



NZS - Artikler

Forfatter:	Cato Bjørndal
Titel:	Observation som vurderende øje
Bogens titel:	Det vurderende øje
Årstal:	2003
Udgivelsessted:	København
Forlag:	Klim
Fra side:	35
Til side:	54
Antal sider:	20
ISBN:	87-7955-225-0

2 OBSERVATION SOM VURDERENDE ØJE

HVAD ER OBSERVATION?

Hvad indebærer det at observere? Begrebet stammer oprindeligt fra latin og betyder at iagttage eller undersøge. Det er naturligvis noget, alle mennesker gør i deres hverdag. I faglige sammenhænge er det imidlertid almindeligt at opfatte begrebet noget mere snævert. Inden for pædagogik er det for eksempel almindeligt at forstå observation som *opmærksom iagttagelse* – det vil sige, at man på en koncentreret måde forsøger at observere noget, der har pædagogisk betydning. For læreren er observation altså en professionel færdighed, tilknyttet vedkommendes arbejdsopgaver – man observerer for at kunne lægge forholdene bedst muligt til rette for læring.

OBSERVATION AF FØRSTE OG ANDEN ORDEN

Man kan som udgangspunkt tænke sig to forskellige former for observation. For det første har vi *observation af første orden*. Når læreren, eleven, den studerende eller en udenforstående observerer den pædagogiske situation og har dette som primær opgave. Dette bidrager til at sikre en høj kvalitet af observationerne, fordi observatøren ikke behøver koncentrere sig om andre opgaver. For det andet findes *observation af anden orden*. Læreren eller vejlederens kontinuerlige observation af den

pædagogiske situation, som han eller hun selv indgår i. Observationen finder sted samtidig med den pædagogiske aktivitet og er ikke det primære, men er en opgave, der er komplementær og sideordnet med undervisning eller vejledning. Det er hverken muligt at undervise eller vejlede uden til stadighed at iagttage situationen aktivt. Den gode lærer eller vejleder må samtidig være en god observatør – både af sig selv og af eleverne eller de studerende.

Dette kapitel omhandler observation af både første og anden orden. Præsentationen er mest koncentreret om observation af første orden, men det meste af det, der skrives, er også relevant for observation af anden orden. Desuden finder man i praksis mange situationer, hvor observationsarbejdet befinder sig i en mellemlig position mellem første og anden orden.

Observation er grundlæggende for alle de metoder, der behandles i denne bog. Det er for eksempel umuligt at tænke sig, at man skulle kunne skrive log eller benytte video uden samtidig at observere. Det er derfor naturligt at starte med at rette søgelyset mod netop observation. Af samme grund vil vi også dvæle lidt ekstra ved denne metode.

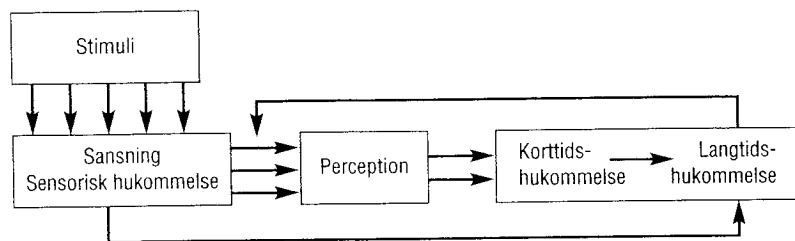
ER OBSERVATION SÅ PROBLEMATISK?

Vi bruger fem sanser, når vi observerer: Vi ser, hører, føler, lugter og smager. Disse sanser møder kontinuerligt et voldsomt kaos af indtryk fra verden omkring os. Nogle forskere har regnet ud, at vi i løbet af et enkelt sekund, gennem vore sanser, møder impulser, der modsvare 11 millioner bit¹. Hvis du er bekendt med begreberne i EDB-verdenen, ved du, at dette er en enorm mængde information. Ud fra dette gigantiske informationskaos skal vi så danne os en opfattelse af, hvad der sker i dette ene sekund. Dette resulterer i en storstilet strøm af information. Tor Nørretranders (1992) hævder, at vi bevidst kun observerer 40 bit af de 11 millioner bit information, der strømmer vore sanser i møde. Hvis det passer, er det ikke svært at forstå, at forskellige mennesker kan have forskellige oplevelser af en og samme situation.

1 Bit modsvare den mindst målelige enhed for, at et signal skal kunne registreres.

Når du skal vurdere din praksis gennem observation, er det vigtigt at være opmærksom på det informationskaos, som dine sanser udsættes for. Lige så vigtigt er det at have en vis forståelse for processen, hvor du på din egen måde bearbejder dette informationskaos. Gregory Bateson har bidraget til en nærmere forståelse af observationers subjektive karakter. I bogen *Ånd og natur* (1984) giver han udtryk for følgende opfattelse: Der findes ingen objektiv erfaring. Det vi sanser, opfatter – al bevidst erfaring – har billed-karakter. Når nogen træder mig over tærne, oplever jeg ikke, at han træder mig over tærne, men mit *billede* af, at han træder mig over tærne, rekonstrueret på grundlag af nerveimpulser, som når min hjerne lidt efter, at han trådte på mig. Oplevelsen kommer i tid efter hændelsen. Hændelsen er dermed et billede, ikke et faktum. Vor tænkning i den vestlige verden har overset dette i hverdagsliv og i videnskab. Det vil sige, at vi bygger vore tanker om objektivitet på noget, som er en illusion (op.cit. s. 19f.).

Lad os forsøge via en model, at nærme os en mere dybtgående forståelse af den måde, vi optager og behandler information på:²



Figur 2.1 Sansning, perception og hukommelse

FRA STIMULI TIL SANSNING

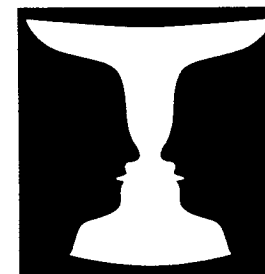
Idet vores krop møder mylderet af stimuli fra omverdenen, går en uhyre omfattende gennemstrømningsproces i gang. Impulserne stopper op et øjeblik i den sensoriske hukommelse. Den store mængde impulser, vi

2 Modellen er sammensat af elementer fra henholdsvis Rørvik 1994 og Waldahl 1990.

møder, gør en storstilet gennemstrømning nødvendig. Vores hjerne har ikke kapacitet til at rumme den mængde af information, der "banker på hjernebarken". Størstedelen af informationen filtreres derfor fra – sandsynligvis uden at vi er bevidst om, hvad vi filtrerer. Men hvad det er, der strømmer igennem, er alligevel ikke tilfældigt. Det vil for eksempel blive påvirket af vores dagsform og af, hvad vi er motiveret for at tage til os.

FRA SANSNING TIL PERCEPTION

Det næste trin i informationsbearbejdningen er perceptionsprocessen. Her vælger, bearbejder og sammensætter vi sanseindtrykkene til meningsfulde helheder – vi fortolker vore sanseindtryk. Også dette er en proces, der i høj grad finder sted ubevidst. Den såkaldte gestaltpsykologi har været optaget af, hvad der sker i perceptionsprocessen. Gestaltpsykologien har som udgangspunkt, at vi mennesker har et behov for at ordne verden omkring os i holistiske forståelser. Det er, som om vores nervesystem ikke synes om detaljer, der ikke hænger sammen – det synes ikke om usammenhængende kaos. Man har med omfattende eksperimenter kortlagt en række organiseringsprincipper, som vi bruger til forståelsen af en i udgangspunktet kaotisk verden. Lad os se nærmere på nogle sådanne, meningsdannende principper.



Figur 2.2 Forgrund-/baggrundprincippet

Et af de mest kendte principper, som man kan forstå helheden ud fra, er *forgrund-/baggrundprincippet*. Man illustrerer almindeligvis dette princip ved hjælp af Rubins vase, der er afbilledet her. Afhængigt af, hvad man

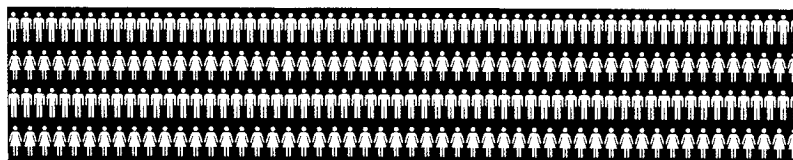
ser som forgrund og baggrund, vil man opfatte to forskellige helheder: To ansigter eller en vase.

En anden central organiseringsproces er nærhedsprincippet. Når vi observerer, er der en tendens til, at elementer, der er tæt på hinanden, opfattes som sammenhørende. Dette princip illustreres med denne figur:



Figur 2.3 Nærhedsprincippet

Lighedsprincippet er en tredje måde, som vi organiserer de stimuli, vi sanser, til en meningsfuld helhed på. Når ting er lige, vil vi opfatte, at de hænger sammen, som i denne figur:



Figur 2.4 Lighedsprincippet

Vore tidligere erfaringer er afgørende for, hvordan vi organiserer det, vi sanser. Dette gælder især for den livssituation, som et menneske til hver en tid befinder sig i. En klassisk illustration af dette er billeder, der kan fortolkes på vidt forskellige måder. Det er tilfældet med det følgende billede, der kan fortolkes som henholdsvis en yngre og en ældre dame. Det har ved forsøg vist sig, at ældre mennesker først ser den ældre dame og har sværere ved at se den yngre, mens unge mennesker først ser den unge og derpå må lede efter den ældre. Det kan være værd at reflektere over, hvordan din egen livssituation kan påvirke, hvordan du observe-

rer: Hvad betyder din alder? Hvad betyder din uddannelse? Hvad betyder din geografiske tilknytning? Hvad betyder dit politiske ståsted eller dine grundlæggende værdier? Hvad betyder din kondition?



