

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

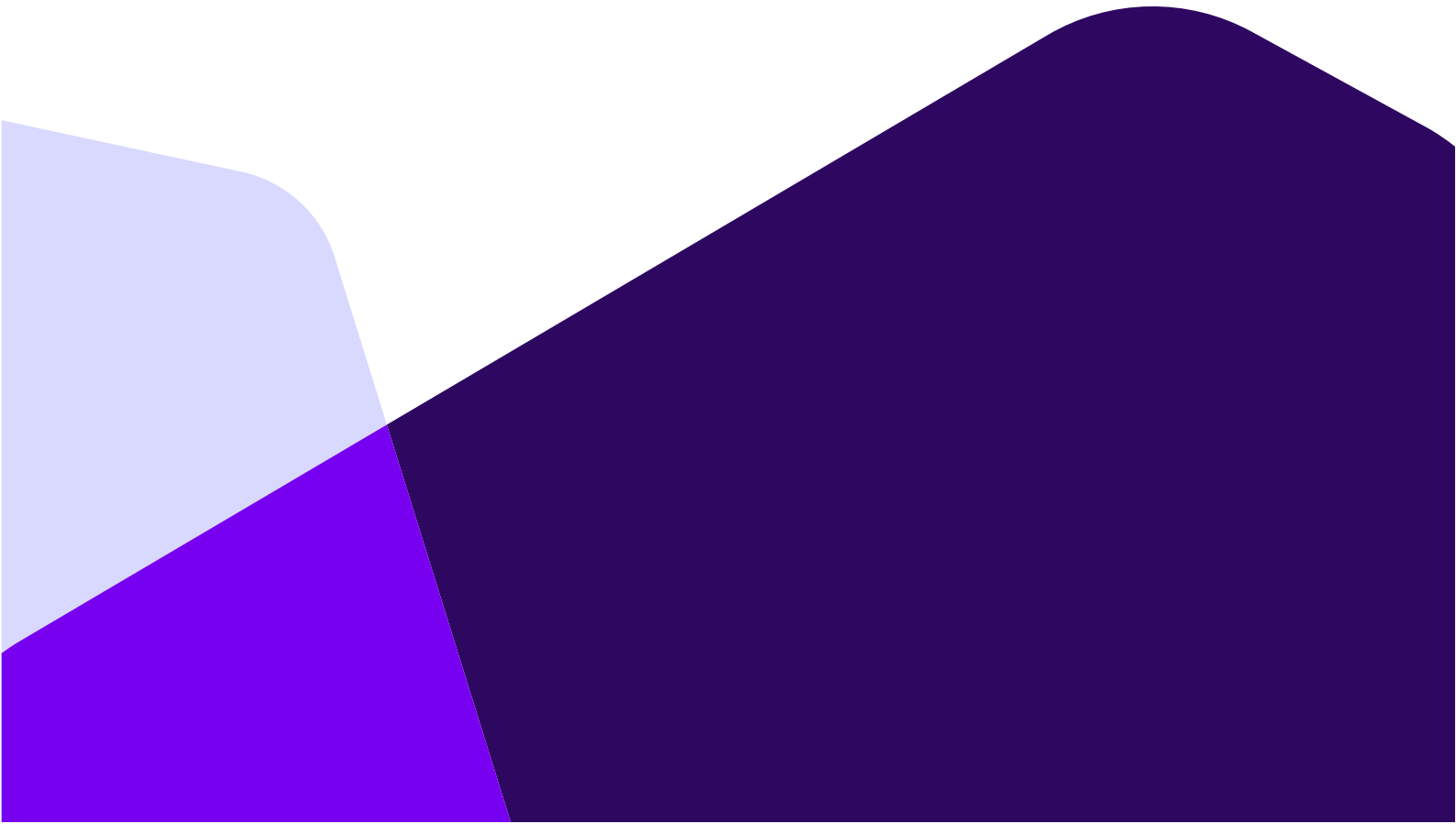
Master i karriereveiledning/MASKARV 600

2024 Vår

Ingebjørg Grinde

«Jeg tenker ikke over at jeg har en karriere egentlig - jeg har bare en jobb.»

En kvalitativ studie av lærerens forståelse av karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Ingebjørg Grinde

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser hvordan fem lærere i grunnskolen forstår karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse. Selve utgangspunktet for studien ligger i den offentlige utredningen NOU 2022:13 «Med videre betydning», som ble lagt frem for Kunnskapsdepartementet 28. september 2022. Gjennom en grundig utredning av dagens ordning for etter- og videreutdanning for bl.a. lærere i grunnskolen, har utvalget bak utredningen kommet med en anbefaling om å innføre et nasjonalt system for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole.

Sett i en karrierefaglig kontekst er det flere interessante momenter i denne NOUen. Blant annet så løftes karriereutvikling frem som en fremtidig kompetansepolitisk strategi, noe som medfører at begreper som karriere og karriereutvikling får en synlig og mer markant plass blant lærerne som yrkesgruppe. I den forbindelse er det både interessant og relevant å høre lærernes stemme inn i dette. Hvordan forstår de karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse, og hvilke tanker og antakelser har de om sine egne muligheter for karriereutvikling i skolen? I tillegg har det også vært relevant å undersøke hvilke faktorer lærerne oppgir som avgjørende for å bli værende i læreryrket, da dette vil være nyttig kunnskap i forhold til fremtidige kompetansepolitiske satsninger ovenfor lærerne.

Gjennom en kvalitativ undersøkelse i form av dybdeintervju med påfølgende tematisk analyse, kom det til syne at lærerne ikke relaterer seg til karrierebegrepet i sin egen lærergjerning. Deres generelle forståelse av karrierebegrepet heller mer mot den tradisjonelle oppfattelsen av at karriere handler om å klatre oppover i stigen, enn at det er noe som hører livet til for øvrig. De gav også uttrykk for at de ikke opplever at de har særlige muligheter for karriereutvikling som lærere, og at da må de i så fall gjøre noe annet enn å undervise. Verdier som arbeidsglede og mestringstro løftes også frem som betydningsfulle faktorer for å bli værende i yrket, samtidig som at det er viktig at jobben passer godt inn i livet.

Abstract

This master's thesis explores how five elementary school teachers understand the concept of career in relation to themselves and their professional practice. The basis for the study lies in the public report NOU 2022:13 "With Continued Significance," which was presented to the Ministry of Education on September 28, 2022. Through a thorough review of the current system for continuing education and professional development for, among others, elementary school teachers, the committee behind the report recommended the establishment of a national system for competency and career development for employees in kindergartens and schools.

In a career-related context, there are several interesting aspects in this report. For instance, career development is highlighted as a future competency policy strategy, which means that terms such as career and career development become more visible and prominent among teachers as a professional group. In this regard, it is both interesting and relevant to hear the teachers' voices. How do they understand the concept of career in relation to themselves and their professional practice, and what thoughts and assumptions do they have about their own opportunities for career development within the school system? Additionally, it has been relevant to investigate which factors teachers consider crucial for remaining in the teaching profession, as this knowledge will be useful for future competency policy initiatives directed at teachers.

Through a qualitative study consisting of in-depth interviews followed by thematic analysis, it became evident that teachers do not relate to the concept of career in their teaching profession. Their general understanding of the concept of career tends more towards the traditional perception of career as climbing up the ladder rather than something integral to life in general. They also expressed that they do not feel they have significant opportunities for career development as teachers unless they do something other than teaching. Values such as job satisfaction and a sense of mastery were also highlighted as important factors for staying in the profession, along with the importance of the job fitting well into their overall life.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Presentasjon av tema og aktualitet for feltet	8
1.2 Bakgrunn for valg av tema – egen interesse	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Kunnskapsgrunnlag og tidligere forskning	11
1.5 Formål med studien	15
1.6 Oppgavens struktur	15
1.7 Avgrensning og definisjon av sentrale begreper	16
1.7.1 Karriereveiledning	16
1.7.2 Karriere	17
1.7.3 Karriereutvikling og karrierevalg	18
1.8 Karriereutvikling i kontekst	18
1.8.1 Karriereutvikling som kompetansepolitisk tiltak	19
1.8.2 På samfunnsnivå	19
1.8.3 På systemnivå	20
1.8.4 På individnivå	20
2 Teoretisk forankring	22
2.1 Karriereteorier	22
2.1.1 Super – teori om karriereutvikling og karrierevalg	22
2.1.2 Bandura – teori om mestringsstro	25
2.1.3 Patton og McMahon – system teori	26

2.2	Kompetansepoltiske styringsdokumenter	28
2.2.1	NOU 2022:13 – Med videre betydning	28
2.2.2	Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen	29
3	Metode	30
3.1	Valg av forskningsdesign og metode	30
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring	31
3.3	Personvern og forskningsetikk	31
3.4	Intervju	32
3.4.1	Utforming og valg av forsknings- og intervju spørsmål	32
3.4.2	Intervjuguide	33
3.4.3	Pilotintervju	34
3.4.4	Utvalg	34
3.4.5	Gjennomføring av intervjuene	36
3.4.6	Transkribering	37
3.5	Gyldighet og pålitelighet	38
3.6	Forforståelse – refleksivitet	38
3.7	Analyseprosess og bearbeiding av data	39
4	Resultater	43
4.1	Skjematisk oversikt over funn	43
4.2	Presentasjon av funn	44
4.2.1	Relaterer seg ikke til karrierebegrepet til sin egen lærergjerning	44
4.2.2	Klatre i stigen	45
4.2.3	Andre roller og ansvarsområder enn undervisning	47
4.2.4	Jobben gir mening, og passer godt inn i livet	50
5	Drøfting	53
5.1	Jeg har aldri tenkt på at jeg har en karriere	53
5.2	Da må jeg ta lederutdanning	55
5.3	Jeg er veldig glad i jobben min – den gir mening	57
5.4	Når politikk møter praksisfellesskapet	59

6 Konklusjon	63
Litteraturliste	64
Vedlegg	67

Forord

For noen år siden var jeg så heldig å få se Riksteaterets oppsetning av Eugen O'Neal sitt skuespill «En lang dags ferd mot natt» - dette intense dramaet som utspiller seg fra dag til midnatt hjemme hos familien Tyrone. Når jeg nå er i ferd med å sette endelig punktum for dette masterprosjektet, sitter jeg igjen med litt av de samme fornemmelsene som den gang jeg inntok teatersalen. En sitrende forventning og spenning i forkant, og litt utmattet og full av inntrykk da sceneteppet gikk ned.

Jeg legger ikke skjul på at det å skrive master i voksen alder har føles litt som en lang dags ferd mot natt, og innrømmer ærlig at dette har vært krevende og intenst, samtidig som det har vært berikende og interessant. Det å få mulighet til å bli kjent med et fagfelt som var relativt nytt for meg, og gjennom denne studien dykke ned i en tematikk som jeg selv brenner for, har gjort at jeg har fått et nytt blikk og en dypere forståelse av karrierebegrepet som fenomen. Samtidig har dette foregått ved siden av full jobb, alvorlig sykdom i nær familie, to barn som står på terskelen til voksenlivet, kjæreste, hund, hus og livet for øvrig, og jeg gleder meg til å sette punktum og få litt bedre tid til meg selv og mine nærmeste.

Det er mange som fortjener en takk. Min arbeidsgiver, Universitetet i Sørøst-Norge, som har lagt til rette for at jeg har kunnet studere disse årene. Faggruppen, og spesielt mine veiledere Anne og Helle, som har gitt av sin kunnskap og støttet og oppmuntret underveis. Min kollega Anya og kollokviegruppe som har vært i samme båt som meg, og som jeg har kunnet dele glede og sorger med. Min kjæreste som har vist forståelse, og gitt meg den tiden jeg har trengt i helger og feriedager. Mine to flotte barn som alltid er der, og gang på gang har gitt uttrykk for hvor stolt og imponert de er over sin mor som studerer i voksen alder. Min søster som kommer med vin, og som har vært en god samtalepartner underveis. Min lille hund som alltid er trofast og klar for tur når jeg har trengt å lufte hodet litt. Samtidig vil jeg rette den største takken til mine fem lærere som sa ja til å stille opp og dele sine historier. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven sett dagens lys, og jeg er evig takknemlig.

Tønsberg, 22.05.2024

Ingebjørg Grinde

1 Innledning

«Jeg tror jeg tenker veldig lite på karrierebegrepet. Jeg opplever læreryrket mer som en jobb enn som en karriere på en måte. Det er så mye av jobben som i det daglige handler om å møte elever, så det sluker opp alt. Jeg tenker ikke så langsiktig, men det kan jo være fordi jeg er tidlig i løpet.»

«Jeg tenker vel egentlig det – at hvis jeg skal gjøre noe annet enn å undervise, da må jeg ta meg en type lederutdanning eller noe annet.»

(Sitater fra undersøkelsen)

1.1 Presentasjon av tema og aktualitet for feltet

«Barnehager og skoler er blant våre aller viktigste samfunnsinstitusjoner. De skal danne og utdanne barn, elever og voksne for livet, og utvikle kompetansen som samfunnet og arbeidslivet har behov for i dag og i fremtiden. Barn, elever og lærlinger må derfor møtes av kvalifiserte, kompetente og trygge lærere og instruktører hver dag, som både må få en god introduksjon til yrket, og gode muligheter for kompetanse og karriereutvikling gjennom hele arbeidslivet» (NOU 2022:13, 2022).

Slik åpner den offentlige utredningen «Med videre betydning – NOU 2022:13», som ble lagt frem for Kunnskapsdepartementet høsten 2022. Bak utredningen står «Utvalget for etter- og videreutdanning for lærere og andre ansatte i barnehage og skole», hvis mandat har vært å ta utgangspunkt i erfaringer fra tidligere kompetansestrategier for denne yrkesgruppen, for så vurdere ulike modeller for fremtidens satsning på etter- og videreutdanning. Etter en grundig utredning av dagens situasjon og aktuelle problemstillinger, anbefaler utvalget at det innføres et nasjonalt system for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og grunnskole (NOU 2022:13, 2022).

Regjeringens kompetansepolitikk rettet mot lærerne i grunnskolen har vært av betydelig omfang de senere årene. Ulike tiltak har blitt iverksatt i håp om å øke deres kompetanse, og gjøre læreryrket mer attraktivt i form av å gi muligheter for vekst og karriereutvikling. Eksempler på slike tiltak er videreutdanning i skolefag, utdanning av lærerspesialister og

nasjonale tilskuddsordninger innenfor fagfelt som spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Videre ble det i 2017 innført masterkrav for å utdanne seg som grunnskolelærer, og ny læreplan ble iverksatt høsten 2020. Til tross for dette, ser vi av fjorårets (2023) opptakstill at søknader til lærerutdanningene har hatt en betydelig nedgang, samtidig som at mange dyktige og engasjerte lærere har søkt seg ut av læreryrket (Utdanningsnytt, 2023).

Sett i et karrierefaglig lys, er det flere momenter som gjør denne NOUen interessant. For det første gir den et kraftig signal om at den kompetansepoltiske retningen innen etter- og videreutdanning for lærere er i ferd med å snu. Fra å være fagspesifikk i form av studiepoeng og dybdekompetanse, retter den seg nå inn mot behovet for et nasjonalt system for kompetanse- og karriereutvikling. For det andre tydeliggjøres begreper som karriere- og karriereutvikling overfor lærerne i større grad enn tidligere, og for det tredje legger utvalget til grunn et arbeidsliv som blir mer og mer spesialisert og kunnskapsbasert, og som tvinger frem et behov for å gjøre læreryrket mer attraktivt i form av karriereutvikling i et livslangt læringsperspektiv (NOU 2022:13, 2022).

I og med at utvalget bak NOUen er så tydelig på at det er behov for et nasjonalt system for kompetanse og karriereutvikling for lærerne, er det både interessant og relevant å høre lærernes stemme inn i dette. Hvordan forstår de karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse, og hvilke tanker og antakelser har de om sine egne muligheter for karriereutvikling som lærere? I tillegg er det av interesse å undersøke hvilke faktorer som er av betydning for at de blir værende i yrket, da dette er viktige signaler i forhold til fremtidige kompetansepoltiske satsninger ovenfor lærerne.

Tradisjonelt sett er læreryrket tuftet på likeverdighetsprinsippet både når det gjelder oppgaver og lønn, og det har vært og er fremdeles få karrierestiger og klatre i. Det har riktignok vært en økt satsning på å gjøre læreryrket mer attraktivt og spesialisert gjennom bl.a. innføring av lærerspesialister og videreutdanning av rådgivere/karriereveiledere, men til tross for dette er muligheter for karriereutvikling fortsatt begrenset for lærere som ønsker å ha undervisning som sin hovedoppgave (NOU 2022:13, 2022). Med dette som «bakteppe», er det grunn til å anta at det eksisterer et motsetningsforhold mellom lærernes forståelse og opplevelse av karrierebegrepet og karriereutvikling i egen praksis, og det som er målsettingen bak NOUen – nemlig å legge til rette for karriereutvikling for å gjøre læreryrket mer attraktivt i et livslangt perspektiv (NOU 2022:13, 2022).

1.2 Bakgrunn for valg av tema – egen interesse

Ifølge Skilbrei (2019) er det vanskelig å se for seg en samfunnsvitenskapelig forskningsprosess hvor ikke forskerens verdier, erfaringer og meninger inngår i en eller annen forstand, og tematikken er ofte et resultat av hva forskeren selv synes er interessant på det faglige, politiske eller personlige plan (Skilbrei, 2019, p. 42). Min fasinasjon for karrierebegrepets innhold og betydning har vokst i takt med tiden som student på master i karriereveiledning. Gjennom ulike dypdykk i karriereveiledningens fagfelt og praksisfelt, har det blitt mer og mer tydelig for meg at forståelsen av karrierebegrepet er et individuelt anliggende. Det lever på en måte sitt eget liv avhengig av hvem som tolker det, og forståelsen baserer seg i stor grad på egne opplevelser og erfaringer. Young (2019) understreker dette når han sier at «one of the challenges of proposing a career theory is the definition of the word career itself, and the range of meaning it so extensive»(Young, 2019).

Den tradisjonelle forståelsen av at karriere handler om å klatre oppover karrierestigen i form av avansement eller bedre lønn står fremdeles sterkt hos mange, samtidig som jeg registrerer at betydningen av karrierebegrepet er i ferd med å endre seg i takt med samfunnsendringene. Basert på denne interessen, har jeg underveis i mitt masterløp blitt oppmerksom på et økende forskningsfokus rettet mot nettopp forståelsen av karrierebegrepet, og det sosiale fenomenet av det å ha en karriere. Mye av forskningen er rettet mot ungdom og mer generelle deler av befolkningen, men jeg registrerer at det finnes få studier rundt hvordan grupper av yrkesaktive, og i mitt tilfelle lærerne, forstår karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse. Da denne NOUen kom, så jeg det som en gylden mulighet til å studere dette fenomenet nærmere.

I tillegg til min rolle som student, har jeg også lang fartstid som lærer i grunnskolen. Gjennom disse årene har jeg fått god kjennskap til skolen som institusjon, og læreren som profesjonsutøver. Jeg har et bevisst forhold til at min forforståelse kan være en utfordring i forhold min tilnærming til prosjektet, noe jeg vil belyse nærmere under metodedelene. Samtidig ser jeg på denne erfaringen som verdifull og en fordel, noe jeg får støtte for hos Kvale og Brinkmann (2015). De hevder at intervjuere som vet hva de spør om og hvorfor de spør, vil under intervjuet forsøke å avklare de meninger som er relevante for prosjektet, som igjen kan være med på å gi den senere analysen et sikrere grunnlag. Videre kan en bestrebelse etter en meningsavklaring underveis, vise intervjupersonen at forskere faktisk lytter til og er interessert i han eller hun sier (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 165). Jeg ønsker

med dette å understreke at mitt masterprosjekt sees gjennom mine briller, og jeg tilnærmer meg fagfeltet både gjennom min rolle som tidligere lærer og som masterstudent i karriereveiledning.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det jeg nå har presentert, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilken forståelse har lærere i grunnskolen av karrierebegrepet relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?

