

”Læring er bare å ta trinn for trinn, det er et langt steg fra begynnelse til slutt” Noen førskolelæreres og grunnskolelæreres beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole

Anita Berge Universitetet i Stavanger, Norge

Title: “Learning is to take it step by step it’s a big step from beginning to the end”: Teachers’ descriptions of learning and learning processes in kindergarten and primary school

Abstract: The purpose of this article is to shed light on how teachers describe learning and the processes of learning in kindergarten and school, by metaphors. How can the metaphors contribute to understand the teachers’ interpretations and constructions of learning? Empirical data are of five preschool teachers and four primary school teachers describing how they understand and experience learning and the learning processes in kindergarten and school. Three main metaphors were identified: metaphor of craft, metaphor of movement and metaphor of balance.

Keywords: Learning; Metaphors; Metaphors in educational theories; Preschools teachers; Primary school teachers

Email: anita.berge@uis.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers April 2010, Accepted October 2011, Published February 14 2012

I denne artikkelen ser jeg nærmer på hvordan en gruppe førskolelærere og grunnskolelærere beskriver læring og de læringsprosesser som foregår i barnehage og skole. Ved å løfte fram og analysere metaforene de bruker, prøver jeg å identifisere deres forståelser av læring og få fram forskjeller og nyanser i syn på læring og læringsprosesser. Problemstillingen i denne studien er: *Hvilke metaforer bruker førskolelærere og grunnskolelærere i sine beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole, og hvilke forståelser av læring kan ligge til grunn for deres beskrivelser?* Analysen tar utgangspunkt i en studie der 5 førskolelærere og 4 grunnskolelærere ble intervjuet om sine erfaringer med å delta i et samarbeidsprosjekt mellom barnehage og skole¹.

BAKGRUNN

Det kan finnes ulike oppfatninger av læring nedfelt i læringskulturer som barnehage og skole representerer. Disse oppfatningene kan være mer eller mindre framtrødende og bevisstgjorte for deltakerne i kulturen (Bruner, 1997; Scheffler, 1978). Tradisjonelt har læring vært et begrep knyttet til skolen og fagene vi finner der. Denne tilknytningen til skolen innebærer at læring gjerne assosieres til undervisning i strukturerte, vokseninitierte situasjoner med fokus på fagkunnskaper (Alvestad, 2010; Johansson, 2007). I den nordiske barnehagetradisjonen har utgangspunkt-

1. Alle intervjudeltakerne i denne studien har deltatt i prosjektet Barnehage + skole = sant! Et samarbeidsprosjekt mellom 12 barnehager og 10 skoler i Rogaland og Hordaland, fra 2004 til 2006 (Fylkesmannen i Rogaland 2006).

tet for førskolelærerens arbeid vært det individuelle barnets utvikling og fokuset har vært rettet mot samspillet mellom individ og miljø (Korsvold, 2005). Den voksnes oppgave har vært å legge til rette for et stimulerende miljø ved hjelp av materiell som sporer til utforskning og gode erfaringer, samt å delta i samspill med barnet for at det skal få utvikle sitt potensial (Johansson, 2007; Korsvold, 2005). Læreren i barnehagen skulle lede, men ikke undervise barna (Korsvold, 2005, s. 60–61). Skolens fokus kan beskrives som saks og oppgaveorientert med en direkte lærerstyrt kontroll i fagopplæringen, mens pedagogenes arbeid i barnehagen beskrives som en kontekstuell måte å styre barna på (Haug, 1995). Førskolelærere og grunnskoles perspektiv på eget arbeid og praksis framtrer ulikt i ulike sammenhenger. Både praksis og perspektiv påvirkes og formes av den sammenhengen som de står i, her spiller foreldrenes synspunkter, kollegiet og andre en rolle (Graue, 1993). Carr (2001) viser til at lærere i skolen influeres av den filosofi og de verdier som råder i deres skole og hvordan skolen er organisert. Nasjonale læreplaner og vurderingspraksiser påvirker også, og dette kan for eksempel skape et press om å føre småskolens læreplaner ned i de pedagogiske tilbudene i de tidlige barneår (Carr, 2001). At nasjonale planverk kan påvirke førskolelæreren viser den norske evalueringen av hvordan *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) blir innført, brukt og erfart (Østrem, et al., 2009). Her sier et flertall av de intervjuede førskolelærerne at de er blitt mer opptatt av læring i barnehagen som følge av den reviderte rammeplanen. Evalueringen konkluderer med at det kan se ut til å være et økt fokus på læring i barnehagen (Østrem, et al., 2009, s. 193).

METAFORER SPRÅK OG TANKE

Men fremmedartede ord forstår vi ikke, og de vanligste ordene kjenner vi jo allerede. Det er derfor spesielt metaforen som kan lære oss noe nytt. (Aristoteles, 2006, s. 233)

Aristoteles (2006) beskriver metaforen som en slags komprimert sammenligning, der begreper fra ett område blir overført til ett annet. Metaforens essens er i følge Lakoff og Johnson (2003, s. 9): ”å forstå og erfare en ting ut fra en annen”. De beskriver prosessen med å tolke og forstå en

metafor som det å finne likheter inne i ulik. Den som lytter til, eller leser metaforer tilfører sine egne assosierte hverdagshendelser til tolkningen. Metaforer aktiverer våre forståelser, kunnskaper og tro i et samspill som fører til ny innsikt (Cameron, 2003).

Metaforforskning i nyere tid synliggjør at metaforer gjennomsyrrer vårt hverdagsspråk (Cameron, 2003). Med utgangspunkt i ett kognitivt perspektiv knyttes metaforen sammen med vår tenkning, begrepsbruk og begrepsforståelser (Lakoff & Johnson, 1999). I dette perspektivet har alle begrep sitt utgangspunkt i vår persepsjon og våre kroppslige, fysiske og sosiale erfaringer, og metaforiske begrep er byggesteinene i all vår kunnskap. Begrepene strukturerer hva vi oppfatter og styrer vår tenkning og den måten vi fungerer på i hverdagen. Metaforen representerer slik en grunnleggende mental operasjon som vi forstår verden gjennom (Lakoff & Johnson, 1999).

Med det utgangspunktet kan metaforer forstås som representasjoner for den forforståelse som læreren former sin praksis etter (Hansbøl, 2004). Førskolelærere og grunnskolelæreres praksis kan ses på som kroppsliggjorte uttrykk for deres praksisspråk og for metaforene om læring som finnes i læringskulturene som de er en del av (Connelly & Clandinin, 1988).

