

Den første tiden i yrket

Av Eli Bergsvik, Gerd Grimsæth, Grete Nordvik

Overgangen fra lærerutdanning til læreryrket er mangfoldig og ikke uten problemer. De som best vet «hvor skoen trykker», er de nyutdannede selv. I denne artikkelen drøfter vi i hvor stor grad de nyutdannede opplever at de er forberedt til lærerrollen i barnehage og skole. Vi peker også på noen konsekvenser for lærerutdanningene og for skole og barnehage.

Fra forskning om lærersosialisering vet vi noe om betydningen av det første året i yrket. Da formes de nyutdannede og her legges grunnlaget for den fremtidige lærerrollen (Jordell, 1986; Bjerkholt, 2000; Hauge, 1999; Flores, 2002; Hensvold, 2003). Bayer og Brinkkjær (2000) peker på den læringen som foregår fra man som nyutdannet debuterer til man lø - 2 år seinere har nådd første trinn som erfaren arbeidskraft. Det er en tid preget av kampen for daglig overlevelse og mange oppdagelser. Her skjer forandringer med den nyutdannede ut fra hennes ståsted som nyutdannet og i kraft av arbeidsstedet hun tilhører. Med utgangspunkt i denne kunnskapen startet vi prosjektet «Broen utdanning-yrke», hvor siktemålet er økt kunnskap om lærersosialisering og sammenhengen lærerutdanning/yrke (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2002).

Sosialisering til yrket kan, slik for eksempel Hellesnes (1975) beskriver det, inndeles i tilpasning og danning. Tilpassende sosialisering går ut på at vi lærer oss spillereglene og glir inn i det sosiale systemet uten å stille spørsmål ved yrkesutøvelsen. Spørsmålet er om vi ikke trenger lærere som tør å handle på tvers av inngrodde vaner og oppvekstkulturer. Dannende sosialisering går ut på å ha tiltro til egen fornuft og til å stole på egen kunnskap og erfaring. Det kreves mot av en nyutdannet å stå fram med egen kunnskap og erfaring som utfordrer den etablerte barnehage- og skolekultur. Resultater fra Flores (2002) understreker at nyutdannede lærere trenger å få støtte på verdien av egen kunnskap og erfaring.

Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge grunnlag for utvikling av nødvendig kunnskapsbase og personlig utvikling for og til læreryrkene. Gjennom studiene skal studentene bli kjent med og identifisere seg med profesjonens kunnskap, lære nye roller og oppgaver, identifisere seg med idealer og holdninger som profesjonen krever og utvikle autonomi og kritisk bevissthet. For allmennlærerutdanningen har profesjonskunnskapen lett for å bli en underforstått og selvfølgelig forutsetning, mer enn uttalt og analysert (Sundli & Ohnstad, 2003). Kvalbein (2003) hevder der er uklarheter omkring begrepene profesjonsorientering og profesjonsretting. De blir honnør ord. Profesjonsretting må innebære en utdanning med vekt på refleksjon og kritikk som kan gi kulturell og politisk danning.

Schön (1983) hevder at den profesjonelle kunnskapsbasen ikke harmonerer med karakteristika ved praksissituasjonen. Han introduserer begrepene handlingskunnskap og handlingsrefleksjon. Det blir viktig å utvikle lærerstudentenes evne til handlingsrefleksjon og deres muligheter til å undersøke nærmere hva som ligger i praksiskonteksten. Da utvikler de større muligheter til å stille reflekterte spørsmål og gi begrunnede forslag til endringer.

Lærerutdanningen og barnehage/skole representerer ulike virksomheter (Säljö, 2000). Den kunnskapen og de ferdigheter som tilegnes gjennom den formelle utdanningen, kan ikke overføres direkte til virksomheten i barnehage og skole. Utvikling av en lærerkompetanse vil, i et sosiokulturelt perspektiv, skje gjennom det å handle og kommunisere i den

sosiale konteksten skolen og barnehagen representerer. De nyutdannede må inngå i et arbeidsfellesskap, ta del i fellesskapets diskurs, og på den måten få kunnskap om hvordan hendelser og situasjoner forstås i den sosiokulturelle virksomheten og hvorledes en hensiktsmessig kan påvirke.

Fransson og Morberg (2001) omtaler de nyutdannede som uerfarne noviser i sitt første yrkesår. Den støtten den nyutdannede trenger, kan veksle mellom hjelp til selvutvikling, intellektuell og praktisk utvikling. De trenger også veiledning på å sette fokus, for å kunne analysere utviklingen av barns og elevers behov og væremåte. Videre handler det om å analysere og utvikle samspillet mellom alle aktørene i barnehage eller skole. Den første tiden i yrket skal man lære seg å bli «noen», altså utvikle en yrkesidentitet og et yrkesspråk. Som ny i yrket trenger en støtte for å bli delaktig i den kollektive kompetansen som finnes i praksisfeltet. Lærerutdanningen har ansvar for å utvikle det nødvendige grunnlaget som gir styrke til å være med å utvikle og endre den kollektive kompetansen i yrkesfeltet.

