

Balansekunst

Skolens rådgivning i møter mellom kontekstuelle,
relasjonelle og politiske forventninger

av

Ida Holth Mathiesen

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD.)



PhD i Samfunnsvitenskap
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Forskingskolen i sosialt arbeid og velferd
2022

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no
©2022 Ida Holth Mathiesen
ISBN: 978-82-8439-113-7
ISSN: 1890-1387
Doktorgradsavhandling nr. 660

Forord

Min forskning på rådgivning i skolen begynte i 2008, da Trond Buland og jeg skrev vår første forskningsrapport om rådgivningen i skolen (jf. Buland og Mathiesen (2008)). I årene som fulgte, gjennomførte vi sammen med Siri Mordal og andre kollegaer flere forskningsprosjekter om rådgivningen i skolen (Buland et al., 2014; Buland et al., 2010; Buland et al., 2011; Buland et al., 2020; Mathiesen et al., 2010; Mordal et al., 2015, 2018; Mordal et al., 2022). Disse prosjektene hadde ulike oppdragsgivere som satte premisser for både hvilke problemstillinger som skulle belyses, og hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres, og ikke minst tidsfrister for når arbeidet skulle leveres. Min erfaring er at slike prosjekter gir et rikt datamateriale, samtidig som muligheten for å gå i dybden på analysene er begrenset. Særlig var dette tilfellet når det gjaldt prosjektet som omhandlet kvalitet i skolens rådgivning i Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag og Møre og Romsdal (Fylkesprosjektet) (Buland et al., 2014). Rapporten belyste ulike aspekter ved kvaliteten på rådgivningen, men gikk ikke i dybden på andre interessante funn. Særlig det å få økt kunnskap om hvordan elevene opplever og oppfatter rådgivning i skolen, og om hvordan rådgiverne fortolker politikk og lokal kontekst, fremsto som interessant for videre forskning.

Parallelt med ferdigstillingen av Fylkesprosjektet i 2014 fikk vi tilslag på et annet prosjekt om rådgiverrollen i skolen (Mordal et al., 2015). Her brukte vi intervjuene med rådgiverne fra Fylkesprosjektet i tillegg til at vi gjennomførte flere intervjuer med rådgivere i andre deler av landet. Rapporten (Mordal et al., 2015) skulle svare på problemstillinger knyttet til ulike sider ved rådgiverrollen i skolen. Da Institutt for sosialfag ved Universitetet i Stavanger utlyste en åpen stipendiatstilling, utformet jeg en prosjektskisse med mulighet for nye analyser av dataene som var samlet inn gjennom Fylkesprosjektet og Rådgiverrollen-prosjektet.

To uker etter at jeg startet i stillingen som doktorgradsstipendiat, besøkte jeg en videregående skole. Flere av lærerne var nysgjerrige på hva jeg forsket på. Jeg fortalte at jeg forsket på rådgiverrollen i skolen. En eldre lærer sa: «Hva?! Det er jo det *minst* interessante ved hele skolen!». Jeg ble overrasket over den kommentaren. Var ikke rådgiverrollen i skolen interessant å forske på? Etter en stund, hvor mismot gikk over til sinne, slo det meg: Jo, nettopp derfor! Nettopp fordi rådgiverne i skolen er en relativt usynlig gruppe, og fordi mange lærere ikke ser hvordan de kan bidra til elevenes trivsel og læring på skolen, og for å hjelpe elevene med å finne sin vei inn i utdanning eller arbeidsliv, er det interessant å forske på dette. Rådgiverne kan ha en sentral funksjon som kan gjøre elevene i bedre stand til å ta imot kunnskap, og derfor trenger vi mer kunnskap om deres rolle, hvordan de manøvrerer denne, og hvordan den oppleves av elevene. Deres rolle som oversetter av politikk til praksis er interessant, ikke bare med tanke på hvordan de bidrar til elevenes liv og læring, men også for å forstå denne oversettelsesprosessen.

Nå nærmer doktorgradsarbeidet seg veis ende, og det har vært en reise. Trond Buland har vært med som veileder i hele prosessen, med sin helt unike måte å bygge opp andre på har han vært sentral i utviklingen av arbeidet. Trond, du har alltid vært tilgjengelig for mine spørsmål og diskusjoner og vært en klippe i stipendiatperioden. Helt sentralt for utviklingen av kvaliteten på prosjektet var da Hulda Mjöll Gunnarsdottir ble hovedveileder. Hulda, din evne til å se uklarheter og potensialer er uten sidestykke. Tusen takk Trond og Hulda for deres tålmodighet, oppmuntring, gode diskusjoner, kritikk og støtte gjennom denne doktorgradsprosessen! Jeg hadde ikke klart det uten dere, og jeg er så takknemlig for at dere har stått trygt ved min side. Trond, du er grunnen til at jeg i det hele tatt valgte en forskerkarriere og ble interessert i rådgiverne på skolen. Vi har forsket sammen i 14 år nå, og det har vært en glede. Jeg håper det blir mange flere. Hulda, du har sørget for å skru teksten inn i akademisk stil og kvalitet. Du er gull verdt, og din uendelige

kraft til å gjøre det som er rett, selv om det koster, er beundringsverdig. Tusen takk!

Jeg vil også takke Rie Thomsen, som har vært opponent på 90%-seminaret, og som har kommet inn som en svært kvalifisert leser mot slutten av arbeidet med kappen. Tusen takk for at du har tatt deg tid, og tusen takk for viktige betraktninger og kommentarer i siste fase.

Jeg vil gjerne takke Siri Mordal for den gode kollegaen du er, som alltid har godt pågangsmot og stiller kritiske spørsmål. Jeg vil også takke Institutt for Sosialfag ved Universitet i Stavanger, som har gitt meg mulighet til å gjøre dette doktorgradsarbeidet, og for at IRIS – nå NORCE ved Kåre Hansen – har gitt meg permisjon fra stillingen som seniorforsker og lagt til rette for at jeg kunne benytte datamaterialet i doktorgradsarbeidet. Jeg vil takke mine medstipendiater ved Institutt for sosialfag for viktig støtte og godt faglig fellesskap i årene som har gått.

Til venner og familie som alltid heier meg videre: Tusen takk! Til Kristian, som alltid støtter, motiverer og er der når det trengs. Til Jorunn og Amund, som stadig minner meg på hva som er viktig i livet. Til mor og far, som har gitt meg mot til å gå mine egne veier, som har inspirert meg til å søke ut, og som alltid har vært en trygg havn når vi trenger det som mest. Tusen takk! Til mine venner fra tiden i Trondheim og ved Studentersamfundet i Trondhjem: å være i et miljø hvor vi lærte mens vi arbeidet, støttet hverandre og gikk inn i nye verv som vi ikke visste hva ville kreve av oss, har vært med på å stake ut kursen min i etterkant også. Det var en bratt læringskurve, men for noen år det var! Venner og erfaringer for livet. Tusen takk!

Ida Holth Mathiesen

Stavanger, mai 2022

Sammendrag

Rådgivning i skolen er viktig for at elevene skal få informasjon, veiledning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og bestemme seg for fremtidige yrkes- og utdanningsvalg (jf. Forskrift til opplæringslova § 22 (2009)). Denne avhandlingen utforsker hvordan rådgivningen i norsk grunnskole og videregående skole formes i møter med sammensatte forventninger. Nærmere bestemt fokuserer studien på rådgivning i møter med forventninger fra skolen, lokalsamfunnet og elevene, politiske føringer, rådgivernes egne profesjonelle vurderinger og deres rolle i dette samspillet. Datamaterialet er samlet inn i forbindelse med to forskningsprosjekter (jf. Buland et al. (2014); Mordal et al. (2015)) og baserer seg på nye analyser av deler av det kvalitative materialet.

Studien har et sosiologisk og pragmatisk utgangspunkt og anvender en abduktiv tilnærming i analysene. Jeg forstår rådgiverne innenfor rammene av bakkebyråkratiet og som må fortolke politiske retningslinjer og overføre disse til praksis (Lipsky, 1980, 2010; Winter, 2003; Zacka, 2017). Skolen og samfunnet kan tenkes å bli sentrale kontekster som rammer inn og skaper forventninger til rådgiverrollen. Den fortolkningsmessige fleksibiliteten (Pinch & Bijker, 1987) til politiske retningslinjer ser ut til å ha innvirkning på rådgiveres valg og hvilken utforming rådgivningen får i møte med sammensatte forventninger. Videre kan improvisasjon (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) i rådgivningen ha betydning for møtene mellom rådgiver og elev. Nærmere bestemt ser det ut til å ha sammenheng med at elevene opplever å bli anerkjent (Aubert, 2009; Honneth, 2008).

Forskningsspørsmålene retter søkelyset mot 1) kontekstuelle forventninger til rådgivningen fra skolen og lokalmiljøet, 2) politiske forventninger til rådgivningen i møtet med rådgivernes verdigrunnlag og 3) relasjonelle forventninger til rådgivningen i møtet med elevene.

Studien anvender casestudier og fokusgrupper som metode for datainnsamling. Artikkel 1 (Mathiesen et al., 2014) er en komparativ casestudie av rådgivningen i ni videregående skoler som omfatter 51 fokusgruppeintervjuer med totalt 130 informanter (rådgivere, lærere, foreldre, elever og ledelse), og som handler om hvordan den lokale konteksten former rådgivningen i skolen. I artikkel 2 (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021) analyseres 12 fokusgruppeintervjuer med 35 rådgivere, hvor det settes søkelys på hvordan rådgiverne ser på anbefalingen om delt rådgivningstjeneste og et helhetlig elevsyn i rådgivningspraksisen. I artikkel 3 (Mathiesen, 2022) blir 19 fokusgruppeintervjuer med 71 elever analysert med søkelys på hvordan elevene opplever møter med rådgivere.

Rådgivernes balansekunst handler om å balansere flere forventninger samtidig: elevenes relasjonelle forventninger, skolens kontekstuelle forventninger og visjonære forventninger i politiske dokumenter om rådgivningens bidrag til samfunnet og til individene. Disse forventningene ser ut til å bli fortolket i lys av rådgivers forståelse av hva som er elevens beste, og helhetlig rådgivning, den lokale kontekstens krav til hva rådgivningen skal bidra med, hvilke ressurser skolen har avsatt til rådgivning, og graden av internt samarbeid på skolen.

I denne avhandlingen søker jeg å belyse hvordan kontekstuelle forventninger fra skolen og lokalmiljøet, politiske forventninger i møter med rådgivernes verdigrunnlag og relasjonelle forventninger i møtet med elevene påvirker hvordan rådgivningen i skolen forstås og utøves. Avhandlingen frembringer ny kunnskap om hvordan rådgiverne inngår i en kontinuerlig fortolkningsprosess mellom ulike kontekstuelle, relasjonelle og fortolkningsmessig fleksible politiske retningslinjer som har betydning for refleksjonene over rådgivningen i skolen.

Avhandlingens funn tyder på at rådgivningen formes som et resultat av at rådgiverne fortolker forventninger som rettes mot dem, og tilpasser sin praksis (1) i lys av de kontekstuelle forholdene ved skolen og

lokalsamfunnet og (2) i lys av egne verdier og grunnleggende forståelse av eget oppdrag, altså hva rådgiverne selv mener at skolens rådgivning skal bidra til. Faktorer som spiller inn her, er hvor mye ressurser skolen har allokert til nødvendig rådgivning, skolens ressursituasjon generelt, kollegiets tradisjon for å samhandle eller eventuelle forventninger hos lokalsamfunnet til hva skolen skal bidra med når det gjelder de unges fremtidsvalg. Videre (3) i lys av elevenes forventninger til rådgivers opptreden i møter dem imellom, altså at rådgiveren tilpasser sin opptreden ut fra elevens behov i det gitte møtet. Og (4) i lys av fortolkningsmessig fleksible politiske retningslinjer som gjør at rådgivningen kan tilpasses de tre første punktene, men fremdeles være i tråd med de politiske forventningene.

Et overordnet bidrag i avhandlingen er videreutviklingen av begrepet situasjonsmusikalitet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) til begrepet *oppdragsmusikalitet*. Oppdragsmusikalitet forstår jeg som en tilstand hvor ulike sammensatte forventninger er fanget opp og lyttet til, og hvor profesjonsutøveren klarer å avveie mellom egne forståelser og ytre forventninger til oppdraget som skal utføres. En tilstand av balanse hvor det oppleves som at det er en felles forståelse på tvers av sammensatte forventninger, sett fra rådgivernes ståsted. Rådgivernes balansekunst kan dermed sies å handle om å utvikle en oppdragsmusikalitet hvor sammensatte forventninger fra ulike aktører harmonerer ikke bare for profesjonsutøveren selv, men også i den organisasjonen de er en del av, og sett i lys av politiske forventninger.

English summery

‘A Balancing Act – school counselling in the intersection between contextual, relational and political expectations’

by Ida Holth Mathiesen, PHILOSOPHIAE DOCTOR (PhD) thesis

PhD in Social Sciences, Faculty of Social Sciences, 2022

Counselling in schools is important in order for pupils to receive the information, guidance, follow-up and help they need in order to settle in at school and make future career and educational choices (cf. Forskrift til opplæringslova § 22 (2009)). This thesis explores the ways in which counselling in Norwegian secondary and upper secondary schools is formed in the meeting with complex expectations. More specifically, the thesis focuses on counselling in the intersection between school, local community and pupil expectations, political guidelines, the counsellors’ own professional assessments and their role in this interaction. The data have been collected in two research projects (cf. Buland et al. (2014); Mordal et al. (2015)) and the thesis is based on new analyses of parts of the qualitative material.

This thesis has a sociological and pragmatic basis and applies an abductive approach in its analyses. The thesis looks at counsellors in the framework of street-level bureaucracy and that have to interpret political guidelines and apply these in practice (Lipsky, 1980, 2010; Winter, 2003; Zacka, 2017). Schools and wider society can be thought of as key contexts that frame and create expectations of the counsellor’s role. The interpretative flexibility (Pinch & Bijker, 1987) of political guidelines seems to have an effect on counsellors’ choices and the format counselling takes in its meeting with complex expectations. Further,

improvisation (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) in counselling can be important for the meetings between counsellor and pupil. More specifically, this seems to be related to the fact that pupils experience being acknowledged (Aubert, 2009; Honneth, 2008).

The research questions used focus on 1) contextual expectations of counselling by the school and local community, 2) political expectations of counselling in the meeting with counsellors' core values and 3) relational expectations of counselling in the meeting with pupils. This thesis uses case studies and focus groups as a method for data collection. Article 1 (Mathiesen et al., 2014) is a comparative case study of counselling in nine upper secondary schools that includes 51 focus group interviews with a total of 130 respondents (counsellors, teachers, parents, pupils and management) and describes the way in which local context shapes counselling in schools. Article 2 (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021) analyses 12 focus group interviews with 35 counsellors in upper secondary schools and focuses on how the counsellors view the recommendation on shared counselling services and a holistic view of pupils in counselling practice. Article 3 (Mathiesen, 2022) analyses 19 focus group interviews with 71 pupils and focuses on the way in which pupils experience their meetings with counsellors.

The counsellors' balancing act is about balancing multiple expectations simultaneously: pupils' relational expectations, the school's contextual expectations and visionary expectations in political documents about the contribution of the counselling to society and to individuals. These expectations seem to be interpreted in the light of the counsellor's understanding of what is in the pupil's best interests, as well as holistic counselling, the requirements of the local context for what counselling should contribute, the resources the school has set aside for counselling and the level of internal cooperation at the school.

This thesis seeks to shed light on the way in which the contextual expectations of the school and local community, political expectations in

the meeting with the core values of counsellors and relational expectations in the meeting with pupils influence the way in which counselling at the school is understood and practised. This thesis produces new knowledge about the way in which counsellors form part of a continuous interpretational process between different contextual, relational and interpretatively flexible political guidelines that have an impact on reflections on counselling in schools.

The findings of this thesis indicate that counselling is shaped as a result of counsellors interpreting the expectations that are made of them and adapting their practice (1) in light of the contextual conditions at the school and in the local community and (2) in light of their own values and basic understanding of their own mission, i.e. what the counsellors themselves believe the school's counselling should contribute. Factors that come into play are the level of resources allocated by the school to the required counselling, the school's general resource budget, the tradition of staff interaction and any expectations in the local community as to what the school should contribute when it comes to the future choices of young people. Counselling is further shaped (3) in light of pupils' expectations of the counsellor's conduct in meetings between them, i.e. that the counsellor adapts his or her conduct based on the pupil's needs in the given meeting. And (4) in light of interpretatively flexible political guidelines which enable counselling to be adapted to the first three points, but still to remain in line with political expectations.

A general contribution from this thesis is the further development of the concept of situational musicality (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) to the concept of *task musicality*. Task musicality is understood to be a state in which various complex expectations are captured and listened to and in which the professional practitioner is able to balance his or her own understandings with the external expectations of the task to be performed. A balance where it is felt that there is a common understanding across complex expectations, seen from the counsellor's point of view. The counsellors' balancing act can therefore be said to

consist of developing a task musicality where the complex expectations of different actors harmonise not only for the professional practitioner, but also in the organisation of which they are part, as well as in the light of political expectations.

Innhold

Forord	iii
Sammendrag	vii
English summery	xi
Del I	xix
1 Introduksjon	1
1.1 Avgrensninger og leseveiledning.....	2
1.2 Rådgivning i norsk skole.....	3
1.2.1 Elevers rett til nødvendig rådgivning	4
1.2.2 Organisering av skolens rådgivning	6
1.2.3 Ressurser til skolens rådgivning	7
1.2.4 Skolens rådgivning i politisk kontekst.....	8
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.3.1 Roller og arbeidsoppgaver.....	10
1.3.2 Karriereveiledning.....	12
1.3.3 Oppsummering.....	14
1.4 Individualiseringen i samfunnet.....	15
1.5 Formål og forskningsspørsmål	16
1.6 Teoretisk posisjonering	19
1.7 Avhandlingens bidrag	23
2 Teori – en konseptuell utvidelse.....	25
2.1 Rolle- og profesjonsteori – rådgiverrollen	26
2.2 Rådgiverne som bakkebyråkrater.....	29
2.3 Fortolkningsmessig fleksibilitet.....	31
2.4 Improvisasjon.....	32
3 Metode	37
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	37
3.2 Datamateriale og studiens oppbygning	40
3.3 Forskningsdesign	42
3.4 Datainnsamling	45
3.4.1 Casestudier	48
3.4.2 Fokusgruppeintervjuer.....	49

3.5	Analyse	50
3.5.1	Komparativ casestudie	51
3.5.2	Tematisk analyse	53
3.6	Etikk	54
3.6.1	Databehandleravtale	55
3.6.2	Bruk av data som er samlet inn i samarbeid	55
3.7	Refleksjoner rundt forskningens kvalitet	56
4	Resultater	59
4.1	Artikkel I: «En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen»	59
4.2	Artikkel II: «Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach?»	60
4.3	Artikkel III: «Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskaping i møter mellom elever og rådgivere	61
5	Diskusjon	63
5.1	Rådgivningens kjerne – til elevens beste	64
5.2	Kontekstuell balansekunst	66
5.3	Politisk balansekunst	68
5.4	Relasjonell balansekunst	70
5.5	Balansekunst i skolens rådgivning	71
5.6	Kunnskapsbidrag	77
5.7	Begrensninger ved studien	78
5.8	Videre forskning	79
5.9	Implikasjoner for politikk og praksis	80
6	Konklusjon	83
7	Referanser	87
	Del II – Artikler og vedlegg	101
	Artikler	103
	Artikkel I	105
	Artikkel II	129
	Artikkel III	151
	Vedlegg	167

Vedlegg 1 – Godkjenning NSD.....	169
Vedlegg 2 – Databehandlerkontrakt.....	173
Vedlegg 3 – Intervjuguide rådgivere Fylkesprosjektet.....	177
Vedlegg 4 – Intervjuguide elever Fylkesprosjektet.....	181
Vedlegg 5 – Intervjuguide rådgivere Rådgiverrolleprosjektet	185

Figurer

Figur 1: Forventninger som utgangspunkt for å utforske rådgivning	18
Figur 2: Teoretisk sammenstilling	22
Figur 3: Modell for konseptuell utvidelse.....	26
Figur 4: Datamateriale	41
Figur 5: Utforming av skolens rådgivning.....	72
Figur 6: Balansekunst i skolens rådgivning	73
Figur 7: Oppdragsmusikalitet	76

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over artiklene som inngår i avhandlingen	23
Tabell 2: Artikler, datagrunnlag og analyse.....	44
Tabell 3: Oversikt over kvalitativ datainnsamling i Fylkesprosjektet	46
Tabell 4: Informanter og intervjuer i Rådgiverrolleprosjektet.....	47

Del I

1 Introduksjon

Se for deg en rådgiver på et kontor ved en ungdomsskole eller en videregående skole. Kanskje er kontoret plassert i en brakke utenfor skolens hovedbygning eller i umiddelbar nærhet til skolens ledelse. Rådgiveren er mest sannsynlig lærer med delt stilling mellom undervisning og rådgivning (Buland et al., 2020). Kanskje har rådgiveren ansvar for både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning på skolen. Elever har rett til rådgivning, men kan ha ulike ønsker og behov. Noen trenger kanskje bare litt informasjon, andre noen å reflektere med, mens andre igjen trenger hjelp til å finne sin vei inn i hjelpeapparatet eller i utdanningssystemet. En rådgiver kan jobbe på en stor skole i en større by og ha flere kollegaer. En annen kan være på en liten ungdomsskole i et lite lokalsamfunn hvor primærnæringene dominerer. Innholdet og konteksten for skolens rådgivning kan forstås som sammensatt.

Rådgivning i skolen handler ikke bare om å hjelpe elevene med å ta gode yrkes- og utdanningsvalg, men også om å veilede dem gjennom livets ulike utfordringer, som igjen kan spille inn på elevenes trivsel og læring på skolen. En gang da jeg gjennomførte intervjuer på en skole, fortalte en rådgiver om spennet i hva som inngår i skolens rådgivning: «Når det ringer en elev som sier hun står klar på broen for å hoppe, så kan du ikke bare si ‘Vent litt, jeg skal bare gi Per litt karriereveiledning først’». Noen elever tar selv kontakt, mens andre må rådgiver oppsøke. Kanskje må rådgiveren til og med reise hjem til eleven, hjelpe han eller henne ut av sengen og sørge for at søknaden til videregående skole blir sendt innen fristen. Kanskje kan et enkelt spørsmål lede til samtaler om helt andre problemer, og rådgivningen må bli til i situasjonen.

Etter å ha forsket på rådgivning i skolen siden 2008 ser jeg at den omfatter mange aktiviteter, problemstillinger og prioriteringer, nettopp derfor er det interessant å se nærmere på hvordan den formes i spennet

mellom sammensatte forventninger. Kunnskap om hvordan rådgiverne navigerer mellom egne og andres forventninger, mellom knappe ressurser og ekstensive lovformuleringer, mellom personlige møter og kollektive aktiviteter, kan gi et viktig grunnlag for videre utvikling av rådgivningen i skolen og av politikken som skaper rammene for arbeidet. Siden rådgiverne i skolen omsetter politikk til praksis, kan de anses som bakkebyråkrater (Bakke & Hooley, 2020). Bakkebyråkrater (Lipsky, 1980, 2010) defineres som «offentlige tjenestemenn som daglig arbeider med innbyggere, og som stadig må gjøre skjønnsmessige vurderinger for å utføre sitt arbeid» (Lipsky, 1980, s. 3).

Denne avhandlingen undersøker hvordan rådgivningen i den norske skolen blir formet av sammensatte forventninger. Gjennom en sosiologisk, pragmatisk (Creswell & Poth, 2018; Peirce, 1934) og abduktiv tilnærming (Tavory & Timmermans, 2014; Timmermans & Tavory, 2012) utforsker studien hvordan forventninger fra lokalsamfunn og skole, føringer fra politisk hold og forventninger fra elever, samt rådgivernes egne vurderinger, spiller inn i hvordan rådgivningen formes. Jeg vil utdype pragmatismen og den abduktive tilnærmingen i metodekapittelet.

1.1 Avgrensninger og leseveiledning

Innledningsvis er det viktig å avklare at avhandlingen benytter samlebegrepet *rådgivning/rådgiver* om personene i skolen som tilbyr sosialpedagogisk rådgivning og/eller utdannings- og yrkesrådgivning / karriereveiledning i skolen. Disse to funksjonene ses under ett i Forskrift til opplæringslova § 22 (2009). Avhandlingen setter først og fremst søkelyset på rollen i seg selv, altså rådgiveren som oversetter av politikk til praksis, ikke på resultatet av rådgivningen. Om lag halvparten av skolene i Norge organiserer sin rådgivningsvirksomhet i en integrert tjeneste hvor sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning utøves av en og samme person (Buland et al., 2020). Denne fordelingen gjelder også ved de skolene som inngår i denne studien. Det betyr at elevene og

rådgiverne ikke nødvendigvis skiller mellom de to funksjonene og omtaler personen som innehar disse to funksjonene, som «rådgiver». Særlig for rådgiverne som innehar begge funksjonene, er det en relativt flytende overgang i selve møtet med eleven. Eleven kan gjerne komme til møtet med et spørsmål knyttet til karriereveiledning, men deretter dreie samtalen over på mer sosialpedagogiske problemstillinger (Mathiesen, 2022; Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). De som er intervjuet, ble heller ikke bedt om å skille mellom funksjonene i særlig grad, da Fylkesprosjektet hadde som målsetting å utforske kvaliteten på både sosialpedagogisk- og utdannings- og yrkesrådgivning. Informantene tematiserer i stor grad spørsmål knyttet til utdannings- og yrkesvalg / karriereveiledning, men også sosialpedagogiske elementer.

Videre i innledningen vil jeg beskrive konteksten rundt rådgivningen i norsk skole og tidligere forskning på feltet. Deretter vil jeg beskrive formålet med og forskningsspørsmålene for avhandlingen og dens teoretiske posisjonering. I kapittel 2 redegjør jeg for teorien som er brukt i avhandlingen, mens jeg i kapittel 3 redegjør for metodene for datainnsamling og analyser som er brukt. Kapittel 4 inneholder et sammendrag av avhandlingens artikler. I kapittel 5 diskuterer jeg sentrale funn i avhandlingen, og kapittel 6 avslutter avhandlingen med en kort konklusjon.

1.2 Rådgivning i norsk skole

Konteksten og rammene for rådgivningen i skolen er sentrale for å forstå fenomenet i denne avhandlingen. Jeg vil nå beskrive sentrale kontekstuelle forhold rundt rådgivningen i skolen. Dette innebærer elevenes rettigheter, de to funksjonene for rådgivning i skolen, organisering, avsatte ressurser og skolens rådgivning i politisk kontekst, mens kapittel 1.3 gir innsikt i tidligere forskning på rådgivning i skolen, rådgivernes roller og oppgaver og forskning på karriereveiledning som er relevant for avhandlingen.

1.2.1 Elevers rett til nødvendig rådgivning

Elevers rett til *rådgivning* i norsk skole er hjemlet i Opplæringslova (1998) § 9-2: «Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål». Skolens rådgivning omfatter dermed den aktiviteten skolen har for å ivareta denne retten. Forskrift til opplæringslova § 22 (2009) presiserer hva denne retten til nødvendig rådgiving innebærer. I § 22-1 står det følgende:

Retten til nødvendig rådgiving inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan vere både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk.

Retten er altså todelt og omfatter både hjelp til å finne seg til rette på skolen og hjelp til å ta avgjørelser om fremtidige yrkes- og utdanningsvalg. Videre presiserer forskriften følgende om det overordnede målet med skolens rådgivning:

Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar (...). Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller (§ 22-1).

Denne formuleringen viser hvor bredt skolens rådgivning skal favne, og at rådgivningen i skolen også har et bredt samfunnsoppdrag. Dette er kanskje også noe av kimen til det paradoksale ved rådgivningen i skolen: Den skal bekjempe utfordringer i samfunnsstrukturen ved hjelp av rådgivning og veiledning av enkeltelever. Med et slikt samfunnsoppdrag som utgangspunkt, sett i sammenheng med ressurssituasjonen der en rådgiver i full stilling har ansvaret for 500 elever (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015; Mordal et al., 2022), så krever dette at rådgiverne stadig gjør prioriteringer mellom ulike oppgaver og forventninger.

Den enkelte elev har rett til to former for rådgivning: sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning (Forskrift til opplæringslova § 22, 2009), men ingen plikt til å motta den. Formålet med *sosialpedagogisk rådgiving* er definert i § 22-2 i forskriften. Den sosialpedagogiske rådgivningen skal:

medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.

Den sosialpedagogiske rådgivningen i skolen skal hjelpe elevene med personlige og sosiale utfordringer. Det kan handle om mobbing, psykiske problemer, hjemmeforhold, sykdom som påvirker læringsevnen, stress og andre forhold som gjør hverdagen til eleven vanskelig og utfordrer dens mulighet til å lære. Den personen som har denne funksjonen tillagt sin stilling, vil ha funksjonen som *sosialpedagogisk rådgiver*.

Formålet med *utdannings- og yrkesrådgivingen* er definert i § 22-3 i forskriften. Utdannings- og yrkesrådgivningen skal:

bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv (Forskrift til opplæringslova § 22, 2009).

Utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen skal bidra til at eleven blir bevisst sine egne interesser, kompetanser og verdier og får kunnskap og selvinnsikt til å ta avgjørelser og vurdere mulige konsekvenser av yrkes- og utdanningsvalg. Fagpersoner som har denne funksjonen tillagt sin stilling, er *utdannings- og yrkesrådgivere* eller karriereveiledere.

I tillegg til å beskrive disse to formene for rådgivning i skolen fremhever Forskrift til opplæringslova § 22 (2009) at:

For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng.

Denne presiseringer fremhever at rådgiverne skal ha et helhetlig perspektiv på elevene, og at de to funksjonene skal ses i sammenheng. Det er imidlertid ingen spesifisering i forskriften av hvordan rådgivningen i skolen skal organiseres eller praktiseres for å sikre en slik helhetlig veiledningspraksis. Et *helhetlig perspektiv på eleven* kan forstås som en «holistic philosophy of counselling emphasises helping ‘whole’ persons’ [that] emphasises helping ‘whole’ persons» (Betz & Corning, 1993, s. 137) og å se karriere og personlig rådgivning som uløselig sammenvevd (Krumboltz, 1993, s. 143). En helhetlig tilnærming kan vidare ses på som en veiledningspraksis der rådgiveren anerkjenner sammenvevingen av personlige utfordringer og karrierebeslutninger og behandler dem som et kontinuum snarere enn dikotome bekymringer (Krumboltz, 1993; Super, 1993; Zunker, 2012).

1.2.2 Organisering av skolens rådgivning

Det er stor variasjon i hvordan rådgivningen i skolen er organisert (Buland et al., 2011; Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015; NOU 2016:7). Ved noen skoler inngår rådgiverne i en større elevtjeneste, mens i andre er rådgiverrollen mer uavhengig. *Delt rådgivningstjeneste* betegner en organisering av rådgivningen i skolen hvor funksjonene (sosialpedagogisk rådgiver og utdannings- og yrkesrådgiver / karriereveileder) er tillagt ulike personer (Buland & Havn, 2003; Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Motsetningen til delt rådgivningstjeneste er en samordnet tjeneste hvor samme person innehar begge funksjonene – en integrert rådgivningstjeneste. OECDs (2002) *Review of Career Guidance Policies. Norway Country Note* påpekte at elevenes rett til veiledning var vag og uklar og diskuterte å dele de to funksjonene. Evalueringen av prøveprosjektet konkluderte med at delt rådgivning ville være en bedre måte å organisere rådgivningen i skolen

på (Buland & Havn, 2003). Det ble også anbefalt som organisering i Meld. St. 16 (2006-2007) (s. 83) og NOU 2016:7 (s. 146), men ikke formalisert gjennom forskriften. Dette innebærer at det i dag er skolelederen, skoleeierne og rådgiverkollegiet som avgjør hvordan rådgivningen i skolen skal organiseres. I 2011 hadde ca. 40 % av skolene organisert seg med delt rådgivningstjeneste (Buland et al., 2010, s. 53). I 2020 var det 32 % som oppga at hadde delt rådgivningstjeneste (Buland et al., 2020, s. 31). Et argument mot delt rådgivningstjeneste har vært at det er viktig å se den enkelte elevens helhetlige situasjon (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021; Vogt, 2016). På tross av at delt rådgivningstjeneste er en politisk ønsket organisering, ser vi at under halvparten av skolene har organisert seg slik. Dette kan ses som et tegn på skolenes og rådgivernes autonomi i dette spørsmålet.

Den gjennomsnittlige stillingsandelen til rådgivere på ungdomsskolen er 37 %, mens på videregående skole er det 60 % (Buland et al., 2020, s. 30). Rådgiverne i norsk skole er en del av lærerkollegiet, der rådgivning er en funksjon som kommer i tillegg til undervisningsplikt (Vogt, 2016). Rådgiverne i skolen har derfor en lærerutdanning i bunn, og om lag halvparten har i tillegg studiepoenggivende utdanning innen rådgivning eller karriereveiledning (Buland et al., 2020). Kun 5 % av rådgiverne har en mastergrad i karriereveiledning eller rådgivningsfag (Mordal et al., 2022).

1.2.3 Ressurser til skolens rådgivning

Ressurstilgangen til rådgivning i skolen er et mye diskutert tema (jf. Buland et al. (2014); Buland et al. (2010); Buland et al. (2011); Buland et al. (2020); Mordal et al. (2015)) som har betydning for rådgivningstilbudet (NOU 2016:7, s. 137). Oppgavemengden for rådgivere har økt år for år, men ressursene har ikke økt tilsvarende (NOU 2016:7). Minimumsressursene til rådgivning er satt til om lag ett årsverk per 500 elever (NOU 2016:7, s. 137), noe som tilsvarer ca. 4,3 minutter per elev per uke (Mordal et al., 2022, s. 15), og rådgiverne opplever som

nevnt at dette er lite sett i forhold til det samfunnsmandatet rådgivningen i skolen skal ivareta (Buland et al., 2011; Buland et al., 2020; Mordal et al., 2022; Vogt, 2016). Dette medfører et sterkt behov for prioritering mellom ulike oppgaver og innsatsområder for den enkelte rådgiver i den enkelte skole (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015; Mordal et al., 2022). Endelig fastsettelse av rådgiverressursene inngår i tariffavtalen (KS, 2015; NOU 2016:7) og er delvis et resultat av lokale vedtak og forhandlinger (Buland et al., 2020). Ved noen skoler foregår det en lokal reallokering av ressurser (Buland et al., 2020), det vil si at de velger å bruke midler fra andre poster for å øke ressursene til rådgivningen. Ressursene til rådgivning i skolen setter noen rammer og begrensninger for hvilke muligheter rådgiverne har til å ivareta sin rolle (Mordal et al., 2022).

1.2.4 Skolens rådgivning i politisk kontekst

Skolens rådgivning, og særlig utdannings- og yrkesrådgivningen eller karriereveiledningen, er et felt som de siste årene har fått økt politisk oppmerksomhet (Mordal et al., 2022). Flere politiske dokumenter har de siste årene vært med på å sette skolens rådgivning i en politisk kontekst. NOU 2016:7 og Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020) er allerede nevnt. I sentrale politikkdokumenter ser vi at karriereveiledning får vesentlig mer oppmerksomhet enn sosialpedagogisk rådgivning, se for eksempel NOU 2019:25 , Meld. St. 21 (2020-2021) og NOU 2015:2 . Høsten 2021 var ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021; NOU 2019:23) ute til høring (Mordal et al., 2022). Her foreslås det en formell inndeling av sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning i to selvstendige bestemmelser i loven (Kunnskapsdepartementet, 2021).

I NOU 2016:7 (s. 133) presiserer ekspertutvalget at utdannings- og yrkesrådgivning bør omtales som *karriereveiledning*. *Karriere* er et relativt nytt og omdiskutert begrep i vår nordiske kontekst (Bakke, 2021; Gaarder & Gravås, 2011; Haug, 2016a, 2017; Mordal et al., 2015; Plant,

2018) som kan tenkes å danne en relevant kontekst for studien av rådgivningen i skolen. Hverdaglig forstås karriere som noe hierarkisk, at man *gjør* karriere, mens det i fagfeltet legges til grunn en mer demokratisk forståelse av at karriere er noe alle *har* (Bakke & Hooley, 2020). Haug et al. (2020, s. 1) fremholder at karriere beskriver individenes veier gjennom liv, læring og arbeid og hvordan individene er i grensesnitt med sosiale institusjoner som utdanningssystemet, arbeidsgivere, sivilsamfunnet og staten. Med en slik bred definisjon kan også målsettingene for den sosialpedagogiske delen av rådgivningen forstås inn. Jeg bruker karriereveiledning og utdannings- og yrkesrådgivning synonymt i avhandlingen, noe som også ofte er tilfellet i skolen (jf. Mordal et al. (2022)). I avhandlingen blir utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen forstått i henhold til Nasjonalt kvalitetsrammeverks definisjon av karriereveiledning:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforsking av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse (Bakke et al., 2020, s. 12).

Rådgivning i skolen skal ivareta både utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning, som har ulike fokusområder, men felles for dem er en målsetting om å bidra til at elevene finner seg godt til rette i skolen og tar gode avgjørelser for fremtiden.

1.3 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg omtale forskning som er relevant for å sette rådgivningen i norsk skole inn i en forskningskontekst. Noe forskning handler om skolens rådgivning som helhet, men mye knytter seg til utdannings- og yrkesrådgivning, eller karriereveiledning spesielt. Den politiske oppmerksomheten som er viet til karriereveiledning,

gjenspeiler seg også i forskningsfeltet. Forskning som er relevant for å belyse rådgivningen i skolen, tar da gjerne utgangspunkt i en karriereveiledningskontekst.

1.3.1 Roller og arbeidsoppgaver

Forskning viser at en rekke arbeidsoppgaver er definert inn i rådgiverrollen (Buland et al., 2014; Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015). Individuelle samtaler med elever, internt samarbeid på skolen, administrasjons- og dokumentasjonsoppgaver, praktisk bistand til elever ved søknader, samarbeid med eksterne hjelpeinstanser og arbeid med overganger var de oppgavene rådgiverne brukte mest tid på (Buland et al., 2020, s. 40). Dette resonnerer med tidligere forskning på rådgiverne i skolen, som finner tegn til en rådgiverrolle som arbeider både på systemnivå som organisator for skolens samlede rådgivningsarbeid og som nettverksbygger, samtidig som den ivaretar elevenes individuelle behov (Mordal et al., 2015). Rådgiverrollen blir beskrevet som overbelastet (Plant et al., 2003; Teig, 2000), og det stilles spørsmål ved om dette kan få konsekvenser for kvaliteten (Ulvestad, 2012).

Rådgiverne opplever også sin rolle som omfattende, noe som gjør det vanskelig å definere hvilke oppgaver som skal utgå eller inngå i rollen (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015). Særlig på det sosialpedagogiske området opplever rådgiverne seg som en «pedagogisk vaktmester» som forventes å skulle fange opp elever med ulike utfordringer og avlaste læreren i arbeidet med disse elevene (Mordal et al., 2015, s. 101). Dette handler om at arbeids- og oppgavefordelingen i skolens rådgivningsarbeid er dårlig definert (Mordal et al., 2015). En utfordring med dette er at rådgiverne må inngå i formelle og uformelle «forhandlinger» om hva som tilhører og hva som ikke tilhører rådgiverrollen. Slik blir rådgiverrollen og rådgivers praksis utformet lokalt, samtidig som den blir påvirket av sentrale styringssignaler (Mordal et al., 2015, s. 109). En konsekvens av dette kan være at rådgiverrollen kan få svært ulik utforming og innhold basert på lokale

kontekstuelle forhold og forståelser i den enkelte skole (jf. Mathiesen et al. (2014)). Dette kan medføre at elevene tilbys rådgivning av ulik kvalitet. I dette bildet vil også ressursene som er satt av til rådgivning i den enkelte skole, være viktig. Manglende krav til relevant utdanning og en beskjeden ressurstilgang kan bidra til å skape usikkerhet om hvorvidt elevene i tilstrekkelig grad får innfridd sin rettighet til og sitt behov for direkte tilgang på både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning (Vogt, 2016, s. 56).

Rådgiverne møter ulike forventninger fra omgivelsene. Elever og foresatte, skolen og samfunnet fremstår som tre sentrale «oppdragsgivere» (Buland et al., 2014, s. 223). Det rådgiverne oppfatter som «god rådgivning», utformes i stor grad lokalt (Haug, 2017; Mordal et al., 2015, s. 9). Rådgiverne står i et motsetningsforhold mellom ulike forventninger (Buland et al., 2014; Mordal et al., 2015). Det er «et stort mangfold av interesser med en rekke meninger rundt karriereveiledningens formål, innhold, organisering og hensikt» (Haug, 2016a, s. 4). Dermed settes rådgiveren i den krevende posisjonen å måtte fortolke og operasjonalisere hva disse forventningene betyr i rådgiverens lokale kontekst.

En annen utfordring er om rådgivningsarbeidet blir sett på som en sentral del av skolens virksomhet i lærerkollegiet, eller som en tidstyv fra skolens «egentlige» oppdrag (Mordal et al., 2015). Plant et al. (2003) understreker hvordan flere kjennetegn peker mot en svært proaktiv og uavhengig rådgiverrolle i de nordiske landene som har som mål å fungere som et sosialt kompenserende verktøy. Dette setter fokus på relasjonen mellom veisøkeren og rådgiveren (Plant et al., 2003). En rådgiverrolle som et sosialt kompenserende verktøy vektlegger «advocacy, which implies speaking on behalf of the clients, especially the weak and vulnerable» (Plant et al., 2003, s. 103). Dette ligger tett opp til sosial inkludering, som er fastsatt som et av målene for rådgivningen i skolen (Forskrift til opplæringslova § 22, 2009). Karriereveiledning er både et politisk redskap og en individuell velferdstjeneste (Kjærgård & Plant,

2018, s. 11) med fokus på å forstå elevens posisjon og å legge til rette for gode, meningsbærende opplevelser (Haug, 2018, s. 144).

1.3.2 Karriereveiledning

Felles for forskningen på karriereveiledning i de nordiske landene er at den legger vekt på hvordan rådgivning kan eller burde bli praktisert for å bidra til en positiv prosess i overgangsfasene, for å måle resultatet i en skolekontekst (Haug et al., 2018, s. 6). Haug et al. (2018) presenterer et overordnet bilde av utvikling av og kvalitet i rådgivning i de nordiske landene. Eksempler fra Norge er den nasjonale evalueringen av rådgivning i skolen (Buland et al., 2010; Buland et al., 2011; Mathiesen et al., 2010). I forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006, var også rådgiverrollen et tema (Lødding & Borgen, 2008). Rådgiverrollen og kvalitet i skolens rådgivning ble også kartlagt og evaluert i 2014 og 2015 (Buland et al., 2014; Mordal et al., 2015). Rapportene viser kompleksiteten i rådgiverrollen, de mange forventningene og kravene som stilles til den, og hvordan det er mye som må fortolkes og forhandles om når rådgiverne skal utøve sine arbeidsoppgaver i skolen. I sin avhandling om kvalitet i norske skolars karriereveiledning (Haug, 2016a, s. 63) konkluderer Haug med at karriereveiledning i skolen baseres på en individrettet kompetanseutviklingsprosess som skal sette elevene i stand til å håndtere den neste store valgsituasjonen de står ovenfor. Dette kan ses i sammenheng med det helhetlige elevsynet som skal ligge til grunn for rådgivningen i skolen, og er sentralt for å forstå fra hvilket ståsted rådgivningen i skolen utøves og formes i den lokale konteksten den inngår i. Whiston et al. (2011) finner at en balansert tilnærming til personlig veiledning har en observerbar innvirkning på unges karrierer og progresjon, og støtter Gottfredson (1987) sine funn om at intervensjoner utført av skolerådgivere kan støtte elevenes sosiale ferdigheter og akademiske utvikling. Dette indikerer at det vi i Norge diskuterer som et organisatorisk tiltak for å skille eller ikke skille

rådgivningstjenestene, i internasjonal sammenheng kan være et spørsmål om å ha en snever eller bred forståelse av karriereveiledning.

Haug (2018, s. 144) presiserer at karriereveilederes jobb er å forstå elevens posisjon og legge til rette for gode, meningsbærende opplevelser. Veiledningen må skje i en trygg kontekst, slik at veisøker kan våge å utforske det ukjente. Skovhus og Thomsen (2020) peker på behovet for dialog mellom elev og rådgiver, hvor refleksjon og diskusjon er sentrale elementer. Haug (2017, s. 24) understreker at god karriereveiledning i skolen kjennetegnes av at rådgiverne baserer sin virksomhet på «en respekt for elevenes behov og ønsker». Akkurat hvordan elever opplever at denne respekten blir ivaretatt, ser ut til å være lite utforsket. Elevens ønsker og behov kan ses på som forventningene elevene bringer med seg til møter med rådgivere.

Haug (2016a) utforsker bakenforliggende forståelsesformer som ligger til grunn for fenomenet kvalitet i skolens karriereveiledning. Haug fremhever elevenes autonomi og påfølgende personlig ansvar for konsekvensene av valgene de tar, som et sentralt perspektiv på kvalitet i karriereveiledningen. Haug (2016a, s. 65) drøfter forståelsesformer som potensielt former og ligger til grunn for planlegging, gjennomføring og vurdering av karriereveiledning i skolen. Studien er relevant da disse ulike forståelsesformene for kvalitet på mange måter kan sies å utgjøre grunnlaget for hvorfor rådgiverrollen formes ulikt av ulike interessenter. Haug (2020) påpeker hvordan ulike forståelser av kvalitet kan være i motsetningsforhold. Denne kunnskapen kan bidra til å tydeliggjøre forhandlingene og fortolkningene som rådgivere gjør når de utformer rådgivningen i spennet mellom ulike forventninger og sammensatte politiske retningslinjer.