For å få svar på problemstillingen, har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere i grunnskolen karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?
2. Hvilke tanker har de om egne muligheter for karriereutvikling?
3. Hvilke faktorer er viktige for å bli værende i læreryrket?

1.4 Kunnskapsgrunnlag og tidligere forskning

Et viktig kunnskapsgrunnlag for denne studien har vært mitt utvalg av teori som jeg har lest og bearbeidet gjennom hele prosessen. Jeg har valgt å presentere noen sentrale karriereteorier og styringsdokumenter i et eget teorikapittel, mens jeg her vil trekke frem det som Larsen (2017) beskriver som sekundærdata. Dette er kilder som er samlet inn av andre, men som også er relevant for egen forskning og det forskningsfeltet en studerer (Larsen, 2017, p. 97).

I og med at jeg ble utfordret gjennom emnet vitenskapsteori og metode til å starte prosessen med å finne problemstilling til masterprosjektet, begynte jeg å søke etter og lese litteratur allerede våren 2023. Biblioteket ved USN har vært en viktig ressurs i form av gode læringsøkter rundt litteratursøk gjennom hele masterløpet. Jeg har i all hovedsak brukt søkemotorene Oria.no (databasen til norske fag- og forskningsbibliotek) og Google Scholar. Jeg valgte å avgrense mine søkerord til karriere, karrierebegrepet, karriereutvikling,

karriereutvikling for lærere, karrierebegrepets utvikling og karrierebegrepets betydning. I tillegg har jeg også fått god hjelp av mine to veiledere, kollokviegruppa samt pensumlitteratur gjennom hele masterløpet. En annen viktig inspirasjonskilde har vært nettsiden veilederforum.no, hvor jeg har fulgt en serie kronikker og innlegg som løfter frem karrierebegrepets betydning, samt at jeg også har også tatt for meg litteraturlisten i NOUen.

Jeg har valgt å plassere min studie innenfor et fagfelt rundt karriereveiledning som det finnes lite forskning på fra før. Det handler om hvordan lærere som yrkesgruppe forstår karrierebegrepet i egen profesjonsutøvelse, og hvilken betydning dette kan ha forhold til karriereveiledning som fagfelt, men også til politikktutforming. Jeg antar at noe av årsaken ligger i at NOU 2022:13 er relativt fersk, og at det har vært lite fokus på denne tematikken fra ulikt hold. Samtidig oppdaget jeg gjennom mine søk at det er publisert flere fagfelleverderte artikler rundt hvordan lærere/rådgivere opplever at karrierebegrepet blir forstått av elever i ungdomsskolen og i videregående opplæring, en forskning som jeg anser som relevant også for min studie. Jeg vil her trekke frem to artikler som fanget min interesse:

Den første heter «I Don't Think Anyone Here has Thought About Career Really: What the Concept of Career Means to Norwegian Teenagers and School Counsellors», og er skrevet av Ingrid Bårdsdatter Bakke og Tristram Hooley (2022). Med utgangspunkt i at Norge er i ferd med å reformere sitt system rundt karriereveiledning, og da spesielt innenfor det norske utdanningssystemet, har forfatterne undersøkt hvordan karrierebegrepet blir forstått av ungdom som står foran valg av videregående skole, og karriereveiledere/rådgivere som skal bistå dem i valgprosessen. Gjennom en kvalitativ tilnærming i form av gruppeintervju og fokus intervju, etterfulgt av en tematisk analyse, konkluderes det med at det er en vesentlig forskjell mellom den hverdagslige forståelsen av karrierebegrepet, og den vitenskapelige/faglige forståelsen. Som en konsekvens av disse ulikhetene, oppstår det et spenningsforhold mellom politikktutforming og praksisfelt. Dette fører igjen til et behov for å re-kontekstualisere ideen om begrepet karriere og selve karriereveiledningen, for å koble disse tettere sammen med den norske kulturen (Bakke & Hooley, 2022).

Den andre heter «Gymnasielærerens forståelse av karrierelæring – en Koselleck inspirert begrebshistorisk analyse», av Randi Boelskifte Skovhus og Laura Cordes Felby (2020). Forfatterne belyser innledningsvis de mange karrierefaglige begrepene som har gjort sitt inntog i det danske språket som følge av utviklingen av karriereveiledning som fagfelt og praksisfelt, og hvordan disse overlapper hverandre og brukes forskjellig av ulike aktører. En

slik inkonsistent begrepsbruk skaper mye forvirring, og det argumenteres for at et klart språk er essensielt i kommunikasjonen rundt karriereveiledningsfeltet. Gjennom et utviklingsprosjekt som fant sted ved tre videregående skoler i Danmark, etterfulgt av en analyse hvor det ble dannet meningskategorier i forhold til lærernes forståelse av karrierelæring, viser funn at begrepet bærer med seg mange ulike betydninger og forståelser avhengig av hvem som tolker det. Forfatterne løfter bl.a. frem i sin diskusjon de utfordringer man står overfor når policydokumenter presenterer begreper som ikke er klart definert, og at det vil oppstå et fortolkningsvakuum som gjør det utfordrende å operasjonalisere karrierelæring i en undervisningspraksis (Skovhus & Felby, 2020).

Gjennom veilederforum.no ble jeg oppmerksom på doktoravhandlingen «Social Representation of Career and Career Guidance in the Changing World of Working Life» av Ingela Bergmo-Prvulovic (2015). Hun har forsket på karrierebegrepet som sosialt fenomen, og gjennom fire separate studier hvor hun tar i bruk metoder som dokumentanalyse, frie assosiasjoner og spørreskjema, viser hennes funn at diverse aktører (veisøkere, veiledere og politikere) har ulik oppfattelse og forståelse av karrierebegrepet. Hun setter fokus på at karrierebegrepet rammes inn av ulike typer kontekster (strukturelle, kulturelle, historiske og lokale), og at den strukturelle konteksten bl.a. inkluderer hvordan karrierebegrepet blir kommunisert i et strategisk forvaltningsperspektiv. Gjennom bl.a. policydokumenter blir karrierebegrepet løftet frem for å møte ulike utfordringer i utdanningssystemet og arbeidslivet, og blir dermed et middel for å oppnå organisatoriske målsettinger. Samtidig blir det også formidlet og løftet frem som et incentiv for at den enkelte skal oppnå personlig vekst og livsutvikling, som gir et tydelig signal om to perspektiver av karrierebegrepet er på «kollisjonskurs» (Bergmo-Prvulovic, 2015). I forbindelse med sin forskning på karrierebegrepet har hun også skrevet flere kronikker/artikler, og her vil jeg trekke frem «Karriere og et arbeidsliv i endring – ulike perspektiver på kollisjonskurs» fra 2022. Her belyser hun behovet for å drøfte motstridende perspektiver på karriere som begrep, og hvorfor disse i økende grad kolliderer. I forbindelse med et arbeidsliv i stadig endring, vokser det frem nye betydninger av og nye måter å snakke om karriere på som igjen har blitt omsatt i praksis gjennom politiske vedtak. Dagens arbeidsliv krever dermed i økende grad å håndtere mer motstridende perspektiver på karrierebegrepet (Bergmo-Prvulovic, 2022).

Fra pensumlisten på emnet MKARV 410 har jeg hentet artikkelen «Career Development Policy & Practice» av Tony Watts (2015). Her belyser Watts hvordan fremveksten av karriereveiledning som fagfelt og praksisfelt er et resultat av «The New Millenium». I en

svært omskiftelig tid, hvor industrisamfunnet er i ferd med å bukke under for teknologisamfunnet, vokser det frem nye behov for veiledning og bistand i forbindelse med utdannings- og yrkesvalg. I den forbindelse mener Watts det er på tide å redefinere betydningen av karriere, da den tradisjonelle forståelsen er i ferd med å fragmentere. Han ser et økende behov for at karriere nå også må innbefatte en livslang progresjon innen utdanning og arbeid, og ser at betydningen må få en videre forstand enn tidligere (Watts, 2015).

I kildehenvisningen til NOUen ble jeg oppmerksom på et bokkapittel som heter «Profesjoner og karrierer», skrevet av Bente Abrahamsen (2008). Forfatteren beskriver innledningsvis at målsettingen med kapittelet er å gi et innblikk i karriereutviklingen til ulike profesjoner, og hvordan den utformes. Et viktig moment i den forbindelse er hvordan karrierebegrepet har en tett kobling mot individers yrkeshistorie, men vanligvis bare en begrenset del av den - forflytninger som medfører oppadgående mobilitet. Tas det i betraktning av at flertallet av dagens profesjonsutøvere ikke befinner seg i profesjoner med lange karrierestiger, vil et slikt karrierebegrep være lite egnet til å fange opp karriereutvikling til dagens profesjonsutøvere. Det er derfor behov for å utvide karrierebegrepet til også å gjelde andre aspekter slik som mobilitet (vertikal og horisontal) og tilknytning (deltakelse og arbeidstid) (Abrahamsen, 2008).

I tillegg har jeg også hatt god nytte av tre kapitler i boka «Karriereveiledning for individ og samfunn» av Kjærgård og Plant (2018). Det første heter «Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige- og individuelle behov». Her belyser Kjærgård hvordan karriereveiledning er nært forbundet med samfunnets utvikling, og har stått og fremdeles står høyt oppe på den politiske agendaen. Dette har ført til at myndighetene har innlemmet ulike karriereveiledningstiltak i kompetansepolitikken, som igjen har ført til at det har utviklet seg et spenningsforhold mellom individets behov for karriereutvikling, og myndighetenes behov for en sunn markedsøkonomi (Kjærgård & Plant, 2018). Det andre heter «Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat» av Ronald G. Sultana. Her presenterer Sultana noen rådende diskurser som har oppstått rundt karriereveiledning som fagfelt og praksisfelt, og som kan fungere som objektiver som gjør at vi vurderer bestemte sosiale praksiser som problemer, beskriver problemene på bestemte måter, og velger visse løsninger på dem fremfor andre (Kjærgård & Plant, 2018). Det tredje kapittelet heter «Norsk karrierekompetanse – karriereferdigheter med kulturell bagasje» av Ingrid Bårdsdatter Bakke. Her argumenterer Bårdsdatter Bakke for viktigheten av å reflektere over

sammenhengen mellom det norske arbeidslivets kultur, og karriere som begrep. Hun belyser at karriereveiledning har et stort potensial, men også sine begrensninger. En uklar forståelse av karrierebegrepet kan være en slik begrensning, fordi en tradisjonell oppfatning av karrierebegrepet er på kollisjonskurs med det som oppfattes som gode verdier i det norske arbeidslivet» (Kjærgård & Plant, 2018).

1.5 Formål med studien

Som Maxwell påpeker er det viktig å ha en tydelig bevissthet rundt hvorfor jeg anser min forskning som viktig, og at den har en relevans og nytteverdi for andre enn meg selv (Maxwell, 2009). Mitt formål med denne studien er å bringe ny kunnskap og viten rundt et fagfelt innen karriereveiledning som det er forsket lite på fra før. Jeg har derfor tro på at det som kommer til syne i mitt masterprosjekt kan ha nytteverdi for lærerne, da det er deres stemmer og oppfatninger som kommer til syne. Videre kan det også komme politikere til nytte som har ansvar for kompetansepolicyen, samt skoleeiere og skoleledere da det er på disse nivåene store deler av skolens rammer, organisering og fordeling av ressurser besluttes. Jeg har også et håp om at studien kan bringe ny viten inn til fagfeltet rundt karriereveiledning, da det som nevnt er et økende engasjement og forskningsfokus rundt karrierebegrepets forståelse og betydning, og nå også inn mot de yrkesaktive. Selv om jeg i min masteroppgave har begrenset datainnsamling, kan jeg likevel forsøke å oppdage tvetydigheten knyttet til karrierebegrepet som fenomen, blant en yrkesgruppe som har stor samfunnsmessig betydning.

1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert rundt seks kapitler, som hver for seg er delt opp i noen underkapitler. Innledningsvis presenterer jeg valg av tema, sier litt om hvorfor tematikken er aktuell for fagfeltet og hva som ligger til grunn for at jeg finner dette interessant. Deretter gjør jeg rede for min problemstilling med forskningsspørsmål, presenterer mitt kunnskapsgrunnlag og gir en kort presentasjon av mitt formål med studien og oppgavens struktur. Det er også på sin plass å si noe om mitt valg av fokusområde, for deretter å definere noen sentrale begreper. Jeg avslutter innledningen med å gi en kort redegjørelse av bakgrunnen for at karriereutvikling har fått et fotfeste i kompetansepolicyen ovenfor lærerne, før jeg til slutt viser til et konkret eksempel på et karriereutviklingstiltak som har vært forsøkt,

og hvordan dette har kommet til uttrykk på samfunns-, system og individnivå. I kapittel to presenterer jeg mitt teoretiske rammeverk, mens i kapittel tre følger mitt metodekapittel. Her presenterer jeg mitt valg av forskningsdesign og metode, og sier litt om den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn for prosjektet. Videre belyser jeg noen etiske retningslinjer, og gir en kort redegjørelse for hvordan jeg har gått frem for å innhente min empiri. Avslutningsvis sier jeg noe om studiens validitet, reliabilitet og refleksivitet, før jeg til slutt presenterer min analysetilgang og gir en kort beskrivelse av min fremgangsmåte steg for steg. I kapittel fire presenterer jeg mine resultater basert på analyse og funn i empirien, mens kapittel fem omhandler drøfting av mine funn fra kapittel fire. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og si litt om veien videre i kapittel seks.

1.7 Avgrensning og definisjon av sentrale begreper

Min studie omfatter fem tilfeldige utvalgte lærere på grunnskolenivå og deres forståelse av karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse. Gjennom NOUen presenteres ulike forslag til kompetanse- og karriereutviklingstiltak ovenfor lærerne, noe som er omfattende temaer i seg selv. På grunn av oppgavens omfang må jeg avgrense meg relativt kraftig, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på selve forslagene i NOUen. Mitt fokus vil ligge hos lærerne og deres begrepsforståelse. I oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål løfter jeg frem flere karrierefaglige begreper, og en definisjon av disse er på sin plass i forhold til min analyse og drøftingsdel. I og med at oppgavens tematikk har sitt utspring fra karriereveiledningens fagfelt i form av en NOU som foreslår karriereutvikling som et kompetansepolitisk tiltak ovenfor lærerne, velger jeg å starte med å gi en nærmere definisjon/forklaring av begrepet karriereveiledning, og hva som kan ligge innenfor dette spennet av et fagfelt og praksisfelt.

1.7.1 Karriereveiledning

Innen karriereveiledningsfeltet finnes det en rekke ulike definisjoner på hva karriereveiledning er og kan være. Jeg har valgt å legge å legge OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling mellom industriland) sin definisjon til grunn og som handler om at «karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere» (NOU 2016:7, 2016, p. 17).

Ifølge Gravås og Garder kan det være hensiktsmessig å dele karriereveiledning inn i et smalt og bredt perspektiv. Det smale perspektivet fokuserer på selve veiledningssamtalen mellom veileder og veisøker om karriererelaterte spørsmål, hvor hensikten er å bidra til å styrke veisøkers refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere. Det brede perspektivet favner noe videre, og inkluderer alle de organiserte aktivitetene som iverksettes for å bidra til å øke et individs kunnskaper og ferdigheter på områder som omhandler karriere og arbeidsliv. Slike aktiviteter kan foregå i skolen, på arbeidsplassen, ved tiltaksbedrifter etc., og kan omhandle jobbsøkerkurs, karriereutviklingsprogram, undervisning m.m. (Gravås & Gaarder, 2011, p. 20). I og med at NOUen foreslår å innføre et nasjonalt system for karriereutvikling, anser jeg dette som aktiviteter som ligger innenfor det brede perspektivet av karriereveiledning. Samtidig er det viktig å understreke at målet med karriereveiledning/karriereutvikling, uavhengig av det brede eller smale perspektivet, er å sette mennesker bedre i stand til å håndtere overganger i egen karriere og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet (Bakke et al., 2020, p. 12).

1.7.2 Karriere

Selve karrierebegrepet er godt forankret i det norske språket. På Frank Parson (1909) sin tid var karrierebegrepet synonymt med en jobb eller et yrke, og ble brukt for å beskrive hvordan menneskers arbeidsliv skred frem i forhold til avansement, jobbskifter, kompetanse etc. (Højdal & Poulsen, 2012). Etter hvert som teknologisamfunnet utviklet seg, og det ble en økende etterspørsel etter spesifikke kompetanser, ble karriere synonymt med en persons «løpebane gjennom arbeidslivet». Det å lykkes i form av rask forfremmelse, mer ansvar og høyere lønn, ble en viktig del av folks karriere, og denne oppfatningen står fremdeles sterkt hos mange (Wikipedia, 2024). Samtidig er begrepet i ferd med å gjennomgå en forandring, og ifølge den amerikanske psykologen Donald Super må vårt livsforløp i større og større grad sees på som en sentral del av våre karrierer (Højdal & Poulsen, 2012). Han definerer begrepet på følgende måte: «En karriere kan betraktes som et menneske sitt livsforløp, hvor det møter en rekke utviklingsoppgaver som det forsøker å takle på en slik måte at det kan bli den personen som det ønsker å bli. Da både selvoppfattelse og situasjoner skifter, er det en prosess som aldri tar slutt» (Højdal & Poulsen, 2012, p. 39).

1.7.3 Karriereutvikling og karrierevalg

Jeg har valgt å forklare disse to begrepene under samme «tak», da de har en nær sammenheng. Begrepet karriereutvikling ble ifølge Højdal og Poulsen (2012) introdusert på 1950-tallet av Ginzberg, Ginsburg, Axelrad og Herma, som foreslo at yrkesvalg skulle forstås som en utviklingsprosess som foregår over en lengre årrekke (Højdal & Poulsen, 2012, p. 16). Opprinnelig antok man at denne prosessen tok slutt når man nådde ungdomsårene, men Ginzberg reviderte senere teorien. Han beskriver i den forbindelse at karriereutvikling må sees på som en livslang prosess bestående av en rekke valgsituasjoner, hvor noen er ytre bestemt og mer eller mindre påtvunget, mens andre er bestemt gjennom et individperspektiv, og baserer seg på egne ønsker, forutsetninger og behov. På samme måte som karrierebegrepet, involverer karriereutvikling dermed alle individets livsfaser, og både de individuelle og kontekstuelle rammer og vilkår som knytter seg til dem har betydning for et karriereforløp. Ergo så vil de valgene vi tar gjennom livet, påvirke vårt karriereforløp/vår karriereutvikling (Højdal & Poulsen, 2012, p. 16).

1.8 Karriereutvikling i kontekst

Under emnet «Karriereveiledning i et individ og samfunnsperspektiv» ble vi utfordret til å løfte blikket litt bort fra eget ståsted og fokusere på hvordan karriereveiledning kan komme til uttrykk som et politisk redskap, og en individuell velferdstjeneste. Vi ble så rådet til å ta på oss noen analytiske briller, og studere hvilke kontekster/områder ulike karriereveiledningstiltak kan gjøre seg gjeldende i (USN, 2020). Jeg vil ved hjelp av mine analytiske briller kort belyse hvordan karriereveiledning har gjort sitt inntog i nasjonale kompetansepoltiske strategier, for deretter å vise til et konkret eksempel på et karriereutviklingstiltak som er forsøkt prøvd ovenfor lærerne. Ordningen ble kalt for lærerspesialist, og ble innført gjennom den kompetansepoltiske strategien «Lærerløftet» i 2014. Jeg vil nå gi en kort redegjørelse for hvordan ordningen kom til uttrykk og krevde handling på samfunnsnivå (politisk), på systemnivå (kommune og skole) og individnivå (lærere).