Tickle (2000) understreker at det er en oppgave for framtidige ledere og kolleger å legge til rette for at «the period of induction» blir utviklende og støttende for den nyutdannede. Han løfter også fram ansvaret som ligger i de politiske og bestemte organer som kan gi føringer for barnehager og skoler. Slik kan organisasjonene legge til rette et program for hver ny lærer som blir ansatt. I Flores (2002) sin empiriske studie er en av konklusjonene at det å være nyutdannet er en lærerik, men og en slitsom og ensom tilværelse. Skoleleders oppfølging er av avgjørende betydning.

Forskning, både norske (Hauge, 1999; Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2002:

Bjerkholt, 2000; Ertresvåg, 2002; Løkengsgard

---

Side 69: Hoel, 2002; Stålsett, 2002), og internasjonale studier (Tickle,

I et slikt prosjekt er det viktig å ha i minne de forskjellige og ofte motsetningsfylte bilder som beskriver de nyutdannede. Grønbæk (2002) skisserer tre bilder. Det første bildet handler om de nyutdannedes oppfatninger og forventninger knyttet til yrkesdebuten. De er optimistiske og har stor tro på seg selv. Det andre bildet er lærerutdanningens bilde. Den ser at nyutdannede har integrert kunnskap som de kan bruke i forhold til undervisning og utvikling av skolen. Det tredje bildet tegnes av skoleledere og erfarne lærere. Her settes fokus på den nye lærers manglende erfaring.

Av det som er påpekt så langt, går det fram at den første tiden i yrket er av avgjørende betydning for utvikling av lærerrollen, og at oppfølging av nyutdannede er aktuelt. Det dokumenteres mindre effekt av den formelle sosialiseringen som skjer i lærerutdanningen. I prosjektet «Broen utdanning - yrke» setter vi søkelys på lærersosialisering, yrkesidentitet og sammenheng lærerutdanning/yrke. En av problemstillingene vi undersøker er: I hvor stor grad opplever de nyutdannede at de er forberedt til lærerrollen i barnehage og skole?

Fra denne undersøkelsen presenterer vi her noen av våre funn og drøfter utfordringer for lærerutdanningene og barnehage/skole.

#### Metode

I denne undersøkelsen er en kvalitativ tilnærming valgt med det formål å oppnå økt forståelse og innsikt i hvordan nyutdannede førskolelærere og

allmennlærere opplever seg forberedt til lærerrollen i barnehage og skole. Kompetansejournaler er benyttet som redskap for datainnsamling. Kompetansejournal er en type dagbok eller loggskrivning hvor man gjør notater om sin yrkesutøvelse og om seg selv for å utvikles i yrket. Man skriver om hva man gjør, hvordan man arbeider, om arbeidssituasjonen, om motgang og medgang og alt annet man har behov for å gjøre til gjenstand for ettertanke og refleksjon (Strömquist, 1996; Alvestad, 2001). De nyutdannede gies anledning til selv å velge journalenes fokus ut fra sine opplevelser i barnehage og skole. Undersøkelsen er fenomenologisk inspirert; utgangspunktet er å få fram de subjektive opplevelsene hos de nyutdannede for slik å kunne oppnå en dypere forståelse for deres erfaringer.

Kompetansejournaler er et redskap som gir fyldige data om personer og situasjoner. Den åpner opp for selvrefleksjon. Med det mener vi refleksjon over egen yrkesutøvelse, egen rolle i yrkesutøvelsen og personlig utvikling gjennom yrket. I undersøkelsen ville vi gjennom bruk av kompetansejournal få et rikere materiale, der den nyutdannedes refleksjoner over egen rolle og egne valg er med. Ved at informanten selv velger fokus og får tid til refleksjon, antok vi det ville gi en mer omfattende informasjon og viktige data for oss.

Ved å velge kompetansejournal som metode, så vi også muligheten for at de nyutdannede selv kunne oppnå større selvinnsett i egen lærerrolle og at det igjen ville være til hjelp for den nyutdannede i utførelsen av sitt yrke. Kompetansejournal har også den fordel at viktige hendelser blir nedskrevet kort tid etter at situasjonen finner sted. Det gir større mulighet for å få helheten i hendelsen så detaljert og nøyaktig som mulig.

For å rekruttere nyutdannede til å delta i undersøkelsen, henvendte vi oss våren 2001 til to avgangsklasser i allmennlærerutdanningen (4. år) og en i førskolelærerutdanningen (3. år) ved Høgskolen i Bergen. 14 førskolelærerstudenter og 18 allmennlærerstudenter meldte sin interesse. På grunn av vanskeligheter for nyutdannede med å få arbeid i regionen, ble (2000; Franssøn & Morberg, 2001; Flores, 2002) dokumenterer behovet for oppfølging av nyutdannede lærere den første tiden i yrket. Norgesnetttrådets (2002a, b) evalueringsrapporter av allmenn- og førskolelærerutdanningene konkluderer med at oppfølging/veiledning av nyutdannede vil være aktuelt.

