg som forsker inspirert av Rubin og Rubin (2012), som skriver om *responsive interviewing*. Det er især to punkter som har vært viktige: 1. viktigheten av å respondere på hva som blir hørt i intervjuet i stedet for vektlegging av forutbestemte spørsmål, altså gjennomføre et åpent intervju. 2. analyse foregår gjennom hele undersøkelsen, så etter hvert som forskeren får større innsikt i fenomenet, kan undersøkelsen tilpasses og videreutvikles. Dette viser en forskerrolle hvor forskeren må lytte aktivt til det som sies, og lage spørsmål underveis for å utforske informantenes opplevelser. I denne undersøkelsen påvirket dette valget om å møte informantene uten en klar intervjuguide, men kun med noen tema som intervjuene ble bygd opp rundt. Disse temaene var: Tanker om observasjonens betydning i barnehagens hverdagsliv, tanker om hva barnehagelæreren ser i observasjonsarbeidet og hvorfor nettopp dette blir sett, tanker om betydningen av refleksjon for å se barnet og dets muligheter. De ulike temaene ble presentert, og informantene ble oppfordret til å dele sine fortellinger, som ble fulgt opp med spørsmål. Dette krevde at jeg som forsker var godt opplest på tema og hadde kunnskap å bygge spørsmål på under intervjuene. «The essence of responsive interviewing is picking people to talk to who are knowledgeable, listening to what they have to say, and asking new questions based on the answers they provide» (Rubin og Rubin, 2012, s. 5). Intens lytting og respekt for informantene blir grunnleggende i forskerrollen for å oppnå mening i et fleksibelt tilrettelagt intervju. «The model assumes that what people have experienced is true for them and that by sharing these experien-

ces, the researcher can enter the interviewee's world" (Rubin og Rubin, 2012, s. 7). Forskerens oppgave i en slik tilnærming til intervju blir å samle fortellinger, beskrivelser og tolkninger fra informanter og se disse i sammenheng med hverandre for å forstå hvordan informantene opplever egen hverdag.

Siden målet med undersøkelsen var å oppnå forståelse av et fenomen, ble det gjennomført intervju med en induktiv tilnærming. Målet med en induktiv tilnærming er at forskeren skal være åpen for det som blir sagt i intervjuet, og at «intervjumaterialet ska driva fram analysen, på ett mer öppet sätt» (Hallin og Helin, 2018, s. 42). Analysen har vært til stede fra oppstart til avslutning, noe som også viser en induktiv tilnærming. Gjennom hele prosessen har teori og tidligere erfaringer og kunnskap blitt tatt i bruk for å tolke og forstå informantenes innspill. I en slik måte å jobbe med analyse på, vil hermeneutikken bli kjernen i en prosess på vei mot forståelse og mening (van Manen, 1998), hvor helhet søkes forstått ut fra delementene som dukker opp både i intervju og nærlesing av intervju i etterkant.

Jeg gjennomførte en oppsummering av det første intervjuet som en avrunding med de respektive informantene. I denne oppsummeringen av intervju 1 sammen med informantene var fokuset på deres opplevelse av intervjuet sett opp mot forskningsspørsmålet. Alle informantene var tydelige på at samtalen som var gjennomført, hadde bidratt til at de så at de var for lite reflekterte i observasjonsarbeidet sitt. I mellomperioden mellom intervjuene var det et mål at de skulle jobbe mer systematisk med observasjon; skrive ned og reflektere. Intervju 2 bygger på erfaringene fra intervju 1 og mellomarbeidet i egen barnehage, med de samme tematiske omdreingspunktene. I tillegg fortalte de om hvordan de opplevde endringer i observasjonsarbeidet sitt.

Ved å lese gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger, vokste det stadig frem nye forståelser av teksten. Med større kjennskap til ordene i intervjuet, ble det et tydeligere bilde

av hva informantene ville fortelle om sin forståelse av hva en ureflektert observasjonspraksis kan bety i hverdagen. Teksten presenterer forskerens forståelser av hva informantene presenterer, og deres fortellinger blir løftet frem. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i mindre enheter, for å synliggjøre at jeg ikke prøver å presentere en helhetlig forståelse, men viser til ulike innfallsvinkler. De ulike grupperingene jeg har konstruert, er:

- Forhåndsdefinering av barn
- Bevissthet i møtet med barn i hverdagen

Valg av begrepet *bevissthet* handler om at det rommer både erkjennelsen av hvem en selv er i møtet med barna, og hvordan barnehagelærerens klokskap og kunnskap er med på å påvirke – og sette forutsetninger for – det arbeidet som gjennomføres i hverdagen. Videre i denne teksten vil jeg presentere Ulrikkes, Julies og Lailas (fiktive navn) tanker om egen observasjonspraksis sortert under de to ulike grupperingene.