Savickas (2015) beskriver tre paradigmer for hvordan karriereveiledere kan tilnærme seg karriereveiledningen. Sultana (2018) har identifisert tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning som beskriver disse kontekstene: teknokratisk, utviklingsrettet og frigjørende. Disse fungerer

som linser man kan se praksiser og løsninger gjennom. Rådgivernes praksis veksler mellom ulike tilnærminger ut fra elevens behov og målsettingen for veiledningen (Savickas, 2015, s. 140). Sultana (2012) er kritisk til at rådgiverne skal bidra til at mottakerne av karriereveiledning skal øke sine ferdigheter i karrierekompetanse. Han fremholder at dette kan bli nok en måte å ansvarliggjøre individene på for forhold som er strukturelt betinget. Dette relaterer seg til individualiseringen av samfunnet (jf. Katznelson (2004)). Sultana argumenterer for at karriereveiledning kan kobles med sosial rettferdighet, fordi karriereveiledere bør bevisstgjøre rådsøker om hvordan samfunnsstrukturer påvirker individenes livssituasjon (Sultana, 2014). Sultanas perspektiver er viktige, siden det fremstår som sentralt at rådgiverne har et reflektert forhold til om de skal bidra til «å rette feil» hos individene, eller om de skal gjøre individene bedre i stand til å håndtere utfordringer. En motsats til forståelsen av karrierevalg som en systematisk og rasjonell avgjørelse er det som innenfor teorier om beslutningstaking i rådgivning kalles for «positive uncertainty» (Gelatt, 1989). Positive uncertainty viser til at man kun gjennom å være sikker på at det usikre vil skje, vil kunne møte usikkerheten på en positiv måte (Krumboltz, 2009). Mange elever opplever valget de står overfor, som svært vanskelig (Buland et al., 2014). En karriereveiledning i skolen som la større vekt på Gelatts og Krumboltz' forståelse, kunne kanskje ha bidratt til å dempe elevenes usikkerhet (jf. Buland et al. (2014)).

1.3.3 Oppsummering

De omfattende forventningene til rollen setter rådgiverne under press for å imøtekomme disse (Plant et al., 2003, s. 104). Norske rådgivere ser ut til å kjempe med en overbelastet veiledningsrolle der personlig veiledning, sosialt arbeid og psykologisk støtte kommer på toppen av karriereveiledning (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015; Teig, 2000). I nordisk forskning er det viet lite oppmerksomhet til hvordan konteksten former utdannings- og yrkesrådgivning (Haug et al., 2018). Det

etterlyses også forskning som involverer brukernes stemmer som en kilde i datainnsamlingen (Haug & Plant, 2016). Forskningen i Norden har hovedsakelig bestått av evalueringsstudier med det formål å beskrive og analysere enten effekten av ny lovgivning eller anvendeligheten av ulike organisatoriske, prosedyremessige eller metodiske tilnærminger til utdannings- og yrkesrådgivningsdelen av rollen (Haug et al., 2018). Mye forskning på karriereveiledning plasserer seg ikke eksplisitt i noen geografisk sammenheng (Alexander & Hooley, 2018). Teorier om karriereveiledning fremsettes som universelt anvendbare, noe som er utfordret fra ulike perspektiver (Haug et al., 2020). Med utgangspunkt i dette bildet fremstår det som sentralt å få mer kunnskap om hvordan forventninger til rådgiverrollen blir forstått av rådgiverne selv og elevene i den lokale skole- og samfunnskonteksten de inngår i, og på hvilken måte forventningen bidrar til å forme rådgivningen.

1.4 Individualiseringen i samfunnet

Elevers utdannings- og yrkesvalg tas i et samfunn som er preget av økende individualisering (Bauman, 2001; Beck, 1992; Callero, 2018; Giddens, 1996; Illeris, 2014; Krange & Øia, 2005; Woodman & Wyn, 2014). Dette fører til at de unge bærer risikoen for eventuelle feilvalg alene (Furlong & Cartmel, 1997). Bakke og Hooley (2020, s. 10) diskuterer hvordan forståelsen av begrepet karriere som et prestisjeprosjekt understreker unges følelse av risiko – valget deres vil påvirke resten av deres liv, og mange bekymrer seg over at de kan komme til å ta feil valg. Øksnes (2006, s. 319) betegner dette som «den postmoderne knipe», som kjennetegnes ved ansvaret som følger med å ta egne valg. Dette kan bidra til kontekstuelle spenninger og forventninger som oppstår i møter mellom rådgivere og elever. Individualiseringen stiller krav til at ungdommene stadig må posisjonere seg (Katznelson, 2004), og gjør individet alene ansvarlig for å forme sin identitet og for om hun/han lykkes eller mislykkes, uten at samfunnsstrukturenes innvirkning tas i betraktning. Individualisering

innebærer en kritisk forståelse av individuelle tilnærminger som overansvarliggjør individene og resulterer i press, skyld og skam (Katznelson, 2004). De unges oppmerksomhet dreies mot dem selv og deres yrkesvalg, og de nødvendige fellesskapene mennesker inngår i, blir tåkelagt (Aagre, 2016). Denne utviklingen innebærer større frihet, men er også en formidabel kilde til usikkerhet (Katznelson, 2004; Krangle & Øia, 2005; Sørensen et al., 2017, s. 29). Mange unges forestillinger om egne valg fremstår som motsetningsfylte og ambivalente (Haug, 2016b; Katznelson, 2004). Økende individualisering i samfunnet danner dermed rammer for de sammensatte forventningene elevene har når de skal møte rådgivere i skolen for å få hjelp med sosiale spørsmål eller utdannings- og yrkesvalg.

1.5 Formål og forskningsspørsmål

Et viktig utgangspunkt for denne studien er en anerkjennelse av bredden og kompleksiteten i rådgiverrollen i skolen (Buland et al., 2014; Buland et al., 2011; Haug, 2016a; Mathiesen et al., 2014; Mordal et al., 2015; NOU 2016:7). Rådgivning i skolen skal også ivareta innsatsområder som sosial utjevning, hindring av frafall, integrering og å motvirke det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. Sentralt for rådgiverrollen står både det å bevisstgjøre og støtte eleven i valg og å hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker (Forskrift til opplæringslova § 22, 2009). Rådgiverne i norsk skole møter ulike forventninger som de må fortolke og ivareta i den relasjonelle, politiske og lokale konteksten de inngår i. NOU 2016:7 (s. 143) anerkjenner at rådgiverne i skolen utgjør en sentral arena for utdannings- og yrkesrådgivning for unge i Norge. Hvordan rådgiverne fortolker, forstår og vektlegger ulike kontekstuelle, relasjonelle og politiske forventninger (Mordal et al., 2015) i forhold til sin egen rolle, kan derfor bli viktig kunnskap som belyser hvordan møter mellom rådgivere og elever blir til.

Formålet med denne studien er å bidra til kunnskap om hvordan rådgivningen formes i møte med kontekstuelle, relasjonelle og politiske

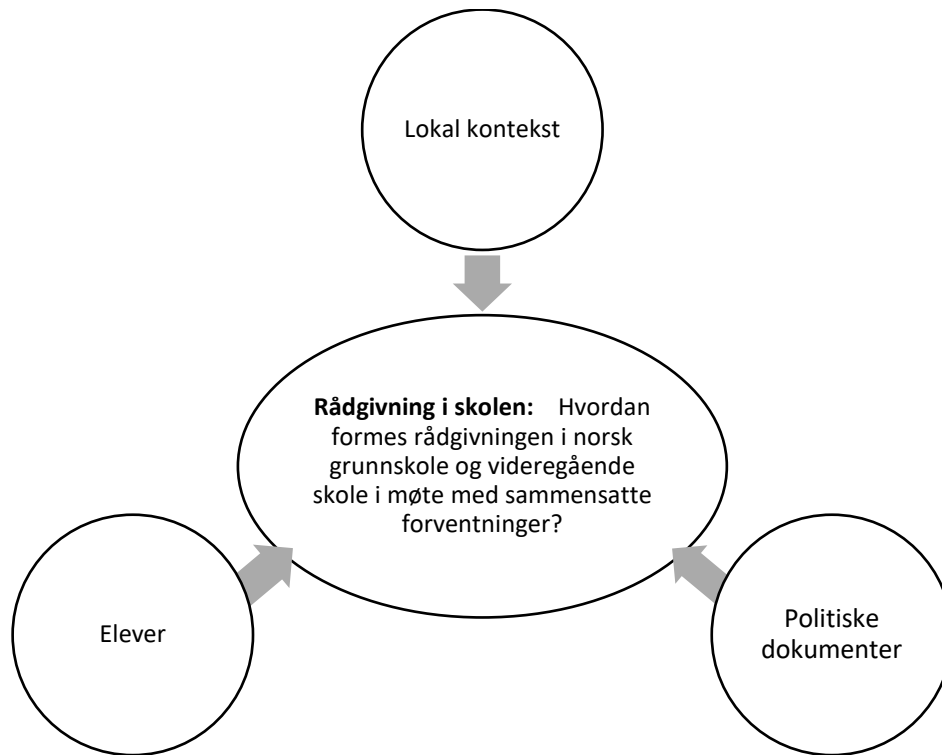
forventninger. Hensikten er å utvikle innsikt i og kunnskap om hvordan sammensatte forventninger virker inn på rådgivningen i skolen. Avhandlingens problemstilling er:

Hvordan formes rådgivningen i norsk grunnskole og videregående skole i møte med sammensatte forventninger?

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan utøver rådgivere i videregående skole sin rolle innenfor lokale kontekstuelle rammer?
2. Hvordan forstår og fortolker rådgivere anbefalingen om delt rådgivningstjeneste i skolen?
3. Hvordan opplever elever møter med rådgivere i ungdomsskoler og videregående skoler?

Studiens overordnede problemstilling er hvordan rådgivningen i skolen formes i møte med sammensatte forventninger. Hensikten med Figur 1 under er å illustrere de ulike aspektene som avhandlingen tar for seg, for å utforske hvordan rådgivning i norsk skole formes i møtet med ulike forventninger.



Figur 1: Forventninger som utgangspunkt for å utforske rådgivning

Med skolens rådgivning og avhandlingens overordnede problemstilling i midten av figuren har jeg i de tre sirklene rundt satt opp de tre utgangspunktene for forventninger til rådgivningen i skolen som studien belyser. Den lokale konteksten angir forventninger fra skolen og fra lokalsamfunnet. Her tar forventningene en form av hva skolen eller lokalsamfunnet anser som rådgivningens bidrag til dem og deres behov. Dette angir de kontekstuelle forventningene. Nasjonale politiske dokumenter som Forskrift til opplæringslova § 22 (2009) og NOU 2016:7 beskriver forventninger til hva rådgivningen i skolen skal bidra med til samfunnet og til elevene, og hvordan den skal utøves og organiseres. Dette angir de politiske forventningene. Individuelle møter med elever utgjør en sentral del av rådgivernes daglige arbeid (Buland et

al., 2020). I disse møtene har elevene forventninger til rådgiverne og hvordan rådgivningen skal være, både med tanke på informasjon og relasjon. Denne sammenhengen viser de relasjonelle forventningene i studien. Ingen av disse posisjonene kan sies å rette enhetlige forventninger til rådgivningen. Elevene har ulike forventninger, den lokale konteksten representerer ulike forventninger, og politiske dokumenter beskriver ulike forventninger. Siden det rettes sammensatte forventninger til skolens rådgivning, kan det være viktig å utvikle kunnskap om hvordan rådgivningen formes, og hvordan ulike forventninger bidrar til utformingen. For å belyse forskningsspørsmålene har jeg satt sammen et teoretisk fundament som jeg nå vil gi en kort oppsummering av.

1.6 Teoretisk posisjonering

Med en grunnleggende sosiologisk, pragmatisk (Creswell & Poth, 2018; Peirce, 1934) og abduktiv tilnærming (Tavory & Timmermans, 2014) tar avhandlingen en eklektisk inngang til teori. Teorien som er anvendt, er valgt med utgangspunkt i hvordan den bidrar til å forstå og belyse datamaterialet. I det følgende vil jeg sammenstille de teoretiske konseptene til et helhetlig teoretisk rammeverk som bidrar til å belyse hvordan rådgiverrollen formes i norsk skole. Jeg vil utdype de teoretiske perspektivene i kapittel 2.

Rolle- og profesjonsteori bidrar med perspektiver på hvordan vi kan forstå rolle (Biddle, 1986, 1997) som posisjon, atferd og/eller forventning. Profesjonalitet er et viktig element i rådgiverrollen. Jeg henter innsikter fra Evetts (2009) om distinksjonen mellom organisatorisk profesjonalitet og yrkesprofesjonalitet. Dette er ulike utgangspunkter for profesjonsutøver å basere profesjonalitet på. Abbott (1988) hevder at profesjoner bruker abstrakt kunnskap til å løse spesifikke utfordringer. Rådgiveren innehar, som nevnt, en profesjonsrolle som møter forventninger fra den lokale skolen, lokalsamfunnet, elevene, storsamfunnet og politikfeltet (jf. Bakke og

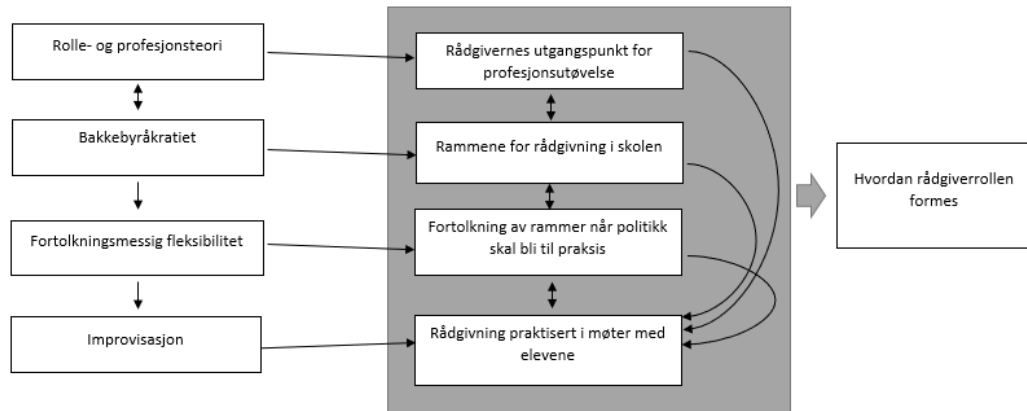
Hooley (2020)). Ved å se på rådgiverne som bakkebyråkrater (Lipsky, 1980, 2010; Zacka, 2017) rettes blikket mot hvordan rådgiverne med sin operasjonalisering av politiske retningslinjer blir sentrale for utformingen av det tilbudet elevene mottar. Deres bakkebyråkrati i profesjonsutøvelsen får betydning for hvilken tjeneste elevene mottar. Dette kan være problematisk fordi elevenes rett til rådgivning i stor grad ivaretas av den enkelte rådgiver alene. Det vil si at ivaretagelsen av elevenes rett til rådgivning i betydelig grad er personavhengig. Rammene som kunne ha hjulpet rådgiverne med å balansere og prioritere mellom forventninger som rettes mot rollen, er vagt formulert og gir i praksis rådgiverne stor fleksibilitet i formingen av rollen (Mordal et al., 2022). I bakkebyråkratiske termer blir rådgiverne dermed de virkelige politikktutformerne (Winter, 2003), da det er disse som reelt bestemmer hvilke, hvordan og på hvilken måte elevene får oppfylt sine rettigheter. Ved å anvende Lipskys perspektiver retter jeg blikket mot rådgivernes profesjonsrolle, heller enn mot hvilke metoder eller tilnærminger rådgiverne har til for eksempel karriereveiledning (jf. Savickas (2015); Sultana (2018)).

Åpne politiske rammer og uklare formuleringer kan tenkes å muliggjøre lokale tilpasninger av rådgivningen (Mordal et al., 2022), men dette fordrer en fortolkning av hvordan rådgivningen skal forstås og utøves. Som beskrevet innledningsvis er det mange politiske forventninger til hva rådgiverrollen skal bidra til. Et sentralt poeng når det gjelder valg av teori, er at det i liten grad er spesifisert *hvordan* rådgivning skal bidra til å løse slike samfunnsutfordringer. Dette er opp til den enkelte rådgiver. For å belyse politikkenes åpenhet for tolkning bruker jeg begrepet fortolkningsmessig fleksibilitet (Pinch & Bijker, 1987). *Fortolkningsmessig fleksibilitet* (Pinch & Bijker, 1987) omhandler hvordan gjenstander tolkes ulikt av ulike aktører på bakgrunn av lokalkunnskap. Fortolkningsmessig fleksibilitet dreier blikket mot politikkenes uklarhet, som kan føre til at den sammenhengen politikken skal oversettes til, får betydning for oversettelsen. Dette kan føre til at

utøvelsen av en rolle blir svært ulik, nettopp fordi politiske retningslinjer fortolkes på ulike måter i ulike lokale kontekster.

Jeg anvender improvisasjon (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) for å tydeliggjøre håndverket i profesjonsutøvelsen (Abbott, 1988) og relasjonselementet i møter mellom elever og rådgivere. Grunnleggende for improvisasjon i profesjonsrollen er anerkjennelse (Honneth, 2008), forstått som å bli møtt og lyttet til som et unikt individ med spesifikke ønsker og behov (sosial anerkjennelse), og at ens rettigheter (for eksempel rett til rådgivning i skolen) blir tatt på alvor og realisert (rettslig anerkjennelse). Anerkjennelse handler videre om blikket og tonen i det relasjonelle møtet (Aubert, 2009, s. 48), og anvendelse av improvisasjon kan bidra til dette (Karlsen, 2006). En anerkjennende praksis fordrer tilstedeværelse (Honneth, 2008), noe som også er en forutsetning for improvisasjon hos den profesjonelle parten (Øksnes, 2006). Improvisasjon handler om å håndtere og tilpasse seg det uforutsette og ikke-planlagte, og det krever evne til fleksibilitet og situasjonsmusikalitet (Larsen, 2011, s. 56). Jeg mener at improvisasjon som begrep kan bidra til å vise hvordan samspillet mellom rådgiver og elev, herunder rådgiveres varhet for elevenes ønsker og behov og evnen til å møte elevene i situasjonen her og nå, har betydning for elevenes opplevelser av møtet.

Avhandlingens teoretiske perspektiv bidrar til et bilde av hvordan rådgiverrollen blir utformet fra ulike vinkler: fra rådgivningens møter med skole og lokalsamfunn, fra rådgivers fortolkning av politiske retningslinjer med utgangspunkt i egne verdier og fra møter mellom elever og rådgivere.



Figur 2: Teoretisk sammenstilling

Resonnementet bak denne teoretiske sammenstillingen er som følger. Rådgiverrollen utøves innenfor noen politiske og ressursmessige rammer, som teorien om bakkebyråkratiet bidrar med viktige innsikter til å forstå. Rolle- og profesjonsteori belyser rådgiverrollen og rådgivernes utgangspunkt for å utøve rollen. Disse teoretiske perspektivene spiller også inn i hverandre. Samtidig har både nasjonale og lokale politiske retningslinjer en viss grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, som fordrer at rådgiverne som bakkebyråkrater må oversette politikken til praksis, og som dermed blir de virkelige politikktøverne. Improvisasjon belyser også hvordan rådgivningen må bli til i møter med elevene. For at rådgiverne skal kunne anerkjenne elevenes ønsker og behov, må fortolkningsmessig fleksible politiske retningslinjer skape rom for improvisasjon. Samtidig blir balansen mer krevende for rådgiverne hvis rammene for den rettigheten de skal ivareta, blir så uklare at forventninger ikke står i forhold til muligheten til å innfri dem. Rådgivningen og fremtidsvalg foretas ikke i et vakuum, og teorier om karriereveiledningens formål og utøvelse og individualiseringen av samfunnet bidrar med bakenforliggende perspektiver som kan anses som relevante for å forstå hvordan rådgiverrollen utformes, utøves og forstås. Denne teoretiske sammenstillingen er utviklet for å belyse rådgiverrollen i skolen, men den kan også være anvendbar på tvers av kontekster, hvor

bakkebyråkrater står i spennet mellom politikk og praksis. Teorien vil bli utdypet i kapittel 2.

1.7 Avhandlingens bidrag

Avhandlingen utforsker rolleforventninger slik de kommer til syne gjennom kontekstuelle forventninger fra den lokale skolen og lokalsamfunn (Artikkel 1), politiske forventninger, konkretisert gjennom delt rådgivningstjeneste og en helhetlig tilnærming til rådgivning (Artikkel 2), og relasjonelle forventninger fra elevene (Artikkel 3). Tabell 1 gir en oversikt over artiklene som inngår i avhandlingen.

Tabell 1: Oversikt over artiklene som inngår i avhandlingen

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Tittel	En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen	Separate Counselling Services in Norwegian Upper Secondary Schools. A Possibility for a Collective Holistic Approach?	«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere
Tidsskrift	<i>Sosiologi i dag</i>	<i>International Journal for Educational and Vocational Guidance</i>	<i>Nordisk tidsskrift i veilednings-pedagogikk</i>
Status	Publisert i 2014	Publisert i 2021	Publisert i 2022
Forfattere	Ida Holth Mathiesen, Siri Mordal og Trond Buland	Ida Holth Mathiesen og Hulda Mjöll Gunnarsdottir	Ida Holth Mathiesen
Metode	Komparativ casestudie	Fokusgruppe-intervjuer	Fokusgruppe-intervjuer
Informanter	Rådgivere, lærere, ledere, foreldre og elever	Rådgivere	Elever
Forsknings-spørsmål	1) Hvordan utøver rådgivere i videregående skole sin rolle innenfor lokale kontekstuelle rammer?	2) Hvordan forstår og fortolker rådgivere anbefalingen om delt rådgivningstjeneste i skolen?	3) Hvordan opplever elever møter med rådgivere i ungdomsskoler og videregående skoler?

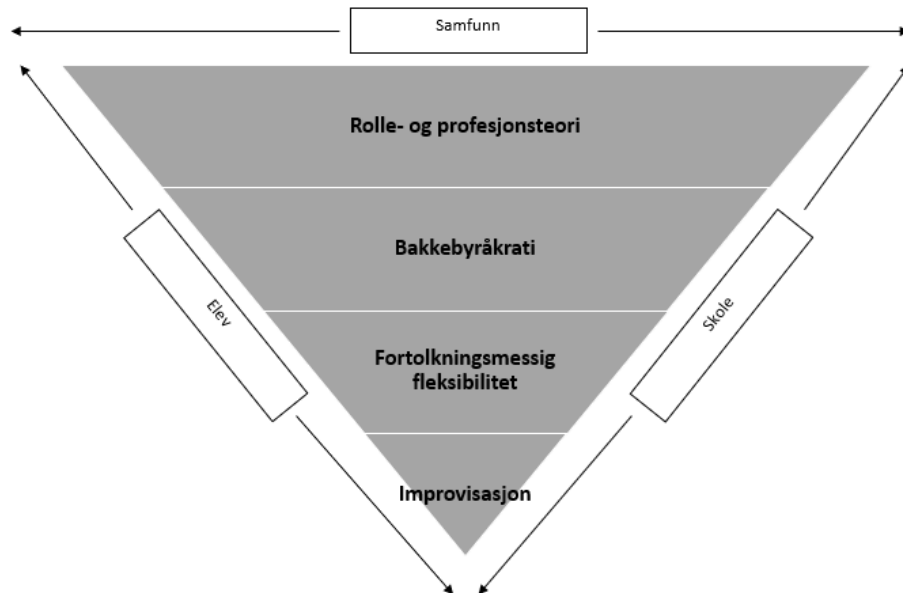
Avhandlingen søker å bidra til ny kunnskap på følgende områder:

1. Betydningen av å forstå rådgivning i skolen som et kontekstuell fenomen og hvordan konteksten virker inn på rådgivernes forståelse av egen rolle.
2. Betydningen av rådgivers refleksjoner over egen rolle for deres forståelse av rollen.
3. Betydningen av elevenes forventninger til rådgiverrollen for hvordan de opplever møtet med rådgiveren.

Avhandlingen belyser hvordan kontekstuelle forventninger fra skolen og lokalmiljøet, politiske forventninger i møtet med rådgivernes verdigrunnlag og relasjonelle forventninger i møtet med elevene påvirker hvordan rådgivningen i skolen forstås og formes. Avhandlingen frembringer også ny konseptuell kunnskap om hvordan rådgiverne inngår i en kontinuerlig fortolkningsprosess mellom ulike kontekstuelle, relasjonelle og fortolkningsmessig fleksible politiske retningslinjer som har betydning for refleksjonene over rådgivningen i skolen.

2 Teori – en konseptuell utvidelse

Skolens kontekst og de lokale forståelsene den preges av, er en del av de kontekstuelle rammene rådgiverne utøver sin rolle innenfor. I utøvelsen av rollen som rådgiver må den enkelte balansere mellom forventninger fra skolen, rammefaktorene i lokalmiljøet, forventninger i politikkdokumenter og elevenes ønsker og behov. Hvordan rådgiverne forankrer sin profesjonalitet mellom organisatorisk profesjonalitet og yrkesprofesjonalitet (Evetts, 2009), blir relevant når jeg velger å se på profesjonsutøvelsen som et håndverk (Abbott, 1988). Rådgiverne, her forstått innenfor rammene av bakkebyråkratiet (Lipsky, 1980, 2010; Winter, 2003; Zacka, 2017), må fortolke politikken som defineres på overordnet nivå, og utøve de politiske retningslinjene ut fra egen forståelse av både politikk og lokal kontekst (jf. Haug et al. (2020)). Skolen som organisasjon og individualiseringen i samfunnet utgjør sentrale kontekster for forventninger til rådgiverrollen. Den fortolkningsmessige fleksibiliteten (Pinch & Bijker, 1987) til politiske retningslinjer gjør at rådgiverne må ta ulike beslutninger om egen profesjonsutøvelse og forståelse av elevens beste, i møte med forventninger fra samfunn, skole og elever. Hva den enkelte rådgiver velger å gjøre i møte med elevene, blir i praksis resultatet av politikken og avgjørende for hvordan elevenes rett til nødvendig rådgivning blir oppfylt. Elevenes opplevelser av anerkjennelse i møter med rådgiverne kan være avhengig av en grunnleggende utøvelse av rollen gjennom improvisasjon (Alterhaug, 2021; Aubert, 2009; Karlsen, 2006). Figur 3 under viser hvordan teorien i denne avhandlingen henger sammen og gir konsepter for å forstå fortolkningsprosessen fra overordnet politiske retningslinjer og helt inn i møtet mellom rådgiver og elev.



Figur 3: Modell for konseptuell utvidelse

Samfunn, skole og elev danner betydningsfulle kontekstuelle rammer rundt rådgiverrollen i skolen og dens balanse mellom ulike forventninger. Kapittelet gir videre en mer inngående beskrivelse av disse teoretiske konseptene og hvordan de samlet sett bidrar til konseptuell utvidelse av rådgivning i møte med sammensatte kontekster og forventninger.

2.1 Rolle- og profesjonsteori – rådgiverrollen

Rollebegrepet henviser til en sammenheng mellom person, posisjon og organisasjon, hvor forventninger og krav er viktige for utformingen og utøvelsen av rollen (Biddle, 1986). I sin forskning på lærerrollen viser Biddle (1997) til tre ulike forståelser av rollebegrepet. Den første forståelsen viser til rolle som posisjon eller status. Når det gjelder rådgiverrollen i skolen som posisjon, er det ofte få som innehar den. 40 % av skolene har kun én rådgiver (Buland et al., 2020). Den andre forståelsen peker på rolle som karakteristisk atferd i arbeidet og handler

om atferd i arbeidskonteksten. Den oppgaven som rådgiverne i skolen bruker mest tid på, er individuelle samtaler med elever (Buland et al., 2020). En sentral atferd i rådgivernes arbeidskontekst er derfor individuelle møter med elever. Den tredje forståelsen omhandler rolle som forventning og innbefatter de forventningene omgivelsene har til rådgiverrollen. I møter mellom elev og rådgiver kan elevene signalisere sine forventninger til rådgivningen, samtidig har skolen og lokalsamfunnet forventninger knyttet til hvordan rådgiveren kan bidra til at skolen eller lokalsamfunnet kan få dekket sine elev- eller kompetansebehov (Buland et al., 2014). På overordnet nivå defineres forventninger til rådgivningen i skolen både på individuelt nivå og på samfunnsnivå gjennom Forskrift til opplæringslova § 22 (2009) og andre politiske dokumenter.

For å belyse rådgivernes profesjonalitet er Evetts' (2009) ideelle former for profesjonalitet relevante. Evetts (2009) argumenterer for at det foregår en utvikling av to ulike og kontrasterende former for profesjonalitet. *Organisatorisk profesjonalitet* kommer til uttrykk i en kontrolldiskurs som innebærer stadig mer standardiserte arbeidsprosedyrer og praksiser. Rådgiverne i skolen oppgir at de bruker mye tid på dokumentasjon og andre administrative oppgaver (Buland et al., 2020), noe som samsvarer med en organisatorisk fundert profesjonalitet som er mer avhengig av strukturer (Evetts, 2009, s. 248). I den andre enden er *yrkesprofesjonalitet* orientert mot autoritet og autonomi, hvor relasjoner vektlegges. Det at rådgiverne bruker størsteparten av sin arbeidshverdag på individuelle samtaler med elever og internt samarbeid på skolen (Buland et al., 2020), viser at rådgiverens rolle i skolen både er autonom og har autoritet, ved at deres stemme er nødvendig i samarbeid internt på skolen. En viktig forskjell mellom disse logikkene er at yrkesprofesjonalitet bygger autoritet på tillit til profesjonsutdannelse og etikk, mens organisatorisk profesjonalitetsautoritet er forankret i regelverk og kontroll (Liljegren, 2012). Rådgiverrollen i skolen ser ut til å være forankret innenfor begge

disse logikkene, med både høy grad av autonomi og økende grad av krav om dokumentasjon knyttet til rollen (Buland et al., 2014). Ifølge Abbott (1988) kan denne forskjellen bidra til å forstå profesjonelt håndverk, i form av å bruke abstrakt kunnskap til å løse spesifikke problemer. Utøvernes mandater og oppgaver er regulert av offentlig politikk og lokale forhold og kan ses på som kollektive aktører som manøvrerer innenfor sine spesifikke kontekster (Abbott, 1988; Liljegren, 2012). Denne prosessen kan forstås i form av grensearbeid (Liljegren, 2012), hvor profesjoner skaper, vedlikeholder og bryter ned grenser for å skille «oss» fra «dem» og gjøre krav på profesjonelt territorium. Diskusjonene om delt rådgivningstjeneste kan relateres til dette i form av at det forhandles om hva som skal være innenfor sosialpedagogisk rådgivning, hva som skal være innenfor utdannings- og yrkesrådgivning, og hvordan dette skal organiseres for best mulig å ivareta elevenes behov og rettigheter (Buland & Havn, 2003; Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021; NOU 2016:7). Usikkerhet om grenser og en svekkelse av autonome rom ser ut til å angripe profesjonelt arbeid og skade faglige verdier (Hermstad et al., 2020; Noordegraaf, 2015). Noordegraaf (2015) beskriver fremveksten av en hybrid profesjonalitet, som oppstår når ledelsesprinsipper – som koordinering av arbeidet, etablering av autoritet og verdiene som står på spill – samles. Derfor oppstår det en hybrid profesjonalitet når faglige og administrative grenser blir uklare, når profesjonelle logikker kombineres og rekonfigureres, og når profesjonalitet og koordinering kombineres (Noordegraaf, 2015).

Frostenson (2015) diskuterer hvordan den lokale organisatoriske konteksten påvirker den profesjonelle autonomien, og Irgens (2010) vektlegger hvordan gode skoler ikke blir utviklet gjennom individuelt arbeid alene. Irgens (2010) finner videre at lærere ved kollektivt orienterte skoler er mer positive til samarbeid enn kollegaer på individuelt orienterte skoler. Dette belyser hvordan rådgiverrollen utformes og påvirkes av den konteksten den utføres i. Skolekultur og

rådgivers «plass» i skolen utgjør også en del av konteksten og danner rammer for arbeidet i organisasjonen.

Den ene delen av rådgiverrollen i skolen er utdannings- og yrkesrådgivning. Utdannings- og yrkesrådgivningen skal hjelpe elevene med å håndtere informasjon om ulike valgmuligheter (Isachsen et al., 2011). Rådgivningen beskrives som en balansekunst hvor rådgiveren må ivareta det informative elementet (om valgmuligheter og elevenes ønsker og forutsetninger), det reflekterende elementet (refleksjon gjennom samtale) og det handlingsorienterte elementet (få eleven til selv å gripe fatt i det den selv kan gjøre) (Isachsen et al., 2011). Elever trenger å møte en balansert, profesjonell rådgiver i skolen (DeKruyf et al., 2013, s. 279). For å oppnå gode møter er det behov for dialog mellom elev og rådgiver, hvor refleksjon og diskusjon er sentrale elementer (jf. Skovhus og Thomsen (2020)). Det er nettopp i møtene mellom elever og rådgivere at overordnede retningslinjer og forståelser omdannes til praksis. Å se på rådgiverne som bakkebyråkrater gir et teoretisk konsept for å belyse dette.

2.2 Rådgiverne som bakkebyråkrater

For å belyse hvordan rådgivere utøver sin rolle i spennet mellom skole, elever og politikk, tar jeg utgangspunkt i rådgiveren som bakkebyråkrat (Lipsky, 1980) eller politikktøver. Begrepet handler om tilpassing av egen virkelighetsforståelse og eget arbeid til krav som stilles og defineres av andre. Lipskys teori er relevant med tanke på hvordan rådgivere gjør ulike prioriteringer i hverdagen for å håndtere de interne og eksterne kravene de stilles overfor, og hvordan de forsvarer sine prioriteringer. Det er bakkebyråkratenes handlinger, vurderinger og prioriteringer som avgjør hva tjenestemottakere mottar (Lipsky, 1980; Winter, 2003).

Bakkebyråkratene er formidlere mellom to verdener som ikke nødvendigvis er på samme linje: staten og samfunnet (Zacka, 2017, s. 24). En videreutvikling av bakkebyråkratteorien omhandler

bakkebyråkratenes moralske disposisjoner (Zacka, 2017) og belyser hvordan de tenderer til å forstå og fortolke situasjoner, mobiliserer egne verdier og forstår sin egen rolle og hvilket ansvar de har. Bakkebyråkraters skjønnsutøvelse påvirker deres villighet til å ta i bruk ny politikk på to måter (Tummers & Bekkers, 2014). For det første gir skjønnsutøvelsen dem muligheten til å tilpasse avgjørelsene ut fra klientenes behov. For det andre finner Tummers og Bekkers (2014) at skjønnsutøvelse har en positiv effekt på byråkratenes forståelse av hva klientene opplever som meningsfylt, noe som sterkt påvirker deres villighet til å implementere politikk (Tummers & Bekkers, 2014). Utfordringene bakkebyråkratene står overfor når de implementerer offentlig politikk, kommer til syne når vi vurderer de moralske disposisjonene de benytter (Zacka, 2017, s. 11-12). Med moralsk disposisjon viser Zacka til:

how they tend to perceive and interpret situations and cases, to how their moral sentiments are mobilized, and how they understand their role and responsibility (Zacka, 2017, s. 12).

Moralske disposisjoner former hvordan bakkebyråkratene benytter seg av sin skjønsmessige makt (Zacka, 2017, s. 32). Dette relaterer seg til hvordan rådgivernes grunnleggende verdier har betydning for hvordan de utøver rådgiverrollen. Zacka fremhever at god implementering av politikk:

calls for street-level bureaucrats who can give sensible content to vague mandates, who can make reasonable compromises between competing demands, and who can improvise suitable responses to unforeseen dilemmas. It calls for bureaucrats, that is, who can operate as full-fledged moral agents (Zacka, 2017, s. 242).

Zacka påpeker her sentrale forhold som kan relateres til rådgiverrollen, og særlig forholdet mellom tvetydige politiske retningslinjer og den

utøvelsen av rådgiverrollen som til slutt blir utøvd. Dette leder over til det neste teoretiske begrepet: fortolkningsmessig fleksibilitet.

2.3 Fortolkningsmessig fleksibilitet

Det kan tenkes at rådgivere fra sine unike faglige ståsteder tolker og tilpasser sin lokale praksis til politikk og etiske retningslinjer (jf. Mordal et al. (2015); Mordal et al. (2022)). Etiske retningslinjer er beskrevet i Bakke et al. (2020, s. 80-94) og Rådgiverforum (2018). Med fortolkningsmessig fleksibilitet mener Pinch og Bijker (1987) at «not only that there is a flexibility in *how people think* of or interpret artefacts but also that there is flexibility in *how artefacts are designed*» (s. 40). Videre skriver de at «a problem is defined as such only when there is a social group for which it constitutes a ‘problem’» (Pinch & Bijker, 1987, s. 30). Buland (1996) viser hvordan fortolkningsmessig fleksibilitet kan brukes til å forstå hvordan politikk tolkes ulikt av ulike aktører, ved å anvende begrepet i analyse av implementering av ny teknologi i norsk offentlig sektor. Dette er mulig fordi «artefact» ikke trenger å være ensbetydende med en fysisk gjenstand. Ved å bruke konseptet fortolkningsmessig fleksibilitet får man mulighet til å utforske rådgiveres respons på politikk og innsikt i hvordan politikk tolkes annerledes på dette feltet. I rådgiversammenheng må politikk operasjonaliseres innenfor skolene der rådgiverne jobber (f.eks. Frostenson (2015) og Irgens (2010)). Når politiske anbefalinger er lite konkret formulert, gir det en stor fortolkningsmessig fleksibilitet. I og med at rådgivere praktiserer innenfor ulike lokale kontekster, kan de ha ulik forståelse av både innholdet i og intensjonene til politiske dokumenter. Dette støttes av Frostensons (2015) diskusjon om hvordan den lokale organisatoriske konteksten påvirker profesjonell autonomi. I tillegg vektlegger Irgens (2010, s. 133-134) hvordan «a good school is not created by individual work alone», og at «the teachers at collectively oriented schools are more positive about collaboration than their colleagues at individually oriented schools». Med dette vektlegger Irgens

det kollektive aspektet ved fortolkningsmessig fleksibilitet, altså at fortolkningen skjer kollektivt og ikke isolert i individet. Derfor kan politikkenes fortolkningsmessige fleksibilitet resultere i ulik praksis og forståelse. Teorien om bakkebyråkrati fokuserer på hvordan fagfolk prioriterer mellom oppgaver, og hvordan deres prioriteringer blir resultatet av politikken for brukerne. Fortolkningsmessig fleksibilitet bidrar med orienteringen mot hva som skjer i prosessen før prioritering, og erkjennelsen av at politikk kan bety forskjellige ting for ulike personer.

Prosesen som handler om å fortolke de politiske retningslinjene, kan i større eller mindre grad være kollektive prosesser. Det vil variere fra skole til skole hvordan samarbeidsklimaet er. Noen steder vil man « snakke om det » og fortolke sammen mer enn andre steder. Forhandlingsrommet vil eksistere i større eller mindre grad, avhengig av kultur, organisering, ledelse og lokal forståelse av « rådgivningsoppdraget ». Slik vil improvisasjonen, som er avhengig av fortolkningsmessig fleksibilitet, også avhenge av den felles forståelsen av rådgivningen i skolen. Kollektive skoler (Irgens, 2010), som kanskje åpner for at målene for skolens rådgivning kan nås i samarbeid mellom flere aktører, gir kanskje bedre grunnlag for at rådgiveren kan være improviserende i møtet med elevene. Dermed kan vi koble disse sentrale analytiske elementene om fortolkningsmessig fleksibilitet og improvisasjon sammen. Improvisasjon, som er det siste sentrale begrepet i denne gjennomgangen av teorien, brukes for å belyse hvordan fortolkningsmessig fleksibilitet kommer til uttrykk i møter mellom elever og rådgivere gjennom improvisasjon.

2.4 Improvisasjon

Evne til *improvisasjon* er noe av det som kjennetegner god undervisningspraksis (Karlsen, 2006). I sitt utgangspunkt handler improvisasjon om samspill og anerkjennelse (jf. Honneth (2008)). Lærere som klarer å gripe et felles øyeblikk gjennom improvisasjon, gjør

undervisningen prosessuell og kontekstuell og skaper magi i undervisningssituasjonen (Karlsen, 2006, s. 241). Improvisasjon kan anvendes analytisk for å belyse møtene mellom elever og rådgivere. Improvisasjon handler om å ha en åpen innstilling for å bekrefte elevens initiativ og bidra til å utvikle deres ideer og refleksjon (Sverdrup & Myrstad, 2011). Det improviserte er uforberedt og kan knyttes til det uforutsette og ukjente (Eik, 2013; Larsen, 2011). Alterhaug (2021, s. 95) fremhever at improvisasjon kan bidra til at det skjer en kreativ bevissthetsprosess hvor individet blir klar over sine potensialer og ser disse i relasjon til den sammenhengen de inngår i.

Profesjonsutøverens evne til å sette deltakerne og den gitte undervisningssituasjonen i fokus er sentralt for improvisasjon (Karlsen, 2006, s. 241). Overført til denne studien vil det si rådgivernes evne til å legge til side sine egne målsettinger for rådgivningen og sette elevenes ønsker og behov i fokus. Karlsen tar utgangspunkt i blant annet Eisner (1994) når han beskriver hvordan opplevelsen av undervisningen kan beskrives med estetiske termer. Læreren må gjøre løpende vurderinger angående tempo, tone, klima, diskusjonsrytme og fremdrift og lese situasjonen og basere sine handlingsvalg på dette. Videre er improvisasjon «et nøkkelement i all undervisning som ønsker elevene som deltakere» (Karlsen, 2006, s. 242). Profesjonsutøveren må åpne for å gjøre elevene til deltakere, heller enn mottakere, for å skape gode møter (Karlsen, 2006).

Et *møte* lar seg ikke forutsi nøyaktig (Karlsen, 2006, s. 253). Møtet mellom rådgiver og elev er en del av elevens valgprosess som går over tid, og som ikke nødvendigvis avsluttes. Improvisasjon er et «nøkkelement i et forsøk på å åpne for en undervisning som forblir uavsluttet» (Karlsen, 2006, s. 242). I tråd med f.eks. Buber (1993) og Freire (1999) handler læring om en dialogisk prosess der lærer og elev lærer av hverandre, der læreren ikke overfører sin kunnskap til eleven, men der læringen er samskapt læring (Klev & Levin, 2009; Poulsen & Buland, 2020). Et viktig poeng er betydningen improvisasjon kan ha for

«å gi eleven mulighet til å bli medskaper, ved at det som ennå ikke er, kan bli til, og hvor elevene gjør en forskjell» (Karlsen, 2006, s. 258). Anerkjennelse (Aubert, 2009; Honneth, 2008) av elevens ståsted i inngangen til møtet med rådgiver et viktig element. God rådgivning fordrer med andre ord anerkjennelse (Honneth, 2008), forstått som å bli møtt og lyttet til som et unikt individ med spesifikke ønsker og behov (sosial anerkjennelse), og at ens rettigheter (for eksempel rett til rådgivning i skolen) blir tatt på alvor og realisert (rettslig anerkjennelse). Anerkjennelse handler om å bli sett og møtt, om blikket og tonen i det relasjonelle møtet (Aubert, 2009, s. 48).

Improvisasjon er nært knyttet til rytme og timing. Det er en form for *situasjonsmusikalitet* (Karlsen, 2006, s. 242), hvor evnen til å lytte, fange opp og være til stedet i situasjonen står sentralt. Karlsen fremholder at selv i den mest rigide planlagte og gjennomførte undervisning vil det alltid være noe som må møtes med improvisasjon. Anerkjennelse av elevens posisjon og den profesjonelles evne til å lytte er viktig for at improvisasjonen skal bidra til dialog (Karlsen, 2006). Dialogen forutsetter en gjensidighet som konstitueres gjennom improvisasjon (Karlsen, 2006, s. 251).

Improvisasjon fører med seg et felles moralsk ansvar i et fellesskapeleg liv, en evne til å forholde seg til og forhandle med forskjeller, og en vilje til å akseptere utfordringer, risiko og tilfeldigheter (Steinsholt, 2006, s. 38).

I forlengelsen av dette kan vi tenke oss at den karriereveileder som er seg bevisst behovet for improvisasjon, er den gode veileder, og at «den gode samtalen» er den dialogiske faktoren som åpner for medskapning.

Dette kapitlet om teori har gitt en oversikt over de sentrale teoretiske konseptene i denne avhandlingen. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i pragmatismen og i abduksjon har virket inn på mitt teorivalg ved at jeg har lett etter teorier som på best mulig måte kan belyse datamaterialet og bidra til å besvare forskningsspørsmålene. Denne eklektiske

sammensetningen av teorier kan sees som et resultat av dette. Kapitlet startet med rolle- og profesjonsteori, som kan anses som relevant for å belyse rådgiverrollen. Fra dette gikk jeg videre til å ramme inn rådgiverrollen med teorien om bakkebyråkrater, som er de som i siste instans møter elevene og skal ivareta deres rett til rådgivning. Dette ledet over til begrepet fortolkningsmessig fleksibilitet, som kan ses på som nødvendig for lokal tilpasning, noe som også kan tenkes å være nødvendig for at rådgiveren skal kunne møte eleven på en åpen og anerkjennende måte, som muliggjør et fokus på situasjonen her og nå gjennom improvisasjon. Jeg vil nå gå videre med å beskrive metode og forskningsdesign.

