

Frå stamme til satellitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærarutdanningsreform vert forstått og iverksett

Authors: Vigdis Foss, Hege Fimreite, Ingrid Fossøy & Elin Eriksen Ødegaard

Affiliation: Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet, Noreg

Contact corresponding author: Vigdis Foss: Vigdis.Foss@hvl.no

Samandrag

Denne artikkelen bygger på analyser av metaforbruk når leiarar og lærarutdannarar i barnehagelærarutdanning fortel om iverksetting av ei reform, og i særleg grad pedagogikkfaget si rolle i denne samanhengen. Barnehagelærarutdanningsreforma vart sett i verk i 2013, og materialet er samla inn på seks utdanningsinstitusjonar i Noreg i 2015. I artikkelen gjer vi greie for teori om metaforar og reformer som kan kaste lys på korleis ein kan forstå metaforane lærarutdannarar og leiarar i barnehagelærarutdanninga brukar når dei skildrar prosessen med å sette reforma i verk. Artikkelen rettar også merksemd mot reform som verktøy for å realisere politikk og skape endring i samfunnet.

Deltakarane uttrykker seg metaforisk om eit reformarbeid dei finn krevjande. Dei uttrykker tap med omsyn til pedagogikkfaget; tidlegare var faget «ein stamme» i utdanninga, no er det «ein satellitt». Både deltakarane og forskrifta ber med seg ei felles kulturell forståing av utdanning og kunnskapsdeling som vanskeleg kan foreinast med nye krav og visjonar for utdanninga. Dersom barnehagelærarutdanninga skal vere innovatør i utdanningssystemet,

©2019 Vigdis Foss, Hege Fimreite, Ingrid Fossøy & Elin Eriksen Ødegaard. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/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: Foss V., Fimreite H., Fossøy I. & Ødegaard E. E. (2019) «Frå stamme til satellitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærarutdanningsreform vert forstått og iverksett», *Forskning og Forandring*, 2(1), 4-24. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1409>

krev det meir enn ei ny forskrift. Leiarar kan finne mykje nytte av å vere merksame på metaforbruk i endringsprosessar.

Nøkkelord

Barnehagelærerutdanning; reform; metaforar; kunnskaps- og utdanningssyn

Abstract

This article is based on analysis of the use of metaphors when leaders and teacher educators tell about their experiences with implementing a new reform in kindergarten teacher education, which include the experiences with the change of role for ‘pedagogy’ as a discipline. The Kindergarten Teacher Education Reform took custody in 2013. In 2015 we conducted interviews in six higher educational institutions in Norway. In this article we present theories of metaphors and reforms, which can deepen our understanding of the experiences expressed through the participant use of metaphors and give us insight into how we understand, construct and are embedded in cultural layers of metaphorical language. Participants use metaphors to express themselves about a reform they find challenging. They express the loss of a discipline; earlier they understood pedagogy as a “tree trunk”, now as a single “satellite”. The article also addresses the politics of reforms. If kindergarten teacher education is given the task of being the innovators in the education system, more is required than a new regulation. Leaders can benefit from understanding the importance of cultural metaphors in changing teacher education.

Keywords

Kindergarten teacher education; reform; metaphors; concept of knowledge and education

Introduksjon

I denne artikkelen presenterer vi vår studie av kva bruk av metaforar kan fortelje om korleis barnehagelærerutdanningsreforma vert forstått og møtt i praksis. Reformar har etter kvart vorte eit verktøy når styremaktene vil endre utdanningar for å påverke samfunnsutvikling. Å arbeide i og med reform er ein del av kvardagen til dei som arbeider i lærarutdanningane. Eit utviklingstrekk i norsk lærarutdanning er sterk sentral styring og låg grad av involvering av lærarutdannarar og praksisfelt, ifølgje Hilde Wågsås Afdal. Rammeplanane er detaljerte og formidlar nasjonalt formulerte visjonar (Afdal, 2014, s. 474-475). Kva som skjer når reform møter eksisterande utdanningspraksis og -forståing, er derfor eit sentralt forskingsfelt.

Barnehagelærerutdanningsreforma 2013 [BLU-reforma] er ei stor og ambisiøs reform i norsk lærarutdanning og er utgangspunkt for studien som blir presentert i denne artikkelen. I ein kunnskapsoversikt om lærarutdanning som profesjonsutdanning identifiserer Sølvi Lillejord og Kristin Børte ei rekke kunnskapshol i utdanningsforskninga. Dei samanfatar at vi treng meir kunnskap om samanhengen mellom læraren si individuelle og kollektive profesjonslæring samt organisering og leiing av lærarutdanning. Betre lærarutdanningar føreset brei forankring, klår ansvarsplassing, semje om kva som må gjerast, og langsiktig, koordinert innsats på fleire område

og nivå (Lillejord & Børte, 2017, s. 2). Til realiseringa av ei reform høyrer til dømes den subjektive oppfatninga lærarane har av reformideane og kva som skjer i iverksettingsprosessen (Haug, 2003, s. 22).

Metaforar kan gje uttrykk for både subjektive og kollektive oppfatningar. Dei gjenomsyrer daglegtalet vår, og vi nyttar dei både med og utan medvit. Metaforar vert nytta som retoriske grep, som uttrykk for kjensler, eller for å sette ord på noko som er vanskeleg å beskrive direkte. Niklas Pramling (2006) skriv om korleis metaforar kan hjelpe oss å tenke og lære, men samtidig korleis dei over tid kan låse tenking til bestemte oppfatningar og slik skape rammer for korleis det er mogleg å tenke (Pramling, 2006, s. 26). Barnehagefeltet omfattar ei viktig og kostbar velferdsordning i Noreg. BLU-reforma skal endre barnehagelærerutdanninga og der igjennom påverke barnehagelærarprofesjonen. Dette er endringar som har potensial til å påverke barnehagen som samfunnsinstitusjon. Studien rettar også merksemd mot reform som verk-tøy for å realisere politikk og skape endring i samfunnet.

Problemstillinga artikkelen tar utgangspunkt i, er:

Kva metaforar tar institusjonsleiarar og lærarutdannarar i bruk når dei skil-drar prosessen med iverksetting av BLU-reforma, og kva kan desse vere eit uttrykk for?

Som ein kontekst for å lese og forstå metaforbruken i vårt materiale vil vi gje ei kort framstilling av BLU-reforma og relevant forskning om bruk av reformer på utdan-ningsfeltet. For å grunngje kva tyding metaforbruk kan ha i iverksettinga av ei reform, presenterer vi i tillegg relevant metafor-teori.

BLU-reforma

Den nye barnehagelærerutdanninga vart mellom anna sett i verk som ein konsekvens av NOKUT si evaluering av førskulelærerutdanninga i 2010 og fekk samstundes nytt namn. Førskulelærerutdanninga kom generelt godt ut av evalueringa og studen-tane var nøgde med utdanninga. Samstundes peikte rapporten på område som trong forbetring, mellom anna samanhengen mellom teori og praksis og satsing på for-sking. Utdanninga var lågt prioritert i institusjonane, og institusjonsleiinga sitt ansvar vart spesielt løfta fram (NOKUT, 2010, s. 10). Førskulelærerutdanninga var organi-sert i tradisjonell faginnndeling og -undervisning, med tverrfagleg arbeid og prosjekt som ein del av arbeidsformene. I BLU-utdanninga er vitskapsfaga oppheva, med unn-tak av pedagogikk, og organiserte i seks kunnskapsområde.

Den tidlegare førskulelærerutdanninga hadde ein lang tradisjon med *pedagogisk teori og praksis* som det største og samanbindande faget gjennom alle tre studieåra. Historisk kan det hevdast at pedagogikkfaget alltid har hatt ei sentral rolle i førskule-lærerutdanninga. Gjennom planverk har faget vore gitt eit overordna ansvar både for profesjonsinnrettinga og førebuing til det framtidige yrket. Over tid har det utvikla seg

forventningar om at faget skulle binde dei ulike delane av utdanninga saman. Pedagogikk som «limet i utdanninga» har vore ein mykje brukt metafor (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 98). Pedagogikkfaget er også gitt eit sentralt ansvar i den nye Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012): «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særleg ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen.»