Metaforens roller

For å kunne forstå og tolke metaforen må tilhørerne dele samme kulturelle forståelse (Aristoteles, 2006). Dermed er konteksten og bakgrunnskunnskapen viktig for å gi metaforen mening for tilhørere eller deltakere i samtaler (Aase & Fossåskaret, 2007; Cameron, 2003). Dette innebærer også at metaforer kan spille en rolle i forhold til sosiale relasjoner og samspill. Ved å bruke metaforer som bringer med seg tankesett som vi antar at deltakerne i en sosial sammenheng eller et fellesskap deler, kan vi skape, eller forsterke fortroligheten mellom deltakerne i fellesskapet. Slik kan bruken av metaforer fungere som en måte å etablere et felles gruppespråk og en felles identitet (Cameron, 2003; Cortazzi & Jin, 1999). Vi kan benytte et felles repertoar av metaforer for å danne et fellesskap, men også for å ekskludere andre fra fellesskapet (Aase & Fossåskaret, 2007). Gjennom bruk av metaforer som skiller seg ut fra den gjeldende felles normen kan vi også uttrykke individualitet, eller synliggjøre at vi ikke slutter oss til fellesskapet. Metaforen kan åpne opp for andre måter å opp-

fatte verden på, samtidig som den også kan skjule aspekt ved en sak (Munby, 1986). Metaforen kan også ses på som et symptom på noe vi har vanskelig for å tenke (Cortazzi & Jin, 1999; Utaker, 1989). Den er et bilde som virker i kraft av at den får oss til å se, den gjør noe synlig og den gir stemme til vår tause kunnskap. ”Metaforer hjelper oss til å sette ord på det ubeskrivelige eller det uforståelige” (Knudsen, 1998, s. 62).

Metaforens funksjon i læringskulturer

Studien ”Metaphor in Educational Discourse” (Cameron, 2003) viser at metaforen har en viktig funksjon i det språklige samspillet i lærings-sammenheng. Den kan fungere som hjelp til å artikulere ideer, forståelser, forventinger og verdier i klasserommet. Lærere og elever som kommuniserer i lærings-sammenheng gjenntar og reformulerer sine egne og hverandres metaforer og skaper på den måten et språklig fellesskap, en felles forståelse knyttet til det læringsarbeidet som de står i (Cameron, 2003). Noe av den samme funksjonen finner også Cortazzi og Jin (1999) i en studie av læreres og elevers bruk av metaforer knyttet til undervisning og læring. Her ser lærernes bruk av metaforer i sine faglige samtaler med kolleger ut til å representere en felles streben etter å forklare hvordan barna lærer. I denne streben får metaforene en funksjon som broer mellom lærere som i liten grad ser hverandre i arbeid, men som utveksler sine erfaringer med kolleger (Cortazzi & Jin, 1999).

Metaforer som uttrykk for pedagogiske teorier

Det kan se ut til at det er tre hovedmetaforer som ofte har blitt benyttet for å uttrykke sentrale pedagogiske ideer knyttet til læring og utdanning; *vekstmetaforen*, *formningsmetaforen* og *billedhuggermetaforen* (Scheffler, 1974). *Vekstmetaforen* uttrykker en forestilling om barnets indre vekst i et innenfra og ut perspektiv, og pedagogen er gartneren som skal pleie og passe den dyrebare planten, for å fremme vekst og utvikling. I denne metaforen er pedagogikk forstått som et håndverk med anvisninger for hvordan pedagogen skal handle, og i denne sammenheng er det også naturlig at stedet der barnet får anledning til å gro og vokse fram får betegnelsen barnehage. *Formningsmetaforen* forstår barnet som en leirklump som formes av pedagogen. Pedagogen har en aktiv rolle og tilfører barnet fastlagt fagstoff eller øvelser for å oppnå bestemte kunnskaper og åpner for improvisasjon. *Billedhuggermetaforen* viser til peda-

gogen som billedhuggeren som må bruke krefter for å forme marmoren. Marmoren lar seg bare forme med utgangspunkt i sin struktur og sine farger. Pedagogen må ta de rette valgene og meisle ut en form som er mulig å oppnå med det aktuelle materialet (Hansbøl, 2002, 2004; Scheffler, 1974). Utover disse tre hovedmetaforene trer det også fram metaforer som kan knyttes til teoriutvikling og forskning innenfor fagfeltet i nyere tid.

Den vitenskapssentrerte tenkningen på 60-tallet påvirket den pedagogiske tenkningen. Det førte til en vektlegging av hvordan innholdet ble strukturert og organisert, og læreren skulle ha fokus på å legge til rette for barnets læring (Hansbøl, 2004). Hansbøl viser til at *stillasmetaforen* vokste fram i kjølevannet av denne tenkningen. Stillasmetaforen har sitt utspring i begrepet *scaffolding* fra Jerome Bruner tenkning om læring (Bruner, 1966) og Lev Vygotskijs teori om *Zone of Proximal Development* (ZPD), og sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978). Stillasmetaforen har i ettertiden fått en vid utbredelse i lærings-sammenheng både i barnehage og skole (Hansbøl, 2004). Den beskriver en form for læring der den voksnes rolle er tilbake trukket, men fungerer som kognitiv støtte og tilrettelegger for barnet utvikling og læring (Cortazzi & Jin, 1999; Hansbøl, 2004).

Dahlberg, Moss og Pence (2002) retter søkelyset mot hvilke konstruksjoner av barnet som har preget organiseringen av den tidlige barndommens pedagogiske institusjoners innhold og form. De holder fram tre dominerende bilder av barnet, som er skapt innenfor moderniteten; *Lockes barn*: det er ”barnet som kunnskap, identitet og produsent av kultur” (Dahlberg et al. 2002, s. 75). Her blir metaforen for barndommen knyttet til å klatre i stige. *Rousseaus barn*: det uskyldige barnet i den gyldne alder (s. 76), med en sterk tro på barnet sin evne til å regulere seg selv og med en iboende vilje til å finne fram til det gode selv. *Piagets barn*: Barnet som et naturvesen, *det vitenskapelige barnet* som består av biologiske stadier (s. 77–78). Her har fokuset ofte blitt rettet mot målbare størrelser som barnet sosiale, intellektuelle og motoriske utvikling. Selv støtter de seg på det de betegner som det *sosialkonstruktivistiske* og *post-modernistiske* perspektivet på barnet. Her forstås barnet og barndommen som en konstruksjon og barnet som en som en medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur (s. 89). I denne forståelsen representerer barnets læring også en

læringsprosess for pedagogen, hvis hun møter barnets ideer med respekt, nysgjerrighet og undring (s.91). Disse synspunktene på barn og pedagogrollen ligner det Hansbøl (2004) beskriver som den *fenomenologiske lærerrollen*. I den rollen er læreren en oppdagelsesreisende som søker ny viten sammen med barna uten å være den som på forhånd kjenner reglene, men som i kraft av sin erfaring, sin mer utviklede praktiske fornuft kan vurdere hva som er forsvarlig og fornuftig å gjøre (Hansbøl, 2004).