Figur 2.5 En gammel kvinde eller en ung pige?

Til sidst skal vi nævne et sidste organiseringsprincip: Det, at vi tenderer mod at udfylde det, som vi opfatter mangler i et helhedsbillede. Denne figur eksemplificerer princippet:



Figur 2.6 Suppleret af sanseindtryk

Når vi ser billedet, vil vi sandsynligvis opfatte det som tre trekanter, fordi trekanter er en form, vi er vant til at percipere. Perceptionsprocessen består altså af, at vi fylder den information på, der mangler, for at det skal stemme overens med vores helhedsforståelse. Vi kan i højeste grad overføre dette princip til undervisnings- og vejledningssammenhænge. Forestil dig, at du som vejleder møder en gruppe nye vejsøgende. Hvad

er afgørende for dit førstehåndsindtryk af disse personer? Hver enkelt af dem vil have forskellige kendetegn, der gør, at du bevidst og især ubevidst anbringer dem i kategorier – som kvinde eller mand, gammel eller ung, araber eller amerikaner, energisk eller sløv, positiv eller negativ. Udseende og kropssprog vil være afgørende for, hvilken kategori du anbringer disse mennesker i. Når du opfatter disse mennesker, vil du i lighed med de ufuldstændige trekanter tilføje information om dem – information, som du formoder er rigtig: Du har visse standardiserede opfattelser af, hvordan kvinder, arabere eller unge mennesker “er”. Ofte stemmer disse opfattelser i høj grad. På den anden side fører sådanne stereotypiske opfattelser ofte til fejlagtige observationer.

Der findes en række andre lignende principper, der er afgørende for, hvordan vi perciperer virkeligheden. Men vi vil stoppe her, fordi hovedpointen allerede er illustreret: Vores perception af virkeligheden er kompleks, men følger visse principper, som det er muligt at forstå, i hvert fald et stykke ad vejen.

FRA PERCEPTION TIL HUKOMMELSE – ELLER GLEMSEL

Lad os kigge tilbage på modellen i figur 2.1, der viser den proces, vi gennemløber, når vi observerer. Den centrale forskning, der er udført om menneskers hukommelse, deler forenklet set vores hukommelse op i tre hukommelseslagre: Den sensoriske hukommelse, korttidshukommelsen og langtidshukommelsen. Disse lagre adskiller sig fra hinanden ud fra, hvilke funktioner de har – samt hvor længe de kan lagre information. Vi har allerede været inde på, at *den sensoriske hukommelse* har den første gennemstrømningsfunktion, og at den er i stand til at lagre megen information – men kun i et kort øjeblik. Hvis informationen ikke perciperes, er den tabt i løbet af brøkdelen af et sekund. Det meste af den information, der opfanges i den sensoriske hukommelse, lider denne skæbne. Den information, der alligevel perciperes, bliver lagret på den næste station, der er *korttidshukommelsen*.

George A. Miller var en pioner inden for hukommelsesforskning. Han regnes blandt andet for ophavsmand til at skelne mellem korttids- og langtidshukommelsen. Et af hans centrale fund var, at vores korttidshukommelse har en meget begrænset kapacitet. Miller fandt ud af, at vi kun er i stand til at lagre omkring syv enheder i korttidshukommelsen ad gangen (Miller 1956, Rørvik 1994). Lad os eksemplificere dette med

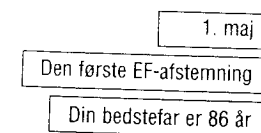
et lille eksperiment: Læs de tal, der står på nedenstående linie. Se kun én gang på tallene og forsøg at huske hvert enkelt tal i rækkefølgen:

8, 6, 1, 9, 7, 2, 0, 1, 0, 5

Kunne du huske alle de ti tal? Sandsynligvis ikke. Ti enheder er mere, end vores korttidshukommelse kan rumme. Hvilke konsekvenser har vores begrænsede korttidshukommelse så for observation af elever, studerende, undervisning eller vejledning? Lad os sige, at du skal observere en times undervisning, hvor en kollega er lærer. I løbet af denne time flyder der en lind strøm af information til korttidshukommelsen – og det meste af det forsvinder ... Stoler du så på din hukommelse? Kan du efter denne time gøre rede for detaljerne i denne vejledning? Hvis du ikke tager notater i løbet af undervisningstimen, er svaret sandsynligvis nej. Hvis du derimod noterer godt og ved hjælp af stikord – og måske tilmed bruger symboler til markering af særtræk ved undervisningen undervejs – vil du have et helt andet grundlag for at kunne gøre rede for, hvad der egentlig fandt sted i løbet af vejledningen. Det at notere er altså en strategi til afbødning af vores begrænsede hukommelse.

Lad os vende tilbage til ovennævnte talrække: Hvis du mod forventning formåede at huske alle tallene, har du sandsynligvis valgt en anden strategi end at huske hvert enkelt talt – du har reduceret det antal enheder, du skal huske. Lad os bringe et eksempel på, hvordan man kan nedbryde antallet af enheder i talrækken, så det bliver muligt at huske tallene:

8, 6, 1, 9, 7, 2, 0, 1, 0, 5



Figur 2.7 Reducering af antal hukommelseenheder

Ved at gøre sådan har du reduceret antallet af enheder til tre, og dem er det muligt at huske. Du har gjort brug af det, som hukommelsesforskeren Miller (op.cit.) kalder sammenkoblinger eller skiver (*chunks*).

Denne teknik kan du også anvende, når du skal nedfælde dine observationsnoter. Et eksempel på dette er, når du i stedet for at gengive sætninger med en masse ord noterer stikord eller symboler. Lad os sige, at du bruger symbolet « ↑ », hver gang vejlederen verbalt opmuntrer eller støtter den vejsøgende, eller at du bruger symbolet « ↑ », hver gang vejlederen stiller spørgsmål, der synes at være udfordrende for den vejsøgende. Dermed frigør du kapacitet i korttidshukommelsen, så der bliver bedre plads til den information, der stadig strømmer ind.

Det er som udgangspunkt muligt at vedligeholde information i korttidshukommelsen via stadig fornyelse af relevante impulser. I og med at lagringskapaciteten er så begrænset, vil informationen alligevel forsvinde fra korttidshukommelsen, når du tilfører mere, end den kan rumme. Mere varig hukommelse forudsætter, at du lagrer informationen i *langtidshukommelsen*, der er sidste station i løbet af informationsbehandlingen. Langtidshukommelsen er altså lageret for mere permanent information. For at lagre information her kræves det, at informationen bearbejdes til abstrakte skemaer, visuelle forestillinger eller sproglige udtryk. Det er svært at sige noget sikkert om langtidshukommelsens totale kapacitet. Mange forskere mener, at den er praktisk talt ubegrænset. Imidlertid kan de følgende tal illustrere noget af den kapacitet, vi allerede udnytter: Hvert menneske antages at have et ordforråd på mellem 20.000 og 40.000 ord (Baddeley 1990, i Rørvik 1994). Det er endvidere umuligt at sige noget om, hvor mange *repræsentationer* et menneske totalt set kan have, men antallet er i hvert fald enormt.

Langtidshukommelsens kapacitet er overvældende. Alligevel kræves der vedligeholdelse, hvis vi ikke skal glemme informationerne. Forskerne inden for dette område er ikke helt enige om, eller helt sikre på, hvad dette skyldes. En forklaring er, at vi mister informationen. En anden forklaring er, at informationen findes lagret, men vi kan have svært ved at finde frem til den, når vi har brug for den. Lad os tænke os, at du har en "lagerchef" inde i dit hoved – på langtidslageret for information. Nogle gange finder han let frem til den information, du har brug for, andre gange leder han højt og lavt mellem reolerne – uden særligt resultat. Det siger noget om, hvor vigtigt det er med struktur og orden på "informationslageret". Hvis informationen er tydeligt ordnet i strukturer og kategorier, vil lagerchefen have et let job. I modsat fald vil han have besværlige og lidet effektive arbejdsdage. Såkaldte mnemoteknikker og tankekort er eksempler på hukommel-

sesteknikker, som netop forsøger at skabe meningsfulde hukommelsesstrukturer, der gør det lettere at huske informationen – det bliver lettere for lagerchefen at finde relevant information.

Når du skal observere en vejledningssituation, bliver det således vigtigt at have gode knager og strukturer at anbringe dine observationer på. En konsekvens heraf er, at det kan være fikst at afgrænse fokus for det, du observerer, til en eller nogle få ting. Hvis du skal observere "alt", vil du få problemer med at indordne informationen i meningsfyldte strukturer (selv om en sådan åben observationsform kan have sine fordele). En anden konsekvens af, at du har begrænset mulighed for at bearbejde al interessant information, er, at du i høj grad er afhængig af at registrere information løbende, hvis du siden hen ønsker at kunne gengive nøjagtige observationer.