Pedagogikkfaget sitt ansvar er utdjupa i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a) og i Merknad til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012b, § 3):

Pedagogisk kunnskap skal sikre et felles integrert barnehagefaglig fundament i alle kunnskapsområdene og fordypningen, og slik ivareta en gjennomgående profesjonsfaglig og vitenskapelig plattform i en helhetlig og integrert utdanning. Pedagogikk skal spesielt bidra til studentens dannelsesprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og etisk refleksjon.

Summert opp skal pedagogikkfaget ha det same ansvaret som tidlegare samt eit utvida ansvar med omsyn til kunnskapsområda, men ansvaret for profesjonsretting skal delast med andre i større grad enn før.

Følgegruppe for barnehagelærerutdanning har gjennom fire år følgd iverksettinga og identifisert ulike utfordringar og moglegheiter i reformarbeidet (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2014; 2015; 2016; 2017a; 2017b). Følgegruppa peiker på at det har oppstått nye moglegheiter for samarbeid i BLU, og fleire fag er involverte og gjort ansvarlege i høve til praksis. Samstundes vert reforma opplevd som organisatorisk krevjande, og sentrale signal i styringsdokumenta vert oppfatta som uklåre og til dels motstridande, særleg det som gjeld pedagogikkfaget sitt oppdrag (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2014; 2015). Vidare er det ei utfordring at utdanninga generelt og pedagogikkfaget spesielt er blitt fragmentert. Som ei følge av dette har pedagogikkfaget utfordringar med å realisere oppgåva med å skape heilskap, progresjon og samanheng i utdanninga. Dei nasjonale styringsdokumenta gir pedagogikkfaget ansvar og legitimitet, men fagmiljøa lokalt ser ut til å ha vanskar med å utnytte dette i den nye strukturen utdanninga har fått (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 101–102). For å etablere ein kontekst for vår studie treng vi å sjå nærare på korleis utdanningsreform vert brukt som styrings- og endringsverktøy.

Utdanningsreform som styrings- og endringsverktøy

I 1970- og 1980-åra vaks det fram ein politikk for reform som alternativ form for styring – *frå* styring gjennom planar og resultat *til* styring gjennom reformer (Sørhaug, 2003). Reformar skal både oppretthalde og betre sosiale institusjonar, i tråd med

ideologi og målsettingar. Politisk styring gjennom eit planleggingsregime representerer ein direkte og hierarkisk intervensjon gjennom bruk av instruksjonar, ressursar og reglar. Reformar representerer ei meir indirekte form for styring. I eit reformregime rekonstruerer ein dei rammene reforma skal virke gjennom, og installerer sjølvregulerande mekanismar kombinert med politiske mål, som auka effektivitet eller kvalitet, og så er det opp til profesjonsutøvarane å nå måla (Sørhaug, 2003; Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A., 2012). «In more general terms, the new technologies of reform play an important part in aligning public sector organizations with the methods, culture and ethical system of the private sector» (Ball, 2010, s. 216). Reformar gir tilsynelatande institusjonane større fridom, men er i røynda berre innføring av ei anna og meir subtil form for kontroll, meiner Ball et al. (2012, s. 217).

Indirekte styring gir større rom for uføresett lokal påverknad og fortolking. Ulike nasjonale utfordringar, politiske og institusjonelle ordningar og geologiske lag av pedagogisk historie, ideologi og praksis spelar viktige roller i korleis nye idear om styring og reform blir implementert og korleis dei påverkar lærarar og arbeidet i lærarutdanningar (Trippestad, Swennen & Werler, 2017, s. 4). Dei mange reformene har etterlate lærarutdanninga i ein mangesidig og kompleks kamp, både internt i profesjonen og eksternt. Reformene utfordrar og omstrukturere identiteten og posisjonen til det tradisjonelle lærarutdanningsarbeidet. Likevel vert stemma til lærarutdannarar, i det forfattarane kallar den pågåande kampen om lærarutdanning, ofte utelate eller marginalisert (Trippestad et al., 2017, s. 1–9).

Ifølge Haug er utdanningsreformer ein lite effektiv styringsreiskap. Kritikken mot grunnskulelærarutdanninga har vore den same i over 100 år, trass reformer. Han meiner at dei same prinsippa som gjeld for reformer i grunnskulelærarutdanninga, også vil gjelde for barnehagelærarutdanninga. Haug peiker på at vi i for stor grad er opptatte av struktur i staden for innhald i reformarbeid, at lærarutdannarane må vere tettare på det som skjer i praksis for å skape tenleg endring. Lærarutdannarane manglar i tillegg tid og høve til faglege drøftingar i reformprosessen. For å lukkast med reformarbeid må det gjerast til eit formelt og reelt institusjonelt ansvar, ikkje ei privatsak for enkeltlærarar eller lærargrupper (Haug, 2003, s. 94).

Det ligg stor tyngde i etablert tradisjon, som til dels kan forklarast med motstand mot endring, meiner Haug. Ikkje berre lærarar, men alle systema i utdanninga er tradisjonsberande: det strukturelle, undervisningsformer, organisering, det fysiske miljøet, språk og samarbeidsformer (Haug, 2003, s. 91). Meg Maguire og Rosalyn George argumenterer for at utdanningspolitikk fungerer gjennom å produsere eit sett idear om *slik det burde vere*, noko som i sin tur vert tatt for gitt som sanningar (Maguire & George, 2017, s. 57–73). Dei som er involverte i ei reform, på ulike nivå, har altså ulike posisjonar når dei definerer kva utdanning er, bør vere og eventuelt treng av fornying. Politiske intensjonar blir i varierende grad fortolka, omforma eller ignorert i utdanningsinstitusjonen. Dette skjer gjennom kollektive prosesser, og ikkje nødvendigvis som eit målretta arbeid, men gjennom språk, bruk av artefakter, samarbeidsformer

med vidare (Ball et al., 2012, s. 3–4; Haug, 2003, s. 91). Stephen Ball og medforfattarar beskriv dette som å *gjere* politikk, og korleis den intenderte politikken gjennom det kjem til live eller ikkje (Ball et al., 2012). Som eit grunnlag for å forstå metaforbruken i vår studie treng vi også å sjå nærare på korleis metaforar og metaforbruk har vore studert og forstått av andre.

Metaforar og metaforbruk

Vi skaper meining med språket, og når vi brukar metaforar, konstruerer vi verkelegheitene (Lakoff & Johnsen, 2003; Pramling, 2006; Lock & Strong, 2014). Vi kan tale om metaforar som ord brukt i overført tyding. Den etymologiske tydinga av ‘metafor’ er overgang, å bringe over, frå greske *metaforá*, som bygger på *meta* – over, og *phèrein* – å bere (Caprona, 2013, s. 630). Når vi tar i bruk metaforar, uttrykker og utfyller vi forståing av erfaring. Dette vart tidleg peikt på av Aristoteles, som skriv at metaforar vert brukte når det ikkje finst andre ord. Han refererer mellom anna til læring og poesi. Pramling gjer greie for korleis vi kan forstå metaforar med utgangspunkt i Aristoteles. For Aristoteles er metafor eit vidt konsept, slik at både ord og uttrykk, analogiar og metonymiar inngår (Pramling, 2006, s. 35–38). Eit eksempel på denne vide tydinga kan vere når folk opprettar forbindelsar mellom eit bestemt objekt og eit anna formål med ytringa (metonymi). I uttrykket ‘pennen er mektigare enn sverdet’ er det to tilfelle av metonymi. ‘Pennen’ refererer ikkje bokstaveleg til eit skriveverktøy, men i staden til prosessen med å skrive og gi uttrykk for idear, mens ‘sverd’ igjen ikkje tyder eit bokstaveleg våpen, men i staden viser til ei militær gruppe eller væpna aksjon. Å forstå slike uttrykk krev god innsikt i språk, kultur og samfunn. Ifølge Pramling (2006) kan Aristoteles’ bruk av metafor tydst som ei gjennomtrengande og generell form for diskurs.