3 Metode

Dette kapittelet starter med en avklaring av studiens vitenskapsteoretiske posisjonering. Deretter vil jeg gi en oversikt over avhandlingens oppbygning når det gjelder datamateriale og design. Videre i dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan datamaterialet ble samlet inn, og hvordan jeg har arbeidet med det i denne avhandlingen. Mot slutten av kapittelet vil jeg gjøre rede for analysestrategier, etikk og refleksjoner rundt forskningens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Avhandlingen tar en abduktiv tilnærming til teorier og bruken av ulike teoretiske perspektiver som «ways either to ask new questions or to make new observations possible (Dewey 1925; James [1907] 1981)» (Timmermans & Tavory, 2012, s. 174). Vitenskapsteoretisk er denne avhandlingen forankret i pragmatismen, som fokuserer på resultatet av forskningen og på hva som virker (Creswell & Poth, 2018). Creswell og Poth (2018) fremhever at forankret i pragmatismen har forskere frihet til å velge de metoder, teknikker og prosedyrer som best møter deres behov og formål. Mitt mål har vært å la problemer og situasjoner styre hvilke metoder som skal brukes, og hvilke teorier de skal analyseres med (jf. Gimmler (2012)). Pragmatismen anerkjenner at forskning alltid oppstår innenfor spesifikke kontekster (Creswell & Poth, 2018). Nettopp denne kontekstforankringen av rådgiverrollen i sin lokale kontekst i skolen har vært viktig for meg i mitt arbeid med dette forskningsprosjektet. Et annet viktig punkt har vært å bidra med ny kunnskap til forståelsen av praksis. Gimmler (2012, s. 44) utforsker Deweys pragmatisme og vektlegger nettopp hvordan den er i stand til å yte vesentlige systematiske bidrag til forståelsen av praksis. Jeg har gjort et bevisst valg med å skrive to artikler på norsk for å kunne nå ut til praksisfeltet og én artikkel på engelsk for å nå ut til et større internasjonalt forskningsfellesskap. Whyte (1999, s. 129) hevder at for James, Pierce og Dewey var pragmatisme en metode

for kontinuerlig å stille spørsmål om verden ved å engasjere seg i den og merke seg resultatet av handlinger, og gjennom dette blir teorier til instrumenter for å skape viten. Dette er et sentralt poeng som jeg tar utgangspunkt i, altså at teorier skal være til nytte og hensiktsmessige i prosessen med å skape ny viten. Som sosiolog vektlegger jeg empirien i forskningen, så målet med mitt prosjekt er å skape viten om praksis heller enn om teorier (jf. Whyte (1999, s. 132)). Teorier blir dermed viktige på grunn av et bestemt formål, ikke for deres egen skyld (Whyte, 1999). Mitt valg av teori er forankret i dette utgangspunktet.

Avhandlingen tar utgangspunkt i pragmatisme og legger til grunn en abduktiv logikk. Som forsker er jeg forankret i sosiologien, og forskningsstrategien min er grunnleggende abduktiv. Flere sosiologer har siden begynnelsen av 2000-tallet argumentert for bruk av abduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2018; Bertilsson, 2004; Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022; Swedberg, 2017; Tavory & Timmermans, 2014; Timmermans & Tavory, 2012; Vassenden, 2018). Abduksjon har røtter i pragmatismen (Peirce, 1934) og tar utgangspunkt i åpenhet rundt hvilken teori som passer best til å belyse det empiriske materialet. En abduktiv fremgangsmåte vektlegger at «researchers should enter the field with the deepest and broadest theoretical base possible and develop their theoretical repertoires throughout the research process» (Timmermans & Tavory, 2012, s. 180). Den abduktive logikken er i tråd med pragmatismen orientert mot et formål om å forstå det sosiale livet på grunnlag av sosiale aktørers meninger og motiver (Blaikie & Priest, 2019). I dette forskningsarbeidet har den abduktive analyseprosessen innebåret en vekselvis prosess mellom analyser av datamaterialet og lesing av teori inntil jeg kom frem til en teoretisk sammenstilling som belyste forskningsspørsmålene og datamaterialet på en hensiktsmessig måte. I tillegg oppfordret den abduktive tilnærmingen til å åpne for nye sammensetninger av teorier og begreper.

Abduksjon er «this speculative process of fitting unexpected or unusual findings into an interpretative framework» (Tavory & Timmermans,

2014, s. 123), og dette danner grunnlaget for en systematisk prosess mot meningsskaping på grunnlag av data og teori. Dette poenget gjenspeiles i det eklektiske teoretiske rammeverket jeg har valgt for å skape mening i det empiriske materialet og utvikle ny kunnskap om rådgivningen i skolen. Abduktiv tilnærming er forstått som en systematisk prosess for meningsskaping rettet mot teoretiske generaliseringer som nærer teoretisk pluralisme (Tavory & Timmermans, 2014, s. 123). Studiens abduktive innretning har særlig hatt betydning for mitt arbeid med analysene, med den konsekvens at det har vært en prosess hvor empiri og teori har vært i dialog. Å gå inn i analysene med en åpenhet rundt hvilken teori som best belyser funnene, er sentralt for en abduktiv tilnærming.

Ontologisk inntar jeg en forståelse hvor den sosiale virkeligheten ses på som noe som er konstituert av delte forståelser som sosiale aktører produserer og reproducerer i sine hverdagslige liv (Blaikie & Priest, 2019, s. 102). Epistemologisk inntar jeg en konstruksjonistisk forståelse om at tilgangen til en sosial verden må gå via rådgiverne og elevenes språk, og at den sosiale virkeligheten må bli oppdaget fra deres ståsted. Samfunnsvitenskapelig kunnskap er resultatet av min mediering mellom det hverdagslige sosiale språket og et teoretisk samfunnsvitenskapelig språk (jf. Blaikie og Priest (2019, s. 104)). For meg betyr dette en bevissthet rundt at den teoretiske konseptualiseringen, som er et resultat av en abduktiv analyseprosess, også påvirker hvilken kunnskap jeg bringer frem gjennom min forskning.

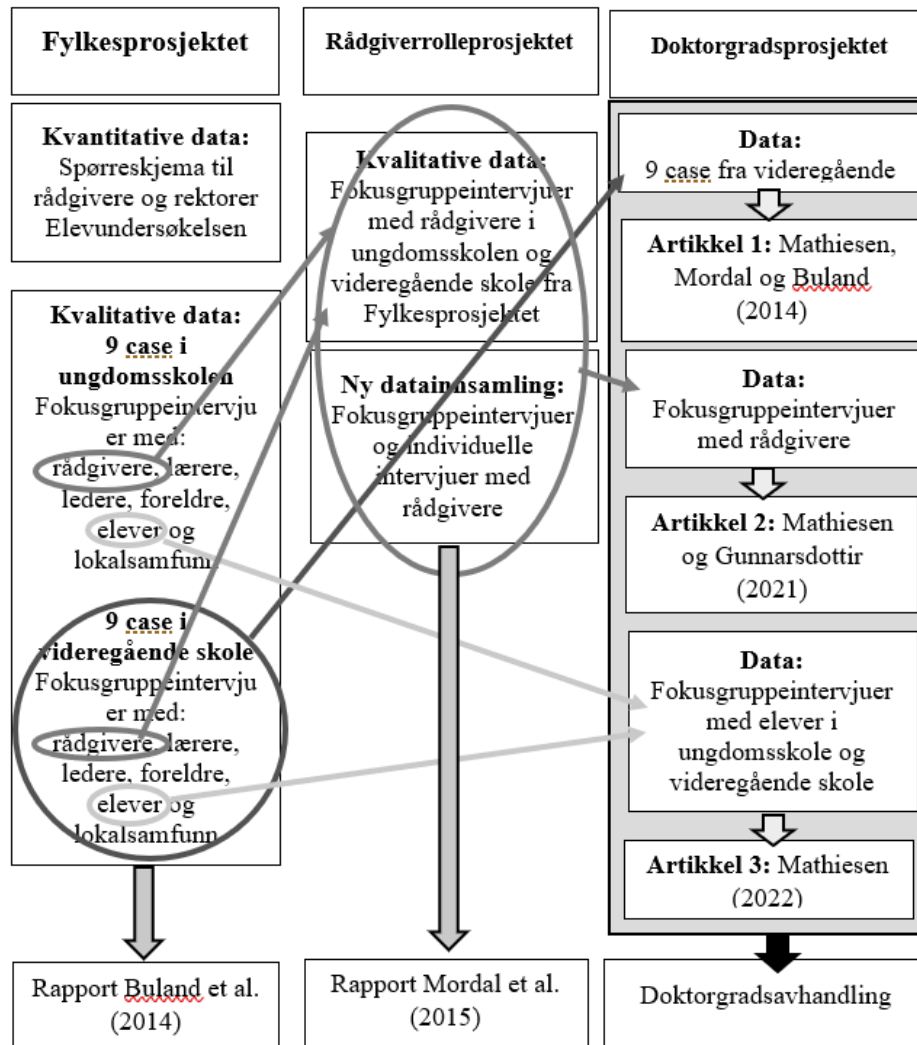
Den vitenskapelige posisjoneringen for denne avhandlingen kan oppsummeres som følger: med et pragmatisk utgangspunkt i informantenes meninger og motiver er prosjektet orientert mot å forstå aktørenes refleksjoner over utøvelse av rådgivning i skolen. Virkeligheten (ontologien) ses på som noe de aktive aktørene i skolens rådgivning produserer og reproducerer gjennom sine praksiser. Kunnskapen (epistemologien) om dette frembringes ved å få tilgang til aktørenes sosiale virkelighet gjennom intervjuer, som blir gjenstand for

en abduktiv analyseprosess med en åpenhet om hvilke teorier som best belyser det empiriske materialet.

3.2 Datamateriale og studiens oppbygning

Dataene til denne avhandlingen ble som nevnt samlet inn i to prosjekter som jeg deltok i: Fylkesprosjektet (Buland et al., 2014) og Rådgiverrolleprosjektet (Mordal et al., 2015). Det vil si at metoden for datainnsamling var gitt, og at doktorgradsprosjektet har gått ut på å gjøre nye analyser av et foreliggende datamateriale. Dette betyr at jeg har arbeidet med ulike deler av datamaterialet i tre omganger. Første gang i samarbeid med prosjektgruppen til rapporten «*Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ*». *Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag* av Buland et al. (2014). Til arbeidet med Rådgiverrolleprosjektet tok vi med fokusgruppeintervjuene med rådgiverne fra Fylkesprosjektet, i tillegg til at vi gjennomførte nye intervjuer med rådgivere i skolen. Dette var den andre gangen jeg arbeidet med datamaterialet, som resulterte i rapporten *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* av Mordal et al. (2015). Den tredje gangen jeg arbeidet med datamaterialet, er i denne avhandlingen. Figur 4 under illustrerer denne prosessen.

Første kolonne i figuren viser datamaterialet i Fylkesprosjektet, andre kolonne viser datamaterialet i Rådgiverrolleprosjektet, og tredje kolonne viser datamaterialet i doktorgradsprosjektet. Pilene viser hvilket materiale jeg har tatt med meg inn i arbeidet med avhandlingen. Til arbeidet med det første forskningsspørsmålet brukte jeg de 9 casene fra videregående skole i Fylkesprosjektet. Til arbeidet med det andre forskningsspørsmålet brukte jeg fokusgruppeintervjuene med rådgivere samlet inn både i Fylkesprosjektet og i Rådgiverrolleprosjektet. Til arbeidet med det tredje forskningsspørsmålet brukte jeg fokusgruppeintervjuene med elever fra Fylkesprosjektet.



Figur 4: Datamateriale

Hensikten med figuren er å vise hvordan jeg har hentet ut deler av to datasett som ble hentet inn før avhandlingsarbeidet tok til. De to datasettene omfatter totalt 141 intervjuer med 330 informanter. For å besvare forskningsspørsmålene for avhandlingsarbeidet har jeg valgt å

benytte ulike deler av dette omfattende materialet. Til arbeidet med det første forskningsspørsmålet valgte jeg å gjennomføre en komparativ casestudie for å kunne se fenomenet rådgivning i sin lokale kontekst og sammenligne ulike kontekster, og dermed belyse hvordan rådgivningen blir til i ulike kontekster. For arbeidet med det andre forskningsspørsmålet om hvordan rådgiverne vurderte motstridende politiske retningslinjer, valgte jeg å benytte intervjuene med rådgiverne for å komme i dybden i deres vurderinger. Mens for det tredje forskningsspørsmålet om elevenes forventninger til møter med rådgiverne valgte jeg å bruke intervjuene med elever. Til sammen utforsker disse tre forskningsspørsmålene noen sammensatte forventninger som rettes mot rådgiverne i skolen.

3.3 Forskningsdesign

Som tidligere nevnt i denne avhandlingen, så bør rådgivningen i skolen utforskes, slik at vi kan danne en kompleks og detaljert forståelse av hvordan den blir slik den blir (jf. Creswell og Poth (2018)). Dette «can only be established by talking directly with people» (Creswell & Poth, 2018, s. 45). Arten av avhandlingens formål krever en kvalitativ tilnærming fordi dette krever innsikt i relevante aktørers forståelse av fenomenet i deres kontekst (jf. Creswell og Poth (2018)). Det krever også at jeg som forsker søker en forståelse av de kontekstuelle forholdene og hvordan de påvirker deltakernes erfaringer (jf. Creswell og Poth (2018)), og at jeg på grunnlag av dette utvikler et kompleks og helhetlig bilde av fenomenet (jf. Creswell og Poth (2018)).

For å frembringe slik innsikt trengte jeg tilgang til synspunkter og fortellinger fra flere aktører i og rundt skolen. Det innsamlede datamaterialet fra de to prosjektene inneholdt slike fortellinger. Det kontekstuelle fokuset i studien, altså hvordan konteksten former rådgivningen, kunne bli belyst gjennom et casestudiedesign (Yin, 2003) hvor rådgivernes forståelser og opplevelser og andre aktørers oppfatning av rådgiverrollen kunne analyseres i lys av de lokale kontekstuelle

betingelsene ved den enkelte skolen. Et fokusgruppedesign (Halkier, 2008; Morgan, 2019; Wibeck, 2000) kunne benyttes for å utforske rådgivernes vurderinger og forståelser av motsetningsfylte politiske retningslinjer. Fokusgruppene gjorde det mulig for rådgiverne å diskutere ulike sider ved rådgiverrollen. Fokusgrupper (Halkier, 2008; Morgan, 2019; Wibeck, 2000) med elever tillot meg å få innsikt i elevenes opplevelse av møter med rådgivere i skolen. Casestudien muliggjorde kontekstuelle innsikter om rådgiverrollen i skolen, og fokusgruppene gjorde det mulig å utvikle dybdekunnskap om elevenes og rådgivernes forståelser av rådgiverrollen.

Avhandlingens første forskningsspørsmål blir besvart gjennom en komparativ casestudie (Yin, 2003). Her analyseres intervjuer om forståelsen av rådgivningen i ni videregående skoler og hvordan lokal kontekst påvirket rådgivernes prioriteringer. 51 fokusgruppeintervjuer med totalt 130 informanter (rådgivere, lærere, foreldre, elever og ledelse) ble analysert. Avhandlingens andre forskningsspørsmål blir besvart gjennom å analysere fokusgruppeintervjuer (Morgan, 2019) med rådgivere. Analysene har søkelys på rådgivernes forståelse av anbefalingen om delt rådgivningstjeneste og et helhetlig elevsyn i rådgivningspraksisen. Her blir 12 fokusgruppeintervjuer med 35 rådgivere i videregående skole analysert. Avhandlingens tredje forskningsspørsmål blir besvart gjennom en kvalitativ fokusgruppestudie av elevenes opplevelse av møtet med rådgiver. Denne omfatter 19 elevintervjuer med til sammen 71 elever (elever ved 9 ungdomsskoler¹ og elever ved 9 videregående skoler). En oversikt over studiens tre forskningsspørsmål og tilhørende analyser er beskrevet i Tabell 2 under. Tabellen oppsummerer for hver artikkel datagrunnlag, metode og forskningsspørsmål. Studien benytter ulike metodiske fremgangsmåter som sammen er ment å gi svar på avhandlingens

¹ Ved en ungdomsskole ble det lagt opp til to intervjuer med elever: ett intervjuer med elever på 9. trinn og ett intervju med elever på 10. trinn, som til sammen utgjorde 10 intervjuer.

Metode

problemstilling.

Tabell 2: Artikler, datagrunnlag og analyse

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Forsknings- spørsmål	Hvordan utøver rådgivere i videregående skole sin rolle innenfor lokale kontekstuelle rammer?	Hvordan forstår og fortolker rådgivere anbefalingen om delt rådgivningstjeneste i skolen?	Hvordan opplever elever møter med rådgivere i ungdomsskoler og videregående skoler?
Datagrunnlag	Case: 9 videregående skoler 51 intervjuer med rådgivere, lærere, foresatte, elever og ledelse Totalt 130 informanter	12 fokusgruppe-intervjuer med 35 rådgivere i videregående skole	19 fokusgruppe-intervjuer med 71 elever i ungdomsskolen og videregående skole
Analyse	Komparativ casestudie av rådgiverrollen i ni videregående skoler og hvordan lokal kontekst påvirker rådgivernes prioriteringer i rollen	Tematisk analyse av rådgivernes forståelse av anbefalingen om delt rådgivningstjeneste og et helhetlig elevsyn i rådgivningspraksisen	Tematisk analyse av elevenes opplevelse av møtet med rådgiver

Jeg vil nå presentere de metodiske avveiningene for datainnsamling og analyse.

3.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført i regi av to samarbeidsprosjekter mellom SINTEF, IRIS² og NTNU. Fylkesprosjektet ble fullført i august 2014 (Buland et al., 2014). Oppdragsgiver var fylkeskommunene i Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag og Møre og Romsdal. Det andre prosjektet om *rådgiverrollen*, ble fullført i januar 2015 (Mordal et al., 2015). Oppdragsgiver var Utdanningsforbundet. Begge prosjektene er godkjent og gjennomført i tråd med NSD sine retningslinjer.³ På tidspunktet for gjennomføringen av disse to prosjektene var jeg ansatt som forsker ved IRIS Samfunnsforskning og hadde en sentral rolle i begge prosjektene sammen med Trond Buland (NTNU) og Siri Mordal (SINTEF). I det videre vil jeg presentere den kvalitative datainnsamlingen som ble gjennomført i de to prosjektene, og som er gjort tilgjengelig for videre forskning til avhandlingen.

Som helhet ble det samlet inn mye data, både kvalitative og kvantitative, i de to forskningsprosjektene. En detaljert gjennomgang av datainnsamlingen og metoden er presentert i rapportene, i Buland et al. (2014) side 39–50 og Mordal et al. (2015) side 17–22. Buland et al. (2014) baserer seg på tre datasett: (1) Casestudier i ni ungdomsskoler og ni videregående skoler, (2) Spørreundersøkelse for ansatte i skolesektoren i kommune og fylke og (3) Elevundersøkelsen gjennomført av Utdanningsdirektoratet. Jeg vil i det videre presentere datainnsamlingen knyttet til casestudiene, da det er disse som er benyttet som datamateriale i denne avhandlingen. Tabellen under viser en oversikt over den kvalitative datainnsamlingen i Fylkesprosjektet (Buland et al., 2014, s. 40).

² Jeg har permisjon fra stilling som seniorforsker ved IRIS, nå NORCE, for å skrive denne avhandlingen.

³ Se vedlegg 1 for godkjenning av Fylkesprosjektet.

Metode

Tabell 3: Oversikt over kvalitativ datainnsamling i Fylkesprosjektet

		Antall informanter							Antall intervjuer	Antall observasjoner
		Rådgivere	Lærere	Foreldre	Elever	Ledelse	Andre	Alle	Alle	Alle
Møre og Romsdal	Case 1	4	6	4	9	5	3	31	13	-----
	Case 2	5	5	4	6	4	4	28	14	-----
	Case 3	6	7	3	8	5	2	31	13	-----
	Observasjoner	1	0	0	1	0	0	2	-----	1
	Sum	15	18	11	23	14	9	90	40	-----
Sør-Trøndelag	Case 1	2	7	10	9	4	3	35	12	-----
	Case 2	4	8	6	7	5	0	30	10	-----
	Case 3	4	5	0	8	4	8	29	11	-----
	Observasjoner	3	0	0	3	0	0	6	-----	3
	Sum	10	20	16	24	13	11	94	33	-----
Nord-Trøndelag	Case 1	3	5	1	9	4	2	24	10	-----
	Case 2	3	6	3	8	4	6	30	15	-----
	Case 3	3	6	2	8	2	1	22	10	-----
	Observasjoner	4	0	0	8	0	0	12	-----	4
	Sum	9	17	6	25	10	9	76	35	-----
Antall informanter		34	55	33	72	37	29	260	-----	-----
Antall intervju		19	18	13	19	18	21	-----	108	-----
Antall observasjoner		8	0	0	12	0	0	20	---	8

Den kvalitative datainnsamlingen i Fylkesprosjektet omfattet til sammen 108 intervjuer med 260 informanter fordelt på de 9 casene, som besto av 1 ungdomsskole og 1 videregående skole hver, til sammen 18 skoler.

Casestudien med fokusgruppeintervjuer ble gjennomført innenfor rammene av Fylkesprosjektet (Buland et al., 2014). Like etter gjennomførte vi Rådgiverrolleprosjektet (Mordal et al., 2015). Innenfor rammene av Rådgiverrolleprosjektet gjennomførte vi flere intervjuer med rådgivere i disse fire fylkene: Rogaland, Nordland, Telemark og Oslo. Vi gjennomførte til sammen 7 gruppeintervjuer og 7 individuelle intervjuer (Mordal et al., 2015, s. 17). Tabellen under illustrerer det samlede antallet informanter i studien, der intervjuene som er gjort

spesifikt med tanke på Rådgiverrolleprosjektet, er skravert i grått (Mordal et al., 2015, s. 17):

Tabell 4: Informanter og intervjuer i Rådgiverrolleprosjektet

Fylke	Antall informanter	Både ungdomsskole og videregående skole	Antall intervju
Nordland	4	Kun videregående	1
Nord-Trøndelag	9	✓	6
Sør-Trøndelag	10	✓	6
Møre og Romsdal	15	✓	6
Rogaland	16	✓	4
Oslo	9	✓	2
Telemark	7	✓	7
Totalt	70		33

Intervjuene i Telemark ble gjennomført som individuelle intervjuer, og på grunn av tidspress ble de ikke transkribert. I tråd med NSD sine retningslinjer ble intervjuopptakene slettet ved prosjektslutt, og siden intervjuene fra Telemark ikke var transkribert, var de heller ikke tilgjengelige for videre analyse i avhandlingsarbeidet. Til arbeidet med det andre forskningsspørsmålet valgte jeg å fokusere på videregående skole, og derfor var det 4 fokusgruppeintervjuer med til sammen 16 rådgivere i videregående skole fra Rådgiverrolle-prosjektet som var aktuelle for nye analyser. Dette var ett intervju fra Nordland, to intervjuer fra Rogaland og ett intervju fra Oslo. For å få fokusgruppediskusjoner mellom informanter som hadde erfaring fra ulike lokale kontekster, valgte vi å samle rådgivere fra ulike skoler til intervjuer i Rådgiverrolle-prosjektet. Jeg vil i det videre beskrive casestudiene og fokusgruppeintervjuene mer i detalj.

3.4.1 Casestudier

Hver case består av 5–6 intervjuer med rådgivere, elever, lærere, ledelse og foresatte på en ungdomsskole og en videregående skole. For å sikre et sammensatt utvalg av skoler som inngikk i ulike lokale kontekster, valgte vi ut en liten, en mellomstor og en stor kommune i hvert fylke (Buland et al., 2014). Kriteriene var ruralt/urbant strøk, store/små skoler og tilhørighet til et lokalsamfunn preget av industrielt næringsliv / offentlige arbeidsplasser (Buland et al., 2014, s. 41). Innenfor hvert fylke dekker de tre casene til sammen disse kriteriene. I samråd med fylkeskommunene kom vi frem til hvilke skoler vi skulle besøke, og fikk oppgitt kontaktpersoner ved hver skole som kunne rekruttere informanter. Utvelgelsen gjaldt foresatte, lærere og elever. Kriteriene for utvelgelse av lærere var at de skulle ha kontaktlæreransvar, og elevene skulle være fra ulike trinn og studieprogrammer. Vi intervjuet samtlige tilgjengelige rådgivere og representanter for ledelsen ved hver skole (Buland et al., 2014, s. 41).

For å sikre kvaliteten, reliabiliteten og muligheten for å kunne diskutere casene i ettertid ble datainnsamlingen i hver case gjennomført av to forskere som var til stede på skolen en hel arbeidsdag. På denne måten fikk vi et inngående bilde av rådgiverrollen og den lokale konteksten ved hver skole. Intervjuene med elever, rådgivere, foresatte, lærere og lederteam ble gjennomført som fokusgruppeintervjuer (Halkier, 2008; Morgan, 2019), mens ved skoler som ikke hadde et lederteam, ble intervjuene med ledelsen gjennomført som individuelle intervjuer. Intervjuene varte i 50–80 minutter og ble tatt opp og transkribert.

Rådgivning i skolen var det sentrale fenomenet som ble undersøkt i de ulike skolene som inngikk i casene. Ifølge (Yin, 2003, s. 46) er hver skole utgangspunkt for en individuell casestudie, men studien som et hele dekker flere skoler og bruker på denne måten et flercasesdesign. Formålet var å sammenligne et fenomen i ulike kontekster, nærmere bestemt

rådgivning ved ni skoler i tre fylker. Flercasesdesignet ga mulighet for dette.

3.4.2 Fokusgruppeintervjuer

Fokusgruppeintervjuer (jf. Halkier (2008); Morgan (2019); Wibeck (2000)) ble valgt som metode for datainnsamling i de to prosjektene fordi diskusjoner mellom deltakerne under slike intervjuer utvikler data som ikke tilgjengeliggjøres gjennom individuelle intervjuer (Morgan, 2019, s. 5). Fokusgruppeintervjuer skaper en god arena for utveksling av deltakernes erfaringer og synspunkter (Bryman, 2015; Wibeck, 2000). Fokusgruppeintervjuer ble brukt for å belyse hvordan rådgiverrollen forstås og utøves ut fra rådgivernes og elevenes ståsted. Intervjuer gir tilgang til intervjuobjektene tolkninger, tanker og refleksjoner, som er sentrale for å forstå hvordan rådgiverne forholder seg til de mange forventningene og kravene som stilles til dem, og hvordan elevene opplever møtet med rådgiveren.

Fokusgrupper muliggjør en utforskning av fenomenets logikk (Demant, 2006), det vil si deltakernes refleksjoner over og forståelse av rådgivning i skolen. Dataene ble utviklet gjennom diskusjoner mellom deltakerne om forhåndsbestemte temaer som forskerne guidet gruppene gjennom (Morgan, 2019). Det er mange relevante temaer som må diskuteres for å få et bredt bilde av rådgivningen i skolen. For å få til dette valgte vi å gjennomføre fokusgruppene i tråd med en traktstrategi (Morgan, 2019, s. 68–69), der vi strukturerte intervjuene etter ni temaer. For hvert tema hadde vi åpne åpningsspørsmål og mer spissede avslutningsspørsmål.⁴ Intervjuguidene var mer som huskelister, og forslag til spørsmål, heller enn noe vi fulgte slavisk. Innenfor disse rammene fikk informantene diskutere seg imellom, med begrenset involvering av forskerne.

⁴ Se vedlegg 3, 4 og 5 for eksempler på intervjuguider.

Forskerne fulgte likevel aktivt opp spesielt interessante eller utfordrende utsagn.

Sentrale faktorer som kan påvirke fokusgruppeintervjuene, er mellommenneskelige faktorer, individuelle forskjeller og miljøpåvirkninger (Gunnarsdóttir, 2017; Liamputtong, 2011). Særlig mellommenneskelige og individuelle faktorer gjorde seg gjeldende i fokusgruppeintervjuene. Selv om fokusgruppene besto av mennesker i samme rolle (elev, lærer, rådgiver, foresatt), var det først og fremst rådgiverne som kjente hverandre godt. I de andre gruppene hadde aktørene mer eller mindre kjennskap til hverandre, men ikke nødvendigvis en tett relasjon. Sentralt i dette er også aktørgruppens ulike kjennskap til rådgivning i skolen. Rådgiverne har inngående kunnskap og et stort engasjement for arbeidet sitt. Lærerne så rådgivningen mer fra utsiden og hadde mindre kjennskap til det. Elever og foresatte var i en tjenestemottakerposisjon som de vurderte rådgivningen i skolen ut fra. Slike ulikheter gjorde at forskerrollen var mer krevende i intervjuene med lærere, foresatte, elever, og til dels ledelsen ved skolene, enn i intervjuene med rådgiverne. I intervjuene med rådgivere kunne vi ha en mer tilbaketrukket rolle, både fordi informantene kjente hverandre, og fordi de hadde inngående kunnskap om og engasjement for eget arbeid.

3.5 Analyse

Den overordnede analytiske tilnærmingen i dette avhandlingsarbeidet er som nevnt en abduktiv tilnærming. Tavory og Timmermans (2014, s. 5) understreker nettopp viktigheten av «in-depth familiarity with a broad variety of existing theories». I den abduktive tilnærmingen drar jeg nytte av flere års forskning på rådgivning i skolen. Disse forskningsprosjektene har gitt meg mye kunnskap om rådgivning i skolen som empirisk felt, men også om innblikk i forskning og teori som er virksomme i feltet. Forkunnskapen og kjennskapet til feltet har styrket begrunnelsen for å bruke en abduktiv tilnærming, ved at jeg har hatt

kunnskap om et bredt repertoar av teoretiske innfallsvinkler og dybdekunnskap i det empiriske feltet. Samtidig kan det kan også ha ført til en forutinntatthet som har gjort meg «blind» på noen forhold. Utforskningen av rådgiverrollen i skolen er guidet av denne forkunnskapen og er sentral for muligheten til å «Be creative!» (Tavory & Timmermans, 2014, s. 5) i forskningsprosessen. Kreativiteten går både ut på å kombinere teorier på nye måter og på å være åpen for hvordan forskningen kan bidra til ny forståelse og teori på feltet.

Jeg ser på analysen som to faser. Den første fasen er knyttet til metoden for datainnsamling og hvordan man går inn i det empiriske materialet. Ved å velge en casestudie handlet dette om å analysere og kode hver case for seg, for deretter å sammenligne dem. Når det gjelder fokusgruppene, så handlet det om først å kode alle intervjuene tematisk, for så å se på de ulike temaene på nytt senere. Komparative casestudier og tematisk analyse er en måte å gå inn i analysen og empirien på. Den andre fasen i mitt analytiske arbeid er hvordan jeg arbeider med det empiriske materialet i forhold til teori i skriveprosessen. Her blir abduksjon en overordnet strategi for å arbeide med analysen, som jeg har benyttet i den delen av det analytiske arbeidet som skjer i skriveprosessen. Med en abduktiv tilnærming veksler jeg mellom å lese empiri, skrive analyse og lese teori i en prosess som varer helt til jeg opplever at jeg har funnet en teoretisk sammenstilling som på best mulig vis belyser empirien, jf. pragmatismen, slik at analysene besvarer forskningsspørsmålet. Jeg vil nå forklare nærmere hva komparativ casestudie og tematisk analyse innebærer i min studie.

3.5.1 Komparativ casestudie

Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan rådgiverne i videregående skole utøver sin rolle innenfor lokale kontekstuelle rammer (Mathiesen et al., 2014), og dette er belyst gjennom en komparativ casestudie (Yin, 2003). Formålet var å sammenligne rådgivningen i ni videregående skoler. Den analytiske strategien var å identifisere

utfordringer innenfor hver skole og deretter se etter temaer som gikk på tvers av casene (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2009) for å få en forståelse av kompleksiteten. Denne analysen er rik på informasjon om konteksten til hver case (Creswell & Poth, 2018). Analysearbeidet hadde også en abduktiv tilnærming med tanke på dialogen mellom teorien og empirien og åpenheten for å utvikle teorien videre.

Intervjumaterialet ble kodet og analysert gjennom en tretrinns analyseprosess (Kvale, 1997). Først ble materialet lest og kodet gjennom en meningsstrukturering av narrativer (jf. Mathiesen et al. (2014, s. 61–63)). Her var søkelyset på informantenes opplevelse av skolens lokalmiljø, elevmangfold og næringslivskontakt. Deretter ble materialet kodet gjennom meningskategoriseringer, hvor de narrative elementene ble delt opp og koblet sammen i et annet mønster, og dette ble igjen relatert til narrativer som ble funnet på tvers av intervjuene. Til slutt ble det foretatt en meningsfortolkning ut fra samtlige informanternes (rådgivere, lærere, skoleledere, elever, foresatte) opplevelse av rådgivers prioriteringer og forskernes fortolkning av hva som ble vektlagt. Meningsfortolkningen ble analysert og kodet på tvers av casene, noe som gjorde det mulig med sammenligninger på tvers (jf. Mathiesen et al. (2014, s. 61–63)). Ved å gjennomføre analysen i en slik tretrinns prosess var det mulig å dekontekstualisere og rekontekstualisere materialet gjennom analyseprosessen (Malterud 1996). Dekontekstualiseringen gir overblikk og bidrar til å løfte frem sentrale temaer, mens rekontekstualiseringen forhindrer at formidlingen av resultatene blir for reduksjonistisk. Forskerne (Mathiesen, Mordal og Buland) gjennomførte den første analysen hver for seg, med hver vår case. Deretter arbeidet vi i fellesskap for å finne felles kategorier og hvilke tre caser som best illustrerte de tre ulike måtene å tilpasse seg ulike rolleforventninger som kom frem i materialet, på (jf. Mathiesen et al. (2014, s. 61–63)).

I Mathiesen et al. (2014) skriver vi at intervjumaterialet ble kodet og analysert basert på prinsippene i grounded theory. Med dette mente vi å legge til grunn en empirinær tilnærming til analysene. Etter hvert som

jeg har tilegnet meg mer kunnskap om abduksjon, har avhandlingsarbeidet dreid mer og mer over mot en abduktiv forskningsstrategi. I retrospekt ser jeg også at analysearbeidet vi gjennomførte for å belyse det første forskningsspørsmålet, i stor grad var en abduktiv prosess, selv om vi ikke identifiserte det som sådan på det tidspunktet.

3.5.2 *Tematisk analyse*

Forskningsspørsmål to og tre handler henholdsvis om rådgivernes forståelse og fortolkning av delt rådgivningstjeneste (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021) og elevenes opplevelser av møter med rådgivere (Mathiesen, 2022) og er basert på tematisk analyse med en abduktiv fremgangsmåte. Analysene ble utført ved å se på samspillet mellom data og teori, og ulike kategorier har dukket opp gjennom denne interaksjonen. Intervjuene ble kodet med en tematisk tilnærming (Morgan, 2019), i den hensikt å tolke meningen og lage koder som fanget opp de diskuterte temaene. Dataene ble kodet manuelt, og NVivo ble brukt for å organisere dataene og få oversikt.

Jeg har brukt en helhetlig kodingsform (Miles et al., 2014, s. 77), hvor samme kode ble brukt på større deler av materialet. I tillegg fikk deler av materialet parallelle koder fordi informantene ofte snakket om flere forhold samtidig (Miles et al., 2014, s. 81). Dette skjedde for eksempel da rådgiverne snakket om «ressurser». Da begynte de gjerne også å snakke om «delt rådgivningstjeneste» og «sosialpedagogisk rådgivning».

Etter at alle intervjuene var kodet, brukte jeg NVivo til å sortere dataene, slik at jeg fikk ut alle utsagn innenfor de kodene som var spesielt relevante for å besvare forskningsspørsmålene. For forskningsspørsmål nummer to gjaldt dette kodene «delt rådgivning», «helhetlig tilnærming» og «elevens beste». For forskningsspørsmål nummer tre gjaldt dette «forventninger til møtet med rådgiveren», «opplevelse av møter med

rådgiveren» og «om rådgiveren». Deretter fortsatte jeg analyseprosessen med disse delene av materialet og søkte å se sammenhenger i materialet og teorier som kunne forklare de empiriske funnene. Dette var en krevende prosess hvor analyse, lesing av intervjudata, lesing av teori, skriving av artikler og tilbakemelding på tekst var sentrale for å utvikle analysene til publiserte artikler.

3.6 Etikk

I tråd med NSD sine retningslinjer ble lydfilene slettet ved prosjektenes slutt. De transkriberte intervjuene ble anonymisert og lagret med tanke på videre forskning. Alle deltakerne mottok informasjonsskriv og opplysninger om konfidensialitet, anonymisering og muligheten for å trekke sin deltakelse. I innledningen til intervjuene ble det også opplyst om at dataene kunne bli brukt i videre forskning. For elevene ble det hentet inn samtykkeerklæring signert av foreldrene.

Intervjuene var innrettet mot å få informantene til å diskutere ulike temaer knyttet til rådgivning i skolen seg imellom. Slik sett var det i liten grad sensitive temaer som ble tatt opp. Vi var veldig bevisste på å gi informantene rom til å snakke om det de mente var viktige temaer å ta opp. Da vi som forskere også er svært engasjerte i tematikken, måtte vi være bevisst på ikke å involvere oss for mye i diskusjonene.

Særlig når det gjaldt elevintervjuene, oppsto det en etisk utfordring knyttet til at det oppstod behov for en form for debrifing av elevene. Innledningsvis i intervjuene spurte vi hva de hadde tenkt å velge videre. I flere av intervjuene resulterte innledningsspørsmålet i sterke følelser hos elevene. De utviste mye frustrasjon og fortvilelse knyttet til fremtidsplaner, og ved flere anledninger måtte vi bruke ganske mye tid på å roe dem ned og snakke om ulike muligheter og begrensninger i utdanningssystemet for at vi i det hele tatt skulle kunne gå videre med intervju spørsmålene. Disse frustrasjonene kom overraskende på oss, men kan relatere seg til individualiseringen av samfunnet og

risikosamfunnet (Bauman, 2007; Beck, 1992; Giddens, 1996; Katznelson, 2004; Krange & Øia, 2005). Det virket som at elevene opplevde det som overveldende å ha mange muligheter kombinert med et individuelt ansvar for å oppnå suksess (jf. Bakke og Hooley (2020)). Dermed var dette et tema som måtte diskuteres før vi kunne gå videre med andre spørsmål.

3.6.1 Databehandleravtale

For å få tilgang til å benytte dataene i doktorgradsprosjektet måtte jeg inngå en databehandleravtale med IRIS.⁵ Vi var i dialog med NSD om formuleringene i denne. Avtalen er signert og datert 22.01.2018. Som det fremgår av avtalen, er dataene utlevert som anonymiserte tekstfiler. Doktorgradsprosjektet behandler dermed ikke opplysninger som kan spores tilbake til personer, eller som regnes som sensitive personopplysninger. Etter dialog mellom IRIS og NSD ble det klart at prosjektet derfor ikke var meldepliktig. Filene har vært lagret på en kryptert harddisk i henhold til avtalen.

3.6.2 Bruk av data som er samlet inn i samarbeid

De to prosjektene og datainnsamlingen ble hovedsakelig ledet og gjennomført av Trond Buland, Siri Mordal og meg selv.⁶ Hvert intervju ble gjennomført av to av oss forskerne. Jeg deltok i 12 av 18 skolebesøk med 5–6 intervjuer på til sammen seks ungdomsskoler og seks videregående skoler. Det vil si at jeg deltok i om lag 60 intervjuer i Fylkesprosjektet. Noen av intervjuene har altså andre i forskningsgruppen gjennomført, noe som kan by på etiske utfordringer i analysen, fordi den konkrete konteksten som hvert intervju fremkom i, ikke er like kjent for alle forskerne (Dalland, 2011). Dette håndterte vi ved at analysene til forskningsspørsmål nummer én ble gjennomført i

⁵ Se vedlegg 2.

⁶ Christin Tønseth, Randi Austnes-Underhaug og Kathrine Skoland var også del av prosjektgruppen i Fylkesprosjektet.

fellesskap av medforfatterne av artikkelen, slik at relevante kontekstopplysninger kunne deles av de som var til stede. Hver enkelt forfatter hadde ansvaret for analysen av de casene han eller hun var til stede på. Deretter ble analysene gjennomgått og bearbeidet i fellesskap, slik at relevant kontekstkunnskap ble delt. I forkant av dette skrivearbeidet hadde vi alle deltatt i skrivingen av prosjektrapporten (Buland et al., 2014), slik at vi hadde god kjennskap til hele materialet. Buland, Mordal og jeg var involvert i både utforming av intervjuguider, planlegging og gjennomføring av datainnsamling og analyser i begge prosjektene. Dermed har alle forskerne god kjennskap til hvilke forhold dataene ble produsert under.

Analysene til forskningsspørsmål to og tre er basert på koding og analyse av de transkriberte fokusgruppeintervjuene med rådgivere og elever og ble gjennomført av meg. Når det gjelder analysene til forskningsspørsmål, to gjennomførte jeg den første kodingen og sorteringen av materialet, mens Gunnarsdottir deltok i den videre analyseprosessen frem mot publisering. Når det gjelder analysene av forskningsspørsmål tre, gjennomførte jeg koding og analyse alene. Flere lesere har likevel bidratt med kommentarer og diskusjoner i utviklingene av denne artikkelen (Mathiesen, 2022).

3.7 Refleksjoner rundt forskningens kvalitet

Jeg har etterstrebet å være åpen om forskningsprosessen ved å gjøre rede for både min egen inngang til feltet, hvordan datainnsamlingen har foregått, og hvordan min egen prosess med å arbeide abduktivt med materialet har vært. Det at vi var flere forskere som gjennomførte intervjuene, at intervjuene ble transkribert, og at vi er flere forskere som har analysert datamaterialet, bidrar til å styrke prosjektets pålitelighet. Selv om jeg har arbeidet alene i arbeidet med forskningsspørsmål tre, har det vært flere lesere involvert frem mot ferdig artikkel. Reliabilitet handler om vurderingen av forskningens pålitelighet, altså om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Mason,

2018; Thagaard, 2018). Det handler om å vise at forskningen hele veien, fra datainnsamling til analyser, har vært både egnet for forskningsspørsmålene og grundig, nøye, ærlig og nøyaktig (Mason, 2018). Bruk av standardiserte metoder og transkriberte intervjuer kan også bidra til å øke påliteligheten (Silverman, 2011).

Buland har hatt rollen som prosjektleder for Fylkesprosjektet og prosjektmedarbeider i Rådgiverrolleprosjektet, og var dermed med på datainnsamling, analyse og rapportskrivning i begge prosjektene sammen med Mordal og meg. I tillegg har han vært biveileder for og medforfatter av den første artikkelen i avhandlingen. Med førstehåndskunnskap om datamaterialet har han vært en sentral diskusjonspartner når det gjelder å sikre at mine tolkninger er i overensstemmelse med datamaterialet. Reliabiliteten styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet, og ved at flere forskere samarbeider og treffer beslutninger i forskningsprosessen (Silverman, 2011; Thagaard, 2018). Som medforfatter av artikkel 2 har også hovedveileder Gunnarsdottir deltatt i analysearbeidet og utviklingen av det analytiske rammeverket i artikkelen. At analysene er gjennomført i samarbeid mellom to forskere, bidrar til å styrke validiteten i arbeidet. Reliabiliteten kan også knyttes til kvaliteten på de dataene prosjektet baserer seg på, konteksten for utvikling av data og vurderinger av hvordan forskeren anvender og videreutvikler dataene (Thagaard, 2018). At flere forskere var involvert i datainnsamlingen, var viktig både for å sikre kvaliteten på hvert enkelt intervju og for å sikre at vurderingene i analysene ble gjennomført med en felles forståelse.

Validitet handler om vurderingen av grunnlaget for tolkninger, altså resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Mason (2018) knytter validiteten i kvalitativ forskning til gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til, og om forskerne faktisk måler det de sier at de måler. Validitet av metode og av tolkningen må bli demonstrert gjennom en nøye tilbakesporing og gjenoppbygging av den ruten som forskeren tror førte han eller henne dit (Mason, 2018, s. 242). Både vurdering av reliabilitet og validitet kaller på transparens i

forskningen, en gjennomsiktighet av hvordan og hvorfor prosjektet tok den formen det tok, og hvordan forskeren kom frem til resultatene. Slik blir kvalitet i kvalitativ forskning en form for kritisk praksis (Mason, 2018). Ifølge Tavory og Timmermans (2014) er transparens viktig for at et forskningsfellesskap skal kunne rekonstruere påstandene og bestemme om de teoretiske slutningene er basert på observasjonene. I artiklene presenteres sitater fra intervjuene for å gi leserne mulighet til å gjøre egne vurderinger av analysene. En abduktiv tilnærming innebærer analyseprosesser hvor man stadig veksler mellom data og teori for å finne den teorien som belyser dataene best. Det ligger derfor mye arbeid i analyseprosessen som ikke nødvendigvis beskrives i det ferdige resultatet av en artikkel (se for eksempel Mathiesen og Volckmar-Eeg (2022)). Artikkelformatet muliggjør heller ikke dette i særlig grad. Gjennom denne kappeteksten har jeg også etterstrebet å være åpen om både egen posisjon og hvordan prosjektet har utviklet seg, for å bidra til transparens i prosjektet.

4 Resultater

Dette kapittelet gir en kort beskrivelse og oppsummering av avhandlingens tre artikler. Artiklene belyser henholdsvis kontekstuelle forventninger til rådgivningen, rådgivernes fortolkning av politiske forventninger og elevenes relasjonelle forventninger i møter med rådgiverne.

4.1 Artikkel I: «En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen»

Artikkelen (Mathiesen et al., 2014) utforsker rådgiverrollen og den lokale konteksten den utøves i. Gjennom en komparativ casestudie undersøker artikkelen hvordan ulike aktørers forventninger til rådgivningen utgjør kontekstuelle rammer for rådgiveres praksis. Artikkelen viser at de kontekstuelle forholdene knyttet til skole, elever og lokalsamfunn har stor betydning for hvordan rådgiverne utøver sin rolle. De kontekstuelle forholdene bidrar til at rådgiverrollen tolkes og utformes ulikt i ulike skoler. Firefeltstabellen (Mathiesen et al., 2014, s. 74) under oppsummerer sammenhengen mellom kontekstuelle forhold og hvilke forventninger som blir viktigst når rådgiver skal utøve sin rolle. Sentrale funn er at de kontekstuelle rammene rundt skolen og rådgiver og de lokale teoriene rådgiverne operasjonaliserer sin rolle innenfor, er de viktigste faktorene for lokal variasjon i rådgiveres rolleutøvelse. Kombinasjonen av interne og eksterne forventninger, lokale forståelser og rådgivernes egen forståelse utgjør sammensatte forventninger som bidrar til å forme rådgiverrollen. Analysene viser at forventninger fra ulike aktører setter rådgiverrollen under et krysspress, men at rådgiverne selv i liten grad opplever dette krysspresset som negativt. Grunnen ser ut til å være at de i kraft av å være en del av en lokal organisasjon (skolen) kan bruke den lokale teorien som prioriteringsmekanisme, og dermed

kunne legitimere bortvelgelse av enkelte oppgaver. Dette relaterer seg til rådgivernes rolle som bakkebyråkrater og politikktøvere. Rådgiverne må fortolke politiske retningslinjer og praktisere sin rolle innenfor de lokale kontekstene de er en del av. Dermed er det interessant å se på hvordan rådgiverne fortolker og forstår politiske anbefalinger om utøvelsen av rådgiverrollen. Dette er tema for avhandlingens andre artikkel.

