

Barnehagelæreres profesjonsspråk i foreldresamtalen: Faglig nok for hvem?

Author: Janne Solberg

Affiliation: Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Contact corresponding author: Janne Solberg, janne.solberg@usn.no

Sammendrag

Å ha et fagspråk er av stor betydning for barnehagelæreryrkets selvforståelse og status som profesjon. Hva kjennetegner barnehagelæreres profesjonsspråk i foreldresamtalen, og hvordan kan samtaleanalytisk forskning bidra til større nyanser i debatten om profesjonsspråkets faglighet? Datamaterialet, som består av transkriberte lydopptak av ti foreldresamtaler, er analysert ved hjelp av etnometodologisk samtaleanalyse. I artikkelen argumenteres det for å undersøke profesjonsspråket i bruk, hvor teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap antas å være integrert, framfor den vanlige forståelsen av profesjonsspråk forstått som fagterminologi. Analysen av foreldresamtaler demonstrerer hvordan språklige handlinger, i samkvem med institusjonelle rutiner, bidrar til å etablere vertikale rammer i møtene. Barnehagelæreres profesjonelle autoritet konstitueres ved at barnehagelæreren posisjonerer seg som berettiget til å styre agendaen og samtaleaktivitetene i møtet (deontisk autoritet), og ikke minst beskrive/vurdere barnet, så vel som foreldrenes bidrag i samtalen (epistemisk autoritet). Disse handlingene utføres i stor grad gjennom et hverdagsspråk, men det finnes også spor av mer akademisk faglighet i form av fagterminologi og referanser til forskning. På den ene siden kan det være ønskelig å intensivere ekspertrollen ved å styrke fagligheten i møtene. På den andre siden kan en slik profesjonaliseringsstrategi bidra til å utfordre det såkalte partnerskapsidealet som allerede er under press i foreldresamtalene.

©2024 Janne Solberg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Solberg, J. (2024). Barnehagelæreres profesjonsspråk i foreldresamtalen: Faglig nok for hvem? *Forskning og Forandring, Special issue: Engageret forskning og demokrati på arbeidsplassen*, 7(1), 92–113. <https://doi.org/10.23865/fof.v7.5448>

Nøkkelord

barnehage; profesjoner; foreldresamtaler; autoritet; institusjonelle samtaler

Abstract

Professional language in parent–teacher conferences in the early childhood education and care: Academic enough for whom?

A professional language is crucial for kindergarten teachers' professional identity and status as a profession. What characterizes kindergarten teacher's professional language in parent–teacher conferences, and how can conversation analytic research contribute to a more nuanced debate regarding degree of academic knowledge? The data material consists of 10 audio-recorded parent–teacher conferences, and the study is inspired by the ethnomethodological tradition, institutional talk. The article argues for grounding professional language in verbal actions strengthening the kindergarten teacher's authority (deontic and epistemic), rather than academic vocabulary per se. The analysis shows that vertical frames and institutional routines organize the parent–teacher conference, where the kindergarten teacher constitutes herself as entitled to regulate talk and describe and evaluate the child as well as the parents' talk. Mostly, this is accomplished through everyday language, but there are signs of academic knowledge too, in terms of vocabulary and reference to research. While it might be desirable to intensify the expert role through more use of expert knowledge, this strategy is at the same time likely to threaten the so-called partnership ideal, already under pressure.

Keywords

professions; early childhood education and care; parent–teacher conferences; authority; institutional talk

Bakgrunn

Fra et profesjonssosiologisk ståsted er fagkunnskap et vilkår for å bli anerkjent som en profesjon (Abbott, 1988, s. 8). Barnehagelærerutdanningens flerfaglige kunnskapsbase (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012) bindes sammen i den praktiske profesjonsutøvelsen, omtalt som «praktiske synteser» (Grimen, 2008, s. 74). Det er imidlertid omdiskutert hvorvidt barnehagelæreren bygger sine vurderinger og handlinger på teoretisk kunnskap ut over den praktiske og tause kunnskapen som «ligger i hendene» til personalet (Barne- og familiedepartementet, 1995).

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) konkluderte i 2010 med at den vitenskapsbaserte kunnskapen sto svakt i programmene (NOKUT, 2010, s. 120), og profesjonen har blitt karakterisert som «lekmannspreget» (Steinnes, 2010) og «folkelig» (Mørkeseth, 2012). Det er heller ikke mange arbeidsoppgaver som barnehagelæreren kan sies å ha monopol på (Molander & Terum, 2008, s. 18), da det er lite forskjell på arbeidsoppgavene til barnehagelærere og assistenter (Smeby, 2011; Steinnes, 2014). Inntrykket av lite fagspråk bekreftes i en studie av styrere (Larsen & Slåtten, 2017) og framfor alt i to doktorgradsavhandlinger om nyutdannede barnehagelærere, hvor det argumenteres for at undertallighet på arbeidsplassen gir profesjonsspråket dårlige kår (Eik, 2014; Ødegård, 2011).

Ifølge Ødegårds (2011) studie av fem nyutdannede pedagogiske ledere er det hverdagspråk som preger kommunikasjonen mellom personalet; fagspråket til de nyutdannede lot til å stagnere i løpet av det første arbeidsåret. Det samme finner Eik (2014) i sin studie av seks nyutdannede barnehagelærerne: «Observasjonene og intervjuene viste at de nyutdannede benyttet et hverdagspråk uten fagbegreper både i samtaler med assistenter, foreldre og med andre barnehagelærere» (Eik, 2015, s. 141). I den grad barnehagelærerne reflekterte over profesjonsutøvelsen sin, foregikk det i et hverdagspråk (Eik, 2014, s. 374). Eik bygger her på en konvensjonell forståelse av fagspråk i betydning fagterminologi (Gundersen, 2021). Andre steder knytter hun, med henvisning til Rothuizen og Togsverd (2020), begrepet profesjonsspråk til «de kravene som stilles til dagens profesjoner, nemlig at de skal kunne både utøve, undersøke og utvikle sin profesjonelle praksis [...]. Et profesjonsspråk må derfor bestå av mer enn fagbegreper, selv om fagbegreper og faglige perspektiver har en sentral funksjon» (Eik, 2021, s. 29).

Mens Eik etterlyser mer dynamikk mellom hverdagsbegreper og fagbegreper, anfører andre at barnehagelærere tross alt anvender hverdagspråket innenfor en barnehagefaglig referanseramme (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 156). Uttrykket det «den upåagtede faglighet» (Ahrenkiel, 2012) understreker at de hverdagslige omsorgsaktivitetene, slik som måltider og påkledning, samtidig kan være faglige. Pettersvold og Østrem går langt i å oppvurdere hverdagspråket: «Slik vi tolker barnehagelærernes fortellinger, er det ikke faglig svakhet, men tvert imot faglig styrke, som gjør at de anvender et konkret språk med nærhet til situasjonen» (Pettersvold & Østrem, 2017, s. 78). Ifølge Pettersvold og Østrem (2017) består fagspråket av det de kaller «intuitivt språk» og «analytisk språk», uten at det er et hierarkisk forhold mellom dem. Det analytiske fagspråket behøves imidlertid for å løfte blikket ut over den konkrete situasjonen, utvikle egen praksis og resonnere på vegne av profesjonen (Pettersvold & Østrem, 2017, s. 80).