Den klassiske boka *Metaphors We Live By* av Lakoff og Johnson (2003¹) har hatt stor innverknad, og tittelen på boka antydar kva kraft det kan ligge i metaforar. Også Lakoff og Johnsen peiker på forholdet mellom språk, meining og samfunn. Dei skriv at når menneske ikkje deler kunnskap, kultur eller forståing, er det utfordrande å kommunisere, og ein må forhandle om meining. Ein treng tolmod og eit fleksibelt verdsbilde for å komme til eins forståing.

Niklas Pramling skriv frå eit sosiokulturelt perspektiv når han poengterer korleis bruk av metaforar kan bidra konstruktivt i læringsprosessar når vi er medvitne om at dei nettopp er metaforar, altså språkbruk som er mediert og dermed grunnleggande kommunikativt, og ikkje ein statisk representasjon for eit bestemt fenomen eller bilde (Pramling, 2006, s. 47–48). Det finst ikkje ein spesifikk sosiokulturell teori om metaforar, men eit slikt perspektiv gjer oss medvitne på at erfaringar skjer i ein kultur og ein kontekst, noko som påverkar våre mentale kart og operasjonar (Pramling, 2006,

1 Først utgitt i 1980.

s. 47). Metaforar formar korleis ein forstår seg sjølv og kvarandre, og dei skaper rammer for korleis ein tolkar kvarandre, andre sine intensjonar og kva som er mogleg å få til (Pramling, 2006). Bruken av metaforar bidrar til å etablere eit felles gruppespråk og ein felles identitet (Cameron, 2003).

Helga Mannsåker framhevar at vi ikkje klarer oss utan metaforar. Dette gjeld særleg når vi snakkar om, eller prøver å snakke om, abstrakte fenomen (Mannsåker, 2011, s. 264). Metaforar kan også sjåast som eit uttrykk for noko vi har vanskeleg for å tenke eller noko som er kjenslemessig krevjande (Svare, 2002, s. 126–136). Ein metafor er eit bilde som gjer noko synleg, og han gir stemme til taus kunnskap. Helge Svare peiker på korleis tankar, kjensler, tolking og forståing av verda er vovne saman og fungerer i ein vekselverknad med metaforbruk som hjelpemiddel (Svare, 2002).

Metaforbruk om kunnskap og utdanning

Fordi våre informantar deltar som arbeidstakarar innanfor høgare utdanning, midt i ei reform, ynskjer vi å supplere med perspektiv som får fram utdanningspolitiske perspektiv og kjensler i eit sosialt og kulturelt perspektiv. Marilyn Cochran-Smith peiker her på ei generell form for diskurs, som gjer det aktuelt å studere nettopp metaforane leiarar og lærarar i utdanninga tar i bruk:

In the current climate of intense debate about the research base for teacher education, it is useful to sort out which metaphors are operating in which conversations and who the major speakers are and what their larger agendas entail. Debates by policy makers about teacher preparation report cards in a “get tough” accountability climate, for example, are quite different from conversations among teacher educators about how to engender an inquiry stance linking coursework and field experiences for student teachers. (Cochran-Smith, 2002, s. 285)

Metaforar er mykje brukt til å gje uttrykk for kunnskap, kommunikasjon og leiing, som er aktuelle tema for vår studie. Det gjer ein forskjell om menneske i ein organisasjon brukar krigsmetaforar eller maskinmetaforar for å uttrykke erfaringar og mål for verksemda, eller om metaforane gir assosiasjonar til familie, handverk, zoologi eller botanikk. Tiit Elenerum peiker på tydinga romlege (*spatial*) metaforar har hatt i kunnskaps- og leiingsdiskursar om organisasjonar som utviklar seg i vår tid, til dømes kunnskapsspiral (*knowledge spiral*), opent rom (*open space*) og kunnskapsrik (*knowledge rich*), kunnskapsdeling (*knowledge transfer*) og kunnskapsbygging (*knowledge creation*). Desse metaforane kan gje positive assosiasjonar, men kan likevel vere omdiskuterte og ha ulike tydingar for menneske i organisasjonane (Elenurm, 2012).

I vår samanheng finn vi det vidare interessant å vise til Manuel Lima (2011; 2014), som hevdar at vår forståing av kunnskap, læring og kunnskapsbygging og -deling i særleg grad bygger på ein bestemt metafor, som også er sentral i vårt materiale: *treet*.

Lima er webdesignar og har fordjupa seg i visualisering av informasjon. Han skriv at tremetaforen (tre, stamme, rot, greiner, frukt) har vore sentral i vår hierarkiske forståing av organisering og deling av kunnskap langt tilbake i tid. I *Book of Trees. Visualizing Branches of Knowledge* går Lima historisk til verks og viser ei mengde illustrasjonar, boksider og plansjar som illustrerer treet som visualisering av korleis kunnskap kan organiserast og delast. Det er nærliggande å tenke at dette også kan ha fått betydning for vår forståing og organisering av *utdanning*, og det er dermed relevant bakgrunnsstoff for vår studie. Ifølge Lima starta det med den greske ovanfrå og ned-skildringa av verdsordenen med Gud på toppen, følgd av englar, adelsmenn, meinigmenn og dyr. Denne organiseringa var forløparen til tremetaforen. Treet har i fleire hundre år vore eit bilde på organisering av kunnskap, vitskap, moral, slekt, makt og så vidare (Lima, 2011, s. 25):

The idea of capturing the entirety of human knowledge and classifying it by means of a tree is an aged aspiration, a meme hundreds of years old. The biblical tree of knowledge, for instance, represented the collective knowledge of humanity— everything we have learned as a species, embodied in a tree. The idea of an arboreal organizational scheme is so ingrained in our minds that we employ it figuratively in a variety of daily circumstances, which in turn conditions the way we understand things and express them to others.

Lima viser korleis sentrale tenkarar og forkjemparar for den vitskaplege revolusjonen, René Descartes og Francis Bacon, på 1600-talet medverka til å konsolidere bruken av treet som metafor for inndeling og distribusjon av kunnskap, og som eit argument mot ei streng lineær inndeling. Tremetaforen som modell for kunnskap møtte etter kvart kritikk for at han er hierarkisk og inneber eit ovanfrå og ned-syn som ikkje stemmer med røyndomen. I dag kan vi stille spørsmål ved om tremetaforen varetar ei meir kompleks forståing av korleis kunnskap vert utvikla og distribuert. I opposisjon til dette lineære bildet foreslår Gilles Deleuze og Félix Guattari på slutten av 1900-talet å bruke *rhizom*, eller jordstengel, eit bilde henta frå botanikken, som gradvis har vorte ein mykje brukt metafor for tenking og kunnskapsproduksjon. Jordstengelen veks horisontalt og kan skyte knopp i alle retningar. Han kan òg vekse vidare som sjølvstendige einingar om han vert delt. Rhizom er eit bilde på eit nettverk. Her er samanhengar, men ikkje øvst og nedst, først og sist (Lima, 2011, s. 43–44).

Av ei rhizomatisk forståing av kunnskap følger ei rekke andre metaforar, som til dømes ikkje-lineær, vev av knytingar, dynamisk, ubunden, rotete, subversiv, usikker, esoterisk og så bortetter. Slike metaforar kan illustrere kjensler, vere frigjerande og gje positive assosiasjonar som opposisjon til strengt hierarkiske forståingar av kunnskap. Sidan desse metaforane også skildrar kompleksitet og vanskelege situasjonar, inneber det at rhizom som metafor ikkje berre er frigjerande, men også krevjande og kan gje motsetningsfylte assosiasjonar (Macness, Bell & Funes, 2016).