4.2 Artikkel II: «Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach?»

Artikkelen (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021) tar utgangspunkt i en anbefaling om at rådgivningen i norsk skole, som består av to funksjoner, også bør deles inn i to separate tjenester organisatorisk. Samtidig fremmer Forskrift til opplæringslova § 22 (2009) et helhetlig syn på eleven og målet om å ivareta elevenes beste. Artikkelen utforsker hvordan rådgivere tolker disse potensielt motstridende anbefalingene for rådgivningspraksis. Funnene indikerer at rådgivernes holdninger er avhengige av hvordan rådgiverne selv ser for seg praktiseringen av delt rådgivning, og egne vurderinger av hva som er i elevenes beste interesse. Analysene viser at rådgivere fungerer som bakkebyråkrater og tolker anbefalingene ut fra faglige verdier og lokale kontekster. Analysen avdekker tre perspektiver på hvordan delt rådgivning kan praktiseres. Det første antyder en integrert, helhetlig tilnærming, hvor rådgiver i sin utdannings- og yrkesrådgivning også ivaretar eleven i sosialpedagogiske spørsmål. Det andre foreslår en kollektiv helhetlig tilnærming, hvor rådgiverne til sammen ivaretar både sosiale spørsmål og utdannings- og yrkesrelaterte spørsmål gjennom et tett samarbeid. Det tredje perspektivet indikerer en reduksjonistisk tilnærming, hvor rådgiver kun ivaretar eleven i utfordringer som gjelder henholdsvis sosialpedagogiske spørsmål eller utdannings- og yrkesspørsmål. Rådgiverens vurderinger av fordelene og begrensningene ved å skille mellom funksjonene ser ut

til å være basert på profesjonelle, etiske og moralske vurderinger, der ideen om elevens beste står i sentrum. Ulike forståelser av delt rådgivningstjeneste og rådgivers vurdering av hva som er i elevens beste interesse, henger følgelig sammen med vurderingene av delt rådgivningstjeneste.

4.3 Artikkel III: «Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere

Artikkelen (Mathiesen, 2022) utforsker hvordan elever opplever møter med rådgivere i ungdomsskole og videregående skole. Individualisering danner en sentral kontekst for elevens valgprosesser. Improvisasjon, forstått som rådgiverens varhet for elevens ønsker og behov og evne til å være til stede i situasjonen her og nå, brukes for å belyse elevens opplevelser av å møte rådgiveren. Rådgiverens balansekunst mellom informasjon, refleksjon og handlingsorientering ser ut til å være sentral for at eleven skal oppleve et godt møte med rådgiveren. Funnene tyder på at rådgiverens evne til improvisasjon og hennes/hans evne til å se og forstå eleven har betydning for hvordan rådgiveren oppleves. Dette ser ut til å kreve en balanse mellom å oppfatte elevens ønsker og behov og å tilpasse rolleutøvelsen deretter. Studien foreslår at dette kan gjøres gjennom en improvisasjonsbasert rådgivningspraksis. Slik sett handler balansekunsten også om rådgiverens utøvelse av en situasjonsmusikalitet, hvor evnen til å lytte, fange opp og være til stedet står sentralt. Denne situasjonsmusikaliteten handler om i hvilken grad rådgiveren klarer å tilsidesette ulike teoretiske og politiske målsettinger og fange opp hva som er elevens behov. Improvisasjon i veiledningen synes å være et sentralt element som kan bygge bro mellom elevens forventninger og rådgiverens utøvelse av veiledningen. Møter i balanse synes å være betinget av balanse mellom elevens forventninger og rådgivers praksis, mens møter i ubalanse innehar en diskrepans mellom elevens ønsker og behov og rådgivers utøvelse av rollen. I møter i

balanse har rådgiveren klart å utøve sin rolle på en måte som anerkjenner elevens ønsker og behov og møter eleven der hvor eleven er. Videre fremkommer det at hvis eleven får anledning til å være medskaper i egne valgprosesser, kan dette bidra til at eleven ønsker videre kontakt med rådgiver. Et sentralt poeng er at det ser ut til å være viktigere for elevens opplevelse av møter med rådgivere om de opplever anerkjennelse, enn om de får svar på det spørsmålet de kom til rådgiveren med. Dette kan ses i relasjon til den første artikkelen (Mathiesen et al., 2014), som belyser hvordan ulike lokale kontekster setter agendaer for rådgiverrollen som ikke nødvendigvis setter elevenes ønsker og behov i første rekke.

Oppsummert viser Mathiesen et al. (2014) at de kontekstuelle rammene er sentrale for forståelsen av rådgiverrollen. Samtidig viser Mathiesen (2022) at det er sentralt at rådgiveren legger vekk kontekstuelle og politiske forventninger og møter elevene i situasjonen her og nå, for å ivareta elevenes grunnleggende behov for å bli sett og anerkjent. Dette tyder på en diskrepans mellom forholdene rådgiverrollen utøves innenfor, og behovene hos elevene som rådgiverne skal dekke. Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021) viser at i rådgivernes fortolkning av fortolkningsmessig fleksible politiske forventninger tilsidesettes de politiske forventningene som oppfattes som å utfordre rådgivernes utøvelse av rådgivning til elevens beste.

5 Diskusjon

Avhandlingen bidrar til kunnskap om hvordan rådgivningen i norske skoler formes i møter med sammensatte forventninger. Forventningene relaterer seg til kontekst, relasjoner og politikk. Med utgangspunkt i at elevene har lik rett til rådgivning, men at denne rådgivningen er betinget av kontekstuelle forhold (Mordal et al., 2015), er det nødvendig å få innsikt i hvordan denne oppgaven ivaretas i skolen. Særlig siden det som rådgiverne oppfatter som «god rådgivning», i stor grad utformes lokalt ved den enkelte skole og i hvert enkelt lokalsamfunn (Haug, 2017). Dette fordi det kan tenkes at hvordan politiske, organisatoriske og ressursmessige forhold rundt rådgivningen utformes, kan få betydning for om elever, uavhengig av skoletilhørighet, får oppfylt sin rett til rådgivning på en likeverdig måte (Mordal et al., 2022).

I denne avhandlingen ser jeg på rådgiverne med et bakkebyråkratisk blikk (Lipsky, 1980, 2010) i den forstand at jeg anser dem som betydningsfulle for hvorvidt og hvordan elever får oppfylt sin rett til rådgivning. Det er i møtet mellom rådgivere og elever, individuelt eller i grupper, at elevene får sin rettighet ivaretatt, og rådgiverne blir de virkelige politikktutformerne (Winter, 2003) i den forstand at det er rådgiverne (ofte ene og alene) som avgjør hvordan rådgivningen formes i møter med ulike forventninger.

Avhandlingens forskningsspørsmål angir retninger for utforskning av ulike sider ved rådgiverrollen og ulike forventninger. Utover å svare på forskningsspørsmålene bidrar artiklene også med ny kunnskap om formingen av rådgivningen i møte med ulike forventninger og kontekster. Funnene i studien tyder på at rådgiverne balanserer ulike hensyn i møtet med sammensatte lokale kontekstuelle forhold, relasjonelle forventninger og sammensatte politiske forventninger. Elevenes ønsker og behov angir konkrete forventninger til selve samtalen mellom rådgiver og elev og påvirker utøvelsen i selve

situasjonen (Mathiesen, 2022). Lokalsamfunnet og den lokale skolens kontekst stiller forventninger til rådgiverrollen som en agent for andre interesser enn elevenes individuelle behov (Mathiesen et al., 2014). Mens rådgivers egen forståelse og verdigrunnlag står for egenforventninger som rådgiverne legger til grunn for sine tolkninger av fortolkningsmessig fleksible politiske retningslinjer (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Omdreiningspunktet er rådgiverrollen og rådgivernes balanse i møte med sammensatte forventninger. Videre vil jeg diskutere funnene i avhandlingen og det samlede bidraget, begrensninger ved studien og implikasjoner for videre forskning, politikk og praksis.

5.1 Rådgivningens kjerne – til elevens beste

Et kjerneelement i skolens rådgivning er at den skal utøves til elevens beste (Forskrift til opplæringslova § 22, 2009). Møter i balanse og møter i ubalanse (Mathiesen, 2022) viser en distinksjon i synet på eleven som mottaker av rådgivning eller som medskaper i rådgivningsprosessen og gir ansats til ulik utøvelse av rådgiverrollen. Rådgivere kan ses på som bakkebyråkrater (Lipsky, 1980, 2010; Zacka, 2017) som står i forhandlinger mellom mikro- og makronivået i en prosess for å utøve rollen i tråd med ulike forventninger og interessenters syn. Å se på rådgiveren som profesjonsutøver og bakkebyråkrat har bidratt til å gi et innblikk i hvordan fortolkningen av politiske retningslinjer blir påvirket av rådgivernes egne forståelser og verdier (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). En grunnleggende egalitarisme og en moralsk og politisk forpliktelse til velferdsstaten er kjerneverdier for rådgivning i norsk skole (Bakke, 2020; Haug et al., 2020; Hooley, 2020). Et *helhetlig elevsyn* og *til elevens beste* ser ut til å være en slags kjerne for rådgivernes verdimeslige utgangspunkt for utøvelse av rådgiverrollen (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Umiddelbart kan dette se ut til å stå i kontrast til rådgiverrollen i skoler, hvor lokale bedrifters behov for arbeidskraft og skoler i en ressursmessig situasjon presser rådgiver til å

innfri disse interessene også (Mathiesen et al., 2014). Også ved disse skolene har rådgiveren blikket rettet mot elevens beste, men lar i tillegg lokale forhold spille inn i vurderingen av *hva* som er elevens beste (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). For eksempel kan det å rådgi elevene i en retning som rådgiver oppfatter som i tråd med elevens ønsker og behov, og som samtidig ivaretar skolens behov, være i tråd med et grunnleggende ønske om å utøve rollen til elevens beste (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Vi ser altså en mer sammensatt forståelse av hva «elevens beste» er.

Rådgivernes vurderinger må ses i sammenheng med skolens ressurser og størrelse. Som bakkebyråkrater i en skole som er underlagt et New Public Management-rasjonale (Hooley et al., 2018; Sultana, 2018), rapporterer rådgiverne om for få ressurser i forhold til de oppgavene de er forventet å skulle ivareta (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015; Mordal et al., 2022). Med fortolkningsmessig fleksible retningslinjer for utøvelsen av rådgiverrollen blir ressursmessige begrensninger legitime prioriteringsgrunner. Ytre agendaer påvirker rådgivers fortolkning, og den lokale skolen og konteksten setter rammer for rådgivningen og gir ulike legitimeringsgrunner for utøvelse av rådgiverrollen. Rådgiverrollen står dermed i et krysspress (jf. Mathiesen et al. (2014)) mellom ekstensive forventninger og begrensede ressurser. Rådgiverne tar da i bruk sine moralske disposisjoner (Zacka, 2017), da hovedsakelig rasjonale om elevens beste, for å gjøre prioriteringer. Rommet for å gi elevperspektivet høy prioritet begrenses av ressursene den enkelte skole har satt av til rådgivning. Ved skoler med begrensede ressurser allokert til rådgivning vil da kombinasjonen av en stor arbeidsmengde, begrensede ressurser og mange krav kunne føre til at rådgiverne benytter ulike mestringsstrategier (Lipsky, 2010) for å utføre sin rolle. Den reduksjonistiske tilnærmingen (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021) er et eksempel på en måte å justere egen forståelse av rollen på for å begrense arbeidet slik at gapet mellom tilgjengelige ressurser og målsettinger reduseres. Denne skvisen rådgiverne står i, forsterker tesen om at

rådgiveren blir den virkelige politikktutformerer (Winter, 2003) ved hele tiden å gjøre skjønsmessige vurderinger, og dermed personlig betinge hvilke tjenester elevene mottar. Her kan en tenke seg at et mer kollektivt element (jf. Irgens (2010) og Thomsen (2012)) med flere lokale aktører som sammen fortolker, og dermed former, politikk, vil være positivt. Slik vil man kunne få lokale politikktutformere heller enn en enkeltperson i denne rollen.

På tross av at det ikke ser ut til å være en enhetlig definisjon av hva «til elevens beste» og «helhetlig tilnærming» betyr, så danner de et verdimeslig utgangspunkt når rådgiverne vurderer sin egen praksis og implementering av nye måter å organisere tjenesten på. Til elevens beste blir målet for rådgivningen, som orienterer utøvelsen av rådgiverrollen mot å bidra til situasjonsmusikalitet og medskapning i møte med eleven. Et slikt felles utgangspunkt kan også bidra til en felles forståelse på tvers av rådgiverrollen, lokal kontekst og politiske forventninger.

5.2 Kontekstuell balansekunst

Avhandlingens første forskningsspørsmål retter blikket mot de lokale kontekstuelle rammene som rådgivningen i skolen formes innenfor, og hvordan disse påvirker rådgivernes prioriteringer. Med dette forskningsspørsmålet kunne balansen mellom ulike lokale forventninger belyses.

Analysene til det første forskningsspørsmålet illustreres i en firefeltstabell (Mathiesen et al., 2014, s. 74), som viser sammenhengen mellom kontekstuelle rammer og utøvelsen av rådgiverrollen. Analysen viser hvordan rådgiverne på caseskolene ser på ulike primære oppdragsgivere, på bakgrunn av de kontekstuelle rammene de inngår i. Ved få forventninger både internt og eksternt settes elevenes individuelle behov i sentrum for rådgivningen. Ved mange interne forventninger og få eksterne forventninger ser vi at skolens behov trekkes frem som viktigere enn elevenes behov. Ved skoler hvor det er få interne

forventninger, men mange eksterne forventninger, innrettes rådgivningen etter lokalsamfunnets behov. Ved tydelige forventninger fra en gruppe forholder rådgiverne seg til dette i sine løpende individuelle beslutninger (Lipsky, 2010; Mathiesen et al., 2014) i sin utøvelse av rollen med en stor grad av yrkesprofesjonalitet (Evetts, 2009). Slik formes lokale forventninger om hvordan rådgivningen skal være (Mathiesen et al., 2014). I Mathiesen et al. (2014, s. 74) finner vi at ved skoler hvor rådgivningen opplever å møte mange eksterne og interne forventninger, ser det ut til å bli mer opp til rådgivers skjønnsmessige vurderinger å ta stilling til hvem eller hva de prioriterer som rådgivningens viktigste oppdragsgiver. Ved mange forventninger blir rådgiveren som bakkebyråkrat (Lipsky, 1980, 2010) ekstra synlig, fordi den da står i en posisjon hvor den må gjøre skjønnsmessige vurderinger for å balansere mellom de ulike forventningene. Skjønnsmessige vurderinger gjør at bakkebyråkratene kan skreddersy sine beslutninger og praksiser til klientenes behov (Tummers & Bekkers, 2014). For rådgivere i lokale kontekster med sterke forventninger fra flere «oppdragsgivere» vil det da kreve en balansering mellom disse ulike oppdragsgiverne.

Den kontekstuelle balansekunsten handler altså om å balansere mellom forventningene som rettes mot rådgiverrollen i den enkelte skole og i det enkelte lokalsamfunn, og slik rådgiverne ser på sin egen rolle. Rådgiverrollen står her i skjæringspunktet mellom teorier om rådgivning og valg og lokale forståelser av hva som er god rådgivning (Mathiesen et al., 2014). Lokale forståelser av hva som er god rådgivning, blir sentralt her. I noen kontekster vil god rådgivning blir forstått som rådgivning som bidrar til å opprettholde tilbudene ved skolen, mens i andre kontekster kan det dreie seg om å bidra til at de unge gjør valg som er i tråd med det lokale næringslivets behov for kompetanse. Rådgiveren settes da i en posisjon hvor de må balansere disse forventningene opp mot hverandre og opp mot forventningen om å gi eleven et best mulig liv. Dette må operasjonaliseres i forhold til det retningslinjene sier skal

til for å oppfylle elevens rett til rådgivning, og slik rådgiverne selv forstår sin egen rolle.

Dette synliggjør betydningen av de kontekstuelle rammene for utøvelse av rådgiverrollen og viser hvordan ulike forventninger til rådgivningen i skolen virker inn på hvordan rådgivningen utøves, og på hvilke behov som vurderes som viktigst å møte. Dette kan ses i sammenheng med forskriftens fortolkningsmessig fleksible innretning (Pinch & Bijker, 1987), som i sin åpenhet nettopp krever at rådgiverne operasjonaliserer målsettingene som er satt for virksomheten. I denne operasjonaliseringsprosessen blir den konteksten rådgivningen utøves innenfor, betydningsfull fordi den angir retninger for rådgivernes prioriteringer. Den lokale konteksten blir da det vi omtaler som lokale teorier i Mathiesen et al. (2014), altså de felles lokale forståelsene som forventningene til rådgivningen operasjonaliseres innenfor. De lokale teoriene danner referanserammer for rådgivernes prioriteringer.

5.3 Politisk balansekunst

Avhandlingens andre forskningsspørsmål retter blikket mot hvordan rådgiverne forstår og fortolker anbefalingen om delt rådgivningstjeneste i skolen (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Med dette forskningsspørsmålet kom den politiske balansekunsten til syne, og rådgivernes balanse mellom egne verdier og politiske forventninger kunne belyses. Selv om denne balansen blir særlig synlig i diskusjonen om delt rådgivningstjeneste, så er innsikten om dette også relevant for å forstå hvordan annen politikk på rådgivningsfeltet oversettes og forstås i skolen. Med utgangspunkt i analysen utvikler jeg ny kunnskap om hvordan skolens kollektive orientering (Irgens, 2010), om rådgiveren anser seg som del av et større team som sammen utøver skolens rådgivning, eller om rådgiveren opplever seg mer som en satellitt i organisasjonen, har betydning for deres vurdering av anbefalingen om delt rådgivningstjeneste (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Ved de skolene hvor rådgiveren opplever seg som en del av et større team som

samarbeider, oppleves ikke delt rådgivningstjeneste som en trussel mot å sikre en helhetlig tilnærming til rådgivningen, men at dette derimot kan ivaretas kollektivt gjennom rådgivningen som utøves av hele skolens elevtjeneste. Her sørger tett samarbeid for at det helhetlige perspektivet ivaretas, selv om tjenesten organiseres gjennom delt rådgivningstjeneste. Dette peker mot at hvorvidt rådgivere er en del av et større fellesskap som arbeider med rådgivning på skolen, har betydning når fortolkningsmessig fleksibel politikk skal praktiseres. Dette igjen kan ha betydning for organisering og allokering av ressurser til rådgivning i skolen. Ved skoler hvor rådgiveren ikke opplever at det er et tilstrekkelig godt samarbeid, oppfattes delt rådgivning som en trussel mot å kunne ivareta en helhetlig tilnærming til elevene (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021). Dette viser at skolens lokale samarbeidskultur har betydning for om rådgiverne ser den helhetlige tilnærmingen som knyttet til *eleven*, hvor en rådgiver ivaretar det helhetlige perspektivet på eleven alene, eller om rådgiverne ser på den helhetlige tilnærmingen som knyttet til *rådgivningen ved skolen*, hvor et rådgiverteam sammen ivaretar det helhetlige perspektivet på eleven gjennom samarbeid (Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021).

I forlengelsen av denne kunnskapen om hvordan rådgiverne vurderer potensielt motstridende politiske retningslinjer, kommer det til syne en politisk balansekunst som rådgiverne står i. Den politiske balansekunsten handler om å balansere rådgiverrollen mellom ulike fortolkningsmessig fleksible (Pinch & Bijker, 1987) politiske retningslinjer og om å gjøre skjønsmessige vurderinger (Zacka, 2017) som rådgiverne opplever er i tråd med elevenes behov. Rådgiverne må ta skjønsmessige beslutninger angående hvilke politiske retningslinjer de skal prioritere når disse er motsetningsfylte, hvordan disse skal forstås i den lokale konteksten, og hvordan de skal ivaretas i praksis. Når politiske retningslinjer er fortolkningsmessig fleksibelt formulert, må de fortolkes i relasjon til lokal kontekst (Irgens, 2010) og egne verdier. Rådgivernes yrkesprofesjonalitet (Evetts, 2009) gjør seg gjeldende i deres villighet til

å implementere politiske anbefalinger (jf. Tummers og Bekkers (2014)). Rådgivernes autonomi og grunnleggende ønske om å utføre rollen i tråd med det de ser på som elevens beste, kommer til uttrykk ved at de som mener at delt rådgivningstjeneste ikke er til elevens beste, er mindre villige til å implementere denne organisasjonsformen. Et sentralt kompass for å kunne balansere sammensatte politiske forventninger ser ut til å være at politikken må være i tråd med rådgivernes oppfatning av hva som er elevens beste.

5.4 Relasjonell balansekunst

Avhandlingens tredje forskningsspørsmål retter blikket mot elevenes opplevelser av møter med rådgivere. Med dette forskningsspørsmålet kom den relasjonelle balansekunsten til syne, og balansen mellom elevenes behov for anerkjennelse (Honneth, 2008) og rådgivers måte å utøve rollen sin på kunne utforskes. Med utgangspunkt i analysene utvikler jeg ny kunnskap om betydningen av at rådgiverne utøver sin rolle slik at elevene opplever en situasjonsmusikalitet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006), hvor de opplever at rådgiver fanger opp deres ønsker og behov (Haug, 2017) og utøver sin rolle i henhold til disse. Gjennom å være sensitiv for elevenes behov og den konteksten møtet inngår i, kan rådgiverne utøve rollen sin slik at elevene opplever å bli medskapere (Karlsen, 2006) av egen valgprosess. En improviserende rådgiverrolle er en rådgiverrolle som inntar en grunnleggende anerkjennende posisjon (Mathiesen, 2022). Anerkjennelse for sine ønsker og behov ser ut til å oppleves som viktigere for elevene, enn det å faktisk få svar på spørsmålene sine (Mathiesen, 2022). Rådgiverens evne til å være til stede i situasjonen her og nå (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006; Øksnes, 2006) og avpasse sin rolleutøvelse til elevenes ønsker og behov er sentralt for at elevene skal oppleve seg anerkjent, og dermed sett og forstått, i møtet med rådgiveren (Mathiesen, 2022).

Den relasjonelle balansekunsten handler dermed om å innta en posisjon i møter med elever som bidrar til at elevene opplever seg sett og forstått.

Elevenes behov og forventninger kan komme i konflikt med politiske eller kontekstuelle forventninger. Undersøkelsen viser at rådgiverne må balansere hvordan de ivaretar eleven i møter, og sørge for en situasjonsmusikalitet (Mathiesen, 2022). Rådgiverne utfører balansekunst ikke bare overfor elevene i det enkelte møtet, men også overfor andre forventninger som stilles til rollen. Den relasjonelle balansekunsten som utspiller seg i møter mellom elever og rådgivere, handler om kunsten å skape møter hvor eleven opplever å bli anerkjent i den situasjonen de er i, med de behovene de har. Siden møter med elever utgjør en sentral del av rådgiveres arbeidsoppgaver (Buland et al., 2020), er det også her at både den relasjonelle, kontekstuelle og politiske balansekunsten får sitt uttrykk. Rådgiver må dermed improvisere med alt i spill – elever, kontekst og politikk.

5.5 Balansekunst i skolens rådgivning

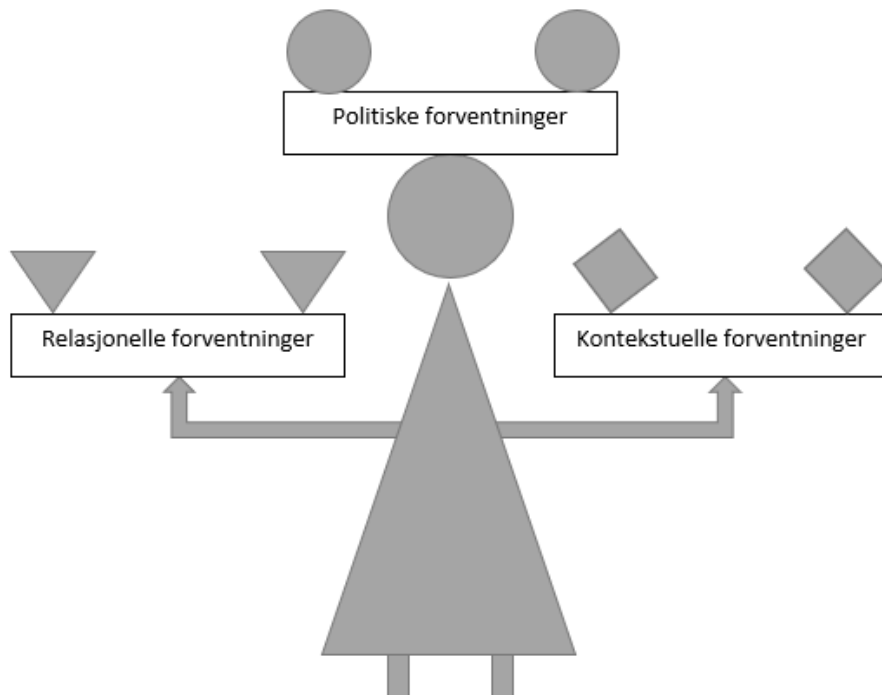
Balansekunst kan planlegges bare til en viss grad, for den må også ta vare på det uventede, noe som fordrer improvisasjon. Slik handler balansekunst om her og nå – om å kunne sjonglere mange baller samtidig. Rådgivernes balansekunst handler dermed om å balansere flere forventninger samtidig: elevenes relasjonelle forventning, skolens kontekstuelle forventning og politiske forventninger. Disse forventningene fortolkes i lys av rådgivers forståelse av hva som er «elevens beste» og «helhetlig rådgivning», den lokale kontekstens krav til hva rådgivningen skal bidra med, skolens avsatte ressurser til rådgivning og skolens grad av kollektivistisk orientering. Figur 5 viser hvordan ulike elementer beskrevet i studien bidrar til å forme rådgiverrollen i skolen.



Figur 5: Utforming av skolens rådgivning

Tidligere visste vi at: «sentrale føringer blir oversatt til ‘lokal teori’, som bestemmer hvordan lokal praksis blir til» (Mordal et al., 2015, s. 9). Som følge av denne avhandlingen vet vi mer om hvordan noen av disse prosessene konkret tar form, og at flere fortolkningsmessig fleksible retningslinjer, kombinert med rådgiveres grunnleggende forståelser, gir lokalt og individuelt tilpassede rådgiverroller som er formet av lokal kontekst. For å få en likeverdig ivaretagelse av elevens rett til rådgivning i skolen trengs en mer enhetlig ressursfordeling (jf. Buland et al. (2020)) og felles definisjoner av hva grunnleggende begreper i rådgivningsfeltet betyr, for eksempel «helhetlig elevsyn», «elevens beste» og «delt rådgivningstjeneste». Uten en felles forståelse og mer lik ressursfordeling til rådgivning mellom skolene vil vi sannsynligvis fortsette å se svært ulik utøvelse av rådgiverrollen. Dette er ikke nødvendigvis negativt, fordi forskjelligheten også kan ses på som en ressurs. Lokal fortolkning og praksis er et sterkt demokratisk element som er nødvendig for å sikre likeverdige tilbud.

Avhandlingens overordnede problemstilling handler om hvordan rådgivningen i skolen formes i møte med sammensatte forventninger. Både den kontekstuelle balansekunsten, den politiske balansekunsten og den relasjonelle balansekunsten belyser tre kategorier av sammensatte forventninger. Til sammen utgjør disse balansekunst i skolens rådgivning. Figur 6 under søker å illustrere hvordan rådgiverne må balansere de sammensatte forventningene, ikke bare hver for seg, men også samlet sett.



Figur 6: Balansekunst i skolens rådgivning

I midten av figuren er rådgiveren, som skal utøve sitt arbeid innenfor rammene av skolen som organisasjon. Det innebærer blant annet at organisasjonens primære oppdrag ikke er det samme som rådgiverens primære oppdrag. Med dette mener jeg å peke på at skolen primært skal sørge for at elevene får de grunnleggende ferdighetene som er definert i læreplaner og overordnede rammeverk for skolen. I Opplæringslova (1998) sin § 1-1 er formålet med skolens opplæring beskrevet. Her står blant annet:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998).

I dette står rådgiverfunksjonen i skolen sentralt, og den krever tilpasning og improvisasjon i møter med elever. Rådgiveren har et todelt oppdrag

innenfor skolen som handler både om elevenes sosiale trivsel på skolen og deres fremtidige utdannings- og yrkesvalg. Andre aktører i skolen deler ikke nødvendigvis dette oppdraget, eller de kan ha andre primære oppdrag. Samtidig skal alle skolens aktører bidra til at skolens overordnede mål blir nådd.

Fortolkningsmessig fleksible (Pinch & Bijker, 1987) politiske formuleringer muliggjør en nødvendig lokal tilpasning av bakkebyråkratens forståelse av egen rolle og oppdrag. For å oversette politikk til praksis, som er sentralt i bakkebyråkratens virke, fordrer denne fleksibiliteten i rammene også en fleksibilitet i utøvelsen. En improviserende rådgiverrolle tar utgangspunkt i situasjonen og anvender improvisasjon i møter med elevene (Mathiesen, 2022). Et begrep hentet for improvisasjonstankegangen er situasjonsmusikalitet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006), hvor evnen til å lytte, fange opp og være til stede i situasjonen står sentralt. For å forklare rådgivernes balansekunst med utgangspunkt i avhandlingens analyser og teoretiske sammensetning vil jeg foreslå et nytt begrep: *oppdragsmusikalitet*. Oppdragsmusikalitet forstår jeg som en tilstand hvor ulike sammensatte forventninger er fanget opp og lyttet til, og profesjonsutøveren har utviklet en forståelse og praksis hvor det er harmoni mellom egne forståelser og ytre forventninger til oppdraget som skal utføres. En tilstand av balanse, slik Figur 6 illustrerer, hvor det oppleves som at det er en felles forståelse på tvers av sammensatte forventninger, sett fra rådgivernes ståsted.

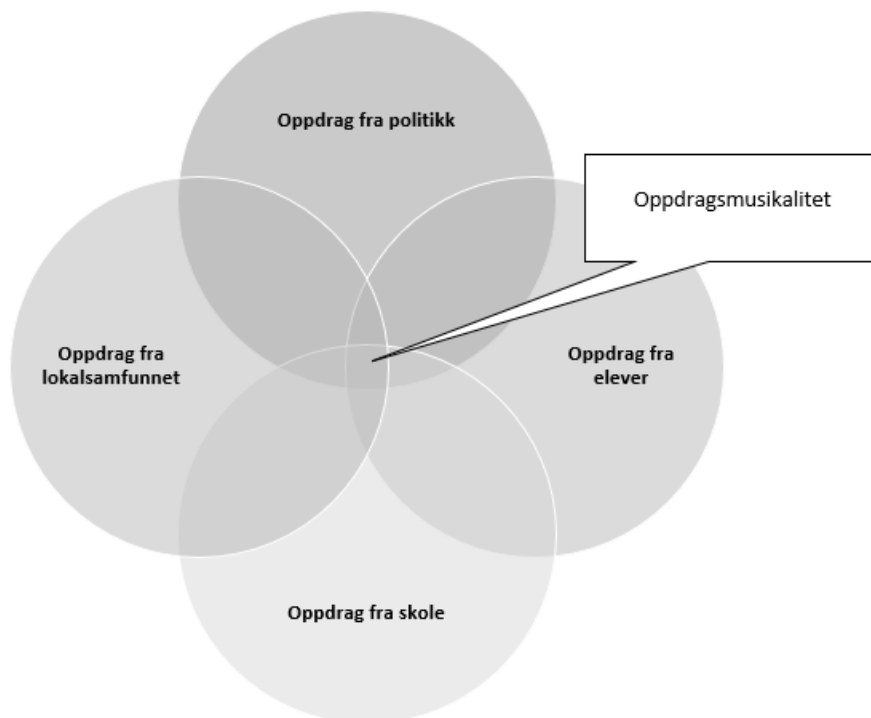
Rådgivernes balansekunst kan dermed sies å handle om å utvikle en oppdragsmusikalitet, hvor sammensatte forventninger fra ulike aktører (både menneskelige og ikke-menneskelige), for eksempel politiske dokumenter (Pinch & Bijker, 1987) harmonerer ikke bare for profesjonsutøveren selv og dennes verdier, men også i den organisasjonen de er en del av. Manglende oppdragsmusikalitet bidrar til spenninger som gjør balansekunsten og formingen av rollen krevende. At mange rådgivere ikke opplever krysspisset som ubehagelig (Mathiesen et al., 2014), kan henge sammen med at de har utviklet en

oppdragsmusikalitet, der deres forståelse av sin rolle og sitt oppdrag tilpasses organisasjonens forståelse av rollen og oppdragene. Å balansere mellom relasjonelle, politiske og kontekstuelle forventninger blir mulig gjennom en oppdragsmusikalitet som fordrer ikke bare en harmonerende forståelse av oppdraget og rollen, men også at denne forståelsen er i tråd med profesjonsutøverens grunnleggende verdier (jf. Mathiesen og Gunnarsdóttir (2021)). Likevel krever det stadig improvisasjon. For å opprettholde balansen må rådgiverne hele tiden kompensere og tilpasse seg det som skjer. Balansekunst handler ikke om å stå stille, men om hele tiden å gjøre de små nødvendige bevegelsene som kreves for å opprettholde balansen.

For å kunne stå i denne balansekunsten kreves en felles forståelse som både profesjonsutøveren og organisasjonen må utvikle. Denne felles forståelsen vil også være i bevegelse. For rådgiverne ser denne felles forståelsen ut til å ta utgangspunkt i et sterkt elevfokus med elevens beste som et felles utgangspunkt for forståelse av rollen. En gjensidig forståelse kan tenkes å bidra til dette. Rådgiveren har behov for anerkjennelse fra skolen av rådgivningsoppdraget, samtidig som rådgiveren også må forholde seg til at skolen kan ha et annet oppdrag. Denne forståelsen av rådgivningen i skolen som en del av en organisasjon med et annet formål kan også tenkes å bli sentralt når man fra politisk hold skal utforme forventninger til rådgivningen i skolen. Parallelt står rådgiveren i et forhold til eleven. Begge forhold krever musikalitet i både oppdrag og situasjon. Oppdragsmusikalitet er nødvendig for at man skal utvikle en rådgiverrolle som ivaretar ulike interessenter, og som står godt i sin rolle mellom sammensatte forventninger fra ulike hold.

Oppdragsmusikalitet blir illustrert i Figur 7. De fire sirklene representerer ulike sett av sammensatte forventninger fra ulike interessenter: politikk, elever, skole og lokalsamfunn. Disse sirklene overlapper delvis. Denne delvise overlappingen illustrerer hvordan ulike forventninger også kan være sammenfallende mellom de ulike

interessentgruppene. I midten dannes en stjerne hvor forventningene harmonerer, og i kjernen i midten kan det oppstå en oppdragsmusikalitet hvor de ulike forventningene er fanget opp og lyttet til, og hvor profesjonsutøveren har utviklet en forståelse og praksis der det oppstår harmoni mellom egne forståelser og ytre forventninger til oppdraget som skal utføres.



Figur 7: Oppdragsmusikalitet

Som de fleste teorier og begreper er også oppdragsmusikalitet å forstå som en ideatype å sikte mot, heller enn en sannhet. Oppdragsmusikalitet beskriver en tilstand i rådgivernes balansekunst som danner et utgangspunkt for rådgivernes profesjonsutøvelse i møte med sammensatte forventninger.

5.6 Kunnskapsbidrag

Avhandlingsarbeidets forankring i en pragmatisk tilnærming har åpnet opp for en kreativ og abduktiv analyse- og skriveprosess. Avhandlingens abduktive tilnærming setter også ambisjoner om å bidra til teoriutvikling (Tavory & Timmermans, 2014). Avhandlingen bidrar til følgende kunnskaps- og teoriutvikling på feltet:

1. Ny kunnskap om hvordan lokal kontekst påvirker forståelsen av rådgiverrollen, og hvordan rådgiverne unngår negative følger av å stå i et krysspress, ved å internalisere skolens forståelse av hva rådgiverrollen skal bidra med.
2. Kombinasjon av teorier på nye måter ved å kombinere bakkebyråkrati og profesjonsteori med fortolkningsmessig fleksibilitet for å belyse rådgivernes fortolkning av motstridende politiske retningslinjer.
3. Ny teori om at rådgivers evne til å tilpasse egen utøvelse av rollen til elevenes ønsker og behov er sentralt for at rådgiveren skal få videre innpass i elevenes valgprosesser.
4. Utviklingen av begrepet *improvisasjonsbasert rådgiverrolle*, som bidrar til at elevene opplever anerkjennelse i møter med rådgivere. Dette er sentralt for hvordan elevene opplever møtene med rådgiver.
5. Utviklingen av begrepet *oppdragsmusikalitet*, som retter blikket mot behovet for å utvikle en felles forståelse av oppdraget til bakkebyråkraten på tvers av sammensatte forventninger, noe som er nødvendig for å kunne finne en balanse mellom relasjonelle, kontekstuelle og politiske forventninger.
6. At rådgivere i skolen må balansere mellom sammensatte forventninger både politisk, kontekstuell og relasjonelt og mellom alle disse samtidig. Derav balansekunst i skolens rådgivning.

Avhandlingens bidrag kan også relateres til at det valgte teoretiske rammeverket er satt sammen slik at det også kan anvendes på andre roller som anses som bakkebyråkrater. Studien bruker rådgiverrollen i skolen som empirisk omdreiningspunkt, men rolle- og profesjonsteori (Evetts, 2009; Frostenson, 2015), bakkebyråkratiet (Lipsky, 1980, 2010), fortolkningsmessig fleksibilitet (Pinch & Bijker, 1987) og improvisasjon (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) er også relevant for å belyse profesjonsutøvelse i andre sammenhenger. Skolen som oppvekstarena gir noen særskilte kontekstuelle betingelser, men den konseptuelle utvidelsen som avhandlingens teori utgjør, er også relevant for å se på profesjonsutøvelse innenfor blant annet barnevern, sosialt arbeid og undervisningsarbeid hvor aktørene står i en posisjon hvor de både må fortolke politiske retningslinjer og håndtere ulike kontekstuelle og relasjonelle forventninger til rollen. Dette fordi de står i en posisjon der de er nødt til å oversette fortolkningsmessig fleksibel politikk til praksis i møte med mennesker med ulike behov. Da vil det være sentralt at menneskene de møter, opplever en anerkjennelse av sine behov. En slik anerkjennelse kan oppnås ved å legge til grunn en improvisasjonsbasert profesjonsrolle (Mathiesen, 2022) som bidrar til situasjonsmusikalitet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006), og som gir elevene en opplevelse av medskaping (Karlsen, 2006) i møtet med den profesjonelle.

5.7 Begrensninger ved studien

En begrensning ved studien kan være at datamaterialet er samlet inn på et gitt tidspunkt. Kanskje vil samfunnsmessige forhold påvirke hvordan informantene ser på rådgiverrollen på et annet tidspunkt. I årene som har gått, har det skjedd utvikling på overordnet nivå gjennom utviklingen av et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020), utgivelse av en nasjonal kompetansepolitisk strategi (Kunnskapsdepartementet, 2017) og en offentlig utredning om karriereveiledning for individ og samfunn (NOU 2016:7). Det er også blitt etablert karrieresentre i alle fylker og blitt opprettet

masterutdanninger (Mordal et al., 2022). Særlig utdannings- og yrkesrådgivningen vies oppmerksomhet i det politiske feltet. Utviklingen er delvis kjent i skolen, men kvalitetsrammeverket er frivillig for skolene å ta i bruk, og vi ser at det i liten grad er kjent i skolen (Mordal et al., 2022). Rammefaktorene rundt skolens rådgivning har ikke endret seg i særlig grad (Buland et al., 2020).

Dataene er samlet inn i en norsk kontekst, hvor det er spesifikke kulturelle preferanser. Egalitarisme, kollektivism og en moralsk og politisk forpliktelse til velferdsstaten (Bakke, 2020; Haug et al., 2020) er viktige kjennetegn. Rådgiverrollen i skolen er også en relativt autonom rolle med stor frihet til selv å utforme innhold og praksis (Mordal et al., 2015). Dette kan begrense overførbarheten av funnene til andre land med andre kulturelle kontekster.

Dataene er samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuer og organisert som casestudier. Fokusgruppeintervjuer gir informasjon om informantenes vurderinger som de har gitt i fokusgruppen. Dette kan være en begrensning i form av at det kan være informasjon som informantene ikke ønsket å dele i fokusgruppen. Individuelle intervjuer ville ha gitt andre typer innsikter. Samtidig er det ikke spesielt sensitive temaer som er blitt diskutert, og vi opplevde at informantene fikk formidlet det de så på som sentralt for temaet.

5.8 Videre forskning

Videre forskning kan utforske hvordan skolens orientering som organisasjon påvirker utøvelsen av rådgiverrollen. Nye politikkdokumenter som Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (Bakke et al., 2020) og kvalitetssikringssystemet Vår kvalitet (HK-dir, 2022) skaper også nye sett av forventninger, og videre forskning kunne ha satt søkelys på hvordan disse nye forventningene setter rammer for rådgivningen i skolen. Det er også et poeng knyttet til at elevene har rett til rådgivning, men ikke plikt til å inngå i en rådgivningsprosess. Å

utforske elevers grunner til ikke å oppsøke rådgiver kan gi nye innsikter i hvordan elevene opplever sin situasjon når de skal gjøre sine fremtidsvalg eller har behov for hjelp knyttet til sosiale forhold på skolen. Å få frem elevenes stemmer vil være viktig. Rådgiverne i skolen ser ut til i stor grad å orientere seg og utforme sin rolle med utgangspunkt i sin oppfatning av hva som er til elevens beste. Hva som egentlig ligger i dette, bør forskes på for å få frem hvordan rådgiverne forstår dette begrepet. Da vil det også være interessant om denne forståelsen er i overensstemmelse med forståelsen som er på politikknivået. Videre forskning kan også omhandle oppdragsmusikalitet og balansekunst i andre velferdsprofesjoner som skal ivareta brukeres rettigheter i spennet mellom sammensatte forventninger.

5.9 Implikasjoner for politikk og praksis

Implikasjonene av kunnskapen som har kommet frem i denne avhandlingen, for politikktutviklingen er todelt. At de politisk formulerte forventningene til rådgiverrollen, for eksempel at «Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, forebygge fråfall og integrere etniske minoriteter» (Forskrift til opplæringslova § 22, 2009), angir en høy grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, gir muligheten for lokal tilpassing, samtidig som det krever en lokal operasjonalisering som kan føre til at tilbudet til elevene blir svært ulikt mellom de ulike skolene. På den ene siden kan retningslinjene med fordel gi tydeligere informasjon om *hva* retningslinjene innebærer, men samtidig må rådgivningen tilpasses ulike lokale kontekster, fordi rådgivning på en liten skole nord i Norge skal rådgi elever til et annet lokalsamfunn med andre premisser enn rådgivningen ved en stor skole på Østlandet. Lokale tilpasninger ser ut til å være nødvendige, men utfordringen ligger i å skape rammer som bidrar til at elevene får likeverdige tilbud om rådgivning, slik at det kan bli mindre personavhengighet knyttet til rådgiveren ved den enkelte skole. At byrden av å fortolke og omgjøre forventninger til praksis i stor grad er personavhengig, særlig på små skoler, utgjør en betydelig

sårbarhet i tjenesten. Tydeligere retningslinjer vil kunne virke dempende på omfanget av skjønsmessige vurderinger i utøvelsen av rådgiverrollen. Her står man i et spenningsfelt og må finne balansen mellom lokal forming og sentralt gitte retningslinjer. I den situasjonen rådgivningsfunksjonen i skolen står i, med knapphet på ressurser og mange forventninger, vil det at noe fortolkning av hva gitte retningslinjer skal bety i praksis, blir gjort på et overordnet nivå, frigjøre kapasitet til annen nødvendig lokal tilpasning (jf. Mordal et al. (2022)).

En relatert implikasjon for praksis er da at arbeid med å utvikle rådgivningen i skolen også må sette søkelys på de kontekstuelle rammene som påvirker utøvelsen av rådgivningen i skolen. Dette kan være både lokale forhold, ressurser, rådgivers kompetanse, graden av samarbeid og hvordan retningslinjer forstås inn i den lokale konteksten. Rådgivningen skal balansere mange ulike forhold, og dette kan være en krevende balansekunst for rådgiveren å stå i alene. Det kan derfor se ut til å være nødvendig at rådgiver inngår i nettverk som både kan bidra til kompetanseutvikling (Mordal et al., 2022), og som kan utgjøre et fortolkningsfellesskap som gjør rådgiveren mindre alene i sin balansekunst. Fortolkningsmessig fleksible retningslinjer gir også et nødvendig rom for improvisasjon ved at rådgiveren får et spillerom i sin fortolkning av politikk og i den praktiske utøvelsen. Her er det også en balansegang mellom fleksible nok retningslinjer og samtidig håndterbare rammer.

Videre er en implikasjon for praksis at for å beholde sin posisjon som hjelper og refleksjonspartner i møtet med elevene må rådgiverne påse at ethvert møte preges av en situasjonsmusikalitet, hvor eleven føler seg anerkjent (Mathiesen, 2022). Dette krever en bevissthet rundt hvilke relasjonelle, kontekstuelle og politiske forventninger som skal balanseres. Rådgiverne står i en unik posisjon overfor elevene ved at de ofte allerede har en relasjon med dem, og det å ivareta denne relasjonen fremstår som sentralt for at elevene skal få den hjelpen de trenger.

Diskusjon

6 Konklusjon

Denne avhandlingen har belyst spørsmålet om hvordan rådgivningen blir formet i norsk grunnskole og videregående skole i møter med sammensatte forventninger. Denne problemstillingen har blitt operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål som omhandler (1) rådgivningen i lokal kontekst, (2) rådgivernes forståelse av en politisk anbefaling og (3) elevers opplevelse av møter med rådgivere. Avhandlingen er vitenskapsteoretisk forankret i pragmatismen, og forskningsspørsmålene har blitt belyst ved bruk av en abduktiv tilnærming. Teoriene er valgt i tråd med det pragmatiske og abduktive ståstedet, for å i best mulig grad belyse empirien og svare på forskningsspørsmålene.