1.8.1 Karriereutvikling som kompetansepolitisk tiltak

Utviklingen av karriereveiledning som fagfelt og praksisfelt har en nær sammenheng med samfunnsutviklingen, og har stått høyt oppe på den politiske agendaen både nasjonalt og internasjonalt de siste to tiårene (Kjærgård & Plant, 2018). I 2014 kom OECD med anbefalinger om å iverksette ulike tiltak for å styrke karriereveiledningstilbudet i Norge (OECD, 2014). Som et resultat av disse anbefalingene, har vi sett en økende tendens til at myndighetene innlemmer ulike karriereveiledningstiltak i kompetansepolitikken, og nå med et sterkere fokus på et livslangt læringsperspektiv. Et viktig bidrag inn i denne utviklingen har vært den offentlige utredningen NOU 2016: 7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn». Utvalget som sto bak utredningen betrakter karriereveiledning som et sentralt kompetansepolitisk virkemiddel, som kan bidra til at hver enkelt blir ekspert på å håndtere karriererelaterte oppgaver i eget liv (NOU 2016:7, 2016).

Tradisjonelt sett har karriereveiledning som fagfelt og praksisfelt hatt søkelys på unge mennesker som tar sine første utdanningsvalg, og mye av ressursene har gått til dette. Samtidig utgjør nyutdannede til enhver tid bare 2,7 % av arbeidsstyrken (tall fra 2016), noe som gir god grunn til å satse på karriereveiledningstiltak også på de som er yrkesaktive. For enkeltmennesket er dette viktig på det personlige plan, men det er også god samfunnsøkonomi å utnytte de ressursene som ligger i arbeidsstokken for å sikre at verdifull kompetanse blir værende i virksomheten (NOU 2016:7, 2016).

1.8.2 På samfunnsnivå

I 2014 ble strategien «Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen» innført av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Innledningsvis i strategidokumentet understreker han at det er et «lagarbeid å videreutvikle kunnskapsskolen, men først og fremst er det et politisk ansvar som regjeringen tar på alvor» (Isaksen, 2014). En av de viktigste hovedmålsettingene til daværende regjering, var å bygge en bedre skole gjennom å styrke skolen som lærende organisasjon. Selv om faglig dybdekompetanse sto sentralt, ble det også rettet et tydelig fokus mot å etablere nye karriereveier for lærere gjennom såkalte lærerspesialister. I all hovedsak dreide dette seg om å åpne nye dører for lærere som ønsket å tilegne seg spisskompetanse og utvise særlig dyktighet i sin læregjerning. Regjeringen argumenterte for at nye muligheter til spesialisering ville motivere dyktige lærere til en alternativ faglig karrierevei der de kunne fortsette med klasseromsundervisning, i håp å gjøre

læreryrket mer attraktivt og spennende gjennom et langt arbeidsliv. For å få til dette stilte regjeringen garantier i form av statlige midler over en periode på 10 år. Midlene skulle brukes både til kompetansehevingstiltak ovenfor lærerne, men også til å dekke kostnadene til vikarer i forbindelse med at lærerne tok videreutdanning som en del av arbeidstiden (Isaksen, 2014).

1.8.3 På systemnivå

Norske kommuner er såkalte skoleeiere, som innebærer et stort ansvar hos den enkelte kommune for å oppfylle sine forpliktelser overfor sine kommunale grunnskoler. Bakgrunnen for en slik organisering, er en desentralisert forvaltningsstrategi som har vært initiert av myndighetene gjennom de siste 20-30 årene. En slik forvaltning har fått stor betydning for forholdet mellom det statlige nivået, det kommunale nivået og det enkelte virksomhetsnivå/skolenivå. Kommunen blir dermed et redskap for både statlig- og kommunal styring, som kan medføre at styringen av skolen skjer i et spenningsfelt mellom statlig og lokal politikkutøvelse (Langfjæran et al., 2009). Da piloteringen av lærerspesialistordningen ble iverksatt, stilte regjeringen høye krav både til kommunene som skoleeiere, men også til de lokale skoleledere som fikk i oppdrag å utvikle sine skoler til å bli gode læringsfellesskap. Det måtte etableres et nært og konstruktivt samarbeid mellom de ulike styringsnivåene, og skoleeierne måtte ha klare og tydelige forventninger til skolen og legge til rette for at lærerne fikk videreutvikle seg i tråd med målsettingen i strategien. Regjeringen var opptatt av at denne «lagbyggingen» skulle være lokalt forankret i hver eneste kommune og på den enkelte skole, noe som igjen krevde betydelig satsning i form av planlegging og gjennomføring og ikke minst ressurser til rådighet (Lødding et al., 2021).

1.8.4 På individnivå

Et viktig argument for å innføre lærerspesialistordningen, var å gi lærerne flere karrieremuligheter i form av bl.a. karriereveier som skulle bidra til å rekruttere og beholde faglig dyktige lærere i skolen. Slike muligheter ville åpne nye dører for dem som ønsker å tilegne seg spisskompetanse, men samtidig ønsket å ha undervisning som sin kjernevirksomhet (Isaksen, 2014). Da sluttrapporten for ordningen kom høsten 2021, kunne vi lese at ca. 1300 lærere hadde utdannet seg til lærerspesialister, og at i underkant av 500 var inne i et utdanningsløp. Samtidig hadde mer enn to tredjedeler av kommunene ingen lærerspesialister på samme tidsrom (Lødding et al., 2021), noe som gir en tydelig indikasjon

på at det er vanskelig å omforenes om en slik ordning nasjonalt. Undersøkelser gjort i forbindelse med sluttrapporten viste også at det var delte meninger om hvorvidt lærerspesialistfunksjonen kunne sies å være en karrierevei, og at enkelte lærere mente det var mer aktuelt å se på ordningen som å få litt nye oppgaver heller enn nye karriereveier. Etter en grundig evaluering av ordningen i 2021, besluttet regjeringen gjennom statsbudsjettet for 2022 å avvikle ordningen. Begrunnelsen var bl.a. at ordningen ikke var godt nok forankret hos partene, og at det ikke fantes nok dokumentasjon på at ordningen motiverte lærerne til å fortsette i sin lærergjerning (Lødding et al., 2021).

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenterer jeg det som Maxwell (2008) beskriver som det konseptuelle rammeverket, som i min studie består av et utvalg av karriereteorier og policydokumenter som har til hensikt å støtte og belyse min forskning (Maxwell, 2009). Mitt utvalg baserer seg på behovet for å drøfte og argumentere for mine funn rundt min problemstilling og forskningsspørsmål slik de kommer til uttrykk i empirien og gjennom min analyse, og jeg vil her kun presentere korte utdrag hvor jeg belyser det mest fremtredende.

2.1 Karriereteorier

2.1.1 Super – teori om karriereutvikling og karrierevalg

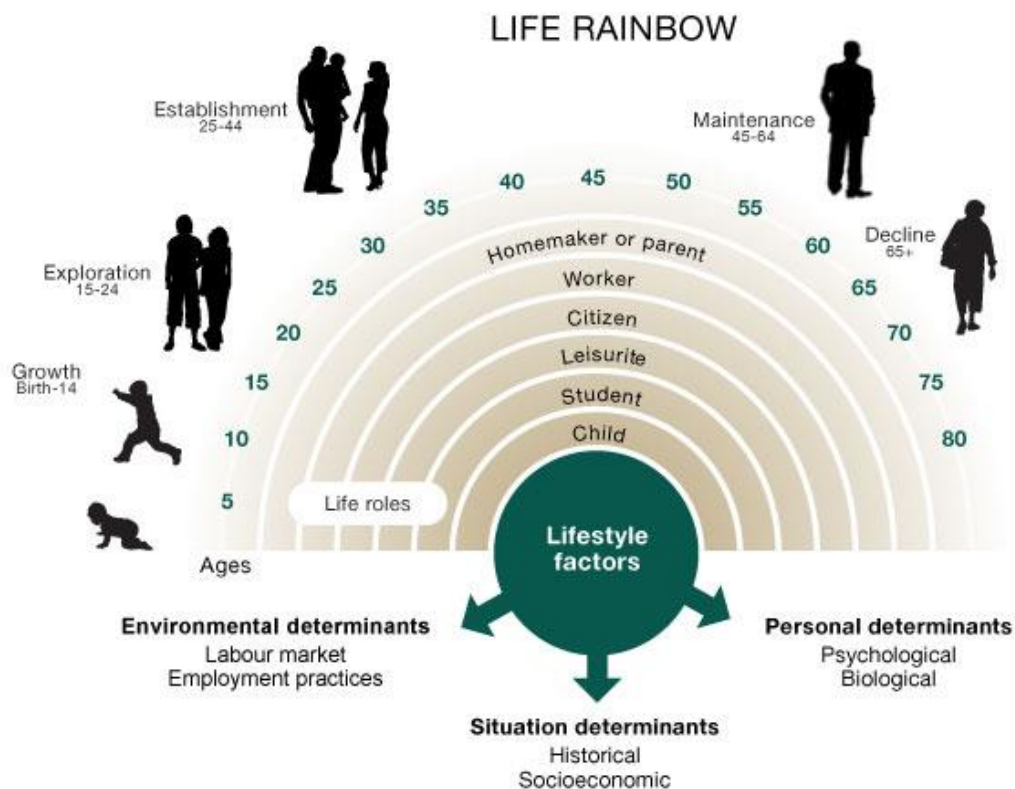
Den amerikanske psykologen Donald E. Super (1910-1994) har gjennom en periode på over 60 år forsket på hva som ligger til grunn for individers karriereutvikling og karrierevalg. Allerede så tidlig som i 1953 presenterte han sin teori «Livsforløp og leverom sin betydning for karriere», som har vært gjenstand for utvikling helt frem til hans død (Højdal & Poulsen, 2012, p. 39).

Teorien har sitt utspring i utviklingspsykologien, som baserer seg på at mennesker møter en rekke personlige utviklingsoppgaver, og spiller mange forskjellige roller gjennom livet som er med på å forme vår selvoppfattelse. Super setter det hele inn i en sosial kontekst hvor både den situasjonen man står i, slik som samfunnsendringer eller økt krav til kompetanse, samt våre individuelle behov og verdier, slik som trygghet og stabilitet, spiller en viktig rolle for vår karriereutvikling. Gjennom sin forskning formulerer Super en rekke antakelser om hva våre individuelle karrierevalg baserer seg på, og der den tradisjonelle oppfattelsen var at mennesker måtte tilpasse seg ulike jobber, var Super opptatt av hvordan jobben passet inn i menneskers liv. Ergo kan ikke karrierevalg forstås som noe som er adskilt fra livet, men som en integrert del av det å være menneske (Højdal & Poulsen, 2012, p. 40).

Super var også opptatt av å sette søkelys på at karrierevalg er en tilbakevendende prosess, som følger av at vi utvikler og forandrer oss gjennom livet, både i relasjon til de utviklingsmulighetene vi blir tilbudt eller griper fatt i, men også i relasjon til de unike situasjonene vi befinner oss i på vår vei gjennom livet. Våre livsforløp og leverom har dermed

en avgjørende betydning for de selvoppfattelser vi konstruerer om oss selv underveis, og dermed på de valg vi treffer (Højdal & Poulsen, 2012, p. 40).

Teorien er bundet sammen av tre kjerneelementer som omhandler menneskers livsforløp, leverom og selvoppfattelser. Gjennom modellen «livsbuen» illustrerer han hvordan karrieren folder seg ut gjennom livet, og at vårt livsforløp og unike leverom har avgjørende betydning for vår selvoppfattelse. Disse tre kjerneelementene henger nært sammen, og påvirker hverandre gjensidig (Højdal & Poulsen, 2012, p. 46):



Figur 1 – The Life Career Rainbow

1. Livsforløpet (life-span) er den tidsmessige dimensjonen som selve livet folder seg ut igjennom, og som illustrasjonen viser så knytter livsforløpet seg sammen med forskjellige typer utviklingsoppgaver som relaterer seg til det å være barn, ung, voksen, middelaldrende og eldre. Ifølge Super kan disse utviklingsoppgavene være forutsigbare som man kan planlegge og legge til rette for, men de kan også være uforutsigbare og vanskelige å forutse.
2. I leverommet (life-space) finner vi våre individuelle og sosiale roller som vi har eller får tildelt gjennom livet. Selv om vår rolle som arbeidstaker har en avgjørende betydning for livet i det moderne samfunn, er denne kun en av mange roller som opptar oss. Når vi for eksempel skal treffe et valg som gjelder vår karriere, gjør vi det i regi av de ulike rollene som vi besitter, slik som f.eks. at vi er foreldre eller en partner. De ulike rollene interagerer på forskjellig vis og med forskjellig styrke, og der noen kan berike et liv og gi muligheter, kan andre være til byrde og oppleves som en begrensning.
3. Selvoppfattelsen (self-concept) er det tredje kjerneelementet i Supers livsbue. Den dreier seg om vår subjektive oppfattelse av oss selv, og hva som gir mening og har verdi i våre liv. I forhold til karrierevalg og utvikling, er Super opptatt av både den innholdsmessige dimensjonen og hvilket utbytte våre valg kan gi. Innhold kan f.eks. være våre interesser og verdier (hvem er jeg og hvem vil jeg gjerne være), og våre evner og ferdigheter (hva kan jeg og hva vet jeg), mens utbytte dreier seg mer i retning av hva et spesifikt valg har å by på (hva får jeg ut av dette).

Til tross for at Super sin teori ble utviklet for over 60 år siden, har den en universell utforming som gjør den like aktuell i dag. Hans bidrag har møtt stor anerkjennelse, og fremdeles finner forskere inspirasjon i hans utviklingsorienterte tilgang til hva som påvirker menneskers karrierevalg og utvikling (Højdal & Poulsen, 2012).

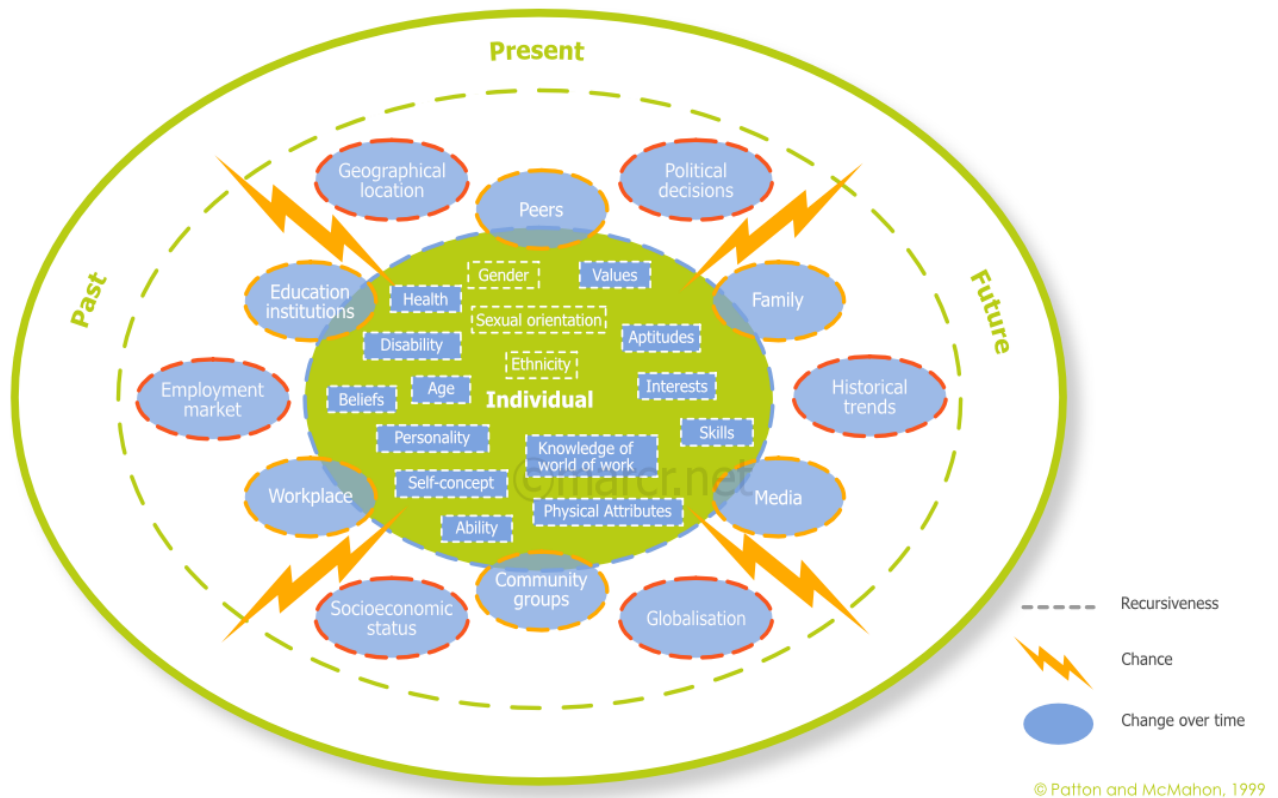
2.1.2 Bandura – teori om mestringstro

Den canadisk/amerikanske psykologen og professoren Albert Bandura (1925 – 2021) har i over 50 år rettet sin forskning mot hva som påvirker og former vår personlighet og utvikling. Bandura anser læring, sosiale forhold og kognisjon som betydningsfulle faktorer (Svartdal, 2023). Et sentralt begrep hos Bandura er «self-efficacy», som på norsk oversettes som mestringstro. Bandura definerer dette som individets tro på egne evner til å organisere og igangsette handlinger som er nødvendige for å oppnå noe spesielt, og slike overbevisninger er betydningsfulle i forhold til menneskets motivasjon og prestasjoner gjennom livet (Højdal & Poulsen, 2012, p. 103). Bandura har identifisert fire faktorer som har stor innflytelse på individets mestringstro (Bandura, 2010):

1. Mestringsopplevelser (mastery experiences). Dersom man opplever mestring og suksess gjentatte ganger rundt f.eks. en oppgave, har dette en stor effekt på egen mestringstro. Det å utvikle en følelse av mestringstro gjennom gjentatte mestringsopplevelser er ikke et spørsmål om å ta i bruk ferdige vaner, men snarere å tilegne seg kognitive, adferdsmessige og selvregulerende verktøy for å skape og utføre handlinger for å håndtere stadig skriftende omstendigheter i livet.
2. Observere andre (vicarious experiences). Det å observere at andre som er i lignende posisjoner som en selv utfører diverse oppgaver, påvirker egen mestringstro i forhold til at en selv også kan få til noe lignende. Effekten av mestringstro er sterkt påvirket av hvordan man opplever likheten til de man modellerer, og jo større likheten er, desto mer overbevisende blir modelleringen.
3. Sosial overtalelse (social persuasion). Mennesker som blir muntlig overbevist om at de har evnene til å mestre gitte aktiviteter, vil sannsynligvis mobiliserer større innsats og opprettholde den over tid, enn de som tviler på seg selv og dveler ved personlige mangler når problemer oppstår.
4. Fysiologisk og mental tilstand (physiological and emotional states). Dette innebærer evnen til å håndtere sin psykiske tilstand i form av å redusere og håndtere stress og negative følelser. Personer som opplever stressende situasjoner som energigivende og følelsesmessig «opphissende», vil i større grad oppleve mestring enn personer som opplever stressende situasjoner som hemmende.

2.1.3 Patton og McMahon – system teori

The System Theory Framework of Career Development – heretter kalt STF, ble utviklet av de australske professorene Mary McMahon og Wendy Patton på tidlig 1990- tallet. Ifølge Patton og McMahon har STF sitt utspring fra et system teoretisk perspektiv, som innebærer å se hvordan ulike systemer og kontekster interagerer og har betydning for vår karriereutvikling. Systemteori bygger på en holistisk tenkning hvor man er opptatt av å se helheter snarere enn deler, og Patton og McMahon er opptatt av at STF ikke må sees på som en egen karriere teori, men et rammeverk hvor flere ulike teorier innenfor forskjellige fagfelt kan ha sin naturlige plass (Patton & McMahon, 2006).