Leino og Drakenbergs (1993) identifiserer også tre metaforer som preger litteratur knyttet til det pedagogiske utdanningsfeltet: Det er utdanning som *guidet*, en metafor som har sine røtter i Sokratiske tenkning, der læreren er den som viser vei for eleven til visdommens kilder. Den andre er utdanning som *vekst*, og er i tråd med Schefflers vekstmetafor som er nevnt tidligere. Den tredje er utdanning som *frigjøring* som har sterke politiske og ideologiske undertoner, der lærens vektlegging av refleksjon i handling står sentralt. Drakenberg (1995) har også undersøkt metaforenes betydning i de nasjonale læreplaner for grunnskolen i Sverige, fra 1962 til 1994. Hun holder fram vekstmetaforen, metaforen om målrasjonalitet og dannelsesmetaforen som "tre bein" i den svenske utdannelsestenkningen. I læreplanen av 94 finner hun en ny metafor som hun betegner som *balansemetaforen*. Balanse i denne sammenhengen sikter til balanse mellom praksis og teori, og variasjon med tanke på arbeidsmetoder og innhold.

METODE

Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsperspektiv der innsikt i en gruppe førskolelærere og grunnskolelæreres forståelser av begrepet læring står sentralt (Kvale, 2006; Postholm, 2005; Thagaard, 1998). I studien er det førskolelærere og grunnskolelæreres beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole som løftes fram. Problemstillingen er: *Hvilke metaforer bruker førskolelærere og grunnskolelærere i sine beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole, og hvilke forståelser av læring kan ligge til grunn for deres beskrivelser?*

Den overordna målsettingen med prosjektet var å prøve å fange opp forskningsdeltakernes perspektiv, erfaringer og forståelser av læring og læringsprosesser i barnehage- og skolekonteksten. Studien tar utgangspunkt i en fortolkende

tradisjon der arbeidet med å forstå og fortolke et fenomen er en prosess som veksler mellom data, forståelsen av data, teorier, erfaringer, tradisjoner og andre oppfatninger som forskeren har av fenomenet (Gilje & Grimen, 1993). Å arbeide på denne måten kjennetegner av det som beskrives som den hermeneutiske sirkel (Føllesdal, Walløe & Elster, 1984), det er en prosess der forskerens forståelse av de ulike delene i arbeidet endrer seg hele tiden, dermed endres også forståelsen for helheten seg. Denne prosessen retter forskerens oppmerksomhet mot forbindelsen mellom det hun skal fortolke, hennes forforståelse (Gadamer, 2010) og den sammenhengen som hun fortolker i.

Metaforen er ett språklig uttrykk som krever en tolkning (Lakoff & Johnson, 2003), og fortolkningen foregår ved at vi gjør bruk av begreper fra kjente områder inn i nye og ukjente områder. Dette innebærer at tilhørerne må dele samme kulturelle forståelse og kontekst for å kunne gripe metaforens innhold (Aase & Fossåskaret, 2007; Aristoteles, 2003). Et sentralt poeng i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er forståelige i sin kontekst. Derfor må fenomenene som det forskes på plasseres i den sammenhengen som de står for å kunne lese ut den meningen de kan ha (Gilje & Grimen, 1993).

Data til denne studien ble produsert (Aase & Fossåskaret, 2007) gjennom halvstrukturerte forskningsintervju (Kvale, 2006, s. 38) som fokuserer på intervjudeltakernes opplevelse av emnet. Denne intervjuformen ble valgt fordi den åpner for at deltakerne kan beskrive, fortelle og reflektere over læring som fenomen og begrep. Intervjuformen åpner for dialog og samtalen kan gi mulighet til å få fram deltakernes utdypninger av sine egne beskrivelser og erfaringer. Dens styrke er at den kan fange opp variasjonen i de intervjuedes oppfatninger og kan gi et mangfoldig bilde av tema, men formen setter også krav til forskerens evne til å lytte (Kvale, 2006, s. 38). En annen utfordring i denne sammenhengen er at forskeren har definisjonsmakten i kraft av at det er hun som inviterer til samtalen, har utformet spørsmålene og målsettingen med intervjuene. Intervjueren, spørsmål og eventuelle oppfølginger av spørsmål vil kunne legge føringer for deltakernes beskrivelser og refleksjoner rundt tema som blir tatt opp. Intervjuene ble gjennomført individuelt noe som innebærer at samtalen foregår mellom to parter. Det kan tenkes at gruppeintervju (Fontana &

Frey, 2008) eller intervju med fokusgrupper (Silverman, 2006) kunne ført til mer utdypende og reflekterende samtaler, ved at deltakerne ville inspirere hverandre på en annen måte enn i en samtale mellom intervjuer og intervjudeltaker.

Ved å velge intervju som metode har jeg rettet fokuset på førskolelærernes og grunnskolelærernes beskrivelser av læring og læringsprosesser. Dermed har jeg valgt bort førstehåndsinnsikt i hvordan kunnskapen framtrer i praktiske handlinger der kunnskapen blir produsert og tankene har sitt utgangspunkt. Denne innsikten kunne jeg fått adgang til om jeg hadde valgt feltarbeid og observasjoner som forskningsmetode. Likevel vurderer jeg individuelle intervju til å være en relevant metode med utgangspunkt i problemstillingen for denne studien.

Gjennomføringen av intervjuene

Artikkelen bygger på analyser av kvalitative intervju med 5 førskolelærere og 4 grunnskolelærere. Materialet som er bakgrunn for denne artikkelen inngår i en større studie der kartlegging av erfaringer knyttet til samarbeidsprosjektet mellom noen barnehager og skoler² var en del av problemstillingen. På denne bakgrunnen er det gjort et strategisk utvalg av (Johannessen & Tufte, 2002) av intervjudeltakere slik at disse vurderes å representere et adekvat utvalg med tanke på studiens problemstilling.