Rådgiverne er forstått som bakkebyråkrater (Lipsky, 1980, 2010; Winter, 2003; Zacka, 2017) som må fortolke politikk, samtidig som de skal utøve de politiske retningslinjene ut fra egen forståelse av både politikk og lokal kontekst. Skolen som organisasjon og samfunnets individualisering (Katznelson, 2004; Krange & Øia, 2005) blir sentrale kontekster som rammer inn og skaper forventninger til rådgiverrollen. Den fortolkningsmessige fleksibiliteten (Pinch & Bijker, 1987) til politiske retningslinjer gjør at i møte med sammensatte forventninger tar rådgiverne ulike beslutninger vedrørende egen profesjonsutøvelse. I analysen av møter mellom rådgivere og elever anvender jeg begrepet improvisasjon (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006), da det kan ha betydning for elevenes opplevelse av å bli anerkjent (Aubert, 2009; Honneth, 2008) i møtet.

Avhandlingen viser at rådgivningen formes som et resultat av at rådgiverne fortolker forventninger som rettes mot dem, og tilpasser sin praksis deretter. Dette skjer både (1) i lys av de kontekstuelle forholdene ved skolen og lokalsamfunnet og (2) i lys av egne verdier og grunnleggende forståelse av eget oppdrag, altså hva rådgiverne selv

Konklusjon

mener at skolens rådgivning skal bidra til. Faktorer som spiller inn her, er hvor mye ressurser skolen har allokert til nødvendig rådgivning, skolens ressursituasjon generelt, kollegiets tradisjon for å samhandle eller eventuelle forventninger hos lokalsamfunnets til hva skolen skal bidra med når det gjelder de unges fremtidsvalg. Videre formes rådgivningen (3) i lys av elevenes forventninger til rådgivers opptreden i møter dem imellom, altså at rådgiveren tilpasser sin opptreden ut fra elevens behov i det gitte møtet. Og (4) i lys av fortolkningsmessig fleksible politiske retningslinjer som gjør at rådgivningen kan tilpasses de tre første punktene, men fremdeles være i tråd med de politiske forventningene. Skolens rådgivning ser altså ut til å bli formet i møter mellom relasjonelle, kontekstuelle og politiske forventninger. Slik blir rådgivningen til i en balansekunst, hvor flere forventninger må balanseres samtidig.

Balansekunst kan planlegges bare til en viss grad, for den må også ta vare på det uventede, noe som fordrer improvisasjon. Slik handler balansekunst om her og nå – om å kunne sjonglere mange baller samtidig. Rådgivernes balansekunst handler dermed om å balansere flere forventninger samtidig: elevenes relasjonelle forventning, skolens og samfunnets kontekstuelle forventning og politiske forventninger. Disse forventningene fortolkes i lys av rådgivers forståelse av hva som er «elevens beste» og «helhetlig rådgivning», den lokale kontekstens krav til hva rådgivningen skal bidra med, skolens avsatte ressurser til rådgivning og skolens forståelse av rådgivningen.

Et overordnet bidrag i avhandlingen er videreutviklingen av begrepet situasjonsmusikalitet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) til begrepet *oppdragsmusikalitet*. Oppdragsmusikalitet forstår jeg som en tilstand hvor ulike sammensatte forventninger er fanget opp og lyttet til, og hvor profesjonsutøveren har utviklet en forståelse og praksis der det er harmoni mellom egne forståelser og ytre forventninger til oppdraget som skal utføres. En tilstand av balanse hvor det oppleves som at det er harmoni mellom sammensatte forventninger, sett fra rådgivernes ståsted.

Konklusjon

Rådgivernes balansekunst kan dermed sies å handle om å utvikle en oppdragsmusikalitet, hvor sammensatte forventninger fra ulike aktører harmonerer ikke bare for profesjonsutøveren selv og dennes verdier, men også i den organisasjonen de er en del av.

Rådgiverrollen består av ulike deler, som utformes og forstås ulikt. Kjernen i rådgiverrollen ser ut til å knyttes til møter med elever. Her utøves rådgiverrollen som en veilederrolle, hvor målet er å veilede elevene i situasjonen deres. Å bygge klarere rammer og nettverk rundt rådgivningen i skolen som kan gjøre balansekunsten mellom relasjonelle, kontekstuelle og politiske forventninger mer håndterbar, fremstår som sentralt for å videreutvikle rådgivningen i skolen slik at den ivaretar både elevens, skolens og samfunnets behov, og for å bygge et felles fortolkningsfellesskap. Klarere rammer kan bidra til å klargjøre hvilke forventninger rådgivningen i skolen står overfor. I tillegg trengs det bærekraftige lokale fellesskap som gjør at rådgiveren slipper å stå alene i det store fortolkningsarbeidet og balansekunsten rådgiveren står overfor. Dette kan være nødvendig for at man i og rundt skolen skal oppnå oppdragsmusikalitet, hvor rådgiverne kan stå støtt i sin rolle i møter med sammensatte forventninger. Å bygge et lag rundt rådgiveren vil kunne bidra til at skolene i større grad når målet om å gjøre rådgivningen til hele skolens ansvar, slik at balansekunsten og fortolkningsarbeidet i mindre grad hviler på rådgiveren alene. Dette kan bidra til å gjøre rådgivningen til den bidragsyteren den kan være i elevenes skolemiljø.

Konklusjon

7 Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago press.
- Alexander, R. & Hooley, T. (2018). The places of careers: The role of geography in career development. I V. Cohen-Scali, J. Rossier & L. Nota (Red.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (s. 119–130). Springer.
- Alterhaug, B. (2021). Improvisasjon i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Aubert, A.-M. (2009). Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning! I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. Univeristetsforlaget.
- Bakke, G. E., Engh, L., Gaarder, I., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge.
https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Bakke, I. B. (2020). The 'idea of career' and 'a welfare state og mind'. On th Nordic Model for Welfare and Career. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 23–36). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1163/9789004428096_002
- Bakke, I. B. (2021). *No culture for career? Conceptualisations of career as a cultural phenomenon and as experienced by tenth graders and career counsellors in Norway* [PhD Dissertation, Inland Norway University of Applied Sciences]. Lillehammer.
- Bakke, I. B. & Hooley, T. (2020). I don't think anyone here has thought about career really: What the concept og 'career' means to Norwegian teenagers and school counsellors. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 1–15.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833242>
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. SAGE Publications.
- Bertilsson, T. M. (2004). The elementary forms of pragmatism: On different types of abduction. *European Journal of Social Theory*, 7(3), 371–389.
- Betz, N. E. & Corning, A. F. (1993). The Inseparability of “Career” and “Personal” Counseling. *The career development quarterly*, 42(2), 137–142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1993.tb00426.x>
- Biddle. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12(1), 67–92.
- Biddle. (1997). Recent research on the role of the teacher. I B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Red.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (s. 499–520). Kluwer Academic Press.
- Blaikie, N. & Priest, J. (2019). *Designing Social Research: The Logic of Anticipation*. John Wiley & Sons.
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Buber, M. (1993). *Om oppfostran*. Dualis.
- Buland, T. (1996). *Den store planen: Norges satsing på informasjonsteknologi, 1987–1990* [NTNU]. Trondheim.
- Buland, T. & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt, veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet ”Delt rådgivningstjeneste”* (A03510). SINTEF.
https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/delt-radgivningstjeneste.pdf
- Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2008). *Gode råd?: en kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R. & Skoland, K. (2014). «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ». *Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag* (9788279230663). NTNU.

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2429527/skolens%2Br%25C3%25A5dgivning%2Bi%2BST%2BNT%2Bog%2BMR82557.pdf?sequence=2>

- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning - på vei mot framtida : delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge* (SINTEF A13861). SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida—men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning* SINTEF Teknologi og samfunn. <http://hdl.handle.net/11250/2500427>
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020. En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge*. NTNU Samfunnsforskning. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/utdannings--og-yrkesradgiving-og-sosialpedagogisk-radgiving-i-norsk-skole-anno-2020.-en-kartlegging-av-ressurser-og-arbeidsoppgaver-til-radgiving-i-skolen-i-norge/>
- Callero, P. L. (2018). *The myth of individualism: How social forces shape our lives* (3. utg.). Rowman & Littlefield.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). SAGE Publications.
- Dalland, C. P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), 449–459.
- DeKruyf, L., Auger, R. W. & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting students' mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling*, 16(5), 2156759X0001600502.
- Demant, J. (2006). Fokusgruppen - spørgesmål til fænomenet i net IO. Bjerg & K. Villadsen (Red.), *Sociologiske metoder - fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (s. 131–150). Forlaget Samfundslitteratur.
- Eik, L. T. (2013). I møte med det spesielle og det uventede. Veiledning som støtte for utvikling av profesjonelt skjønn og kvalifisert

- improvisasjon. I L. G. Lingås & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s. 166–180). Gyldendal Akademisk.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Prentice Hall.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Journal of Comparative sociology*, 8(2), 247–266.
- Forskrift til opplæringslova § 22. (2009). *Kapittel 22 Retten til nødvendig rådgivning* (§22). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/nav/forskrift/2006-06-23-724>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Ad notam Gyldendal.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic journal of studies in educational policy*, 1, 20–29. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Open University Press.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of counseling Psychology*, 36(2), 252–256.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels Forlag.
- Gimmler, A. (2012). Pragmatisme og "practice turn". *Slagmark-Tidsskrift for idéhistorie*, (64), 43–61.
- Gottfredson, G. D. (1987). American education: American delinquency. *Today's Delinquent*, 6(5), 70.
- Gunnarsdóttir, H. M. (2017). *The emotional middle : autonomy and emotion management in the middle managerial role* [University of Stavanger,]. Stavanger.
- Gaarder, I. E. & Gravås, T. F. (2011). Introduksjon: Hva er karriereveiledning? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Haug, E. H. (2016a). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning: I spennet mellom storsamfundnets behov og elevenes autonomi* [Doktorgradsavhandling, Høyskolen i Innlandet]. Lillehammer.

- Haug, E. H. (2016b). Utdanningsvalg – kompetanseutvikling for framtidens utdannings-og arbeidsliv. . I U. Høsøien & L. G. Lingås (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 57–71). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Haug, E. H. (2017). «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 2(1), 16–29.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2020). Understandings of Career Guidance Quality in Norwegian Schools. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 207–218). Brill Sense.
https://doi.org/10.1163/9789004428096_014
- Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J. & Thomsen, R. (2020). Setting Nordic career guidance in context. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 1-20). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1163/9789004428096_001
- Haug, E. H. & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 137–152.
<https://doi.org/10.1007/s10775-015-9294-6>
- Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdottir, S. a., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Loven, A. & Vilhjalmsdottir, G. (2018). Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Springer. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9375-4>
- Hermstad, I. H., Caspersen, J. & Buland, T. (2020). Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen. *Psykologi i kommunen*, 6.
- HK-dir. (2022). *Kvalitetssikring*. Hentet 07.02 2022 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/>

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag A/S.
- Hooley, T. (2020). Pining for the fjords. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 37–50). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1163/9789004428096_003
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2018). The Neoliberal Challenge to Career Guidance: Mobilising Research, Policy and Practice Around Social Justice. I T. Hooley, R. Sultana & R. Thomsen (Red.), *Career Guidance for Social Justice - Contesting neoliberalism* (s. 1–27). Routledge.
- Illeris, K. (2014). *Læring i konkurrencestaten : kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. A. Andreassen, I. E. J. & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Tapir.
- Isachsen, K., Vassbotn, T. & Sønstebø, H. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 118–134). Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239–259). N.W. Damm & Sønn AS.
- Katznelson, N. (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering* [DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet].
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2018). Innledning. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 11–16). Gyldendal Norsk Forlag.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Cappelen.
- Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The career development quarterly*, 42(2), 143–148.
- KS. (2015). *Arbeidstid skole SFS 2213 - Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring. Vedlegg til hovedavtalen*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213-arbeidstid-skole.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. www.regjeringen.no/nks
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom viledere og veisøker* (s. 50–67). Gyldendal Akademisk.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: principles and practice*. SAGE Publications.
- Liljegren, A. (2012). Pragmatic professionalism: micro-level discourse in social work. *European journal of social work*, 15(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/13691457.2010.543888>
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy : Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service* (30th anniversary expanded. utg.). Russell Sage Foundation.
- Lødding, B. & Borgen, J. S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring: Delrapport I Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3. utg.). SAGE Publications.
- Mathiesen, I. H. (2022). «Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* 7(1), 1–14. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3361>
- Mathiesen, I. H., Bungum, B. & Buland, T. (2010). *Kjønn i skolens rådgiving - et glemt tema?* (SINTEF-rapport A13924). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/kjonnsradgiving.pdf>
- Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach? *International Journal for*

- Educational and Vocational Guidance*, 1–20.
<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09494-z>
- Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. *Sosiologi i dag*, 44(4), 57–78.
<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1101>
- Mathiesen, I. H. & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(1), 9-23.
<https://doi.org/10.18261/nost.6.1.2>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Miles, M. B., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook. 3rd Edition*. SAGE Publications.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (A26556). SINTEF Teknologi og samfunn.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2018). *Det er bare snakk om hvilke briller man har på... En studie av rådgiving på barneskolen* (SINTEF-rapport 2018:00501). SINTEF Teknologi og samfunn.
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., Buland, T. & Thomsen, R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen. En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen*. (WEB: 978-82-7570-679-7, TRYKK: 978-82-7570-680-3). NTNU Samfunnsforskning.
<https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen->

- [en-undersøkelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen](#)
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE Publications.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of professions and organization*, 2(2), 187–206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- NOU 2015:2. *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (9788258312274). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2016:7. *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- NOU 2019:25. *Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- OECD. (2002). *OECD Review of Career Guidance Policies. Norway Country Note*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1937973.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Peirce, C. (1934). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Belknap Press.
- Pinch, T. & Bijker, W. (1987). The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. I W. Bijker, T. Hughes & T. Pinch (Red.), *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Thecnology*. The MIT Press.

- Plant, P. (2018). Etterord. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 270–276). Gyldendal Norsk Forlag.
- Plant, P., Christiansen, L. L., Loven, A., Vilhjalmsdottir, G. & Vuorinen, R. (2003). Research in Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries: Current Trends. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 101–122.
- Poulsen, B. K. & Buland, T. (2020). Come together: Professional Development of Career Guidance Practitioners through Co-Generative Learning. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 219–234). Brill.
<https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv2gjww44.19?seq=1>
- Rådgiverforum. (2018). *Etiske retningslinjer for veiledere*. Hentet 12.05 2020 fra https://www.rf.no/index.php?pageID=120&page=etiske_retningslinjer_for_veiledere
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. I P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. B. Walsh (Red.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (s. 129–143). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/14438-008>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4. utg.). SAGE Publications.
- Skovhus, R. B. & Thomsen, R. (2020). From Career Choice to Career Learning. Taster Programs and Students' Meaning-Making Processes. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 251–264). Sense Publications.
https://doi.org/10.1163/9789004428096_017
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensetds. Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23–43). N.W.DAMM&SØN.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and work*, 25(2), 225–248.

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13639080.2010.547846?needAccess=true>

- Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5–19.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10775-013-9262-y.pdf>
- Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: Karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 38–52). Gyldendal Akademisk.
- Super, D. E. (1993). The two faces of counseling: Or is it three? *The career development quarterly*, 42(2), 132–136.
- Sverdrup, T. & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse : å improvisere med de yngste barna* (s. 143–159). Fagbokforlaget.
- Swedberg, R. (2017). Theorizing in sociological research: A new perspective, a new departure? *Annual review of sociology*, 43, 189–206.
- Sørensen, N. U., Pless, M., Katznelson, N. & Nielsen, M. L. (2017). Picture Perfect. Præstationsorienteringer blandt unge i forskjellige ungdomslivskontekster. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2).
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.
- Teig, A. (2000). *Skolerådgivning–status og utdanningsvalg*. HiO-rapport.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomsen, R. (2012). *Career guidance in communities*. Aarhus University Press.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167–186.
- Tummers, L. & Bekkers, V. (2014). Policy implementation, street-level bureaucracy, and the importance of discretion. *Public*

- Management Review*, 16(4), 527–547.
<http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2913.841978>
- Ulvestad, A. K. (2012). Den umulige profesjonen. I A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 25–42). Gyldendal.
- Vassenden, A. (2018). Produktive anomalier. Teoriutvikling i empirisk sosiologi. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(02), 145–163.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-02-03>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D. & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 37–55.
- Whyte, S. R. (1999). Pragmatisme: Akademisk og anvendt. *Tidsskriftet Antropologi*, (40), 129–138.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Studentlitteratur.
- Winter, S. (2003). Implementation Perspective: Status and Reconsideration. I B. G. Pierre & J. Peters (Red.), *Handbook of public administration*. SAGE Publications.
- Woodman, D. & Wyn, J. (2014). *Youth and Generation: Rethinking change and inequality in the lives of young people*. SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3. utg.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4. utg.). SAGE Publications.
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. Harvard University Press.
- Zunker, V. G. (2012). *Career counseling: a holistic approach* (8. utg.). Cengage Learning.
- Øksnes, M. (2006). Det siste ord er ikke sagt! Om det improvisatoriske aspekt i dekonstruerende rådgivning. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 309–325). Damm.
- Aagre, W. (2016). Står ungdomskulturen i veien for arbeidslivskunnskapen? Et «reformpedagogisk» vridd blikk på faget utdanningsvalg som erfaring. I L. G. Lingås & U. Høsøien

Referanser

(Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning*. (s. 73–90).
Gyldendal Akademisk.

Referanser

Del II – Artikler og vedlegg



Artikler

Artikkel I

Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. *Sosiologi i dag*, 44(4), 57–78.

<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1101>

Artikkel II

Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–20.

<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09494-z>

Artikkel III

Mathiesen, I. H. (2022). «Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* 7(1), 1–14.

<https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3361>

Artikkel I

Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. *Sosiologi i dag*, 44(4), 57–78.
<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1101>

En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen

Ida Holth Mathiesen
IRIS Samfunnsforskning

Siri Mordal
SINTEF Teknologi og samfunn

Trond Buland
NTNU, Program for lærerutdanning

Tema for denne artikkelen er rådgiverrollen i videregående skole. I lovgivning og retningslinjer for rådgivning forstås rådgivernes primære oppgave som det å hjelpe elever til å gjøre gode valg og gi dem valgkompetanse. Til grunn for denne forståelsen ligger antagelser om at både elever og rådgivere er løsrevet fra strukturer og lokale institusjoner. Vår analyse har som utgangspunkt at skolens rådgivere utøver sin rolle på skoler der ulike aktørers forventninger til rådgivningen utgjør kontekstuelle rammer for rådgivningen. I artikkelen undersøker vi hvordan slike kontekstuelle rammer i og rundt den enkelte skole påvirker rådgiveres praksis. Inspirert av Lipskys (2010) teori om bakkebyråkrater, argumenterer vi for at rådgivere operasjonaliserer målsetningene for rådgivningen på bakgrunn av de forventningene de møter i og rundt skolen. Hva som er i fokus for rådgivningen varierer derfor avhengig av hvilke interesser rådgivningen skal ivareta. Rådgivere opplever imidlertid i liten grad at ulike forventninger til rådgivningen kommer i konflikt. De unngår opplevelser av konflikt og krysspress fordi de deler den virkelighetsforståelsen som er rådende ved den enkelte skole. Artikkelen er basert på en casestudie av ni videregående skoler.

Nøkkelord: skolerådgivning, rådgiverrolle, bakkebyråkrater, krysspress

Introduksjon

I de senere år har teorier om rådgivning dreid seg mot å styrke individenes muligheter til å håndtere sin egen karriereutvikling i et livslangt perspektiv (Watts 2000, Watts m.fl. 2010). Ferdigheter i karrierehåndtering defineres som å kunne planlegge, utvikle og styre egen karriere gjennom informasjon om seg selv og arbeidslivet, samt evne til å fatte beslutninger og gjennomføre overganger (ELGPN 2011). Dette gjenspeiles i definisjonen av rådgivning som en pedagogisk virksomhet som setter rådsøker i bedre stand til å kunne hjelpe seg selv (Stålsett m.fl. 2009). I tråd med denne definisjonen beskrives rådgivning i Forskriften til Opplæringslova (§ 22–3) på følgende måte: ”Utdannings- og yrkerådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv”. I denne forståelsen blir rådgivers primære oppgaver å bistå eleven i konkrete valg, og å bidra til å bygge elevenes valgkompetanse og karriereferdigheter (jf. Watts 2006, ELGPN 2011) for å bli best mulig rustet til å håndtere de valgsituasjonene de vil møte i framtiden.

Rådgiveren må forholde seg til disse forståelsene og til formelle retningslinjer fra politikere og byråkrater. Samtidig arbeider rådgiverne i en organisasjon der de har ledere og kollegaer som har forventninger til deres rolle. I utøvelsen av rollen som rådgiver, må den enkelte balansere mellom forventinger i organisasjonen og rammefaktorene i lokalmiljøet. Som et bakteppe for denne balansegangen ligger rådgivers forståelse av det frie og uavhengige valg, og oppfatningen om at de skal støtte elevene i deres valg heller enn å påvirke. Slik kan rådgivere forstås som bakkebyråkrater som utformer egen praksis ut fra en lokal kontekst (Lipsky 2010).

Med bakgrunn i disse ulike hensynene undersøker vi i denne artikkelen hvordan rådgivere i videregående skole utøver sin rolle innenfor gitte kontekstuelle rammer, og hvorvidt disse kontekstuelle rammene bidrar til ulike prioriteringer i lokal rådgivningspraksis. Videre undersøker vi hvorvidt rådgiverrollen står i et krysspess mellom hensynet til skole, elever og lokalsamfunn. Empirisk gjør artikkelen dette ved å undersøke hvordan rådgivning foregår i videregående skoler der både ytre omstendigheter og de ansattes felles virkelighetsforståelse varierer.

Globale og lokale teorier som utgangspunkt for en rådgiverpraksis

Parsons karriereteori (jf. Andreassen m.fl. 2008) la mye av grunnlaget for moderne karriereveiledning. Parson hevdet at tre faktorer var sentrale for individers yrkesvalg: kjennskap til seg selv, kunnskap om arbeidslivet samt resonnering på bakgrunn av de to første faktorene. Ved å kjenne til sine sterke og svake sider, sin egen utvikling og sine ønsker, og ved å kunne se dette i relasjon til arbeidslivets krav og innhold, vil man kunne gjøre reflekterte yrkesvalg. Etter hvert fokuserte litteraturen mer på arbeidssøkernes evner og interesser, og personlighetstrekk ble sett på som avgjørende for hvilke yrker en person passet til (Williamson 1965). Holland (1995) videreutviklet karriereteorien og la vekt på at individets kunnskap om seg selv er sentralt for å kunne vurdere ulike yrkesvalg. Senere ble problemløsningsferdigheter også betraktet som viktig i yrkesvalget, noe som ledet fram til begrepet om karrierevalgmodenhet og en forståelse av at valg av yrke er en prosess som innebærer utforskning, vurdering og beslutning (Birkemo 1997).

I tillegg til karriereteoriene, er individualiseringsteorier og samfunnsendringer grunnleggende for rådgivers forståelse av ungdoms valg og konteksten de velger innenfor (Mathiesen m.fl. 2014). Beck (1992) og Giddens (1991) er blant de som har utviklet individualiseringsteorier preget av bildet av unge som frie selvdeterminerende individer. I følge Krange og Øia (2005) kan man anlegge en sterk eller en svak tese om individualisering. En sterk tese sier at klasse og kjønn ikke lenger er styrende for folks handlinger. Innenfor dette perspektivet fremholder man at familiebakgrunn ikke lenger former yrkesvalg, men at valget formes i en situasjon preget av autonomi og selvrealisering. En svak tese om individualisering holder fast ved at klasse, kjønn og etnisitet fremdeles er viktig, men samtidig vektlegger denne tesen at ungdom spiller en konstruktiv rolle i egen identitetsdannelse (Krange & Øia 2005:244–247). Valg av utdanning og yrke blir et valg av hvem man vil være, et ledd i konstruksjon av identitet. Ungdom må altså skape sin egen identitet gjennom bevisste valg og refleksive handlinger, og må selv ta risikoen for at de kan velge feil. Individualiseringsteorier kobles ofte til karriereteoriene, der valg av utdanning henger sammen med utviklingen av personlighet.

Det internasjonale ROSE-prosjektet (se <http://roseproject.no/>) med fokus på rekruttering til realfag, er ett eksempel på dette. Her så man på unges valg som et utslag av holdninger og konstruksjon av identitet i et senmoderne samfunn.

Forskning viser at skolekarakterer, helseatferd, frafall og politisk engasjement ikke er jevnt fordelt, og at forskjeller mellom grupper bidrar til sosial reproduksjon fra generasjon til generasjon (Hansen 2005), også når det gjelder valg av utdanning og yrke. Teorier om sosial reproduksjon vektlegges imidlertid ikke i samme grad som individualiseringsteori i karriereveiledningens kunnskapsgrunnlag. Disse teoretiske forståelsene av utdannings- og karrierevalg inngår sammen med formuleringer i lov og forskrifter i det vi kaller global teori om rådgivning.

Rådgivere utøver sin rolle innenfor en lokal virkelighet som inkluderer både ytre omstendigheter og de ansattes felles virkelighetsforståelse. Disse felles virkelighetsforståelsene vil vi betegne som "lokale teorier", altså "kollektive forestillinger hos mennesker som arbeider på samme arbeidsplass" (Sørensen & Sætnan 1984:7). Lokale teorier fungerer som "referanserammer som gir hendelser og tilstander en meningsfull fortolkning hos de som har teorien" (Finne 1995:210). Denne referanserammen setter betingelser for hvordan nye elementer blir forstått og operasjonalisert i skolen. Skolens kontekst og de lokale teoriene den preges av utgjør til sammen de kontekstuelle rammene rådgiverne utøver sin rolle innenfor.

For å belyse hvordan rådgivere utøver sin rolle i spennet mellom skole, elever og lokalsamfunn, tar vi utgangspunkt i rådgiveren som politikkutøver eller bakkebyråkrat (Lipsky 2010). Lipsky definerer bakkebyråkrater som offentlige tjenestemenn som daglig arbeider med innbyggere, og som stadig må gjøre skjønnsmessige vurderinger for å utføre sitt arbeid (Lipsky 2010:3). Begrepet handler altså om tilpassing av egen virkelighetsforståelse og eget arbeid til krav som stilles og defineres av andre. Bakkebyråkratene gjør så godt de kan innenfor de rammene de er underlagt. De vil dermed ikke påstå at jobben de gjør er perfekt, kun at de fungerer så effektivt som mulig under forutsetningene som er gitt (Lipsky 2010:82). De kan oppleve en avstand mellom krav fra politikere, ledere og den gruppen de skal hjelpe på den ene siden, og den store arbeidsmengden på den andre siden. I denne situasjonen vil de sette inn mestringsmekanismer for å møte kravene; 1) de utvikler måter å arbeide på som begrenser etterspørselen og maksimerer bruken av tilgjengelige ressurser, 2) de justerer egen forståelse av jobben for å begrense arbeidet slik at gapet mellom tilgjengelige ressurser og målsettingen reduseres, 3) de tilpasser sin forståelse av brukerne slik at gapet mellom brukernes behov og reell måloppnåelse blir mer akseptabelt. Deres tilpassing og operasjonalisering av eget arbeid blir dermed politisk; de fordeler samfunnsmessige goder. På denne

måten blir bakkebyråkratene de virkelige politikktutformerne (Winter 2003). Lipskys teori er relevant med tanke på analyser av hvordan rådgivere gjør ulike prioriteringer i hverdagen, for å håndtere de interne og eksterne kravene de stilles ovenfor.

Metode og analytisk tilnærming

Å velge yrke og utdanning er en prosess som formelt starter i ungdomsskolen når elevene må velge utdanningsprogram for videregående skole. Elevene må videre ta valg underveis i videregående opplæring før de ender med yrkeskompetanse og/eller studiekompetanse.¹

Artikkelen baserer seg på materiale samlet inn i en større forskningsbasert evaluering av rådgivningen i grunnopplæringen gjennomført i løpet av 2013 og 2014. Evalueringen ble utført av NTNU, IRIS og SINTEF på oppdrag fra Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag fylkeskommuner. Materialet i denne artikkelen er hentet fra videregående skoler.

Undersøkelsen kan defineres som en komparativ eller multipl case-studie² (Andersen 1997, Yin 1994), da formålet er å sammenligne identiske fenomener i flere kontekster, nærmere bestemt rådgivning i ni videregående skoler. I artikkelen tar vi utgangspunkt i 9 kvalitative case, der hver skole er definert som ett case. Hvert case består av intervjuer med rådgivere, elever, lærere, ledelse og foresatte. Valg av case ble foretatt med sikte på å sikre bred geografisk spredning, samt å ivareta ulike kriterier som ruralt/tettbygd strøk, store/små skoler, og tilhørighet til et lokalsamfunn preget av industrielt næringsliv/offentlige arbeidsplasser. Informantene ble valgt ut av kontaktpersoner ved den enkelte skole. Utvelgingen gjaldt først og fremst lærere, elever og foresatte, da vi intervjuet samtlige tilgjengelige rådgivere og ledere.

Hvert case består av 5–6 semistrukturerte intervjuer med ulike aktører ved den enkelte skole. Hver casestudie ble gjennomført av to forskere, som sammen har diskutert og oppsummert funnene. Forskerne var til stede ved skolene en hel arbeidsdag. Intervjuene med elever, rådgivere, foresatte og lærere er gjennomført som fokusgruppeintervjuer, hvor både interaksjonen og diskusjonen i gruppen ligger til grunn for analysen. Intervju med ledelse er gjennomført som individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer på skoler med flere aktører. Intervjuguiden ble tilpasset informantgruppene, men tok utgangspunkt i de samme hovedtemaene: informantenes opplevelse av yrkesveiledningen ved

skolen, rådgivers rolle, hva elever valgte og hvorfor, erfaringer og opplevelsen av kvalitet. Både fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer varte i 50–80 minutter. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert.

Intervjumaterialet ble kodet og analysert basert på prinsippene i grounded theory (jf. Glaser & Strauss 2008) og gjennom en tretrinns analyseprosess (Kvale 1997). Først ble materialet lest og kodet gjennom en meningsstrukturering av narrativer. Her var fokus på informantenes opplevelse av skolens lokalmiljø, elevmangfold og næringslivskontakt. Deretter ble materialet kodet gjennom meningskategoriseringer, hvor de narrative elementene ble delt opp og koblet i et annet mønster, dette ble igjen relatert til narrativer som ble funnet på tvers av intervjuene. Til slutt ble det foretatt en meningsfortolkning, ut fra samtlige informanters (rådgivere, lærere, skoleledere, elever, foresatte) opplevelse av rådgivers prioriteringer, og forskernes fortolkning av hva som ble vektlagt. Meningsfortolkningen ble analysert og kodet på tvers av casene, noe som gjorde det mulig med sammenligninger på tvers.

Ved å gjennomføre analysen i en slik tretrinns-prosess, er det mulig å dekontekstualisere og rekontekstualisere materialet gjennom analyseprosessen (Malterud 1996). Dekontekstualiseringen gir overblikk og bidrar til å løfte frem sentrale tema, mens rekontekstualiseringen forhindrer at formidlingen av resultatene blir for reduksjonistisk. Tabellen under oppsummerer funnene fra denne delen av analyseprosessen.

Tabell 1: Rolletilpasninger, forventninger og kontekst

Rolletilpasning til	Forventninger	Kontekst	Case
Elevenes behov	Få interne og eksterne forventninger	Urban	Fire case
Skolens behov	Interne forventninger	Rural	Tre case
Lokalsamfunnets behov	Eksterne forventninger	Industri	To case

Gjennom denne analysen ble det tydelig at skolene la vekt på ulike ting i sitt arbeid med rådgivning. Å utøve rådgiverrollen med utgangspunkt i individuelle behov lå som en grunnpilar hos alle. Når konkurrerende forventninger var fraværende internt og eksternt, var det elevens behov alene som ble prioritert. I tilfeller hvor det var forventninger fra egen organisasjon eller fra

lokalsamfunnet, fikk disse betydning for hvordan skolen operasjonaliserte rådgivningsarbeidet. Interne forventninger kunne dreie seg om å sikre rekruttering til et utdanningsprogram som ellers måtte legges ned. Eksterne forventninger var forståelser av at skolen skulle bidra til at de lokale bedriftene kunne rekruttere arbeidskraft.

I de videre analysene vil vi ta utgangspunkt i tre case som representerer ulike grader og mønstre av forventninger til rådgivningen internt og eksternt: en skole hvor forventningene fra lokale bedrifter er sterke, en skole hvor de interne forventningene er sterke, og en skole hvor få interne og eksterne forventninger kommer til uttrykk. Vi har valgt å presentere disse casene under overskriftene *lokalsamfunnet som oppdragsgiver*, *skolen som oppdragsgiver* og *individet som oppdragsgiver*. I analysene spør vi hvordan disse forventningene former rådgivningen og i hvilken grad rådgiverne ved skolene opplever at forventningene kommer i konflikt med egen rolleforståelse.

Lokalsamfunnet som oppdragsgiver

Med benevnelsen lokalsamfunnet som oppdragsgiver mener vi skoler hvor det lokale næringslivet og arbeidsmarkedet er viktig for rådgivers praksis. De to skolene hvor rådgiverne tydeligst driver en lokalsamfunnstilpasning av rollen, har flere fellestrekk. De er relativt små skoler med 300–600 elever, de ligger i mindre lokalsamfunn preget av sterk industri og tilbyr utdanningsprogram innenfor studieforbereidende og tradisjonelle yrkesfag. Vi vil ta utgangspunkt i den minste av de to skolene for å vise hvordan en lokalsamfunnstilpasning av rådgiverrollen gjør seg gjeldende. Skolen ligger i en utkantkommune og næringsstrukturen er preget av store internasjonale industribedrifter. Skolen har 60 ansatte, og én rådgiver som i hovedsak arbeider med elever på studiespesialisering. Formelt sett har rådgiver ansvar for både den sosialpedagogiske rådgivningen og utdanning- og yrkesrådgivningen. Skolen har mye samarbeid med lokalt næringsliv og er lydhøre for behov i lokalsamfunnet.

Skolens identitet er først og fremst som en yrkesfaglig skole. Rådgivningsoppgavene er tydelig fordelt mellom ulike personer. Ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er faglærerne og kontaktlærerne i praksis de primære rådgiverne. Elevene her har muligheten til å gå til rådgiver, men alle informantene er enige om at lærerne er de beste til å gi elevene yrkesveiledning. En lærer sier om faglærerne at ”De kjenner jo markedet da, så det er jo en stor

forskjell". En avdelingsleder forteller at "rådgiveren [arbeider] mye på studiespesialisering. Han er ikke her. Men all yrkesrådgivning ligger (...) på meg og de andre faglærerne". Avdelingslederen forteller videre at: "noen av de [kontaktlærerne] mener nok veldig klart at de er rådgivertjeneste nummer en og det er de også". Skolens ansatte mener at rådgivning i stor grad er noe som flere enn rådgiver har ansvar for, men forskjellen mellom studieforberedende og yrkesfag er tydelig. Lærerne på studieforberedende program har i mindre grad enn lærere på yrkesfag oppgaver knyttet til rådgivning.

Aktørene i skolen har en oppfatning om at det er hensiktsmessig at mye av rådgivningen utøves av kontaktlærerne. Denne oppfatningen er en viktig del av den lokale teorien om rådgivning på denne skolen. Kontaktlærerne blir sett på som best egnet på grunn av sin næringslivskunnskap og verdsettes på grunn av dette. Yrkesveiledning blir slik sett hele skolens ansvar, men det medfører at yrkesrådgiverkompetansen blir redusert til å være arbeidslivskunnskap. Når det gjelder sosialpedagogisk rådgivning, blir også lærerne definert som førstelinjetjeneste på grunn av deres nære forhold til elevene. Samtidig ser det ut til at rådgiver får en tydelig rolle ved at elevene raskt blir henvist til ham ved behov. Lærerne opplever ikke at de sitter på det samme kompetansenivået innenfor sosialpedagogisk rådgivning.

Ved denne skolen står også forståelsen av skolen som en viktig aktør i lokalsamfunnet sentralt, og dette har konsekvenser for hvordan rådgiver utøver sin rolle. Rådgiver forteller:

Når det gjelder skolen så har jeg jo med alle elevene [å gjøre], men når det gjelder yrkesorientering så er det jo først og fremst hospitering [for ungdomsskoleelever] og utplassering, prosjekt til fordypning og gjennom sine faglærere at de får den beste orienteringen om yrker, så den fordelingen har jo ligget der (...) På studiespesialisering er jo de elevene som tenker seg på høyere utdanning, så det er jo naturlig at det er de jeg bruker mest tid på.

Her definerer rådgiver yrkesorientering for yrkesfagelever som utenfor sin oppgave, og veiledning mot høyere utdanning for elever på studiespesialisering som innenfor sin rolle. Slik har skolen og rådgiveren, med utgangspunkt i den lokale teorien, fordelt ulike oppgaver til ulike aktører avhengig av hvem som er best egnet. Fordelingen forstås også som en nødvendig konsekvens av rådgivers begrensede ressurser: rådgiver har behov for å avgrense sine oppgaver for å kunne utføre arbeidet innenfor de avsatte rammene.

Et tydelig trekk ved denne skolen var at ved spørsmål om rådgivning, kom samtlige informantgrupper stadig tilbake til lokale bedrifter og skolens samarbeid med disse. Rådgiveren forklarer hvorfor det er slik:

Vi er vel den skolen i fylket som har vært foregangsskole (...) vi har jo hatt mange typer utdanninger, som direkte er samarbeid mellom skole og næringsliv. I tillegg har vi hatt ganske mange internasjonale prosjekt i samarbeid med [næringslivet](...). Så det [at vi er en skole som er veldig orientert mot næringslivet og samfunnet] vil jeg absolutt si at stemmer ja.

En tydelig orientering mot lokalt næringsliv krever også en gjensidighet. Næringslivet må prioritere samarbeid med skolen. Rådgiver forklarer at noen bedrifter har forstått at prosjekter ”er jo den måten bedriftene best kan markedsføre seg overfor elevene”. Også yrkesfagelevne opplever at de er ettertraktet i det lokale næringslivet; ”For oss på yrkesfag da så er det lett å komme i jobb etter skolen, det er mange bedrifter som gjerne vil ha nyutdannede folk”. Samarbeidet med næringslivet er et solid samarbeid om å utvikle utdanningsløp. Ledelsen forteller også om at da skolens TAF-linje (tekniske og allmenne fag) ble foreslått lagt ned var det store bedrifter som engasjerte seg i saken, ”de sto på barrikadene og sa at det her skulle få konsekvenser, så da ble det ikke lagt ned”. Dette vitner om et sterkt engasjement fra bedriftene. Skolen har hatt perioder med så få elever at den var truet av nedleggelse, og i den forbindelse oppstod det et sterkt engasjement fra bedrifter som ønsket at skolen skulle fortsette. Det førte til en allianse mellom skolen og lokalt næringsliv for å rekruttere elever. Gjennom en slik historie har skolens identitet som en viktig aktør i lokalsamfunnet slått rot. Skolens ansatte har tilpasset sitt rådgivningsarbeid til lokalsamfunnets behov, og fremhever disse behovene som svært viktig når agendaen for skolens rådgivningsarbeid settes. Det betyr ikke at elevenes individuelle behov ikke blir ivaretatt, men at skolen også tydelig anerkjenner lokalt næringsliv som en viktig premissgiver for egen virksomhet og utvikling.

Selv om både lærerne og rådgiver uttrykker at lokalsamfunnets behov er viktig i deres rolle som rådgivere, snakker de om det på ulike måter. Rådgiver er ikke uten videre enig i at de har en målsetning om å få elevene til å bli i kommunen. Rådgiver ”viser dem jo de mulighetene som er og så må de velge selv. Jeg driver ikke noe intensiv påvirkning for å få dem tilbake”. Dette er en holdning som er gjenkjennbar fra andre rådgivere, hvor det å støtte elevene i

deres frie valg er viktigere enn å påvirke dem. Lærerne derimot sier at ”vi prøver jo det vi kan å få noen av [elevene] som bedriftene gjerne vil ha tak i til å velge [retninger hvor bedriftene har stort behov for kompetanse]”. Lærerne viser her en sterkere vilje til å gi elevene råd enn rådgiverne, og lærernes erfaring og kontakt med næringslivet blir viktig for hvordan de utøver rollen som yrkesveileder.

Både lærere og rådgivere er i en forstand bakkebyråkrater, gjennom at de i praksis hele tiden gjør valg som er med på å forme praktisk politikk. Deres valg er påvirket av ulike interessenter (Lipsky 2010:13–14). Det at flere enn rådgiver definerer rådgivning som en sentral del av egen oppgave kan være et uttrykk for at rådgivning er hele skolens ansvar. Alle ved skolen er opptatt av at elevene skal få best mulig yrkesveiledning, og de mener at yrkesfaglærerne på grunn av sin kompetanse fra næringslivet, er de beste til å oppfylle dette. Yrkesfaglærerne vet hvilke krav som stilles til fagarbeiderne, en kompetanse rådgiver ikke innehar på samme måte. Ved denne skolen har rådgiver, i tråd med den rådende lokale teorien og samfunnsorientering, operasjonalisert og definert sin rolle slik at yrkesfagelevene blir lærernes hovedansvar, mens rådgiver tar ansvar for elevene på studiespesialisering. Dermed begrenses etterspørselen samtidig som bruken av skolens totale ressurser maksimeres til det beste for elevene (Jf. Lipsky 2010). Slik blir forholdet mellom tilgjengelige ressurser og rådgivningens målsettinger mer i overensstemmelse med hverandre. Rådgivers egen kompetanse passer godt sammen med denne avgrensingen, og gapet mellom forventninger og rådgivningens måloppnåelse er dermed akseptabelt.

Skolen som oppdragsgiver

Betegnelsen skolen som oppdragsgiver, viser til skoler hvor rådgivningen har skolens behov som utgangspunkt. Skolene som vi har kategorisert under denne merkelappen har flere likheter. De ligger i rurale kommuner, hvor befolkningstallet er lavt og primærnæringene står sterkt. Skolene tilbyr utdanning både i yrkesfag og studieforberedende. På tross av sitt lave antall elever – mellom 200 og 400 elever – tilbyr skolene et bredt opplæringstilbud med fem til åtte utdanningsprogram på Vg1. Flere offentlige tjenester er samlokalisert ved skolene, både oppfølgingstjenesten, opplæringskontor og regionale ressurs-senter. Vi vil her fokusere på en skole for å illustrere rådgivers tilpasning til skolens behov.

Arbeidsplassene i denne kommunen er hovedsaklig i mindre private bedrifter knyttet til primærnæringene eller offentlig sektor, i tillegg til noe gårdsbruk. Skolen har rundt 400 elever fordelt på åtte utdanningsprogram og 80 ansatte. Det er to utdannings- og yrkesrådgivere ved skolen, hvorav en har ansvaret for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og en har ansvaret for elevene ved studieforbereende. I tillegg har skolen en sosialpedagogisk rådgiver.

Skolen har søkt å utvikle seg gjennom å tilby utdanningsprogram innrettet etter lokalsamfunnets behov og gjennom opprettelse av spesifikke og spissede utdanningsløp som ikke finnes ellers i regionen. Slik sett har skolen prøvd både å innrette seg etter lokalsamfunnet, og å utvikle lokalsamfunnet ut fra skolens tilbud og kompetanse.

Rådgivers rolle og arbeidsoppgaver fremstår som noe uklare, og det er ulike forståelser av rådgiverrollen og mandatet på samtlige plan i organisasjonen. Dette kan illustreres ved lederens utydelighet når det gjelder definering av rådgivers oppgaver.

For rådgivning og veiledning er så mangt! Det jeg synes er veldig interessant, og jeg har jobbet med det her i snart i 20 år, er å se på trender (...) – og så kan man tenke; hva har rådgiverne gjort her da? Jeg tenker at det er ikke sikkert det har noe med rådgivningen å gjøre i det hele tatt, personlig så er jeg litt tilbakelemt i forhold til hva rådgivning kan få til.

Utsagnet antyder at aktører ved skolen stiller spørsmål ved om elevene egentlig har utbytte av slik veiledning og om rådgiver egentlig har en viktig rolle. Denne forståelsen innsnevrer dermed rådgivernes handlingsrom. Rådgiverne blir ikke sett på som en viktig utøver av rådgivning for elevene, noe som også gjenspeiles i elevintervjuene. Elevene opplever at utbyttet av rådgivningen er begrenset, og stiller spørsmål med forventningene man kan ha:

Jeg har ikke brukt rådgiver så mye, men den gangen jeg har brukt det så fikk jeg ikke så mye ut av rådgivningen. Jeg har funnet ut det meste selv – men kan hende det er sånn det er også da, jeg vet ikke hva vi skal forvente av dem heller...

På denne skolen finner vi at flere aktører har en oppfatning om at elevenes behov for yrkesveiledning er noe begrenset, slik at rådgiverne har mulighet til å prioritere andre oppgaver, som for eksempel å bistå i de praktiske aspektene rundt søknadsprosessene. Rådgiverne selv mener at rådgiverrollens mandat

ikke innebærer å gi elevene råd: ”Vi vil ikke gi svar, det er ikke min jobb”. I denne forståelsen ser vi hvordan sentrale elementer i den globale teorien, som å styrke elevenes evne til å gjøre egne valg, i sterk grad nedfelles i den lokale teorien.

Dermed blir rådgivers rolle ved skolen noe perifer og redusert til en som bistår i det sosialpedagogiske arbeidet, samt en som legger til rette for søknadsprosesser og overgangsprosedyrer.

Et annet trekk ved skolen som påvirker rådgivers rolleutøvelse, er skolens brede utvalg av utdanningsprogram kombinert med et lavt antall elever. Denne kombinasjonen gjør at utdanningsprogram ved skolen stadig er truet av nedleggelse grunnet lavt søkertall. Flere utdanningsprogram er avviklet de senere årene, hvilket har konsekvenser både for kommende elever, som får færre valgmuligheter, og de ansatte ved skolen, som kan miste arbeidsplasser.

Informantene forteller at de selv har en helt annen opplevelse av skolens bærekraftighet og betydning for lokalsamfunnet enn det beslutningstakerne på fylkesnivå har. Dette fører til en virkelighetsforståelse blant skolens ansatte og ledelse som går ut på at skolen må kjempe for sin overlevelse. En lærer sier det slik: ”og nå står vi i fare for å miste to (utdanningsprogram) til, i verste fall ...”, og en fra ledelsen uttrykker seg på denne måten: ”Så blir det en usikkerhet fram til juni, for da setter de seg ned inni byen og sier hva vi får lov til å starte opp”, og rådgiver: ”Ja, vi er sårbare ... vi har et lite elevgrunnlag”.