Figur 2 – The System Theory Framework

STF illustreres gjennom en modell, som viser hvordan individet ikke lever som en isolert enhet, men i en kontekst som består av relasjoner og koblinger mellom tre såkalte systemer. Disser opererer i et spenn mellom nåtid, fortid og fremtid, og forandrer og utvikler seg dermed over tid og ofte uten forvarsel (Patton & McMahon, 2006):

1. I senteret av modellen finner vi individet, hvis karriereutvikling er påvirket av en rekke ulike faktorer. Noen av disse, slik som kjønn, etnisitet og seksuell legning, er i all hovedsak stabile og uforanderlige gjennom livet. Andre, slik som alder, helse og personlige egenskaper er ustabile, og forandrer seg over tid. Disse faktorene fremstår ikke som isolerte enheter, noe modellen indikerer ved å stiple linjer rundt boksene.
2. Omkranset rundt individet finner vi ulike sosiale representasjoner slik som familie, arbeidsplassen, lokalmiljø etc. Disse kan påståes å ha en direkte innflytelse på vår karriereutvikling, da de i stor grad gir retning for våre valg samtidig som at disse forandrer seg over tid.
3. Ytterst finner vi miljøet som omgir oss, som f.eks. kan være politiske beslutninger eller arbeidsmarkedet der vi bor. Disse har vi i mindre grad direkte kontakt med eller innflytelse på, da de ligger utenfor det vi kan kontrollere eller påvirke, men de kan påvirke vår karriereutvikling i form av at de både gi noen muligheter eller legge noen begrensninger.

Et av de viktigste hovedmomentene i STF er at karriereutvikling er dynamiske prosesser mellom ulike systemer som til enhver tid interagerer og påvirker hverandre. STF integrerer godt med praksisfeltet, og er ifølge Patton og McMahon et Meta- teoretisk rammeverk som kan komme til nytte innenfor mange ulike praksisfelt. Videre kan det også fungere godt for å visualisere og se for seg hvordan ulike faktorer som omgir oss har en innflytelse på vår karriereutvikling (Patton & McMahon, 2006).

2.2 Kompetansepoltiske styringsdokumenter

2.2.1 NOU 2022:13 – Med videre betydning

Den 3. september 2021 oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg for etter- og videreutdanning for lærere og andre ansatte i barnehage og skole. Utvalget fikk bl.a. i mandat å ta utgangspunkt i erfaringer fra tidligere kompetansestrategier og øvrig kunnskapsgrunnlag, for så å vurdere og foreslå ulike fremtidige modeller for etter- og videreutdanning. Etter en grundig gjennomgang og utredning av dagens system, la utvalget frem sitt forslag om et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole (NOU 2022:13, 2022).

I min studie vil jeg trekke frem kapittel 12 «Et system for karriereveier i barnehage og skole» som relevant for min drøfting. Kapittelet belyser hvordan læreryrket tradisjonelt sett har vært egalitært og lite hierarkisk både når det gjelder oppgaver og lønn. Historisk har karrieremulighetene først og fremst vært begrenset til ledelse og administrasjon, og det er og har vært få karrieremuligheter for de som ønsker å fortsette å undervise i skolen. Utvalget mener derfor det er på tide å utvikle et varig, forutsigbart og nasjonalt system for karriereutvikling i skolen i form av karriereveier. Argumentet for et slikt system er bl.a. at ansatte som har en spesialisert kompetanse i et fag eller i et fagovergripende område, og som får et ekstra ansvar for å videreutvikle faget og dele med kollegaene sine, kan bidra til å styrke og forankre profesjonsutviklingen innenfra (NOU 2022:13, 2022).

Kapittelet tar også for seg ulike roller og tilleggsfunksjoner som eksisterer blant lærerne i dag, og hvordan noen av disse har utviklet seg i takt med skolens utvikling. I dagens grunnskoler er det flere formelle leder- og lærerroller som er tiltenkt et særlig ansvar for å styrke utviklings- og kvalitetsarbeidet, og som delvis har utfordret de egalitære tradisjonene der rektor har vært først blant likemenn. Tidligere var det verken knyttet bestemte krav om tilleggskompetanse for å utøve slike roller, men dette bildet har endret seg i form av økende krav til videreutdanning for å utøve ulike roller og funksjoner i skolen (NOU 2022:13, 2022).

2.2.2 Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen

Strategien «Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen» ble innført av daværende regjering Solberg i 2014. Utgangspunktet for strategien var at den norske skolen stor foran flere utfordringer som måtte tas tak i, blant annet så uteble resultatene på flere fagområder sammenliknet med andre land, og en stor andel av norske elever gikk ut av skolen uten grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Videre var det ifølge myndighetene store mangler i lærernes faglige dybdekompetanse, og det var heller ingen sterke tradisjoner for faglige tilbakemeldinger mellom lærere og deres leder i skolen (Isaksen, 2014).

Som et resultat innførte regjeringen en omfattende ny strategi, hvor de lanserte følgende overordnede tiltak for å styrke kunnskapsskolen:

- Praksisnær 5- årig lærerutdanning
- Skjerpende opptakskrav til lærerutdanningen
- Krav om at alle lærere skal ha fordypning for å undervise i de mest sentrale fagene
- Økt satsning på etter- og videreutdanning og skolebaserte utviklingstiltak
- Pilot for å skape flere karrierer veier i skolen

Disse tiltakene var en investering i læreren, men også et forsøk på å styrke skolen som lærende organisasjon. Regjeringen argumenterte for at faglige sterke og motiverte lærere er det viktigste bidraget for at barna skal lære mer på skolen, og at det å investere i læreren er å investere i elevenes fremtid (Isaksen, 2014).

I denne studien er det spesielt piloteringen av lærerspesialistordningen som vil være gjenstand for oppmerksomhet, og som regjeringen argumenterte for den gang ville muligheter for karriereutvikling og karriereveier åpne nye dører for dem som har tilegnet seg spisskompetanse og utviser særlig dyktighet i sin lærergjerning. Slike muligheter vil gjøre det mer spennende å være i skolen gjennom et langt arbeidsliv, og gjøre læreryrket mer attraktivt (Isaksen, 2014).

3 Metode

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

Det er problemstillingen med dets forskningsspørsmål som «leder an» forskningen, og ulike problemstillinger peker mot ulik forskningsdesign/metoder. I og med at min problemstilling og forskningsspørsmål er rettet inn mot lærerne som subjekt, og jeg er ute etter deres forståelse av karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse, har jeg valgt en kvalitativ undersøkelse/forskningsdesign i form av et semistrukturert livsverdenintervju, heretter kalt dybdeintervju. En fordel med slike dybdeintervju, er at man kommer tett på sine informanter noe som gjør kvalitativ forskning både spennende og intens (Nyeng, 2012, p. 72). Samtidig er det på sin plass å nevne at det er rettet en del kritikk rundt bruken av dybdeintervju, som bl.a. handler om at dette nærmest har blitt et standardvalg innen kvalitativ forskning uansett problemstilling, og at i mange tilfeller kan bruken av andre metoder produsere mer effektiv empiri enn f.eks. dybdeintervjuer. Den kan også gi spesielle utfordringer, da man noen ganger oppdager at forholdene ikke helt er slik man hadde tenkt seg på forhånd (Nyeng, 2012, p. 75). Til tross for denne kritikken, erfarte jeg at jeg mine dybdeintervju med lærerne ga meg god og fylldig informasjon/empiri, og den kommunikasjonen som har foregått mellom meg som forsker og lærerne som informanter, har vært noe av det mest grunnleggende i selve intervjusituasjonen. Ifølge Nordentoft og Olesen (2014) er det gjennom disse samtalene at det utveksles viten, og selve formålet med denne utvekslingen avhenger av hvilken situasjon/kontekst vi befinner oss i (Nordentoft & Olesen, 2014).

Gjennom en tilnærming basert på tillit og åpenhet, har mitt fokus vært å få lærerne i tale slik at de ville gi meg en så fri beskrivelse som mulig rundt min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Med dette som utgangspunkt passer dybdeintervju godt, da målet med denne intervjuformen i all hovedsak handler om å skape en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Gjennom å skape en avslappet stemning og en noenlunde romslig tidsramme, er hensikten å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2021, p. 127). En annen fordel med denne intervjuformen er at den ligger nært opp til dagliglivets samtaler, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 46).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, hvor målet er å skaffe kunnskap om sosiale virkeligheter, er man opptatt av å studere mennesker og samfunn (Larsen, 2017). Thurén beskriver dette som «å jakte på sannheten med et vitenskapelig blikk», hvor det stilles strenge krav til at den sannheten vi jakter på kan bli akseptert som vitenskapelig kunnskap (Thurén et al., 2022, p. 17). Videre finner vi fenomenologien som en vitenskapsteoretisk hovedåre, som handler om å få økt kunnskap/viten om hvordan vi mennesker opplever de fenomenene vi kommer i kontakt med (Nordentoft & Olesen, 2014). Min studie baserer seg på en slik fenomenologisk posisjon, hvor ambisjonen er å forstå hvordan lærerne forstår karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse, med både deres objektive (hva kan jeg se) og subjektive (hva kan jeg føle/fornemme) dimensjon (Nordentoft & Olesen, 2014). Som forsker forsøker man å få deltakerne til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, og hvordan og hvorfor ting er som de er - gjerne i forbindelse med et avgrenset fenomen (Tjora, 2021). Mennesker kan ikke studeres slik som ting kan studeres, men må studeres som handlende, følende, menende, opplevende og forstående individer. Målet med en fenomenologisk tilnærming er dermed å gi en så presis beskrivelse som mulig av personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse (Nilsen, 2017), noe jeg føler jeg har fått til ved hjelp av mine dybdeintervju.

3.3 Personvern og forskningsetikk

Når intervju brukes i forskningssammenheng, står man ovenfor en rekke etiske og moralske problemstillinger. Disse er ikke begrenset til bare å gjelde selve intervjusituasjonen, men er integrert i alle fasene i selve undersøkelsen. Årsaken til at disse problemstillingene oppstår, er ifølge Kvale & Brinkmann de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige rom (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 97). Tjora bruker begrepet etiske betraktninger, som innebærer at det må ligge en slags etisk sans implisitt i all forskning. I tillegg til at det ligger en del juridiske krav til gjennomføring av samfunnsforskning, ligger det også en del aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2021).

Gjennom mine samtaler med lærerne har jeg fått innsikt av både privat og yrkesmessig karakter. Dette fordi intervjuene både har forekommet på arbeidsplassen, og hjemme i stua.

Det har derfor vært ekstra viktig å trygge lærerne på at all informasjon blir forsvarlig håndtert i henhold til de nasjonale forskningsetiske retningslinjene, som er utarbeidet av NESH (den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora), og gjelder for all forskning i offentlig eller privat regi. Formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning, og bidra til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis. Noe av det viktigste forskere gjør, er å ta ansvar for personene som inngår eller deltar i forskning gjennom å respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2023).

Et annet viktig forskningsetisk prinsipp er å innhente samtykke fra informantene. Dette ble sendt ut i god tid i forkant av intervjuene, sammen med et informasjonsskjema hvor det sto noe om formålet med studien, hvem som er ansvarlig, hvordan datainnsamling og datahåndtering skal foregå, og at de når som helst kan trekke seg fra å delta. Før selve intervjuet tok til sørget jeg for å gjenta denne informasjonen, noe som er viktig da det er mange som har lite kunnskap om hva kvalitativ forskning innebærer, og sikrer trygghet i at de faktisk er innforstått med hva det vil si å delta i slike studier (Skilbrei, 2019, p. 153). Samtykkeskjemaet ble deretter signert. Studien min er også godkjent hos SIKT (kunnskapssektorens tjenesteleverandør), noe som er nødvendig når man skal behandle personopplysninger i et forskningsprosjekt (Sikt, 2024).

3.4 Intervju

3.4.1 Utforming og valg av forsknings- og intervju spørsmål

Ifølge Maxwell er spørsmålene du søker svar på selve hjertet i forskningsdesignet, da de binder sammen delene til en helhet og er avgjørende for at studien skal ha sin hensikt (Maxwell, 2009). Det har derfor vært viktig for meg å finne frem til spørsmål som er forskbare, som ifølge Nyeng er en sentral del av selve forskningsarbeidet (Nyeng, 2012). Den største forskjellen mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmål, er at forskningsspørsmålene har sitt utspring i temaer som i all hovedsak er formulert i et mer teoretisk og faglig språk, mens intervju spørsmålene bør være uttrykt i intervju personens dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 163). I søket etter gode forsknings- og intervju spørsmål, leste jeg meg opp på faglitteratur og tidligere forskning, studerte masteroppgaver med lignende tematikk og brukte kunnskapen fra tidligere emner. Jeg fikk

også god hjelp av min veileder til å korrigere, plassere og strukturere både forskningsspørsmål og intervju spørsmål.

Jeg har valgt en relativt «stram og strukturert» utforming av både forskningsspørsmål og intervju spørsmål, og spørsmålene har en såkalt deskriptiv tilnærming i form av at jeg bruker spørreordene hva og hvordan. En slik tilnærming er hensiktsmessig når formålet med undersøkelsen er å få lærernes forståelse av et bestemt fenomen (Nyeng, 2012, p. 19). Samtidig vil det også være enklere å foreta en begrepsmessig strukturering av empirien i analysedelen, når intervjusituasjonen er godt strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 163). Til hvert av forskningsspørsmålene har jeg utformet 2-4 intervju spørsmål, som belyser temaet fra flere posisjoner.

3.4.2 Intervjuguide

I forkant av selve gjennomføringen av intervjuet kreves god planlegging. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det være hensiktsmessig å forberede intervju scenen med et manuskript/intervjuguide som strukturerer intervjuet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelige formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 46).

For å strukturere det hele, utformet jeg intervjuguiden i tabellform hvor jeg satt forskningsspørsmålene til venstre, og intervju spørsmålene til høyre. Selv om jeg ikke brukte denne «slavisk» gjennom intervjuene, var det en trygghet å ha guiden innen rekkevidde i de tilfellene hvor jeg hadde behov for å styre samtalen tilbake «på sporet»:

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
Hvordan forstår lærere karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?	Kan du fortelle hva du tenker på når du hører ordet karriere knyttet til din egen jobb som lærer? Hvordan relaterer du deg til karrierebegrepet som lærer?

3.4.3 Pilotintervju

Jo bedre man har forberedt intervjuet, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i samspillet med informantene, og det vil bli lettere å behandle datamaterialet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 134). Det kan derfor være hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju, da det å erfare hvordan intervjuguiden fungerer kan gi en trygghet i forhold til å gjennomføre forskningsintervjuene. Ifølge Maxwell kan et pilotintervju være en måte for å teste ut ideer og selve metoden, og kan være en god indikasjon på om konseptet fungerer etter hensikten (Maxwell, 2009).

Jeg valgte å foreta et pilotintervju med min svoger, som er lærer i videregående skole. Jeg hadde sendt han samtykkeskjemaet med en del grunnleggende informasjon om prosjektet på forhånd, noe han synes var nyttig da han bedre kunne forstå hensikten og bakgrunnen for spørsmålene. Selv om dette var en pilot, og jeg har en nær relasjon til min «testperson», var jeg bevisst på at intervjusituasjonen skulle være så autentisk som mulig. Jeg gikk derfor inn i rollen som forsker, og forholdt meg profesjonelt gjennom hele samtalen. Etter at intervjuet var over, reflekterte vi rundt hvordan dette opplevdes for oss begge. Min svoger ga inntrykk for at han syntes spørsmålene var interessante og relevante, og at det var nyttig å reflektere rundt sin egen lærergjerning. For min egen del ble dette en så positiv opplevelse, noe som gjorde meg tryggere i min rolle overfor informantene. Jeg hadde satt av 60 minutter til samtalen, men vi brukte kun 45. Det ga meg en god pekepinn på at en tidshorisont på 45-60 minutter var det jeg ville be lærerne om å sette av tidsmessig. Noe annet som var bra med denne piloteringen var at jeg fikk testet ut verktøyet nettskjema diktafon, som jeg vil redegjøre nærmere for under pkt. 3.4.6.

3.4.4 Utvalg

Når man skal velge ut informanter i kvalitative intervjustudier er hovedregelen at man finner deltakere som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Slike utvalg kalles for strategiske eller teoretiske, da de ikke er tilfeldig utplukket for å representere en populasjon (Tjora, 2021, p. 145). Når det kommer til antall, sier Kvale og Brinkmann (2015) at man bør intervju så mange som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite. Samtidig så avhenger antallet med det som er formål med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 148).

Basert på Tjoras hovedregel for utvalg, og Kvale og Brinkmann sitt råd om antall, endte jeg opp med et strategisk utvalg bestående av fem lærere i grunnskolen. Jeg fikk også tips fra veileder om at fem informanter er passende med tanke på oppgavens omfang. Jeg reflekterte en god del rundt hvorvidt jeg skulle legge noen kriterier til grunn for utvelgelsen, slik som kjønn, fartstid i skolen, skoleslag etc., men etter en grundig tankeprosess kom jeg frem til at jeg kun ville legge til grunn at de jobbet som lærere i grunnskolen, da disse er innenfor målgruppen i NOUen. Et annet viktig moment er at for mange utvalgsriterier gjør at det kan være vanskeligere å finne informanter, da man må aktivt søke etter bestemte kategorier. Videre hadde jeg heller ikke til hensikt å analysere data på bakgrunn av f.eks. skoleslag, så dermed falt dette bort. Jeg tenkte deretter grundig igjennom hvordan jeg skulle «skaffe» til veie disse fem informantene. Gjennom min tid i skolen kjenner jeg mange lærere, men jeg hadde en bevisst tanke om å finne noen jeg ikke hadde jobbet tett sammen med. Jeg sendte derfor e-post til et utvalg av rektorer jeg kjenner til, hvor jeg presenterte prosjektet og la ved samtykkeskjemaet. På den måten fikk jeg respons hos tre lærere. En fikk jeg kontakt med gjennom en kollega på jobb, og den siste kjenner jeg til privat. Basert på disse opplysningene, er det på sin plass å gi en kort introduksjon av mine fem informanter som jeg har valgt å gi fiktive navn.

Anne – er en kvinne i begynnelsen av 50 årene. Hun har jobbet som lærer siden hun gikk ut av lærerhøyskolen på midten av nitti- tallet, og vært tilknyttet den samme skolen gjennom hele sin lærergjerning. I dag jobber hun som kontaktlærer på mellomtrinnet, og har ingen funksjoner ved siden av undervisning. Hun har prøvd seg i et vikariat som inspektør, men gikk tilbake til undervisning etter endt periode.

Trond – er en mann i midten av 40 årene. Han har jobbet som lærer i ca. 12 år, og er i dag kontaktlærer på ungdomstrinnet. Han har stort sett vært ansatt på samme skole siden han startet å jobbe som lærer, bortsett fra en liten periode hvor han jobbet i videregående skole. Han har en bachelorgrad innen praktisk estetiske fag, videreutdanning i matematikk og naturfag samt en mastergrad og PPU (praktisk, pedagogisk utdanning).

Jens – er en mann i slutten av 20 årene som har jobbet som lærer i snart 2 år. I dag jobber han som kontaktlærer på mellomtrinnet, og fungerer også som teamleder. Han har byttet jobb en gang siden han var ferdigutdannet. Av utdanning har han master i grunnskolelærerutdanning 5-10, med hovedvekt på samfunnsfag og engelsk, samt noe tilleggsutdanning i form av fag.