Design og metode

Denne artikkelen er ei vidareføring av ein studie som vart gjennomført i 2015 i samarbeid med Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. Formålet med studien frå 2015 var å utforske den forståinga barnehagelærerutdannarar har av pedagogikk når ein ny reform vert iverksett. Designet var deltakarorientert, og seks fokusgruppeintervju med til saman 40 informantar frå seks utdanningsinstitusjonar, 5–8 i kvar gruppe, danna det empiriske materialet for studien. Samla sett omfatta datamaterialet seks sekvensar på omlag 2,5–3 timar og 150 sider transkribert tekst. Informantane var leiarar frå ulike nivå i barnehagelærerutdanninga: fagleg leiar av utdanninga, seksjonsleiar i pedagogikk, seksjonsleiar i minst eitt anna fag som inngår i barnehagelærerutdanninga, kunnskapsområdeleiar, praksisleiar, praksiskoordinator, profilkoordinator eller andre som hadde ei leiarrolle i utdanninga. Fleirtalet av informantane hadde undervisningsoppgåver i ulike fag i utdanninga. Studien vart gjennomført i ein tidleg fase i reformprosessen.

Følgegruppe for barnehagelærerutdanning la til grunn at informantane skulle ha ei eller anna form for leiaroppgåve knytt til barnehagelærerutdanninga, og at studiestadane skulle ha geografisk spreining. Utover dette stod vi som forskargruppe fritt til å planlegge og gjennomføre studien. At gjennomføringa av studien var eit samarbeid med følgegruppa, kan ha påverka kva spørsmål vi stilte og kva informantane delte gjennom fokusgruppeintervjua. Å bli intervjuet i ei gruppe med kollegaer, slik våre informantar vart, kan også påverke kva ein seier. Stig Mellin-Olsen problematiserer spørsmål som vedkjem maktutfolding, kontroll, undertrykking og motstand i kvalitative forskingsintervju, «alle seier ikkje alt til alle i alle situasjonar» (1996, s. 44). Det som ikkje vert sagt, kan vere minst like viktig som det som vert uttalt. At deltakarane har suveren rett til å sensurere det dei vil dele med andre, er eit kjenneteikn ved samtalen. Våre analysar representerer såleis eitt av fleire moglege bilde av «verkelegheita».

Spørsmåla i intervjuguiden var sentrert omkring forståing av retningslinjene for reforma (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2012a og 2012b), organisering av reforma, pedagogikkfaget si rolle i utdanninga og kva som har vore viktige visjonar. Som forskargruppe har vi eit sosialepistemologisk utgangspunkt for studiane. Det har gjort det mogleg å sjå samanhengar mellom språkbruk og kvardagspraksisar (Krüger, 2018). Då intervjuet og dei to studiane vart gjennomførte, hadde vi, som informantane, ulike leiar- og undervisningsoppgåver i barnehagelærerutdanninga. Vi har arbeidd i den same reforma som vi studerer, både som leiarar og lærarar, noko som sjølv sagt kan virke inn på kva vi ser, kva vi ser etter og korleis vi forstår det vi finn.

Hovudfunna frå 2015 viser at reformarbeidet er forstått som ei organisatorisk reform, meir enn ei innhaldsreform, og pedagogikk vert forstått som «alt og ingenting», som profesjon og praksis og som variasjon over tema (til dømes leik, medverknad). Metodiske val og resultat frå studien er utdjupande presentert i Følgegruppe for barnehagelærerutdanning sin rapport nr. 2 (2015, s. 132–138).

I studien frå 2015 oppdaga vi at informantane i utstrekt grad tok i bruk metaforar for å uttrykke sine erfaringar med iverksetting av ny barnehagelærerutdanning. Dette inspirerte oss til å gjennomføre ein ny studie med vekt på informantane sin bruk av metaforar og kva desse kan vere eit uttrykk for. Den same forskargruppa har gjennomført begge studiane, men studien vi skriv om i denne artikkelen, er gjennomført etter at samarbeidet med Følgegruppe for barnehagelærerutdanning var avslutta. Ved å gå detaljert inn i to studiar av det same datamaterialet, har vi sett korleis resultatane frå den første studien blir sentrale i utvikling av den andre. Mannsåker (2017, s. 86–87) viser til innsikt frå omgrepsmetafor-teorien når det gjeld å identifisere metaforar i autentiske tekstar, for så å ta i bruk meir diskurskritiske grep for å tolke metaforane ved hjelp av pragmatiske, kognitive og sosiale faktorar. Til liks med til dømes Helga Mannsåker, som har studert bruk av metaforar i ein psykiatrisk samanheng, Helge Svare, som er filosof, og Manuel Lima, som er webdesignar, er vi ikkje metaforforskarar, men nyttar teori og forskning om metaforar frå ulike perspektiv for å svare på problemstillinga.

Vi ville undersøke kva metaforar informantane våre tok i bruk, og analyserte materialet i første omgang med utgangspunkt i prosedyren omtala som *Metaphor identification procedure*, MIP (Pragglejaz Group, 2007, s. 3). Første steget i prosedyren handlar om å etablere ei generell forståing av heile datamaterialet. Det andre steget handlar om å bestemme seg for leksikale einingar i tekstdiskursen, som i vår studie handla om å finne fram til omgrep vi definerte som metaforar og metaforiske uttrykk. I denne delen av analysen jobba to og to forskarar saman. Kvar gruppe gjekk systematisk gjennom kvar sin del av datamaterialet. Undervegs i prosessen møttest vi til ein gjennomgang av datamaterialet, for å komme fram til ei felles forståing av kva leksikale einingar vi definerte som metaforar. Dette kan ha styrka den teoretiske validiteten, som ifølge Befring (2007, s.114) handlar om validiteten av dei omgrep som blir nytta. Vi noterte leksikale einingar vi var usikre på, og diskuterte desse med ein kollega med språkfagleg kompetanse. Tredje steget i MIP-prosedyren handlar om å gje dei leksikale einingane kontekstuell betyding, og å avgjere om det kan ligge ei meir opphaveleg eller grunnleggande betyding til grunn for forståinga.

Som vi har poengtert tidlegare, gjer vi våre erfaringar i ein kultur og i ein kontekst. Dette påverkar våre mentale kart og operasjonar (Pramling, 2006). Metaforar kan vere eit uttrykk for noko vi har vanskeleg for å tenke eller noko som er kjenslemessig vanskeleg. Svare (2002) peiker på korleis tankar, kjensler, tolking og forståing er vovne saman og fungerer i ein vekselverknad med metaforar som verkemiddel. Om den kontekstuelle betydinga stod i kontrast til den opphavelege eller grunnleggande betydinga av den leksikale eininga, markerte vi eininga som ein metafor. Dette er fjerde og siste steg i prosedyren.

Svennevig (2009) viser til det pragmatiske perspektivet for å forstå metaforar, noko som mellom anna inneber å trekke kontekst med i analysen. Han viser til at kontekst kan delast inn i tre nivå: tekstleg kontekst, situasjonskontekst og kulturell kontekst. Vi nytta Svennevig (2009, s. 44) sin *diskursanalyse i praksis* i arbeidet med å finne

kjenneteikn ved metaforane, for så å identifisere ulike kjerneområde. Vi leita først systematisk etter samanhengar og mønster blant dei ulike metaforane, og vurderte deretter korleis metaforane stod i forhold til kvarandre. Metaforane vart først markerte i heile datamaterialet, før dei vart samla i eit felles dokument og til slutt sorterte i ulike kjerneområde ut ifrå samanhengar og mønster. I denne delen av analysen var vi opptatt av både beskriving og forståing relatert til situasjon- og kulturkonteksten (Svennevig, 2009). På bakgrunn av denne analysen, i kombinasjon med teori og forskning om metaforar og reformer, utkrystalliserte det seg fire kjerneområde som vi vil presentere her.