Resultatet er en lokal teori som sier at rådgivers oppgave er å sørge for tilstrekkelig antall elever på de ulike programmene, og at dette er det beste både for skolen (de ansatte får beholde arbeidsplassene) og lokalsamfunnet (de kommende elevene får mer å velge i). Denne teorien får i sin tur betydning for rådgiveren som ser på seg selv som en viktig aktør i å opprettholde skolens tilbud.

Rådgiver justerer altså sin forståelse av egen oppgave, slik at den svarer til skolens behov og ressurser, slik Lipsky argumenterer for når det gjelder bakkebyråkrater generelt (jf. Lipsky 2010:44–45). Gjennom denne tilpasningen til den lokale teorien reduserer rådgiverne betydningen av den globale teorien, og arbeidet deres framstår dermed som mer overkommelig. Rådgiver er tydelig i sin vurdering og refleksjon rundt hvordan rollen blir utøvd og hva som påvirker dette: ”Ja, i møtet (med elev) hadde jeg tre agendaer; 1) fristen og det praktiske, 2) skolen mister 300 000 hvis linjen legges ned 3) elevens egen utvikling og situasjon...”. Rådgivers rolleforståelse som en som skal bidra til

at skolen når sine mål er så sterk at rådgiver reagerer sterkt når noen oppleves å motarbeide skolens behov:

Ja, nå blir jeg irritert, for akkurat nå var det en 10. klassing her med foreldrene sine fordi han var usikker på hva han skulle velge ... så stod det mellom elektro og musikk, og her på skolen har vi oversøking til elektro mens musikk er truet av nedleggelse... Så ble han rådet til å velge elektro, men jeg mener, da må vi jo få han på musikk! Jeg mener, når det likevel er noe han tenker på...

Det at rådgivningsfokuset ligger på interne saker heller enn elevens valg anerkjennes som en utfordring av ledelsen. De oppfatter imidlertid denne utfordringen som skapt utenfra og derfor vanskelig å gjøre noe med:

Og da oppstår det ulike mekanismer, og det verste som skjer er at du får konkurranse internt på skolen. Det har vi. Slik at målet med den rådgivninga er å berge min arbeidsplass, meg selv. Ikke elevene sitt beste egentlig. Det er helt legitimt det [å være opptatt av å beholde arbeidsplassen], men det er en utfordring for skolen.

Ved denne skolen ser vi at den interne tilpasningen av rådgiverrollen blir enda tydeligere ved at det ikke bare er avgjørende for skolen som helhet å få nok søkere, programområdene ser også ut til å konkurrere seg imellom. Denne interne konkurransen får konsekvenser for rådgivningen elevene får. Flere elever nevnte at de følte at deres ønsker og behov ble oversett i rådgivningen: ”Jeg føler liksom at tema når du går inn blir bortgjemt og du kommer ut med helt andre greier i hodet ditt liksom”.

En annen utfordring ved denne skolen er samarbeid mellom rådgivere og ledelsen. På tross av at ledelse og rådgivere er samlokalisert, opplever aktørene samarbeid og informasjonsflyt som begrenset. Det er ikke opprettet faste møtetidspunkter eller felles arenaer for informasjonsutveksling og refleksjon mellom aktørene. I intervjuet med ledelsen fikk vi disse svarene på spørsmålet om de hadde mye kontakt med rådgiverne:

- Informant 1: Vi kunne gjerne hatt enda mer. Og det har vi diskutert i ledergruppa. men det er akkurat i nuet, ja... Men det, vi er jo nesten i kontorfellesskap, det er bare ei dør i mellom...
- Informant 2: Jeg har jo møter med de i tjenesten så...
- Informant 1: Ja, du har, men vi i ledergruppa har drevet og invitert de inn på sånn felles ledermøte, men det er alt for lenge i mellom. Så det blir

Informant 3: mer sånn en og en av oss.
Kan vi ikke si at det er litt personavhengig og, eh, at jeg mener at vi har mer kontakt nå enn vi hadde for en 3–4–5år siden. Ja, det, jeg tror jeg vil si det.

Rådgiverne blir en selvstendig aktør innenfor skolens rammer, noe som resulterer i et lite integrert og lite samkjørt rådgivningstilbud ved den aktuelle skolen. Rådgivningen blir kun rådgivers ansvar, og ikke hele skolens oppgave. Rådgivning handler dermed mer om person enn om system. Dette illustreres også gjennom at lærer bruker rådgiver i sine møter og sin virksomhet, heller enn selv å informere elever (og foresatte) om rådgivningsrelaterte tema.

Ved denne skolen er det tydelig at skolens behov står sterkt i rådgivers prioriteringer. Rådgivernes arbeidsmåte antyder at de er opptatt av å gjøre det som er best for skolen. Elevens ønsker og behov blir ikke alene bestemmende for prioriteringene. Det er ingen tvil om rådgivernes gode intensjoner, de ønsker det beste for eleven, men de mener at de to konkurrerende forventningene, fra skole og elev, kan sammenfalle. Lipsky mener at bakkebyråkrater tilpasser praksis til både lokal kontekst og sentralt gitte føringer når de utfører sitt arbeid (Lipsky 2010:14). Analysene av rådgivningen ved denne skolen illustrerer dette poenget. Skolens lokale teori om rådgivning sier at det å arbeide for å nå skolens behov også bidrar til å dekke elevenes behov, og slik legitimeres praksis.

Individet som oppdragsgiver

Betegnelsen individet som oppdragsgiver viser til skoler der rådgivningsarbeidet først og fremst prioriterer elevens individuelle behov. Innenfor denne betegnelsen kan vi kategorisere fire av våre caseskoler. Samtlige skoler ligger i tett befolkede urbane kommuner. Skolene har et høyt elevantall, mellom 800 og 1300 elever, og skolen har både yrkesfaglig og studieforbereidende utdanningsprogrammer. Elevene har flere videregående skoler i sitt nærområde, og har flere muligheter hva gjelder skolevalg. I tillegg finner man flere institusjoner for høyere utdanning i nærheten.

Den videregående skolen som i størst grad tilpasser rådgivningen elevens behov er en skole med over 1000 elever fordelt på fem utdanningsprogram. Skolen har 200 ansatte hvorav fem er rådgivere. Både studieforbereidende og

yrkesfaglige utdanningsprogrammer er representert på skolen, og de ansatte omtaler rådgiverne som en del av elevtjenesten ved skolen. Elevtjenesten består i tillegg til rådgiverne av spesialpedagog, helsesøster, fysioterapeut, psykolog, pedagogisk-psykologisk rådgiver og oppfølgingstjenesten.

Ved denne skolen bruker både ledelse, lærere og rådgivere begreper som "vi", "oss" og "våre" når det gjelder skolens rådgivning og rådgivers rolle. Rådgivning blir sett på som hele skolens ansvar, noe som kommer til uttrykk gjennom en felles forståelse av rollefordelingen og tydelige planer for rådgivningsarbeidet på ulike nivå. Ledelsen forfekter et vidt rådgivningsbegrep hvor ansattes holdninger inngår som en del av elevens rådgivning: "Holdningsarbeid og hvordan vi opptrer overfor elevene er en viktig jobb i karriereveiledningen det og." Likeledes inkluderes alle skolens ansatte i skolens yrkes- og utdanningsrådgivning; "intensjonen har hele tiden vært at alle voksenpersoner på skolen skal kunne være der for elevene. Også de i kantina, på kontoret, renholdere. Alle som ser eleven". Ledelsen er tydelig på at forankring av rådgivning og tydeliggjøring av rådgivers roller er noe skolen har jobbet aktivt med over lengre tid; "Vi har jobbet mye med det, og jeg opplever at [rådgiverne] har et veldig sånn avgrenset ansvarsområde. Det flyter ikke." Gjennom disse eksemplene gis det uttrykk for en oppfatning om at rådgivning, forstått som det å bidra til å styrke individet slik at det blir i stand til å velge bedre, er alles oppgave og arbeid, ikke bare rådgivernes. Denne oppfatningen danner utgangspunktet for den lokale teorien om rådgivning ved skolen.

Det langsiktige og målrettede arbeidet rundt rådgivning har videre bidratt til et godt samarbeid med de ungdomsskoler som avgir elever til skolen. På alle nivåer i skolens organisasjon legger man vekt på at gode overganger mellom skoleslagene, ungdomsskole og videregående skole, er viktig. Dette blir oppfattet som en del av skolens rådgivning og et viktig element i å motarbeide omvalg og frafall. Ledelsen ser på den kunnskapen elevene i ungdomsskolen får om videregående opplæring som en del av den videregående skoles ansvarsområde, "for det er jo vi som har ansvaret når de kommer hit". Dette ansvaret tar skolen fordi de opplever at ungdomsskolen verken har ressurser eller kunnskap nok til å kunne veilede rundt alternativene på videregående på en tilfredsstillende måte.

Ved denne skolen blir rådgivning sett på som hele skolens ansvar. Skolen har en tydelig rollefordeling, og rådgivningen er godt forankret både i kultur og planer. Ledelsen og skolens ansatte har alle en tydelig forventning om kvalitet og effektivitet i rådgivningstjenesten. Denne forventningen, i tillegg

til lite press fra næringsliv og få utfordringer internt på skolen, gjør at rådgiverrollen i stor grad blir knyttet til individuell veiledning og bistand. En rådgiver sier: "Rådgivningen foregår en-til-en ja, og gjerne så avtaler vi flere møter i samme slengen hvis det er behov for det og det er det jo ofte".

Samtidig er rådgiverne tilbakeholdne med å gi elevene konkrete råd. De ser heller på seg selv som en veileder med hovedfokus på å gi elevene ferdigheter innenfor valg- og karrierehåndtering. Utsagn som "Det hadde vært veldig rart hvis jeg skulle vite hva de skulle bli", og "Jeg vil jo ikke fortelle hva de skal gå" illustrerer rådgivers motforestillinger når det gjelder å gi elevene reelle råd. Rådgiverne ved denne skolen kan dermed tolkes som å ha internalisert en rådgiverrolle i tråd med den globale rådgivningsteorien vi har beskrevet tidligere, en forståelse der elevens frie valg står sentralt. Når rådgivers rolle blir forstått som å skulle utvikle elevens kompetanse i det å ta valg og beslutninger, fordrer det et mer langsiktig syn på rådgiverens arbeid siden utvikling av valgkompetansen er en prosess som tar tid. Elevene gir uttrykk for å være fornøyd med rådgiver. De opplever å bli hørt og de opplever at rådgiver både har kompetanse og tar initiativ til å bistå med innhenting av informasjon. En elev påpeker at rådgiveren "hører på deg og hva du tenker, hun prøver ikke å pushe deg til noe hun mener er best. Hun prøver å få deg til å hjelpe deg selv...".

Ved denne skolen har man hatt mulighet til å utvikle rådgiverrollen under mindre press fra interne eller eksterne forventninger. Dette gjør at rådgiverne setter individet i fokus, og rådgivningen blir både relasjons- og utviklingsorientert. Intervjuene med elevene tyder på at de opplever rådgiveren som en som bidrar til å løse problemer.

Samtidig ser vi at fraværet av andre forventninger bidrar til en forståelse der eleven ikke er i stand til selv å drive fram sin egen utvikling. Ved denne skolen oppfattes eleven som en aktør som har vanskelig for å manøvrere i samfunnet, og som mangler kompetanse i å prioritere. Dette oppleves som forstyrrende elementer i elevens identitetsskapende arbeid, og han eller hun trenger derfor hjelp. En lærer forteller:

Jeg tror presset blir for stort for dem ... de skal være pen og slank og flink på skolen og flink i sport, så skal de ha økonomi til å være med på kjøpekjøret og da må de gjerne ha en jobb... så det er så mye press fra alle kanter.

Samtlige aktører ved skolen, også rådgiverne, ser på elevene som en gruppe

som er utsatt for sterkt press fra mange kanter. Dette fører i praksis til at yrkesveiledningen ofte nedprioriteres, og at rådgiver oppfatter sine hovedoppgaver nærmere det sosialpedagogiske feltet. Et annet element som bidrar til å styrke denne rolleforståelsen, er kontaktlærers rolle som rådgivningens førstelinje, hvilket gir avlastning for rådgiverne i arbeidet med yrkesveiledningen. Rådgiverne opplever fortsatt at yrkesveiledningen også er deres ansvar, men feltet nedprioriteres ofte: "Det er nesten sånn at den yrkesveiledninga må bare vente litt, vi må ta liv og helse først ... [Jeg] skjønner ikke hvor all denne sosiale angsten kommer fra!". Gjennom sin forståelse av eleven som en aktør med begrenset motstandskraft mot ulike påvirkningsfaktorer, og en aktør som mangler valgkompetanse, tilpasser rådgiver sin egen forståelse av jobben ytterligere. Rådgiver opplever et langt større ansvar for den enkelte elev, og fokuset på å "fange opp" elever er betydelig; "Så det er ingen hull her, vi kan ikke miste dem [elevene], da er det i tilfelle en av oss som har gjort noe galt ...". En slik forståelse kan være både positiv og negativ: Den kan bidra til at færre faller fra i utdanningen, men samtidig fratras elevene ansvaret for sine valg og handlinger. Her preges rådgivers praksis tydelig av at de møter den menneskelige dimensjon direkte, deres praksis må hele tiden tilpasses individets akutte behov.

Slike tilpasninger svarer til Lipskys beskrivelse av bakkebyråkratens utforming av egen rolle, der den individuelle brukers behov står sentralt. Bakkebyråkratene må la individuelle hensyn innvirke på deres avgjørelser og prioriteringer, de må være åpne for det særegne i hvert individuelle tilfelle. (Lipsky 2010: 15–16). Dette er også sentralt i rådgivers rolleforståelse ved denne skolen. De forholder seg til elevene heller enn sentralt gitte føringer, og må ta løpende individuelle avgjørelser basert på det.

Gjennom at rådgiverrollen tilpasses elevenes individuelle behov, ser det også ut til at rådgivningen i større grad blir omgjort til hele skolens ansvar ved at flere aktører er involvert i rådgivningsarbeidet. Videre har både rådgivere, lærere og ledelse en tydelig forståelse av egen rolle i rådgivningsarbeidet. Når aktørene så tydelig definerer elevene som den viktigste oppdragsgiveren for rådgivningen, ser det også ut til å medføre et emosjonelt engasjement fra rådgiver knyttet til elevens utvikling og behov. Dette engasjementet viser seg i rådgivernes syn på elevene som preget av sin samtid, og rådgiverne som de som må hjelpe og støtte.

Avslutning

I denne artikkelen har vi vist at de kontekstuelle forholdene knyttet til skole, elever og lokalsamfunn har stor betydning for hvordan rådgiverne utøver sin rolle. Dette bidrar til at rådgiverrollen tolkes og utformes ulikt i ulike skoler. Firefeltstabellen under oppsummerer sammenhengen mellom kontekstuelle forhold og hvilke forventninger som blir viktigst når rådgiver skal utøve sin rolle.

	Få eksterne forventninger	Mange eksterne forventninger
Få interne forventninger	Individuelle behov	Lokalsamfunnsbehov
Mange interne forventninger	Skolens behov	Rådgivers skjønnsmessige vurdering

Figur 1: Kontekstuelle rammer og utøvelse av rådgiverrollen

I en kontekst med få interne og eksterne forventninger, har rådgiverne mulighet til å prioritere rådgivningens viktigste oppdragsgiver: Elevene. Å tilpasse rollen til individuelle, sosialpedagogiske behov blir i en slik situasjon det viktigste hensynet når rådgiverne definerer sin rolle og operasjonaliserer sine oppgaver. Uten et indre eller ytre press på karriereveiledning, blir de sosialpedagogiske behovene prioritert i rådgivningsarbeidet.

Ser vi derimot på situasjoner hvor skolen er økonomisk sårbar på grunn av elevtallet, blir skolens interne, uformelle forventninger særlig viktige i rolleutøvelsen. Elevenes individuelle behov er viktige, men med indre press opplever rådgiverne det å sikre skolens økonomiske situasjon og kollegaers arbeidsplasser som svært viktig i sin veiledning av elever.

På de skolene hvor lokalt næringsliv i stor grad påvirker de kontekstuelle rammene ved å engasjere seg i skolen, og skolekulturen preges av et ønske om at ungdom velger utdanninger som gir lokale arbeidsmuligheter, blir lo-

kalsamfunnets behov dominerende for utøvelsen av rådgiverrollen. At skolen har yrkesfaglige utdanningsprogram ser også ut til å være en viktig faktor for at dette blir fremtredende. Grunnen kan være at i kombinasjon med eksterne forventninger, bidrar yrkesfaglige utdanningsprogram til en avmonopolisering av rådgiverrollen og fremmer en skolekultur hvor rådgivning er hele skolens oppgave.

Rådgiverne i de tre casene forholder seg altså til ulike brukergrupper når de gjør sine løpende, individuelle beslutninger (jf. Lipsky 2010). I en kontekst hvor rådgiver opplever både interne og eksterne forventninger, kan det antas at rollen som bakkebyråkrat som må gjøre skjønnsmessige vurderinger for å utføre sitt arbeid blir særlig fremtredende. I tråd med Lipskys teori om bakkebyråkraten som selv fortolker politiske signaler innenfor rammene av en lokal kontekst, kan det tenkes at rådgivers profesjonelle identitet, forankret i den globale rådgivningsteorien, vil være det viktigste når rådgiverrollen skal defineres.

De kontekstuelle rammene rundt skolen og rådgiver, og de lokale teoriene rådgiverne operasjonaliserer sin rolle innenfor, er de viktigste faktorene for lokal variasjon i rådgivers rolleutøvelse. Kombinasjonen av interne og eksterne forventninger, ulike lokale teorier, og vektlegging av den globale teorien, står i et trekantforhold. Dette trekantforholdet er reelt og kan ikke unnsliques. Slik sett kan man argumentere for at *rådgiverrollen* er utsatt for et krysspress. Artikkelen har imidlertid vist at rådgiverne selv i liten grad *opplever* at de står i et krysspress. I analysen har vi argumentert for at rådgiverne unngår krysspresset ved at de i kraft av å være en del av en lokal organisasjon, en skole, har internalisert den lokale teorien om rådgivning som er rådende i denne organisasjonen. Slike lokale teorier fungerer som prioriteringsmekanismer som gjør det mulig for den enkelte rådgiver å velge bort noen oppgaver. Den lokale teorien gjør det også mulig å legitimere at rådgiveren i en situasjon med sterke interne eller eksterne forventninger kan unnlate å sette eleven i sentrum for rådgivningen, slik den globale teorien om rådgivning foreskriver.

Rådgiverrollen står i skjæringspunktet mellom globale teorier om rådgivning og valg, og lokale teorier om hva som er god rådgivning. Skolen vil alltid måtte møte ulike forventninger, og bidra til å nå ulike mål. For rådgivers definisjon og utforming av egen rolle, blir det derfor viktig å finne en balanse mellom ulike forventninger. Finner rådgiverne denne balansen vil de kunne bidra til at elevene gjør gode valg, både for seg selv og for samfunnet.

Noter

1. I løpet av videregående skole må elevene velge hvilket programområde de vil gå i Vg2 (yrkesfag) eller hvilke programfag de ønsker fordypning i (studieforberedende). Ved oppnådd studiekompetanse må valg gjøres med tanke på høyere utdanning. De fleste rådgivere
2. En intensiv og detaljert studie av et enkelt tilfelle, gjerne med bruk av metodetriangulering.

Referanser

- Andreassen, I.H., Hovdenak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanning – identitet og karriereveiledning*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Andersen, S.S. (1997). *Case-studier og generaliseringer, forskningstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*, London: Sage Publications.
- Birkemo, A. (1997). *Yrkesrådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coleman, J.S., Campbel, E.Q. m.fl. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare.
- ELGPN (2011). *Livslang karriereveiledning i Europa: Et felles utviklingsarbeid. Rapport fra arbeidet i europeisk nettverk for politikktutvikling innen livslang karriereveiledning 2009–10*. Jyvaskyla: ELGPN 2011.
- Finne, H. (1995). Forandringer studert som kontinuitet: Innføring av ny teknologi. I: J.I. Karlsen (red.), *Omsstilling eller bevaring? Det norske innovasjonssystemet*. Trondheim: SINTEF.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2008). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Hansen, M.N. (2005). Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2005(2), 133–157.
- Helland, H. & Støren, L.-A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene. Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfag-elevne oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151–180.
- Hodkinson, P. (1998). Career Decision Making and the Transition from School to Work. I: M. Garndell & D. James, *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Abindon: RoutledgePalmer.
- Holland, J.L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Malterud K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Oslo: TANO.
- Mathiesen, I.H., Buland, T. & Bungum, B. (2014). Frihet til å velge kjønns-tradisjonelt? Skolens rådgiving mellom underbygging og utfordring av ungdoms valg av yrker og utdanning I: A.T. Hestbek & C. Haugen (red.), *Pedagogikk, Politikk og Etikk Demokratiske utfordringer i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sørensen, K.H. & Sætnan, A.R. (1984). *Modeller og metoder. Et eksperiment i arbeidsmiljøopplæring*. Trondheim: SINTEF NIS.
- Watts, A. G. (2000). The new career and public policy. I: A. Collin & R.A. Young (red.), *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, A.G., Sultana, R.G. & McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2010(2), 89–107.
- Williamson, E.G. (1965). *Vocational counseling: Some historical, philosophical, and theoretical perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Winter, S.C. (2003). Implementation Perspective: Status and Reconsideration I: B.G. Peter & J. Pierre (red.), *Handbook of Public Administration*. London: SAGE Publications.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage Publishing

Abstract

This article discusses the role of educational counsellors in upper secondary schools in Norway. Legislation and official guidelines define educational counsellors' primary tasks as helping students in making good choices as well as developing their decision-making skills. The basis for this understanding of

counselling is a view of both students and counsellors as detached from social structures and local institutions. In this article, we start from the premise that educational counsellors belong in a local school and exert their role on the basis of this belonging. In and around schools, there are actors with specific expectations regarding the aims that counselling should fulfill. These expectations contribute to shaping the context for counselling. In this article, therefore, we explore how different contextual frameworks shape counsellors' practice and priorities. Inspired by Lipsky's (2010) theory of street-level bureaucrats, we argue that educational counsellors operationalize their goals for counselling based on the expectations they face from other actors in the school setting and the local community. The focus of counselling thus varies depending on the interests to which counsellors must attend. However, the analysis shows that counsellors rarely experience different views on counselling as conflicting. A potential sense of conflict and cross-pressure is avoided because counsellors adopt outlooks and perspectives on counselling that exist locally. The article is based on a case study of nine upper secondary schools.

Keywords: school counselling, counsellor's role, street-level bureaucrats, cross-pressure

Artikler

Artikkel II

Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–20.
<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09494-z>



Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach?

Ida Holth Mathiesen¹ · Hulda Mjöll Gunnarsdottir¹

Received: 6 October 2020 / Accepted: 8 September 2021
© The Author(s) 2021

Abstract

Guidance counsellors hold an important role in youth's educational and vocational choices, well-being and future careers. Central Norwegian policy documents recommend dividing counselling practices in schools into two functions: (1) career guidance and (2) educational welfare guidance. Policy documents also promote a holistic view of the pupil and the value of safeguarding the pupils' best interest. This study explores how counsellors interpret these potentially conflicting recommendations for counselling practice. Our findings indicate that counsellors act as street-level bureaucrats and interpret the recommendations in relation to professional values and local contexts. Our analysis reveals three perspectives on how separate forms of counselling can be practised. The first view suggests an integrated, holistic approach. The second suggests a collective holistic approach. The third view indicates a reductionistic approach to career guidance. Counsellors appear to base their views on occupational professionalism, with the ideal of guarding the pupils' best interest at its centre. Hence, the different understandings of separate counselling services, a holistic approach and of *what* is in the pupils' best interest appear significant for implementing the policy recommendations in schools.

Keywords Street-level bureaucracy · Career guidance · Holistic approach

Résumé

Services d'orientation et de conseil séparés dans les écoles secondaires supérieures norvégiennes. Une possibilité pour une approche holistique collective ?
Cette étude explore la façon dont les conseiller-ère-s interprètent les recommandations potentiellement conflictuelles des services d'orientation et de conseil séparés

✉ Ida Holth Mathiesen
ida.h.mathiesen@uis.no
Hulda Mjöll Gunnarsdottir
hulda.m.gunnarsdottir@uis.no

¹ Department of Social Studies, University of Stavanger, Stavanger, Norway

et d'une approche holistique pour la pratique de l'orientation et du conseil en Norvège. Nos résultats indiquent que l'interprétation des conseiller-ère-s est en relation avec les valeurs professionnelles et les contextes locaux. Notre analyse révèle trois perspectives sur la pratique de l'orientation et du conseil séparé. Premièrement, une approche intégrée et holistique. Deuxièmement, une approche holistique collective. Troisièmement, une approche réductionniste. Les conseiller-ère-s semblent fonder leur point de vue sur le professionnalisme de leur métier qui vise à préserver le meilleur intérêt des élèves. Par conséquent, les différentes conceptions semblent importantes pour la mise en œuvre des recommandations politiques dans les écoles.

Zusammenfassung

Getrennte Beratungsdienste in norwegischen Oberstufenschulen. Eine Möglichkeit für einen kollektiven, ganzheitlichen Ansatz? (0174) Diese Studie untersucht, wie Beratende die potentiell widersprüchlichen Empfehlungen von getrennten Beratungsdiensten interpretieren und einen ganzheitlichen Ansatz für die Beratungspraxis in Norwegen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Interpretation der Beratenden in Beziehung zu professionellen Werten und lokalen Kontexten steht. Unsere Analyse zeigt drei Perspektiven auf die Praxis der getrennten Beratung. Erstens, ein integrierter, holistischer Ansatz. Zweitens, ein kollektiver, ganzheitlicher Ansatz. Drittens, ein reduktionistischer Ansatz. Die Beratenden scheinen ihre Ansichten auf berufliche Professionalität zu gründen, die darauf abzielt, die Interessen der Schüler zu wahren. Die unterschiedlichen Auffassungen scheinen daher für die Umsetzung der politischen Empfehlungen in den Schulen von Bedeutung zu sein.

Resumen

Servicios de asesoramiento separados en las escuelas secundarias superiores noruegas. ¿Una posibilidad para un enfoque holístico colectivo? Este estudio explora cómo los consejeros interpretan las recomendaciones potencialmente conflictivas de servicios de asesoramiento separados y un enfoque holístico para la práctica del asesoramiento en Noruega. Nuestros resultados indican que la interpretación de los consejeros está en relación con los valores profesionales y los contextos locales. Nuestro análisis revela tres perspectivas sobre la práctica del asesoramiento separado. Primero, un enfoque integrado y holístico. Segundo, un enfoque holístico colectivo. Tercero, un enfoque reduccionista. Los consejeros parecen basar sus puntos de vista en la profesionalidad laboral, dirigida a velar por el interés superior de los alumnos. Por lo tanto, las diferentes concepciones parecen ser significativas para la aplicación de las recomendaciones políticas en las escuelas.

Introduction

In Norwegian schools, counsellors hold an important role in youth's educational and vocational choices and well-being. Because the counsellor's interpretations of policy form an important basis for guidance practice, the current study explores how counsellors interpret two central policy guidelines. The first guideline is an organisational

recommendation on how to organise guidance in school, and the second is the regulation for professional codes of conduct amongst guidance counsellors.

The counselling services in Norwegian schools have two defined functions: (1) educational welfare guidance and (2) career guidance. The primary task for career guidance is to provide pupils with information and guidance regarding educational and vocational choices, whilst the primary task of educational welfare guidance is to help pupils experience social and academic success (FKunnskapsdepartementet, 2009). Furthermore, counsellors are expected to focus on both the system for all counselling activity at the school and guidance of individual pupils (Mordal et al., 2015). Most counsellors in the Norwegian school system hold part-time positions as counsellors and part-time positions as teachers (Buland et al., 2014). Since early 2000, policy has promoted separate counselling services (NOU, 2016, p. 7, p. 154) as the recommended form (Buland & Havn, 2003; OECD, 2002; St.Meld. nr.16, 2006–2007). *Separate counselling services* imply splitting career guidance and educational welfare guidance into separate functions that are attended to by different counsellors (Buland & Havn, 2003). Separate counselling services were initially promoted as a solution for safeguarding career guidance because stakeholders were concerned that this task was being neglected because of the expanding needs in the area of educational welfare guidance, which include pupils mental and social challenges (Buland & Havn, 2003). The Norwegian Ministry of Education (2009, Sect. 22-1) has stated, ‘In order to preserve the pupils’ best interests, there should be a holistic view of the pupil and the educational welfare guidance and career guidance should be integrated’. However, there is no specification of how counselling services in schools should be organised to ensure a holistic guidance practice. Currently, the variety in organising is vast; some schools have assigned both functions to the same person (integrated services), whilst others have split the functions across several persons (separate counselling services).

A ‘holistic philosophy of counselling emphasises helping “whole” persons’ (Betz & Corning, 1993, p. 137) and seeing career and personal counselling as inextricably intertwined (Krumboltz, 1993, p. 143). Thus, we see a holistic or whole-person approach as a guidance practice where the counsellor recognises the intertwining of personal challenges and career decisions, treating them as a continuum rather than dichotomous concerns (Krumboltz, 1993; Super, 1993; Zunker, 2012). The holistic perspective is in accordance with Bronfenbrenner’s (1977) classical concept of community collaboration, hence promoting a collective-oriented holistic approach. Kettunen and Makela (2019) found that ethical practice amongst others was conceived as stemming from a collaborative orientation. According to Low et al. (2013), collaboration and cooperation are essential to ensure the successful implementation of counselling services. Thomsen (2017) provide interesting ideas on career guidance as a collective practice in communities. Thus, recommendations that promote separating the two main tasks of counselling may create a conflict with regulatory and professional emphasis to achieve a holistic approach towards counselling. To be explicit, regulations provide guidelines on how the counsellors and schools should conduct counselling, whilst policy recommendations to separate the services address how the services should be organised. Nonetheless, how the work is organised has implications for its practice [e.g., Irgens (2010)]. In the gap between

policy and practice, the decisions made by practitioners influence how policy is realised (Hooley & Rice, 2019).

According to Watts (2008), most guidance services are the object of and a potential instrument for public policy; he claims that research within the field of career guidance pays little attention to public policy and implementation. Furthermore, Haug et al. (2020b) and Hooley (2019) address the difficulties of policy implementation in the career guidance field in Norway and how policy implementations' depend on professionals' faith and goodwill. This dependence could also be a consequence of policy having interpretative flexibility (Pinch & Bijker, 1987). Interpretative flexibility is the notion of how something is interpreted into local knowledge and how it is interpreted differently by different actors. This concept is appropriate for guidance counselling because counsellors need to understand policy in relation to their own local context (Frostenson, 2015; Irgens, 2010). This is supported by the Expert committee on the role of teachers (2016, p. 208), which is explicit on how professional communities have an important mediating function in giving meaningful content to external demands and expectations in development and change.

Prior to year 2000 Nordic research in guidance has focused mainly on the sociological aspects of guidance, its societal links and possible impact (Plant et al., 2003, p. 116). As a developing field of research, Haug et al. (2020a) finds a great variance of thematics in the specific context of Nordic guidance counselling. These include reflections on the Nordic model and the notion of career, gender equality and career guidance and professional development of career guidance practitioners, only to mention a few. However, no contributions of the anthology discuss how counsellors' interpretations and understandings affect the implementation of policy recommendations. The aim of the current study is to fill this gap in the literature.

We seek to expand the knowledge about what guides counsellors' professional practices by exploring how counsellors interpret and understand conflicting regulations and policy recommendations. Our approach to exploring this is based on three complementary theoretical contributions. We combine profession theory and the concepts of occupational and organisational professionalism (Evetts, 2009), boundary work (Liljegren, 2012) and hybrid professionalism (Noordegraaf, 2015), here with Lipsky's (1980) theory of street-level bureaucracy and Pinch and Bijker (1987) interpretative flexibility. Lipsky's (1980) contribution is relevant for understanding counsellors' attempts at managing the difficulties and ambiguities in conflicting recommendations. Interpretative flexibility addresses how policy intentions and content can be interpretatively flexible (Pinch & Bijker, 1987) when counsellors implement them into local school practices (Irgens, 2010). Insight into counsellors' interpretations and professional judgements may give us knowledge about their perspectives and reasoning for—or not—implementing policy. Such knowledge can be important for future policy making, implementation and development in professional guidance practice. Thus, our research question is as follows: *How do counsellors interpret and understand the recommendation of separating career guidance and educational welfare counselling in schools?*

The theoretical approach of the current study can contribute to novel knowledge of how counsellors in Norwegian schools understand the contradictions in policy. Exploring this can also provide additional knowledge of counsellors' general

professional rationales for their practices. This will be further elaborated upon after a short introduction to the research on the Norwegian context of school counselling.

School counselling in a Norwegian context

The core values of Norwegian school counselling are egalitarianism and contain a moral and political commitment to the welfare state (Bakke, 2020; Haug et al., 2020b; Hooley, 2020). New public management (NPM) has a major impact on the world of work and, consequently, on the way career guidance is conceived, practised (Hooley et al., 2018, pp. 5–8; Hughes et al., 2015; Sultana, 2018). Accordingly also the development of education for career guidance professionals (Andreassen et al., 2019). The Norwegian school system is affected by NPM rationales, with a goal-oriented focus on efficiency, quality and the cost-effective delivery of public services (Hooley et al., 2018; Nilsen, 2021). As a result, counsellors in Norway have reported insufficient resources and that extensive goal orientation and standardised numbers of hours for pupils in each subject are obstacles for guidance activities; they have also stated that their work is rated as second in line and a ‘time thief’ (Mordal et al., 2015, p. 112). Counsellors understand themselves primarily as the pupils’ supporter (Mordal et al., 2015, p. 116). According to Irving (2017, p. 57), there is a degree of flexibility in counsellors’ freedom to review, reframe and reposition career/education discourse when organising their work. Also, as argued by Thomsen (2014), flexible career practices that adapt to the needs of participants have the potential effect of greater social justice. Indeed, the room for local variations in forming and developing the counsellor’s role is considerable (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2015). Further, it is important to notice that understandings of competence have specific meanings in particular contexts (Sultana, 2009). Yet the role itself appears to be complex and stressful (Mathiesen et al., 2014; Mordal et al., 2015). This points towards a knowledge gap concerning counsellors’ perspectives of their own professional practice because earlier research contributions in this field appear to have focused mostly on the outcome of guidance practices (Haug et al., 2018).

Guidance counsellors as professional street-level bureaucrats engaged in interpretative flexibility

To illuminate the guidance counsellors’ professionalism within an NPM rationale, Evetts’ (2009) ideal forms of professionalism is useful. Evetts (2009) argues that there is a development of two different and contrasting forms of professionalism. *Organisational professionalism* is manifested in a discourse of control that involves increasingly standardised work procedures and practices. At the other end of the spectrum, *occupational professionalism* is oriented towards authority and autonomy and emphasises relationships; here, organisational professionalism is more dependent on structures (Evetts, 2009, p. 248). An important difference between these logics is that occupational professionalism builds authority on trust in professionals’ education and ethics, whilst organisational professionalism authority is grounded

in regulations and control (Liljegren, 2012). According to Abbott (1988), this distinction helps when we make sense of professional craft, which is understood as using abstract knowledge to solve specific issues. Practitioners' mandates and tasks are regulated by public policy and local conditions and can be seen as collective actors who manoeuvre within their specific contexts (Abbott, 1988; Liljegren, 2012). This process can be understood in terms of *boundary work* (Liljegren, 2012), where professions create, maintain and break down boundaries to separate 'us' from 'them' and claim professional turf. Uncertainty of boundaries and a weakening of autonomous spaces appear to attack professional work and harm professional values (Hermstad et al., 2020; Noordegraaf, 2015). Hence, Noordegraaf (2015) suggests the emergence of *hybrid professionalism*, which arises when professional and managerial principles—here concerning coordination of work, the establishment of authority and the values at stake—come together. Hence, hybrid professionalism occurs when professional and managerial boundaries become blurred, when professional logics are combined and reconfigured and when professionalism and managerialism are combined (Noordegraaf, 2015).

Lipsky's (1980, 2010) concept of street-level bureaucracy can be helpful for understanding how counsellors manage conflicting or ambiguous policy guidelines. Lipsky's contribution provides a framework for understanding professionals' attempts to cope with difficulties and ambiguities. Street-level bureaucrats are 'public servants who work with residents daily and who must constantly make discretionary assessments' (Lipsky, 1980, p. 3). We understand counsellors as street-level bureaucrats because their priorities in daily counselling practice put policy into action. Street-level bureaucrats are 'public servants who work with residents daily and who must constantly make discretionary assessments' (Lipsky, 1980, p. 3). In addition, 'they cannot do the job according to ideal conceptions of the practice because of the limitations of work structure' (Lipsky, 2010, p. xvii). Street-level bureaucrats' actions, appraisals and priorities determine what services recipients receive (Lipsky, 1980). Furthermore, they are mediators between two worlds that are out of tune: the state and society (Zacka, 2017, p. 24). There is a growing body of policy-focused studies; however, they rarely indicate opposition or resistance to policy aims as street-level practitioners understand them (Brodkin, 2012, p. 944). Tummers and Bekkers (2014, pp. 540–541) find that street-level bureaucrats' discretion influences their willingness to implement policy in two ways. First, discretion allows them to tailor their decisions and practices to the needs of their clients. Second, discretion has a positive effect on bureaucrats' perceptions of client meaningfulness, which strongly influences their willingness to implement policy. The street-level bureaucracy theory is relevant for analysing counsellors' views as they participate in discussions and decision-making about how to organise the counselling services at their schools. In this context, counsellors are actors who translate policy into action; they decide how and in which form pupils receive guidance.

Hence, from their unique professional point of view, counsellors interpret and adjust their local practices to policy and ethical guidelines. *Interpretative flexibility* (Pinch & Bijker, 1987) is a notion used to describe how artefacts are interpreted differently by different actors into local knowledge. By this, Pinch and Bijker (1987) mean 'not only that there is a flexibility in *how people think* of or interpret artefacts

but also that there is flexibility in *how artefacts are designed* (p. 40). They further hold that ‘a problem is defined as such only when there is a social group for which it constitutes a “problem”’ (Pinch & Bijker, 1987, p. 30). Buland (1996) shows how interpretative flexibility can be used to understand how policy is interpreted differently by different actors when applying the concept to the analysis of the implementation of new technology in Norwegian public sector. Applying the concept of interpretative flexibility in the current study provides access for exploring counsellors’ responses to policy and offers insights into how policy is interpreted differently in this field. In the counsellor context, policy needs to be operationalised within the schools where the counsellors work [e.g., Frostenson (2015), Irgens (2010)]. Thus, when policy recommendations are not clearly formulated, they have interpretative flexibility. Counsellors practice within different local contexts and, therefore, might have different understandings of both policy content and intentions. This is supported by Frostenson’s (2015) discussion on how the local organisational context impacts professional autonomy. Also, Rosvall (2019) emphasises the importance of local conditions for pedagogic practice. In extension, Irgens (2010, pp. 133–134) emphasises how ‘a good school is not created by individual work alone’ and that ‘the teachers at collectively oriented schools are more positive about collaboration than their colleagues at individually oriented schools’. Thus, policy’s interpretative flexibility might result in different practices and understandings.

Counsellors are a part of the Norwegian school system and engage with pupils on a daily basis as street-level bureaucrats (Lipsky, 1980); they convert policy into action within institutions governed by neoliberalistic goal orientation. In some respects, they are in limbo between their organisational professionalism and occupational professionalism (Evetts, 2009). They use their professional knowledge to analyse each pupil’s needs and devote specific meaning to their observations through their professional craft (Abbott, 1988). Furthermore, counsellors are largely left to their own assessments to balance between different expectations. However, both separate counselling services and a holistic approach are interpretatively flexible (Pinch & Bijker, 1987) concepts that counsellors must interpret into their local context (Irgens, 2010).

Method

Participants

Thirty-five guidance practitioners representing 18 upper secondary schools in Norway participated in the interviews. The participants practised guidance for pupils between the ages of 16 and 19. Table 1 provides an overview of the participants’ professional responsibility.

The 35 participants were from schools with both integrated and separate counselling services. Sixteen participants practised integrated services, 11 practised only career guidance, and four practised only educational welfare counselling. In addition, there were three counselling service leaders and one participant from the

Table 1 Participants' areas of responsibility

Area of responsibility	Number of participants
Career guidance	11
Educational welfare guidance	4
Integrated services	16
Leadership/follow-up services	4
Total number of participants	35

follow-up service¹ (see Table 1). Their experience as counsellors varied from 1 to 15 years. The data originate from two research projects: an evaluation project of quality in counselling services in three counties (Buland et al., 2014) and a project on the counsellor's role in schools (Mordal et al., 2015). The interview guides were almost identical. This means that the interviews were part of a wider research context where other thematics were also researched. Although, the data were rich in information when it came to the counsellors' understanding and interpretation of separate counselling services, the two original projects' time limits did not provide the possibility to explore this theme in depth. Research assistants transcribed the interviews. Not having transcribed the material ourselves, made the coding and analysis process more extensive. The research was conducted in accordance with research ethical principles for gathering and saving data and was approved by the Norwegian Centre for Research Data. The transcribed interviews were anonymised and stored for further research, for which the interviewees gave their informed consent.

Focus group

The data of the current study were collected through focus groups. A focus group method was chosen because participants' discussions could produce data that would not have been possible otherwise (Morgan, 2019, p. 5) and because of its capacity for exploring the logic of the phenomenon (Demant, 2006), that is, counsellors' reflections and understanding of school guidance. Data were generated through the participants' discussions and were determined and guided by the researchers (Morgan, 2019). We conducted focus groups according to a funnel-shaped strategy (Morgan, 2019, pp. 68–69) on nine predefined topics. Because of the small size of three schools, three of the interviews had only two participants. These three interviews, with two participants each, differ from the majority interviews by being more of a guided conversation rather than a discussion (Morgan, 2019). We conducted 10 focus group interviews and two individual interviews.

¹ The follow-up services are responsible for the pupils who have dropped out of school or are in danger of dropping out. Their main concern is getting these pupils into meaningful activity, whether it is work or education. This requires both career guidance and educational welfare guidance.

Analyses

We have analysed the data following an abductive approach (Timmermans & Tavory, 2012, p. 180), which is understood as a systematic process of meaning-making aimed at theoretical generalisations that nurture theoretical pluralism (Tavory & Timmermans, 2014, p. 123). Analyses were conducted by looking at the interaction between data and theory, and different categories have emerged from this interaction. The interviews were coded with a thematic analysis approach (Morgan, 2019), here with the intent of interpreting the meaning and creating codes that captured the discussed themes. We applied codes manually using NVivo to organise the data and obtain an overview.

During the interviews, reflections on separate versus integrated counselling services kept emerging. This caught our attention and made us interested in exploring the counsellors' views on this policy recommendation. The interviewees provided rather strong opinions on the subject, which gave us the notion that this was an important point from which the counsellors defined their professional practice. Further, whilst making their arguments—for or against separate counselling services—they frequently started discussing what was in the pupils' best interest in general. Further, the discussions of the pupils' best interests brought in the concept of a holistic view. As the findings in the next sections will show, a holistic view can both be related to a holistic view of the pupil and the holistic view of the counselling practice, implying that the counsellors have different points of departure for their arguments for or against separate counselling services. We will elaborate on this in the following section, where we present the findings.

Results

When asking counsellors how they felt about separate counselling services, we noticed that the views on how to organise the two functions of counselling services in Norwegian schools and the counsellor's basic values were closely intertwined. Three different lines of argument dominated their responses: (1) integrated counselling, a holistic approach; (2) separate counselling, a collective holistic approach; and (3) separate counselling, a reductionist approach. In the following, we will describe these three views, as discussed in the focus groups.

Integrated counselling, a holistic approach

The first stance comprised counsellors who were negative when it came to separate counselling services. They were concerned about safeguarding holistic values in counselling and expressed scepticism towards the separation of the services, regardless of how it was organised. One counsellor in a focus group said, 'Educational welfare, career guidance and future planning are all closely connected'. The rest of the focus group acknowledged her viewpoint. This view resembles a holistic approach. She explained, 'It's like this: when a pupil comes to us, then he comes with an easy

question and a harmless problem, but it turns out to have a more complex background'. The counsellor further argued that when counsellors' functions are integrated as one person's responsibility, it is easier for the counsellor to safeguard the whole pupil. One counsellor stated that 'an individual is a whole after all, and then, it is both the educational welfare and [career guidance] [...] everything is connected, you know'. This indicates flexibility as a prerequisite for the services. It also appears to highlight the importance of addressing concerns about how separating services could affect the accessibility of both career guidance and social welfare guidance to pupils. The counsellors who supported this stance appeared to assume that separate counselling services would equal little collaboration between the functions. Furthermore, they seemed to believe that integrated services were the only way to safeguard the pupils' best interests and a holistic approach. One counsellor explained, 'We follow the pupils. The whole pupil. We think it is an unnatural choice to separate educational welfare and career guidance'. Their assumption of separate counselling as a limitation regarding seeing the whole pupil led to their professional consideration of separate counselling services as a poor way to organise the services. Thus, this stance appears to gather a holistic view of the pupil, a holistic approach to counselling services and safeguarding the pupils' best interests in general, as integrated, intertwined and interdependent parts of counselling as professional practice.

Separate counselling, a collective holistic approach

The second line of arguments was positive towards separate counselling with extended collaboration found in teams of counsellors. The different parts of the team would safeguard different functions, thus securing a holistic approach towards the pupils and counselling. In one focus group, the following statement about experience with separate counselling was presented and gained consensus:

It works well. It is effective. Because we use each other, [...] as a 'happy street', right? Including all pupils' services, counsellors, practical pedagogical services, the follow-up services, the health nurse and so on. We all sit over here together, and then, we can use each other so much more. [...] It is much more effective when we can use our competence on the pupil instead of having to sit with everything ourselves.