Mens forskningen ovenfor primært viser til intern kommunikasjon og refleksjon over profesjonsutøvelsen, har fagspråket ifølge Hennum og Østrem (2016) en annen ekstern funksjon som er viktig for å bli anerkjent som en profesjon:

Barnehagelæreren har en fagterminologi, et språklig repertoar og en faglig trygghet som setter ham eller henne i stand til å beskrive og begrunne barnehagens pedagogiske arbeid. [...] Den utadrettede kommunikasjonen har stor betydning for at profesjonen oppnår tillit fra foreldre og anerkjennelse i samfunnet. (Hennum & Østrem, 2016, s. 26)

Av sitatet ser vi at fagterminologi og språklig repertoar også her fremheves som viktig for å få tillit fra foreldre og samfunnets anerkjennelse. Så langt er profesjonsspråket i barnehagens foreldresamtaler lite utforsket, med unntak av et eldre bokkapittel om hvordan barnehagelærere snakker om barnas språk og språkutvikling (Aagre, 2011). Denne studien finner at barnehagelærere i meget begrenset grad benytter seg av

aktuelle fagbegreper fra utdanningen (f.eks. fonologisk utvikling, morfologisk utvikling, syntaktisk utvikling og semantisk utvikling) i samtale med foreldre og kollegaer, og dette betraktes som problematisk for profesjonen (Aagre, 2011).

Forskningsspørsmål

Når tidligere barnehageforskning finner lite faglighet i profesjonsspråk, kan dette til dels handle om at etnografiske forskningsmetoder som intervju og observasjon ikke er egnet til å beskrive profesjonsutøvelsen i tilstrekkelig detalj. Eik er inne på dette i sitt doktorgradsarbeid: «Etter min oppfatning er førskolelærernes profesjonsspråk ikke så lett å identifisere og beskrive. En slik identifisering ville kreve grundigere analyser og en annen teoretisk tilnærming enn det er rom for i denne studien» (Eik, 2014, s. 375). Inspirert av etnometodologiske forskningstradisjoner vil denne artikkelen gjøre en mer detaljert analyse av profesjonsspråket i bruk. Men i stedet for å sette fagterminologi per se i høysetet i analysen, argumenteres det her for å forankre profesjonsspråket i ulike språklige handlinger (beskrivelser, vurderinger) som bidrar til å konstituere barnehagelæreren som profesjonell. Artikkelen tar med dette utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: «Hva kjennetegner barnehagelærerens profesjonsspråk i foreldresamtalen, og hvordan kan samtaleanalytisk forskning bidra til større nyanser i debatten om profesjonsspråkets faglighet?»

Forholdet mellom hjem og barnehage omtales gjerne som et likestilt partnerskap (OECD, 2006, s. 57), hvor foreldrene er eksperter på egne barn i hjemmemiljøet (Markström, 2005). Som vi skal vende tilbake til i diskusjonen, er det da ikke nødvendigvis *ønskelig* at barnehagelæreren skal opptre som en ekspert i foreldresamtalen. Ifølge barnehageloven § 1 skal barnehagetilbudet gis «i samarbeid og forståelse med hjemmet», og barnehagen «skal legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med foreldrene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 5). Mens barnehagelærere skal veilede og lede barn og underordnede medarbeidere i barnehagen, skal forholdet til foreldre ha preg av å være en likeverdig samarbeidsrelasjon (Glaser, 2023). Analyse av autentisk interaksjon kan bidra til å teste slike teoretiske antagelser, og i neste avsnitt gis et omriss av forskningstradisjonen *etnometodologisk samtaleanalyse*.

Profesjonalitet som interaksjon

Metodisk er artikkelen inspirert av etnometodologisk samtaleanalyse i institusjonelle settinger som har som premiss at sosiale og institusjonelle prosesser for en stor del konstitueres i og gjennom språk og sosial interaksjon. Den samtaleanalytiske forskningstradisjonen tar utgangspunkt i *handlingsaspektet* i samtaler (*why that now?*), og sammenlignet med etnografiske tilnærminger opererer tradisjonen med et meget tynt kontekstbegrep. Samtaler er organisert i såkalte «adjacency pair» (Schegloff & Sacks, 1973), på norsk kalt «nærhetspar» (Skovholt et al., 2021 s. 226), hvor handlinger er organisert i par, for eksempel spørsmål–svar (se Schegloff, 2007 s. 13–14) som ofte utvikler seg til mer omfattende sekvenser. For å finne ut hva en ytring «gjør» i en

samtale, må den analyseres i den sekvensielle konteksten den inngår i. Denne induktive forskningstradisjonen tolererer ikke antagelser om eller forklaringer på et fenomen (f.eks. klasseteori) – i hvert fall må slike diskusjoner vente til *etter* at deltakernes egen orientering er undersøkt empirisk (Silverman & Gubrium, 1994).

Dette gjelder også ved analyse av institusjonelle samtaler, som skiller seg fra hverdagssamtaler ved at de er målstyrte, har egne slutningsmønstre og bidrar til å løse institusjonens kjerneoppgaver (Drew & Heritage, 1992; Drew & Sorjonen, 1997). Profesjonalitet følger ikke av en bestemt rolle (eller utdanning) i en gitt sosial struktur eller organisasjonskultur; det er snarere deltakerne selv som stegvis produserer profesjonelle identiteter. Profesjonelle kan imidlertid ha best kjennskap til de institusjonelle spillereglene, delvis på grunn av sin insider-posisjon, men også gjennom å inneha et særskilt kunnskapsgrunnlag.

Jf. Goodwins (1994) uttrykk «professional vision» anvender profesjoner spesielle kodingsskjemaer (praksiser, kategorier) til å konstituere noe som et kunnskapsobjekt. Når arkeologistudenten i Goodwins eksempel lærer seg å analysere jord, innebærer dette både praktisk prøvetaking og kognitiv klassifisering i henhold til arkeologiske teorier og skjemaer: «It is precisely here that nature is transformed into culture» (Goodwin, 1994, s. 608). «Kunnskapingen» i barnehagens foreldresamtaler er kanskje ikke like lett å få øye på, men også her anvender barnehagelæreren et visst «profesjonsblikk» (Neumann & Lomell, 2017) som konstruerer et kunnskapsobjekt (barnets trivsel og utvikling i vid forstand). Gjennom denne linsen blir visse fenomener skilt ut fra en større kompleksitet og satt i forgrunnen, såkalt «highlighting» (Goodwin, 1994). I foreldresamtalen går barnehagelæreren «'igjennom barnet' med en vurderende orientering» (Markström, 2005, s. 128) ved å ta opp temaer som barnets språkutvikling, motorikk, sosiale relasjoner, lek, søvn og spisevaner, for å nevne noen. Profesjonsblikket er fundert i en kollektiv kunnskap/praksis snarere enn kun uttrykk for individuelle vurderinger (Goodwin, 1994; Neumann & Lomell, 2017). Kunnskapen kan også nedfelle seg materielt (Goodwin, 1994), for eksempel i samtalskjemaer som institusjonen har utviklet for ulike formål.

I den språklige samhandlingen i foreldresamtalen kan ekspertkunnskapen komme til uttrykk som epistemisk autoritet (Bochenski, 1974), som omhandler barnehagelærerens rett til å beskrive barnet og andre forhold i verden. Her kan kildebruk (Pomerantz, 1984) samt hvilken grad av sikkerhet eller modalitet deltakerne uttrykker seg med, være interessant å legge merke til. Hvis barnehagelæreren sier at noe «er» sånn, hevder dette en større sikkerhet enn om barnehagelæreren «tror» at noe er sånn (se Heritage, 2013, s. 371). Andre har påpekt at profesjonalitet ikke er ensbetydende med å kunne demonstrere påstandskunnskap (*knowing that*); snarere er det slik at profesjonaliteten/ekspertisen ligger i å forstå hvilke implikasjoner kunnskapen har og å kunne anvende den praktisk (*know-how*) (se Arminen & Simonen, 2021, s. 584).