Høsten 2003 igangsatte det norske Utdannings- og Forskningsdepartementet en satsing der lærerutdanningsinstitusjonene skulle følge opp nyutdannede (Stortingsmelding, 16, 2001-2002). Fra 2004 er de fleste lærerutdanningsinstitusjonene i Norge med på å følge opp nyutdannede over ett år. Foreløpig gjelder dette bare grupper av nyutdannede, men det er meningen prosjektet skal utvides. Det satses på utdanning av veiledere på den enkelte skole. det endelige utvalget 7 førskolelærere og 13 allmennlærere. Samtlige av førskolelærerne er tilsatt i barnehager og alle allmennlærerne i grunnskolen.

De nyutdannede ble bedt om å skrive inntil 5 journaler i løpet av oktober måned 2001. I journalene skulle de skrive og reflektere over det mestret og om mer vanskelige situasjoner/opplevelser de måtte ha gjennom arbeidsdagen. Det kunne være erfaringer fra møte med barn/unge, kolleger, ledelse, foresatte og andre samarbeidspartnere. Til sammen fikk vi inn 30 journaler fra 7 førskolelærere og 50 journaler fra 13 allmennlærere. Journalene varierer i omfang fra 1 side til 2 sider.

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster (Kvale, 1981). Det sentrale i analysen av kompetansejournalene, er å forstå og fortolke tekstene, og

den er slik hermeneutisk inspirert. Kompetansejournalene ble analysert med hensyn til likheter og ulikheter. Det innebar en pendling mellom det totale materiale og deler av det. Ved gjentatte gjennomlesninger og vurderinger, framstod mønstre som dannet grunnlaget for tre hovedkategorier, hver med opptil fire undertema.

I denne artikkelen presenterer vi de mest sentrale funn fra to av hovedkategoriene. Resultatene illustreres gjennom utvalgte sitater fra journalene.

Hovedkategori 1: Skolen/Barnehagen som organisasjon

Allmennlærerne  
Tilsetningsforhold  
Organisasjonskunnskap  
Ledelsens informasjons- og oppfølgingsansvar  
Førskolelærerne  
Samarbeid med assistentene

Hovedkategori 2: Omsorg og læring

Førskolelærerne  
Glede og mestring i arbeidet med barn

Resultater

Møtet med organisasjonene skole og barnehage bød på utfordringer for både allmennlærerne og førskolelærerne. Men utfordringene er ulike og knyttet til organisasjonenes egenart. Dessuten opplever allmennlærerne vansker på flere områder enn førskolelærerne. Vi presenterer først resultater fra nyutdannede allmennlærere og deretter nyutdannede førskolelærere.

Nyutdannede allmennlærer

Tilsetningsforhold

Fem av informantene setter fokus på ulike sider av tilsetningsforholdet. De skriver at de får mange klasser og mange elever å forholde seg til. De er den sist ansatte ved en skole og får resttimene som gjenstår i ulike klasser. «Jeg sliter med å fordele tiden min ut over alle.» (A1) Noen beskriver at de har fått klassen ingen andre ville ha. «Det er noko i det at nyutdanna lærarar får det ingen andre vil ha. Skuleleiinga har fått kritikk frå PPT for at dei har tilsett ein nyutdanna lærar til denne klassen.» (A6)

I tillegg får de fag de ikke har fordypning i. «Problemet er når jeg skal undervise i engelsk grammatikk (7. kl.). På dette området føler jeg at jeg er bare ett kapittel foran elevene. Jeg har ikke den oversikten jeg burde hatt, og derfor klarer jeg ikke å formidle det jeg burde.» (A1)

A7 skriver: «Litt skuffende var det nok at jeg ikke fikk de fagene jeg har fordypning i. Jeg har forstått det slik at det er først etter et par år ved skolen at en får de fagene som en ønsker, og en må ta til takke med det som er «til overs» når en er ny på skolen.»

Organisasjonskunnskap

Skolen som organisasjon, er et tema seks av de nyutdannede påpeker at de vet for lite om. De etterlyser slik kunnskap både når det gjelder oppbygging, ansvarsområder og virkemidler: «Nå har jeg jobbet som lærer i et halvt års tid, og nå begynner jeg å få oversikt over hva jeg ikke vet. Jeg synes det har vært energikrevende å bli kjent med skolen som

organisasjon. Jeg synes det har vært uoversiktlig med tanke på å vite hva jeg har ansvar for og hva andre tar seg av.» (A10) «I det store og det hele har jeg stor frihet. Og det skremmer meg mest av alt. Jeg kunne gjort 'hva som helst' med disse ungene.» (A2) «Hvorfor har ingen fortalt meg om alt merarbeidet med en klassestyrerrolle?» (A7) «En annen utfordring har vært å finne ut av det indre byråkratiet. Hvordan ting fungerer på denne skolen. Det er ikke akkurat for mange av dem som gir bort info.» (A2) «En ting som kom uventet på meg er all den tiden det tar å være i team med andre lærere.» (A1) «De hadde ingen prosedyrer på hvordan man skulle håndtere utagerende adferd.» (A10)