In her case, all the student services were colocated, which made it easier to collaborate and offer different expertise to the pupils. Collaboration was essential in the provision of counselling services to pupils. In another focus group, a counsellor argued this in the following way: 'I believe that we can work with the same person in different ways. [...] And then we balance it'. It appeared to be important to have a balance between the functions, thus safeguarding all aspects of a pupil's life through teamwork. This stance views separate counselling as positive yet with a holistic approach to counselling through extensive cooperation. The counsellors clarified this view in a focus group: 'There can't be watertight bulkheads because, [...] it must be a collaboration. The fact that both [functions] may well join in when we have summoned a meeting and then get the overall picture [is crucial]'. These counsellors

were concerned about how to collaborate to ensure a holistic approach; they presupposed that separate counselling denoted collaboration between functions.

At another school, they explained how they work: 'We have our clear areas, but it is the sharing culture that is so important to be able to be together in holistic thinking'. Thus, these counsellors valued the need to see the whole pupil and were positive towards separate counselling. Yet this approach depended on collaboration and could lead to performing tasks not formally assigned to their function. In one focus group, a counsellor told us, 'Pupil issues are often a volunteer job. Everyone must contribute. Often, you may need to do a thing that may not be within your job description. That's because it's no doubt who's in focus: it is the pupil'. She valued separate services because 'with separate counselling services, you get the opportunity to specialise in your field'. According to this, separate services can contribute to counteracting resource scarcity and creating room for personal development through interpretative flexibility. This suggests that separate counselling services with extensive collaboration can safeguard a holistic approach to counselling and pupils.

Separate counselling, a reductionistic approach

The third stance suggests that a separation of the services could shield career guidance from the extensive need for educational welfare guidance. This was one argument for separate counselling services in NOU 2016:7. Limited resources appeared to cause frustration amongst the counsellors, and separate counselling services were suggested as a possible solution. One counsellor addressed this in a focus group:

It [career guidance] does not get better until we separate the counselling services. [...] as it [the resource situation] is now, I see no other solution than simply having to have waterproof bulkheads [...] between the services [educational welfare and career guidance]. For here, one cannot manage to shield the career guidance at all as it is now – [with] emergency cases all the way within the educational welfare guidance.

His statement indicates an overwhelming workload within educational welfare guidance, and he was supported in the group discussion. Some informants expressed scepticism towards a holistic approach. This group argued that a counsellor does not need to know everything about a person to provide guidance. One career counsellor stated the following during a focus group:

It was good for them to come here just to talk about educational choice, not to talk about 'how do you feel inside now' [...] that part was put away, so we only talked about their resources for further education.

The interviewee valued the opportunity to represent a place where the students could talk about their future in a positive setting without having to address other difficulties in their lives, which was understood as of little importance when it came to career guidance. She argued that a holistic approach should be voluntary and that a reductionistic approach is sometimes in the pupils' best interest. Further, this argumentation promoted separating counselling services on the grounds of a need for

professionalising the services. These counsellors were concerned about developing the skills and practices of counsellors. In a focus group, they argued, 'We talk of professionalisation, you know. [...] If we are going to get better in our functions, then of course we must have a separation. We cannot be equally good in both areas'. The reasoning was that the separation makes room for focus and professional development. Furthermore, as one participant stated, 'You get more time for career guidance, you know... educational welfare guidance takes all the time and is very unpredictable'. This can also be connected to counsellors safeguarding their own work environments and mechanisms for handling extensive workloads.

Interpretative connections

Our findings indicate that negative or positive attitudes towards separate counselling can be explained by the combination of interpretations regarding the implications of separate counselling services for a holistic approach. Table 2 depicts the contextualised analysis of the holistic versus reductionistic approach to guidance in the context of separate or integrated services.

As seen in Table 2, in the *first combination*, the counsellors were negative towards separate counselling services and appeared to assume that this organisational form equals no collaboration between the various functions. This stance viewed integrated services as the only way to safeguard a holistic approach in the pupils' best interests. *The second combination* represents counsellors who were positive towards separate counselling but with extensive collaboration. They believed that several counsellors could collectively safeguard a holistic approach. *The third combination* was counsellors who promoted separate counselling services, arguing that a reductionistic approach with room for focusing solely on career guidance was in the best interest of pupils.

Discussion

In the following, we discuss our findings in the light of professionalism, interpretative flexibility and street-level bureaucracy. The analysis shows that a holistic approach (Betz & Corning, 1993; Krumboltz, 1993; Zunker, 2012) has several nuances to it, and we argue that we can see the outlines of two slightly diverse understandings because of the interpretative flexibility (Pinch & Bijker, 1987) of the concept. Thus, the implementation and understanding of holistic approaches in counselling appear to depend on the local context. The third understanding of best practices in counselling resembles a reductionist approach.

Holistic approach

The emphasis on a holistic view appeared in many of our interviews. However, the counsellors did not define this concept, other than stating that it is a central aspect of good *professional practice*. Yet *the holistic approach* appears to represent a holistic

Table 2 Matrix for views on separate counselling services

Views on separate counselling services		
	Integrated services	Separate services without collaboration
Counselling approaches		
Holistic approach	It is in the pupil's best interest that one counsellor sees the whole of the pupil's life. Therefore, we need integrated counselling services	
Collective holistic approach	It is in the pupil's best interest that an extended team sees the whole pupil. Therefore, we need separate counselling services with extensive collaboration	
Reductionistic approach		It is in the pupil's best interest to have a free space where they can talk of future career choices disconnected from all the bad things in life and to ensure that the resources for career guidance are not absorbed by other tasks. Therefore, we need to have separate services with only a minimum of collaboration

view of the *pupil*. This is similar to how the holistic approach is defined in the literature as career and personal counselling being inextricably intertwined (Krumboltz, 1993) and not easily separated on different persons. Thus, the holistic approach constitutes a *pupil-centred* holistic approach, where the counsellors aim to take all aspects of the pupils' lives into account during counselling. This implies that each counsellor's professional turf includes both educational welfare and career guidance.

The *collective holistic approach* also emphasises a holistic view, yet it seems to orient more towards a holistic view of *counselling*. A collective approach to counselling can safeguard both career and educational welfare through teamwork. This interpretation facilitates collective counselling services where several counsellors implement holistic counselling through extensive collaboration. The implication of this interpretation is that it allows counsellors to specialise in specific areas whilst still delivering holistic guidance to pupils. One might see it as a combination of a holistic approach (Krumboltz, 1993) and a Bronfenbrenner-inspired (1977) collective holistic approach. The counsellors acknowledged that guidance should take into account the whole pupil's life, and this is solved through collective collaborative efforts. Zunker (2012) uses the term holistic approach when discussing counselling, but as we understand his accounts of it, it is still a 'people-focused' approach. What our analyses reveal is a holistic approach to the whole of the counselling practised in school, not only the counselling of 'whole' pupils. This finding relates to what Low et al. (2013) describe in their context of counselling in schools in Malaysia as the importance of collaboration between school counsellors.

The last and *reductionistic approach to career guidance* seems to see potential personal and health issues amongst pupils as outside their responsibility. The argument here is that there is no need to know everything about a person to give good career guidance. This appears to be a reductionist approach to counselling and contrary to what Betz and Corning (1993), Krumboltz (1993) and Zunker (2012) define as a holistic approach integrating personal and career guidance. However, this might be more related to resources and NPM than actual differences in professional values. Viewing guidance counsellors as street-level bureaucrats (Lipsky, 2010) who are managing their work situation, as described in Mathiesen et al. (2014), can explain the reductionist approach. In circumstances with scarce resources, the counsellors seem to respond to the requirement of a holistic view by reducing or confining their definition of a holistic approach to career guidance alone. Thus, the reductionist approach may be a strategy for coping with scarce resources and high demands. Yet it might raise concerns about whether the pupils in schools with reductionist approaches toward counselling are receiving guidance in accordance with their legislative rights.

Separate counselling services

The three understandings of separate counselling services described above can be described as the results of interpretative flexibility (Pinch & Bijker, 1987). This flexibility is visible in how the counsellors, as street-level bureaucrats (Lipsky, 2010), reflected on the practical consequences of the separation. Separate organising of

guidance services is interpreted as a threat to occupational professionalism amongst the counsellors who emphasised the value of *a holistic approach to the pupil* (Evetts, 2009; Liljegren, 2012). Separate services are viewed to be in conflict with professional codes of ethics and in the pupils' best interest (Liljegren, 2012). Thus, these counsellors defined separate counselling services as a problem because they are an organisational measure that can potentially work against their occupational professionalism. Yet their responses can also be viewed in terms of boundary work, here suggesting that 'pupil-oriented' counsellors are using arguments for a holistic approach to claim their professional turf (Liljegren, 2012). However, the scepticism towards separating the services can also be related to resistance to increased organisational professionalism (Evetts, 2009) and a perceived threat to the counsellors' occupational professionalism (Evetts, 2009), accordingly, their authority and autonomy in professional practice. Further, the recommendation to separate can be seen as a further development towards an individualistic orientation in schools (Irgens, 2010).

Further, the counsellors appeared to assume interpretative flexibility in their understanding of how separate counselling services are 'designed' (Pinch & Bijker, 1987). Our findings indicate two interpretations of the designs. One is separate counselling services with collaboration between educational welfare services and career guidance. This design can be related to occupational professionalism, which is founded on *a collective holistic approach*; this approach seems to be related to a collective professional competence and a common code of ethics that defines counsellors' professional turf and college in schools. The sense of 'us' in the 'collective mode' can contribute to safeguarding the pupil's best interests overall. Further, this mode could contribute to integrating professional (holistic approach) and managerial principles (separate counselling services) in what can resemble a form of hybrid professionalism (Noordegraaf, 2015). Such hybrid professionalism depends on collective-oriented schools (Irgens, 2010). Thus, the local conditions at each particular school will most likely have an impact on the counsellors' understanding, interpretations and practice (Liljegren, 2012). Hence, a collective-oriented school might contribute to a fruitful merge between policy measures with the aim of occupational professionalism and policy regarding organisational professionalism, creating a professional practice founded on a holistic view of counselling services as holistic practice.

Second, there is the separation designed with 'watertight bulkheads' and minimal contact between counsellors with different areas of responsibility. In terms of professional turfs and boundary work, we see the contours of a struggle taking place between career guidance and educational welfare. There appears to be a marked 'us' and 'them' between counsellors regarding these tasks rather than between the counselling services and the rest of the school. This seems to be conditioned by the organisational environment and the collaborative environment at the local school (Irgens, 2010).

Zacka (2017, p. 241) points out that 'whilst public service agencies actively depend on the moral agency of street-level bureaucrats, they place these bureaucrats in working conditions that tend to undermine that very agency'. Zacka emphasises that we need to 'evolve conditions where it is possible for them to fulfil their role adequately' (p. 241).

Additionally, the resource situation in counselling services may affect the counsellors' interpretations. Their interpretations of and responses to policy recommendations may be coloured by scarce resources and the need to prioritise between the two equally important and demanding tasks of career counselling and educational welfare; this also comes into play when policy is to be implemented in the local school context.

The counsellors struggle with limited resources; they have a mean of 2.4 min per pupil per week in total at their disposal (Buland et al., 2020). Also, the narrative of educational welfare guidance with the ever-expanding needs related to pupils' mental and social challenges might cause conflicts between two equally important functions of counselling, which both have a part in a holistic approach to career guidance. This could eventually reduce the possibilities for synergy effects between the two functions of Norwegian school counselling, thus providing poorer services for the pupils because scarce resources force the street-level bureaucrats to prioritise their professional conduct.

The pupil's best interest

Although the outcome of the counsellors' interpretive processes are quite different, the ethical value of safeguarding the pupils' best interests appears as a common denominator. Hence, our analysis indicates that counsellors are dedicated to putting the pupils' needs at the core of their practices, despite differences in views on organising and scarce resources. Perhaps, this is what defines the core of occupational professionalism amongst Norwegian school counsellors: concern for the pupils' best interests. This would imply a common agreement of safeguarding the pupil's best interest as a moral compass for counsellors' professional conduct and in accordance with policy guidelines.

Tummers and Bekkers (2014) find that bureaucrat's perceptions of client meaningfulness strongly influenced their willingness to implement policy. Our study shows how the opposite of what Tummers and Bekkers (2014) have found: when counsellors interpret the recommended policy as a measure that will not be meaningful to their clients, they are less willing to implement it. Those counsellors who did not see separate counselling services as an organisational measure that is in the pupils' best interest or did not see how it could ensure a holistic approach were less willing to implement it. By resisting policy recommendations, they were attempting to safeguard the pupils' rights. Hence, the implication for policy intervention in school counselling is an orientation towards local understandings, here seeking to implement policy in ways that are recognised at the local schools as in the pupils' best interests. This resembles what the expert committee on the teachers role (2016, p. 208) recommends.

Conclusion

In the current study, we have explored how counsellors interpret and understand the recommendations for separating counselling services in schools. Our findings reveal three different approaches to these recommendations. The approaches appear

as different outcomes of counsellors in encounters with interpretative flexible policy recommendations. The counsellors utilise their positions as street-level bureaucrats in their processes of interpretation, responding to the recommendation based on their judgement of what is in their pupils' best interest.

The present study was conducted in Norwegian schools. Hence, the specific characteristics of the Nordic context for guidance counselling may contain some limitations regarding the transferability of our findings. Further, participation was voluntary, and data were collected at a single point in time. Separate counselling services were only one part of the themes discussed in the focus group interviews. Thus, the current study might not capture every critical aspect of counsellors' interpretations of separate counselling services.

Areas for further research are to further explore the concept of interpretative flexibility in relation to policy implementations and street-level bureaucracy; this could provide insights into how to ensure the effective implementation of policy recommendations. Another interesting topic for research is whether individual- or collective-oriented schools have significance for practice development and policy implementation. Implications for practice are that school leaders, counsellors and policy makers need to recognise the ambiguities between policy and ethical values in guidance counselling and consider how local characteristics such as collectiveness or individualisation in schools might affect interpretation and responses to new policy interventions. Finally, we suggest that the findings of the present study may be relevant for the current process of implementing a new quality framework (Haug et al., 2019) for career guidance in Norwegian schools. This is because a successful implementation process would need to consider the interpretative flexibility of policy, counsellors' professional and ethical values and the local school contexts for implementation, along with how these elements affect how politics become a practice in each school.

Acknowledgements We would like to thank Trond Buland for valuable comments and discussions in the preparation of this article. We are also grateful to the counsellors for participating in the research and to NORCE Research AS who made the material available for further research.

Author contributions Both authors have made substantial contributions to the conception, analysis and interpretation of data; drafted the work and revised it critically for important intellectual content. Both authors approved the version to be published and agree to be accountable for all aspects of the work in ensuring that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved.

Funding Open access funding provided by University Of Stavanger. The collection of data was funded by two sources: The counties of Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag and Møre og Romsdal in Norway and the Union of Education Norway. The preparation of this manuscript and research were supported by the University of Stavanger through a doctoral fellowship.

Data availability Research data are not shared.

Code availability Not applicable.

Declarations

Conflict of interest The authors declare that they have no conflict of interest.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

References

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Andreassen, I. H., Einarsdottir, S., Lerkkanen, J., Thomsen, R., & Wikstrand, F. (2019). Diverse histories, common ground and a shared future: The education of career guidance and counselling professionals in the Nordic countries. *International Journal for Educational Vocational Guidance*, 19(3), 411–436. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-09386-9>
- Bakke, I. B. (2020). The “idea of career” and “a welfare state of mind”. On th Nordic model for welfare and career. In E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen, & R. Thomsen (Eds.), *Setting Nordic career guidance in context* (pp. 23–36). Sense Publishers.
- Betz, N. E., & Corning, A. F. (1993). The inseparability of “Career” and “Personal” counseling. *The Career Development Quarterly*, 42(2), 137–142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1993.tb00426.x>
- Brodin, E. Z. (2012). Reflections on street-level bureaucracy: Past, present, and future. *Public Administration Review*, 72(6), 940–949.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Buland, T. (1996). *Den store planen: Norges satsing på informasjonsteknologi, 1987–1990 [The big plan: Norway's investment in information technology, 1987–1990]*. Senter for teknologi og samfunn, NTNU.
- Buland, T., & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt, veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"* (A03510). Retrieved from https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/delt-radgivningstjeneste.pdf.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R., & Skoland, K. (2014). “Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ” : skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag (9788279230663). Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2429527/skolens%2Br%25C3%25A5dgivning%2Bi%2BST%2BNT%2Bog%2BMR82557.pdf?sequence=2>.
- Buland, T., Mordal, S., & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020. En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge*. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/utdannings-og-yrkesradgivning-og-sosialpedagogisk-radgivning-i-norsk-skole-anno-2020.-en-kartlegging-av-ressurser-og-arbeidsoppgaver-til-radgivning-i-skolen-i-norge/>
- Demant, J. (2006). Fokusgruppen - spørsmål til fenomenet i net In O. Bjerg & K. Villadsen (Eds.), *Sociologiske metoder - fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Expert committee on the role of teachers (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag [The role of the teacher: a knowledge base]*. Fagbokforlaget.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Journal of Comparative Sociology*, 8(2), 247–266.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464.
- Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J., & Thomsen, R. (Eds.). (2020a). *Career and career guidance in the Nordic countries*. Sense Publishers.

- Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J., & Thomsen, R. (2020b). Setting Nordic career guidance in context. In E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen, & R. Thomsen (Eds.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (pp. 1–20). Sense Publishers.
- Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdottir, S. A., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Loven, A., & Vilhjalmsdottir, G. (2018). Nordic research on educational and vocational guidance: A systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 185–202.
- Haug, E. H., Thomsen, R., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T., Gravås, T., Engh, L., Bakke, T., & Gaarder, I. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder*. Retrieved from <https://www.kompetans norge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>.
- Hermstad, I. H., Caspersen, J., & Buland, T. (2020). Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen. *Psykologi i kommunen*, 6.
- Hooley, T. (2019). *International approaches to quality in career guidance*. Retrieved from <https://www.kompetans norge.no/globalassets/karriere/international-approaches-to-quality-in-career-guidance.pdf>.
- Hooley, T. (2020). Pining for the fjords. In E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen, & R. Thomsen (Eds.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (pp. 37–50). Sense Publishers.
- Hooley, T., & Rice, S. (2019). Ensuring quality in career guidance: A critical review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 472–486.
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2018). The neoliberal challenge to career guidance: mobilising research, policy and practice around social justice. In T. Hooley, R. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice - Contesting neoliberalism* (pp. 1–27). Routledge.
- Hughes, D., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2015). Testing times: Careers market policies and practices in England and the Netherlands. *British Journal of Guidance Counselling*, 43(2), 183–201.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. In R. A. Andreassen & E. M. Skaalvik (Eds.), *Kompetent skoleledelse*. Tapir.
- Irving, B. A. (2017). The pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice contesting neoliberalism* (pp. 47–62). Routledge.
- Kettunen, J., & Makela, J. P. (2019). Practitioners' conceptions of ethical practice in social networking in career services. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(3), 345–362. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9383-4>
- Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42(2), 143–148.
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education] (2009). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova. Kapiittel 22. [Regulations to the Education Act on the right to necessary counseling]. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2008-12-19-1526>.
- Liljegen, A. (2012). Pragmatic professionalism: Micro-level discourse in social work. *European Journal of Social Work*, 15(3), 295–312. <https://doi.org/10.1080/13691457.2010.543888>
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service* (30th anniversary expanded). London: Sage.
- Low, S. K., Kok, J. K., & Lee, M. N. (2013). A holistic approach to school-based counselling and guidance services in Malaysia. *School Psychology International*, 34(2), 190–201.
- Mathiesen, I. H., Mordal, S., & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. *Sosiologi i Dag*, 44(4), 57–78.
- Mordal, S., Buland, T. H., & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyp og grunnleggende ferdighet* (A26556). Retrieved from https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and advanced focus groups*. SAGE Publications.
- Nilsen, A. C. E. (2021). Professional talk: Unpacking professional language. In P. C. Luken & S. Vaughan (Eds.), *Palgrave handbook of institutional ethnography*. Palgrave Macmillan.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 187–206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>

- NOU 2016:7. *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education]. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5cd91e40c1a80c6f8028b21c3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>.
- OECD. (2002). *OECD Review of Career Guidance Policies. Norway Country Note*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1937973.pdf>.
- Pinch, T., & Bijker, W. (1987). The social construction of facts and artifacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. In W. Bijker, T. Hughes, & T. Pinch (Eds.), *The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology*. The MIT Press.
- Plant, P., Christiansen, L. L., Loven, A., Vilhjalmsdottir, G., & Vuorinen, R. (2003). Research in educational and vocational guidance in the Nordic countries: Current trends. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 101–122.
- Rosvall, P.-Å. (2019). “The local place” in the pedagogic practices. In E. Öhrn & D. Beach (Eds.), *Young people's life an schooling in rural areas*. The Tufnell Press.
- St.Meld.nr.16. (2006–2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education]. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-1d441395f>.
- Sultana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: Complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6>
- Sultana, R. G. (2018). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: Career guidance mediating the citizen and the state. In T. Hooley, R. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *career guidance for social justice contesting neoliberalism* (pp. 63–76). Routledge.
- Super, D. E. (1993). The two faces of counseling: Or is it three? *The Career Development Quarterly*, 42(2), 132–136.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.
- Thomsen, R. (2014). Non-participation in guidance: An opportunity for development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 61–76. <https://doi.org/10.1007/s10775-013-9260-0>
- Thomsen, R. (2017). *Career guidance in communities: A model for reflexive practice*. University of Derby.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
- Tummers, L., & Bekkers, V. (2014). Policy implementation, street-level bureaucracy, and the importance of discretion. *Public Management Review*, 16(4), 527–547. <https://doi.org/10.1080/14719037.2913.841978>
- Watts, A. G. (2008). Career guidance and public policy. In J. A. Athanassou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance*. Springer.
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. Harvard University Press.
- Zunker, V. G. (2012). *Career counseling: A holistic approach* (8th ed.). Cengage Learning.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Artikkel III

Mathiesen, I. H. (2022). «Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* 7(1), 1–14.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3361>

«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskaping i møter mellom elever og rådgivere

Ida Holth Mathiesen

Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger, Norge

Korrespondanse: ida.h.mathiesen@uis.no

Abstrakt

Basert på fokusgruppeintervjuer undersøker denne studien hvordan elever opplever møter med rådgivere i ungdomsskoler og videregående skoler. Individualisering danner en sentral kontekst for elevers valgprosesser. Improvisasjon, forstått som rådgiveres varhet for elevenes ønsker og behov og evne til å være til stede i her-og-nå-situasjonen, brukes for å belyse elevenes opplevelser av å møte rådgiveren. Rådgiverens balansekunst mellom informasjon, refleksjon og handlingsorientering ser ut til å være sentral for at eleven skal oppleve et godt møte med rådgiveren. Funnene tyder på at rådgiverens evne til improvisasjon og hennes/hans evne til å se og forstå eleven har betydning for hvordan rådgiveren oppleves. Dette ser ut til å kreve en balanse mellom å oppfatte elevens ønsker og behov og å tilpasse rolleutøvelsen til dette. Studien foreslår at dette kan gjøres gjennom en improvisasjonsbasert rådgivningspraksis. Videre fremkommer det at hvis eleven får anledning til å være medskaper i egne valgprosesser, kan dette bidra til at eleven ønsker videre kontakt med rådgiver.

Nøkkelord: rådgivning, karriereveiledning, elever, improvisasjon, skole

English abstract

Based on focus group interviews, this study explores secondary and upper secondary school pupils' experiences with counsellor meetings. Individualization forms a central context for pupil choices. Improvisation (i.e., the counsellor's alertness to the pupil's wishes and needs and their ability to be present in the here-and-now situation) is used to expound on pupils' experiences of meeting the counsellor. The counsellor's balance between information, reflection and action is a central factor in the pupil having a good experience with counsellor meetings. There are indications that a counsellor's ability to improvise is vital to a pupil's counselling experience. This requires a balance between the counsellor's perception of the pupil's wishes and needs and the action of adapting their role as a counsellor accordingly. The study proposes that this can be done through an improvisation-based counselling

Published: 15.03.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3361>

Mathiesen

practice. Furthermore, if pupils are given the opportunity to be co-creators in their own choice process, this can contribute to their willingness to continue meeting with their counsellors.

Keywords: counselling, career guidance, pupils, improvisation, school

Introduksjon

I denne artikkelen blir elevenes opplevelser av å møte rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole for å snakke om utdannings- og yrkesvalg utforsket med vekt på å bringe frem elevenes perspektiv. Haug og Plant (2016) etterlyser forskning som involverer brukernes stemmer. Å utforske elevenes opplevelse av møter med rådgivere i skolen kan bidra til ny kunnskap om hvordan elevene erfarer rådgivningen i skolen. Elevenes erfaringer og synspunkter er interessante fordi de gir innblikk i hva elevene vektlegger som betydningsfulle elementer i rådgivning.

Retten til nødvendig rådgivning i skolen innebærer at «eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsvalg» (*Forskrift til opplæringslova §22*, 2009). Gode valg fordrer at elevene har et eiendomsforhold til beslutningen sin og at valg samsvarer med den enkeltes verdier, interesser og identitet (Lingås & Høspøien, 2016). God rådgivning fordrer med andre ord anerkjennelse (Honneth, 2008), forstått som å bli møtt og lyttet til som et unikt individ med spesifikke ønsker og behov (sosial anerkjennelse), og at ens rettigheter (for eksempel rett til rådgivning i skolen) blir tatt på alvor og realisert (rettslig anerkjennelse). Anerkjennelse handler om å bli sett, møtt, om blikket og tonen i det relasjonelle møtet (Aubert, 2009, s. 48). En anerkjennende praksis fordrer tilstedeværelse (Honneth, 2008), noe som også er en forutsetning for improvisasjon hos den profesjonelle parten (Øksnes, 2006). Improvisasjon handler om å håndtere og tilpasse seg det uforutsette og ikke-planlagte, og krever evne til fleksibilitet og situasjonsmusikalitet (Larsen, 2011, s. 56).

Improvisasjon, forstått som rådgiveres varhet for elevenes ønsker og behov, og evne til å være til stede i her-og-nå-situasjonen (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006), handler om å ha en åpen innstilling for å bekrefte elevenes initiativ og bidra til å utvikle deres ideer og refleksjon (Sverdrup & Myrstad, 2011). Det improviserte er uforberedt og kan knyttes til det uforutsette og ukjente (Eik, 2013; Larsen, 2011), men bygger på profesjonsutøvernes kunnskap, erfaring og verdier. Improvisasjon (Karlsen, 2006) er valgt som et analytisk konsept fordi det bidrar til å belyse om og på hvilke måter elevene opplever anerkjennelse (eller ikke) av rådgiverne i skolen, og hvilken betydning dette har for videre kontakt med rådgiveren.

En sentral kontekst for studien er individualiseringen av samfunnet, som danner nye rammer for unges liv, karrierevalg og forventninger i møte med profesjonsutøvere (Callero, 2018; Katznelson, 2004; Sørensen et al., 2017). Individualisering peker på hvordan samfunnsstrukturene har blitt mindre definerende for unges fremtid og utdanningsvalg. Individualiseringen kan dermed påvirke de ønskene og behovene elevene har i møtet med rådgiveren. Individualisering relaterer seg til det Øksnes (2006, s. 319) betegner som «den postmoderne knipe», som kjennetegnes ved ansvaret som følger med å ta egne valg og ikke bare tegne seg på forhåndsbestemte valg. Individualiseringen blir en viktig kontekst som bidrar til spenninger og forventninger i møtene mellom elever og rådgivere.

En helhetlig tilnærming til elevene (*Forskrift til opplæringslova §22*, 2009; Mathiesen & Gunnarsdóttir, 2021), og at rådgiverne baserer sin virksomhet på «en respekt for elevenes behov og ønsker» (Haug, 2017, s. 24) fremheves som mål for karriereveiledningen i skolen. Hvordan elever opplever at denne respekten blir ivaretatt, ser ut til å være lite utforsket. Elevenes ønsker og behov forstås i denne artikkelen som de forventningene elevene bringer med seg når det gjelder informasjon, prosess eller relasjon. Studiens forskningsspørsmål er: *Hvordan opplever elever møter med rådgivere i ungdomsskoler og videregående skoler?*

For å belyse forskningsspørsmålet anvender jeg teoretiske perspektiver som vektlegger at utøvelse av rådgiverrollen er en balansekunst mellom informasjon, handling og refleksjon, (Isachsen et al., 2011), og

«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskaping i møter mellom elever og rådgivere

at improvisasjon og medskaping (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) er sentrale elementer for å oppnå gode møter mellom rådgivere og elever. Før jeg belyser dette nærmere, vil jeg beskrive relevant litteratur.

Tidligere forskning og bakgrunn

En rolleutøvelse som gjør at eleven føler seg sett og forstått (anerkjent) gjennom forutsigbarhet, respekt og empati, bidrar til tillit og positive relasjoner (Aubert & Paulsen, 2016, s. 195). Rådgiverrollen i skolen er en funksjon tillagt en undervisningsstilling og todelt mellom utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving (*Forskrift til opplæringslova §22*, 2009). Mange rådgivere i skolen ivaretar både sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesveiledning/karriereveiledning (Buland et al., 2020).

Karriereveiledning er både et politisk redskap og en individuell velferdstjeneste (Kjærgård & Plant, 2018, s. 11) med fokus på å forstå elevens posisjon, og å legge til rette for gode, meningsbærende opplevelser (Haug, 2018, s. 144). Det finnes ulike tilnæringer til karriereveiledning, for eksempel teknokratisk, utviklingsrettet eller frigjørende (Sultana, 2018). Rådgivernes praksis må vekse mellom tilnærningene ut fra elevens behov og målsettingen for veiledningen (Savickas, 2015, s. 140).

Tidligere studier av improvisasjon og karriereveiledning knytter improvisasjonen til individers karriereutvikling (jf. Collin og Watts (1996); Inkson (1999)). Litteratur om improvisasjon i skolen (Alterhaug, 2021; Eik, 2013; Irgens, 2006; Larsen, 2011; Sverdrup & Myrstad, 2011; Øksnes, 2006) er i overveiende grad teoretiske studier. Alterhaug (2021) og Øksnes (2006) diskuterer improvisasjon i veiledning og rådgiving. I denne studien bruker jeg improvisasjon for å undersøke hvordan profesjonsutøverens væremåte har betydning for utviklingen av relasjonen til elevene (jf. Aubert og Paulsen (2016)) og deres opplevelse av møtet. Utenforskningskommisjonen nedsatt av Stavanger kommune peker nettopp på at mange unge har dårlige relasjonelle erfaringer, og at det å møte voksne som «ser dem, tror på dem og holder ut, er avgjørende» (Mæstad et al., 2022, s. 87).

Teori

Individualisering – rammer for unges valg av utdanning og yrker

Elevers utdannings- og yrkesvalg foregår i et samfunn som er preget av økende individualisering (Callero, 2018; Illeris, 2014; Krange & Øia, 2005; Woodman & Wyn, 2014). Dette fører til at de unge i større grad enn tidligere bærer risikoen for eventuelle feilvalg alene (Furlong & Cartmel, 1997). Individualiseringen stiller krav til at ungdommene stadig må posisjonere seg, og gjør individet alene ansvarlig for å forme sin identitet og for om hun/han lykkes eller mislykkes uten at samfunnsstrukturens innvirkning tas i betraktning. Individualisering innebærer en kritisk forståelse av individuelle tilnæringer som overansvarliggjør individene og resulterer i press, skyld og skam (Katznelson, 2004). De unges oppmerksomhet dreies mot dem selv og deres yrkesvalg, og de nødvendige fellesskapene mennesker inngår i blir tåkelagt (Aagre, 2016). Denne utviklingen innebærer en økt frihet, men er også en formidabel kilde til usikkerhet (Katznelson, 2004; Krange & Øia, 2005; Sørensen et al., 2017, s. 29). Mange unges forestillinger om egne valg fremstår som motsetningsfylte og ambivalente (Haug, 2016; Katznelson, 2004).

Unge valg av utdanning er blitt et ekspanderende utdanningspolitisk område (Kjærgård, 2018). Dette speiles i det Katznelson (2004) betegner som den institusjonelle individualiseringen, som handler om dannelsen av et kravkompleks knyttet til et økende fokus på avklaring av unges utdanningsvalg. Samfunnet krever at de unge stadig posisjonerer seg i forhold til egne ønsker, drømmer og behov, og de unge opplever dette som vanskelig (Katznelson, 2004, s. 209). Samtidig har de unge mange forventninger til ansattes muligheter for å hjelpe og blir skuffet når forventningene ikke innfris (Katznelson, 2004). Katznelson konkluderer med at et individuelt fokus i pedagogisk og læringsteoretisk forstand er avgjørende fordi det kan gi den unge en verdifull opplevelse av å bli sett, og dermed anerkjent. Dette behovet har økt som følge av den institusjonelle individualiseringen (Katznelson, 2004, s. 219). Å gi unge opplevelsen av å bli sett er ikke noe som løses strukturelt, men handler om den innstillingen de profesjonelle møter de unge med (Katznelson, 2004).

Mathiesen

Improvisasjon i møter mellom elever og rådgivere

Karriereveiledning beskrives som en balansekunst hvor rådgiveren må ivareta det informative elementet (om konkrete valgmuligheter og elevenes ønsker og forutsetninger), det reflekterende elementet (refleksjon gjennom samtale) og det handlingsorienterte elementet (få eleven til selv å gripe fatt i det hun/han selv kan gjøre) (Isachsen et al., 2011). Elever trenger å møte en balansert, profesjonell rådgiver i skolen (DeKruyf et al., 2013, s. 279). Behovet for dialog mellom elev og rådgiver, hvor refleksjon og diskusjon er sentrale elementer (Skovhus & Thomsen, 2020), er viktig for gode møter.

Improvisasjon er ikke nytt i skolen (Karlsen, 2006) og beskrives som en del av all profesjonsutøvelse (Irgens, 2021, s. 39). Med henvisning til Schön (1983, 1987) beskriver Irgens (2006) den reflekterende praktiker som en som lar seg inspirere av uforutsette situasjoner. De «profesjonelle kunstnerne» er de profesjonsutøverne som evner å ta i bruk sin ekspertkunnskap i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved å følge et forhåndsbestemt program. De improviserer når situasjonen påkaller det (Irgens, 2006, s. 285). Rådgiverne som evner å slippe seg fri fra forhåndsplanlagte metoder og evner å se og lytte til elevene i situasjonen, utøver det jeg forstår som en improvisasjonsbasert rådgiverpraksis.

Å være var for her-og-nå-situasjonen fordrer kunnskap om emosjoner og følelsers betydning, samt evne til improvisasjon (Irgens, 2016, s. 248). Begrepet bidrar til å belyse en måte å utøve profesjonsrollen som legger til rette for samspill og medskaping hvor elevene kan ta en aktiv rolle (Karlsen, 2006, s. 258). Å handle medskapende betyr å tilegne seg kunnskap selvstendig, bli trygg nok til å finne ny kunnskap, ha egne meninger og ellers en kreativ og nysgjerrig holdning til liv og virke (Alterhaug, 2021, s. 86). Improvisasjon kan bidra til at det skjer en kreativ bevitthetsprosess som gjør at individet blir klar over sitt potensial og ser disse i relasjon til den sammenhengen de står i (Alterhaug, 2021, s. 95). Improvisasjon er relevant for å belyse møter mellom rådgivere og elever fordi improvisasjon legger vekt på egenskaper ved disse møtene som er overordnet spesifikke metoder og teknikker. Det handler om hvordan rådgivere *møter* elevene i en relasjon hvor den ene parten innehar kunnskap som den andre kan få del i. Skau (2017) trekker inn improvisasjon som et element i ethvert møte mellom mennesker. Strong (2003) knytter improvisasjon til muligheten for å bidra til meningskaping i rådgivningssituasjonen. Felles for disse betraktningene av improvisasjon er at de peker på at bruk av improvisasjon er viktig for hvordan veisøkere opplever møter med profesjonelle.

Hvordan et møte vil foregå, kan ikke forutsies nøyaktig (Karlsen, 2006, s. 253). Det å bli møtt med anerkjennelse fra mennesker vi selv anerkjenner, gjør at vi føler oss sett og respektert (Aubert & Paulsen, 2016). I møter mellom mennesker må man gjøre løpende vurderinger angående tempo, tone, klima og framdrift, og basere handlingsvalg på dette. Improvisasjon er nært knyttet til «rytme og timing», noe som forutsetter *situasjonsmusikalitet* (Karlsen, 2006, s. 242), eller *situasjonsfornemmelse* (Alterhaug, 2021, s. 92), hvor evnen til å lytte, fange inn og være til stede i situasjonen står sentralt. Anerkjennelse av elevens posisjon og den profesjonelles evne til å lytte er viktig for at improvisasjonen skal bidra til dialog (Karlsen, 2006). I forlengelsen av dette kan vi tenke oss at en balansert samtale åpner for medskaping gjennom improvisasjon. En elevs opplevelse av et møte med en rådgiver kan tenkes å være preget av om eleven opplever seg sett og hørt, altså anerkjent, som medskaper (Karlsen, 2006) i sin egen valgprosess. Begrepet om improvisasjon kan sees som en overbygning mellom informasjons-, handlings- og refleksjonselementet i veiledningsprosessen. Med improvisasjon rettes rådgiverens rolleutøvelse mot å gi eleven anledning til å være medskaper i balanserte møter i stedet for å bli avkrevd en refleksiv posisjonering (jf. Katznelson (2004)) slik individualiseringen av samfunnet orienterer individene mot.

Metode og datainnsamling

Datamaterialet omfatter 19 intervjuer med 71 elever fordelt på 10 intervjuer med 39 elever i ungdomsskolen og 9 intervjuer med 32 elever i videregående skole i tre fylker i Norge. Informantene er mellom 14 og 18 år.¹ Datainnsamlingen ble gjennomført i forbindelse med et prosjekt som undersøkte

¹ Samtykke fra elever og foreldre ble samlet inn i forkant av intervjuene.

«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere

kvaliteten på skolens rådgiving (Buland et al., 2014). Utvalgskriteriene var at skolene skulle ligge i både sentrale og rurale strøk, være store og små og ha tilknytning til et lokalsamfunn med hjørnesteinsbedrifter eller store offentlige arbeidsplasser. I hvert fylke valgte vi seks skoler som til sammen dekket utvalgsriteriene. Til sammen har vi besøkt 18 skoler. Ved hver skole ble det gjennomført ett intervju med 2–5 elever med unntak av én ungdomsskole, hvor det ble gjennomført ett ekstra individuelt intervju. Intervjuene hadde en varighet på 30–60 minutter. Kontaktpersonene ved skolene var behjelpelige med å finne informanter og tilrettelegge rom.

Intervjuene ble gjennomført som fokusgruppeintervjuer (Halkier, 2008; Morgan, 2019). Slik ble forskerens rolle i intervjuene å legge til rette for en diskusjon mellom intervjupersonene. Det viste seg at elevene på ungdomsskolen i mindre grad enn på videregående skole engasjerte seg i diskusjonene, og det var nødvendig med mye tilrettelegging fra de to forskerne som var til stede. Dette kan både ha sammenheng med at intervju situasjonen var ukjent, usikkerhet i valgprosessen eller elevenes alder. På videregående skole gikk diskusjonene lettere, da elevene hadde mer erfaring med utdannings- og yrkesvalg, og var mindre redde for å fremme egne standpunkt. Vi hadde en intervjuguide som omhandlet valg av yrker og utdanning, møter med rådgiveren og opplevelsen av å skulle gjøre et utdannings- og yrkesvalg. Vi startet hvert tema med et åpent spørsmål, for så å komme med mer spesifikke spørsmål. Vi ga også elevene muligheten til å ta opp det de syntes var viktige temaer. Vi gjorde opptak av intervjuene, og de ble transkribert. Prosjektet er godkjent av NSD, og datamaterialet ble anonymisert og lagret for videre forskning som informantene ga sitt samtykke til.

En svakhet ved å velge fokusgrupper er at det kan være elevene velger å fortelle om andre ting enn de hadde gjort i et individuelt intervju. Det var også en del av elevene som hadde svært mye følelser knyttet til det de opplevde som store og livsavgjørende valg. Dette førte til at vi i noen intervju måtte bruke en del tid i begynnelsen til å berolige elevene rundt dette valget. Vi opplevde det som utfordrende, men valgte å ivareta elevene med de følelsene som kom til uttrykk.

Intervjuene ble kodet tematisk (Morgan, 2019) med den hensikt å tolke meningen og lage koder som fanget opp de diskuterte temaene. Eksempler på temaer er opplevelser av valgprosess, rådgiver og forventninger til rådgiver og møte med rådgiver. Dataene ble kodet manuelt. NVivo ble brukt for å organisere dataene. Det er brukt en helhetlig kodingsform (Miles et al., 2014, s. 77), hvor større deler av materialet ble kodet med samme kode. I tillegg fikk deler av materialet parallelle koder fordi elevene ofte snakket om flere forhold samtidig (Miles et al., 2014, s. 81). Dette skjedde for eksempel da elevene snakket om forventninger til rådgiverne, hvordan de opplevde møtene og hvordan de følte seg anerkjent eller ikke av rådgiverne.

Analysene i studien har blitt gjennomført med en abduktiv tilnærming (Tavory & Timmermans, 2014; Timmermans & Tavory, 2012) med interaksjon mellom datamaterialet og teori og en målsetting om å bidra til teoriutvikling på feltet. Det vil si, dataene har blitt lest og tolket i lys av teori, dataene har gitt inspirasjon til å lese ny teori hvorpå ny tolkning er blitt gjennomført, i flere omganger. «The research process, therefore, alternates between (previous) theory and empirical facts (or clues) whereby both are successively reinterpreted in the light of each other» (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 5). Flere teorier ble prøvd ut, for eksempel Lipskys (2010) teori om bakkebyråkrater og Sultanas (2018) diskurser for karriereveiledning. Disse var lite egnede fordi de tok utgangspunkt i profesjonsutøveren (rådgiveren) heller enn tjenestemottakeren (elevene). Teorien som er benyttet i artikkelen er valgt fordi det bidrar med innsikt i elevenes opplevelser i møter med rådgivere i skolen og hvordan vi kan forstå disse møtene og deres betydning. I analyseprosessen kom det fram at elevene både hadde gode og dårlige opplevelser i møter med rådgivere, og at disse opplevelsene hadde konsekvenser for hvordan elevene vurderte sin videre kontakt med rådgivere.

I kapittelet om funn vil jeg først gå gjennom elevenes fortellinger om det de opplever som gode møter, omtalt som «møter i balanse», deretter vil jeg gå videre til å omtale det elevene opplever som dårlige møter, omtalt som «møter i ubalanse». Funnene diskuteres videre i diskusjonskapittelet og i tråd med den abduktive tilnærmingen søker artikkelen å komme med teoretiske bidrag for å forstå møter mellom elever og rådgivere.

Mathiesen

Funn

'Møter i balanse' kjennetegnes ved at elevene opplever en anerkjennelse fra rådgiverne når det gjelder sine ønsker og behov, og at det er balanse mellom elevens behov for informasjon, handlingsorientering eller refleksjon og det eleven opplever å få ut av møtet med rådgiveren. 'Møter i ubalanse' er de møtene hvor elevene ikke opplever anerkjennelse og/eller ikke får sine behov for informasjon, handlingsorientering eller refleksjon innfridd i møtet med rådgiveren.

Møter i balanse

Et sentralt funn i studien er at når elevene opplever at de blir anerkjent for sin individualitet (Honneth, 2008), det vil si at deres ønsker og behov blir møtt og ivaretatt, opplever de møtet med rådgiveren som godt. Elevene oppgir også at det å få svar på konkrete spørsmål om informasjon som en viktig grunn for å oppsøke rådgiver. En elev på Vg2 sa: «Det er mer hvis jeg lurer på noe spesifikt. At jeg har bestemt meg, så trenger jeg litt informasjon, da kan det være greit å spørre rådgiver» (Vg2, skole F). En elev med litt større utfordringer forteller:

Jeg har snakket med rådgiveren ganske ofte om flere saker, først om fritak fra fellesfag, [...] og så om hun kunne finne ut masse andre saker. [...] og så har hun også hjulpet meg med å bevisse at jeg har dysleksi [...] så hun har hjulpet meg i flere anledninger (Vg1, Skole B)

Eleven ser ut til å ha opplevd å få oppfylt sine behov både for konkret informasjon og for en handlingsorientering (Isachsen et al., 2011). Videre fortalte elevene om møter med rådgivere som gjorde at de opplevde seg sett og tatt på alvor (anerkjent). En elev som hadde møtt ulike rådgivere, beskrev møte hun hadde hatt på den nye skolen slik:

Rådgivningen her har fungert mye bedre fordi hun prøver i hvert fall å hjelpe deg, og hun hører på din side og hva du tenker, i stedet for å pushe deg til noe som *hun* mener er best. Hun hjelper deg med det du spør om hjelp til [...] i stedet for at hun pusher deg til noe som du kanskje ikke er hundre prosent sikker på (Vg2, Skole B).

Elevens fortelling om en lyttende og ivaretagende rådgiver viser at eleven opplever anerkjennelse i møte med rådgiveren. I elevens beskrivelse fremstår rådgiveren med interesse for eleven og spørsmålene hun tematiserer. Dette ser ut til å bygge opp under en tillitsrelasjon og en trygg kontekst hvor eleven opplever seg ivaretatt og respektert. Timingen og rytmen (Karlsen, 2006) i møtene ser ut til å ha vært god ved at rådgiveren har klart å skape en dialog som samsvarer med elevens ønsker og behov. Elevens utsagn tyder på at hun opplever rådgiveren som anerkjennende og orientert mot å bidra til elevens utforsking.

Valg av videre utdanning var et tema som opptok ungdommene. Det gir verdifull informasjon og reflektere med likeverdige (jf. Thomsen (2017)), men det kan også være en kilde til nye spørsmål. En Vg3 elev forteller: «Man informerer jo hverandre [...] og det er som oftest da folk går til rådgivning» (Vg3, Skole M). Rådgiveren blir dermed oppsøkt i en utforskningsfase, hvor elevene ikke nødvendigvis vil ha klare svar, men diskutere hvilke muligheter de har. Dette gjelder særlig når elever er i tvil om ulike utdanningsveier:

Jeg oppsøkte rådgivertjenesten da jeg skulle velge valgfag [...] da var jeg litt i tvil, og følte at jeg trengte litt veiledning med tanke på om jeg skulle gå samfunnsfag eller realfag, fordi jeg i utgangspunktet er opptatt av å være «flink», i anførselstegn, og derfor følte jeg en dragnings mot at jeg burde ta realfag, mens jeg egentlig var mer interessert i samfunnsfag. Men da følte jeg at jeg fikk god rådgivning, og ble oppfordret til å ta det jeg faktisk trivdes best med, og det er jeg fornøyd med (Vg3, Skole M).