Langtidshukommelsen kan også være en fejlkilde i observationssammenhæng. Når vi observerer noget, er der en tendens til, at vi blander det, vi umiddelbart observerer, sammen med information, som vi har på langtidslageret. Dette er eksempelvis et problem i øjenvidnesammenhænge. Hvis man som vidne skal genfortælle sine observationer om et bankrøveri eller en voldsepisode, blander man det, man ser, sammen med sin egen langtidslagrede information om lignende episoder og personer, der ligner de involverede – man husker stumper af det, man har observeret – og fylder information på fra langtidslageret. Denne tendens må vi som observatører i pædagogiske sammenhænge selvfølgelig være opmærksomme på.

For at kunne være en god observatør bør du være bevidst om, hvor komplekse observationsprocesser er. Du bør med andre ord have en kritisk vurderende holdning til dine egne og til andres observationer. Som en afslutning på omtalen af perception og hukommelse kan det være passende at referere til psykologerne M. E. Kolivosky og L. J. Taylor (1977), som skitserer femten principper, der giver god grund til at være kritisk over for en objektiv og ukritisk forståelse af observationer:

1. To mennesker ser ikke den samme ting på den samme måde
2. Det billede, mennesket har af sig selv, påvirker den måde, det ser verden på
3. Det billede, mennesket har af andre, farver forholdet, han/hun har til dem
4. Mennesket ser ting på baggrund af tidligere erfaringer

5. Mennesket ser forskellige ting på forskellige tidspunkter
6. Mennesket lærer at se de ting, det udfører
7. Mennesket lærer sig ting på grundlag af egne erfaringer
8. Mennesket tenderer i vid udstrækning mod at se ting på den samme måde, som det tidligere har set dem
9. Mennesket ser det, det vil se
10. Menneskets følelser farver det, der ses
11. Mennesket tenderer mod at komplettere det, der virker ufuldstændigt
12. Mennesket tenderer mod at forenkle eller komplicere det, det ikke forstår
13. Mennesket opfatter først det, der sker, som en samlet helhed – før det retter opmærksomheden mod en afgrænset del
14. Mennesket tenderer mod at huske den første og sidste genstand i en serie
15. Mennesket lærer kun nye perceptioner gennem nye erfaringer

Imidlertid er der grund til at være noget mere optimistisk i forhold til vores observationer i pædagogiske tilfælde, end når for eksempel tilfældige øjenvidner observerer et bankrøveri. Vi har mulighed for at forberede os professionelt på den situation, vi skal observere. Det indebærer blandt andet, at vi detaljeret kan registrere den information, der indløber, mens den er lagret i vores korttidshukommelse. Desuden kan vi mere generelt forberede os på rollen som observatør. Dette vil vi se nærmere på i næste underkapitel.

HVORDAN KAN JEG BLIVE EN BEDRE OBSERVATØR?

Hvad kan du konkret gøre for at blive dygtigere til at observere? Nedenfor nævnes nogle centrale elementer. Du kan blive en bedre observatør ved at tilegne dig:

- større generel bevidsthed om perceptionsprocesser og hukommelse
- større specifik bevidsthed om almindelige fejlkilder ved observation
- større selvbevidsthed
- større faglig kundskab
- større grad af saglighed i forbindelse med observationerne
- større kundskab om forskellige observationsmetoder
- større grad af træning i brug af forskellige observationsmetoder

Lad os uddybe disse punkter:

I det forrige underkapitel rettede vi et generelt søgelys mod *perception og hukommelse*. En central pointe var da, hvor vigtigt det er at være opmærksom på de begrænsninger og fejlkilder, som vores perception og hukommelse indebærer. Men det kan også være rimeligt at rette et mere specifikt søgelys mod observation i pædagogiske sammenhænge. Forskning i observationsprocesser viser, at observatører stadig går i de samme "fælder", når de observerer – fælder, der gør, at vi får et mindre "rigtigt" billede af den virkelighed, vi observerer. Hvis du er dig disse fælder bevidst, vil du selvsagt være langt bedre i stand til at undgå dem, når du selv skal observere. Gunvor Løkken og Frode Søbstad (1995) har i en bog sammenfattet nogle gængse *fejlkilder* fra litteratur om observation. De kan være værd at notere sig og reflektere over. Punkterne skal derfor kommenteres i kort form:

1. Sansevirksomheder

Kvaliteten af dine observationer vil selvsagt blive påvirket af, hvor godt dine sanser fungerer. Har du glemt dine briller eller hører du dårligt med dit venstre øre? I begge tilfælde har du sansemæssige svagheder, der kan føre til, at du får mindre information eller tilmed fejlagtig information sammenlignet med den information, du ville have fået med normale sansemæssige funktioner.

2. Observatørens fysiske og psykiske tilstand

Er du træt eller sulten, når du skal observere en pædagogisk situation? Er du ked af at observere? Er det fredag eftermiddag – og føler du stærk trang til at gøre noget helt andet? Er du vred på din partner – eller forlovet? Hvilke konsekvenser får det for den information, du registrerer? Tænk tilbage på situationer, hvor du har læst en bog: Hvordan har træthed, sult og interesse præget det, du har været i stand til at tilegne dig af indholdet? De samme virkninger vil du være udsat for, når du observerer en undervisnings- eller vejledningssituation – din opmærksomhed vil selvfølgelig blive svækket meget i sammenligning med situationer, hvor du er udhvilet, har fået nok at spise og er motiveret for at observere.

3. Førsteindtrykket

Socialpsykologiske forsøg viser, at det er svært at ændre på det førsteindtryk, vi får af et menneske. Det skyldes blandt andet, at vi som observatører har en stærk tendens til at lede efter bekræftelser af det førsteindtryk, vi har fået. Kursusholdere i jobsøgning hører nok til dem, der er opmærksomme på dette. Hvis du tager et sådant kursus, vil du sikkert opleve, at det gode førsteindtryk – det første håndtryk – tillægges stor vægt, netop fordi det præger observatørens (interviewerens) videre observationer. På samme måde som jobintervieweren bliver vi let stærkt påvirket af førsteindtrykket, når vi observerer undervisning eller vejledning – vi har en tendens til at lede efter bekræftelse på vore første indtryk af personer og relationer.

4. Sidsteindtrykket

Også det sidste, vi observerer af en undervisnings- eller vejledningssekvens, er stærkt tilbøjeligt til at sætte sig fast i vores hukommelse, så det får stor betydning for vores helhedsopfattelse eller helhedsvurdering. Det er eksempelvis et kendt fænomen, at det i musikgrandprix-finaler kan betale sig at være blandt de sidste (eller første) af deltagerne. Tilsvarende kan vore holistiske observationer af vejledning blive "skæve", fordi vi husker de sidste observationer bedst.

5. Glorie-effekten

Der er en tendens til, at en observatør, der har et alment, positivt indtryk af en person, tenderer mod at have lettere ved at fortolke forskellige forhold omkring denne person som positive. Denne effekt har lighedstræk med det, der i skolen og andre steder ofte kaldes "pænehedsfaktoren": En elev, der af en lærer opfattes som alment dygtig, kan lettere blive vurderet som dygtig til alle fag – og bliver dermed vurderet på en "glorificerende" måde.

6. Opvurderingstendensen

Inden for pædagogiske miljøer bliver det at fremhæve det positive præsenteret som et ideal. Dette kan indebære, at man som observatør får

et skævt indtryk i positiv retning – man ser kun det positive og overser mere negative sider. Meget af den socialpsykologiske forskning, der har genopdaget denne tendens, er amerikansk. Den amerikanske kulturs fokus på det optimistiske og positive gør måske denne tendens stærkere gældende i USA end i Norge. I hvert fald vil der være store individuelle variationer med hensyn til, hvor positivt eller negativt orienterede vi er i vore observationer. Nogle personer vil selvfølgelig have et langt mere negativt fokus end det, som *opvurderingstendensen* indebærer – vi kan sandsynligvis også i mange tilfælde tale om en *nedvurderingstendens*. Hvordan observerer du selv – har du tendens til at være opvurderende eller nedvurderende?

7. Centraltendensen

Vi kan også som observatører have en tendens til at fokusere på det, der vurderes til at være gennemsnitligt eller almindeligt – frem for det, der vurderes til at være over eller under gennemsnittet. Tendensen kan muligvis være ekstra vigtig at være opmærksom på i et land, hvor lighestanken gennemsyrrer vores ideologi og tænkemåde.

8. Personlige forhold

Hvad betyder dine personlige forhold for, hvad du observerer i en situation? Hvad betyder din baggrund? Dit køn? Din geografiske tilknytning? Din alder? Dine motiver og holdninger i observationssituationerne? Alle disse forhold kan tænkes at påvirke observationerne i subjektiv retning – og er følgelig vigtige at være opmærksom på – hele tiden.