Intervjuene ble gjort våren 2008, like etter at samarbeidsprosjektet var avsluttet. Alle som er intervjuet var i jobb i barnehage eller skole på intervjutidspunktet. Intervjuene ble foretatt på dagtid på deltakernes arbeidssted, og hvert av intervjuene hadde et omfang på 30 minutter. Intervjuene hadde en halvstrukturert form og var organisert i tre hovedtema. Deltakerne var informert om hovedtemaene før samtalen fant sted. De ble bedt om å beskrive sine erfaringer fra deltakelsen i samarbeidsprosjekt mellom barnehage og skole, sin egen rolle i barnas læringsarbeid og hva de mener læring er og hvordan læring foregår, i barnehage og skole. Intervjuene ble tatt opp digitalt og senere transkribert ordrett. Intervjusitatene i denne artikkelen er bearbejdet til en skriftlig form så nært opp til den muntlige talen som mulig, uten at det er gjort endringer i meningsinnholdet.

Alle deltakerne har beskrevet hvordan de forstår læring i intervjuene, hvor fylldige beskrivelsene er varierer. Flere av deltakerne brukte

fortellinger fra praksis i sine beskrivelser av læringsarbeidet de står i. Både i fortellingene og beskrivelsene for øvrig, gjør alle deltakerne bruk av metaforer for å forklare eller underbygge sine synspunkt. Metaforenes rolle i beskrivelse av læring ble ikke tematisert under intervjusamtalene. Det er perspektiv som trådte klarere fram i løpet av den strukturerte analyseprosessen.

Analyseprosessen

Alle intervjuene er inkludert i analysen. I prosessen med å analysere utsagnene knyttet til læringsbegrepet har jeg lyttet til lydopptak av intervjuene, lest papirutgaven av intervjuene og merket ut beskrivelsene og begrepene som intervjudeltakerne bruker i sine beskrivelser av læring. Det metodiske arbeidet i analyseprosessen har trekk av meningsfortetting (Kvale 2006), ved at lengre utsagn har blitt komprimert til kortere og mer konsise formuleringer. For eksempel ved å fjerne utsagn som fungerer som metakommunikasjon til intervjuer som: "Ikke sant?", "Forstår du?" eller "Er du med?".

Perspektivene på metaforer i studien tar utgangspunkt i kognitive teorier om menneskets tenkning. I analysen har jeg tatt utgangspunkt i de metaforiske begrepene (Lakoff & Johnson, 2003) som førskolelærerne og grunnskolelærerne bruker for å beskrive læring, og læringsprosesser i barnehage og skole. Metaforene har på den måten fungert som analyseredskap for fortolkningen av førskolelærerne og grunnskolelærernes beskrivelser. Dette er gjort med utgangspunkt i at menneskets forståelser og begrepssystem er grunnleggende metaforiske, og at alle våre abstrakte begrep er avledet fra konkrete kroppslige erfaringer. I tråd med denne forståelsen blir begrep som står for direkte kroppslige erfaringer som: å ligge, å stå, å bevege seg fra ett sted til et annet, betegnet som *basisnivåbegrep* (Lakoff & Johnson, 2003). De beskriver metaforer som er avledet fra kroppslige erfaringer som *orienteringsmetaforer*. Det er en type metaforiske begrep der et system av begrep organiseres i forhold til hverandre. De fleste av disse begrepene har en orientering i rommet som oppned, foran-bak, på-av. Disse begrepene fører til uttrykk som: det går oppover, jeg har nådd opp til målene, vi er på bunn. Vår kulturs hovedmetafor er knyttet til at det gode er opp, og denne erfaringen overfører vi til andre områder i livet. *Strukturmetaforer* (Lakoff & Johnson, 2003, s. 17) er betegnelsen på begrep som er metaforisk strukturert etter ett annet, "en ukjent kategori

2. Jf. Fotnote 1

struktureres etter en kjent kategori”. For eksempel som i metaforen: *Læring er et verktøy*. Her blir læring og verktøy stilt sammen, og kunnskapen om den kjente begrepet verktøy blir brukt for å strukturere kunnskapen om det ”ukjente” begrepet læring.

Der begrepet læring er metaforisk strukturert til et annet begrep som for eksempel: *læring går litt i trappetrinn* (L5), har jeg markert det i teksten. Kategoriene er analysert fram ved å knytte lærernes beskrivelser til metaforer som begrepsmessig kontekst. Videre har jeg prøvd å sammenfatte metaforene som jeg har funnet, i noen felles tema. Ved å legge metaforperspektivet inn tolkningsprosessen går tolkningen dypere enn til det som umiddelbart er synlig i lærernes uttalelser, jeg foretar en meningstolkning (Kvale, 2006). Dette krever en distanse til det som blir uttrykt, noe jeg mener å oppnå ved å knytte uttalelsene til metafor-teori som begrepsmessig kontekst.

TRE HOVEDTEMA OG MANGE NYANSER I LÆRINGSSYN

Førskolelærernes og grunnskolelærernes beskrivelser av læring og læringsprosesser presenteres her som tre hovedtema uttrykt gjennom tre metaforer som har trådt fram i tolknings- og analyseprosessen. De tre metaforene har jeg kalt for *håndverksmetaforen*, *bevegelsesmetaforen* og *utforskningsmetaforen*. Disse metaforene rommer hver for seg flere nyanser i læringssyn. I det følgende holder jeg fram ulike metaforiske begreper som førskolelærerne og grunnskolelærerne bruker for å beskrive sin forståelse av læring og læringsprosesser. I tolkningen og analysen prøver jeg å få fram hva disse metaforiske begrepene synliggjør og uttrykker og hva de skjuler, om læring i barnehage og skole.