Den epistemiske autoriteten vil i tillegg ha et lag av såkalt deontisk autoritet, som også bidrar til en vertikal møteramme, mens den epistemiske autoriteten handler om å bestemme hvordan verden «er», handler deontisk autoritet om hvordan verden

«bør være» eller hva som skal skje nå (Stevanovic, 2021; Stevanovic & Peräkylä, 2012). Deontisk autoritet handler i denne sammenhengen om rett til å styre agendaen og samhandlingen i samtalen, og denne formen for autoritet er avhengig av andres stilltende aksept (Stevanovic, 2018, s. 375). Dette gjelder ikke bare når barnehagelæreren tar tydelige beslutninger (f.eks. om hvorvidt noe er et problem som krever videre oppfølging eller ikke), men også når barnehagelæreren skifter til et nytt tema eller viser at foreldresamtalen er ferdig.

Muligens kan autoritet og hierarkier være vanskelig å legge merke til i visse institusjonelle settinger. Fairclough (1992) beskriver en samfunnsutvikling der stadig flere settinger preges av en hybridsjanger, med en miks av hverdagslig og institusjonell diskurs. Dette gjelder også foreldresamtaler i utdanningssektoren som har blitt kalt «institutionaliserade personliga samtal» (Adelswärd et al., 1997), hvor latter (Alasuutari, 2009) og kaffedrikking (Simonsson & Markström, 2013) bidrar til en uformell atmosfære i møtene. Dette kan selvsagt tolkes som demokratiske praksiser, men det finnes også forskning som knytter utviklingen av institusjonaliserte foreldresamtaler til «markertisering» (Crozier, 1998) og mer subtil styring (*governance*) av barn og foreldre (Alasuutari & Karila, 2010; Markström, 2011; Roth, 2009).

Foreldresamtaler i barnehagen

Ifølge *Rammeplan for barnehagen* skal barnehagen «legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017), og foreldresamtaler er en arena der dette målet realiseres. Foreldre i Norge har ingen lovfestet rett til foreldresamtaler, men de fleste barnehager tilbyr to foreldresamtaler i året som ledd i barnehagens kvalitetssystem, og disse utføres i hovedsak av barnehagelærere (Steinnes, 2014). I tillegg til regulære foreldresamtaler, som denne artikkelen omhandler, finnes det oppstartssamtaler (når barnet skal begynne i barnehagen), overføringssamtaler (når barnet skal begynne i ny avdeling) og mer ekstraordinære bekymringssamtaler (når de ansatte oppfatter at noe ikke er som det bør være), for å nevne noen.

Det finnes lite forskning på barnehagens foreldresamtaler i Norge, men i Sverige og Finland er det forsket noe på den institusjonelle konteksten som er gjenkjennelig også for norske barnehager. I sin etnografiske forskning på foreldresamtaler i svenske barnehager, forstår Markström foreldresamtaler som en sosial konstruksjon med imperativer til deltakerne om å realisere institusjonens målsetting (Markström, 2009). Markström beskriver kompleksiteten i prosessene særlig i forkant av foreldresamtalen, hvor barnehagen gjennomfører forberedende aktiviteter slik som observasjon av barn, innhenting av materialer (tegninger osv.), felles diskusjoner på lærermøter og ikke minst utfylling av skjemaer både i barnehagen og i hjemmet.

Institusjonens samtalskjema er med på å legge føringer på det som skal skje i foreldresamtalen: «The form can be interpreted as a tool to govern what parent–teacher

conferences should be concerned with» (Markström, 2009, s. 126). Spørsmålene som strukturerer samtalen, fungerer som en immanent pedagogikk om hvordan barn bør være (Markström, 2005, s. 123), og de er ofte forankret i en tradisjonell og utviklingspsykologisk faglig ramme (Alasuutari & Karila, 2010, s. 107, 109). I Norge er det også vanlig å benytte samtalskjemaer i gjennomføringen av foreldresamtaler, men det finnes ingen offentlig mal som er felles for alle barnehager. Barnehager lager enten disse skjemaene selv, eller det tas initiativ i enkelte kommuner til å lage et fellesskjema som ledd i det generelle kvalitetsarbeidet. Undersøkelsen som denne artikkelen bygger på, har ikke innhentet de samtalskjemaene som ble brukt i de enkelte foreldresamtalene, men man kan likevel ane skjemaets innflytelse, for eksempel når barnehagelæreren introduserer et nytt tema med opplesingsstemme («motorikk»).

I foreldresamtalen presenteres foreldrene for et kollektivt avstemt bilde av barnet, og barnehagelæreren benytter ofte pronomenet «vi» i samtalen (Markström, 2005, 2009). Samspillet i samtalen preges av en komplementær rollefordeling mellom foreldre og barnehagelærer, hvor informasjon fra de ulike sfærene sammenlignes (Markström, 2005). I en finsk intervjuundersøkelse var det flere barnehagelærere som ga uttrykk for at de hadde en mer horisontal (jevnbyrdig) forståelse av foreldresamarbeidet enn en vertikal (hierarkisk) forståelse, der barnehagelæreren opptre som ekspert (Alasuutari, 2010). Andre intervjustudier tyder imidlertid på at både lærere og foreldre til tider forventer at barnehagelæreren skal opptre som ekspert (Simonsson & Markström, 2013; Vladavic et al., 2017; Vuorinen, 2010, s. 71), i tråd med tesen om at profesjonaliseringen av barneomsorgen har gjort foreldre mer usikre enn før (Dannesboe et al., 2018; Lee et al., 2010).

Svensk forskning finner at førskolelærere er opptatt av at foreldresamtalen skal være en profesjonell samtale, og at samtalen skal bidra til en følelse av profesjonalitet (Simonsson & Markström, 2013, s. 6, 15). Foreldresamtalen fungerer både som dokumentasjon for virksomheten (institusjonell diskurs) og som en arena hvor det profesjonelle oppdraget realiseres (profesjonell diskurs) (Simonsson & Markström, 2013, s. 12–13). Mens den institusjonelle diskursen handler om forholdet til det administrative styringsapparatet som omgir en barnehage, handler den profesjonelle diskursen om den særskilte kompetansen/oppgavene som yrkesgruppen har overfor brukere. Forskning viser at barnehagelærere kan oppleve å stå i et krysspress mellom oppgaver som følger av samfunnsoppdraget, og krav fra barnehageeier/kommunale myndigheter (Østrem, 2015). I den avsluttende diskusjonen vil det reises spørsmål om den institusjonelt strukturerte samtalen virkelig er en god profesjonaliseringsstrategi i foreldresamarbeidet.

Datainnsamling og analyse

Artikkelen bygger på en kvalitativ studie om foreldresamarbeid og mangfold, som fikk støtte fra Oslofjordfondet. Det ble innhentet lydopptak av ti foreldresamtaler fra to barnehager på Østlandet. I tillegg ble det innhentet observasjoner av

bringe- og hentesituasjoner over to uker, som det er skrevet om i andre sammenhenger (Solberg, 2018, 2019), samt bakgrunnsopplysninger (se tabell nedenfor). Det var ønskelig å ha med foreldre med ulik sosiokulturell bakgrunn, og foreldregruppene i de to barnehagene var tilfeldigvis nokså ulike. I den største barnehagen (barnehage A), som lå i et bystrøk, hadde mange av barna minoritetsbakgrunn, mens de fleste barna i den mindre, mer landlige barnehagen (barnehage B) hadde majoritetsbakgrunn.