9. Forstyrrelser og tilfældigheder under selve observationen

Foruden disse ni fejlkilder er det rimeligt at fremhæve en anden faktor, der vil have stor betydning for kvaliteten af dine observationer: Din selvbevidsthed. Hvordan påvirker du som observatør dem, du observerer? Hvilken betydning har din tilstedeværelse for, hvordan de observerede agerer? Hvis du arbejder med at være opmærksom på dette, tilstræber du det, som M. Hammersley og P. Atkinson (1996) kalder *det reflekterende ideal*. Det vil blandt andet sige, at du erkender, at den situation og de(n) person(er), du observerer, til en vis grad også afspejler din

tilstedeværelse. Men ved at være opmærksom på dette kan du forsøge at reducere virkningen af din tilstedeværelse – om end ikke fjerne den helt. Det kan illustreres med et eksempel: En amerikansk hovedfagsstuderende i sociologi skal vist nok have været optaget af at studere det sociale liv i elevatorer. Han udførte et omfattende feltarbejde ved at køre op og ned med elevatoren i højhuse. Efterhånden indsamlede han et omfattende materiale, der kunne tyde på, at mennesker er bange for at køre i elevator. Men hans store teori om “elevatorangst” blev imidlertid svækket af hans vejleder, der forsigtigt forsøgte at antyde, at det måske kunne være den hovedfagsstuderende selv, der var årsagen til de andres frygt. Han var nemlig temmelig lurvet påklædt, havde langt, fedtet hår og stikkende øjne – og var sandsynligvis intenst optaget af at observere folk på temmelig usædvanlige måder i en elevator ... Denne historie er et ekstremt eksempel på manglende refleksivitet, men den illustrerer alligevel en mere almen pointe: Hvor vigtigt det er at tænke over, hvordan vi som observatører påvirker dem, vi observerer – og at vi må tilstræbe den størst mulige grad af kontrol med den måde, vi påvirker på.

Det er selvsagt vigtigt at være bevidst om de gængse fejlkilder ved observation. Først da har vi en rimelig mulighed for at undgå dem. Imidlertid bør du være opmærksom på, at dette også kan føre til, at du overdriver fejlkildernes betydning, hvorved du overkompenserer. Hvis du for eksempel bliver så optaget af førsteindtrykket som fejlkilde, at du ikke tillægger dine første observationer vægt, kan det i sig selv blive en fejlkilde. Det kan ligeledes gå galt, hvis du bliver så optaget af ikke at opvurdere, at du i stedet kun ser det negative ved personer eller vejledningssituationer.

Den *faglige kundskab*, du besidder inden for pædagogikfeltet, kan også have stor betydning for kvaliteten af dine observationer. Hvis du behersker relevante teorier og begreber og samtidig formår at se sammenhænge mellem teori og praksis, kan det hjælpe dig til at fokusere dine observationer på fagligt relevante måder: Du kan blive god til at observere det, der har betydning for din pædagogiske vejledningspraksis. Et andet, tilgrænsende udviklingsfokus er det at blive mere *saglig* i dine observationer. Men hvad menes der så med at være saglig i observationssammenhæng? Leif Askland har formuleret nogle grundlæggende regler for saglig sagsfremlæggelse, der på udmærket vis illustrerer det saglige ideal. Askland ser idealet for saglighed som et alternativ til

et strengt ideal om at kunne observere ting “objektivt” – sådan som de er. Han mener, at gode observatører må skelne klart mellem:

- information, knyttet til observationen (kontekstuelle faktorer, fx hvem/hvad vi observerer, hvem der er med, hvornår vi observerer, hvad der er sket forud for starten på vores observation)
- sagsfremlæggelse (det, der faktisk sker)
- tolkning (hvad vi mener kan ligge til grund for det, vi observerer)
- vurdering (hvilke konsekvenser vi mener, at det, vi har set via observationen, bør få (Askland 1997: 199))

Ved at skelne klart mellem disse elementer vil du som observatør undgå ukritisk at blande det, du umiddelbart observerer, med det, du efterhånden fortolker og vurderer. Askland (op.cit.) har i denne forbindelse formuleret tre tankevækkende formuleringer, som du kan have liggende i baghovedet, når du observerer:

- a) Du ser, hvad andre gør, men ikke, hvorfor de gør det.
- b) Du oplever selv værdien af det, andre gør.
- c) Du ser ikke, hvad andre fornemmer eller tænker.

De sidste punkter, der kan bidrage til at gøre dig til en bedre observatør, er *kundskab om observationsmetoder* samt aktiv *træning* i brug af disse metoder. Vi skal i det følgende komme nærmere ind på dette ved at fokusere på, hvordan du konkret kan gå til værks, når du skal observere.

HVORDAN FORBEREDER JEG MIG PÅ AT OBSERVERE?

Hvordan skal du konkret gå til værks, når du skal observere en vejledningssituation? Evalueringsforskeren Michael Quinn Patton (1980) påpeger, at forberedelserne til at observere har tre sider:

- en materiel
- en fysisk
- en intellektuel

Hvis du skal udføre observation af første orden, må du selvsagt sørge for, at nødvendigt materiale såsom skriveredskaber (mindst to kuglepenne og masser af notatpapir eller specialudformede observationsskemaer) og eventuelt teknisk udstyr a la videokamera eller lydbåndoptager er til rådighed. Desuden er observation en så krævende aktivitet, at det er helt afgørende for observationernes kvalitet, at du er fysisk og mentalt oplagt.

Intellectuelt set må du desuden have truffet flere valg, før du observerer. Vi skal nu se nærmere på nogle helt centrale valg, der behandles nærmere i kapitlet:

- Hvem skal observere?
- I hvilken grad skal du som observatør involvere dig med dem, der bliver observeret – eller lægge afstand til dem?
- I hvilken grad skal du være åben om din observatørrolle og om, hvad du faktisk observerer?
- Hvilke teknikker kan du anvende for at tage hurtige notater?
- Skal observatøren registrere sine observationer undervejs og/eller bagefter?
- I hvilken grad skal fokus for observationerne afgrænses/struktureres?
- I hvilken grad skal registreringen af observationer struktureres?
- I hvilken grad skal observatøren fortolke information i løbet af registreringen?
- I hvilken grad skal observatøren reflektere i løbet af registreringen?

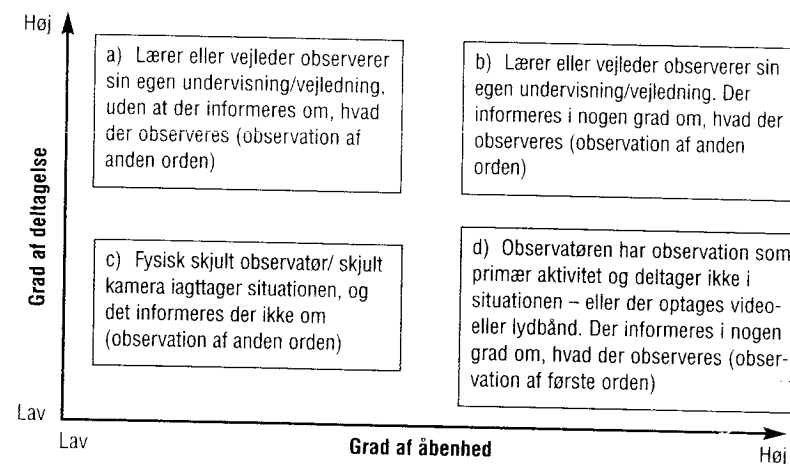
HVEM SKAL OBSERVERE?

Hvis observationen skal være af første orden, det vil sige, at observatøren skal have observation som sin primære opgave, må du også tage stilling til følgende: Skal du efterfølgende observere dig selv i en vejlednings-situation ved hjælp af video- eller lydbåndoptagelser? Skal du eventuelt tildele elever eller studerende en observationsrolle? Eller skal du lade en anden person observere situationen? Dette valg får store konsekvenser for den information, der indsamles – både med hensyn til kvantitet og kvalitet. Som vi tidligere har været inde på i dette kapitel, er observationsopgaven meget krævende. Generelt set kan det derfor være meget

værdifuldt at involvere en anden observatør, der kun skal koncentrere sig om at observere. Det kan især i mange sammenhænge være aktuelt at samarbejde med en kollega om at observere hinanden. Men en sådan virksomhed er tidskrævende, og omfanget af sådanne observationer vil derfor være begrænset. Derfor er det selvsagt afgørende i højere grad at bruge sig selv og måske elever eller studerende som observationsresurser.

HVORDAN SKAL JEG SOM OBSERVATØR FORHOLDE MIG TIL DE INVOLVEREDE?

Din rolle som observatør kan altid variere i forhold til to spørgsmål: a) I hvilken grad deltager du i den sociale sammenhæng, som du studerer, og b) I hvilken grad er du åben om din observatørrolle og om, hvad du mere specifikt er interesseret i at observere. De valg, du træffer i forhold til disse spørgsmål, kan præsenteres i en figur³.



Figur 2.8 Forskellige former for observation

³ Figuren er udarbejdet på grundlag af en kritik og videreudvikling af Junkers klassiske model for idealtypiske forskerroller (Junker 1960, Bjørndal 1997).