Funn

Forhåndsdefinering av barn

I den første samtalen med Ulrikke fortalte hun en praksisfortelling om et barn de hadde strevd med å forstå. De var på jakt etter svar, og i en foreldresamtale med mor kunne hun fortelle at far hadde Aspergers syndrom.

Da tenkte vi – ja vel, da forstår vi. Da ble vi heller ikke så opptatt av å se, bare godtok at sånn var det bare.

Ulrikke forteller om en hverdag hvor de ansatte hadde jobbet hardt med barnets stahet og prøvd ulike tiltak som ikke fungerte. Etter at de ansatte fikk svar på hva som var utfordringen, ble de ikke like opptatt av å finne gode løsninger for barnet. Etter en tid så de at barnet endret atferd og ble roligere i hverdagen. Ulrikke gjør seg noen tanker om hvorvidt dette kan handle om at barnet erfarte de ansattes «stress» med å finne gode løsninger, og når de sluttet med dette ble også barnet roligere.

Vi fikk det ikke til – vi prøvde alle måter; vi ventet, vi støttet, gikk tilbake – det må da være noe, har aldri møtt en så sta unge før, sa vi. Og så kom jo mor med det her. Og da fikk vi noe å henge det på.

Dette var en praksisfortelling som Ulrikke selv syntes var ekstrem, og som hun karakteriserte som en «tabbefortelling». Hun sier at hun blir rød på ørene av skam når hun forteller om denne situasjonen, men samtidig beskriver hun også en situasjon som har gjort at hun har lært mye av erfaringen; både om egne kunnskaper, men også om den felles kunnskapsforståelsen som er i hennes personalgruppe.

Og sånn er vi – enkel løsning kanskje, men det kunne forklare. Dette er jo et godt eksempel, selv om det er ekstremt. Men det er jo oss da – det er jo det. Vi er ikke bedre enn dette.

Selv om Ulrikkes eksempel blir litt ekstremt med tanke på å ta konklusjoner basert på eget observasjonsarbeid, er nok dette opplevelser som kan være gjenkjennelige for andre barnehagelærere. Julie forteller også om lignende praksis. Hun beskriver et barn som strever med å komme inn i leken i barnehagen, og hun har ulike tilnærminger til hvorfor det er slik. Det er ikke gjennomført et systematisk observasjonsarbeid for å finne disse svarene, men de er basert på Julies opplevelse av barnets væremåte i barnehagen. Dette blir brukt som forklaring på hvorfor gutten har det slik han har det og handler slik han gjør. Julie forteller at hennes kunnskap om barnet bygger på opplevelser og episoder hun er fortalt fra andre i barnehagen; han strever med å komme inn i leken og er generelt urolig i hverdagen. Hun beskriver at han nærmer seg andre barn på en negativ måte, noe hun eksemplifiserer slik:

Om det sitter ei jente og leker med lego – så rolig og koser seg. Så kommer han bare og tar lekene. Flytter på det – bare for å få oppmerksomheten. Så blir det en reaksjon fra ungen som på en måte tilkaller de voksne. Sånn at vi liksom må kom å ordne opp.

Her viser Julie et eksempel, og forteller at de ansatte lett blir oppgitt fordi det er så mange slike runder i hverdagen. Gutten mister raskt interessen eller oppmerksomheten og oppleves forstyrrende for de ansatte, og også for de andre barna, ifølge Julie. Det er en forventning om at han mister konsentrasjonen i samlingsstunden og at han er urolig ved måltidet. Det er ventet atferd av denne gutten.

I intervju nummer 2 forteller hun at han har blitt roligere, og at forventet atferd ikke blir sett like ofte.

Har blitt en helt annen gutt. Er med i leiken sammen med de andre. Så på mange områder har det blitt mye bedre for han.

Dette mener hun er et resultat av at hun har observert, reflektert og tilrettelagt hverdagen på en annen måte for han. De har sett på hvordan de gjennomfører måltid, samlinger og lek og har prøvd å strukturere for at gutten skal finne seg bedre til rette med utgangspunkt i det de har sett i observasjonene sine. De erfarer at han virker mer tilfreds i hverdagen sin.