Kine – er en kvinne i midten av 30- årene, som har jobbet som lærer i 10 år. I dag jobber hun som kontaktlærer på ungdomstrinnet, og har jobbet ved den samme skolen i tre år. Ifølge henne selv har hun tatt «bakveien» inn i læreryrket gjennom en bachelor i språk med påfølgende PPU. I og med at hun har flyttet litt på seg, har hun jobbet ved noen flere skoler før hun endelig fikk fast jobb.

Hege – er en kvinne i midten av 50- årene, som har jobbet som lærer siden hun gikk ut av lærerhøgskolen da hun var i tyveårene. I dag jobber hun som kontaktlærer på småtrinnet, og har stort sett jobbet med de yngste elevene gjennom hele sin lærergjerning. Hun har prøvd seg ved en annen skole, men har vært ved nåværende skole i flere år. Hun er også praksislærer, en rolle hun trives godt med.

3.4.5 Gjennomføring av intervjuene

Fire av intervjuene ble gjennomført i oktober - desember, mens det siste fant sted tidlig i februar. Det å samle inn data underveis i prosessen, har vært nyttig i forhold til å kunne jobbe parallelt med teori og empiri. I forkant av intervjuene, sendte jeg en e-post til hver og en hvor jeg uttrykte min takknemlighet for at de hadde sagt ja til å stille, og beskrev prosjektet i korte trekk. Jeg la også ved informasjons- og samtykkeskjemaet, og påpekte at undersøkelsen var anonym og at de når som helst kunne trekke seg. Vi avtalte tid og sted basert på hva som passet best, og endte opp med å gjennomføre tre av intervjuene på den enkeltes arbeidsplass. I et av tilfellene ble jeg bedt hjem til læreren privat, mens det siste foregikk hjemme hos meg. Lærerne var godt forberedt, og ga alle uttrykk for at de var innforstått med hva samtalen skulle dreie seg om. De hadde lest informasjons- og samtykkeskjemaet, som ble gjennomgått på nytt og signert. Jeg påpekte nok en gang anonymiteten, og at det var anledning til å trekke seg. Jeg hadde også behov for å kjøre en kort test av nettskjema diktafon, slik at jeg var sikker på at lydopptaket ble gjort. Selv følte jeg meg godt forberedt, mye takket være pilotintervjuet, og det var viktig for meg å innta en lyttende og aktiv holdning. I og med at jeg visste at samtalen ble tatt opp, valgte jeg å ikke notere underveis. Grunnen til dette var at jeg var redd for at samtalen kunne miste sin flyt dersom jeg både skulle skrive og lytte, og at jeg skulle bli ukonsentrert. Jeg satt derimot med intervjuguiden foran meg, som ble gjennomgått i grove trekk med hver enkelt i forkant. På den måten visse lærerne hva jeg hadde til hensikt å finne ut av, og hvordan samtalen var strukturert. Videre gjorde jeg det helt klart at dette var deres fortelling, og at det var viktig å ikke føle seg bundet, men å beskrive sine egne erfaringer og opplevelser.

Det er ikke rom for å gi en detaljert beskrivelse av hvert enkelt intervju, men jeg vil oppsummere noen fellestrekk basert på mine opplevelser. En av de mest sentrale erfaringene jeg gjorde, er viktigheten av å ha en intervjuguide. Selv om denne ikke ble brukt slavisk, rammet den inn samtalene på en god måte. Den hjalp meg også til å holde «stø kurs», og gjorde sitt til at vi holdt oss innenfor planlagt tidsramme 45 – 60 minutter. Det å starte innledningsvis med å spørre om de kan gi en kort presentasjon av seg selv, gjør noe med stemningen i rommet. Man blir raskt kjent med informanten, og en slik fri og individuell tilnærming førte til at samtalen kom godt i gang. Et annet moment jeg har lyst til å trekke frem er den positive responsen jeg fikk i etterkant av intervjuene. Den ene læreren var litt skeptisk til prosjektet, og fortalte at hun hadde lyst til å trekke seg fordi hun følte hun ikke hadde noe å bidra med i forhold til karrierebegrepet. Da samtalen var over, uttrykte hun derimot en ekte glede over å få mulighet til å reflektere rundt sin egen lærergjerning, og var ærlig på at hun hadde fått en aha opplevelse i forhold til karrierebegrepet og dets betydning i forhold til sin egen lærergjerning.

3.4.6 Transkribering

Jeg valgte å bruke Nettskjema diktafon, for å gjøre lydopptak av intervjuene. For å gjøre lærerne oppmerksom på dette, beskrev jeg følgende i informasjons- og samtykkeskjemaet:

Som student og ansatt ved USN har jeg tilgang til å lage et Nettskjema, og vil laste ned og ta i bruk mobilappen «Nettskjema diktafon» hvor opptaket blir gjort. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og lagret i Nettskjema. Av sikkerhetsmessige årsaker er det ikke mulig å lytte til opptaket i mobilappen. Nettskjema er et verktøy for utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser på nett, og utvikles og driftes av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved Universitetet i Oslo (UiO). Nettskjema har fokus på selvbetjening, brukervennlighet, forsknings- og undervisningsformål samt sikkerhet og personvern, og er spesielt tilrettelagt for å tilfredsstille norske krav til personvern (UiO, 2024)

Fordelen med Nettskjema diktafon, er at man kan laste ned og lagre lydfilen som en tekstfil, noe jeg gjorde rett i etterkant av hvert enkelt intervju. Det jeg så gjorde var å ta for meg tekstfilene samtidig som jeg lyttet til intervjuene, og ryddet i språket. På den måten fikk jeg luket bort alle lyder og unødige ord, og fikk renskrevet teksten slik at det ble en god flyt og mening. Jeg så på det som en stor fordel å gjøre dette rett i etterkant av intervjuene, da jeg

fikk gjenopplevd samtalene på nytt og fikk en ekstra nærhet til det som ble sagt. Dette tok en del tid, men da jeg var ferdig satt jeg igjen med til sammen 22 sider transkribert materiale.

3.5 Gyldighet og pålitelighet

Innen kvalitativ forskning er gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) såkalte kvalitetskriterier (Tjora, 2021, p. 259). Studiens gyldighet handler om hvorvidt svarene vi finner faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille, mens pålitelighet handler om sammenhenger internt i forskningsprosjektet, og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen (Tjora, 2021, p. 263). For å oppnå gyldige og pålitelige resultater med kvalitative metoder stilles det store krav til forskerens integritet og fagkompetanse, og siden forskeren selv er hovedinstrument ved gjennomføring av kvalitative intervju, kreves det bevissthet om mulige subjektive feilfaktorer (Befring, 2020, p. 99). Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet blir da ytterst viktig, og resultatene som kommer til syne skal rapporteres i en form som gir et klart og velstrukturert overblikk, med en kritisk vurdering av resultatenes validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 305).

I min streben etter å skaffe til veie valide data og søre for studiens gyldighet, har jeg bl.a. planlagt, gjennomført, transkribert og analysert datamaterialet under samme «lest», noe jeg også har gjort rede for under punktene i 3.4. Videre har jeg klargjort og definert noen sentrale begreper under punkt 1.4, som ifølge Befring er en viktig forutsetning for å styrke muligheten av valide data (Befring, 2020, p. 39). Jeg jobbet også grundig med utvelgelsen av både forsknings- og intervju spørsmål, og sørget for at disse hadde en nær sammenheng. Befring benevner dette som innholdsvaliditet, som handler om å vurdere om innholdet i spørreskjemaet oppleves som relevant, og at de språklige kravene er tilpasset lærerne som skal besvare spørsmålene (Befring, 2020, p. 41). Videre har jeg også gått grundig til verks under samtlige av oppgavens underpunkter, og gjort rede for mine valg og prioriteringer underveis. Jeg har også brukt mye tid på å sette meg inn i kvalitativt intervju som metode, og støttet meg til denne teorien underveis.

3.6 Forforståelse – refleksivitet

Som nevnt innledningsvis, er jeg klar over at min forforståelse gjennom min erfaring og fartstid fra skolen kunne by på noen utfordringer i forhold til min tilnærming og gjennomføring

av studien. Ifølge Finlay handler refleksivitet som forsker om en «disiplinert selvrefleksjon», som innebærer å rette et subjektivt «self-aware» fokus på seg selv og sin egen rolle. En måte å gjøre dette på er å ta på seg et sett med kritiske linser gjennom hele prosessen, som kan fungere som et godt verktøy for å øke kvaliteten og studiens gyldighet (Finlay, 2012). Selv om jeg gikk inn dette masterprosjektet med en viss antakelse rundt læreres forståelse av karrierebegrepet inn i egen profesjonsutøvelse, og jeg selv som masterstudent har fått en litt utvidet forståelse av begrepet, inntok jeg en bevisst holdning om å dempe disse antakelsene gjennom å ta på meg et sett med refleksive linser etter Finlay sine anbefalinger. Jeg var fast bestemt på å innta en åpen og nysgjerrig tilnærming til hele prosjektet, noe som har hjulpet meg i forhold til å gjennomføre og presentere studien med mest mulig transparens.

3.7 Analyseprosess og bearbeiding av data

Johannessen et al. (2018) påpeker at det å gå i gang med analysen kan virke skremmende, og ofte vet vi ikke hvor vi skal begynne eller hva som er veien videre (Johannessen et al., 2018, p. 278). I og med at kvalitativ analyse var noe helt nytt for meg, var jeg avhengig av å sette meg grundig inn teori og ulike metoder/modeller for hvordan jeg skulle gå frem for å analysere min empiri. Her var høstens to forelesninger om analyse til god hjelp. Jeg har også skaffet til veie noen metodebøker som har vært helt nødvendig, og da særlig i forhold til å kode og kategorisere data. Det har også vært nyttig å se hvordan tidligere masterstudenter har gått frem, og jeg har fulgt noen videoer på youtube.

I valg av analysetilgang landet jeg på en tematisk analyse slik den er beskrevet i Johannessen et al. s.278 – 313. Bakgrunnen for at jeg valgte tematisk analyse, er at den er studentvennlig og sikrer en grundig, systematisk og overkommelig analyseprosess dersom man følger stegene i prosessen (Johannessen et al., 2018). Tematisk analyse ble lansert av psykologene Virginia Braun og Victoria Clarke i 2006, og målet var å tilby en grunnleggende og fleksibel analysetilnærming som kan brukes alene eller i kombinasjon med ulike teorier og perspektiver (Johannessen et al., 2018, p. 279). I utgangspunktet er tematisk analyse en nokså teoriuavhengig tilnærming, som innebærer at man ikke legger så mange føringer til grunn for hva man skal se etter i analysen. Brandi og Sprogøe beskriver dette som en induktiv bottom-up, eller «oppdagelsens vei», hvor man har en åpen tilnærming til empirien uten noen forhåndsbestemte kategorier som man er ute etter å fastsette (Brandi & Sprogøe, 2019). Samtidig kan man fint supplere tematisk analyse med teoretiske perspektiver, og

ifølge Johannessen kan teori gjøre deg til en god oppdager (Johannessen et al., 2018, p. 279). En slik tilnærming forutsetter at du har god kjennskap til teorien før du går i gang med analysen, og heller mer mot en deduktiv top-down, som Brandi og Sprogøe beskriver som tenkningens eller bevisførselens vei. Denne forutsetter at man først setter seg inn i teori og/eller teoretiske begreper, og tar på sine teoretiske briller når man utformer intervjuguiden og går i gang med analysen (Brandi & Sprogøe, 2019, p. 29).

I min kategorisering av empiri har jeg valgt en tilnærming som inneholder elementer fra begge disse fremgangsmåtene - induktiv og deduktiv. Ifølge Tjora er dette helt vanlig i kvalitativ forskning, da denne er mangfoldig og preges av innlevelse og kreativitet, men også av struktur og systematikk. Den kan være drevet frem av både empiri og teori, men som regel i samspill mellom disse (Tjora, 2021, p. 27). Selv om jeg innledningsvis har definert karrierebegrepet med utgangspunkt i den tradisjonelle forståelsen som ligger til grunn i det norske språket og Donald Super sin definisjon, har ikke disse vært styrende i utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål, ei heller i møtet med lærerne. Jeg har valgt en åpen og nysgjerrig tilnærming, og da jeg startet min analyse stilte jeg meg spørsmål som «hva forteller lærerne meg her/ hva handler dette om?» Samtidig har mitt teorigrunnlag gjort at jeg har fått tenke klart, og det har vært helt nødvendig å avklare innledningsvis hvordan karriere og karriereutvikling er definert i teorien og i det norske språket. Johannessen beskriver dette som å operasjonalisere, som handler om å knytte antakelser til et ord eller fenomen, som igjen gir disse en bestemt betydning (Johannessen et al., 2018, p. 31).

Braun og Clarke sin modell består av 6 trinn, mens Johannessen et al. har en mer forenklet og justert versjon, slik at den skal være lettere å følge for studenter. Denne består av fire steg, og har fungert som en god rettesnor for meg. Jeg vil nå gi en kort redegjørelse av hvordan jeg har gått frem under hvert av stegene:

Steg 1: Forberedelse

Det første steget i analysen er forberedelse, som i all hovedsak handler om å skaffe til veie og få oversikt over empiri (Johannessen et al., 2018, p. 283). I denne fasen brukte jeg mye tid på å gjøre meg godt kjent med innholdet i empirien. Både underveis i intervjuene og gjennom transkribering og ryddig av tekst, fikk jeg god oversikt og innblikk i lærernes fortellinger. Jeg valgte også å ta en utskrift av de transkriberte sidene, og lagde meg et lite kompendium som var enkelt å ta med seg. Jeg brukte så enhver anledning til å lese og gjøre

meg ytterligere kjent med innholdet, og gjorde notater og brukte markeringstusj underveis. På denne måten fikk jeg et nært forhold til empirien, noe som gjorde at jeg kunne gjenkjenne og koble utsagn og begreper sammen før selve kodingen tok til.

Steg 2: Koding

Det neste steget handler om å kode data, hvor man i praksis går mer systematisk til verks og fremhever og setter ord på viktige poenger i materialet (Johannessen et al., 2018, p. 284). Johannessen et al. anbefaler å tenke på koding som en spørsmålsdrevet prosess, som handler om å stille spørsmål til det vi leser. I starten av kodingen la jeg meg på en mer generell inngang til empirien, og stilte meg spørsmålet som «hva ser jeg her/hva forteller lærerne meg?» Jeg gjennomførte flere runder med koding, og etter hvert så spisset jeg innholdet mer og mer mot forskningsspørsmålene mine. Jeg prøvde meg frem med litt ulike varianter for koding, både i form av å bruke ulike farger med markeringstusj, og klipping og liming i Word. Til slutt endte jeg opp med å lage meg et kodeskjema slik Johannessen et.al. viser på s. 289, hvor jeg kopierte inn lærernes svar i venstre kolonne og kodet i høyre. Jeg tok jeg for meg avsnitt for avsnitt og kodet underveis. Jeg opplevde kodingen som interessant og spennende, og følte at jeg kom veldig nær mine informanter etter hvert som jeg dykket ned i ord og vendinger som ble uttrykt.

Steg 3: Kategorisering

Etter å ha kodet materialet mitt grundig, fulgte tredje steget i analysen som handler om å kategorisere. Mens jeg i kodefasen zoomet inn på detaljene i empirien, handler kategorisering om å zoome ut for å se etter hvordan dataene kan settes sammen til en større helhet. Kategorisering innebærer dermed å sortere dataene i mer overordnede kategorier eller temaer, og her spiller forskningsspørsmålene en avgjørende rolle. Det er nemlig disse som gir retning for kategoriseringen, og ved å fokusere på problembeskrivelsene – hva det er jeg ønsker svar på, startet jeg å se et mønster i empirien (Johannessen et al., 2018, p. 294).

Fase 4: Rapportering

Rapportering handler om å skrive frem resultatene som jeg fant under analysen. Slik Johannessen et al. beskriver er det ikke vanntette skott mellom de ulike fasene i en analyse,

og man kan i rapporteringen oppdage at enkelte temaer kommer til kort eller oppdage nye og spennende sammenhenger i empirien (Johannessen et al., 2018, p. 301). Dette erfarte jeg selv, og endte opp med å slå sammen et par kategorier da jeg så disse i en større sammenheng etter hvert som jeg skrev frem resultatet. I selve rapporteringen har jeg tatt utgangspunkt i strukturen fra Johannessen et al, men jeg har ikke fulgt den helt slavisk (Johannessen et al., 2018, p. 311):

1. Presentere poenget med en generell beskrivelse.
2. Eksemplifiser poenget med utdrag fra dataene dine.
3. Kommenter datautdraget så leseren forstår hva ved utdraget som er viktig, og hvilke slutninger som trekkes på grunnlag av det.

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn slik de kom til syne hos meg. Jeg velger å starte med å vise en skjematisk oversikt over hvilke koder og temaer jeg kom frem til, for deretter å presentere funnene med utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål. Som nevnt har jeg basert min analyse på strukturen fra Johannessen et al., hvor jeg først presenterer tema med en generell beskrivelse, deretter viser jeg til eksempler fra informantene hvor jeg kommenterer det mest vesentlige og til slutt gir jeg en kort oppsummering.

4.1 Skjematisk oversikt over funn

Tematisk analyse har bidratt til at jeg har fått en nærhet til mitt materiale, som igjen har gitt meg en dypere forståelse rundt oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Etter en grundig gjennomgang av min empiri, hvor jeg gjentatte ganger har zoomet meg inn og ut av mitt datamateriale, har jeg både samlet og forkastet ideer og fortolkninger. Til slutt endte jeg opp med ni koder og fire tema. Jeg ønsker å understreke at dette er mine valg, og stiller meg åpen for at det finnes andre tolkninger og betraktninger enn disse jeg kom frem til.

Forskningsspørsmål	Koder	Tema
Hvordan forstår lærere i grunnskolen karriere begrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?	Aldri tenkt på læreryrket som en karriere, mer som en jobb Motpol til jobb Gå grader oppover	Relaterer seg ikke til karrierebegrepet i sin profesjonsutøvelse Klatre i stigen
Hvilke tanker og antakelser har de om sine muligheter for karrieutvikling	Ser ikke mange muligheter som lærer Ledelse og administrasjon Videreutdanning	Andre roller og ansvarsoppgaver enn undervisning.
Hvilke faktorer er viktige for å bli værende i læreryrket?	Veldig glad i jobben min Jobben gjør meg stolt og gir mening Strukturert og man kan planlegge	Jobben gir mening og passer godt inn i livet

4.2 Presentasjon av funn

«Hvordan forstår lærere i grunnskolen karriere begrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?»

4.2.1 Relaterer seg ikke til karrierebegrepet til sin egen lærergjerning

Det første tema jeg velger å presentere, er det jeg tolker som lærernes opplevelser av at de ikke relaterer seg til/har et forhold til karrierebegrepet i sin egen profesjonsutøvelse. Jeg vil nå vise til eksempler fra empirien, som utdyper og gir støtte for mitt valg av tema.