Den mest almindelige observationstype vil for lærere og vejledere være position a), hvor læreren observerer som en del af sit naturlige arbejde. Hvis han eller hun informerer elever eller studerende om særlige ting, der observeres, vil observationen befinde sig i position b) i modellen. Et eksempel kan være, når en lærer informerer sine elever om, at hun vil være optaget af at iagttage, hvordan eleverne *samarbejder* i løbet af et projekt. Hvis elever skal have observationsopgaver, kan de have de samme positioner i modellen, som læreren har.

Når observatøren ikke deltager aktivt i den pædagogiske situation, og der desuden i nogen grad er informeret om observatørens opgave, befinder observatøren sig i position d) i modellen. Det samme er tilfældet, hvis der benyttes videokamera eller lydbåndoptagelser – og der er informeret om det. Hvis elever eller studerende ikke har kendskab til anvendelse af videokamera eller lydbåndoptagelser, eller en skjult observatør iagttager dem, befinder observationen sig i modellens position c). Dette er en marginal form for observation i pædagogisk sammenhæng – alt andet ville være højst etisk betænkeligt. Men eksempler på denne type skjult observation findes fra andre sammenhænge såsom overvågning, forskning i adfærd på offentlig vej og forskning i forbrugeradfærd i dagligvarebutikker.

Uanset hvilken grad af deltagelse og åbenhed du vælger, vil det få praktiske og etiske konsekvenser. Nogle af de mest åbenlyse konsekvenser skal kommenteres kortfattet i det følgende.

En høj grad af deltagelse vil sige, at observatøren tager del i spillet på tilnærmelsesvis lige fod med de andre tilstedeværende. En sådan rolle er særligt værdifuld ved det antropologiske og sociologiske feltarbejde, hvor observatøren på denne måde får adgang til information, som man ellers ville være afskåret fra. Men under observation af ens egen undervisning eller vejledning har man imidlertid allerede fået adgang til den sammenhæng, der skal observeres i, hvorfor denne fordel ikke er så afgørende her. Det er meget vigtigt, at alle parter accepterer observatørens rolle, hvad enten observatøren har en deltagende eller en passiv rolle. I modsat fald vil der være fare for, at observatøren påvirker situationen på en uheldig måde, især hvis observatøren er deltagende og dominerende.

En anden uheldig konsekvens af en høj grad af deltagelse er, at observatørens mulighed for at registrere information undervejs er stærkt begrænset. Vedkommende må til stadighed forholde sig til udspil fra

andre og vil ikke være i stand til på en grundig måde at registrere, hvad der sker. Hvis man alligevel vælger en sådan type observation, må man efterfølgende regne med at få en masse registreringsarbejde. Et alternativ kan være at benytte tekniske hjælpemidler som video eller lydbåndoptagelser til registrering af observationer. Det skal vi se nærmere på i kapitel 4.

Hvis man ikke benytter video eller lydbåndoptagelser, vil en så lille grad af deltagelse i vejledningen som muligt for det meste være den bedste forudsætning for at få mest mulig nøjagtig og interessant information ud af observationerne.

Skal de, der bliver observeret, vide, hvad der sker – at nogen observerer dem – og hvad der observeres? En fordel ved en lav grad af åbenhed kan være en mindre risiko for, at observatøren påvirker de observeredes adfærd. Et ekstremt eksempel på skjult observation fandt sted i slutningen af 1950'erne, da den hvide journalist John Howard Griffin farvede sin hud sort. Formålet var at opleve og forstå, hvordan det var at leve som en sort mand i USAs sydstater (Griffin 1961). Uden en sådan skjult rolle ville det ikke have været muligt for Griffin at indsamle denne type data. Også i pædagogisk sammenhæng vil der være fare for, at information om, hvad der observeres, kan påvirke de involveredes adfærd. Forestil dig for eksempel, at en skoleklasse får at vide, at en observatør skal observere forskelle på verbal aktivitet mellem pigerne og drengene i gruppen. I så fald er det ikke urimeligt at forestille sig, at visheden om dette kan påvirke både piger og drenge, så de ikke agerer sådan, som de ellers ville have gjort. Tanken om at skjule eller tilbageholde information om, at der observeres, og hvad der observeres, rejser åbenlyse etiske problemer i de fleste sammenhænge – og i hvert fald i vejledningssammenhæng. Man kan for eksempel skelne mellem fuld forklaring, delvis forklaring, tilsløring og direkte desinformation (Repstad 1987). De to sidstnævnte tilfælde, tilsløring og desinformation, vil nok af mange blive vurderet som uetiske. Hvor grænsen så skal gå for, hvor fuldstændig information han eller hun skal give om, hvad der bliver observeret, er imidlertid langt sværere at afgøre. Det vil være fornuftigt at vurdere dette ud fra, hvor sensitiv information der gøres tilgængelig for observatøren. Man må nok til en vis grad acceptere, at observatøren ikke altid i detaljer gør rede for alt, hvad der observeres, men en god hovedregel kan være, at den overordnede hensigt med observation bør være tydelig for eller være forstået af

de implicerede og være accepteret af dem. Imidlertid kan et sådant ideal være problematisk at leve op til, når det drejer sig om observation af yngre elever.

HVORNÅR SKAL OBSERVATIONERNE REGISTRERES?

Vi har tidligere i kapitlet været inde på, hvor begrænset vores hukommelse er. Konsekvensen heraf er, at vi er nødt til at registrere vore observationer. Dette kan gøres på mange forskellige måder, for eksempel med tekniske hjælpemidler som video eller lydbåndoptagelser. Disse hjælpemidler behandles nærmere i kapitel 4. Men den mest almindelige måde at registrere på er ved brug af pen og papir. Dette er udgangspunktet for det videre indhold af dette kapitel.

Før du observerer, må du naturligvis afgøre, hvornår du skal registrere – eller notere – det, der observeres. Så har du groft sagt tre valgmuligheder. Du kan registrere

- undervejs i den pædagogiske situation
- efter den pædagogiske situation – eller
- både før og efter den pædagogiske situation

Hvis du registrerer *undervejs* i undervisningen eller vejledningen, gør du det på et almindeligt ark papir eller i et skema, der er særligt udarbejdet til brug for observationerne. Vi vil senere vende tilbage til, hvordan sådanne skemaer kan udformes.

Hvis du ikke lader en person være observatør ved undervisningen eller vejledningen, vil du som regel være henvist til at registrere dine observationer efter timen. Undervisning og vejledning er i sig selv så krævende, at det er svært i nævneværdig grad at kunne notere undervejs. I nogle tilfælde kan dette også tænkes at være uheldigt for den pædagogiske situation. Så kan man gøre brug af det, der kaldes log (ofte også kalder dagbog). I en sådan *logbog* kan du notere alle dine refleksioner *lige efter* en time, efter en arbejdsdag, efter en endt arbejdsuge, eller hvornår du nu måtte have lyst til det. Hvis du selv er lærer eller vejleder i situationen, er dette ofte det eneste alternativ. Det er imidlertid vigtigt, at du registrerer oplevelserne, mens de er så friske som muligt. Jo længere tid

der går, før du noterer ned, jo mere unuancerede, mangelfulde og fejlagtige vil dine observationer være. Logbog anvendes i forskellig form. Det vil vi se nærmere på i det næste kapitel. I nærværende kapitel går vi videre med andre typer registreringsteknikker. I mange tilfælde vil det være en fordel både at tage *notater under og efter* vejledningen eller undervisningssituationen. Hvis du kun er observatør, kan du vælge dette alternativ for at få mest mulig og fyldig information om vejledningen. Det kan også være en god idé, at den, der vejleder, skriver log *efter* vejledningen, samtidig med at en ekstern observatør løbende noterer, mens vejledningen finder sted. På denne måde kan observatørens iagttagelser på en frugtbar måde sammenlignes med vejlederens egne iagttagelser og refleksioner.

HVORDAN KAN JEG REGISTRERE MEST MULIGT?

Registrering af observationer er krævende, ikke mindst i henseende til at kunne registrere så meget som muligt af det, du fokuserer på. Du behersker sandsynligvis ikke stenografi. Dine vigtigste teknikker vil derfor, i lighed med journalisten, være brug af stikord og forkortelser. Når du udvælger stikord, bør du prioritere *subjektiver* og *verber*. Dermed bliver det nemmest bagefter at rekonstruere meningen. Det vil også være en klar fordel at anvende forkortelser for de ord, du oftest bruger, især lange ord. Det er for eksempel unødvendigt at skrive ordene “lærer” eller “elev” helt ud – du kan i stedet bruge forkortelserne “L” og “E”. De fleste længere ord kan desuden som regel forkortes til det halve, uden at det bagefter bliver for svært at læse teksten. Det kan ydermere være effektivt at udarbejde symboler for forhold, som du ellers måtte beskrive i fuld tekst. Dette kan især være nyttigt ved notering af ting, du som observatør fokuserer på. Lad os sige, at du som observatør af læringsmiljøet i en skoleklasse ønsker at fokusere på, hvordan eleverne i klassen behandler hinanden. For at lette notatarbejdet kan du for eksempel vælge at bruge symbolerne “•” (opvurderende, positiv eller høflig tiltale) og “,” (nedvurderende, negativ eller uhøflig tiltale). Når du bruger sådanne symboler undervejs i notaterne, vil det være langt nemmere efterfølgende at få et overblik over indholdet. Du er desuden allerede nået langt med analysearbejdet.