#### Kontakt med ledelsen

Fem av våre informanter beskriver mangel på kontakt med ledelsen. De nyutdannede ønsker tilbakemelding på hva de gjør, er de på rett vei eller trengs korrigerende av arbeidsmåter? «Skulle berre visst litt meir om det eg gjer, er rett.» (A5) «Av og til kan det være skremmende å tenke på at ingen faktisk har kontroll med hvordan jeg velger å legge opp min undervisning.» (A7)

Noen sier de er redde for å henvende seg til travle ledere. Videre ønsker de av ledelsen en presentasjon av den enkelte skoles arbeidsmåter, rutiner og lignende. De har også et sterkt ønske om innføring i tilgjengelig materiell. «I dag er jeg en smule oppgitt over ledelsen, igjen. Informasjon er rett og slett fraværende. Dette irriterer meg kraftig. Det virker som om de tar som en selvfølge at vi som er nyansatte skal finne ut av ting på egenhånd.» (A11)

Som vi ser av det deltakerne i undersøkelsen sier, innebærer møtet med yrket uventete oppgaver og erfaringer. De nyutdannede hadde ikke forventet å få den mest krevende klassen, og/eller fag de ikke har utdanning for. De opplever manglende informasjon om den enkelte skole, og de peker på utilstrekkelig eller, i noen tilfeller, totalt fravær av veiledning.

#### Nyutdannede førskolelærere

##### Samarbeid med assistentene

Et sentralt tema hos fire av førskolelærerne er samarbeidet med assistentene. I Norge kreves det ingen formell utdanning for barnehageassistenter. Assistentene er i mange tilfeller eldre enn de nyutdannede førskolelærerne og har lengre erfaring fra arbeid i barnehagen. En av førskolelærerne beskriver det slik: «Assistenten var oppgitt over at jeg var så ung og uerfaren, men ble litt lettet over at jeg selv hadde ett barn på 2 år. 'Ja, da har du vel kanskje litt erfaring med barn, i hvert fall' sa hun, 'Men er du bare 25 år, så ung, OFFFFFF!'" (F6)

De nyutdannede beskriver også utfordringene samarbeid med og ledelse av assistentene, krever. En av dem forteller: «Da personalet på min avdeling ble informert om at jeg skulle være pedagogisk leder de dagene den faste ikke var der, fikk jeg en overraskende respons. En av assistentene (40 år) reagerte med å si surt: 'Skal du være avdelingsleder her inne?!?'» (F5) Hun forteller om sine reaksjoner og hvordan hun handler.

«Jeg fikk vel mest lyst til å snu i døren og si nei takk til jobben, men bet det i meg og svarte ja. Det var tøft i starten, men nå føler jeg at vi alle samarbeider fint. Vi har hatt mange samtaler og kommer til å fortsette med det. Etter mange lignende opplevelser, har jeg lært mye. Det var veldig tøft da det stod på, men jeg tror kanskje hun skulle prøve meg ut, akkurat slik som barna gjør. Nå har vi et fint forhold, og hun respekterer at det er jeg som er avdelingsleder.» (F5) I en av kompetansejournalene er førskolelæreren opptatt av det ulike fokuset hun

og assistentene har i arbeidet: «Jeg merket at assistentene brukte mye av sin energi på å løse opp i praktiske problemer og oppgaver. Jeg hadde fokuset mitt på barnegruppen og observerte enkeltbarn, lek, gruppen og assistentene.» (F6) Som vi ser av det deltakerne i undersøkelsen sier, er møtet med assistentene en klar utfordring.

#### Glede og mestring i arbeidet med barn

Førskolelærerne i vårt materiale opplever glede og mestring i arbeidet med barna. Journalfortellingene er gjennomsyret av nyutdannede førskolelæreres positive opplevelser omkring denne primære yrkesoppgaven. Her er tre eksempler:

Dessuten merker jeg at jeg er mer tålmodig og har større forståelse for hvordan barn oppfører seg og handler som de gjør, enn jeg tror jeg ville hatt dersom jeg ikke hadde gått tre år på skolen. (F6)

Vi tappet lunkent vann i en stor badebalje, som vi satte midt på gulvet. Etter en god stund da interessen for å ta og føle og smake på vannet og det oppi avtok, tok vi litt såpe oppi - og blåste bobler med ulike redskaper. Dette var kjempespennende og utvidet leken veldig. Kjempepositivt for meg også - og man føler man er på rette sted yrkesmessig sett. (F1)

Nå har jeg jobbet der i nesten 5 mnd og føler virkelig at dette er min avdeling. Jeg er blitt veldig glad i barna og de er glade i meg. Jeg gleder meg til hver dag, for jeg blir alltid møtt med gledesrop og klemmer. (F5)

#### Diskusjon

Nyutdannede allmennlærere og førskolelærere opplever usikkerhet og frustrasjon i forhold til sider ved lærerrollen. To sitater belyser dette: «Det å skulle planlegge innhold til musikktimer er ikke lett når en verken har hatt musikk som fag i utdannelsen eller heller ikke er så flink fra før av.» (allmennlærer) «Jeg er nå pedagogisk leder på denne avdelingen. Hva er det jeg skal gjøre? (førskolelærer) Men materialet viser ulikheter i hvordan nyutdannede allmennlærere og førskolelærere opplever møtet med skole og barnehage.