Datainnsamlingen var organisert slik at frivillige barnehagelærere i to barnehager spurte aktuelle foreldre noen dager i forkant av selve samtalen om de ville delta i studien. Foreldrene fikk også skriftlig informasjon om studien. I barnehage A var forsker til stede under foreldresamtalene, tilbaketrunket og med minimal deltakelse. I denne barnehagen var også en flerspråklig assistent til stede i tre av seks samtaler for å bistå med tolking eller som en ekstra språkstøtte. I barnehage B ble det innhentet fire samtaler, og her tok barnehagelæreren hånd om hele datainnsamlingsprosessen. Barnehagelæreren var dermed en portvokter i prosjektet, med stor makt over seleksjonsprosessen. Utvalget ble likevel svært variert med hensyn til foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn.

Tabellen nedenfor sammenfatter kort bakgrunnen til de som deltok i de ulike samtalene:

Barnehage (A/B)	Barnehagelærer	Foreldre	Andre
Samtale 1 (A)	Lærer 1 Kvinne, MA*	Mor, MI** – i jobb (eneforsørger) – grunnskole/ videregående skole	Flerspråklig assistent
Samtale 2 (A)	Lærer 1 Kvinne, MA	Mor, MI – i jobb – bachelornivå	
Samtale 3 (A)	Lærer 1 Kvinne, MA	Mor, MI – i jobb – videregående skole	
Samtale 4 (A)	Lærer 2 Kvinne, MA	Mor + far, MI – videregående skole (begge) – mor arbeidsledig, far i jobb	
Samtale 5 (A)	Lærer 2 Kvinne, MA	Mor, MI Opplysninger mangler	Flerspråklig assistent
Samtale 6 (A)	Lærer 2 Kvinne, MA	Mor + far, MI – i jobb (begge) – videregående skole (begge)	Flerspråklig assistent
Samtale 7 (B)	Lærer 3 Kvinne, MA	Mor + far MA – i jobb (begge) – bachelornivå (begge)	
Samtale 8 (B)	Lærer 3 Kvinne, MA	Mor + far, MA – i jobb (begge) – masternivå/embetsstudium (begge)	

Barnehage (A/B)	Barnehagelærer	Foreldre	Andre
Samtale 9 (B)	Lærer 3 Kvinne, MA	Mor + far, MA – i jobb (begge) – masternivå (mor, far ikke oppgitt)	
Samtale 10 (B)	Lærer 3 Kvinne, MA	Mor + far, MA – far i jobb, mor studerer – masterutdanning og under masterutdanning	

MA* = majoritetsbakgrunn, MI** = minoritetsbakgrunn (immigrert fra et annet land, flertallet kom fra Øst-Europa)

Nesten samtlige foreldre var i jobb, men vi ser at foreldrene i barnehage B hadde gjennomgående høyere utdanning (og stillinger) enn foreldrene i barnehage A. Disse foreldrene hadde også høyere utdanning enn barnehagelærerne med barnehagelærerutdanning på bachelornivå. Foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn har ikke hatt betydning for hvilke datautdrag som er tatt med i artikkelen. I diskusjonsdelen spørres det likevel om foreldrenes utdanningsnivå kan ha hatt betydning for deres delaktighet i samtalen og barnehagelærerens bruk av fagbegreper i foreldresamtalen.

Datautdragene i artikkelen er transkribert etter Gail Jeffersons konvensjon for samtaleanalytisk forskning (ten Have, 2007, se kap. 6). Analyseprosessen hadde en hermeneutisk karakter (Thagaard, 2013, s. 41), hvor forskningsspørsmålet vokste frem i et samspill mellom teori og data. I stedet for å følge etnometodologiens ideal om «unmotivated looking» (Psathas, 1995, s. 45), hadde jeg en forforståelse preget av debatten om barnehagelærerens manglende fagspråk, beskrevet innledningsvis.

Analysearbeidet startet med en åpen klassifisering av ulike profesjonelle handlinger (spørsmål, beskrivelser, vurderinger, råd osv.) i materialet, og jeg merket meg også bruk av fagterminologi og fagsjargong. (Her må det skytes inn at jeg ikke noe sted tok stilling til om barnehagelæreren faktisk besitter fagkunnskaper; hovedfokus var på det som ble gjort i samtalen.) Samtalene ble fortløpende kodet ut fra handlinger, og gjennom lesning på tvers vokste handlingstypene «vurderende beskrivelser av barnet» og «vurdere informasjon fra foreldrene» fram som de dominerende handlingskategoriene i materialet. Enkelte eksempler på rådgivning av foreldre, beskrevet i andre studier (Cheatham & Ostrosky, 2011; Dannesboe et al., 2018), forekom også i dette materialet, men aktivitetene «vurderende beskrivelser av barnet» og «vurdere informasjon fra foreldrene» forekom langt oftere. Barnehagelærerens makt til å stille spørsmål behandles ellers i en annen artikkel (Solberg, 2023), basert på dette materialet.

I analyse- og skriveprosessen har jeg måttet reflektere over min egen stilling som barnehagelærerutdanner, da jeg som sosiolog og faglærer i samfunnsfag selv er bidragsyter til studentenes profesjonsspråk. Dette tilsier at jeg ikke kan plassere meg utenfor debatten om profesjonsspråk i barnehagen. Opposisjonen mellom pedagogikkfaget og øvrige fag, omtalt i lærerutdanningen (Helganger, 2020), finnes også i barnehagelærerutdanningen (Jernes et al., 2020, s. 9). I denne situasjonen er

det behov for både forskning med nærhet og forskning med distanse til barnehagefeltet (Hordern, 2016, s. 517). Siden debatten omkring barnehagelæreres fagspråk hovedsakelig har vært ført innenfor pedagogisk forskning, håper jeg at min «outsider-posisjon på innsiden» kan bidra med nye perspektiver på barnehagelæreres profesjonsspråk.

En begrensning ved studien er at utvalget er så lite at det er vanskelig å generalisere ut over de to barnehagene som deltok i undersøkelsen. Artikkelen demonstrerer et kontinuum i bruk av fagsjargong, uten å konkludere med at dette er et typisk mønster – men forhåpentlig oppleves analysene som gjenkjennelige. Ytterligere forskning, med ulike metoder og fra ulike sider ved yrkesutøvelsen, er ønskelig for å skape et mer komplett bilde av profesjonsspråket i bruk.

Analyse

Selv om barnehagelærerne stort sett bruker et hverdagsspråk i foreldresamtalene, viser funnene at den profesjonelle autoriteten har et annet fundament enn fagterminologi per se. Likevel skal vi se at profesjonsspråket kan være mer eller mindre informert av teoretisk fagkunnskap. Analysen av seks samtaleutdrag vil vise eksempler på «vurderende beskrivelser av barnet» samt «vurdering av foreldrenes informasjon» som utføres gjennom et hverdagsspråk og deretter med innslag av fagterminologi og andre faglige referanser. Disse handlingstypene representerer deontisk autoritet (Stevanovic & Peräkylä, 2012) på den måten at barnehagelærer styrer agendaen og definerer hva som er passende aktiviteter i foreldresamtalen. Barnehagelærerens beskrivelser og vurderinger representerer fremfor alt epistemisk autoritet, i betydningen rett til å beskrive hvordan barnet og andre forhold i verden «er» (Stevanovic & Peräkylä, 2012). Barnehagelæreren posisjonerer seg som en som har rett til å vurdere, ikke helt ulikt legens rett til å diagnostisere. Selv om det ikke er snakk om et betydelig gap mellom lekmanskunnskapen og den barnehagefaglige kunnskapen, slik det kan være i medisin, vil analysen likevel demonstrere et kontinuum i profesjonsspråket som brukes: fra lite til mye spor av synlig fagsjargong, eller en tiltagende faglig stemme.