Til sidst en advarsel: Bliv ikke frustreret, hvis du ikke når at notere alt det ned, du gerne vil. Sådan vil det altid være. Du må hele tiden forsøge at få det med, du synes er mest væsentligt. Med træning og brug af de teknikker, der er beskrevet ovenfor, kan du blive i stand til at registrere meget – men aldrig alt.

HVOR AFGRÆNSET SKAL FOKUS FOR OBSERVATIONERNE VÆRE?

Når du skal observere, må du først træffe et centralt valg: Hvilken grad af struktur skal observationerne have? Skal du observere "alt", eller skal du afgrænse, hvad du vil observere? Dette valg vedrører to forhold: Fokus og registrering. Hvad angår *fokus* er spørgsmålet, i hvilken grad du på forhånd har bestemt dig for, *hvad* du skal observere – hvad du skal fokusere på. Dette får konsekvenser for, hvor struktureret du skal være, når du *registrerer* dine observationer. I dette underkapitel vil vi kortfattet rette opmærksomheden mod graden af struktur for det fokus, du vælger, og i næste kapitel vil vi se nærmere på, hvordan vi registrerer det, vi observerer.

Før du skal observere, må du altså vælge, om du vil observere "alt" eller kun et udvalg af det, der sker i løbet af vejledningen. Den åbne, ustrukturerede måde at observere på har rødder tilbage i tidlig socialantropologisk og sociologisk feltforskning, hvor forskeren opholder sig i et samfund i en meget lang periode for at kunne opnå en dybtgående og altomfattende forståelse af livet i samfundet. Et eksempel på dette er William Foote Whytes klassiske studie af en ungdomsbande i et italiensk slumkvarter i New York i 1940'erne (Whyte 1993). For at opnå en sådan dybtgående forståelse af sociale forhold i dette samfund brugte Whyte hele treethalvt år af sit liv.

For dig som lærer eller vejleder vil det næppe være hverken hensigtsmæssigt eller muligt at gennemføre observationer af dette omfang. Men det kan ofte være nyttigt at have et *bredt fokus* ved observation af situationen. På denne måde vil observatøren være åben overfor at se alle forhold, der måtte dukke op i løbet af en time. Observatøren kan fæste blikket ved interessante ting, som han eller hun ikke i udgangspunktet var opmærksom på. Herved kan der skimtes særligt stærke og

svage sider ved undervisningen eller vejledningen, som det er vigtigt at se nærmere på. Men ulempen er, at observatøren ikke har mulighed for at observere "alt". Som observatør risikerer du dermed at "drukne" i informationsstrømmen. Det, du observerer i informationsstrømmen, kan let blive præget af tilfældighed, og det kan være svært at sige noget nøjagtigt om, hvad der skete i den pædagogiske situation. Observatøren kan for eksempel give udtryk for, at det virkede som om, vejlederen snakkede meget under vejledningen, men han kan ikke fastslå, nøjagtig hvor meget vejlederen snakkede, sammenlignet med den vejledte.

Observationer, der har et mere struktureret, afgrænset fokus, har rødder i mere kvantitativt orienteret forskning. Formålet har i sådanne sammenhænge været at tilstræbe en størst mulig grad af *nøjagtighed* i observationerne. Det betinger, at man som observatør kun fokuserer på ét eller nogle få områder, der har særlig interesse. Lad os sige, at du som lærer er særligt optaget af at udvikle din evne til at *engagere* eleverne. Hvis du får en kollega til at observere din vejledning med hovedfokus på dine forsøg på at skabe engagement samt elevernes reaktioner på dette, vil du kunne opnå en langt mere præcis tilbagemelding på din undervisning – sammenlignet med, hvis observatøren havde haft et bredt fokus. Et område er måske så vigtigt for dig, at du vil lade dig nøje med et endnu mere præcist afgrænset fokus? Lad os sige, at du som lærer er i tvivl om, hvorvidt du snakker for meget og eleverne for lidt under elevsamtaler. Du har som vejleder et ideal om at snakke i omkring 20% af tiden, mens den vejledte skal snakke i omkring 80% af tiden. Hvis observatøren kun fokuserer på dette, kan han/hun sidde med stopuret, hver gang henholdsvis du og den vejledte snakker. Dermed er det muligt at fastslå, nøjagtig hvor stor en del af tiden, du snakker, sammenlignet med den vejledte.

Hvilken grad af åbenhed eller struktur man vælger ved observation, bør til syvende og sidst afgøres af det formål, man har med observationerne. Dette synspunkt vender vi tilbage til i kapitel 8. Det kan ofte være nyttigt at kombinere forskellige grader af struktur. Hvis du som observatør skal observere flere undervisningstimer, kan du for eksempel vælge et bredt fokus den første gang. Derpå kan du vælge at fokusere mere afgrænset på interessante forhold, som du lægger mærke til i løbet af den første time. Du kan også kombinere forskellige grader af struktur, når du observerer en enkelt time. Lad os sige, at du fokuserer mest

på, hvordan læreren stiller udfordrende spørgsmål, samtidig med at du er åben for andre forhold, som du måtte lægge mærke til undervejs i undervisningen.

OBSERVATION I FORSKELLIGE KONTEKSTER

Når man observerer, er det afgørende, at man har et kritisk forhold til sine observationer og konklusioner. Man kan især være i fare for at generalisere observationer i én kontekst til at være gældende for alle kontekster. Selv om det er vigtigt at afgrænse observationer for at iagttage så nøjagtigt som muligt, er det vigtigt samtidig at rette et kritisk blik mod den kontekst, det observeres indenfor. Dette bør man specielt være opmærksom på ved observation af elever eller studerende. Et eksempel kan belyse dette: En elev i femte klasse – Tor – havde betydelige problemer med skolearbejdet. Han fulgte for lidt med i timerne og virkede ukoncentreret og rastløs i de fleste timer (se en beskrivelse af, hvad Tor gjorde i én skoletime, i det næste underkapitel). Lærerne var bekymrede, og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning konkluderede i sin udtalelse, at han "manglede evnen" til at koncentrere sig, hvorpå PPR fik ordineret stimulerende medikamenter til ham. Men hvis læreren flyttede sit vurderende øje ind i en anden kontekst, fodboldbanens, kunne man observere det modsatte i ethvert frikvarter. Tor var en meget begavet målmand på et rigtig godt fodboldhold. I frikvarterne vogtede han målet mod klassekammeraterne som en enevældig tiger. En kender af fodbold ved, at det at stå på mål er en meget udfordrende og ikke mindst koncentrationskrævende opgave for en tiårig. Det gælder især for en keepers indsats i målfeltet, hvor han skal holde styr på bolden, på hen imod tyve med- og modspillere i hurtig bevægelse og på et mål, der er overdimensioneret i forhold til hans størrelse. Det beherskede Tor med den største selvfølgelighed. Observationer af hans evne til at koncentrere sig bragte altså andre konklusioner i fodboldkonteksten end i klasseværelset – og det kunne man bygge videre på i det pædagogiske arbejde med Tor.

HVOR STRUKTURERET SKAL JEG REGISTRERE OBSERVATIONERNE?

Når du har bestemt dig for, i hvilken grad du vil afgrænse fokuset for dine observationer, vil det få følger for, hvor struktureret du registrerer dine iagttagelser. Hvis du vælger et meget afgrænset fokus, vil det som regel være fornuftigt at følge en udpræget struktureret måde at registrere på – og det vil igen indebære, at du på forhånd udarbejder et observationsskema, som du registrerer dine iagttagelser i. Denne form for observation går derfor under navnet *struktureret observation*.

Hvis du derimod har et mere åbent og udforskende endemål – og derfor vælger et bredt fokus – vil det udelukke observationsskemaer, der på forhånd er strengt kategoriserede. Dette kaldes derfor almindeligvis *ustruktureret observation*.

Al observation vil være mere eller mindre struktureret. I praksis vil du derfor som observatør pendle mellem yderpunkterne *ustruktureret* og *struktureret observation*, sådan som denne model viser:



Figur 2.9 Grader af struktur ved observation

Du vil altid have et mere eller mindre afgrænset fokus og ud fra dette vælge mere eller mindre strukturerede strategier til registrering af det, du observerer. I det følgende vil vi rette opmærksomheden mod en del konkrete eksempler på mere eller mindre strukturerede måder at registrere information på. Følgende teknikker nævnes og opremses her med stigende grad af struktur:

- observationsnotater uden faste kategorier
- observationsnotater/-skemaer med temaer/åbne kategorier
- observationsskemaer med lukkede kategorier
- minutobservationer og andre typer tidsforbrugstudier

Ved relativt ustrukturerede observationer registrerer du som regel nøgleord undervejs i den pædagogiske situation. Du har heller ikke nogen faste kategorier, som du skal registrere indenfor. Du kan derfor i princippet benytte et almindeligt, linieret kladdehæfte til registrering af dine observationer. Alligevel kan det være en fordel at udarbejde et simpelt skema af den type, der bringes nedenfor. Ved at lave en kolonne, som de personer, der bliver beskrevet, noteres i, bliver det langt lettere bagefter at behandle informationen. Et sådant skema bør også indeholde en oversigt over dato/tidspunkt for observationen og stikord om den situation, der skal observeres (Hvem er til stede? Hvor er I? Hvad skal der ske?).