Laila beskriver et barn som hun opplever det har vært vanskelig å bli kjent med. Hun har opplevd at gutten er svært streng i samspillet med både barn og voksne. Barnet har ikke så mye verbalt språk, men bruker kroppsspråk mye. Gutten er hardhendt mot de andre barna, men hun ser også at han har gode sider. Laila beskriver bakgrunnen til gutten, og ser den som betydningsfull for hans atferd i barnehagen. Han er vant til å forholde seg til eldre barn på hjemmebane.

Han er nok ganske vant til å gjøre som han vil hos de eldre barna rundt seg. At han bare kan kjøre på som han vil – og de erfaringene tar han med seg inn i barnehagen, ikke sant.

Gutten har også vært samtaletema i personalgruppa, der de har snakket om grunnen til at han er hardhendt med andre barn.

Nei altså vi har diskutert dette med at han er hardhendt – de mener at han har lært det av noen, ansatte som har sett familien på privaten.

Konklusjonene om barnet trekkes med utgangspunkt i kjennskap til familien. Laila peker på at det har satt seg noen forståelser i personalgruppa som har definert hvem denne gutten er i samspillet i barnehagen. Og hun er opptatt av at de må begynne å bli flinkere til å observere gutten i positive situasjoner og løfte disse frem. Hun forteller blant annet om at styrer i barnehagen formidlet en positiv praksisfortelling om denne gutten. Hun hadde en forventning om at han skulle gjøre noe spesifikt, og var «klar til å ta han» da utfallet ble annerledes enn hun trodde.

Vi er litt farget. Og slike fortellinger snur om på tankesettet. Vi må bli flinkere til å løfte frem disse – må ta han der han gjør gode ting og løfte dem frem. Vi blir påvirket.

Laila er tydelig på at hun blir påvirket av fortellinger om gutten, og at det nok har preget hennes forståelse av han.

Det som kommer frem i alle disse eksemplene, er at forforståelsen barnehagelæreren møter barnet med, legger premissene for hva de ansatte ser. Når Julie forteller at hun forventer hva som skal skje i ulike situasjoner med gutten hun har beskrevet, viser dette at det er hennes forforståelse av barnet som preger hennes blikk. Når Laila forteller om forventninger til handling basert på kjennskap til familien, viser det et blikk som er påvirket av forhåndskunnskap om hvem barnet er. Når Ulrikke viser til at de setter diagnosen Aspergers syndrom på barnet, er det også et tegn på at kjennskap til familien og nettverket rundt barnet er med på å påvirke hvordan de ser barnet.

Får nesten frysninger – hva er det egentlig vi driver med. For vi kan definere dette barnet livet ut vi. Og da sitter jo denne oppfatningen igjen – sånn var hun og sånn var hun ... Vi så det. Livsfarlig...

Ulrikke setter ord på opplevelsen ved å ha gått i «fella» og tatt så ureflekterte valg, som hun sier:

Vi må ikke definere – vi må ikke ut fra egen uerfarenhet definere.

Bevissthet i møtet med barn i hverdagen

Bevissthet i møtet med barna i hverdagen var et punkt som var mest tydelig i runde to med intervju. Da hadde barnehagelærerne vært tilbake i egen barnehage og observert med et litt mer bevisst blikk på barna; de observerte og reflekterte systematisk, og observasjon som tema var prioritert i hverdagen. Informantene satte ord på at de opplevde det å observere på en annen måte. Ulrikke ordla seg på følgende måte:

Det er jo to vidt forskjellige verdener. Kan nesten ikke tro det. Så uvitende – du må nesten ikke si det til noen ... Vi har jo nesten begått overgrep.

Ulrikke beskriver at både hun og hennes medarbeidere har fått noen a-ha-opplevelser når de har hatt sterkere søkelys på observasjon. Hun er veldig tydelig på betydningen av kunnskap når man jobber i barnehagen, og hun har et stort håp om at fremtidens medarbeidere i barnehagen har større fagkunnskaper enn nå.

Barna er så sårbare, og vi er grunnmuren til disse barna. Og hvis vi ikke gjør det riktig, så er det fatalt.

Kunnskapen om barn og barns liv er noe hun understreker må læres av alle som jobber i en barnehage, og da også kunnskap om å jobbe med observasjon. I Ulrikkes barnehage er det svært dårlig dekning av pedagoger. Hun forteller at hun har verdens beste personale som har de beste intensjoner og gjerne vil lykkes, det skorter ikke på vilje eller godhet, men det skorter på kunnskap.

