

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 yrkesrådgivinga 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 forventninger 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 krysspress 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 skjønsmessige 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. Bakkebyråkraterne 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 samfunnmessige goder. På denne

måten blir bakkebyråkratene de virkelige politikkkutformerne (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 multippel 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 informantere (rådgivere, lærere, skoleledere, elever, foresatte) opplevelse av rådgivers prioritinger, 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 studieforberevende 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 ledernes utydighet 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 tilbaketrent 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 opplevs 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 studieforberedende 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 studieforberedende 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 rådgivingstjenesten. 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 skjønsmessige vurderinger for å utføre sitt arbeid blir særlig fremtredende. I tråd med Lipskys teori om bakkebyråkraterne 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 unnlippes. 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

- Andreasen, 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 politikkutvikling innen livslang karriereveiledning 2009–10*. Jyvaskyla: ELGPN 2011.
- Finne, H. (1995). Forandringer studert som kontinuitet: Innføring av ny teknologi. I: J.I. Karlsen (red.), *Omstilling 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 elevene 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