Tabel 2.1 Observationsskema, eksempel A

Dato:	Tidspunkt:	Situation:
Person:	Beskrivelse: Hvad bliver der gjort, og af hvem?	

I mange tilfælde kan ustruktureret observation vokse til en nærmest uoverkommelig opgave. Både registreringen og ikke mindst den efterfølgende kategorisering af notaterne kan være meget arbejdskrævende. Så kan du have gavn af at strukturere observationerne yderligere – ved at anvende observationsnotater eller *skemaer med temaer/åbne kategorier*. Det vil sige, at du registrerer et eller flere temaer undervejs i vejledningen. Skemaet nedenfor er et eksempel på et skema med åbne kategorier. Her noterer du temaerne i kolonnen til venstre, efterhånden som de observeres og beskrives i kolonnen til højre.

Tabel 2.2 Observationsskema, eksempel B

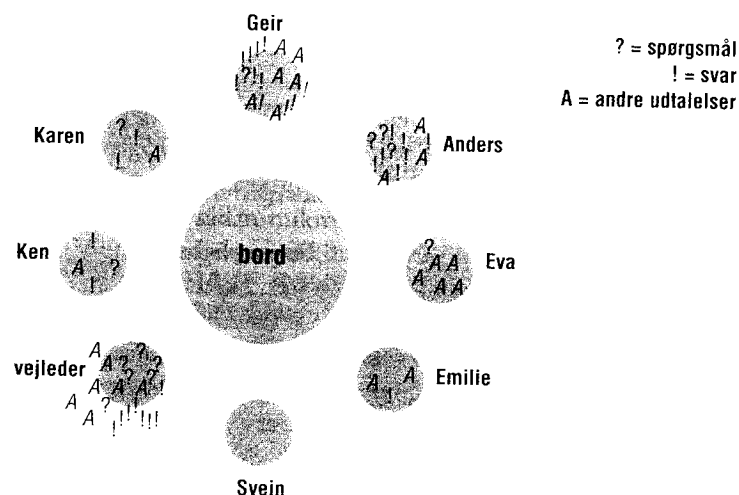
Dato/tid:	Situation:	Temaer:

Ved at bruge et sådant skema bliver det lettere at behandle notaterne bagefter. Lad os sige, at et af tre fokus for dine observationer er *at stille spørgsmål*. Så kan du hurtigt få overblik over temaet ved at orientere dig ved hjælp af temakolonnen, hvor du har sat spørgsmålstegn undervejs, når vejlederen har stillet spørgsmål. Du kan også bruge forskellige slags symboler for forskellige typer spørgsmål, for eksempel “? □ □” (ja/nej-spørgsmål), “?<” (udvidende spørgsmål) eller “?>” (præciserende spørgsmål). På denne måde ser du for eksempel hurtigt, hvor mange spørgsmål vejlederen har stillet – samt hvilke typer spørgsmål der er stillet. Hvis du ikke havde struktureret observationerne på denne måde, ville det tage lang tid at kortlægge dette. Desuden ville observationerne af temaet uden en sådan strukturering være langt mere ufuldstændige og tilfældige.

Så hvis du altså er ude efter mere nøjagtig information om den pædagogiske situation end det, som ustruktureret observation kan give dig, er det fornuftigt at udarbejde skemaer med en relativt streng struktur. Dette kaldes ofte *observationsskemaer med lukkede kategorier*. Når du observerer på denne måde, er dit fokus strengt afgrænset – du ved, hvad du er ude efter.

Enkelte strukturerede, lukkede observationsskemaer er relativt enkle og består af en liste over adfærd, som man er interesseret i at registrere. Du behøver blot krydse af, hver gang en person handler på en bestemt måde. Andre skemaer kan være mere komplicerede. Hvis du er interesseret i sekvensen af handlinger i løbet af en vejledning, kan du for eksempel notere handlingstyperne med et stigende nummer, hver gang de dukker op. Hvis du er interesseret i adfærdens varighed, må du tage tid på, hvor længe en bestemt type adfærd varer hver gang.

Nedenfor følger et eksempel på et observationsskema med lukkede kategorier. Her ønsker observatøren at kortlægge den verbale aktivitet i løbet af en gruppevejledning. Formålet er først og fremmest at få et vist overblik over mønstrene i samtalen – af, hvor aktive de forskellige medlemmer er. Derpå skelnes der i observationerne mellem tre typer verbal aktivitet: *Spørgsmål, svar og andre udtalelser*.



Figur 2.10 Observationsskema, eksempel C

Ovennævnte skema har en lidt usædvanlig udformning. Det gengiver et forenklet billede af en vejledningssituation, hvor en vejleder og syv vejledte sidder rundt om et bord. Fordelen er, at det bliver lettere for observatøren hurtigt at registrere informationen. Observatøren behøver ikke bruge tid på at skrive navne ned eller finde rundt i et omfattende skema, hver gang noget skal registreres. Registreringen effektiviseres yderligere ved, at der bruges forkortelser for de tre typer handlinger, der registreres (spørgsmål, svar og andre udtalelser). Ovenfor sammenfattes den samme type information i en tabel:

Tabel 2.3 Opsummering af observationsdata

Person	Spørgsmål	Svar	Andre udt.	Sum pr. person
Vejleder	9	14	8	31
Ken	1	2	1	4
Karen	2	1	1	4
Geir	1	10	6	17
Anders	3	8	3	14
Eva	1	0	6	7
Emilie	0	1	2	3
Svein	0	0	0	0
Sum kategori	16	37	27	Total: 80

Observatøren kunne naturligvis have registreret informationen direkte i et observationsskema, der ligner tabellen, men så ville der have været større sandsynlighed for, at observatøren ikke når at "følge med" – og dermed ikke får registreret al relevant information. Jo mere komplicerede observationerne er, i form af antal involverede personer og antal typer adfærd, der registreres, jo mere er der at vinde ved forenkende observationsskemaer af den type, der blev præsenteret på forrige side.

En variant af struktureret observation er at registrere observationer på bestemte tidspunkter. Denne type observationer går ofte under navnet *minutobservationer*. Du vil som udgangspunkt have et observations-skema med bestemte kategorier. Ved hjælp af dette skema registrerer du udvalgte typer adfærd med faste tidsintervaller. Skemaet nedenfor illustrerer én type minutobservation. I dette tilfælde har vejlederen tidligere fået negative tilbagemeldinger på sin nonverbale kommunikation. Vejlederen kan lejlighedsvis opfattes som lidt stødende og endog uinteresseret, hvilket præger vejledningen i negativ retning. Vejlederen ønsker af denne grund at arbejde med fokus på at udvikle sin nonverbale kommunikation. I denne forbindelse får han en kollega til at gennemføre en minutobservation med udgangspunkt i det skema, der gives nedenfor. Hvert halve minut i løbet af vejledningen registrerer observatøren med stikord, hvordan hun oplever vejlederens blik, ansigtsudtryk og

kropsudtryk. Herved kan vejlederen ved hjælp af en række tværsnit af vejledningen få overblik over, hvordan hans nonverbale kommunikation kan blive opfattet.

Tabel 2.4 Observationsskema, eksempel D

Minutter	Blik	Ansigtstudtryk	Kropsudtryk
1			
2			
3			

En anden variant af minutobservation kan indebære endnu mere åbent at registrere, hvad en person foretager sig i et tidsrum. Det kan for eksempel være nyttigt at få overblik over, hvad en elev med problemer i skolen bruger sin tid på. I forrige underkapitel blev observationer af "målmænd Tor" beskrevet. Tor havde en tendens til at forsvinde for lærerne i timerne. Han var stort set temmelig stille og fik ikke lavet ret meget skolearbejde. Nedenfor vises et eksempel på minutobservationer af Tor gennem en skoletime, hvor formålet simpelthen er at få overblik over, hvad han "laver" i en almindelig time:

- 001 Eleverne kommer ind – Tor er blandt de sidste.
- 002 Læreren beder om ro. Tor sidder roligt.
- 003 Tor snakker med Kristian (ligesom med andre elever). Læreren beder på ny om ro. Læreren beder eleverne om at finde matematikbøgerne frem. Tor finder ikke sine frem. Han fumler i stedet med penalphuset – med en lås på. Læreren har skrevet matematikopgaver op på tavlen, og han giver besked om, at de skal løses, og at eleverne derefter skal arbejde videre i bogen.