Vurderende beskrivelser av barnet

Svært mye av talerommet i foreldresamtalen går med til barnehagelærerens «vurderende beskrivelser av barnet». Disse handlingene initieres av barnehagelæreren, og de framstår som nokså monologiske ved at beskrivelsene ofte har en oppramsende, snarere enn et spørrende tonefall. Det er sjelden de utløser noe mer enn minimal respons hos foreldrene (mm, ja). Vi skal her se tre eksempler på denne handlingstypen, hvor fagkunnskapen kan sies å være mer eller mindre indeksert eller antydnet. Analysen starter med et eksempel, der det er vanskelige å se synlige tegn på overskridelse av hverdagskunnskap:

Utdrag 1

(Samtale 3)

16. → BL: Jeg synes ho tar kontakt med de andre barna på en positiv måte=Ho er borte og spør om de vil leke og
17. M: okei,
18. BL: og noen ganger spør ho ikke, men ho ønsker å være med og hun bare sånn sklir inn i leken.
19. M: Ja.
20. BL: Og da er det ikke alltid sånn (.) de andre har tenkt=det kanskje.
21. M: =nei
22. Og da er det ofte litt sånn at hun blir litt borte igjen=Nei da skulle ho ikke være med, for de hadde satt i gang noe.
23. M: Ja.
24. BL: Men når hun spør, da får hun alltid [lov til å være med.
- 25: [Ja, ja.

I linje 16 kommer en vurdering av hvordan barnet tar kontakt med andre barn i lek («Jeg synes ho tar kontakt med de andre barna på en positiv måte»). Verbformen «synes» indikerer at vurderingen er fremsatt med lav grad av sikkerhet (se Heritage, 2013, s. 371). Den positive vurderingen nyanseres fra linje 18, der det beskrives at barnet noen ganger bare sklir inn i leken, uten å spørre. Gjennom verbbruken «er» (linje 20, 22) framstilles disse opplysningene som fakta, i motsetning til den svakere modaliteten «synes», brukt innledningsvis. Beskrivelsene framsettes som etterrettelige påstander som barnehagelæreren kan holdes ansvarlig for med hensyn til sannhetsinnhold (Pomerantz, 1984, s. 609), og de mottas kun med minimal respons (linje 25).

Hva angår kunnskap, bygger barnehagelæreren i dette utdraget på sine egne erfaringer om det konkrete barnet, jf. det Johannesen (1999) kalte «fortrolighetskunnskap». I barnehagelærerutdanningen, og faget pedagogikk især, representerer barns relasjoner og inkludering barnehagefaglige temaer som barnehagelæreren har et «profesjonsblikk» for (Neumann & Lomell, 2017). Men selv om praten kan sies å passe i en barnehagefaglig referanseramme (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 156), er det ingen klar overskridelse av allmennkunnskap med tanke på begrepsbruk. Det er mer riktig å si at det er handlingen i seg selv, hvor barnehagelæreren, gjennom å styre agendaen og selv fylle talerommet i lange sekvenser, konstituerer seg som profesjonell i samtalen. Dette handler dermed om å utøve deontisk og epistemisk autoritet, mer enn eksplisitt bruk av fagbegreper/sjargong. Det er heller ingen tegn på at foreldereren i dette tilfellet ikke godtar den utøvde autoriteten.

Den barnehagefaglige stemmen er muligens noe mer uttalt i det neste samtaleutdraget:

Utdrag 2

(Samtale 4)

17. → BL: Motorikk og sansing. Grovmotorikken og finmotorikken er som det skal etter alder. Hun er egentlig veldig glad i å gå på tur,
18. M: m,
19. og har god utholdenhet.

Inngangen på linje 17 («Motorikk og sansing») bærer tydelig preg av opplesing og viser nok hvordan selve samtalskjemaet bidrar til å strukturere foreldresamtalen, jf. Goodwin (1994) sitt begrep om *highlighting*. Begreper som «grovmotorikk» og «finmotorikk» (eller «blyantgrep», som det snakkes om andre steder) er neppe hverdagstermer, i hvert fall ikke for samtlige foreldre. Verbbruken («er») indikerer høy grad av sikkerhet med tanke på epistemisk autoritet. Det vurderende elementet ligger ikke minst i barnehagelærers omtale av barnets motorikk: «som det skal etter alder». Sammen med den nevnte begrepsbruken kan dette indeksere en underliggende teoretisk kunnskap, i dette tilfellet om aldersmessig motorisk utvikling. Kunnskapen brettes imidlertid ikke ut eller grunngis nærmere. Andre varianter av hva som kan kalles et «utviklingsrepertoar», kan være utsagn av typen: «Han er absolutt der en femåring burde være» eller «Halvard er akkurat der han burde være». Siden stikkordbruken innledningsvis («motorikk og sansing») bryter såpass markant med vanlig hverdagsspråk, kan dette tolkes som at den praktiske implementeringen av samtalskjemaet bidrar til å understøtte barnehagelærers faglighet i samtalen.

En av de tre barnehagelærerne i materialet går imidlertid et steg lengre i bruk av fagkunnskap ved å vise til «studier» eller «ny forskning». Aller lengst går barnehagelæreren i dette eksemplet, hvor barnet skal starte på skole til høsten:

Utdrag 3

(Samtale 10)

1. → BL: (...)Hun har veldig god språkforståelse.
2. (1.3)
3. → BL: .h (smatt) Og det er gjort ganske mange studier på det- at når barn som har godt ordforråd og god språkforståelse- .h (0.7) de vil bare på en måte skyte fart når de kommer inn i skolen og så vil de ha et enda større- (.) Så det er jo derfor det har blitt så viktig for barnehagene å satse på språk og sånn, fordi at barn som da sliter med språkforståelsen eller har et lavt ordforråd, de vil heller ikke- (.)de vil ikke ha noe- (.) Altså, de følger jo en utvikling, men da vil (0.5) gapet til de som har gått da, det vil på en måte øke bare.
4. M: Mm. Å ja?
5. BL: Matteus-effekten heter vel det da, for han som har forsket på det. Så det- de som går ut av barnehagen med godt ordforråd, de

vil også ha et større ordforråd enn de som går ut av barnehagen med et dårlig et når de begynner på skolen.

6. Hm.

7. Så det er- (nytt tema fortsetter).

Igjen indikerer modaliteten i verbbruken («hun har» i linje 1) høy epistemisk autoritet hos barnehagelæreren. Med den vurderende beskrivelsen av barnets språkforståelse som «veldig god», følger det nærmest en liten sosiologisk leksjon om sammenhengen mellom språkforståelse i barnehagen og skoleprestasjoner (Matteus-effekten). Overgangen fra dette partikulære barnet (linje 1) til den generelle kunnskapen introduseres med frasen «Og det er gjort ganske mange studier på det» (linje 3), hvor termen «og» innrammer utsagnet som en fortsettelse av samtaletemaet. Mens samtalen for det meste dreier seg om hvordan ting er eller har vært, bedømmer barnehagelæreren her barnets skolegang i et framtidsperspektiv. På denne måten fungerer referansen til forskning som en ros av barnet og kanskje også en indirekte ros av foreldrene. Morens respons i linje 4 («Å ja?») indikerer at dette var ny informasjon for henne (Heritage, 1984), men den spørrende tonen kan muligens også forstås som et ønske om utdypning.