1. HÅNDVERKSMETAFOREN

Både førskolelærerne og grunnskolelærerne bruker begreper som kan knyttes til håndverk og praktisk arbeid når de beskriver hva de tenker læring er. I beskrivelsene finner jeg begreper som verktøy og redskap, begreper som i vår dagligtale betegner hjelpemidler som vi bruker for å utføre praktisk arbeid. Verktøy kan assosieres til snekring eller maskin og mekanisk arbeid. Verktøyet er et viktig instrument for at håndverkeren skal kunne gjøre sitt arbeid best mulig. En av

grunnskolelærerne som bruker denne metaforen beskriver læring slik:

– *Ja, hva er egentlig læring? ... Det er at de forstår mer og klarer å tilegne seg ting av seg selv, at vi har gitt de noen verktøy som gjør at de kan tilegne seg ... for eksempel skriving og lesing. Altså læring det er det redskapet jeg skal gi de for at de skal finne ut ting selv, for de lærer jo hele tiden.* (L2)

Hun strukturerer læring etter begrepet verktøy som leder tanken hen mot praktisk håndverksarbeid. Læringsrelasjonen i et håndverk er knyttet til forholdet mellom mester og svenn. I denne sammenhengen blir lærerens rolle å være mesteren som introduserer svennen for det nyttige redskapet eller verktøyet som han trenger for å gjøre arbeidet best mulig. Målet er at den lærende skal bli i stand til å bruke redskapet selvstendig slik at han kan styre og gjennomføre arbeidet selv etter egne vurderinger og behov, uavhengige av mesterens tilstedeværelse. Læring er et redskap som læreren gir eleven, et hjelpemiddel for at elevene skal kunne lære det som er forventet. Håndverksmetaforen assosieres til mester-svenn relasjonen, der læreren blir mesteren som kjenner faget og skal overføre sin kunnskap til eleven. I denne læringsrelasjonen kan eleven få en passiv rolle som mottaker av et verktøy som han skal lære å mestre etter instruks fra læreren. En av førskolelærerne beskriver rollen sin slik:

– *Det er jo en kunst å ikke komme med alle svarene, men få de til å prøve selv, gi de direkte erfaringer med ting, slik at de kan mestre.* (F3)

Som grunnskolelæreren ser hun (F3) sin rolle som den som skal gi noe til barnet, og det hun skal gi er det de trenger for selv å finne fram til svarene. En annen av grunnskolelærerne uttrykker dette slik:

– *Du blir jo veldig interessert i å gi hver enkelt det de trenger da, så godt som råd er.* (L5)

Både førskolelærerne og grunnskolelærerne framhever den lærendes eget ansvar i læringen og holder fram at det er eleven selv som må gjøre erfaringer med verktøyet og finne ut av sin bruk av det. Lærerens rolle som arbeidsleder og stillasarbeider kommer også fram i beskrivelsen til denne førskolelæreren:

– *Jeg føler jo at jeg er et stillas for dem, og skal være med å støtte opp om det de skal møte... du hjelper til, fyller ut, og er et stillas i det som ungen er nysgjerrig på.* (F7)

Drøfting

Disse beskrivelsene av læring og lærerens rolle kan ses i sammenheng med både vekstmetaforen og formingsmetaforen (Scheffler, 1974), som forstår læring som et håndverk på linje med gartnerens eller kunstnerens arbeid. Vi kan også kjenne igjen den vitenskapssentrerte tenkningen med vekt på lærerens ansvar for å være den som strukturerer og organiserer innholdet (Hansbøl, 2004). Til hjelp i dette arbeidet benytter læreren redskap som for eksempel stillaser for å forenkle og legge til rette for barnets læring, slik som førskolelæreren (F7) beskriver: ”å være med å støtte opp om det de skal møte”. I beskrivelsen kjenner vi igjen tankene om at kunnskap vokser fram gjennom erfaring og siver inn i barnet (Hansbøl, 2004). Lærerens rolle er som spesialarbeideren som legger til rette for erfaringene.

Ved å beskrive læring knyttet til begreper som redskap og verktøy synliggjør grunnskolelæreren (L2) at det å lære kan knyttes til ferdigheter og er avhengig av verktøy. Et håndverk har sine regler, retningslinjer og prosedyrer som må øves opp under veiledning og påsyn av noen som er kyndige i faget. Læreren blir omtalt som den ansvarlige for å gi eleven det verktøy som han trenger for å utvikle seg til å bli selvstendig og selv-drevet i arbeidet. Det er slik jeg forstår det, en form for mester – svenn læring som beskrives her. Ved å framheve de håndverksmessige sidene ved læringen og lærerens ansvar, blir den kroppslige siden av læring mest synlig og de mentale og psykologiske aspektene ved læring trer i mindre grad fram. Den lærendes forutsetninger for å ta imot og gjøre seg nytte av verktøyet er heller ikke framtrædende i metaforene som preger disse beskrivelsene.

Det er grunnlag for å spørre om i hvor stor grad metaforen speiler læringskulturen ved den enkelte barnehage og skole som disse lærerne representerer (Aase & Fossåskaret, 2007). Kan det også være at førskolelærerne og grunnskolelærerne velger disse metaforene fordi de antar at samtalepartneren er fortrolig med og trekker på felles tankesett og forståelser (Cameron, 2003; Cortazzi & Jin, 1999)? Førskolelærerne og grunnskolelærerne som beskriver læring i denne studien arbeider alle i barnehager og skoler i et område preget av jordbruk og industri, en kon-

tekst der håndverk og fysisk arbeid står sentralt. Ved å bruke metaforer som kan knyttes til håndverk og praktisk arbeid kan de oppnå å skape en bro mellom læringen som foregår i skolen, og de verdier som verdsettes i konteksten rundt barnehagene og skolene (Cortazzi & Jin, 1999).

Håndverksmetaforen synliggjør først og fremst de praktiske, konkrete og ytre synlige sidene ved læringen og skjuler de mentale prosessene som inngår i læringen som refleksjon og tankemessig bearbeiding av fagstoff. Den lærendes sine forutsetninger for læringen og forhold som er knyttet til relasjoner og samspill i læreprosessen er ikke så synlige i beskrivelsene som jeg har knyttet til håndverksmetaforen. Det gir imidlertid ikke grunnlag for å si at perspektivene ikke er bevisstgjorte eller tilstede i disse lærernes arbeide i barnehage og skole.

2. BEVEGELSESMETAFOREN

I beskrivelsene av læring som jeg har gitt betegnelsen bevegelsesmetaforen, konkretiseres og beskrives læring ved hjelp av begreper som: å gå, klatre, balansere og bli dradd. En av grunnskolelærerne beskriver læring slik:

– *Læring er jo en prosess ... du går gradene oppover helt til det er automatisert og sitter klistra. Det er jo bare å ta trinn for trinn. Det er et ganske langt skritt fra begynnelse til slutt... Læringen går litt i trappetrinn. – Og så stopper det aldri opp, du er aldri utlært.* (L5)

Her beskrives læring som en bevegelse oppover, i stigende nivå uttrykt som grader og trinn som i en trapp, men det er trinn som aldri ender. Ved å bruke metaforiske begrep som kan knyttes til å gå i trapper og å stige i grad, synliggjør læreren at læring for henne dreier seg om å arbeide seg systematiske oppover. Hun bryter forventingen om å nå et endepunkt når hun understreker at trinnene aldri tar slutt. Det finnes ikke noe endelig mål. Dermed framhever hun også læring som en alltid pågående prosess. Bevegelsesmetaforen knyttes også til beskrivelser av lærerens rolle i læringsprosessen. En av førskolelærerne sier det slik:

– *... så prøver jeg hele tiden å se at jeg beveger meg tilfredsstillende innenfor de forskjellige fagområdene...* (F8)

Her beskrives førskolelæreren utvelgelse av innholdet i læringen som om hun fysisk går innom hvert fagområde, for å finne fram til det som skal formidles til barna.