Anne *Jeg tenker ikke over at jeg har en karriere, egentlig. Nei. Jeg har bare en jobb. Så karrierebegrepet det er ikke noe jeg ville ha brukt om meg selv. Det er noe jeg hører om og sånn.*

Hege *Nei, jeg har aldri tenkt at jeg har en karriere som lærer.*

Jens *Jeg tror jeg tenker veldig lite på karrierebegrepet. Hvis det stiller seg som en motpol til jobb, så opplever jeg læreryrket mer som en jobb enn som en karriere, på en måte. Det er så mye av jobben som i det daglige handler om å møte elever og så videre, så det sluker opp alt. Jeg tenker ikke veldig mye på meg selv langsiktig, men det kan jo være fordi jeg er tidlig i løpet. Jeg bare dukker opp på jobben, gjør det jeg skal og går hjem igjen. Det handler mye om å få jobben gjort. Jeg bruker ikke veldig mye tid på å tenke over karrierebegrepet. Kanskje lærere tenker mer på det når de har vært i jobben en stund, og at jeg ikke tenker så mye over det fordi jeg er ny.*

Både Anne og Hege forteller at de ikke tenker over at de har en karriere i jobben sin som lærere. Anne sier at dette er et begrep hun ikke ville brukt om seg selv, og poengterer dette med å si at karriere er noe hun hører om at andre har, og at hun «bare» har en jobb. Hege understreker også dette ved å gi uttrykk for at hun aldri har tenkt på at hun har en karriere i jobben sin, og at dette er et begrep hun ikke kjenner seg igjen i. Jens tenker også veldig lite på karrierebegrepet, og stiller karriere opp som en motpol til jobb. For han er læreryrket alttoppslukende i form av å møte opp på jobb, ta vare på elevene og gå hjem igjen. Hans

opplevelser av jobben baserer seg på å ta en dag av gangen, og han tenker ikke så langsiktig som det han oppfatter ligger i karrierebegrepet. Samtidig sier han at det kan være fordi han er tidlig i løpet, og at han kanskje vil endre oppfatning når han har fått mer erfaring.

I sum leder disse opplevelsene meg i retning av å tolke dette som et tegn på at karriere er et begrep som lærerne ikke kjenner seg igjen i. Der karriere er å tenke langsiktig, opplever de lærerjobben som kortsiktig med fokus på å gjøre jobben her og nå. Basert på disse utsagnene trekker jeg følgende konklusjon av at lærerne ikke relaterer seg til karrierebegrepet i egen profesjonsutøvelse, og at det mest sannsynlig ikke handler om hvor mange års erfaring man har i yrket. Både Anne og Hege har lang fartstid i skolen, og begge gir tydelig uttrykk for at de har tilsvarende oppfatningen som Jens.

4.2.2 Klatre i stigen

Til tross for at lærerne ikke relaterer seg til karrierebegrepet i egen profesjonsutøvelse, har de en forståelse og oppfatning av hva karrierebegrepet betyr. Det bringer meg videre til å presentere mitt andre tema, som handler om at lærerne forstår karriere som å «klatre oppover i stigen». Det er på sin plass å påpeke at disse utsagnene kom som følge av samtalene rundt deres forståelse av karrierebegrepet i sin lærergjerning, og vil også her vise til eksempler fra empirien, som utdyper og gir støtte for mitt valg.

Trond *Selve karrierebegrepet forbinder jeg med en stige – en trapp, ikke sant? Det har vi vi snakket sammen om i kollegiet, at vi er lærere fordi vi ikke tenker trapp. Vi tenker at vi ønsker å utvikle oss som lærere, slik at vi får til det vi ønsker sammen med elevene i klasserommet.*

Kine *Da tenker jeg på yrke, yrkesvei og et arbeidsliv. Noe som kan endres og utvikles, og som ikke er konstant.*

Hege *Karriere forbinder jeg på en måte med status, ikke sant, at man kan gå grader oppover. Det forbinder jeg ikke med læreryrket. Men jeg har jo hørt det. Da jeg begynte å studere, var det flere som liksom sa at det var lurt å ta lærerutdanning for da har du mange bein å stå på. Det kan du bruke til mye, selv om jeg aldri helt har sett det selv.*

Anne *Da er det mer som når ungdom skal velge hvilken vei de skal gå. Ja. I stedet for jobb eller videre skole, så blir det kalt karriere. Føler jeg sånn sett da, at du liksom skal velge din vei å gå. Og så kan du bytte underveis. Det er ikke en statisk greie liksom. Jeg tror ikke karriere var noe vi brukte da vi drev og studerte. Jeg tror det har kommet i nyere tid, som så mange andre nye begreper. Så karriere er jo veldig i vinden nå da. Ja, det tror jeg.*

Jens *Karrierebegrepet er noe mer overordnet for meg. Jeg ser for meg at det er en tanke om sitt arbeidsløp, som en stige. Nå er jeg her, men jeg skal dit.*

Trond forteller at den største forskjellen mellom karriere og læreryrket er at lærerne ikke «tenker trapp». Han mer opptatt av den faglige utviklingen sammen med sine kollegaer, slik at han lykkes med elevene i klasserommet. Dette gir meg tanker om at utvikling av profesjonsfellesskapet står mye sterkere enn utvikling av egen yrkeskarriere, og at lærere ikke er særlig opptatt av å «gjøre karriere» i skolen.

Hege forbinder karrierebegrepet med en form for status som handler om å gå gradene oppover, noe hun ikke forbinder med læreryrket. Videre forteller hun at da hun studerte fikk hun høre at det var lurt å ta lærerutdanning, for da hadde hun flere bein å stå på. Dette peker i retning av at læreryrket er relativt statisk og stabilt, men at selve lærerutdanningen kan åpne noen dører inn i andre yrker som kan gi større karrieremuligheter. Ergo må man ut av selve lærerjobben dersom man ønsker å gjøre karriere.

Anne og Kine opplever også karriere som noe som er dynamisk og i bevegelse, og at det handler om å utvikle seg i retning opp og frem. Jens tenker også noe av det samme – at karrierebegrepet er noe som er overordnet og en tanke om et arbeidsløp hvorpå han assosierer det med en stige. Nå er jeg her, men jeg skal dit. Videre trekker Anne frem at hun assosierer karrierebegrepet med ungdom som skal velge hvilken vei de skal gå, og Kine snakker om en yrkesvei og et arbeidsliv i endring. Anne tenker også på karrierebegrepet som noe som er «i vinden», og som ikke ble mye brukt da hun var ung og studerte. Dette gir meg tanker om at karrierebegrepet er et motebegrep som assosieres til ungdom som skal velge sitt utdanningsløp, samtidig som det også assosieres til mennesker som er opptatt av å utvikle seg i retning opp og frem.

Oppsummert har jeg fått bedre støtte for min oppfattelse av at lærerne ikke relaterer seg til karrierebegrepet i egen profesjonsutøvelse, og at for dem dreier karriere seg om status og det å klatre i stigen. I og med at lærerne er valgt ut tilfeldig, og at jeg ikke har analysert mine funn ut ifra bestemte kategorier som kjønn, ansiennitet, stilling etc., ser jeg en klar og tydelig samstemthet rundt svaret på mitt første forskningsspørsmål uavhengig av hvem de er, eller hvor mange års erfaring de har fra yrket.

4.2.3 Andre roller og ansvarsområder enn undervisning

«Hvilke tanker og antakelser har de om egne muligheter for karriereutvikling?»

Det tredje tema jeg velger å presentere, baserer seg på utsagn gitt av samtlige av mine fem informanter. Da de ble spurt om hvilke tanker og antakelser de hadde om sine egne muligheter for karriereutvikling, trakk de frem at de ikke ser særlig mange muligheter, men de få som finnes handler om å gjøre noe annet enn å undervise. Her trer skoleledelse og administrasjon frem som en soleklar kategori, men de nevner også at det kan dreie seg om å påta seg andre roller og ansvarsområder utenfor klasserommet, noe som førte til at jeg valgte dette som navn på tema. Jeg vil nå vise til funn fra empirien som gir støtte for mitt valg.

Kine *Det har vært gode muligheter for å dekke kompetansekravene, og jeg tok de siste studiepoengene i engelsk med vikarordning. Det var kjempebra, og jeg utviklet meg mye som lærer. Jeg har alltid tenkt at jeg vil jobbe som lærer en stund, og så vil jeg jobbe videre i skoleledelse. Det er den karriereveien jeg ønsker å ta. Men – da må jeg betale for det selv, og det har jeg ikke mulighet for akkurat nå.*

Trond *Som lærer så er det vel egentlig ikke så mange muligheter for karriereutvikling. Du kan ta på deg en rolle eller et ansvarsområde, slik som en fagseksjon eller en funksjon, og så får du litt ekstra penger for det. Da har du liksom en karriere. Jeg ble anbefalt å søke om å bli lærerspesialist, og jeg tenkte på det en liten stund. Men - den er så politisert så da røyk den litt. Det «veppebolet» der ville ikke jeg inn! Ellers er det skoleledelse. Det er en karrieremulighet sånn som jeg opplever det. Jeg drømmer om å bli skoleleder, og jeg har begynt å kikke litt i den retningen. Men - jeg må få ungene mine inn*

i skolen først, for da blir det litt deiligere hjemme. Det har jeg litt lyst til kjenner jeg. 75% inspektør og 25% underviserstilling, det hadde vært flott.

Hege *Jeg tenker vel egentlig det - at hvis jeg skal gjøre noe annet enn å undervise, da må jeg ta meg en type lederutdanning. Eller noe annet. Altså bare gjøre noe annet. Jeg ser egentlig ikke at jeg har noen karrieremuligheter i skolen, nei - jeg gjør egentlig ikke det. Men utover det så har jeg aldri tenkt på læreryrket som en karrieremulighet. Du kan kanskje jobbe i administrasjonen da. Jeg har kollegaer som har vært veldig målrettet og tatt lederutdanning, men det har ikke jeg kapasitet til ved siden av full jobb. Jeg må spare på kreftene, da jeg en gang var i ferd med å jobbe meg syk.*

Anne *Nei, det vet ikke. Nei, det må vel være videreutdanning det da. Jeg ville vel kanskje kalt det det. Jeg føler også at hver gang det er stortingsvalg, må vi gjennom en eller annen form for videreutdanning. Så jeg får liksom ikke valg selv hva jeg trenger. Jeg har jo vært inspektør i et og et halvt år, så der prøvde jeg jo ut noe annet. Jeg så ikke på det som en karriere, mer som å prøve noe annet – ta en annen rolle. Det er jo eventuelt det som må være videre oppover. Jeg kan jo ta en master selv, for min egen del, for å få mer kunnskap. Da kan jeg jo gå videre til å bli rådgiver, inspektør eller rektor, hvis det er i skolen jeg vil være ikke sant? Det er ikke mer jeg kan gjøre.*

Jens *For noen er karriereveien å gå inn i ledelse. Det kunne jeg aldri tenkt meg. Jeg jobber sammen med en nå som tar en skoleledermaster over fire år. Da blir det en karrierevei for henne. Kanskje hun er litt lei av dette elevlivet, og har lyst til å gå videre. Så det er jo en vei. Det kunne jeg aldri tenkt meg. Jeg skal absolutt ikke inn i noen ledelsesstilling, det passer ikke for meg. Jeg tenker heller ikke på at jeg skal «bygge min karriere», fordi alt er skrevet inn i tabeller med hvor mye penger man tjener og så videre. I tillegg kom jeg inn i yrket som lektor med opprykk, så tilleggsutdanning vil ikke gi meg høyere lønn. Jeg har nok studiepoeng, så teknisk sett blir det jo en ganske flat utvikling. Det er bare ansienniteten som bestemmer hvor mye jeg vil tjene i fremtiden.*

Både Kine og Trond har en drøm og en ambisjon om å bli skoleledere, men de må vente til mulighetene byr seg. For Kine handler dette om å vente til hun får råd til å betale

videreutdanningen selv, mens for Trond må det passe inn i livet da han må vente til barna hjemme starter på skolen. Jeg tolker disse utsagnene som at de ser noen muligheter, men at det pr. i dag ligger noen begrensninger/hindringer i veien som i deres tilfeller ikke dreier seg om forhold på arbeidsplassen, men andre omstendigheter/brikker som må på plass først.

Jeg opplever også en spontanitet i svaret til Hege som understøtter min tolkning. Hun gjentar seg selv tre ganger i form av at det handler om å gjøre noe annet enn å undervise, og ser ikke at hun har noen karrieremuligheter utover at hun kanskje kan jobbe i administrasjonen. Samtidig opplever hun ikke at hun har denne muligheten, da hun må spare på kreftene fordi hun er redd for å jobbe seg syk.

Anne forteller at hun har prøvd å være inspektør i en periode, men at hun ikke opplevde det som en karriere. Hun forteller at det var mer som å prøve ut noe annet, og at dersom hun ønsker å satse på en slik stilling i fremtiden må hun ta videreutdanning. Hun er litt mer vag enn de andre i form av at hun sier at det må eventuelt være det som er veien videre oppover, noe som forteller meg at hennes oppfatning av muligheter for karriereutvikling handler om å ta videreutdanning for å gå inn i en lederstilling. Hun peker også på at hun aktivt må gjøre noe selv, slik som å ta en master, noe jeg tolker som både en mulighet, men også en begrensning.

Jens er også tydelig i sin opplevelse om at det handler om å gå inn i ledelse, men at dette ikke er noe for han. Han føler at det er noe han ikke passer til, og sier videre at han ikke ser særlig andre muligheter for avansement fordi han er plassert inn i et hierarki bestående av lønnstabeller og ansiennitet. Han løfter også frem videreutdanning i form av master som et alternativ, da han har en kollega som har startet på det løpet, og at årsaken kan ligge i at hun er litt lei av undervisning. Samtidig er det uaktuelt for han å ta mer videreutdanning, da han både har master og nok studiepoeng.

Kort oppsummert tolker jeg dette som at lærerne ikke ser særlige muligheter for karriereutvikling som lærere, og at de som finnes handler om andre roller og ansvarsområder enn undervisning. Skal de gjøre karriere i skolen må de tre ut av klasserommet og inn i ledelse og administrasjon, men først må de ta videreutdanning.

4.2.4 Jobben gir mening, og passer godt inn i livet

«Hvilke faktorer er viktige for å bli værende i læreryrket?»

Den tredje og siste kategorien jeg velger å presentere, baserer seg på utsagn fra lærerne som handler om hvilke faktorer som er avgjørende for at de blir værende i læreryrket. Jeg har tolket meg frem til to «paraplyer», nemlig at jobben gir mening og at den passer godt inn i livet for øvrig. Jeg har valgt å slå disse sammen til et tema da jeg føler de hører sammen, og vil nå presentere utdrag fra empirien som belyser mine funn:

Hege *Jeg er superglad i jobben min. Jeg føler jeg har en viktig og interessant jobb. Når den er på sitt beste, så føler jeg at den også bygger meg opp. Da er jeg stolt. Til tross for at det blir sagt så mye negativt. Jeg føler at læreryrket blir pratet veldig ned i visse sammenhenger, og til tider i medier. Men jeg kjenner at jeg blir mer og mer blir stolt av yrket som jeg har, og jobben jeg gjør. Jeg har egentlig ikke ønsket meg en annen jobb. Fordi jeg er glad i jobben min, og jeg føler at jeg mestrer arbeidet med barna og foreldrene. Det er så fint å møte tidligere elever som roper på meg på skolegården, eller foreldre som har hørt om meg og at jeg gjør en god jobb. Jeg har et rykte, og er noen på en måte. Det er viktig for meg.*

Trond *Jeg tror ikke jeg kommer til å slutte. Jeg tror jeg blir i skolevesenet. Jeg er ganske sikker på det. Rett og slett fordi dette fungerer godt i livet. Jeg er på leit etter energien hos ungdomsskoleelever, det er den jeg er på leit etter. Det der ungdommelige, nysgjerrige og litt sprø. Og det er ikke så veldig mange jobber du får det i. Og læreryrket er veldig strukturert. Jeg vet når jeg har ferie i 2034, eller noe sånt. Så da skal jeg på hytta. Du kan planlegge. Og det har noe veldig godt med seg. At jobben passer godt inn i livet. Hun hjemme jobber litt mer, men tjener en hel del bedre. Det er en god kombo for familien.*

Anne *Jeg har aldri tenkt på å slutte, nei faktisk så har jeg ikke det. Jeg har hatt mange tøffe klasser, og har vel ikke alltid vært like glad når jeg kommer på jobb eller går hjem fra jobb, men jeg liker jobben min. Hvert tredje eller fjerde år får jeg nye elever og nye kollegaer på team, og da føler jeg at jeg begynner litt på nytt igjen. Men - hvis de begynner å tulle med feriene våre, da gidder jeg*

ikke. Da setter jeg meg i kassa på Rimi, hvor jeg jobbet i mange år både før og underveis i studiene. Fordelen med den jobben er at du kan gå hjem når du er ferdig for dagen, det kan du ikke som lærer. Der tar du med deg jobben hjem.

Kine *Jeg er veldig glad i jobben min, og har mye indre motivasjon for å gjøre den. Jeg trives godt å jobbe med elever, og spesielt de som trenger litt ekstra. Videre passer det godt med mye fri og avspasering når man har små barn, for man har jo et liv man skal leve ved siden av. Jeg har tenkt tanken at jeg ønsker å gjøre noe annet, og står kanskje ved et veiskille i forhold til at jeg ønsker å jobbe med bistand. Så, jeg kommer nok ikke til å være lærer bestandig, men akkurat nå passer jobben godt inn i livet.*

Jens *Nei, jeg har ikke tenkt på å slutte. Det har jeg ikke. Jeg har aldri jobbet med noe annet, jeg har kun jobbet med barn. Jeg har jobbet på SFO, og på sommerleir i flere år, og nå jobber jeg som lærer. Det er det jeg kan. Jeg synes det er gøy å være lærer, og jeg finner mening i jobben. Selv om det er slitsomt, så håper jeg at jeg ikke går lei. Fordi jeg vet jo at lærere slutter og går til andre yrker.*

Svarene lærerne gir balanserer godt med min tolkning og forståelse av at det som er avgjørende for å bli værende i læreryrket, er at jobben er meningsfull og passer godt inn i livet. Alle fem gir uttrykk for at de trives som lærere, og relaterer det til følelsen av glede i form av å jobbe med barn og ungdom.

Hege understreker dette ved å si at når jobben er på sitt beste, så bygger den henne opp og gjør henne stolt. Hun sier også at noe av det fineste med å være lærer er at hun møter så mange forskjellige mennesker, og får tilbakemeldinger fra elever og foreldre som for henne er betydningsfulle. Dette forteller meg at følelser i form av stolthet, positiv respons og mestring er viktige faktorer for at Hege skal bli værende i yrket, samtidig som at hun også må spare på kreftene så hun ikke blir syk.

Trond er opptatt av at jobben passer godt inn i livet, da den er strukturert noe som gjør at han kan planlegge mange år frem i tid. Videre elsker han å jobbe med ungdom, og den

energien det gir i form av spontanitet og litt «galskap», noe som har stor betydning for at han blir værende i læreryrket.

Anne sier også at til tross for en del tøffe klasser, så har hun aldri tenkt på å slutte. Hun liker jobben fordi hun opplever at hun begynner på nytt hver gang hun får nye klasser. Da blir hun kjent med nye elever, og får nye kollegaer på team. Dette forteller meg at samarbeid med kollegaer er viktig og meningsfullt, og hun liker også den variasjonen det er å starte litt på nytt hver gang hun får nye klasser. Samtidig så peker hun på at dersom de (les politikerne) rører feriene, så kommer hun til å slutte. Dette tolker jeg dit hen at måten jobben er strukturert på og som gir henne lange perioder med fri, har vært og fremdeles vil være en avgjørende faktor for å bli værende i yrket. Det samme tolker jeg i svaret fra Kine, som er opptatt av at jobben passer godt inn i livet som småbarnsmor, da hun i perioder har mye fri. Samtidig ser hun ikke helt for seg at hun blir værende i yrket gjennom hele livet, men akkurat nå så fungerer den fint. Hun forteller også at hun får mye indre motivasjon av å jobbe med elever, og spesielt de som trenger litt ekstra, noe som for henne gir mening og glede.

Jens forteller også at han ikke har tenkt på å slutte, da han føler at det å jobbe med barn er det han kan. Han synes også det er gøy å være lærer, og til tross for at det er slitsomt i perioder så håper han at han ikke går lei. Han understøtter dette ved å si at han finner mening i jobben, og at han får brukt kunnskapen han har.

