

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Kristine Winjevoll

## Masteroppgave

# Et kritisk realistisk case-studie av elevtjenesten i videregående skole

A critical realist case-study approach to studying `student services` in secondary high school  
in Norway

Master i karriereveiledning

2021

Forord?

Jeg er stolt, av å ha fullført dette prosjektet.

3xTakk og Hurra

Takk til Eirik og Erik

Takk til mine gode kollegaer og studieveinner

Takk til mine utålmodige barn, Trym, Ask Arkimedes, Sølve Sokrates og Hedvig Hypatia, nå kan vi fortsette våre forskningsprosjekt sammen!



# Innhold

## Innhold

<b>INNHold.....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>8</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>9</b>
<b>1. INTRODUKSJON.....</b>	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL.....	11
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	13
1.2.1 Avgrensning.....	13
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	14
1.4 KARRIEREVEILEDNING.....	15
1.4.1 Litt om de historiske forhold.....	16
1.5 ELEVTJENESTEN I DEN VIDEREGÅENDE SKOLE.....	19
1.6 KUNNSKAPSSTATUS (OG LITTERATURSØK).....	20
1.6.1 Oppdragsforskning.....	23
<b>2. KRITISK REALISME.....</b>	<b>24</b>
2.1 UTVIKLING AV KRITISK REALISME.....	27
2.1.1. Kritisk i kritisk realisme.....	27
2.1.2 Realisme i kritisk realisme.....	29
2.2 HVA ER KRITISK REALISME.....	30
2.2.1 Tre ontologiske lag.....	31
2.3 HVORDAN FORTOLKE SAMFUNNET.....	33
2.3.1 En stratifisert virkelighet.....	33
2.3.2 Det sosiale nivået.....	35
2.3.3 Forholdet mellom struktur og aktør/agent.....	36

---

2.3.4	<i>Sosiale strukturer - Strukturforklaringer</i> .....	38
2.3.5	<i>Mennesket som aktør og agent - agentforklaringer</i> .....	40
2.4	OPPSUMMERING; SENTRALE BEGREP - KAUSALITET/KAUSALE POTENSIALE, MEKANISMER OG EMERGENS .....	42
2.5	METODOLOGISKE IMPLIKASJONER .....	43
<b>3.</b>	<b>CASEBASERT TILNÆRMING TIL ELEVTJENESTEN I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN</b> <b>45</b>	
3.1	UTVALG TIL ANALYSE .....	46
3.1.2	<i>Etisk refleksjon</i> .....	47
3.2	ET KRITISK REALISTISK ORGANISATORISK CASESTUDIE (OCS) .....	49
3.2.1	<i>Å utvikle dybdeinnsikt</i> .....	49
3.2.2	<i>Organisatorisk Case studie i 4 deler</i> .....	50
3.3	MODELL FOR PROSJEKTDESIGNET.....	53
<b>4.</b>	<b>ANALYTISK PROSESS OG TILNÆRMING</b> .....	<b>54</b>
4.1	DEN ANALYTISKE TILNÆRMING.....	54
4.1.1	<i>Abduksjon og Retroduksjon</i> .....	54
4.1.2	<i>Oppover og nedover kausale fortolkninger</i> .....	56
4.1.3	<i>Begrepsbygging – teori (den transitive dimensjon – epistemologi)</i> .....	56
4.1.4	<i>Åpne eller lukkede vilkår, sosiale relasjoner og Archers analytiske skjema</i> .....	58
4.1.5	<i>Absence</i> .....	58
4.2	DEN ANALYTISKE PROSESS .....	58
4.2.1	<i>Om å finne forskerrollen</i> .....	59
4.2.2	<i>Frem og tilbake, stort og smått</i> .....	60
4.3	VURDERING AV VALIDITET OG RELABILITET .....	60
4.3.1	<i>Kvalitet i forskningen - Validitet og reliabilitet</i> .....	61

---

<b>5.</b>	<b>FUNN .....</b>	<b>62</b>
5.1	FELT ANALYSE – HISTORISKE OG KONTEKSTUELLE FORHOLD .....	62
5.1.1	<i>Historiske forhold .....</i>	<i>63</i>
5.1.2	<i>Forskriften til opplæringsloven §22 .....</i>	<i>68</i>
	<i>Oppsummering.....</i>	<i>76</i>
5.2	KONFIGURASJONELLE – KONSTITUSJONELLE FORHOLD .....	77
	<i>Oppsummering.....</i>	<i>84</i>
5.3	NORMATIVE FORHOLD – AGENTFORKLARINGER .....	85
5.3.1	<i>Reaksjoner på konfigurasjonelle forhold .....</i>	<i>86</i>
5.3.2	<i>Sosiale agenter i og rundt elevtjenesten.....</i>	<i>90</i>
	<i>Oppsummering.....</i>	<i>94</i>
<b>6.</b>	<b>UTVIKLING AV INSTITUSJONELLE FORTOLKNINGER.....</b>	<b>95</b>
6.1.	INTENSJONER OG PRESUPPOSISJONER I OG RUNDT ELEV TJENESTEN .....	95
	<i>Ledelse av sammensatte tjenester .....</i>	<i>98</i>
6.2	POSISJONER .....	100
6.3	HVOR ER HANDLINGSROMMET TIL ELEV TJENESTEN?.....	103
6.4	Å SETTE SAMMEN DELENE GJENNOM KARRIEREVEILEDNING.....	107
	<i>Oppsummering.....</i>	<i>113</i>
<b>7.</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR .....</b>	<b>115</b>
7.1	AVSLUTTENDE KRITISK REFLEKSJON OMKRING EGET FORSKNINGSARBEID.....	115
<b>8.</b>	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>117</b>