Grunnskolelæreren (L5) beskriver læring ved å knytte begrepet til en orienteringsmetafor (Lakoff & Johnson, 2003). Hun beskriver læring som noe som er opp. I vår sammenheng blir metaforen ”du går gradene oppover” (L5), en metafor som formidler at læring innebærer noe godt, noe positivt. I grunnskolelæreren (L5) beskrivelse framstår læringen som en systematisk prosess, som bygger trinn på trinn og stiger oppover. Når læreren så knytter beskrivelsen til at noe skal automatiseres legger hun fram en teknisk rasjonell forståelse av læring, slik jeg tolker det.

En av førskolelærerne beskriver sin forståelse av læring slik:

– *Læring er å oppnå målene sine. (F4)*

Hennes beskrivelse av læring er også knyttet til en bevegelse oppover. Å lære er å strekke seg etter noe for å nå opp til et mål der oppe, et slutt-punkt for læringen. Metaforer som tar utgangspunkt i bevegelse retter fokus mot at læring er en aktivitet, en bevegelse oppover mot et mål.

Både førskolelærere og grunnskolelærere beskriver læring som en bevegelse som læreren må være en aktiv pådriver for, samtidig som hun må sørge for at barnet får en aktiv rolle. En av førskolelærerne beskriver læring og sin rolle i denne prosessen slik:

– *Du må se til at du ikke drar de med og pusher for mye, det er en sånn balansegang. De [Barna] lærere jo mest når de selv får delta, når de er så små som de er her. Det er det ikke tvil om ... men av og til går det jo an å formidle ting som de får bearbeide i lek og aktivitet i ettertid. Det må jo være en veksling mellom at vi presenterer noe og at de får bidra. (F3)*

I denne beskrivelsen knyttes også læringsbegrepet til metaforer som framhever bevegelse og aktivitet. Førskolelæreren bruker begrepene å dra og pushe – for å beskrive hvordan læringsprosesser foregår. Slik får hun fram at hun ser på læring som en bevegelse som er avhengig av at noen (førskolelæreren) setter den i gang og holder den i gang. Beskrivelsen synliggjør at hun har ulike roller i barnas læringsprosess. Hun beskriver sin rolle som den som leder an i lærings-

situasjonen og styrer ved å gå foran slik vi gjør når vi drar noe. Deretter beskriver hun sin rolle som å gå bak og dytter eller skyve framover, og i den rollen overlates noe av styringen til barnet som er foran. Ved å strukturere begrepet læring metaforisk til balansegang synliggjør hun at det må være en likevekt mellom læreren ulike roller, slik jeg ser det. Læringsarbeidet må veksle mellom den voksnes igangsetting og formidling og barnas egen aktive deltakelse. Det er tydelig at det hun verdsetter i læringsammenheng er at den lærende er aktiv i læreprosessen. Førskolelæreren kan ha en rolle som formidler, men denne må hun sørge for å balansere ved å la barna bearbeide stoffet gjennom aktivitet og lek. Balansegangen handler om å veksle mellom å formidle og å la barna bidra i sin egen læring. Utfordringen for denne førskolelæreren ser ut til å være å finne den rette vekslingen mellom disse rollene.

En av grunnskolelærerne beskriver sin forståelse slik:

– *Hva jeg legger i læring? ... Jeg tenker at ungene må erfare en del ting. Altså må de kjenne på kroppen hva disse nye tingene er for noe. Ikke den der at læreren forteller så jobber du, så lærer du, men at vi må bruke kroppen og erfare, kjenne det på oss hva dette er for noe. Vår[lærernes] utfordring blir å balansere dette; hvordan få ungene til å lære samtidig som de ikke bare sitter på pulten og tar imot. Det synes jeg er en kjempeutfordring... (L9)*

Her blir det kroppslig, erfaringsbaserte og aktive læringsarbeidet beskrevet som noe læreren tenker er viktig. Hennes utfordring ser ut til å være knyttet til hvordan hun skal få til denne elevaktive læringen, og sikre at det foregår læring når elevene gjør kroppslig erfaringen. Balansemetaforen brukes her for å beskrive elevenes roller i læringsprosessen. Hvordan kan hun sørge for at de lærer på andre måter enn ved at de sitter stille og er passive mottakere? Det kan det se ut til at hun utfordrer noen anerkjente sannheter, som om hun må gjøre noe ekstra for å være sikker på at de virkelig lærer med kroppen. Eller kan det være at utfordringen ligger i hvordan hun skal få dette til i klasserommet?

Drofting

Beskrivelsen av læring som er samlet i bevegelsesmetaforen kan assosieres til *Lockes barn* (Dahlberg et al., 2002) her er læringen knyttet

til systematisk kunnskapsbygging og det å ta steg for steg (L5), og stigemetaforen (Dahlberg et al., 2002) trer fram. Vi finner også troen på en iboende vilje til å lære å finne fram til kunnskapen selv, som i vekstmetaforen (Scheffler, 1974) og hos "Rousseau og Piaget barn" (Dahlberg et al., 2002). Tanken om en læringsprosess som aldri tar slutt leder også hen mot begrepet livslang læring som preger vår pedagogiske tenkning i dag.

Det ser ut til at både førskolelærerne og grunnskolelæreren i denne studien er opptatt av å balansere elevens rolle i læringen. En balanse mellom den kroppslige, fysiske orienterte ytre læringen og den mentale, kognitivt, intellektuelt og indre orienterte læringen. Det er balanse mellom aktiv deltakelse og passivt å motta lærestoff (F3 og L5). I utdanningssammenheng blir balansemetaforen brukt om balansen mellom teori og praksis, og variasjon i arbeidsmetoder og innhold. (Drakenberg, 1995). Førskolelærerne og grunnskolelærerne bruker også balansemetaforen for å beskrive sin egen rolle i læringsarbeidet i barnehage og skole. Med balansemetaforen blir det synlig at læringsprosesser representerer en balansegang i lærerens profesjonelle arbeid som veksler mellom å være aktivt formidlende og å legge til rette for at den lærende selv aktivt erfarer. Det kan se ut til at dette arbeidet ikke bare innebærer å balansere mellom enten aktiv eller passiv lærerrolle, men like mye både en aktiv og en passiv rolle. For førskolelæreren (F3) er det tydelig at det er en utfordring å være bevisst på sin rolle, for å sikre at det er en balanse mellom at læreren styrer (drar) læringsprosessen og at læringsprosessen i større grad overlates til barnet. For grunnskolelæreren (L9) ser det ut til at læring handler om å finne balansen mellom å sikre at elevene lærer både gjennom å ta imot det læreren formidler, og å sørge for at eleven gjøre sine egne kroppslige erfaringer i læringsprosessen samtidig. For begge gruppen lærere er den profesjonelle utfordringen å sørge for både og.