Kort oppsummert gir disse utsagnene støtte for kategorien om at læreryrket gir mening og passer godt inn i livet. Selv om flere uttrykker at de blir slitne og må passe på seg selv så de ikke jobber seg syke, finner de likevel glede og mestring i jobben. Videre er det en viktig faktor at læreryrket er organisert på en måte som gjør at jobben balanserer godt med livet for øvrig, og gir muligheter for å planlegge langt frem i tid.

5 Drøfting

Jeg vil nå drøfte mine funn fra analysen sett i lys av mitt kunnskapsgrunnlag og teori som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven. Jeg velger å drøfte hvert tema separat, da disse gjenspeiler min problemstilling og mine forskningsspørsmål. I tillegg har jeg valgt å belyse noen spenningsforhold som kan oppstå når politikk møter praksisfeltet, og gi en kort refleksjon rundt hvilken betydning mine funn kan ha i et karrierefaglig og kompetansepolitisk perspektiv.

5.1 Jeg har aldri tenkt på at jeg har en karriere

Gjennom analysen kom det tydelig frem at lærerne ikke relaterer karrierebegrepet til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse. Det hersker liten tvil om at deres forståelse heller mer mot den tradisjonelle oppfatningen av at karriere handler om «å klatre oppover stigen» i form av avansement og økt ansvar, enn at karriere er noe som angår dem eller er en del av deres yrkesliv eller privatliv for øvrig. I og med at Super så tidlig som på 1950- tallet lanserte sin teori om at karriere har en nær sammenheng med livets faser og leverom, og Høydal og Poulsen beskriver karriere som et begrep som har blitt utvidet til også å gjelde livets øvrige roller (Høydal & Poulsen, 2012), er det interessant å se nærmere på hvorfor denne utvidede forståelsen ikke har nådd lærerne som yrkesgruppe?

En forklaring kan ligge i selve begrepsforståelsen hos lærerne. Når Trond og Jens forteller at de tenker på karriere som en trapp eller stige, vil Bergmo-Prvulovic forklare dette med at karrierebegrepet er et abstrakt sosialt fenomen, som hver enkelt av oss har en såkalt hverdagskunnskap rundt. Hun sier at begrepet vekker ulike assosiasjoner, og at vi har formet vår forståelse basert på egne opplevelser og erfaringer gjennom livets ulike kontekster (sosialt, kulturelt og historisk), men også gjennom en kollektiv forståelse av hva karriere er og kan være (Bergmo-Prvulovic, 2015). Et eksempel kan være hvordan mediene, som har stor makt og påvirkningskraft, fremstiller og bruker karrierebegrepet for å beskrive andre kontekster enn arbeid og utdanning. Spesielt innenfor idretts- og kulturlivet blir begrepet brukt for å fremheve noen med et ekstra talent, eller noen som har jobbet seg opp og frem gjennom hardt arbeid. På den måten forbindes begrepet med suksess og det å stige i gradene, noe som fører til at man relaterer karriere til nettopp det. Bergmo-Prvulovic belyser dermed kompleksiteten rundt karrierebegrepet som sosialt fenomen, og hevder at selv om

nye betydninger av og nye måter å snakke om karriere på i nåtidens samfunn har blitt innført av forskere på ulike områder, slutter ikke menneskers hverdagskunnskap om karrierebegrepet å eksistere. Denne hverdagskunnskapen vil eksistere i lange tider, side ved side og kanskje i kontrast til hverandre, og befinner seg i en prosess av stadig dynamisk og gjensidig påvirkning (Bergmo-Prvulovic, 2022).

Tony Watts er opptatt av noe av det samme, og ville forklart at årsaken bak lærernes tradisjonelle oppfatning av karriere som en trapp eller en stige, er fordi det er slik folk flest oppfatter begrepet. Han hevder at mye av bakgrunnen for at denne oppfatningen har så sterkt fotfeste, handler om at samfunnet vårt er tuftet på et byråkratisk konsept som bærer preg av å være ryddig og strukturert «neat and orderly» (Watts, 2015). Ser vi dette i lys av hvordan våre utdanningsinstitusjoner og store deler av dagens arbeidsmarked er strukturert og organisert, som en bevegelse i en retning fra start til mål, er dette med på å forsterke forståelsen av karrierebegrepet som å klatre i stigen. Samtidig peker han på at denne byråkratiske modellen er i ferd med å fragmentere, da den i mindre og mindre grad beskriver den virkelige verden. I dagens arbeidsmarked, som består av hyppige endringer og økt krav til kompetanse, er det færre stiger å klatre i, og de som finnes er mindre og mindre sikre (Watts, 2015). Med dette som utgangspunkt er Watts av den oppfatning at det er på høy tid å redefinere karrierebegrepet slik at det i større grad gjenspeiler dagens samfunn, noe som også betyr at karrierebegrepet må omfavne andre av livets arenaer. Dersom vi skal lykkes med en slik redefinering, må folks tankesett rundt karrierebegrepet endres (Watts, 2015).

Samtidig er det ikke så enkelt å redefinere folk oppfatning av et bestemt begrep. Det ligger nemlig i begrepets natur, at det ikke kan defineres en endelig mening da disse er foranderlig på tvers av tid og kontekst (Skovhus & Felby, 2020). Når Trond forteller at han sammen med sine kollegaer har diskutert karrierebegrepet, og at de er lærere fordi de ikke «tenker trapp», vil Skovhus og Felby henvise til Reinhart Kosseleck sin begrepshistorie. Den peker på at begreper beskriver både politiske og sosiale forhold, som igjen er preget av skiftende politiske og sosiale kontekster som kan bestå av våre erfaringsrom og forventningshorisont (Skovhus & Felby, 2020). I lærernes tilfelle, kan en slik forståelse av at karriere er synonymt med en stige eller en trapp tilskrives deres erfaringer om at læreryrket er relativt stabilt over tid, og at det finnes få stiger å klatre i. Deres forventninger om karriereutvikling vil dermed være ikke eksisterende. Et slikt syn får også bred støtte av Bakke og Hooley, som har studert karrierekonseptet blant norske tiendeklasseelever og deres rådgivere. Deres funn viser at det er store forskjeller mellom hverdagsforståelsen hos de unge, og slik begrepet blir

forstått blant politikere, utdanningsinstitusjonene og de voksne som skal bistå ungdommen i deres karrierevalg. I deres undersøkelse svarte rådgiverne at de helst unngikk å bruke karrierebegrepet ovenfor sine tiendeklassinger, da de så på karriere som et mer «teknisk begrep» som ble brukt om utdanning og arbeid. De anså ikke karriere som en del av ungdommens hverdagspråk (Bakke & Hooley, 2022), noe som beskriver hvilke holdninger som er knyttet til begrepet og at forståelsen blant folk flest har stått og fremdeles står på stedet hvil.

5.2 Da må jeg ta lederutdanning

En viktig forutsetning for å lykkes med egen karriereutvikling er evnen til å orientere seg rundt sin egen mulighetshorisont. Dette innebærer å utforske hvilke muligheter og begrensninger som reelt sett finnes når det kommer til utdanning, arbeid og egen karriere (Bakke et al., 2020, p. 71). Med det faktum at læreryrket er egalitært og at det er få karrierestiger å klatre i, er ikke funn fra analysen rundt mitt andre forskningsspørsmål særlig overaskende. Når flere av lærerne forteller at karriereutvikling er ensbetydende med å gå over i ledelse eller jobbe i administrasjonen, handler dette om at skolen som organisatorisk enhet er svært rigid med flat struktur (NOU 2022:13, 2022, p. 163). Slike strukturelle forhold føyer seg inn i rekken av hvordan en stor andel av dagens profesjonsutøvere arbeider - innenfor profesjoner med moderate muligheter for såkalt oppadgående mobilitet. Dette innebærer at det er få muligheter for internt avansement i form av økt ansvar og høyere lønn, mens mulighetene for å bytte til en tilsvarende stilling innenfor et annet arbeidsområde er svært gode (Abrahamsen, 2008).

Når Trond forteller at han ikke opplever at det er særlig mange karrieremuligheter som lærer, bortsett fra at du kan ta på deg en rolle eller et ansvarsområde slik som en fagseksjon eller en funksjon, vil Patton og McMahon forklare dette med at hans karriereutvikling er påvirket av flere forhold på ulike systemiske nivå som har innflytelse på hans karriereutvikling (Patton & McMahon, 2006). Skolens struktur og organisering er regulert gjennom politisk styring og avtaleverk, og gir lite rom for individuelle tilpasninger. Patton og McMahon definerer dette som såkalte miljømessige faktorer som ligger utenfor det man kan kontrollere (Patton & McMahon, 2006). Disse opplevelsene trer også tydelig frem hos Jens, som understreker at «alt er skrevet inn i tabeller i forhold til hvor mye man tjener», og at han ser for seg en rimelig flat utvikling som lærer. Andre miljømessige faktorer som ligger utenfor lærernes påvirkningsrom, kan være videreutdanning. Som nevnt innledningsvis har det blitt satset stort

på kompetanseheving i form av etter- og videreutdanning av lærerne de senere årene, noe som har medført at dette nærmest har blitt en forventning. Samtidig tas beslutningen om hvem som får innvilget videreutdanning på overordnet nivå, noe som gjør at lærerne ikke kan påvirke dette i særlig stor grad selv. Når det i tillegg har blitt et økende fokus og krav om lederutdanning dersom man ønsker å jobbe som skoleleder, samtidig som at videreutdanning i skoleledelse kun er forbeholdt de som allerede innehar en lederposisjon, betyr dette at en slik satsning kun vil favne en liten gruppe. Når Kine forteller at hun ønsker en karrierevei som skoleleder, men at hun må vente til hun får mulighet til å betale for det selv, kan dette ifølge Patton og McMahon være en såkalt sosioøkonomisk begrensning (Patton & McMahon, 2006). Når det kommer til rollene eller funksjonene som Trond beskriver, vil Patton og McMahon definere disse som såkalte sosiale faktorer. Dette handler bl.a. om forhold på arbeidsplassen, hvor det i skolen eksisterer noen muligheter for individuelle tilpasninger basert på lærernes ønsker og faglig engasjement (Patton & McMahon, 2006). Patton og McMahon beskriver også noen individuelle faktorer som har påvirkning på individers karriereutvikling, slik som bl.a. alder og helse (Patton & McMahon, 2006). Her kan jeg trekke frem Hege, som forteller at hun etter mange år i skolen må spare på kreftene da hun en gang var i ferd med å jobbe seg syk.

Med andre ord er evnen til å utforske/orientere seg rundt hvilke muligheter og begrensninger som reelt sett finnes en viktig suksessfaktor for å lykkes med egen karriereutvikling. I og med at lærerne er relativt samstemte i forhold til at karriereutvikling handler om å gjøre noe annet enn å undervise, og flere trekker frem ulike forhold av privat og personlig karakter, kan dette kobles til Super som forklarer at det er en nær sammenheng mellom individers karriereutvikling og våre livsfaser og leverom (Højdal & Poulsen, 2012, p. 46). Når Jens forteller at han tenker lite på karrierebegrepet, og begrunner dette med at det mest sannsynlig er fordi han er ny i jobben, vil Super forklare dette med at Jens befinner seg tidlig i etableringsfasen (24-44 år). Her er hovedfokus å finne sin plass i organisasjonen, tilpasse seg kulturer, etablere gode arbeidsrutiner og forsøke å etterleve arbeidslivets krav og forventninger (Højdal & Poulsen, 2012, p. 51). Jens er mest opptatt av å få jobben gjort her og nå, og tenker ikke så langsiktig i forhold til egen karriereutvikling. Ifølge Jens er lærerjobben altoppslukende, noe som understøttes av Super som sier at i denne fasen er det ikke særlig rom for å tenke på egen karriereutvikling. På den andre siden påpeker Super at det finnes flere utviklingsmuligheter også i etableringsfasen, slik som nye ansvarsområder og arbeidsoppgaver, men at disse gjerne trer frem litt senere i form av konsolidering (Højdal & Poulsen, 2012, p. 51). Ser vi på Kine, befinner hun seg et godt stykke ut i etableringsfasen.

Etter over ti år som lærer hvor hun har trivdes godt, forteller hun at hun nærmer seg et veiskille i form av at hun nok ikke kommer til å være lærer for bestandig. Ifølge Super handler dette om at mennesker som har suksess med det de gjør, har en tendens til å skifte fokus og bli opptatt av å komme videre i sin karriere. Enten ved å stige i gradene i form av tyngre ansvarsområder i «virksomhetshierarkiet» (vertikal karriereutvikling), eller ved å påta seg nye faglige utfordrende oppgaver på samme organisatoriske nivå (horisontal karriereutvikling) (Højdal & Poulsen, 2012, p. 51).

Et annet viktig element som ifølge Super har betydning for vår karriereutvikling, er vårt leverom (Højdal & Poulsen, 2012, p. 54). Når Trond forteller at han drømmer om å bli skoleleder, men at han må vente til ungene hjemme starter på skolen først, innebærer dette at familiesituasjonen i form av rollen som ektemann og far påvirker Trond sin karriereutvikling. Som regel vil flere slike kjerneroller tre i kraft samtidig, og disse vil fremstå som særlig viktige og betydningsfulle i enkelte av livets faser. Mange av disse rollene kan være berikende, men det også oppstå konflikter når flere roller krever oppmerksomhet samtidig. Dette kan igjen føre til at egen karriereutvikling kan oppleves problematisk, og et fremtidig jobbskifte i form av en drøm om å bli skoleleder kan dermed bli vevd inn i mange ulike livsspørsmål som Trond må ta stilling til samtidig (Højdal & Poulsen, 2012, p. 56). Det som er viktig å understreke er at det finnes mange andre livsroller som ikke er såkalte kjerneroller, slik som å være kamerat eller som i Trond sitt tilfelle være musiker på si, men disse rollene vil han i større grad gå inn og ut av uten at de påvirker hans karriereutvikling i særlig grad (Højdal & Poulsen, 2012, p. 56).

Momenter som her er belyst, passer godt inn i definisjonen av karriereutvikling slik den er presentert innledningsvis - at den må sees på som en livslang prosess bestående av en rekke valgsituasjoner. Der noen er bestemt av ytre og mer eller mindre påtvungne faktorer, er andre bestemt gjennom et individperspektiv basert på egne ønsker, forutsetninger og behov. Videre involverer den ulike livsfaser, både individuelle og kontekstuelle rammer som omgir oss, og ulike vilkår som knytter seg til disse vil ha betydning for vårt karriereforløp (Højdal & Poulsen, 2012, p. 16).

5.3 Jeg er veldig glad i jobben min – den gir mening

Gjennom min empiri og påfølgende analyse trer verdier som glede, stolthet, mening og mestringsfølelse frem som viktige suksesskriterier for å bli værende i læreryrket. Disse

verdiene har stor betydning, og fungerer som sterke drivkrefter hos lærerne i sin lærergjerning. Videre så kjennetegnes læreren som profesjonsutøver av at de har en sterk draging mot å hjelpe andre mennesker i form av læring og dannelse, og altruistiske jobbverdier som å tjene andre har stor betydning (Abrahamsen, 2008).

Ifølge Super har våre personlige verdier stor tyngde og kraft, og fremstår som mer fundamentale enn våre interesser når det kommer til valg av yrke og karriereutvikling. Super betrakter slike personlige verdier som våre «ledestjerner/vårt kompass» som guider oss og viser vei til bestemte steder i våre leverom, hvor vi kan finne mening, få tilfredsstilt våre behov og utfoldet våre interesser (Højdal & Poulsen, 2012, p. 59). Når Hege forteller at hun er veldig glad i jobben sin, og at den bygger henne opp og gjør henne stolt når den er på sitt beste, bekrefter dette Super sin teori om verdiers betydning for våre karrierevalg. Super hevder videre at våre verdier er med på å forme vår selvoppfattelse, fordi verdiene er det som ligger bak det vi mennesker formulerer om oss selv og våre interesser, som igjen gir livet mening og motiverer oss til handling. Ergo har vår selvoppfattelse stor betydning i forhold til hvordan vi oppfatter oss selv, og i hvilken grad vi er i stand til å påta oss eller løse bestemte karriererelaterte oppgaver (Højdal & Poulsen, 2012, p. 57). Super definerer videre den såkalte yrkesmessige selvoppfattelsen, som handler om en konstellasjon av personlige attributter som dreier seg om hva vi er gode til i forhold til jobben vi gjør. Igjen vil jeg trekke frem Heges opplevelser i forhold til å møte foreldre som har hørt at hun er en dyktig i jobben sin. Ergo har hun et godt rykte som lærer, som igjen forsterker følelsen av betydning og hennes yrkesmessige selvoppfattelse (Højdal & Poulsen, 2012, p. 66).

Lærernes respons på hva som har betydning for å bli værende i læreryrket kan også kobles til Bandura sin teori om mestringstro (Bandura, 2010). Her vil jeg trekke frem Jens, som forteller at han aldri har jobbet med noe annet enn barn, både gjennom sine vikariater på SFO (skolefritids ordning) og som aktivitetsleder på sommerleir, og at det er dette han føler han kan. Bandura vil knytte dette opp mot det han definerer som mestringsopplevelser, som handler om at Jens har opplevd mestring og suksess gjentatte ganger gjennom sitt arbeid med barn og unge. Disse læringserfaringene har ført til at han har tilegnet seg kognitive, atferdsmessige og selvregulerende verktøy (Bandura, 2010), som innebærer at hans mestringstro er tillært gjennom sosial læring, og de erfaringer han har gjort seg gjennom sitt samspill med barn og elever (Højdal & Poulsen, 2012, p. 103). Ifølge Bandura er ikke mestringstro et spørsmål om å ta i bruk ferdige vaner, men snarere å tilegne seg ulike «verktøy» for å skape og utføre handlinger for bl.a. å håndtere egen karriere (Højdal &

Poulsen, 2012, p. 103). I Jens sitt tilfelle har hans mestringstro både hatt stor påvirkning i forhold til hans valg om å ta lærerutdanning, men også hans følelse av å lykkes i jobben og bli værende i yrket. Et annet interessant funn er det som Trond beskriver som å være på leting etter energien hos ungdomsskoleelever i form av det ungdommelige, nysgjerrige og litt sprø. Når Trond forteller at det ofte «koker» litt i klasserommet, men at han ser på denne energien som positiv, vil Bandura forklare dette med at Trond sin fysiologiske og mentale tilstand gjør at han mestrer det å være ungdomsskolelærer. Personer som opplever stressende situasjoner som energigivende og nærmest som en «boost», vil i større grad oppleve mestring enn personer som opplever stressende situasjoner som hemmende (Bandura, 2010).

5.4 Når politikk møter praksisfelleskapet

Som nevnt innledningsvis har karriereveiledning stått høyt oppe på den politiske agendaen gjennom de siste årene, og gjort sitt inntog i ulike kompetansepoltiske reformer og strategier. Gjennom denne NOUen løftes nå karriereutvikling frem som et nyttig kompetansepoltisk redskap ovenfor lærerne, men også som en individuell velferdsservice (Kjærgård & Plant, 2018, p. 19). Dette gir grunn for å se nærmere på noen spenningsforhold som kan oppstå når kompetansepoltiske satsninger møter praksisfelleskapet, og hvilken betydning dette kan i et karrierefaglig og kompetansepoltisk perspektiv.

Det første spenningsforholdet jeg ønsker å belyse er selve forståelsen av karrierebegrepet. I og med at funn fra analysen viser at lærerne ikke relaterer seg til karrierebegrepet i egen profesjonsutøvelse, og at de forbinder karriere med avansement og det å klatre i stigen, oppstår det et gap mellom deres forståelse og en mer utvidet tilnærming om at karriere er en del vårt livsforløp og noe vi alle har (Højdal & Poulsen, 2012, p. 7). Karriere blir dermed et misforstått begrep, som kan få betydning i form av at kompetansepoltiske tiltak som karriereutvikling kan virke mot sin hensikt.