#### Allmennlærere

Som vist i resultatdelen, byr allmennlærernes møte med skolen på flere utfordringer. Informantene etterlyser kunnskap om skolen som organisasjon. De stiller også spørsmålstegn ved skoleledelsens fordeling av arbeidsoppgaver blant personalet. I tillegg opplever de fleste manglende klasse, der elevene tror de kan styre enhver lærer. Ikke minst trengs innsats fra hele skolen. Signaler om felles løft er ikke det mest fremtredende, dersom den

informasjon og veiledning i sin første jobb.

#### Tilsetningsforhold

En av våre informanter får vite at hun har fått den klassen ingen andre vil ha. Hun får signaler om at andre lærere har prøvd og gitt opp, og at det handler om barn/unge som har tatt styringen over de voksne. Erfaring er viktig dersom en lærer skal få til en strategi for å lykkes med en

Nyutdannede blir ofte tilsatt tett oppunder nytt skoleår, og kan dermed få undervisningstimer som er «restopplaget» i den enkelte klasse. Slik blir deres hverdag delt på mange klasser, elever og kanskje mange ulike fag. Imidlertid kan en si at som utdannet lærer skal en være i stand til å undervise alle elever/klasser og også skifte raskt fra gruppe til gruppe.

Hva kan så lærerutdanningen gjøre for å forberede de nyutdannede på at de i møte med yrket kan oppleve slike tilsetningsforhold? Kan årsaken ligge i at det har vært for lite refleksjoner gjennom utdannelsen rundt faktiske arbeidsforhold nytilsatte kan få? Det første året i yrket er en læretid, hvor møte med praksisens kompleksitet og ustabilitet framtrer (Jordell, 1986; Schön, 1983; Fransson & Morberg, 2001; Flores, 2002). Lærerutdanningen kan ikke utdanne for enhver situasjon, men bidra til å utdanne politiserte pedagoger (Hellesnes, 1975). Tickle (2000) peker på den problematiske, stadig endrende og dynamiske konteksten de nyutdannede skal ut i. Når det gjelder lærerinstitusjonene, understreker han viktigheten av å formidle til studenter at de må se på sin første jobb som en kontinuerlig profesjonell utvikling.

Fire av informantene havner i en totalt uønsket og for dem uforståelig situasjon fordi de får fag de ikke har fagforydypning i. Tickle (2000) viser blant annet til nødvendigheten og selvfølgeligheten i at de nyutdannede allmennlærerne får undervise i de fag de er utdannet i, og at de får følge de samme grupper/klasser over tid. Slik vi ser det, er dette et politisk spørsmål og et ledelsesproblem. Det handler om politiske prioriteringer i forhold til skolens behov for kompetente lærere. Og det handler om ansvarliggjøring av skoleledelsen, som innebærer at en leder fordeler oppgaver til lærere etter kunnskap og erfaring og ikke etter press fra erfarne lærere som ønsker seg bort fra fag og klasser. En slik praksis er en trussel mot kvalitet i opplæringen.

#### Organisasjonskunnskap

Opplæring om skolens oppbygging, økonomiansvar og ulike ansattes ansvarsområde må være et felt som hører utdannelsen til. Ved å forandre praksisopplæringen i utdannelsen til å være forankret i en skole i stedet for en enkelt lærer, vil kunnskap om skolen som organisasjon og om læreres varierte arbeidsoppgaver lettere kunne ivaretas. Norgesnettrådets (2002b) evaluering av allmennlærerutdanningen fremhever behovet for en endret praksisopplæring.

I tillegg blir det viktig å få kjennskap til hvordan lærere kan jobbe i team, og hvilke oppgaver ulike ansatte har (eksempel: inspektør, assistent). Ikke minst er det viktig å ha kjennskap til andre samarbeidspartneres arbeidsområder og deres rutiner for samarbeid med den enkelte skole (helsesøster, lege, barnevern, PPT oa). Samarbeid med andre oppleves bare i praksis. Det forutsetter en praksis der det skjer. Først da kan kommende lærere reflektere over hvordan ulike instansers arbeidsoppgaver fungerer i praksis. Hva skjer med lærersosialiseringen det første året dersom den nyutdannede mangler forutsetninger for å forstå den organisasjonen hun er blitt en del av? (Hellesnes, 1975). Likeså er det viktig å ha kunnskap om hva som forårsaker at skoler er ulike, hvordan ulike skolekulturer får grobunn (Arfwedson, 1984; Säljö, 2000). Igjen må teori forankres i praksisopplevelser og ikke minst i refleksjonsgrupper.