Vurderer informasjon fra foreldrene

Det er ikke bare det omtalte barnet som vurderes av barnehagelæreren; også foreldrenes bidrag i samtalen kan utløse en vurderende respons fra barnehagelæreren. I dette utdraget forteller moren om vanskeligheter med å få barnet til å spise hjemme, og i barnehagelærerens respons er det igjen vanskelig å se en tydelig overskridelse av hverdagsrammen:

Utdrag 4

(Samtale 2)

1. M: (...)Vi spiser masse forskjellig, men han vil ikke prøve.
2. BL: =nei,
3. M: Sånn suppe eller alt som mulig.
4. BL: Mm,
5. M: Sånn grøt og- Han spiser da sånn (.)havregrøt med banan, det spiser han.
6. BL: =Det spiser han.
7. M: Ja. De:t- Eh nesten sånn hver frokost hver dag frokost.
8. BL: Ja,
9. M: Og så lage litt sånn cottage cheese. Litt sånn-
10. BL: Mm,
11. M: (Det er sånn) russisk mat hh (latter).
10. BL: Ja.
11. M: Så det spiser han. Eh men-

12. → BL: Men det er veldig greit at han får i seg både havregrøt og banan til frokost. [For det er sånn som metter og [gir
13. M: [Jada [det
14. BL: [han energi.
M: [er også god mat
9. BL: Ja.
15. M: Ikke bare brød hele dagen.
(tema fortsetter)

I linje 12 kommer barnehagelæreren inn og omtaler frokostvanene hjemme (havregrøt med banan) som «veldig greit». Bruken av termen «men» indikerer at barnehagelæreren vil introdusere et motstridende synspunkt (en positiv ladet vurdering, i motsetning til morens problembeskrivelse). Verbbruken «er» i linje 12 indikerer stor grad av sikkerhet (modalitet), og vurderingen ledsages også av en begrunnelse om at maten metter og gir energi. Det blir noe overlappende tale når moren istemmer («Jada») med en litt annen positiv vurdering («god mat») som signaliserer enighet, men også at hun har epistemisk eierskap til saken.

Det er usikkert om det er noe mer enn allmennkunnskap i sving i dette utdraget, selv om omsorg står sentralt både i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehagelærerutdanningen (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012), og i kunnskapsområdet *natur, helse og bevegelse* forekommer innslag av faget *mat og helse*. Et barn som ikke spiser vekker bekymring både hjemme og i barnehagen, og det er lite i utdraget som tyder på eksplisitt bruk av fagkunnskap, selv om barnehagelærerens vokabular har et tydelig ernæringsfokus. Mer enn synlig bruk av fagterminologi ligger profesjonaliteten, liksom i utdrag 1, muligens i selve handlingen der barnehagelæreren konstituerer seg som en som har rett til å vurdere, i dette tilfellet, frokostvaner på hjemmebane. Modaliteten i vurderingen («er» i linje 12) tilsier at barnehagelæreren uttaler seg med høy epistemisk autoritet (Stevanovic & Peräkylä, 2012).

Fagkunnskap er en anelse mer antydnet i dette datautdraget, der barnehagelæreren først etterspør morens perspektiv og deretter vurderer det avgitte svaret (linje 16):

Utdrag 5

(Samtale 1)

7. BL: .H men, synes du ho trives i barnehagen? Syns ho det er greit å være i barnehagen?
8. M: Ja, men noen ganger hun vil ikke gå i barnehage,
(noen linjer utelatt)
- 16.→ BL: Det er også veldig normalt at barn ikke vil komme i barnehage hvis de har begynt å leke hjemme eller vil gjøre noe hjemme,
17. (M: Snakker russisk)
18. T: Når hun begynner å se på TV (tolken oversetter).

19. Ja: h (latter)
20. BL: Ja, da har ho satt i gang noe hjemme, og da vil ho ikke avbryte det.
21. M: Mm.

I linje 16 kommer barnehagelæreren med en vurdering av episodisk vegring mot å gå i barnehage som «veldig normalt», og igjen uttaler barnehagelæreren seg med høy epistemisk autoritet («Det er»). Hun uttaler seg på generelt grunnlag: hva som er normalt for kategorien «barn». Denne vurderingen kan tenkes å indeksere pedagogisk kunnskap om hvordan barn fungerer, igjen uten å utbrodere kunnskapsgrunnlaget. Selv om ordet «normalt» ikke opptrer særlig ofte i materialet, er det lignende formuleringer andre steder i materialet som gjør samme jobben. For eksempel når barnehagelæreren sier at «mange barn» gjør slik eller at noe er «veldig vanlig». I slike tilfeller antydes en generell kunnskapsbase om barn som forklarer eller, som her, normaliserer det konkrete tilfellet. Det er imidlertid uklart om vurderingen er basert på forskning og/eller egen erfaringskunnskap.

Det siste utdraget viser, liksom i utdrag 3, at barnehagelæreren kan vise til forskning for å underbygge vurderingen sin. Moren i utdraget har en stund snakket om at sønnen har vært opptatt av døden, og barnehagelæreren kommer inn i linje 2. Vi kan se av overlappet mellom linje 2 og 3 at det er en viss trengsel om ordet:

Utdrag 6

(Samtale 8)

1. M: Vært veldig opptatt av det.
- 2 BL: [Det er jo ikke så rart, egentlig.
3. M?: [
4. M: =Ikke rart i det hele tatt.
5. BL: Og døden er jo litt en sånn ting hvor vi voksne skal skjerme barna så [veldig også.
6. M: [Ja.
7. → BL: Ny forskning nå sier jo at egentlig burde jo barn få ta mye mer større del av det,
8. M: Ja.
9. BL: fordi da får de en forståelse av hva det er.
10. M: Ja. Helt riktig. Og jeg sa rett ut, for han spurte (fortsetter å snakke)

Slik som i utdrag 5, kommer barnehagelæreren inn med et utsagn som normaliserer barnets adferd (linje 2), og moren istemmer raskt ved å resirkulere deler av barnehagelærers tale «ikke rart», men utsagnet forsterkes med tanke på modalitet («ikke rart i det hele tatt»). Dette kalles i samtaleforskningen for «modifiserte gjentakelser», der den som gjentar kan sies å konkurrere om epistemisk autoritet for en

påstand (Stivers, 2005, s. 139). Selv om selve vurderingen gjøres i et hverdagsspråk («Det er jo ikke så rart»), underbygges den i linje 7 med henvisning til «ny forskning», og adverbet «jo» (i linje 2, 5 og 7) bidrar til å designe budskapet som allment kjent. Foreldreresponsen er også svært forskjellig. Mens moren i utdrag 3 ga uttrykk for at forskningen var ny for henne (Heritage, 1984), gir denne moren uttrykk for at hun var kjent med forskningen fra før («Ja. Helt riktig»).

I tillegg til at begge parter uttrykker seg med høy grad av sikkerhet (modalitet), henviser barnehagelæreren til «ny forskning», hvilket kan tenkes å styrke hennes epistemiske autoritet i en samtale hvor hun gjennomgående må kjempe for å komme til ordet. Den deontiske autoriteten i form av makten til å lede samtalen, ble adskillig mer utfordret i denne samtalen enn i de øvrige samtalene. Det er vanskelig å si hvorfor barnehagelæreren så eksplisitt viser til forskning for å underbygge og utfylle vurderingene sine, men barna det gjaldt gikk siste året i barnehagen og de lot til å være godt kjent. Det kan også bemerkes at mødrene i utdrag 3 og 6, som begge var meget aktive i samtalen, hadde majoritetsspråklig bakgrunn og masterutdanning. I møte med høyt utdannede foreldre må barnehagelæreren muligens anstrenge seg mer for å bygge opp en profesjonell autoritet i samtalen.