Presentasjon av funn

I det følgande presenterer vi metaforar i ulike kjerneområde, som til saman dannar eit mønster av kva informantane er opptatt av. Pedagogikk er, som tidlegare nemnt, det einaste faget som framleis vert omtala som fag i rammeplanen for barnehagelærarutdanninga. Skildringar av pedagogikkfaget si rolle utmerkar seg som interessante med omsyn til å få eit bilde av korleis den etablerte forståinga av eit fag, utdanning og kunnskapsdeling påverkar møtet mellom reform og praksis. Skildringar av pedagogikkfaget er dermed første kjerneområde. Strukturen i barnehagelærarutdanninga vart radikalt endra med BLU-modellen, og det betyr også at posisjonar, makt- og ansvarstilhøve endrar seg. Dette handlar om interne makttilhøve mellom fag, men også om korleis sjølv reformverktøyet vert oppfatta i eit maktperspektiv. Metaforar som omtalar posisjon og makttilhøve, er det andre kjerneområdet som utmerkar seg. I intervjurunden oppdaga vi at mykje av samtalan handla om form og struktur, praktiske utfordringar og forsøk på å finne løysingar. Dette fekk større plass enn det faglege innhaldet, uavhengig av spørsmåla våre. Dermed er metaforar som beskriv form og struktur, identifisert som eit tredje kjerneområde. Informantane gir uttrykk for at arbeidspress og endringstempo er høgt, og at det til ein viss grad er vanskeleg å finne mening med reforma. Å arbeide i reforma er fjerde og siste kjerneområde.

Pedagogikkfagets rolle – frå stamme til satellitt

Pedagogikk(faget) er eitt av omgrepa som informantane i størst grad beskriv metaforisk. Pedagogikkfaget vert mellom anna berebjelke, stamme, røter, lim, bjøllesau, leiestjerne, satellitt og tryllestøv. Når informantane omtalar pedagogikkfaget som til dømes ein *stamme*, gjer dei bruk av dei ein metaforisk definisjon av eit omgrep. Definisjonen skjer ved å knytte omgrepet pedagogikkfag til omgrepet stamme. Den metaforiske definisjonen er eit samspel mellom dei to omgrepa. Difor kan vi seie at det første omgrepet, pedagogikkfaget, er det definerte omgrepet, mens det andre, stamme, er det definerande omgrepet (Svare, 2002, s. 13).

Nokre metaforar dreier seg om kva pedagogikkfaget *har vore*, som stamme, leiestjerne, bjøllesau, lim og berebjelke; andre beskriv den opplevde notida, som tynn streng eller satellitt. Pedagogikkfaget som stammen, røtene og berebjelken i

utdanninga går igjen i materialet på ulike vis, medan dei andre faga i utdanninga vert omtala som greiner. Her finn vi den etablerte tremetaforen som bilde på utdanning (Lima, 2011). «Pedagogikk var stammen i utdanninga, no er det ikkje eingong ein liten streng», er eit døme på dette. Eller: «No er det berre greiner att, stammen er borte og røtene heng ikkje saman med ein stamme.» Informantane omtalar det pedagogikkfaget tidlegare var, som ein stamme og røter som batt saman utdanninga og skapte heilskap, noko som også er i tråd med pedagogikken sitt oppdrag, før og no. Informantane opplever at den nye strukturen gjer det vanskeleg for pedagogikkfaget å realisere dette oppdraget. Fleire understrekar dette ved å metaforisk flytte pedagogikk frå å vere forankra i jorda som tre og røter, til verdsrommet. Ein informant seier det slik: «Eg sit der ute, som ein satellitt» – stikk i strid med dei politiske intensjonane om heilskap og progresjon, slik dei er formulerte i forskrifta.

Metaforane seier noko om oppfatninga av pedagogikkfagets vilkår, rolle og funksjon i ein kontekst som består av fagkultur, historie, reform, lokale forhold og så vidare – og vi ser døme på korleis politikk vert tolka språkleg i ein sosial prosess (Ball et al., 2013; Haug, 2003; Lillejord & Børte, 2017). Samstundes er metaforbruken også eit uttrykk for tap og sorg, eller vanskelege kjensler (Svare, 2002) – til dømes når det vert sagt at det berre er «ein tynn streng att», eller når informantar beskriv pedagogikk og seg sjølv som pedagogikklærer i ytste einsemd i verdsrommet, «som ein satellitt». Metaforar om det som har vore, kan stenge for moglegheter og det som *kan bli* (Pramling, 2006). I materialet vårt er det vanskeleg å finne noka anna forståing av fag, utdanning og kunnskapsdeling enn det som kan illustrerast ved hjelp av tremetaforar.

Til slutt har vi den ironiske metaforbruken som også kan vere ein måte å beskytte seg mot det som er vanskeleg og tapt, eller det kan vere ein kommentar til det ein moglegvis meiner er ei overdriven tru på kva pedagogikkfaget kan løyse. Døme på dette er når det vert sagt at ein treng «superpedagogar» for å løyse oppdraget pedagogikkfaget har fått, eller som her: «Vi rekna ikkje med at pedagogikk skulle bli eit magisk tryllemiddel som berre skulle flyte over det heile, og så vart det plutselig profesjonsretta og praksisnært og alt det der.»

Organisering i kunnskapsområde – makt og posisjon

Kamp- eller krigsmetaforar handlar om kamp, angrep, forsvar, konflikt, tap, seier, makt, relasjon og posisjon. Desse finn vi mange av, til dømes: «Kva kampar skal eg ta?», eller «Korleis skal eg infiltrere den biten med pedagogikk?» Somme kampmetaforar er retta mot interne forhold på institusjonen eller forhold mellom fag, men dei fleste er retta mot reforma og det nivået som har pålagt reforma. Metaforbruken illustrerer den interne og eksterne kampen fleire har peikt på at reformer etterlet seg (Trippestad et al., 2017), som i dette dømet: «Vi vart skulda for at faga dreiv med balkanisering, no har vi gått frå balkanisering til ghetto.» Dette sitatet illustrerer korleis faga tidlegare utgjorde små einingar som kanskje til ein viss grad konkurrerte, til at alle no er tvangsinndelt og isolert i (kunnskaps)område. Plasseringa pedagogikken har i alle kunnskapsområde,

vert beskrive slik: «Pedagogikk er eit gissel med sin nye plassering i utdanninga.» Interne kampar får også nytt liv: «Litt av intensjonen var å røre litt ved pedagogikk si makt» og «Kvifor skal pedagogikk i det heile tatt vere med inn i faga?» Igjen ser vi at ironi vert brukt, kanskje for å bringe inn litt framtidshåp i ein tung diskusjon? «Kunnskapsområda er eit tvangsekteskap, men det kan jo bli kjærleik til slutt.»

Vi har tidlegare sett at reformer overlét til dei tilsette å realisere måla med reformene, men at fridomen og moglegheitene til å gjere dette slik dei vurderer det best er avgrensa (Sørhaug, 2003; Ball et al., 2012). Tap av demokrati for dei tilsette i utdanningsinstitusjonar vert også beskrive som naudsynt for at reformer skal fungere effektivt (Afdal, 2014; Trippestad, 2014). Ifølge styringsdokumenta for barnehagelærerutdanninga er det opp til institusjonane å sette saman kunnskapsområda med dei faga dei sjølv finn best. Slik vert det ikkje opplevd når det er gitt av forskrifta at pedagogikkfaget skal inn i alle kunnskapsområde og dei skal heite *Språk, tekst og matematikk* og *Natur, helse og rørsle*, for å nemne to døme. I praksis vert det opplevd at forskrifta styrer kva fag kunnskapsområda kan innehalde, og informantane beskriv dei som «tvangstrøyer».