#### Kontakt med ledelsen

Informanter beskriver et sterkt behov for kontakt med skolens ledelse. Den beskrives på en skala fra nærmest totalt fraværende til alt for lite. Andre etterlyser det ikke spesielt, men vi tolker at vanskelige

situasjoner som blir beskrevet, kunne vært avklart, dersom det hadde vært naturlig for dem å kontakte ledelsen. Det sterke behovet for å bli sett, verdsatt, veiledet, til å bli kjent med organisasjonen gjennom ledelsens informasjon er tydelig. Det er heller ikke til å komme fra at mangel på informasjon om tilgjengelig materiell og om den lokale skolekultur, fører til at den nytilsatte bruker urimelig lang tid på å selv finne ut av dette.

Det er mulig å se årsakene som manglende kjennskap til ledelsens arbeidsoppgaver eller på den annen side som kritikk mot de arbeidsoppgaver som er tillagt norske skoleledere. Det kan og ha sin årsak i at det er utydelige grenseoppganger mellom hva som utdanningen bør ta ansvar for når det gjelder kjennskap til skoleledelsens oppgaver, og hva som må være en klar arbeidsgiverforpliktelse overfor nytilsatte. Gjennom utdanning og praksis skal studentene bli kjent med skolens organisasjonsstruktur og reglement. Men den enkelte skoles lokale rutiner og regler, satsingsområde og lokale tilknytning, er det en leders ansvar å formidle, eller å gjøre greie for hvordan den nytilsatte kan skaffe seg informasjon. Likeså er det en leders oppgave å være en veileder for en ansatt, dersom den ansatte ønsker det (Thompson, 1999).

#### Førskolelærere

##### Samarbeid med assistenter

Førskolelærerne i vårt materiale beskriver møtet med assistentgruppen som en utfordring. Førskolelærerne utgjør ca. 1/3 av alle ansatte som arbeider i barnegruppene, de gjenstående 2/3 består for en stor del av assistenter. Til disse to ulike yrkesrollene er det knyttet ulike krav og forventninger. For tilsetning som assistent, stilles det ikke krav om noen formell utdanning. Det er likevel en økende andel av dem som har utdanning som barne- og ungdomsarbeidere fra videregående skole og etter Lov om fagopplæring i arbeidslivet.

De to yrkesgruppene utgjør i barnehagen et arbeidslag, som i fellesskap skal sørge for at de nødvendige arbeidsoppgavene blir gjort (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 116). Det reises spørsmål om førskolelærerens yrkesrolle blir usynliggjort gjennom måten det daglige arbeidet i barnehagen blir organisert på (Aasen, 2000). Arbeidslagene er organisert ut fra en flat struktur og opprettholdes gjennom jobbrotasjon. Jobbrotasjon innebærer at førskolelærere og assistenter deler de praktiske arbeidsoppgavene likt mellom seg. Instruksjoner for vaktssystemet bestemmer arbeidsoppgaver, og ikke den ulike formelle utdanning og kompetanse.

Møte med medarbeidere med en annen utdanning- og erfaringsbakgrunn enn ens egen, sammen med det særegne i arbeidets organisering, skaper utfordringer for den nyutdannede førskolelæreren. Med hensyn til videre utvikling av kvaliteten på det tilbudet barnehagen skal gi, er det viktig at den kunnskapen førskolelærerne besitter, blir tydelig i det daglige arbeidet. Førskolelærerutdanningen skal kvalifisere førskolelærere til å sikre både den pedagogiske kvaliteten Rammeplan for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1996) krever og bidra til en utviklingsorientert barnehage.

I Rammeplanen for førskolelærerutdanningen (Barne- og familiedepartementet, 1996) heter det at utdanningen må synliggjøre hva som er førskolelærerens spesielle oppgaver, til forskjell fra oppgavene til de andre ansatte i barnehagen og skolen. I det direkte arbeidet med barn hvor arbeidsoppgavene er like, vil tilnærmingen avspeile den ulike utdanningsbakgrunn hos personalet i barnehagen. Slik vi vurderer det, bør en fremtidig førskolelærerutdanning legge større vekt på å problematisere at oppgavene og utdanningsbakgrunnene er ulike, med de konsekvenser det



får for yrkesutøvelse. Utdanningen må også tydeliggjøre for studentene det lederansvaret de har som førskolelærere.

I materialet vårt er førskolelærerne opptatt av sin relasjon til assistentene og kommunikasjonen med dem. Til tross for utfordringene de peker på, viser førskolelærerne i kompetansejournalene at de handler, går inn i det vanskelige i relasjonen og forholder seg til den. Det vurderer vi som en styrke hos de nyutdannede. Evalueringer og undersøkelser av førskolelærerutdanningen trekker bl.a. fram at tema voksensamarbeid er områder førskolelærerutdanningen dekker for dårlig (Norgesnettrådet, 2002b; Hauge, 1999). Tema voksensamarbeid har flere innfallsvinkler. Forståelse for hvordan relasjoner og kommunikasjon utvikles, er ett. På bakgrunn av vårt materiale mener vi å kunne si at utdanningen har gitt førskolelærerne et handlingsgrunnlag.