At kunnskap har betydning for de valgene som blir tatt i hverdagen er også Julie veldig tydelig på. Etter runde én med intervju gikk hun

tilbake til barnehagen sin og gjorde små grep med organiseringen av hverdagen. De jobbet med måltidet, samlingsstunden og leken, og gjorde små endringer de trodde kunne ha betydning for guttens opplevelse av situasjonene. Effekten av disse endringene ble observert. Hun bruker ikke selv ordet observert når hun forteller om det, men at hun «føler seg frem»; prøver nye organiseringer og ser hvordan det påvirker barnet, og prøver igjen. Når hun blir spurt om det er observasjon hun mener når hun sier at hun føler seg frem, svarer hun bekreftende. Fagliggjøring av hverdagen er ikke noe Julie er vant med.

Har ikke vært praksis for noen av de barnehagene jeg har jobbet i å sette fagord på det vi jobber med. Bruker feil ord, feil begrep. Vi observerer jo hele tida. Men er ikke så flink til å skrive dem ned. Og her er vel noe av poenget – vi stopper ved selve observasjonen og gjør ikke noe med dem videre.

Dette er noe også Laila bemerker. Hun har justert fagspråket til at hun har vært eneste barnehagelæreren på avdelinga.

... jeg føler at jeg har lagt meg litt nedpå. Har begynt å jobbe litt mer med det nå. Har tenkt litt slik i det siste – kanskje kan vi med utdanning hjelpe de andre. Ser jo at de suger til seg og er kjempeinteressert. Det å få opp engasjementet, gleden.

Alle de tre informantene i denne undersøkelsen var tydelig på at kunnskap er viktig, både kunnskap om observasjon – men også god barnehagefaglig kunnskap. Det var elementært at kunnskap lå til grunn for observasjonene. Men også at kunnskap ervervet via observasjon skulle synliggjøres og deles i hverdagen. Dette opplevde de at de ikke var så gode på. Som Ulrikke sa det:

Kunnskap om å bruke observasjon er kunnskap som skal deles.

Bidrar en ureflektert observasjonspraksis til uheldige konsekvenser for barns liv?

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen synes å være lite reflekterte i sitt observasjonsarbeid, og informantene har tilsynelatende i utgangspunktet ikke klare tanker om hvordan de jobber med observasjon. Det kan se ut som om det har utviklet seg noen rutiner som blir fulgt, uten at de reflekterer over det de ser. Dette kan sees i sammenheng med funnene til Birkeland og Ødegaard (2018) og bidra til å forsterke inntrykket av at det er mer en generell observerende holdning. Når især Julie og Laila forteller om sine observasjoner, indikerer de at de bruker det skuende blikket som handler om å overvåke, holde øye med og ta vare på barna (Koch 2012). Når observasjonsarbeidet i barnehagen blir preget av stort sett å være overflatisk, vil det understreke en ureflektert praksis, da det ikke gjøres noe med observasjonene videre i det pedagogiske arbeidet til beste for barna. Dette understekes av Julie over i teksten. Barnehagelærerne opprettholder sine forståelser (Nordbrønd & Otterstad, 2015), og en slik observasjonspraksis gir dem ikke muligheten til å oppnå innsikt i barnas livsverden. Faren for at det enkelte barnet ikke blir sett, er til stede. Om barnet ikke blir sett, er forutsetningene for barnets utviklingsprosesser dårligere enn i et nært relasjonelt samspill mellom barn og barnehagelærer hvor barnet har mulighet til å tre frem. Observatøren bør være interessert i å prøve å forstå barnet, og i å forstå hvilke muligheter barnet har i hverdagen sin. En manglende systematikk i arbeidet med refleksjon og observasjon vil gjøre det vanskelig nettopp å se hvem barnet er i de ulike situasjonene gjennom hverdagen.

Informantene i denne undersøkelsen forteller om en praksis hvor forhåndskunnskapen er med dem inn i arbeidet, og at dette bidrar til at de definerer barnets liv og muligheter. Dette eksemplifiseres aller sterkest av Ulrikkes fortelling. Barnehagelæreren møter barnet ut fra

egne oppfatninger av barnet, og inntrykket av barnet forsterkes gjennom observasjonsarbeidet. Den etablerte kunnskapen om barnet forsterkes, men det reflekteres ikke over funnene og hvordan egen rolle som observatør, og omgivelsene, kan virke inn på barnets handlingsmuligheter i hverdagen. Barnehagelærerne ser gjerne det de forventer å se, og barna handler i tråd med deres forventninger – en selvoppfyllende profeti (jfr. Rosenthal og Jacobson, 1992/1968). Selv om dette gjøres ureflektert, er det en maktutøvelse barna blir møtt med, og effekten av dette er at barnets handlingsmuligheter i slike praksiser blir begrenset (jfr. Foucault, 1999). Dette blir tydelig i Julies fortellinger, som viser at barnets væremåte blir annerledes når hun er mer bevisst i møte med barnet.