Diskusjon og avslutning

Bakteppet for artikkelen er tidligere forskning som finner at barnehagelæreryrket er preget av et hverdagsspråk som i verste fall kan true den profesjonelle legitimiteten til yrket (Bøe & Hognestad, 2014; Eik, 2014; Mørkeseth, 2012; Steinnes, 2010; Ødegård, 2011; Aagre, 2011). I artikkelen undersøkes kjennetegn ved barnehagelærerens profesjonsspråk i foreldresamtalen, med ambisjon om at empirinær, samtaleanalytisk forskning kan bidra til større nyanser i debatten om profesjonsspråkets faglighet. Mens policynivået forutsetter at barnehagens samtaler med foreldre skal ha preg av «partnerskap», «samarbeid» og «dialog», viser denne etnometodologisk inspirerte analysen at mange foreldresamtaler kjennetegnes av en betydelig vertikal dimensjon (Alasuutari, 2010), der barnehagelæreren dominerer samtalerommet og i stor grad styrer samtaleaktivitetene (deontisk autoritet).

Det er særlig den epistemiske autoriteten (Bochenski, 1974; Stevanovic, 2018) uttrykt i handlingskategoriene «vurderende beskrivelser av barnet» og «vurdering av foreldrenes bidrag», som bidrar til at samtalene ofte får preg av monolog snarere enn jevnbyrdig utveksling. Barnehagelæreren konstituerer seg som en profesjonell gjennom å beskrive/vurdere barnet i barnehagen så vel som foreldrenes bidrag i samtalen. Med unntak av utdrag 6 foregår dette stort sett uten å møte mye motstand. Barnehagelæreren bruker sjelden foreldrene til å validere sine beskrivelser/vurderinger av barnet i barnehagen, men det hender at barnehagelæreren spør hva barnet gjør på hjemmebane (se Solberg, 2023). Dette befester bildet av komplementære roller (Markström, 2005, s. 138), hvor partene er eksperter på hver sine felter – og hvor barnehagelæreren er ekspert på hvordan barnet er i barnehagen.

Ikke overraskende utføres barnehagelærerens beskrivelser for det meste i et hverdagspråk, slik at det teoretiske avtrykket i foreldresamtalens «praktiske synteser» (Grimen, 2008, s. 74) ikke er veldig tydelig. Analysen demonstrerer likevel et kontinuum av profesjonshandlinger: fra handlinger som tilsynelatende ikke transenderer hverdagskunnskap til handlinger hvor henvisning til generell kunnskap og forskning opptrer i mer eller mindre indeksert form. Den teoretiske fagkunnskapen antydes mer enn den hevdes og begrunnes. Integrert i det uformelle hverdagspråket er det likevel mange spor av generell fagkunnskap (om barns utvikling og hvordan barn er, motorikk, sosial ulikhet, døden osv.) som viser at det allerede er en viss dynamikk mellom hverdagsbegreper og fagbegreper i yrkesutøvelsen. Dette tilsier en nyansering av den utbredte forestillingen om den språkløse barnehagelæreren der kunnskapen «ligger i hendene» (Barne- og familiedepartementet, 1995).

De mest eksplisitte referansene til fagkunnskap kom i dette materialet i møte med foreldre med majoritetsbakgrunn og høy utdanning (samtale 3 og 6). Det kan som nevnt tyde på fortrolige foreldrerelasjoner, men kanskje også at barnehagelæreren i møte med høyt utdannede foreldre anstrenger seg for å framstå som en kunnskapsrik profesjonsutøver. Datamaterialet er som sagt lite, og det bør forskes videre på hvordan den faglige autoriteten eventuelt interagerer med foreldrenes kulturelle kapital (Bourdieu, 1977), og hva dette i så fall betyr. Det kan bety at «like barn leker best», som det har blitt hevdet (Wolf, 2019), eller så kan det bety at barnehagelæreren har et fleksibelt profesjonsspråk som kan designes for deltakerne i det enkelte møtet. Et profesjonsspråk med stort innslag av fagbegreper skaper ikke nødvendigvis tillit fra alle foreldre.

Et annet viktig funn er at profesjonsspråket i foreldresamtalen kjennetegnes av en større faglig heterogenitet enn hva tidligere forskning beskriver. Dette burde egentlig ikke overraske, gitt flerfagligheten i barnehagens og utdanningens rammeplan (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidligere forskning har likevel gått langt i å definere profesjonsspråk som pedagogisk refleksjon, uten å kommentere bredden i det utøvende profesjonsspråket. Muligens kan dette skyldes at faget pedagogikk i forskriften har «et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen» § 3 tredje ledd, og at faggruppen dominerer talmessig innenfor forskning og utdanning. Analysen i denne artikkelen viser imidlertid at de øvrige kunnskapsområdene (i snakk om «motorikk», «sosial ulikhet» og «døden») også bidrar med flerstemt kunnskap til yrkesutøvelsen. Dette er symbolske ressurser, ofte tydeligere adskilt fra allmennkunnskap enn pedagogikkfaget, som kan bidra til barnehagelærerens faglige autoritet internt (overfor assistenter, fagarbeidere) og eksternt (overfor foreldre, samarbeidspartnere).

En implikasjon av studien er at barnehagefeltet inviteres til å reflektere over profesjonaliseringens betydning for foreldresamarbeidet. I en mer webersk forståelse av profesjonalisering, motivert av økt makt til profesjonen («samfunnets anerkjennelse»), kan det spørres hvorfor barnehagelærerne i dette materialet ikke gjør mer for

å «pakke ut» sporene av faglighet i ytringene sine, for eksempel gjennom å komme med utdypende begrunnelser eller bruke flere fagbegreper. En tydeligere artikulering av kunnskapsbasen (epistemisk autoritet) kan imidlertid bidra til å intensivere den vertikale dimensjonen som allerede preger møtene. Satt på spissen kan det hende at profesjonsspråket i dag er faglig nok for foreldrene som bruker barnehagen. Når nyutdannede barnehagelærere sier at de må snakke slik at assistenter og foreldre forstår (Eik, 2015, s. 141), utøver de muligens takt og en mer demokratisk form for profesjonalitet. Det er vanskelig å tenke seg at ekspertrollen kan intensiveres særlig mye, uten å kaste barnet – i dette tilfellet partnerskapsidealet – ut med badevannet.

Ikke alle er enige i at tradisjonell profesjonalisering er veien å gå for barnehagelæreryrket. Mathias Urban er kritisk til at kunnskapsutviklingen i yrket skal bygges over lesten kunnskapsproduksjon (forskning) – kunnskapsoverføring (utdanning) – kunnskapsanvendelse (praksis). I stedet foreslår Urban et annet kunnskapsparadigme, forankret i Freires dialogbegrep, som tar utgangspunkt i den usikkerheten som yrkesutøvelsen foregår innenfor (Urban, 2008, s. 147). Dette ville i så fall innebære et profesjonelt blikk som møter foreldrene med en *spørrende* holdning, snarere enn den vurderende/diagnostiserende holdningen som også materialiseres gjennom barnehagens samtaleskjemaer.