Barnehagelærerutdanninga sin posisjon i academia er også eit tema som vert illustrert og definert ved bruk av metaforar:

[...] det vil bli vanskeleg å plassere oss i ein fagtradisjon på høgare nivå, også med tanke på kven det er vi rekrutterer som lærarar. Skal vi søke etter ein førstelektor i natur, helse og rørsle? Vi har på ein måte laga ei boble med nokre kunnskapsområde, og dei kunnskapsområda har ikkje parallellar ute i den akademiske verda.

Denne uroa finn støtte i Ekspertgruppe for barnehagelærarrolla som nyleg leverte sin rapport til Kunnskapsdepartementet. Ekspertgruppa uttrykker uro for at reforma fører til ei svekking av det akademiske innhaldet i barnehagelærerutdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 274).

Ny struktur – fragmentering og tap av kontroll

Pålegget om at pedagogikk skal vere inne i alle kunnskapsområda, vert av informantane opplevd som sterkt forpliktande. Vi identifiserer uro knytt til i kva grad pedagogikk «er inne» i kunnskapsområda. Dette kjem mellom anna til uttrykk slik: «Er pedagogikk tungt nok inne», «Vi jobbar med å få pedagogikk inn» og «At pedagogikk er inne er alibiet». Variasjonar omkring i kva grad «pedagogikk er inne» er ein av dei mest brukte metaforane i vårt materiale, men det er mindre snakk om kva som er inne: «Pedagogikk er blitt lausrivne timar, korleis klarer vi å utkvittere den vesle pedagogikkbiten?» Det handlar om struktur og organisering, ikkje innhald.

Informantane omtalar korleis bitar av det tidlegare gjennomgåande pedagogikkfaget er «putta inn» i kunnskapsområda, til dømes slik: «I Barns utvikling, leik og

læring har dei putta inn alt som finst.» Metaforbruken viser korleis det organisatoriske og strukturelle av ulike årsaker tar mykje merksemd og kanskje skyv innhald, studentar og barn i bakgrunnen. Dette er ein problematikk også andre har tematisert som eit trekk ved reformer (Haug, 2003, 2013; Trippestad et al., 2017). Informantane gav uttrykk for at dei var merksame på dette:

[...] det er jo litt i tida å kaste barnet ut med badevatnet, men det kan vi ikkje, studentane må ha nokre basiskunnskapar i arbeidet med barn.

Når «barnet vert kasta ut med badevatnet», er det nettopp søkelys på innhald, barn og studentar som må vike for å få det organisatoriske på plass. Ei uro kring kva som går tapt eller vert oversett i oppstykinga av faget, kjem til dømes fram når informantane er usikre på «kva som glipp», altså om dei klarer å få med det viktige innhaldet inn i den nye strukturen. Pedagogikkfaget spesielt, og utdanninga generelt, vert omtala som «fragmentert» og «oppsmuldra»: «Vi opplever at utdanninga er veldig fragmentert, at vi sit på kvar vår øy.»

Å arbeide i reform – motbakkar og usikkerheit

Informantane gir uttrykk for at dei starta arbeidet «med liv og lyst» og «bretta opp ermene», men det er for krevjande og går for fort, seier dei. Dette kjem mellom anna fram i utsegn som «Dette er til å knekke nakken på, både for den eine og den andre» og «Eg er usikker på om dette er verdt omkostningane». Informantane gir tydeleg uttrykk for at arbeidet med reforma er uforsvarleg i eit helse- og arbeidsmiljøperspektiv. Tidlegare kritikk mot reform som verktøy handlar mellom anna om at det alltid er for lita tid til å drøfte løysingar og fagleg innhald, og til å gjere skikkeleg arbeid (Haug, 2003, 2013). Det kjem også fram i vårt materiale: «Eg spring heile tida etter», «Vi er bakpå», «Eg har mista kontrollen» og «Vi jobbar i motbakke.» Bruken av «eg» og «vi» indikerer at enkeltpersonar eller einskilde fagmiljø, til dømes pedagogikkmiljøet, tar på seg stort personleg ansvar. Vi finn også døme på at dei tilsette kjenner seg åleine med ansvaret med å «legge dei nye strukturelle endringane». Det vert delegert nedover i institusjonen, seier ein informant, og «er kanskje litt sånn: Ja, bli nye no då. Gjer noko nytt!» Dette er også ei fallgruve som er peikt på tidlegare, når reformarbeidet ikkje vert eit formelt og reelt institusjonelt ansvar (Ball, 2012; Haug, 2003; Sørhaug, 2003).

Sjølv om enkelte tiltak som ligg i reforma, vert oppfatta som naudsynte og viktige, til dømes at alle fag skal involvere seg meir i praksis, registrerer vi også vanskar med å finne mening med reforma som heilskap: «Vi har prøvd å tenke logikk i galskapen», eller «Medisin er gitt, men var pasienten sjuk?» Sistnemnde viser til at ein er pålagt ei omfattande reform (medisin) i ei utdanning som i stor grad var oppfatta som godt fungerande (var pasienten sjuk?), særleg etter NOKUT-evalueringa, som er nemnt tidlegare. Når informantane omtalar reforma som «galskap» og utdanninga som ein frisk pasient som vert medisinerert, tolkar vi det som uttrykk for manglande kjensle av

mening og kontroll. Informantane har problem med å sjå kvifor enkelte av krava i reforma er naudsynte, og på kva måte dei skal tene til forbetring.

Drøfting

Vår studie identifiserer utstrekt metaforbruk blant leiarane og lærarutdannarane som har ansvar for iverksetting av BLU-reforma. Materialet vårt kan tolkast i retning av at metaforar er eit uttrykk for usikkerheit kring korleis ein skal løyse ei krevjande oppgåve, vanskelege kjensler når ein opplever at ein ny struktur stenger for praksis ein meiner er viktig, som motstand mot endringar ein ikkje forstår eller er ueinig i, for at ein saknar mening i det ein gjer og medverknad på det som skjer med utdanninga, og som eit uttrykk for stort arbeidspress og at ein ikkje strekk til. Dette er faktorar ein kan kjenne igjen frå tidlegare reformforskning. Mykje skal endrast på kort tid, og det skal gå fort (Afdal, 2014; Ball, 2010; Ball et al., 2012; Haug, 2003; Trippestad et al., 2017). Ball er ein av dei som koplkar kjenslene av å vere utilstrekkeleg og tap av mening til effektar i sjølv reformverktøyet:

We become ontologically insecure: unsure whether we are doing enough, doing the right thing, doing as much as others, or as well as others, constantly looking to improve, to be better, to be excellent. [...] We become uncertain about the reasons for actions (2010, s. 220).

Når informantane gir uttrykk for usikkerheit, manglande kontroll og brukar ein metafor som «galskap», kan det vere vanskeleg å vite om det dreier seg om reform som verktøy eller syn på kunnskap og utdanning. Metaforbruken kan sjåast i relasjon til den rhizomatiske tenkinga som er meir uoversiktleg og flytande (Macness, Bell & Funes, 2016). Slik vi tolkar materialet vårt, finn vi teikn på at forklaringane kan vere overlappinge. Vi finn metaforbruk som kan tyde på at det finst ei felles kulturell forståing av kva utdanning, kunnskap og kunnskapsdeling er, ei forståing som påverkar korleis ein tar imot og forstår endringar som kanskje er påverka av nye idear om utdanning og kunnskapsdeling. Det er dette vi i hovudsak no vil sjå nærare på.