Oppmerksomheten de nyutdannede førskolelærerne gir i journalene om sitt forhold til assistentene, kan også forstås som et uttrykk for en manglende klargjøring av en førskolelærerprofesjon. Ulikheter i assistenters og førskolelæreres bakgrunn og kompetanse påvirker samarbeidet. Her kan begreper i Bourdieus praksisteori (Alvestad, 2001) være en innfallsvinkel. Førskolelærere og assistenter kan sies å ha ulik habitus og kulturell kapital. Førskolelærerne har en kulturell kapital som er mer akademisk og teoretisk rettet, mens assistentene har en kapital kjennetegnet av reproduksjon av sosiale strukturer og kulturell tradisjonell kapital (Alvestad, 2001).

Dette faktum, samt at assistentene aleine utgjør en gruppe, gir assistentene en viss makt, mener førskolelærerne. De to personalgruppene kan sies å stå i en «maktkamp», og denne møter de nyutdannede. Denne maktkampen avspeiler seg i barnehageforskningen. Bl.a. fremkommer det i en undersøkelse (Løkken, 1992) at 22% av assistentene i utvalget svarte nei på spørsmålet om førskolelærere trengs til daglig på avdelingen. Hauge (1999) sier at de nyutdannede førskolelærerne er engstelig for å virke dominerende og autoritære. Manglende avklaring av førskolelærerprofesjonen kan være en forklaring på maktkampen. Denne kampen kan ikke den enkelte førskolelærer aleine løse, her har våre sentrale myndigheter et ansvar i samarbeid med utdanningen.

#### Glede og mestring i arbeid med barn

De nyutdannede førskolelærernes fortellinger avspeiler at møtet med barna i barnehagen, og oppgavene knyttet til det, er noe de mestrer og gleder seg over. Norgesnettrådet (2002a, b) sin evaluering av førskolelærerutdanningen konkluderer med at førskolelærerutdanningen synes å gi god kompetanse på direkte arbeid med barn. Sosialiseringen i yrket innebærer bl.a. en indre prosess/profesjonalisering som berører den personlige siden av yrkesutøvelsen, som for eksempel motivasjon (Bastiansen, 1986). De personlige sidene er grunnleggende for en som arbeider som pedagog.

De nyutdannede førskolelærerne opplever glede og mestring, og fremstår med høy motivasjon for den mest grunnleggende arbeidsoppgaven; omsorgen for barna. Vi antar at denne motivasjonen må kunne være en positiv drivkraft i de nyutdannedes utvikling av yrkesidentitet og yrkessosialisering. Med det faktum at både yrkesstabiliteten hos førskolelærerne er lav og rekrutteringen til barnehagen er et problem i Norge, kan man stille spørsmål ved hvor gleden og motivasjonen de nyutdannede viser, tar veien. Blir utfordringene knyttet til andre sider ved arbeidsforholdene for overveldende?

Sluttkommentar

Materialet viser felles utfordringer for de to lærerutdanningene. Tema som må styrkes er organisasjonskunnskap, innsikt i organisasjonskulturen og ledelseskunnskap. Men materialet viser ulikheter i hvordan nyutdannede allmennlærere og førskolelærere opplever møtet med skole og barnehage. For allmennlærerne er starten mer problematisk enn hva førskolelærerne opplever. Behovet for endringer synes dermed størst i allmennlærerutdanningen.

Allmennlærerutdanningen må styrkes når det gjelder kunnskap om skolen som organisasjon. Utdanningens teoretiske innhold og organiseringen av praksis ser ikke ut til å ha gitt tilstrekkelig og nødvendig innsikt og erfaring på dette området. Men i Norge pågår det nå en omorganisering av praksis i lærerutdanningen som kan øke denne kunnskapen. Tidligere har en student i praksis fulgt en øvingslærer og deltatt i hennes arbeidsoppgaver. Nå skal studenten være knyttet til en øvingsskole og delta i langt større grad i hele skolens virksomhet.

Utfordringer for skolen/arbeidsgiveren er å gi tilstrekkelig innføring i den enkeltes skoles regler, rutiner og samarbeidsformer. Rektor har et særlig ansvar for å legge til rette for en god arbeidsplan med utgangspunkt i den nyutdannedes kvalifikasjoner, og ut fra rektors kunnskap om de ulike klassene. De nyutdannede ønsker veiledning og oppfølging i sin første jobb. Journalene gir en rekke eksempler på at de nyutdannede kan ha problem med å foreta valg og handle i den komplekse, uforutsigbare skolehverdagen. De trenger også støtte på at de har noe å bidra med i arbeidsfellesskapet. Skoleleders rolle og ansvar er av avgjørende betydning for at slik veiledning skal komme i gang og bli vellykket.