3. UTFORSKNINGSMETAFOREN

I beskrivelsene som jeg har samlet under betegnelsen utforskningsmetaforen, beskriver førskolelærerne og grunnskolelærerne læring som noe som er knyttet til barnets interesser og motivasjon for å utforske og skaffe seg kunnskap. Deres rolle i læringsarbeidet har også utgangspunkt i og fokus på barnets interesse og oppda-

gertrang. En av førskolelærer framhever sammenheng mellom læring og barnets interesse på denne måten:

– Jeg tenker at unger lærer når de er i en situasjon de er genuint interessert i og har lyst til å vite og utforske noe. Jeg tror at vår tilnærming i barnehagen er å finne ut av ungenes nysgjerrighet. Vi prøver å være veldig lydhøre på hva er det de ønsker å lære noe om. Vi gir de muligheten og tilfører læring til det som de har signalisert at de er interessert i. (F7)

I denne førskolelæreren (F7) beskrivelse er barnets interesse, lyst og vitebegjær en sentral faktor for læringen. Hun bygger sin forståelse på at barn har en grunnleggende trang til å lære og er klare for å utforske. Med dette utgangspunktet gir hun læreren en sentral rolle i læringsprosessen. Hun legger vekt på at læreren må finne ut hva barna er nysgjerrige på og lytte til hva de ønsker. Læreren beskrives som den som undersøker, lytter og jakter på barnets signaler. Disse metaforiske begrepene åpner for å forstå læreren som en oppdager eller jeger, som jakter på barnets perspektiv og interesser. Læreren blir også gjort ansvarlig for at barnet får tilført det som det er interessert i, hun er guiden som sørger for at barnet møter det de er interessert i.

En annen førskolelærer (F1) tar også utgangspunkt i sammenhengen mellom barnets interesser og læring, men hun nyanser og problematiserer denne forståelsen med utgangspunkt i sine egne erfaringer fra arbeidet i barnehagen:

– Det er jo ikke så ofte en treffer på disse ungene som sier: vi må finne ut noe om det. Det er jo en sånn ønskedrøm som en har. Det er ikke så ofte, men av og til så kan du klare å lage den interessen i lag med ungen... jeg tror når du har klart å lage den [interessen] så skjer det læring i den aldersgruppen. (F1)

Denne førskolelæreren tar utgangspunkt i sin erfaring fra arbeidet i barnehagen og hevder at trangen til å utforske er noe som hun og barnet må "lage" sammen. Selv om hun arbeider for å lage interessen hos barnet, er det ikke sikkert at hun lykkes med det. Men når hun lykkes med å skape interesse for å utforske noe sammen med barnet, da lærer barnet. Hun viser til sin erfaring når hun slår fast at det ikke er ofte barnet selv tar initiativ til å lære, viser interesse av seg selv til å lære. Førskolelæreren (F1) knytter barnas læ-

ring til barnets egen interesse, læring skjer når barnet eier stoffet. Hun ser interessen som noe som læreren kan lage sammen med barnet.

En av grunnskolelærerne sier:

– *Vi [lærere] er i alle fall i en veldig aktiv rolle, men det er liksom sånn på en måte at du skal være motiverende og engasjere. Det er ikke slik at du skal tre ned læring og sånn. Du skal skape interesse hos ungene slik at de skal få lyst til å lære. Det jobber i alle fall vi mye med.* (L2)

Grunnskolelæreren beskriver seg som en aktiv partner i læringen. Det er hun som er ansvarlig for å skape interesse og lyst til å lære hos barna. Læring er strukturert etter begrepet interesse og interesse er noe den voksne kan være med å skape. I denne forståelsen er læreren en aktiv pådrivende parten i læringsarbeidet, det er lærerens ansvar at læringen i det hele tatt kommer i gang.

Et annet fokus der læreren får et stort ansvar for barnas læringsprosess kommer fram i denne grunnskolelærerens utsagn:

– *Hva er læring er? Ja det er når de har tilegnet seg noe nytt. Det er klart at metodene mine må jo variere, hadde jeg hatt de samme metodene hele tiden hadde det blitt kjedelig. Da tror jeg ikke de hadde lært. Overraskelsesmomentet er viktig.* (L6)

I hennes beskrivelse er læring representert av det som er nytt, og hvorvidt barna lærer avhenger av hvordan hun gjør arbeidet sitt. Skal læring skje innebærer det at barna må bli overrasket over det nye hun presenterer for dem. I denne beskrivelsen er det lærerens metoder det kommer an på. Metoden og valg av metode styres ut fra hva som kan overraske barna, det nye og overraskende har stor betydning for læringen.

Drøfting

I denne metaforen struktureres begrepet læring til begrepene interesse og vilje, og motivasjon ser ut til å være en underliggende faktor. Det er de indre prosessene hos barnet som framheves gjennom bruken av begrepene lyst og interesse, som er utgangspunktet for at barnet vil utforske og lære. I denne forståelsen finner vi Vygotskijs tenkning om at barnets naturlige drivkraft for å lære er knyttet til dets nysgjerrighet og interesser (Vygotsky, 1978). Lærernes utgangspunkt er den indre driv og motivasjon, de kognitive og

sosiale prosessene. Barnets interesser står i høysetet, og i tråd med Deweys (1996) tenkning mener førskolelærerne at barnets læring er knyttet til dets interesser, men de har ulike syn på interessens utgangspunkt. Den ene førskolelæreren (F1) mener at det er sjelden at barnet selv tar initiativ til å utforske. Derfor framhever hun at lærerens oppgave er å utvikle en interesse sammen med barnet, for å skape en driv for å lære hos barnet. Arbeidet til førskolelæreren blir gjerne knyttet til å være lydhør og ta inn barnets signaler. Det er lærerens oppgave å utforske barnets interesse og jakte på barnets perspektiv (Jf. F7), for å legge til rette slik at barnet kan oppdage og lære.