I stedet for å strukturere samtalen ut fra institusjonens og samfunnets behov (som samtaleskjemaene målbærer), kan man tenke seg et system der deltakernes kunnskaper/ferdigheter samt dynamikken i det enkelte møte ble betraktet som tilstrekkelige ressurser for å ivareta kvaliteten i foreldresamarbeidet. Når barnehagelærere gir uttrykk for at den skjemastrukturerte foreldresamtalen bidrar til en følelse av profesjonalitet (Simonsson & Markström, 2013, s. 15), er det ganske paradoksalt all den tid profesjonalitet handler om skjønn og autonomi, som er det stikk motsatte av å følge faste oppskrifter. Den institusjonelle og den profesjonelle dimensjonen ved foreldresamtalen er nok ikke så lett å skjelve i dette tilfellet, heller ikke for profesjonen selv. Dersom målet om partnerskap og god dialog virkelig skal tas på alvor, er det behov for å prøve ut andre måter å kommunisere på i barnehagens foreldresamtaler. Å legge bort samtaleskjemaet, og dermed stole på sin egen profesjonskunnskap (som er både praktisk og teoretisk), kan kanskje være et sted å starte?

Om forfatteren

Janne Solberg er sosiolog og jobber som førsteamanuensis i samfunnsfag ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Janne er opp-tatt av dynamikken mellom brukere og profesjonelle i velferdsstatens møter, og hun har tidligere forsket på brukerrollen i Nav (den norske arbeids- og velferdsetaten). For tiden forsker Janne på ansattes samhandling med en mangfoldig foreldregruppe på ulike arenaer i barnehagen. Hun holder også på med en intervjustudie om hvordan barnehageforeldre opplever den daglige kontakten med barnehagen, tilknyttet «Bemanningsprosjektet» ved Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI) ved USN. <https://orcid.org/0000-0002-2835-2695>

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C. & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Studentlitteratur.
- Ahrenkiel, A. (2012). *Daginstitutionen til hverdag: Den upåagtede faglighed*. Frydenlund.
- Alasuutari, M. (2009). What is so funny about children? Laughter in parent–practitioner interaction. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 105–118. <https://doi.org/10.1080/09669760902982315>
- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: Parent–practitioner relationships in Finnish early educators’ talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100–111. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00209.x>
- Arminen, I. & Simonen, M. (2021). Expertise as a domain in interaction. *Discourse Studies*, 23(5), 577–596. <https://doi.org/10.1177/14614456211016797>
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Departementet Akademi distributør.
- Bochenski, J. M. (1974). An analysis of authority. I F. J. Adelman (Red.), *Authority* (s. 56–85). Martinus Nijhoff.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Overs.). Cambridge University Press.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.492>
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2011). Whose expertise? An analysis of advice giving in early childhood parent–teacher conferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 24–44. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533116>
- Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Journal of Education Policy*, 13(1), 125–136.
- Dannesboe, K. I., Bach, D., Kjær, B. & Palludan, C. (2018). Parents of the welfare state: Pedagogues as parenting guides. *Social Policy & Society*, 17(3), 467–480. <https://doi.org/10.1017/S1474746417000562>
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 3–65). Cambridge University Press.
- Drew, P. & Sorjonen, M.-L. (1997). Institutional dialogue. I T. A. van Dijk (Red.), *Discourse as social interaction* (Bd. 2, s. 92–118). Sage Publications.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgrads avhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-48412>
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129–154). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T. (2021). Det viktige profesjonsspråket. *Barnehagefolk*, (3), 29–33.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Glaser, V. (2023). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Universitetsforlaget.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Gundersen, D. (2021, 26. juni). Fagspråk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/fagspr%C3%A5k>
- Helganger, L. S. (2020, 26. september). *Hva er profesjonsrelevant forskning?* Khrono. <https://khrono.no/hva-er-profesjonsrelevant-forskning/518437>
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I J. M. Atkinson (Red.), *Structures of social action* (s. 299–345). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2013). Epistemics in conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 370–394). Wiley-Blackwell.
- Hordern, J. (2016). Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 508–520. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.975939>
- Jernes, M., Knaben, Å. D., Tunglund, I. B. E. & Alvestad, M. (2020). Pedagogy and interdisciplinarity: Research on the reformed kindergarten teacher education (KTE) in Norway. *Cogent Education*, 7(1), Artikkelt 1707519. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1707519>
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnsande* (Bd. 3). Dialoger.
- Juritsen, L. & Østmoen, J. P. (2015). Barnehagelæreres muntlige fagspråk – utfordringer og muligheter. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 155–174). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/?depth=0>
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2017). «Jeg er en sånn hverdagspedagog!» Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Nordisk barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1811>
- Lee, E., Macvarish, J. & Bristow, J. (2010). Risk, health and parenting culture. *Health, Risk & Society*, 12(4), 293–300. <https://doi.org/10.1080/13698571003789732>
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie* [Doktorgradsavhandling]. Linköping University].
- Markström, A.-M. (2009). The parent-teacher conference in the Swedish preschool: A study of an ongoing process as a 'pocket of local order'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 122–132.
- Markström, A.-M. (2011). «Soft governance» i förskolans utvecklingssamtal. *Educare*, 2, 57–75.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.

- Mørkeseth, E. L. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom «folkelig» oppdragskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 20–43). Cappelen Damm Akademisk.
- Neumann, C. B. & Lomell, H. M. (2017). Profesjonsblikk som analytisk grep og begrep. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 279–283. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-01>
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*. NOKUT.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. The Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), 70–81.
- Pomerantz, A. M. (1984). Giving a source or basis: The practice in conversation of telling 'how I know'. *Journal of Pragmatics*, 8(5), 607–625. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(84\)90002-X](https://doi.org/10.1016/0378-2166(84)90002-X)
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Sage.
- Roth, A.-C. V. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *Educare*, (2–3), 195–219.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk forlag.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: Vol. 1. A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289–327.
- Silverman, D. & Gubrium, J. F. (1994). Competing strategies for analyzing the contexts of social interaction. *Sociological Inquiry*, 64(2), 179–198. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1994.tb00387.x>
- Simonsson, M. & Markström, A.-M. (2013). Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordisk barnehageforskning*, 6(12), 1–18.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43–58.
- Solberg, J. (2018). Kindergarten practice: The situated socialization of minority parents. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 39–54. <https://doi.org/10.7577/njie.2238>
- Solberg, J. (2019). Hverdagsmøtene mellom foreldre og ansatte i barnehagen – nok voksenrammer? *Nordisk barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3433>
- Solberg, J. (2023). Privacy in early childhood education and care: The management of family information in parent–teacher conferences. *Human Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10746-023-09683-5>
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskolelæraren som profesjonell aktør? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s. 115–134). Tapir akademisk forlag.
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>

- Stevanovic, M. (2018). Social deontics: A nano-level approach to human power play. *Journal for the theory of social behaviour*, 48(3), 369–389. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12175>
- Stevanovic, M. (2021). Deontic authority and the maintenance of lay and expert identities during joint decision making: Balancing resistance and compliance. *Discourse Studies*, 23(5), 670–689. <https://doi.org/10.1177/14614456211016821>
- Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297–321. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699260>
- Stivers, T. (2005). Modified repeats: One method for asserting primary rights from second position. *Research on Language and Social Interaction*, 38(2), 131–158. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3802_1
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide* (2. utg.). Sage.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Fabokforlaget.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Vladavic, A., Simonsson, M. & Markström, A.-M. (2017). Förskoleföräldrars tankar om utvecklingssamtal. *Venue*, 6(1), 1–5. <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1766>
- Vuorinen, T. (2010). Supporting parents in their parental role: Approaches practiced by preschool teachers in preschool. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), 65–75.
- Wolf, K. D. (2019). Samarbeid i barnehagen – «Like barn leker best»? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 172–183. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-04>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* [Doktorgrads avhandling]. Universitetet i Oslo.
- Aagre, W. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? I L. Gjems (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 176–201). Cappelen Damm Akademisk.