Forventninger til seg selv og andres oppfatninger spilte inn i vurderingen og eleven opplevde støtten fra rådgiveren som «god» rådgiving. Eleven ønsket å oppnå refleksjon gjennom samtale i tråd med det reflekterende elementet (Isachsen et al., 2011). En veiledningssituasjon med rom for refleksjon styrkes ved at veisøkeren opplever anerkjennelse (Aubert & Paulsen, 2016). Dette krever at rådgiveren tilpasser utøvelsen for å skape rom for denne anerkjennelsen. Improvisasjon (Karlsen, 2006) hvor rådgiveren bruker sin kompetanse til å trygge eleven i situasjonen, kan bidra til å skape rommet for anerkjennelse. Eleven ser ut til å ha opplevd at rådgiver hadde en varhet for hennes følelser i form av veiledning som

«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskaping i møter mellom elever og rådgivere

oppleves god og konstruktiv, og balansen mellom informasjon, refleksjon og handlingsorientering (Isachsen et al., 2011) ser ut til å være ivaretatt. Analysene viser at når elevene har et ønske om å utforske og finne fram til muligheter, oppleves det positivt å møte en rådgiver som tar seg tid til å utforske sammen med dem og som har konkrete forslag til veien videre. Dette ser ut til å kreve improvisasjon hos rådgiveren.

Møter i ubalanse

Mange elever forteller at de har spurt rådgiverne om informasjon uten å få det. En elev på ungdomsskolen fortalte en typisk historie: «Hun kunne ikke gi meg noe svar da. Hun sa jeg måtte nesten snakke med videregående skolene videre, liksom. [...] Hun kunne ikke ... visste ikke helt» (10. klasse, Skole B). Slik fremstår også rådgiverne som usikre og en lite pålitelig kilde til informasjon for elevene. I møter mellom rådgivere og elever hvor eleven ikke opplever å få sine ønsker og behov innfridd, viser funnene at det oppstår en ubalanse. Dette ser ut til å finne sted enten når eleven opplever at informasjonselementet ikke blir dekket, eller når de opplever rådgiveren som for sterkt handlingsorientert. Ved en annen skole reflekterte elevene også rundt hva de etter tidligere erfaringer med rådgiveren kunne forvente:

A: De store valgene må man ta selv, men hvis det er noen sånne konkrete, enkle ting så spør jeg jo. [...] men jeg går ikke inn og spør henne om sånn store, store avgjørelser.

B: Skal jeg søke på det og det liksom, det spør du ikke om, hehe. (Vg2, Skole F).

Elevene skiller mellom de konkrete spørsmålene om informasjon, og de store avgjørelsene om fremtidige yrkes- og utdanningsvalg. Deres erfaring med rådgivere har lært dem at rådgiveren ikke bør involveres i spørsmål om fremtidige yrkes- og utdanningsvalg. Dette peker på at hvordan elevene opplever møtet, har betydning for elevenes ønske om å involvere rådgiveren videre. En annen elev fortalte:

Jeg får bare mer og mer spørsmål, og jeg vet ikke hva jeg har lyst til slutt liksom [...] jeg fikk liksom ikke noe svar av rådgiver på skole B da [...] Så jeg har ikke brukt de her [på denne skolen]. Så når lærerne sier: «det der må du spørre rådgiveren om». Så sier jeg: «Greit, da går jeg hjem og googler det [konkrete spørsmål] i stedet». Jeg har ærlig talt ikke brukt rådgivningen på skolen her i det hele tatt. Det er fordi når jeg gikk på ungdomsskolen, så var jeg ikke helt fornøyd med rådgivningen, og så prøvde jeg på forrige [videregående skole], og da satt jeg igjen med flere spørsmål. Derfor har jeg sagt at det går ikke min vei hvis jeg går til rådgiver uansett, [...] jeg føler ikke at jeg har fått hjelp da (Vg2, Skole F)

Denne elevens møter med rådgivere på ulike skoler har ført til frustrasjon og mindre tillit til rådgivere generelt. Når eleven erklærer at hun heller vil google konkrete spørsmål enn å snakke med rådgiver, viser dette at hun har definert rådgiveren ut av sin valgprosess. Rådgiveren ser ikke ut til å ha klart å tilpasse sin rolleutøvelse til det eleven hadde behov for. Utsagnet «det går ikke min vei» tyder på frustrasjon over mangel på anerkjennelse og kan tyde på at rådgiveren har manglet situasjonsmusikalitet (Karlsen, 2006) og ikke har åpnet for elevens medskaping (Karlsen, 2006). Eleven beskriver en rådgiverrolle som virker forvirrende. Dette kan komme av både manglende kompetanse og/eller at rådgiveren utøver en rådgivningsstil hvor man stiller spørsmål for å få eleven til å reflektere seg fram til svarene selv. I dette tilfellet ser det ut til å ha skapt en opplevelse av en manglende anerkjennelse (Honneth, 2008). Andre elever fortalte også om dette:

Jeg føler liksom at temaet når du går inn blir bortgjemt, og du kommer ut med helt andre greier i hodet liksom. Ja, jeg ville flytte hjem, men når jeg kom ut derifra, så var jeg litt sånn, skal jeg egentlig bo her i byen mer liksom? Det var jo egentlig derfor jeg ville bytte linje også, for jeg ville bo hjemme. Men da ble jeg helt fokusert på andre ting, følte jeg, når jeg gikk dit enn det jeg faktisk hadde lyst til (Vg2, Skole F).

Eleven opplevde at hennes ønske ble «bortgjemt» i samtalen med rådgiveren. Dette kan være et resultat av at rådgiveren overførte sin kunnskap til eleven uten å oppfatte elevens emosjoner og følelser i tilstrekkelig grad (Irgens, 2016; Karlsen, 2006), noe som kan virke forvirrende og frustrerende for eleven. En slik rolleutøvelse tyder på at rådgiveren i liten grad anerkjenner elevens individualitet eller posisjon som rettighetssubjekt (Honneth, 2008), og dermed heller ikke klarer å åpne for medskaping gjennom

Mathiesen

improvisasjon. Elevens beskrivelse av møtet kan sees i sammenheng med individualiseringen og hvordan ungdom blir avkrevd en posisjonering i forhold til egen situasjon og framtidsplaner (Katznelson, 2004).

Andre elever ytret skepsis mot rådgiverne. En elev på Vg2 sa: «Rådgiverne på videregående er helt like, de prøver liksom at flest mulig skal fortsette studiespesialiserende, når det kanskje allerede er litt dumt at du er der i første omgang» (Vg2, Skole B). Eleven ser ut til å ha mistet tilliten til rådgiveren og opplever at rådgiveren tar en pådriverrolle som omfatter handlingsorienterte elementer (Isachsen et al., 2011), uten at det er i tråd med elevens ønsker og behov. Rådgivere risikerer dermed å overstyre elevens valgprosesser framfor å stimulere til medskaping og elevens eierskap til egne valgprosesser (Lingås & Høsøien, 2016).

Diskusjon

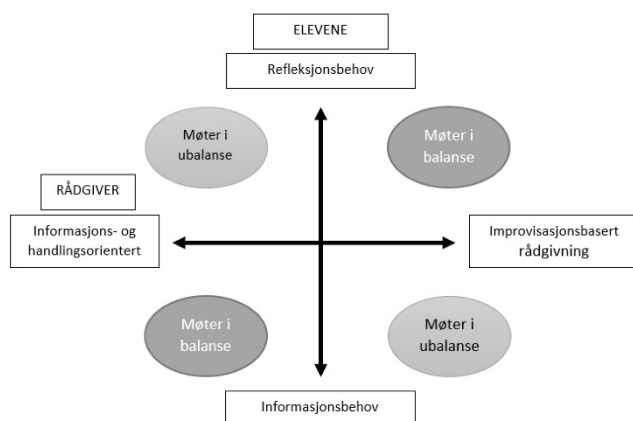
Denne studien undersøker elevers erfaring med og opplevelse av rådgivningstjenesten i skolen. Funnene viser at elevene forteller om møter som oppleves som mer eller mindre balanserte. Jeg vil videre diskutere funnene i lys av individualisering av samfunnet og improvisasjon som en måte å utøve en anerkjennende praksis.

Rådgivernes balansekunst i møte med eleven

Elevens opplevelse av å få hjelp i balanserte møter med rådgiver ser ut til å ha sammenheng med hvilke hjelpebehov eleven har, og hvordan eleven opplever å bli møtt av rådgiveren. Analysen peker mot at hvordan rådgiveren møter eleven, har betydning for elevens totale opplevelse av møtet. Dette betyr at selv om elever kan oppleve at de får lite konkret informasjon eller forslag til handling så kan de likevel oppleve møtet som positivt dersom de blir møtt med anerkjennelse (Honneth, 2008). Rådgivers evne til improvisasjon, medskaping, situasjonsmusikalitet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) og anerkjennelse, fremstår som sentralt for hvorvidt elevene opplevde møtet med rådgiver som godt og betydningsfullt for elevens ønsker om videre kontakt med rådgiverne. Noen elever oppsøkte rådgiver først og fremst for å få informasjon. Hvis de da møtte en rådgiver som ivaretok informasjonsbehovet, opplevde elevene møtet som fruktbart. Elevene opplevde da å møte en anerkjennende rådgiver som ivaretar elevens rett til rådgivning. Hvis de derimot opplevde å møte en rådgiver som ikke ga den informasjonen de trengte, kunne elevene oppleve frustrasjon i møtet. Dette kan forstås som at elevene ikke opplevde at sin rett til rådgivning ble anerkjent. Å ikke få svar på spørsmålene sine ser ut til å gi elevene et inntrykk av at rådgiverne manglet kompetanse, noe som svekket elevens tillit til rådgiveren. Elevene med informasjonsbehov, ble også frustrerte hvis rådgiveren i stedet avkrevde dem refleksivitet (jf. Katznelson (2004)). Altså at rådgiveren ga inntrykk av å ha svaret, men stilte spørsmål for å få eleven til selv å komme fram til svaret. Dette synliggjør også en balanse: rådgivers evne til å vurdere når det er behov for ren informasjon og når eleven er åpen for refleksjon. Hvis elever oppsøkte en rådgiver med et behov for å utforske, men opplevde å møte en rådgiver som søkte å styre eleven i en bestemt retning, ser det ut til at elevene opplevde å miste eierskapet til sin egen prosess. Dette er illustrert i figur 1 under.

Improvisasjonselementet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) synes å være et sentralt element i rolleutøvelsen som kan bygge bro mellom elevens forventninger og deres opplevelse av møtet med rådgiveren. Møter i balanse synes å være betinget av balanse mellom elevens forventninger og rådgivers praksis, mens møter i ubalanse innehar en diskrepans mellom elevens ønsker og behov og rådgivers rolleutøvelse. Figur 1 illustrerer hvordan møter i balanse kan oppstå i de tilfellene hvor det er samsvar mellom elevens ønsker og behov, og hvordan eleven opplevde sosial og rettslig anerkjennelse i møtet med rådgiveren.

«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskaping i møter mellom elever og rådgivere



Figur 1. Møter mellom rådgiver og elev.

Studiens bidrag til teoriutvikling, i tråd med den abduktive tilnærmingen, er dermed at rådgiverens evne til å være til stede i her-og-nå-situasjonen (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006; Øksnes, 2006) og avpasse sin rolleutøvelse til elevenes opplevde ønsker og behov er sentralt for at eleven skal oppleve seg anerkjent og dermed sett og forstått. Møter i balanse kan oppstå i de tilfellene hvor elevene opplever at rådgiveren anerkjenner (Honneth, 2008) deres ønsker og behov, og evner å møte og hjelpe eleven med disse. Møter i ubalanse oppstår i det eleven opplever å ikke bli anerkjent og møtt på sine behov. Ved å gå inn i møtet med improvisasjon som utgangspunkt (Karlsen, 2006) muliggjør rådgiveren, en prosess hvor eleven kan bli medskaper (Karlsen, 2006), heller enn kun mottaker av veiledning. Møter i balanse og møter i ubalanse må forstås som et kontinuum, hvor møter kan ha ulike grader av balanse/ubalanse ut fra elevens behov og opplevelse av anerkjennelse. Selv om eleven ikke får den informasjonen han/hun trenger, kan den likevel oppleve at møtet er godt hvis den opplever å bli anerkjent av rådgiver.

I rådgiverens hektiske hverdag vil det være en utfordring å avdekke elevenes ulike ønsker og behov i forkant av møtet. Improvisasjon som åpner for den andre (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006; Øksnes, 2006), kan være til hjelp for å balansere rolleutøvelsen i møte med ønsker og behov som rådgiver ikke kan forberede seg konkret på. For rådgiverne kan det være en utfordring å legge til side andre forventninger, for eksempel fra egen skole eller lokalt næringsliv (jf. Mathiesen et al. (2014)), for å møte elevene i deres situasjon. Dersom rådgiverne tar en improvisasjonsbasert (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006; Øksnes, 2006) inngang til rådgivningssituasjonen, vil de kanskje kunne balansere sin rolle bedre i møte med elevene. Tar man utgangspunkt i at det overordnede målet for skolens rådgivning er å være en konstruktiv del av elevenes valgprosess, vil det være nødvendig å komme i posisjon til dette gjennom balanserte møter. Studien viser at for å sikre rådgivers videre rolle i elevenes valgprosesser og elevens rett til rådgivning, er det viktig at elevene opplever balanserte og anerkjennende møter med skolens rådgivere. Forskjellen mellom en improviserende rådgiverrolle og en rådgiver som er eklektisk, er at improvisasjonen legger vekt på å være til stede i situasjonen (Karlsen, 2006; Øksnes, 2006) og være sensitiv for elevenes ønsker og behov (jf. Haug (2017)). Altså en grunnleggende anerkjennende posisjon. Slik kan rådgivningen forstås som en kunst med utgangspunkt i tilstedeværelse heller enn å velge rett metode (jf. Irgens (2006, 2016)). En rådgiver som er eklektisk, er ikke nødvendigvis var for elevens ønsker og behov, men kan legge andre forhold til grunn for sitt valg av tilnærming i veiledningssituasjonen (som vist i Mathiesen et al. (2014)).

Mathiesen

En improviserende rådgiver

I lys av improvisasjon (Karlsen, 2006) kan det utledes to prosesser knyttet til møtet mellom rådgiver og elev. Den første prosessen (møter i balanse) er knyttet til rådgivers improvisasjon i veiledningssituasjonen (Alterhaug, 2021) og hvordan dette kan gi eleven mulighet for å bli medskaper (Karlsen, 2006) i veiledningssituasjonen. Å få være medskaper kan bidra til at eleven opplever anerkjennelse, noe som kan bidra til å skape en god dialog og gjensidighet i relasjonen. Dette igjen kan være positivt for elevenes ønsker om videre kontakt med rådgiveren. Den andre prosessen (møter i ubalanse) tar utgangspunkt i at rådgiveren ikke åpner for at eleven kan bli medskaper gjennom en improvisasjonsbasert rådgiverpraksis. Dette ser ut til å bidra til en fremmedgjøring for eleven. Disse prosessene illustreres i Figur 2 under.



Figur 2. Improvisasjon i rådgiverrollen.

For å bidra til balanserte møter kan rådgiveren søke å tilpasse utøvelsen av rådgiverrollen til den enkelte eleven trenger. På den måten kan rådgiveren gi elevene en god opplevelse og bidra positivt til elevens valgprosess. For å forbli eller komme i en posisjon for videre veiledning ser det ut til at det er viktig å oppfylle elevenes forventninger om anerkjennelse. At rådgiverne bruker en helhetlig tilnærming hvor de ser hele eleven i sammenheng med den situasjonen de er i, kan være en måte å utøve rådgivningen på som gjør at eleven opplever seg sett og forstått.

For ungdom som ikke har svar, kan det oppleves som frustrerende å bli avkrevd refleksivitet slik den institusjonaliserte individualismen (Katznelson, 2004) henstiller til. Et handlingsalternativ for de unge er å søke hjelp hos en rådgiver for å finne svar på sine spørsmål om for eksempel fremtidige yrkes- og utdanningsvalg. Hvis ungdommene da får enda flere spørsmål, kan det bidra til at de ikke opplever å bli anerkjent av rådgiveren. Hvordan eleven opplever møtet med rådgiveren, kan dermed bidra til å skyve elever bort fra profesjonsutøvere som kan hjelpe.

Begrensninger ved studien og videre forskning

En begrensning ved studien er at endringer i samfunnet kan påvirke hvilke ønsker og behov elevene har. Hvis materialet hadde blitt samlet inn på et annet tidspunkt, kunne andre behov vært utslagsgivende. Politikktutvikling på feltet kan bidra til å endre elevenes og rådgivernes forståelse av og forventninger til rådgivning i skolen. En annen begrensning ved studien er at den tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av møtene mellom elever og rådgivere. Dette gir ikke informasjon om faktisk utøvelse av rollen. En tredje begrensning er at fokusgruppeintervjuer kan ha ført til at elevene ikke delte opplevelser om møter med rådgivere som de ikke ønsket at medelever skulle få kjennskap til. Vi opplevde elevene som svært åpne, men kan ikke utelukke at individuelle intervjuer kunne gitt andre innsikter.

Videre forskning kan se nærmere på hvilke former for rådgivning som utøves i norsk skole. Det trengs også mer forskning på medskapingsprosesser i karriereveiledning. Elevers kollektive fremgangsmåte

«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskaping i møter mellom elever og rådgivere

(Thomsen, 2017) gjennom hvordan de diskuterer sine utdannings- og yrkesvalg med jevnaldrende er også et interessant tema for videre forskning. Videre forskning kan også sette søkelys på grunnene elevene har til å ikke å oppsøke rådgiver, hva som hindrer dem, og hva de gjør i stedet, på relasjonen mellom rådgiver og elev, og hva som bidrar til tillit i relasjonen.

Implikasjoner for praksis – en improvisasjonsbasert rådgiverpraksis

Studien viser at det er viktig at elevene opplever å møte en rådgiver som oppleves anerkjennende slik at hun/han får videre innpass i elevenes valgprosesser. Dette er kunnskap som kan ha sterke implikasjoner både for rolleutøvelse og for utdanningene for rådgivere. Ved å gjøre en improvisasjonsbasert rådgiverpraksis til et utgangspunkt, kan rådgiveren bidra til at elevene opplever medskaping (Karlsen, 2006) som gir dem eierskap til egen valgprosess. Improvisasjon (Karlsen, 2006) kan være et element i rolleutøvelsen som muliggjør en ivaretagelse av både informasjon, refleksjon og handling (Isachsen et al., 2011), og av elevens behov for anerkjennelse (Honneth, 2008). Dette kan kanskje også dempe konsekvensene individualiseringen av samfunnet (Katznelson, 2004) har for unges valgprosesser. Ved å ta i bruk improvisasjon (Karlsen, 2006), med vekt på situasjonsmusikalitet og medskaping (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006), kan rådgiverne lettere orientere seg mot elevenes ønsker og behov. På den måten kan rådgiveren tilpasse sin virksomhet til elevene, la elevene føle seg sett og forstått og danne grunnlaget for møter i balanse. Savickas (2015, s. 130) poengterer; «practitioners may view the three paradigms for career counseling as complementary and choose among them depending on the needs of a client». For å oppnå nødvendig fleksibilitet kan improvisasjon være et grunnleggende utgangspunkt for utøvelsen av rådgiverrollen.

Elevenes opplevelse av å bli anerkjent avhenger av den innstillingen de blir møtt med fra profesjonsutøveren (Aubert & Paulsen, 2016; Katznelson, 2004). Elevenes uttrykk for skuffelse og frustrasjon kan forstås som at de ikke opplever å bli sett og forstått (Katznelson, 2004). Tillit og opplevelse av anerkjennelse (Aubert & Paulsen, 2016; Honneth, 2008) er viktig for å skape et godt møte preget av balanse, likeverd og gjensidighet, som igjen skaper rom for nyansering og utforskning av det som kommer frem i møtet (Kvalsund & Meyer, 2005). Elevenes opplevelse av møtet med rådgiver kan si noe om balansen i kunsten å utøve veiledning. En improvisasjonsbasert rådgiverrolle, hvor rådgiveren er til stede i situasjonen og evner å se og forstå elevenes ønsker og behov kan bidra til at rådgiverne kan være voksne som ser elevene og tror på dem (Mæstad et al., 2022). Slik kan måten rådgiverne møter elevene på være viktig i arbeidet for å hindre utenforskap.

Avslutning

Studien viser at elevene opplever både gode og mindre gode møter med rådgiverne i ungdomsskolen og videregående skole. Elevenes vurdering av møtet baserer seg først på hvorvidt de opplever seg anerkjent gjennom rådgivers rolleutøvelse, dernest på om de opplever at deres ønsker og behov blir ivare tatt. Behovet for balanse mellom informasjon, refleksjon og handlingsorientering (Isachsen et al., 2011) kommer til syne som en sentral del av utøvelsen av rådgiverrollen. I tillegg kreves evnen til å balansere sin egen rolle mot elevenes ønsker og behov. Dette er en balansekunst som forutsetter improvisasjon (Karlsen, 2006) for å lykkes. Improvisasjonselementet handler om en evne til å sette eleven og veiledningssituasjonen i fokus og å ivareta en situasjonsmusikalitet (Alterhaug, 2021; Karlsen, 2006) hvor det å lytte, fange inn og være til stede står sentralt. Balansekunsten handler om hvorvidt rådgiveren klarer fange opp hva som er elevens behov og videre ivareta disse slik at eleven føler seg anerkjent i veiledningssituasjonen. Dette kan gjøres gjennom en improvisasjonsbasert rådgivningspraksis.

Om artikkelen

Jeg vil takke elevene som har deltatt i intervjuer og Hulda Mjøll Gunnarsdottir, Trond Buland, Rie Thomsen og Gurlı Olsen for gjennomlesninger, diskusjoner og kommentarer i skriveprosessen.

Mathiesen

Litteratur

- Alterhaug, B. (2021). Improvisasjon i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Aubert, A.-M. (2009). Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning! I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 44-59). Universitetsforlaget.
- Aubert, A.-M. & Paulsen, M. K. (2016). Relasjonen mellom lærer og elev – verdibaserte refleksjoner. I L. G. Lingås & U. Høsoien (Red.), *Utdanningsvalg–identitet og danning* (s. 185-205). Gyldendal Akademisk.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R. & Skoland, K. (2014). «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ»: Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. NTNU Program for lærerutdanning. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmliui/handle/11250/2429527>
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020: En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge*. NTNU Samfunnsforskning. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/utdannings--og-yrkesradgivning-og-sosialpedagogisk-radgivning-i-norsk-skole-anno-2020-en-kartlegging-av-ressurser-og-arbeidsoppgaver-til-radgivning-i-skolen-i-norge/>
- Callero, P. L. (2018). *The myth of individualism: How social forces shape our lives* (3. utg.). Rowman & Littlefield.
- Collin, A. & Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career—and of career guidance? *British journal of Guidance and Counselling*, 24(3), 385-398.
- DeKruyf, L., Auger, R. W. & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting students' mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling*, 16(5), 271-282.
- Eik, L. T. (2013). I møte med det spesielle og det uventede. Veiledning som støtte for utvikling av profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon. I L. G. Lingås & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s. 166-180). Gyldendal Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova §22*. (2009). *Kapittel 22 Retten til nødvendig rådgivning* (§22). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/nav/forskrift/2006-06-23-724>
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Open university press.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Haug, E. H. (2016). Utdanningsvalg – kompetanseutvikling for framtidens utdannings- og arbeidsliv. I U. Høsoien & L. G. Lingås (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 57-71). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Haug, E. H. (2017). «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9294-6>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag A/S.

Artikler

«Da går jeg hjem og googler det i stedet» – Improvisasjon og medskapning i møter mellom elever og rådgivere

- Illeris, K. (2014). *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Inkson, K. (1999). Improvisation in careers. *Australian Journal of Career Development*, 8(1), 32-36.
- Irgens, E. J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 281-307). Damm.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøver og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.
- Isachsen, K., Vassbotn, T. & Sønstebo, H. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239-259). N.W. Damm & Sønn AS.
- Katznelson, N. (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering* [Ph.d.-avhandling]. DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige- og individuelle behov. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal Akademisk.
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2018). Innledning. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Cappelen.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir akademisk forl.
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom viledere og veisøker*. Gyldendal Akademisk.
- Lingås, L. G. & Høsøien, U. (2016). Innledning. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning*. Gyldendal Akademisk.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service* (30th anniversary expanded edition). Russell Sage Foundation.
- Mathiesen, I. H. & Gunnarsdóttir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09494-z>
- Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014). En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen. *Sosiologi i dag*, 44(4), 57-78.
- Miles, M. B., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook. 3rd Edition*. SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE Publications.
- Mæstad, I. T., Angell-Olsen, M. L., Braut, G. S., Ellingsen, I. T., Haaland, V. F., Livstøl, F., Molland, B., Mujezinovic, A., Pettersen, C. U. & Kahlbom, A. (2022). *Ungt utenforskap i Stavanger. Andre delrapport fra kommunens utenforskapkommisjon*. Stavanger kommune.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. I P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. B. Walsh (Red.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (s. 129-143). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-008>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Mathiesen

- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovhus, R. B. & Thomsen, R. (2020). From Career Choice to Career Learning. Taster Programs and Students' Meaning-Making Processes. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 251-264). Sense Publications.
https://doi.org/10.1163/9789004428096_017
- Strong, T. (2003). Getting curious about meaning-making in counselling (1). *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(3), 259-273.
- Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: Karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 38-52). Gyldendal akademisk.
- Sverdrup, T. & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna* (s. 143-159). Fagbokforlaget.
- Sørensen, N. U., Pless, M., Katznelson, N. & Nielsen, M. L. (2017). Picture Perfect. Præstationsorienteringer blandt unge i forskjellige ungdomslivskontekster. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2).
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.
- Thomsen, R. (2017). *Career guidance in communities: A model for reflexive practice*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167-186.
- Woodman, D. & Wyn, J. (2014). *Youth and Generation: Rethinking change and inequality in the lives of young people*. SAGE Publications.
- Øksnes, M. (2006). Det siste ord er ikke sagt! Om det improvisatoriske aspekt i dekonstruerende rådgivning. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 309-325). Damm.
- Aagre, W. (2016). Står ungdomskulturen i veien for arbeidslivskunnskapen? Et «reformpedagogisk» vridd blikk på faget utdanningsvalg som erfaring. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og dannning*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning NSD

Vedlegg 2 – Databehandlerkontrakt

Vedlegg 3 – Intervjuguide rådgivere Fylkesprosjektet

Vedlegg 4 – Intervjuguide elever Fylkesprosjektet

**Vedlegg 5 – Intervjuguide rådgivere
Rådgiverrolleprosjektet**

Vedlegg 1 – Godkjenning NSD

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlegres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Trond Buland
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.08.2013

Vår ref.:34944 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.07.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34944 *Forskningsbasert evaluering av rådgivningstjenesten i hele grunnoppleringen
(grunnskole og videregående opplæring) i Møre og Romsdal fylkeskommune
Sør Trøndelag fylkeskommune og Nord Trøndelag fylkeskommune*
Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Trond Buland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.04.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Hennichsen


Søndre S. Arnesen

Søndre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34944

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med IRIS, Stavanger og SINTEF helse. NTNU er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at behandlings-/ansvarsfordelingen formelt er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det utarbeides en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Prosjektet skal avsluttes 15.04.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg

Vedlegg 2 – Databehandlerkontrakt



Databehandleravtale

I henhold til personopplysningslovens § 13, jf. § 15 og personopplysningsforskriftens kapittel 2.

mellom

International Research Institute of Stavanger (IRIS)
behandlingsansvarlig

og

Ida Holth Mathiesen
databehandler

1. Avtalens hensikt

Avtalens hensikt er å regulere rettigheter og plikter etter Lov av 14. april 2000 nr. 31 om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) og forskrift av 15. desember 2000 nr. 1265 (personopplysningsforskriften). Avtalen skal sikre at personopplysninger om de registrerte ikke brukes urettmessig eller kommer uberettigede i hende.

Avtalen regulerer databehandlers bruk av personopplysninger på vegne av den behandlingsansvarlige, herunder innsamling, registrering, sammenstilling, lagring, utlevering eller kombinasjoner av disse.

2. Formål

Ida Holth Mathiesen tillates bruk av anonymiserte, elektroniske word-filer for intervjuer utført i prosjekter ved IRIS Samfunnsforskning. Det er viktig å understreke at tilgjengelige filer er anonymisert og ikke innehar personopplysninger/sensitiv informasjon. Prosjekter avtale gjelder for er:

7202100 «Rådgiverrollen»

7252359 «Kvalitet i skolens rådgiving i STFK, MRFK og NTFK»

7202125 «Gode modeller»

7202128 «Mission Possible»

Dataene er gjort tilgjengelig for Ida Holth Mathiesen i anledning hennes doktorgradsarbeid og for en periode på fire år (jfr. pkt 5 i avtalen).

3. Databehandlers plikter

Databehandler skal følge de prosedyrer, rutiner og instruksjoner for behandlingen som IRIS til enhver tid har bestemt skal gjelde.

IRIS har, som behandlingsansvarlig, rett til tilgang. IRIS kan når som helst i avtaleperioden be om gjennomgang av Databehandlers rutiner for ivaretagelse av prosedyrer/systemer som omfattes av denne avtalen. Databehandler plikter å gi nødvendig bistand til dette.

Databehandler har taushetsplikt om dokumentasjon og personopplysninger som vedkommende får tilgang til iht. denne avtalen. Denne bestemmelsen gjelder også etter avtalens opphør. I tillegg gjelder vilkår i signert ansettelseskontrakt med IRIS.

4. Sikkerhet

På lik linje med IRIS skal Databehandler oppfylle de krav til sikkerhetstiltak som stilles etter personopplysningsloven og personopplysningsforskriften. I denne avtale med IRIS skal prosedyrer etterleves. Databehandler har tilgang til eget nettsted på IRIS sitt Intranett og skal være informert om IRIS sine prosedyrer/rutiner. Spesielt for denne avtalen gjelder dokumentene; «Hvordan passordbeskytte datafiler» og «Prosedyre for håndtering av person- og helseopplysninger i FoU-prosjekter».

Vedlegg

IRIS tillater ikke at data gjort tilgjengelig for Ida Holth Mathiesen i ovennevnte prosjekter lagres på annen server enn IRIS sin server. Databehandler plikter å hindre uvedkommende i å få tilgang på opplysningene.

5. Avtalens varighet

Avtalen gjelder for en periode på 4 år, som løper fra 17.01.2018 – 17.01.2022.

Ved brudd på denne avtale eller personopplysningsloven kan behandlingsansvarlig pålegge databehandler å stoppe den videre behandlingen av opplysningene med øyeblikkelig virkning.

6. Ved opphør

Ved opphør av denne avtalen SKAL databehandler slette eller forsvarlig destruere alle dokumenter, data, disketter, cd-er mv, som inneholder opplysninger/informasjon som er hentet ut fra prosjekter som omfattes av avtalen. Dette gjelder også for eventuelle sikkerhetskopier.

Databehandler skal skriftlig dokumentere at sletting og eller destruksjon er foretatt i henhold til avtalen innen rimelig tid etter avtalens opphør.

Denne avtale er i 2 – to eksemplarer, hvorav partene har hvert sitt.

Sted og dato

Stavanger 22.01.2018

Behandlingsansvarlig



Einar Leknes
Direktør, IRIS Samfunnsforskning

Databehandler



Ida Holth Mathiesen

Vedlegg 3 – Intervjuguide rådgivere Fylkesprosjektet

Rådgiving i MRFK, NTFK og STFK

Intervjuguide rådgivere

Bakgrunnsopplysninger

- Alder, kjønn
- Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?
- Hvor lenge har du vært i din nåværende stilling?
- Hvilken type rådgiving er innenfor dine arbeidsoppgaver?

Lov og forskrift

- Kjenner du til de lover og forskrifter som gjelder for rådgivingstjenesten?
- Hvordan synes du dagens lover og forskrifter fungerer?
- Svakheter ved lov og forskrift?
- Er rådgivningen ved skolen i tråd med lov og forskrift?
- Får elevene det de i følge lov og forskrift har krav på?

Organisering

- Hvordan fungerer rådgivingen ved deres skole?
- Hvor mange rådgivere er det ved skolen?
- Hvor mange årsverk utgjør rådgivingstjenesten samlet?
- Er rådgivingstjenesten samlokalisert med andre elevtjenester på skolen?
- Hvem har ansvaret for rådgivingen ved skolen?
- Hvem har ansvar for hva?
- Har skolen delt rådgivingstjeneste? Delt hvordan?
- Vurderinger av eventuell deling, fordeler og ulemper?
- Tilstrekkelig ressurs?

Gjennomføring

- Hvilke arbeidsoppgaver har du som rådgiver?
- Er det en klar oppgavefordeling?
- Beskriv de sentrale delene av arbeidet med rådgiving på skolen
- Hva tar mest tid?
- Hva er rådgivers viktigste bidrag til de unges valg?
- Rådgiverrollen i dag? Den nye rådgiverrollen?
- Hva består den av? Skiller seg fra den gamle, hvordan?
- Individuell rådgiving vs kollektiv?
- Hvordan får elevene tilgang på rådgiving? Spørre selv/bli innkalt? Får elevene fri? Hvordan håndteres fraværet?

Planer/strategier/forankring

- Er rådgivingen forankret i skolens planer? På hvilken måte?
- Er ledelsen ved skolen opptatt av at rådgiving er en viktig oppgave?
- "Hele skolens ansvar"? En oppgave som deles på hele skolen, integrert i virksomheten, eller en særskilt oppgave for rådgiverne?
- Hvordan tolkes «hele skolens ansvar»?
- Elever/foresattes forventninger
- Kjenner elevene og foreldre til det de i følge lov og forskrift har krav på?
- Hva slags forventninger har elever til skolens rådgiving?
- Hva slags forventninger har foreldre til skolens rådgiving?
- Hva KAN rådgivingen bidra med?
- Hvem og hva påvirker de unges valg?

Rådgivere

1

Rådgiving i MRFK, NTFK og STFK

Fagene Utdanningsvalg/Prosjekt til fordypning/Arbeidslivsfaget

- Beskriv innhold og gjennomføring
- Rådgivers deltakelse i planlegging, organisering og gjennomføring
- Fagets betydning for skolens arbeid med rådgiving
- Fagenes betydning for de unges valg?
- Har dere inntrykk av at lærere ser betydningen av disse fagene/at dette blir prioritert?
- Har lærere nødvendig kompetanse til å undervise/lede disse fagene i skolen?
- Har skolen en lokal læreplan for disse fagene?
- Er utdannings- og yrkesvalg en del av andre fag ved skolen? På hvilken måte

Hospitering/besøk i bedrift

- Gjennomfører skolen bedriftsbesøk/hospitering?
- Gjennomfører skolen besøk/hospitering på andre skoler?
- Har skolen fått besøk fra bedrifter på skolen?

Kompetanse

- Har du rådgiverspesifikk utdanning?
- I tråd med anbefalte kompetansekriterier for rådgivere? Tilstrekkelig?
- Behov for kompetanse? Hva slags?
- Aktører utenfor skolen
- Har skoleeier en rolle i forhold til rådgivningen i skolen?
- Samarbeider du med andre skoler/rådgivere?
- Samarbeider du med andre etater og aktører? (NAV, Opplæringskontor etc) Hvordan?
- Samarbeider du med lokalt næringsliv? Hvordan?
- Hvordan brukes eksterne aktører i arbeidet ved skolen?
- Eksterne karriereveiledningssenter i din region?

Rolle, betydning, vurdering

- Hvilke forventninger at lokalt arbeidsliv/næringsliv?
- Samarbeid med OT; hvordan? Vurdering?
- Utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg
- Har du spesielt fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn?
- Har din skole spesielle tiltak knyttet til å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn?

Samlet vurdering

- Hvordan er kvaliteten på rådgivningen i din skole?
- Hvor gode valg synes du elever som begynner her har gjort før de begynner?
- Hva er etter din mening nødvendig for å få til tilstrekkelig god rådgiving i skolen?

Vedlegg

Vedlegg 4 – Intervjuguide elever Fylkesprosjektet

Intervjuguide elever videregående skole

Bakgrunnsinformasjon

Alder, kjønn, klasstrinn, studieretning

Om valg

- Hvis dere prøve å huske tilbake til valg av vgs; hva var det som gjorde at dere valgte slik dere gjorde?
- Når dere tenker på det nå; var det et godt valg? Ville dere har valgt slik igjen?
- Hvordan opplevde dere det å velge linje/skole?
 - o Enkelt eller vanskelig?
 - o Usikker eller greit?
- Hva har vært viktig for dere når dere har valgt? (interesser, ferdigheter, yrkesplaner fremover, muligheter for jobb etter skolen, lokalt arbeidsmarked, videre utdanning, muligheter for god lønn, muligheter for spennende jobb??)
- Hvem snakker dere med om yrkesvalg/utdanning?
 - o Foreldre, søsken, familie?
 - o Venner?
 - o Lærere?
 - o Rådgiver?
 - o Miljøarbeider???
 - o Andre?
 - o (hvem var viktigst av disse? hvem hørte dere mest på?)

Skolens rådgiving

- På hvilken måte har dere fått informasjon/veiledning på skolen?
 - o Felles info til klassen fra lærer/rådgiver?
 - o Brosjyrer
 - o Nettet
 - o Felles info i klassen/trinnet?
 - o Individuell samtale med lærer?
 - o Individuell samtale med rådgiver?
 - o Individuell samtale med andre?
 - o Som del av undervisningen i andre fag?
- Hva syns dere det er viktig å få informasjon om når dere skal finne ut hva dere lyst og mulighet til fremover?
- Hva mener dere er den beste måten å informere/veilede elever på?
- Hvilke forventninger hadde du til rådgiverne? Hva forventet du å få hjelp/støtte til?
- Vet dere hva dere har rett til mht rådgiving om valg av utdanning og yrke (lov og forskrift)?
- Hvor ofte har dere møtt/snakket med rådgiver?
 - o Individuelt? Hvor ofte? Hvor lang tid tok samtalen?
 - o I mindre gruppe? Hvor ofte? Hvor lang tid tok samtalen?
 - o I klassen?
- Er valg av utdanning og yrke noe som faglærere/kontaktlærere snakker om?
- Inngår emner som angår valg av utdanning og yrker i undervisningen i fag?
- Har dere noe sosial-pedagogisk rådgiving ved skolen?
 - o Hvordan fungerer dette?
 - o Hvilke oppgaver har sosial rådgiver/lærer

Vedlegg

Rådgiving i MRFK, NTFK og STFK

20. mai. 2022

- Kjenner dere til Oppfølgingstjenesten ved skolen?

Faget utdanningsvalg/Prosjekt til fordypning

- Hadde du faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen?
- Hva var dine erfaringer med det? Hva gjorde dere i faget? Var det nyttig i forhold til valget dere gjorde der?
- Har dere hatt PTF?
 - o Hvordan synes dere dette var med tanke på å få informasjon til å velge retning videre?

Rådgivers kompetanse

- Hva er deres inntrykk av rådgiver?
- Vet han/hun nok om yrker og utdanningsalternativer?
- Kan han/hun stort sett svare på det dere lurer på?
- Er han/hun flinke til å lytte?
-

Hospitering/besøk i bedrift

- Har dere fått snakke med andre om valg av utdanning og yrke?
 - o Eks. folk fra bedrifter/i ulike yrker/lærlinger/elever i vgs/karrieresenter osv
- Har dere vært på besøk i bedrifter?
 - o Hva synes dere om dette?
- Har dere fått besøk fra bedrifter på skolen?
 - o Hva synes dere om dette?

Utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg

- Jenter og gutter velger ofte forskjellig..(jentefag/linjer og guttefag/linjer) Hva tenker dere om at det er slik?
- Er dere noen gang blitt oppfordret av skolen til å prøve å velge utradisjonelt i forhold til typisk jente- eller guttefag? (og/eller informert om muligheten til å velge slik?)

Samlet vurdering

- Hva fungerte godt med den rådgivningen/veiledningen dere har fått ved skolen?
- Hva mener dere bør til for at rådgivningen/veiledningen til elevene skal bli bedre?
- Opplever dere at skolen (rådgivere og lærere) har vært til god hjelp med å finne fram til hva dere skal velge å gjøre?
 - o Hva har vært bra?
 - o Hva kan gjøres bedre?
- Hvis dere selv skulle velge hvordan dere skulle få den informasjonen dere trenger for å velge yrke og utdanning, hvordan skulle rådgivningen da vært lagt opp?
- Synes dere at skolen gjør en god nok jobb med tanke på å bidra til at dere gjør gode yrkes- og utdanningsvalg?
 - o Hva burde eventuelt vært annerledes?

Elever videregående skole

2

Vedlegg

**Vedlegg 5 – Intervjuguide rådgivere
Rådgiverrolleprosjektet**

Rådgiverrolleprosjektet

Intervjuguide rådgivere

Forskningsspørsmål fra prosjektbeskrivelsen:

1. Utvikling og organisering:

- Hvordan oppfatter rådgivere utviklingen innen sektoren?
- Hvordan bør rådgivningstjenesten organiseres for å best møte behovene blant elevene i dag og fremover?
- Hva er rådgivernes oppfatning/opplevelse av delte/ikke-delt rådgivning?

2. Rådgivers rolle:

- Hvordan utøver rådgiverne sin rolle?
- Hvordan oppleves rammebetingelsene rundt rådgivningen?
- Opplever rådgiverne at rådgiving er «hele skolens oppgave»?
- Hvilken rolle kan rådgivere gjennom sitt daglige virke i utdanningssystemet fylle i utviklingen av nasjonal kompetansepolitikk?
- Hvordan arbeider rådgivere med likestilling og integrering?

3. Samarbeid med sentrale aktører:

- Hvordan mener rådgivere det er mulig å få til et bedre samarbeid mellom sentrale aktører?
- Har rådgivere tilgang til andre sentrale yrkesgrupper som kan supplere og støtte rådgivernes arbeid- for eksempel skolehelsetjeneste/psykologbistand?

4. Karrieresenter:

- Hvordan oppfatter rådgivere samspillet med de fylkesvise/regionale partnerskapene for karriereveiledning?
- Hvordan fungerer samarbeidet med karrieresenter og andre eksterne aktører som tilbyr rådgivning/karriereveiledning?

Intervjuguide

1. Bakgrunnsopplysninger

Alder, kjønn

Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?

Hvor lenge har du vært i din nåværende stilling?

Hvilken type rådgivning er innenfor dine arbeidsoppgaver?

2. Rådgiverrollen

Hva vil det si å være rådgiver?

Hva er god rådgivning?

Hva er dårlig rådgivning?

Hva er det sentrale i rådgiverrollen?

Hva er målet for god rådgivning? Målet for deg i ditt arbeid? Hva ønsker du å oppnå?

Hva er dine oppgaver som rådgiver i praksis i dag?

3. Utvikling

Hvordan har rådgivningen i skolen utviklet seg de siste ti årene?

Positivt/Negativt

Hva har påvirket/skapt endring?

Har rådgiverrollen endret seg?

Arbeider du på en annen måte i dag enn tidligere?

Rådgiverrolleprosjektet

4. Organisering og samarbeid med andre

Hvordan er rådgivningen organisert ved din skole

Hvor mange rådgivere er det ved skolen?

Hvor mange årsverk utgjør rådgivingstjenesten samlet? Tilstrekkelig/ikke tilstrekkelig?

Er det en klar oppgavefordeling mht ulike oppgaver ved din skole?

Hva bør være rådgivers oppgave og hva kan andre med fordel ta seg av?

Hvordan er det er mulig å få til et bedre samarbeid mellom sentrale aktører?

Har du tilgang til andre sentrale yrkesgrupper som kan supplere og støtte rådgivernes arbeid? for eksempel skolehelsetjeneste/psykologbistand?

Er rådgivingstjenesten samlokalisert med andre elevtjenester på skolen?

Har skolen delt rådgivingstjeneste? Delt hvordan?

Vurderinger av eventuell deling, fordeler og ulemper?

Kjenner du til signalene om at dette arbeidet skal være "Hele skolens ansvar"?

Hvordan forstår/fortolker du dette?

Er rådgivning i din skole i dag oppgave som deles på hele skolen, integrert i virksomheten, eller en særskilt oppgave for rådgiverne?

Hva er etter din mening den optimale måten å organisere rådgivningen ved den enkelte skole?

5. Planer/strategier/forankring

Er rådgivningen forankret i skolens planer? På hvilken måte

Er ledelsen ved skolen opptatt av at rådgivning er en viktig oppgave? Støtter ledelsen opp om arbeidet? Etterspør ledelsen dette?

6. Kompetanse

Har du rådgiverspesifikk utdanning?

I tråd med anbefalte kompetansekriterier for rådgivere? Tilstrekkelig?

Behov for kompetanse? Hva slags?

7. Aktører utenfor skolen

Har skoleeier en rolle i forhold til rådgivningen i skolen?

Samarbeider du med andre aktører?

Hvordan kan man å få til et bedre samarbeid mellom sentrale aktører i og utenom skolen?

Har du som rådgiver god tilgang til/kontakt med andre sentrale yrkesgrupper som kan supplere og støtte rådgivernes arbeid- for eksempel skolehelsetjeneste/psykologbistand?

Finnes eksterne karriereveiledningssenter i din region?

Rolle, betydning, vurdering

Hvilken rolle kan og bør Karrieresenter spille i den totale rådgivningen?

Hvordan fungerer samspillet med de fylkesvise/regionale partnerskapene for karriereveiledning?

Hvordan fungerer samarbeidet med karrieresenter og andre eksterne aktører som tilbyr rådgivning/karriereveiledning?

8. Utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg

Hvorfor velger unge så tradisjonelt?

Har du spesielt fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn?

Har din skole spesielle tiltak knyttet til å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn?

Hva kan gjøres for å fremme mindre kjønnstradisjonele valg?