Felles kulturell forståing

I vårt materiale finn vi treet (tre, stamme, greiner, røter) som ein innforstått og etablert metafor og modell for kunnskapsdeling, samt tenking om og organisering av utdanning (Lima, 2011). Vi kjenner også igjen denne forståinga i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). Forskrifta har ein modell av utdanninga der pedagogikkfaget vert visualisert som ei vertikal kolonne gjennom utdanninga, mens kunnskapsområda er plasserte horisontalt, langs «pedagogikkstammen», noko som liknar det informantane beskriv som «greiner». Ansvar som pedagogikk har fått fornya, for samanheng og progresjon gjennom utdanninga, er også i tråd med bildet av pedagogikk som stamme. Bildet av utdanning og kunnskapsdeling organisert som

eit tre kan vi kalle ei felles kulturell forståing (Cameron, 2003). Informantane brukar metaforen på tvers av institusjonar, og dei stadfestar kvarandre sin bruk av metaforen, som eit bilde på *korleis det er* eller *burde vere*. Det er grunn til å spørje om forståinga av pedagogikkfaget si rolle i utdanninga, og den tradisjonelle oppbygginga av utdanning, er etablert som *sånn det er og må vere*, ikkje berre hjå lærerautdannarar, men også hjå dei som har utvikla reforma. Pramling beskriv det på denne måten når metaforar vert *opplevd sanning* og formar korleis institusjonar tenker (2006, s. 90):

Eventually, a metaphor tends to be conventionalized, i.e., becomes simply 'the way to say it' in a practice or in a wider culture. It is then no longer understood as a metaphor, but as saying what it means in a more 'direct' sense. The metaphor has become 'literalized' (Knowles & Moon, 2006). It is also through such a process that the categories and concepts whereby institutions 'think' (Douglas, 1986) emerge.

Kritikken mot tremetaforen som bilde på kunnskap og kunnskapsdeling handlar om maktkonsentrasjon, totalitarisme og tru på at kunnskap har eit gitt start- og slutt-punkt. Vi ser at informantane også kommenterer makt, makt dei er utsett for frå sentralt hald, eller som kritikk til den posisjonen pedagogikk har hatt i utdanninga, ikkje som kritikk til ei tradisjonell forståing av utdanning og kunnskap. Tenkinga tremetaforen representerer, konkurrerer med ei nettverksforståing av utdanning og kunnskapsdeling, representert av rhizomet som metafor (Lima, 2011, s. 44). I rhizom-forståinga er kunnskapsproduksjon og distribusjon horisontal, med fleire startpunkt og forgreiningar, utan førehandsbestemte retningar. Det betyr ikkje at denne tenkinga er maktfri; makt vil kunne distribuerast på andre måtar, eller langs andre linjer.

Vi meiner å sjå spor av denne tenkinga i BLU-modellen si organisering i kunnskapsområde, der kunnskapsområda er potensielle knutepunkt i eit nettverk der pedagogikk skal sørge for heilskap og progresjon. Vi skriv *potensielle* knutepunkt fordi dei som «satellittar» og «bobler» har liten eller ingen samanheng med kvarandre. Samstundes er deler av den tradisjonelle tenkinga også representert i forskrifta, når pedagogikk er teikna inn som «stammen» i utdanninga. Vi finn at tanken om utdanning som horisontalt nettverk, realisert i kunnskapsområde, er lagt oppå den tradisjonelle tenkinga om utdanning og kunnskapsproduksjon – og deling som ein hierarkisk modell. Forskrifta ber om noko som vert opplevd som motstridande og dermed vanskeleg å forstå og få til i praksis. Det som har vore ein tradisjonell modell å tenke etter, kan ikkje lenger brukast i praksis, men blir liggande som eit lag frå tidlegare (Haug, 2003; Trippestad et al., 2017). Dette kan skuldast at den tradisjonelle forståinga er etablert tenking som har langvarig forankring i ein kultur, men kanskje like mykje at forskrifta dreg med seg denne forståinga og stiller motsetnadsfylte krav – til dømes når pedagogikkfaget skal vere alle stader ut frå ei horisontal tenking, men også sørge for progresjon og heilskap med rot i ei vertikal tenking. Ein kan til og med spørje om bildet av utdanning og kunnskapsdeling forstått som tremetafor er forsterka i den nye rammeplanen,

då «greinene» no også har fått definerte «frukter» i form av formuleringar knytt til læringsutbyte.

Særleg pedagogikk strevar med å ta ansvar for *den store samanhengen* i ein struktur der det ikkje er skapt vilkår for slike samanhengar. Vi har tidlegare presentert argument for at tankeprosessane våre er grunnleggande metaforiske, og at metaforar kan vere generiske (Lakoff & Johnson, 1980; Svare, 2002; Mannsåker, 2011). Dette kan gi meining til dei vanskane informantane har med å adoptere ein ny og annleis modell for utdanning, og dei utfordringane reformprodusentane har med å lage ein modell utan indre motsetnader.

Tremetaforen har forma meir enn tankar om utdanning

Tremetaforen som eit bilde på organisering av kunnskap og utdanning må kunne kallast allmenn. Ein århundrelang tradisjon med bruk av tremetaforen om kunnskap og utdanning har forma, og styrt, vår måte å tenke kva som er mogleg og logisk. Denne forståinga har forma heile utdanningssystemet, ikkje berre tenkemåtar, men også fysiske og strukturelle rammevilkår og praksisar: korleis vi *gjer* utdanning, korleis vi er lærarar og studentar, og kva det vil seie å studere og undervise. Samstundes kviler ikkje utdanningssystemet berre på tradisjonell og etablert tenking og kultur, men også på institusjonelle strukturar.

BLU-modellen introduserer kunnskapsområde i staden for disiplinlag. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning ber i sluttrapporten om at departementet revurderer dette, då det førebels har vist seg vanskeleg å realisere på ein god måte (2014–2017). Til samanlikning er grunnskulelærerutdanninga i Noreg no vidareutvikla som masterutdanning, etter tradisjonell tenking om oppbygging og faginndeling. Dei fleste stader deler barnehagelærerutdanninga fysiske rom, lærarressursar og administrative og organisatoriske støttefunksjonar med grunnskulelærerutdanninga. Vi minner om informanten som seier at «[...] det vil bli vanskeleg å plassere oss i ein fagtradisjon på høgre nivå [...]. Vi har på ein måte laga ei boble med nokre kunnskapsområde, og dei kunnskapsområda har ikkje parallellar ute i den akademiske verda». Ekspertgruppa for barnehagelærarrolla støttar opp om det informantane våre seier om at kunnskapsområda, slik dei er definerte, stenger meir enn dei opnar for moglegheiter (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 250 og 274). Reforma ser altså ut til å verke på ein annan måte enn det som var intensjonen.

Informantane våre har fått ein modell dei skal realisere som dei ikkje opplever at passar i forma dei har til rådvelde. Det er grunn til å spørje om ein BLU-modell, som tar i vare intensjonane med reforma, i det heile tatt kan passe inn i tradisjonelt fysiske og institusjonelt etablerte strukturar, med klassiske timeplanar, førelesingar og klasseromsundervisning, som er dei rammene barnehagelærerutdannarar førebels har å halde seg til. Våre funn tyder på at det ikkje er skapt rom for dei behova barnehagelærerutdanninga har for nye institusjonelle strukturar etter denne reforma. Der- som ein skal jobbe fram ei ny tenking om utdanning, er det også grunn til å påpeike

at reformarbeid krev systematisk arbeid forankra på leiarnivå. Skal ein ny modell kunne fungere, krev det tid og rom for å etablere det nettverket mellom fag, kunnskapsområde og lærarar som ein skisserer i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). Det inkluderer også fysiske rom og utvikling av til dømes nettressursar. Ei utdanning som legg opp til utstrekt samarbeid i kunnskapsområde, kan vanskeleg realiserast av den einskilde lærar i sitt klasserom. Føresetnadane for å prøve ut og utvikle ein ny utdanningsmodell sit ikkje berre i hovudet til lærarane eller i etablert kultur.

Oppsummering og vegen vidare

Å studere metaforbruk i møte mellom BLU-reforma og praksis har gitt innsikt som kan samlast i to område. Det eine er korleis ei reform fungerer som verktøy for å realisere politisk ønskte endringar. Det andre er ei kulturell og historisk forståing av kva kunnskap, utdanning og kunnskapsdeling *er*, som moglegvis i BLU-reforma møter spor av ei ny forståing.