Konklusjon og veier videre

Problemstillingen som var utgangspunktet for denne artikkelen, var som følger: *Hvilke konsekvenser kan en ureflektert observasjonspraksis ha for barnehagelærernes forståelse av eget observasjonsarbeid?*

Som en konklusjon på dette arbeidet vil jeg si at informantene har gitt svar som tyder på en ureflektert observasjonspraksis, som bidrar til at barn ikke blir sett og forstått i den hverdagen de er deltakere i. Et observatørblikk som er preget av forhåndskunnskap i møtet med barnet, begrenser barnets muligheter til å tre frem i eget liv. Det er ikke barnet som blir sett, det er det barnehagelæreren forventer å se, som trer frem. Barnet som aktivt, kompetent og deltakende i eget liv, får små muligheter til å vise hvem det er. For å være gode observatører til barns beste, bør evnen til å reflektere løftes opp som et viktig element i barnehagelærernes yrkeshverdag for å tydeliggjøre for observatøren hvem en selv er i møtet med barna. Å være differensiert i egen observatørrolle vil være essensielt (Bae, 1985).

Slik informantene i denne undersøkelsen beskriver sitt arbeid med observasjon, er det mange likhetstrekk med sammenligningene

Koch (2012) gjorde med Foucaults (1999) *panoptikon*. Det som vil være ekstra spennende i denne sammenhengen, er hvordan barnehagelærers makt i møte med barn blir utøvd, og kanskje like viktig er den manglende forståelsen om maktutøvelse i hverdagens samspill. Ved en ureflektert observasjonspraksis er det stor fare for at barnehagelærers observasjoner av barn bidrar til at barns atferd formes mot ønsket og forventet væremåte. På denne måten vil en ureflektert observasjonspraksis bidra til en maktutøvelse som vil påvirke barns muligheter i egen hverdag. Den selvoppfyllende profetien vil også være relevant å se i sammenheng med dette. Jo flere observasjoner som blir tatt, desto mer kunnskap oppnås, og etablerte bilder av barn forsterkes og preger forventningene til hva som skjer.

Når observasjon gjennomføres på en ureflektert måte, vil ikke barnehagelærerne oppnå den kunnskapen og forståelsen som de har mulighet til å oppnå via observasjon. Funnene i denne undersøkelsen peker på at barnehagelærerne tilsynelatende har for liten kunnskap om hvordan og hvorfor de observerer, og refleksjonene mangler i stor grad. Men i intervjurunde nummer to har dette tilsynelatende endret seg. Informantene forteller da om en observasjonspraksis hvor de har brukt blikket på en annen måte, og de har reflektert over det de har erfart og sett. Informantene erfarer at det er stor forskjell på disse to måtene å jobbe med observasjon på. Dette bidrar til å understreke betydningen av at observasjon som metode løftes opp som et viktigere tema i barnehagelærerutdannelsen, noe Ekspertrapporten (KD 2012) foreslo som fremtidig tiltak, samt at faglegging blir en viktig strategi for den enkelte barnehagelærer (Skoglund og Sundvall 2017).

En slutning som kan trekkes av disse funnene, er at refleksjoner rundt både barnets liv og egen yrkesrolle – som påpekt i rammeplanen for barnehagelærerutdanningen (2012) – er noe som i mye sterkere grad bør løftes opp som en viktig del av observasjonsløpet. Et ure-