Vi ser at førskolelærerutdanningen kan arbeide videre med å forberede og styrke studentene til møtet med andre yrkesgrupper i barnehagen. Dette kan gjøres gjennom å fokusere mer på lederrollen, veiledningsansvaret og personalets ulike utdanningsbakgrunn og arbeidsoppgaver. Førskolelærerne gir mange eksempler på at når de står i utfordringene, går de aktivt inn, vurderer, foretar valg og handler. Slik vi forstår det, har de gjennom utdanningen tilegnet seg en kompetanse som har gitt dem tiltro til egen fornuft og kunnskap. Kompetansen gir seg utslag i mestring og glede i arbeidet.

Styrer/barnehageeier har et ansvar for å gi tydelig innføring i arbeidsoppgaver tillagt den pedagogiske lederen. Det er viktig med oppfølging og veiledning av de nyutdannede førskolelærerne i deres ledelse av personalet. Skal allmennlærere og førskolelærere i større grad oppleve seg forberedt til lærerrollen, bør utdanningen legge et bedre grunnlag for dannende sosialisering. Samtidig, i et sosiokulturelt perspektiv, må utdanningene knyttes sterkere mot livet i organisasjonene barnehage og skole. Slik kan den nyutdannede stå bedre rustet til å videreutvikle sin lærerrolle i arbeidsfellesskapet.

#### Litteratur

Alvestad, M. (2001). Den komplekse planlegginga. Førskolelærer om pedagogisk planlegging og praksis. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 165). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Arfwedson, G. (1984). Hvorfor er skoler forskjellige? Oslo: Tanum-Norli.

Barne- og familiedepartementet (1996). Rammeplan for barnehager. Oslo: BFD (Q-0903B)

Bastiansen, A. (1986). Barndom og profesjonell omsorg. Oslo: Tanum.

Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2000). Professionslæring i praksis. Unge pædagoger, 3-4/2000, 36-42.

Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2002). Den første tiden i yrket. Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning

Bjerkholt, E. (2000). Veiledning av nyutdanna allmennlærere. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.

---

Side 77: Ertresvåg, O.J. (2002). Kva skjer med lærerstudenten når ho har slutta i studiet og vert lærar? Ein kvalitativ studie av fire nye lærarar. (Hovedoppgåve) Bergen: Universitetet i Bergen, Høgskolen i Bergen.

Flores, M. (2002). Learning, Change and Development in the Early Years of Teaching. A two year empirical study. Nottingham: University of Nottingham.

Fransson, G. & Morberg, Å. (red.) (2001). De första ljuva åren - lärares förste tid i yrket. Lund: Studentlitteratur.

Grønbæk, N. (2002): Fra læreruddannelse til lærerarbejde. I: Pædagogisk Orientering, 5/2002, 18-26.

Hauge, S. (1999). Pilotprosjekt om veiledning av nye lærere. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.

Hellesnes, J. (1975). Sosialisering og teknokrati. Oslo: Gyldendal.

Hensvold, I. (2003). Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogisk arbete och lärarutbildningens spår. (Studies in Educational Sciences 67). Stockholm: HLS Forlag.

Hoel, T. Løkensgård (2002). «Det er fint å vere mange i samme båt.» Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 6/2002, 441-459.

Jordell, K. (1986). Lærersosialisering - yrkessosialisering av voksne. I Vaage, S., Handal, G. & Jordell, K. (red.): Hvordan lærere blir til. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1999). Rammepplan og forskrift. Allmennlærerutdanning. Oslo: KUF.

Kvalbein, I.A. (2003). Styring av hverdagens lærerutdanning. I Karlsen, G.E. & Kvalbein, I.A. (red.): Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1981). Det kvalitative forskningsinterview - ansatser til en fænomenologisk - hermeneutisk forståelsesform. I Broch, T., Krarup, K., Larsen, P. K. & Rieper, O. (red.): Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning. København: Nyt fra samfundsvidenskabernes.

Løkken, G. (1992). Yrkesrollene i barnehagen. Trondheim: DMMH, Senter for Fei-virksomheten.

Norgesnettrådet (2002a). Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar. Oslo: Universitetsforlaget.

Norgesnettrådet (2002b). Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Oslo : Universitetsforlaget.

Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.

Stortingsmelding, 16 (2001-2002). Kvalitetsreformen. Oslo: KUF.

Strömquist, G. (1996). Att föra kompetensjournal. I Brusling C. & Strömquist G. (red.): Reflection och praktik i läraryrket. Lund: Studentlitteratur.

Stålsett, U. (2002). Pilotprosjektet Oppfølging av nyutdannede lærere. Oslo: Høyskolen i Oslo.

Sundli, L. & Ohnstad, F.O. (2003): Lærerers profesjonskunnskap. Oslo: Abstrakt forlag.

Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Thompson, G. (1999). Situasjonsbestemt ledelse. Oslo: Universitetsforlaget.

Tickle, L. (2000). Teacher Induction: The way ahead. Buckingham: Open University Press.

Aasen, W. (2000). Førskolelærerrollen. Barnehagefolk, 4/2000, 76-80.