- 005 Ragna viser Tor et fodboldkort. Hun siger noget. Han nikker og smiler. Tor fortsætter med at fumle med låsen. Han kigger på uret.
- 006 Kjell taler til Tor. Læreren beder Kjell om at vende sig om. Hun siger: "Men Tor dog – hvorfor har du ikke taget bøgerne frem?" Tor tager bøgerne op af tasken.
- 007 Tor går hen til reolen, henter bøgerne og sætter sig. Han regner. Læreren går hen til ham og spørger, hvor langt han er kommet (tror jeg). Læreren viser ham noget.
- 010 Tor virker rastløs – han dingler med benene, bider i blyanten, lader blikket flakke rundt i klasseværelset, ser på uret, fumler med penalphuset.
- 011 Tor regner.
- 012 Læreren går forbi. Tor rækker samtidig armen ud, så kladdet skjules for lærerens øjne (med vilje?).
- 013 Tor regner nu og da lidt, men hans blik flakker stadig, og han piller ved penalphusets lås. Han kigger på uret.
- 014 Tor rejser sig og går hen til papirkurven ved siden af observatøren. Han spidser blyanten og smiler til Mohamed, til Bjørn og Asle.
- 015 Han spidser stadig blyanten, smiler til Bjørn og Ragna. Asle spørger, om de skal spille foldbold i frikvarteret. Tor svarer ja.
- 016 Læreren råber "1-2-3!" og siger, at eleverne skal lave noget. Tor sætter sig ned.
- 017 Læreren hjælper Ina ved siden af Tor. Tor regner.
- 019 Læreren hjælper Marit foran Tor. Tor regner.
- 020 Læreren går. Tor kigger på uret. Tor regner.
- 021 Tor skriver noget på arket. Tor ser længe frem for sig, han ser tankefuld ud. Tor regner.
- 022 Tor kigger på uret. Læreren siger "1-2-3! Hej, nu skal der være arbejdsro! Vend dig om, Guro."
- 024 Tor kaster et viskelæder hen på Asle. Kjell kaster og rammer Tor. Tor vrider sig i "smerte". De smiler til hinanden. Tor kaster det tilbage på Kjell.
- 025 Kjell rækker hånden op. Tor regner. Han kigger på uret.
- 026 Tor fumler med penalphuset og river sig i håret. Læreren siger: "Hej – slap så af! Nu er her så meget larm, at det er svært at koncentrere sig for dem, der vil lave noget!"

- 027 Tor regner.
 029 Tor tegner på bordet.
 031 Læreren gennemgår brøkgregning på tavlen. Hun siger, at de, der er usikre på, hvordan det skal gøres, må følge med.
 032 Tor følger ikke med. Han ser ud ad vinduet, kigger på uret. Vender sig om mod Asle. De smiler til hinanden. Tor tegner på bordet.
 034 Tor fumler med penalhuset. Læreren kommer hen til Tor. Hun viser ham noget. Hun ser på, mens han regner.
 037 Læreren går hen for at hjælpe en anden elev. Tor regner.
 038 Tor kigger på uret.
 039 Tor finder målmandshandskerne frem, han tager dem på og viser dem til Asle. De smiler til hinanden. Ragna vender sig om og smiler til ham. Hun krøller en stump papir sammen og smider den hen til ham. Han griber den. Han smider den hen til Asle. Han nikker rytmisk med hovedet.
 040 Ragna får handskerne.
 041 Læreren råber: "1-2-3! Ragna, læg de handsker væk med det samme!" Tor får handskerne tilbage. Tor kigger på uret.
 043 Læreren siger: "Hej – det har ikke ringet ud endnu! Vend dig om, Arne!" Tor kigger på uret.
 044 Tor ser sig omkring i klasseværelset. Han tegner på bordet. Kigger på uret. Klapper bøgerne i. Kigger igen på uret.
 045 Det ringer ud. Tor løber først ud, sammen med Ragna, Kjell og Asle.

Eksemplet viser, at minutobservationer kan være særligt egnede til at få overblik over, hvad man bruger tid på ved undervisning og vejledning. Ved at gennemlæse notatet finder man for eksempel ud af, at Tor kigger sytten gange på uret i løbet af en time, noget, der sandsynligvis siger meget om hans oplevelse af det faglige arbejde.

Man kan også studere, hvordan tidsforbruget varierer mellem de personer, der deltager i vejledningen. Forestil dig, at du som gruppevejleder er optaget af, at alle til en vis grad skal deltage i gruppevejledningen – og at hverken du eller nogen af de vejledte skal dominere for meget i gruppen. For at få et så nøjagtigt mål som muligt på, hvordan den mundtlige aktivitet varierer mellem gruppemedlemmerne, bestemmer du dig for at lade en observatør tage tid på det, hver gang der

er en, der har ordet under vejledningen. Samtidig registrerer observatøren løbende antallet af sekunder i dette skema:

Tabel 2.5 Observationsskema, eksempel E

Dato/tid:	Situation:			
Lærer	Elev 1 sekunder	Elev 2 sekunder	Elev 3 sekunder	Elev 4 sekunder
15	3	20	2	2
4	3	19		5
30	4	6		2
3	9	7		5
9	3	16		2
7	6	3		11
Sum lærer	Sum elev 1	Sum elev 2	Sum elev 3	Sum elev 4
1916	399	1002	2	281
53%	11%	28%	0%	8%

Det er langt fra sikkert, at de eksempler på udformning af observationsskemaer, der her er nævnt, vil passe til dit specifikke formål. Men de kan forhåbentlig give dig nogle ideer at arbejde ud fra. Desuden bør du forsøge at tænke kreativt, så du kan registrere information på de måder, der bedst muligt tjener din hensigt. Hvis du vælger at udforme et observationsskema med en grad af struktur, kan det til sidst være værdifuldt at kaste et blik på fire grundlæggende principper for udformning af sådanne skemaer (Patel og Davidson 1995: 71):

- Kategorierne kan være så godt definerede, at det er let for observatøren at identificere de aktuelle adfærdsformer korrekt. For at reducere subjektiviteten hos observatørerne, bør kategorierne være udformet sådan, at observatøren skal registrere, om en adfærd indtræffer eller ej – og ikke bliver nødt til at foretage gradueringer.
- Kategorierne må være eksklusive, det vil sige, at en adfærdsnorm kun kan være mulig at registrere i én eneste kategori.

- Antallet af kategorier må ikke være for stort eller for lille ... Selv om det ikke er muligt at anføre et optimalt antal, må vi huske på, at mange kategorier giver større chancer for at give fuldstændig information, men det øger til gengæld risikoen for fejlagtige registreringer, eftersom observatøren bliver tvunget til at holde rede på flere kategorier.
- Observationsskemaet skal være udformet sådan, at det er let for observatøren at foretage sine registreringer.

I HVILKEN GRAD SKAL JEG REGISTRERE FORTOLKNING OG REFLEKSION?

Når du observerer, gennemløber du forenklet set tre forskellige faser:

1. den umiddelbare observation (sansning og perception)
2. beskrivelse af umiddelbare observationer
3. fortolkning af og refleksion over observationerne

Dette er egentlig en overfortolkning, fordi det at tolke er noget, du gør i alle faserne. Men det er alligevel nyttigt og nødvendigt at fastholde en skelnen mellem det, du umiddelbart observerer (sansning og perception), og hvordan du dybere set forstår det, du observerer (tolkning). I den tredje fase vil det, du tolker, være langt mere usikkert end det, du umiddelbart observerer i første fase. Når du tolker, vil især dine værdier og din baggrund være mere afgørende for, hvad du opfatter. En mandlig observatør kan for eksempel fortolke en situation på andre måder, end en kvindelig kan. Det er derfor meget vigtigt, at du efter bedste evne forsøger at skelne mellem det, du umiddelbart observerer, og hvordan du tolker det. Forestil dig, at du observerer en undervisningstime, hvor en elev lærer sig frem mod læreren. Dette tolker du som et tegn på, at eleven er interesseret i det, læreren siger. Hvis du skriver dette i dine notater, blander du dine umiddelbare observationer med dine tolkninger af det, der sker. Det er uheldigt, fordi dine tolkninger er langt mere usikre end de mere rene beskrivelser af, hvad der sker. Det vil i så henseende være mere korrekt af dig at skrive, at eleven "virker interesseret", end at hun "er interesseret". Men i praksis vil det ofte være svært at skelne skarpt mellem rene beskrivelser og tolkninger.

For bedre at kunne tackle dette kan det være nyttigt at udarbejde et skema, der skelner mellem beskrivelser og tolkning. Nedenfor følger et eksempel på dette:

Den ovennævnte inddeling kan bruges både i et observationsskema og i en logbog. Man kan forvente, at du må afsætte mere plads til tolkninger i en logbog end i et observationsskema, simpelthen fordi du ved logskrivning har bedre tid til at tolke, end tilfældet er, når du registrerer information undervejs i en hektisk vejledning.

Tabel 2.6 Observationsskema, eksempel F

Dato:	Tid:	Situation:
Tema	Beskrivelse	Fortolkning

Hvis du som observatør registrerer beskrivelser undervejs i et skema, kan det være et godt tip at afsætte tid til efterbearbejdelse efter observationen. I selve situationen bør du i hvert fald prioritere de rene beskrivelser – hvilket som oftest vil indebære mere end rigeligt registreringsarbejde. Men alt efter situationens karakter kan du tage dig tid til at se beskrivelserne, samtidig med at du registrerer fortolkning og refleksioner i en særskilt kolonne.

Uddybende fortolkning indebærer det, vi almindeligvis kalder refleksion. Dybtgående refleksion er der imidlertid ikke tid til, mens du observerer – det er først muligt bagefter. Logskrivning har vist sig at være et meget velegnet redskab til fremme af refleksion. Det er da heller ikke uden grund, at denne type registrering ofte kaldes refleksionslog. Og det er temaet for det næste kapitel.