Våre informantar er engasjerte i utdanninga og ser behovet for å utvikle ho på naudsynte område. Dei har også fagleg funderte idear og forslag til korleis dette kan gjerast, men BLU-reforma spør ikkje etter dette; det utdanninga «treng», er ferdig definert og skal berre realiserast. På same tid kjem reforma i sin heilskap som ei overrasking på dei. Dei har vanskar med å sjå meininga med det oppdraget dei har fått, og samanhengen med evalueringa som er gjennomført i forkant. Dei opplever også modellen som låst på område der dei har behov for fleksibilitet og lokal tilpassing. Informantane våre melder om ei reform som fører med seg tap av kontroll, oversikt og medverknad for dei som skal realisere endringane i praksis.

Dersom barnehagelærerutdanninga skal vere innovatør i utdanningssystemet, krev det meir enn ei ny forskrift. Det er verdt å minne om kva Elenurm (2012) seier om den tydinga romlege metaforar har for innovative kunnskapsorganisasjonar som utviklar seg i vår tid. Ein metafor som kunnskapsbygging (knowledge creation) kunne ha vore sterkare framme i introduksjonen og iverksettinga av reforma. Ansvar for ulike tiltak kviler både på nasjonalt og lokalt nivå. BLU-modellen har breidde og kompleksitet som krev mykje organisering og samhandling, skriv Følgegruppe for barnehagelærerutdanning i sin sluttrapport, og dei tilrår at utdanninga vert prioritert høgare med omsyn til ressurstildeling, som *eitt* verkemiddel for å skape rom for å realisere reforma. I tillegg ber dei om at institusjonane vert gitt noko meir handlefridom når det gjeld lokal utforming av utdanninga (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2017b). Organisering, samhandling og kompetanseutvikling som skal realisere ein ny utdanningsmodell og nye idear om utdanning, til dømes å arbeide tverrfagleg i kunnskapsområde, må også vere gjenstand for langsiktig og systematisk utviklingsarbeid. Styringsdokumenta for barnehagelærerutdanninga peiker på det institusjonelle ansvaret for å lage rom for den nye modellen. Vi finn grunn til å spørje om dette er eit ansvar som i nok grad er tatt på alvor.

Samstundes er ulike oppfatningar av kva utdanning, kunnskap og kunnskapsdeling er, med på å komplisere endringsarbeidet. Tittelen *Metaphors we live by* (Lakoff og Johnsons, 2003) peiker på kor viktig språket vi nyttar, er for det vi tenker og gjer. Der- som vi skal endre, eller ta vare på, tenking og praksis om utdanning og kunnskapsut- vikling, etablert gjennom fleire hundre år, må vi også identifisere og drøfte språket vi, lærarutdannarar, utdanningsleiarar og politikarar, brukar om fag, kunnskap, læring og utdanning og kva kunnskaps- og utdanningssyn språket representerer.

Om forfatarane

Vigdis Foss er høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet og under- viser i barnehagelærarutdanninga. Forskingsinteresser er pedagogikkfaget samt oppvekst-, barnehage-, skule- og utdanningspolitikk. Foss er elles redaktør for fag- tidsskriftet *Barnehagefolk*.

Hege Fimreite er stipendiat i pedagogikk ved HVL campus Sogndal, og ho forskar på korleis rettleiing kan bidra til at barnehagar utviklar kunnskapsutviklande møte. Som tidlegare instituttleiar for barnehagelærarutdanninga er ho også opptatt av barneha- gelærarutdannarar si forståing av pedagogikk i ny utdanningsmodell. Fimreite er i til- legg medlem av Ekspertgruppa for barnehagelærarrolla, som analyserer og forskar på korleis barnehagelærarrolla vert utøvd.

Ingrid Fossøy er dosent/dr.polit. i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har i ei årrekke undervist i pedagogikk i lærarutdanninga samt i forskningsmetode og rett- leiing på masternivå. Forskingsinteresser er pedagogisk rettleiing, rettleiing av nyut- danna lærarar, høgskulepedagogikk og kollegarettleiing i lærande organisasjonar.

Elin Eriksen Ødegaard er dr.phil. i utdanningsvitskap og tilsett som forskingsleiar og professor i BARNkunne – Senter for barnehagerelevant forskning ved Høgskulen på Vestlandet. Ho arbeider også som professor II ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Gjennom prosjekter finansiert frå Norges Forskningsråd har ho utvikla rammeverk og metodologi for empirisk danningforsking og publisert ei rekke artiklar og bøker innanfor feltet utdanning og barnehage.

Litteratur

- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis – konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 469–481. Henta frå https://www.idunn.no/npt/2014/06/ fra_politikk_til_praksis_-_konstruksjon_av_laereres_profesjo
- Ball, S. J. (2010). The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London: YHT Ltd.

- Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Estland: Kagge Forlag.
- Cochran-Smith, M. (2002). The Research Base for Teacher Education: Metaphors We Live (and Die?) By. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 283–285.
- Elenurm, T. (2012) Open space as a knowledge metaphor and a knowledge sharing intervention. *Knowledge Management Research & Practice*, 10(1), 55–63. Henta frå <https://link.springer.com/article/10.1057/kmrp.2011.30>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen (FOR-2016-03-15-278). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2014). *Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar* (Rapport 2014:1). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* (Rapport 2015:2). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2016). *Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter* (Rapport 2016:32). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2017a). *Ei reform tek form?* (Rapport 2017:4). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2017b). *Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* (Rapport 2017:5). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97* (Sluttrapport for styret for Program for evaluering av Reform 97). Oslo: Norges forskningsråd. Lasta ned frå <https://www.forskningsradet.no/no/Publicasjon/Evaluering+av+reform+97/1137743005996>
- Haug, P. (2013). Kva skal til for å endre lærarutdanninga? *Bedre skole*, (3) 54–59. Utdanningsforbundet. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2013/bedre-skole--3-2013.pdf>
- Krüger, T. (2018). *Danning, didaktisk praksis og forskning Et romorientert perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Henta frå https://www.uhr.no/_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2012b). *Merknad til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Henta frå DOI: <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelærerrollen/files/2018/12/Barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Lima, M. (2011). *Visual complexity. Mapping Patterns of Information*. New York: Princeton Architectural Press.

- Lima, M. (2014). *Book of Trees. Visualizing Branches of Knowledge*. New York: Princeton Architectural Press.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme – teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mackness, J., Bell, F. & Funes, M. (2016). The rhizome: A problematic metaphor for teaching and learning in a MOOC. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 78–91.
- Maguire, M. & George, R. (2017). Reforming teacher education in England: Locating the 'policy'. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education*. London/NY: Bloomsbury Academic.
- Mannsåker, H. (2017). *Schizofrene symptom og splitta sinn. Kritiske metonymy- og metaforanalyser av fagtermer knytte til diagnosen schizofreni i skandinaviske lærebøker i psykiatri* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Mannsåker, H. (2011). Det maniske anfallet kan begynne snikende. Metaforbruk om stemningslidinger. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 29, 263–292.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010* (Del 1: Hovedrapport). NOKUT Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Henta frå https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab41ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf
- Pragglejaz Group (2007). MIP: A method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1–39. Henta frå <https://doi.org/1080/10926480709336752>
- Pramling, N. (2006). *Minding metaphors – Using figurative language in learning to represent* (Doktoravhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis – Göteborg Studies in Educational Science.
- Svare, H. (2002). «Livet er en reise». *Metaforer i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Pax Forlag.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Sørhaug, T. (2003). Fra plan til reformer: Det store regjeringsskiftet. I I. B. Neumann & O. J. Sending (Red.), *Regjering i Norge*. (s. 44–80). Oslo: Pax Forlag.
- Trippestad, T. A. (2014). Visjonærstillingen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 469–481. Henta frå https://www.idunn.no/npt/2014/06/fra_politikk_til_praksis_-_konstruksjon_av_laereres_profesjo
- Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (Red.) (2017). *The struggle for teacher education*. London/NY: Bloomsbury Academic.