flektet arbeid med observasjon i barnehagen legger ikke forutsetningene godt til rette for det kompetente barnet. Det kompetente barnet fortjener reflekterte barnehagelærere som ser betydningen av et bevisst og reflektert blikk i møtet med barna. Den bevisste barnehagelæreren har en observasjonspraksis som er preget av aktiv og kritisk refleksjon som stiller spørsmål ved det de har observert, og som klarer å se seg selv og eget bidrag inn i observasjonsarbeidet. Om barnet skal ha mulighet til å være aktivt deltakende i eget liv, er det behov for at barnet blir sett ut fra egne kompetanser i møtet med reflekterte observatører med barns beste som mål. Lærerprofesjonens etiske plattform understreker, som sagt, at ingen barn skal oppleve noen form for undertrykkelse eller fordomsfulle vurderinger. Funnene i denne undersøkelsen påpeker at det nettopp blir fordomsfulle vurderinger. Et mål for barnehagelæreren må ut fra dette være å jobbe mot en observasjonspraksis hvor det kroppslige øyet blir det normale (Koch, 2012). Om barnehagelæreren skal få tilgang til barns opplevelsesverden, må deres observasjonspraksis ha et større fokus på refleksjoner som løfter frem både barnet og den ansatte i de daglige møtene. Med en reflektert observasjonsprak-

sis har barnehagelæreren bedre muligheter til å være bevisst i møtet med barna, slik at den enkeltes makt som observatører brukes til barnets beste og lar barnet tre frem i barnehagehverdagen. En slik observasjonspraksis krever at organisasjonen legger til rette for dette og ikke stiller krav til spesifikke metoder barnehagelæreren skal ta i bruk. Ulike kartleggingsmetoder styrer, som nevnt, blikket i spesifikke retninger. Skal barnehagelæreren klare å ha en reflektert observasjonspraksis til barns beste, krever dette en mulighet til å ta i bruk det kroppslige øyet i observasjonsarbeidet og til å ta gode valg for observasjonsarbeidet med utgangspunkt i opplevelser og hendelser i barnehagehverdagen. Observasjoner som er preget av forforståelse er sterkt til stede i barnehagene. Denne artikkelen viser betydningen av å legge til rette for et systematisk observasjonsarbeid hvor barnehagelærerne vektlegger felles refleksjoner for å bearbeide den kunnskapen de har oppnådd. Dette krever tid og ressurser slik at det er rom for refleksjoner, alene og sammen med kolleger, noe som i dag nok oppleves krevende av mange barnehagelærere med de rammefaktorene de er tildelt i hverdagen sin.

Referanser

- Bae, B. (1985). *Hvor er opplevelsen? : Rapport fra et forprosjekt om voksen-barn-relasjonen i barnehagen. Barnevernsakademiets skriftserie*, 1985 nr. 4. Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo
- Bae, B. (2017). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Birkeland, J., Ødegaard, E.E. (2018). Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i Barnehagen, *Nordisk barnehageforskning* vol. 17 (3), s. 1–18.
- Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogiskklæreres perspektiver på observasjon i Barnehagelærerutdanningen, *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, s. 154.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reitzels forlag.
- Frønes, M.H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis, *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 14 (9), s. 1–13.
- Frønes, M.H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet, i Rønbeck, A.E. (red.) *Inspirert av Foucault*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 36–52.
- Greve, A. (2016). Barnehagelærernes viktigste verktøy. *Barnehagefolk*, nr. 1/2016, s. 30–35.

- Gunnestad, A. (2018). *Didaktikk for barnehagelærere*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallin, A., Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Koch, A.B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), s. 1–21.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport fra Ekspertutvalg. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O.F., Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Løkken, G., Søbstad F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin Hultmann, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Otterstad, A. M., og Nordbrønd, B. (2015). Post-humanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1214>.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992\1968). *Pygmalion in the Classroom*. Carmarthen, Wales, UK: Crown House Publishing Limited.
- Rubin, H.J., Rubin, I.S. (2012). *Qualitative interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Skoglund, T., Sundvall, P. (2017). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F., Teigen, K. H. (2018, 1. september). persepsjon – psykologi, i *Store norske leksikon*. Hentet 14. mai 2019 fra https://snl.no/persepsjon_-_psykologi
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2014). Auge som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til Barnehagelæraren, *Nordisk barnehageforskning*, 8(5), s 1–16.
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
- Van Manen, M. (1998). *Researching lived experience*. Ontario: The Althouse press.

Forfatterpresentasjon

Mona Halsanet Frønes er høyskolelektor i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne høyskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim, Norge. Hun er utdannet med mastergrad i førskolepedagogikk (2007), og har videreutdanning innen ledelse, veiledning og uh-ped. Frønes har jobbet som pedagogikklærer og praksisveileder i barnehagelærerutdanningen, samt veileder i barnehagebasert kompetanseutviklingsarbeid i flere år. For tiden jobber hun som studieleder for barnehagelærerutdanningen. Hennes faglige interesseområder er observasjon, didaktikk og veiledning. E-post: Mona.Frones@dmmh.no