Beskrivelsene av læreren som en aktiv deltaker i og igangsetter av utforskning som vi finner i utforskningsmetaforen, har trekk av den fenomenologiske lærerrollen (Hansbøl, 2004). Førskolelærerne og grunnskolelærerne som er vist her, beskriver sin rolle som en som aktivt søker ny viten sammen med barna og engasjerer seg for å vekke barnas interesse for det som skal læres. Utgangspunktet for førskolelæreren (F7) er at barnet allerede har en interesse for, eller vil lære mer. Her kan vi ane både vekstpedagogikkens tenkning og arven etter Dewey, Bruner og Vygotskij. Den vekstpedagogiske tenkningen er også underliggende hos grunnskolelæreren (L6) som framhever ”overraskelsesmomentet” som sentralt for barnets læring. I hennes beskrivelse kan det se ut til at gartneren har blitt til en underholder som sørger for at barnet ikke kjeder seg i læringsprosessen.

AVSLUTNING

I denne artikkelen har jeg vist hvordan en gruppe førskolelærere og grunnskolelæreres beskriver læring og læringsprosesser i barnehage og skole. Utgangspunktet var spørsmålene om hvilke metaforer disse lærere bruker når de beskriver læring og læringsprosesser i barnehage og skole, og hvilke forståelser av læring som kan ligge til grunn for deres beskrivelser. Gjennom analysen av intervju samtaler har jeg skrevet fram tre hovedmetaforer som rommer førskolelærerne og grunnskolelærernes beskrivelser. Ved å presentere lærernes beskrivelse gjennom *håndverksmetaforen*, *bevegelsesmetaforen* og *utforskningsmetaforen*, har jeg forsøkt å få fram hva de metaforiske begrepene som lærerne bruker, synliggjør og uttrykker, og hva de skjuler, eller dekker over om læring i barnehage og skole.

Gjennom håndverksmetaforen synliggjøres de kroppslige og ferdighetsmessige sidene av læringen, og betydningen av læreren rolle som å legge til rette for, strukturere, og lede læringsprosessen. Bevegelsesmetaforen knytter forståelsen av læring til systematisk kunnskapsbygging og at læring er en evigvarende prosess. I bevegelsesmetaforen ligger også en synliggjøring av at læring er en komplisert prosess som krever balansegang og skifte mellom ulike roller for både læreren og den lærende. Utforskningsmetaforen løfter de indre prosesser og barnets interesse, vilje og motivasjon for læring fram. I denne sammenhengen trer en aktiv engasjert og deltakende lærerrolle fram.

Ved å løfte fram metaforene som førskolelærerne og grunnskolelærerne brukte i intervju-samtalene om læring og knytte disse til tre hovedmetaforer har jeg forsøkt å vise at metaforene rommer mange nyanser i beskrivelser av læring og læringsprosesser og av læreren og barnets rolle i disse. Dette synliggjør kompleksiteten i læringsbegrepet og i lærernes arbeid med læringsprosesser i barnehage og skole. Det blir tydelig for oss at lærernes forståelser av læring ikke dreier seg om enten-eller synspunkt, men i like stor grad en både-og forståelse av hva læringsbegrepet rommer og hvordan læringsprosesser kan foregå.

Å løfte fram metaforene vi bruker når vi beskriver læring kan bevisstgjøre oss på at metaforer kan brukes for å konstruere nye måter å forstå læring og læringsprosesser på.

Når læring beskrives med andre eller nye metaforer, trer andre bilder fram i vår forståelse. Andre eller nye forståelser, kan legge grunnlag for nye måter å arbeide med læring og læringsprosesser i barnehage og skole.

LITTERATUR

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvestad, M. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I Ø. Kvello (red.), *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (sid. 101–117). Oslo: Gyldendal.
- Aristoteles (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Bruner, Jerome (1966). *The process of education*. Harvard University. Cambridge. [Norsk utgave: Om å lære. Dreyer. Oslo, 1970].
- Bruner, J. (1986). *Actual minds: Possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London & New York: Continuum.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings*. London: Paul Chapman.
- Connelly, M. F. & Clandinin, J. D. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. I L. Cameron and G. Low (Eds.). *Researching and applying metaphor* (sid. 149–176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Drakenberg, M. (1995). *Compulsory school development in Sweden: A three-dimensional view* (Research bulletin 91, 9195). Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Dewey, J. (1996). Barnet og læreplanen. I E. L., Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (sid. 23–40) Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2008). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K., Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. 3. edition. (sid. 115–159) London: Sage.
- Fylkesmannen i Rogaland (2006). *Barnehage + skole = sant, sluttrapport*. Fylkesmannen i Rogaland, Utdanningsavdelinga.
- Føllesdal, D. Walløe, L. & Elster, J. (1984). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graue, M. E. (1993). *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*. New York: State University of New York Press.
- Hansbøl, G. (2002). *Pædagogens sprog og metafor* (Ph.d. avhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hansbøl, G. (2004). Hva betyr anvendelsen af metaforer for dannelsens innhold? I A. M. E. Olsen (red.), *Pædagogikkens filosofi 1: Tanken om menneskets frembringelse*. Fredriksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Haug, P. (1995). Om politisk styring av utdanningsreformer. I D. Skram (red.), *Det beste fra barneha-*

- ge og skole: *En ny småskolepedagogikk*. (sid. 21–35) Otta: Tano.
- Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johansson, J.-E. (2007). Familj, natur och fabrikk, verksted eller laboratorium: Vart går barnehagepedagogikken i dag? I T. Moser og M. Röhle (red.), *Ny rammeplan: Ny barnehagepedagogikk?* (sid. 41–56) Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. 2. utg. Oslo: Abstrakt.
- Knudsen, H. (1998). *Teoribygging i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003) *Hverdagslivets metaforer: Fornuft, følelser og menneskehjerne*. Oslo: Pax.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, R. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk Pedagogik*, 17 (3), 40–151.
- Leino, A.-L., & Drakenberg, M. (1993). *Metaphor: An educational perspective* (Research bulletin 84). Helsinki: Department of Education, University of Helsinki.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197–209
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Scheffler, I. (1974). *The language of education*. Springfield, Illinois, USA: Charles H. Thomas.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. Third edition. London: Sage.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utaker, A. (1989). Metaforen som sammenligning. I. *Livstegn* 7/89, 178–186.
- Vygotsky, Lev, S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Østrem, S., Bjar, H., Hognses, H. P., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tolin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.