Bergmo-Prvulovic belyser denne problematikken ved å hevde at dagens arbeidsliv i økende grad må håndtere stadig mer motstridene perspektiver på karriere. I dagens samfunn har nye betydninger av og nye måter å snakke om karriere på gradvis blitt innført av forskere på ulike områder, og deretter blitt omsatt i praksis gjennom ulike politiske vedtak. Dette er problematisk, i og med at underforstått kunnskap om karriere, og i denne studien blant lærerne, kolliderer med det som blir tatt for gitt bl.a. i policydokumenter. Hun argumenterer

derfor med at det er på høy tid at både politikere, praktikere innenfor karriereveiledningsfaget og forskere revurderer sine tidligere vedtatte sannheter om hvordan karriere blir forstått og sosialt dannet innenfor profesjonsfelleskapet som enkelte yrkesgrupper tilhører (Bergmo-Prvulovic, 2022), noe som er en forutsetning for å lykkes med fremtidige kompetansepoltiske satsninger. Ingrid Bårdsdatter Bakke er også opptatt av karrierebegrepets innhold og betydning, og peker på at en uklar forståelse av karrierebegrepet kan bli en begrensning fremfor en mulighet, fordi den tradisjonelle oppfatningen av karriere er på kollisjonskurs med det som ansees som gode verdier i det norske arbeidslivet. Hun mener det er på tide å stoppe opp og reflektere rundt hvilken plass karriereveiledning skal ha i det norske arbeidslivet, og hvilket grunnlag det bygger på. Hva har vi fra før, og hvilke holdninger, verdier og atferdsmønstre finnes blant lærernes arbeidskultur? (Kjærgård & Plant, 2018, p. 89). Dette er viktige elementer i det kompetansepoltiske arbeidet, slik at ikke karriereutvikling blir et mål fremfor et middel ovenfor en så sentral andel av profesjonsutøvere i det norske samfunnet. Watts retter også en pekefinger til både myndigheter, teoretikere og praktikere innen karriereveiledningens fagfelt og praksisfelt, og hevder at skal man lykkes med å endre folks oppfatning og forståelse av karrierebegrepet, må man sette temaet på dagsorden i form av en bredere og dypere involvering fra alle parter (Watts, 2015).

Det neste spenningsforholdet som er interessant å belyse er hvorfor verdier som arbeidsglede og mestringfølelse har en mer fremtredende plass i forhold til å bli værende i læreryrket enn kompetansepoltiske ordninger som lærerspesialist? følge Kringstad og Lønnum kan dette skyldes flere forhold. Gjennom sin studie trer det frem at lærerspesialistene etterlyser rolleavklaringer, og hva disse skal bidra med i det skolebaserte arbeidet. Videre stilles det spørsmål om en slik rolle som fremstår som tvetydig og med lite handlingsrom, vil bli lite tilfredsstillende over tid (Kringstad & Lønnum, 2021). Et annet forhold som pekes på gjennom studien er at skolens tradisjonelle og egalitære maktstruktur blir utfordret når nye roller kommer inn. Både i form av at spesialisttittelen og lønnskompensasjonen skaper diskusjoner og debatter internt og eksternt, men også gjennom at lærerspesialistene blir utfordret av kollegaer som yter motstand. Mange lærere strever med å akseptere at det skolebaserte utviklingsarbeidet skal ledes av en lærerkollega og ikke av ledelsen, og lærerspesialisten står dermed i et spenningsforhold mellom rollen som ekspert og rollen som likemann (Kringstad & Lønnum, 2021). Mye tyder på at disse forholdene også har gjort seg gjeldende hos mine lærere. Her kan jeg trekke frem Trond som forteller at han ble anbefalt om å bli lærerspesialist, men han opplevde at rollen var så

politisert så «det vepsebolet» ville ikke han inn i. Dette understøtter det Kringstad og Lønnum belyser og som handler om for store uklarheter mellom de som styrer skolen og spesialistene, der sistnevnte har lite handlingsrom. De frykter at dette vil føre til at lærerspesialisten går lei og slutter i jobben, stikk i strid med å gi dyktige lærere muligheter for karriereutvikling og på den måten sørge for at viktig kompetanse beholdes i skolen (Kringstad & Lønnum, 2021). Dette er viktige signaler i forhold til fremtidens kompetansepolitikk ovenfor lærerne, og kan få betydning i forhold til om man lykkes med karriereutvikling som incitament.

Perspektivene jeg nå har belyst, viser at et forslag om karriereutvikling ovenfor lærerne både kan være en mulighet, men også en begrensning. Nå har det riktignok blitt et økende forskningsfokus rundt karrierebegrepets innhold og betydning, noe som er positivt i forhold til å få lærerne til å tenke annerledes rundt sin egen karriere i skolen. Samtidig må det på plass en sterkere kollektiv satsning dersom vi skal klare å dreie begrepsforståelsen i en retning av at karriere er noe som angår oss alle. Dersom myndighetene skal lykkes med å tilby karriereutvikling som et individualistisk incitament opp mot lærernes vekt på profesjonsfellesskapet, må det på plass et større fokus rundt karrierebegrepets innhold og betydning, slik at man i fremtiden unngår at de ulike perspektivene havner på kollisjonskurs (Bergmo-Prvulovic, 2022).

Helt til slutt vil jeg rette fokus mot et par grunnleggende diskurser som har vokst frem og gjort seg gjeldende rundt karriereveiledning som fagfelt og praksisfelt (Kjærgård & Plant, 2018, p. 39). Et av argumentene for å etablere et nasjonalt system for kompetanse- og karriereutvikling for lærerne, er at skolen er en av våre aller viktigste samfunnsinstitusjoner. Dens mandat ligger i å danne og utdanne barn og voksne, og sørge for at samfunnet og arbeidslivet får kompetansen som arbeidslivet har behov for i dag og i fremtiden (NOU 2022:13, 2022). I og med at dagens arbeidsliv har blitt mer spesialisert og kunnskapsbasert, genererer dette en økende konkurranse om lærerne som arbeidskraft. Dette betyr at det er stor samfunnsverdi i å tiltrekke seg nye lærere, samtidig som det er viktig å beholde de som allerede har valgt læreryrket og skolen som sin arbeidsplass (NOU 2022:13, 2022, p. 163). Et slikt argument heller mot en diskurs innen karriereveiledningsfeltet som Ronald Sultana har definert som en såkalt teknokratisk tilnærming, eller samfunnsøkonomisk effektivitet. Her er målet til myndighetene å styrke og fremme en velfungerende samfunnsøkonomi gjennom å se på de ansatte som «menneskelig kapital» for å dekke et samfunnsbehov (Kjærgård & Plant, 2018, p. 39). Funn fra analysen viser at det kan by på en utforing å dreie

kompetansepolitikken i retning av et samfunnsøkonomisk motiv for å beholde lærerne i skolen, da det kan virke som at lærerne har nådd et metningspunkt i forhold til politisk styring av deres kompetansebehov. Når Anne forteller at «hver gang det er stortingsvalg, må vi gjennom en eller annen form for videreutdanning uten selv å få bestemme hva vi har behov for», opplever hun at viktige beslutninger rundt hennes ønsker og behov for kompetanseheving blir besluttet på et overordnet nivå. Anne sin opplevelse av manglende valgfrihet tyder på at det kan være mer hensiktsmessig å dreie den kompetansepolitiske retningen inn mot en diskurs som Sultana har definert som en utviklingsrettet eller humanistisk tilnærming. Her står nemlig ideen om valgfrihet sentralt, og identitetsbygging og personlig vekst er viktig gjennom livets ulike fasetter (Kjærgård & Plant, 2018, p. 40). I den forbindelse er det viktig at jobben oppleves som meningsfull, og at den passer godt inn i livet for øvrig. Nå er det ikke slik at disse diskursene er gjensidig utelukkende, og de gjør seg ofte gjeldende parallelt (Kjærgård & Plant, 2018, p. 41). Funn viser også at flere av lærerne opplever at de opplever det som positivt å bli satset på gjennom ulike kompetansepolitiske tiltak, og noe Hege fremhever ved å si at «det har vært gode muligheter for å dekke kompetansekravene», og at hun tok de siste studiepoengene i engelsk med vikarordning. Dette opplevde hun som positivt og utviklende som lærer, noe som også indikerer at den humanistiske diskursen har gjort seg gjeldende i form av et individfokus hvor det legges til rette for at den enkelte skal oppleve personlig vekst og faglig utvikling. Dette kommer til uttrykk gjennom NOUen i form av at de anbefaler å tilby spesialisering til ansatte som er ekstra dedikert til et fag eller fagområde, og som ønsker å ta et ekstra ansvar overfor kollegiet og utvikle organisasjonen de jobber (NOU 2022:13, 2022). Samtidig kan det være på sin plass å rette et enda større fokus i retning av hvilke faktorer som er viktige for at lærerne blir i skolen, da dette vil mest sannsynlig påvirke deres fremtidige valg.

6 Konklusjon

Denne studien belyser hvordan fem lærere i grunnskolen forstår karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse. Gjennom en kvalitativ undersøkelse i form av dybdeintervju med påfølgende tematisk analyse, kom det til syne at lærerne ikke relaterer seg til karrierebegrepet i sin egen læring. Deres generelle forståelse heller mer mot den tradisjonelle oppfattelsen av at karriere handler om å klatre oppover i stigen, enn at det er noe som hører til livet til for øvrig. De opplever heller ikke at de har særlige muligheter for karriereutvikling som lærere, og da må de i så fall gjøre noe annet enn å undervise. Videre løftes verdier som arbeidsglede og mestringstro frem som betydningsfulle faktorer for å bli værende i yrket, samtidig som det er viktig at jobben passer godt inn i livet.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg oppdaget tvetydigheten og fått en dypere forståelse av karrierebegrepet som fenomen. Lærernes fortellinger har vært sentral gjennom hele forskningen, og gitt meg et godt grunnlag for å analysere og drøfte min problemstilling og forskningsspørsmål i lys av mitt kunnskapsgrunnlag. Innledningsvis beskrev jeg at mitt formål med studien er å bringe ny kunnskap og viten rundt et fagfelt innen karriereveiledning som det er forsket lite på fra før, med det formål at studien ville komme til nytte for flere enn meg selv. Jeg håper at jeg gjennom denne fremstillingen har klart å rette et fokus rundt karrierebegrepets betydning og innhold blant en yrkesgruppe som har stor samfunnsmessig betydning. Dette er i tråd med anbefalingene til Bergmo-Prvulovic som hevder «at en dypere forståelse av karrierebegrepet vil være en god støtte for flere – både til de som har ansvar for politikktutforming, til de som skal orientere seg og søke etter nye muligheter for karriereveier i arbeidslivet, men også til de som skal støtte veisøkerne langs veien (Bergmo-Prvulovic, 2015).

I 2025 fases dagens ordning «Kompetanse for kvalitet» ut, og en ny kompetansestrategi for bl.a. lærerne vil se dagens lys. I hvilken form og med hvilket innhold er fremdeles uavklart, men dersom Kunnskapsdepartementet lytter til utvalgets anbefalinger i NOU 2022:13, vil det bli innført et nasjonalt system for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole. Dette innebærer at begreper som karriere og karriereutvikling for alvor blir løftet frem blant lærerne som profesjonsutøvere, og da er det et håp om at denne masteroppgaven kan gi noen signaler om at forståelsen av karrierebegrepet er et individuelt anliggende og må løftes frem i lyset og settes på agendaen.

Litteraturliste

- Abrahamsen, B. (2008). Profesjoner og karrierer. In (pp. s. 333-351). Universitetsforl.
- Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstock, T., & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk.* . (1). Oslo: Kompetanse Norge
- Bakke, I. B., & Hooley, T. (2022). I Don't Think Anyone Here has Thought About Career Really: What the Concept of "Career" Means to Norwegian Teenagers and School Counsellors. *Scandinavian journal of educational research*, 66(1), 73-87.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833242>
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergmo-Prvulovic, I. (2015). *Social representations of career and career guidance in the changing world of working life*
- Bergmo-Prvulovic, I. (2022). Karriere og et arbeidsliv i endring - ulike perspektiver på kollisjonskurs. [https://veilederforum.no/artikler/teori/karriere-og-et-arbeidsliv-i-endring-
ulike-perspektiver-pa-kollisjonskurs](https://veilederforum.no/artikler/teori/karriere-og-et-arbeidsliv-i-endring-ulike-perspektiver-pa-kollisjonskurs)
- Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik : kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Finlay, L. (2012). Five lenses for the reflexive interviewer. In *The sage handbook of interview research*
- Gravås, T. F., & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Universitetsforl.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser* (2. udg. ed.). Schultz.
- Isaksen, T. R. (2014). *Lærerløftet - På lag for kunnskapsskolen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Kjærgård, R., & Plant, P. (2018). *Karriereveiledning : for individ og samfunn*. Gyldendal.
- Kringstad, T., & Lønnum, M. (2021). Hvilke forhold påvirker lærerspesialistens arbeid? . *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15, 19-35.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Langfjæran, D., Jøsendal, J. S., & Karlsen, Ø. G. (2009). *Kom nærmere - hvordan lykkes som skoleeier?* .
https://www.ks.no/contentassets/622fdc4d66a2422e838ad30c3739af77/084013rapport-hvordan-lykkes-som-skoleeier.pdf?fbclid=IwAR0rcgAELdIKBDBYJPfZwU94hOHhc6FfMQzUN9_2ekS61T wjWU6PVDWhOPE
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Lødding, B., Pedersen, C., Lillebø, O. S., Bergene, A. C., & Vika, K. S. (2021). *Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen*.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. In (2 ed., pp. 214-253). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Incorporated.
<https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, S. N. (2017). *Fenomenologi*. <https://omhelse.no/fenomenologi/>.
- Nordentoft, H. M., & Olesen, B. R. (2014). *Kommunikasjon i kontekst*. Munksgaard
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning - et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- OECD. (2014). *OECD Skills Strategy Action Report Norway*. Oslo: OECD
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 153-166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>
- Sikt. (2024). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Retrieved from <https://sikt.no/>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.

- Skovhus, R. B., & Felby, L. C. (2020). Gymnasielæreres forståelse af karrierelæring – en Koselleck inspireret begrebshistorisk analyse. *Nordvej*, 5(1), e2890.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2890>
- Svartdal, F. (2023). Albert Bandura. In S. N. Leksikon (Ed.).
- Thurén, T., Gjestland, D., Gjerpe, K., Blomgren, E., & Thurén, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (3. utgave. ed.). Gyldendal.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Gyldendal.
- UiO. (2024). *Nettkjema-diktafon mobilapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- USN. (2020). *Emneplan: Karriereveiledning i et individ- og samfunnsperspektiv*. Retrieved from <https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/MKARV410>
- Utdanningsnytt. (2023). <https://www.utdanningsnytt.no/>
- Watts, T. (2015). Career development policy and practice. *Highflyers Resources*, 12.
- Wikipedia. (2024). *Karriere*. <https://no.wikipedia.org/wiki/Karriere>
- Young, R. A. (2019). *A Contextual Action Theory of Career*. J.G.Maree.

Vedlegg

Vedlegg 1: SIKT – Vurdering av behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
136237

Vurderingstype
Automatisk 

Dato
20.09.2023

Tittel

"Lærer - bli ved din lest!" En kvalitativ studie om læreres forståelse av karrierebegrepet, og deres opplevelse av om karriereutvikling kan bidra til at de blir værende i læreryrket.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Anne Holm-Nordhagen

Student

Ingebjørg Grinde

Prosjektperiode

01.10.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger.
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakerel)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvilken forståelse har lærere i grunnskolen av karrierebegrepet relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?»

I dette skrevet får du informasjon om formålet med prosjektet, og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke lærernes forståelse av karrierebegrepet inn i egen profesjonsutøvelse. For å få svar på problemstillingen, har jeg valgt følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere i grunnskolen karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?
2. Hvilke tanker har de om egne muligheter for karriereutvikling i skolen?
3. Hvilke faktorer er viktige for å bli værende i læreryrket?

Jeg ønsker å få frem den individuelle stemmen/din fortelling, og derfor er kvalitativ metode og personlig intervju valgt som innsamling av data.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriene til studien er 4-6 personer med godkjent lærerutdanning, som er tilsatt og jobber som lærere i grunnskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en mastergrad i karriereveiledning ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge, som også står som ansvarlig for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noe grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et personlig intervju på ca. 45 - 60 minutter. Under intervjuet vil det bli gjort lydopptak som vil bli transkribert.

Ditt personvern

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Personopplysninger som blir samlet inn er bl.a. alder, utdanning, nåværende stilling, fartstid som lærer og stemmeopptak. Student og veileder vil ha tilgang til dine personopplysninger, og behandle disse konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I det ferdige produktet vil du bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å identifisere deg.

Som student og ansatt ved USN har jeg tilgang til å lage et Nettskjema, og vil laste ned og ta i bruk mobilappen «Nettskjema diktafon» hvor opptaket blir gjort. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og lagret i Nettskjema. Av sikkerhetsmessige årsaker er det ikke mulig å lytte til opptaket i mobilappen. Nettskjema er et verktøy for utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser på nett, og utvikles og driftes av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved Universitetet i Oslo (UiO). Nettskjema har fokus på selvbetjening, brukervennlighet, forsknings- og undervisningsformål samt sikkerhet og personvern, og er spesielt tilrettelagt for å tilfredsstille norske krav til personvern (Kilde UiO). I tilfelle det oppstår problemer/utfordringer med mobilappen, vil jeg låne en diktafon ved USN sitt bibliotek. Lydopptaket på denne vil umiddelbart bli slettet så fort opptaket er tilgjengelig i Nettskjema.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør,

vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2024. Etter ferdigstillelse vil transkribering, lydopptak og personlige notater bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål til studien eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst-Norge ved Ingebjørg Grinde – ingebjorg.grinde@usn.no, tlf. 93447427

Du kan også kontakte min veileder for prosjektet, Anne Holm-Nordhagen på e-post anne.holm.nordhagen@usn.no, eller personvernombud ved Universitetet i Sørøst-Norge, Paal Are Solberg – personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ingebjørg Grinde
(Forsker/student ved USN)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 1. juni 2024.

(Dato/signatur prosjektdeltaker)

Intervjuguide

Problemstilling:

I

Hvilken forståelse har lærere i grunnskolen av karrierebegrepet relasjon til seg selv og sin egen profesjonsutøvelse?

Tid: Det settes av ca. 60 minutter til samtalen.

Innledende spørsmål/bakgrunnsinformasjon:

- Vil du gi en kort presentasjon av deg selv (ikke navn)? Stikkord: Alder, utdanning, nåværende stilling, fartstid i skolen etc.

Hoveddel:

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvordan forstår lærere i grunnskolen karrierebegrepet i relasjon til seg selv og sin egen profesjonsforståelse?	Kan du fortelle hva du tenker på når du hører ordet karriere knyttet til din egen jobb som lærer? Hvordan relaterer du deg til karrierebegrepet som lærer?
Hvilke tanker har de om egne muligheter for karriereutvikling i skolen?	Hva tenker du rundt dine egne muligheter for karriereutvikling i jobben din som lærer i dag? Har du noen gang fått tilbud om å utvikle deg i din lærerjerning - i så fall kan du gi noen eksempler? Opplever du noen begrensninger i dine karrieremuligheter i jobben? Hvis ja – kan du utdype?
Hvilke faktorer er viktige for å bli værende i læreryrket?	Hva er avgjørende for at du skal jobbe som lærer gjennom hele din yrkeskarriere? Har du noen gang tenkt på å slutte som lærer? Kan du utdype/begrunne. Har du jobbet ved andre skoler eller hatt andre yrker siden du var ferdig utdannet som lærer?

Avrundning:

- Føler du at det er noe jeg har utelatt/noe du savner rundt mitt forsøk på å få svar på problemstillingen?
- Tusen takk for at du stiller opp og lar deg intervjuet.