---

<i>Figur 1 – Karriereveiledningens tre komponenter .....</i>	<i>17</i>
<i>Figur 2 Struktur - Mekanisme - Hendelse .....</i>	<i>29</i>
<i>Figur 3 - De tre domener .....</i>	<i>32</i>
<i>Figur 4 - Sosiale relasjoner .....</i>	<i>36</i>
<i>Figur 5 - Forholdet mellom struktur og aktør/agent.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 6 - Analytisk sirkel .....</i>	<i>40</i>
<i>Figur 7 Sammenfletting analytisk sirkel og struktur - agent forholdet .....</i>	<i>42</i>
<i>Figur 8 - Systemer - mekanismer - hendelser.....</i>	<i>44</i>
<i>Figur 9 - Oppover og Nedover kausale fortolkninger .....</i>	<i>56</i>
<i>Figur 10 - Fra lovteksten til det dype domenet.....</i>	<i>70</i>
<i>Figur 11 - Rådgivers kompetanse fra lovtekst til det dype domenet.....</i>	<i>74</i>
<i>Figur 12 Forenklet illustrasjon av kompleksiteten i samfunnet .....</i>	<i>79</i>
<i>Figur 13 - illustrasjon kvalitetssikring og kvalitetsutvikling.....</i>	<i>112</i>

## Norsk sammendrag

Hensikten med dette prosjektet var å studere de underliggende strukturene som påvirker handlingsrommet i elevtjenesten, i den videregående skolen. Elevtjenesten og rådgiving i skolen har gjennom det siste ti-års rapporter blitt beskrevet som; «på vei mot framtida – men i ulike fart?», og «Rådgiverrollen – Mellom tidstyv og grunnleggende ferdigheter» Rådgivere i skolen ønsker å hjelpe og støtte elevene på deres vei i livet, men opplever en ramme og en arbeidshverdag som setter for store begrensninger til at de får gjort en god nok jobb for de det gjelder. Det er en opplevelse av stillstand og endringstregghet og at de store nasjonale innsatsene har liten eller ingen effekt. På samme tid så skjer det mye på utsiden av skolen. Et forrykende utviklingsarbeid knyttet til karriereveiledning som fagfelt. Karriereveiledning har utviklet seg til å bli et fagfelt hvor det satses stort og utviklingen er rask. De siste årene har fagfeltet fått et nasjonalt tverrsektorielt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, en ny lov som gir alle innbyggerne tilbud om karriereveiledning, en integreringslov som gir innvandrere rett og plikt til karriereveiledning, en nasjonal digital karriereveiledningstjeneste og karrieresenter i alle fylker.

Gjennom en kritisk realistisk organisatorisk case studie, har jeg søkt å komme frem til de generative/underliggende strukturene og mekanismene som påvirker handlingsrommet til elevtjenesten. Prosjektet har gjennom en organisatorisk case studie (OCS)- design, gjennomført fire analyser for å søke bakenfor det rent empiriske. Caset som er studert er elevtjenesten og empirien som er brukt er forskriften til opplæringsloven og en rykende fersk kartleggingsrapport, gjennomført av forskere ved NTNU om rådgiving i skolen, anno 2020. Forskningsprosjektet har hatt til hensikt å utvikle dybdeinnsikt innenfor elevtjenesten og inkluderer feltanalyse, konfigurasjonell analyse, normativ analyse og utvikling av institusjonelle fortolkninger.

Sentrale funn i forskningen peker på at elevtjenesten, rådgivingen og skolen som institusjon er komplekst og sammensatt og de underliggende strukturene er mange og tettvevde. Handlingsrommet til elevtjenesten finnes innenfor agentene selv og deres muligheter til å organisere seg. Presupposisjoner, intensjoner og posisjoner spiller en sentral rolle innenfor mulighetsrommet og reproduksjon av eksisterende strukturer innenfor skolen skaper begrensninger i elevtjenesten.



---

## Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this project was to study the underlying structures that affect the scope of action of student services in the Norwegian High School (years 11-13). Student services, and counseling in school, have been describes as “moving towards the future – but at different speeds?”, and “Counseling – A thief of time, and basic skills”. Counselors in school wish to help and support their students on their path through life, but they perceive boundaries and a work environment that limit their ability to do a good enough job for those who need it. They observe little change and see that the national initiatives have little to no effect.

At the same time, there is a lot happening outside of the school system. Career guidance as a field is developing at a furious pace. Fast change and investments being made. In the past years the field has acquired a cross-sectorial quality framework, a new law that ensures that all citizens have the opportunity to get career guidance, and a law of integration that gives immigrants the right, and duty, to receive career guidance, as well as a national digital career guidance service and career centers in all regions.

Through a critical realist organizational case study, I have sought to find the generative/underlying structures and mechanisms that affect the scope of action of student services. The project has, through an organizational case study (OCS)- design, made four analyses to look further than the purely empirical. The Case used is student services, and the empirical data used is the regulation of the law of Education and a brand-new report made by scientist from NTNU, about counseling in school, anno 2020. The research project’s purpose has been to develop a deeper insight within student services. This includes a field analysis, a configurational analysis, a normative analysis, and development of institutional interpretations.

Central finds in the research points to student services, counseling and the school as an institution being complex, and that the underlying structures are many, and tightly interwoven. The scope of action of student services is found withing it’s agents, and their opportunities to organize. Presuppositions, intentions, and positions play a central role in the scope of action, while reproduction of existing structures within the school limit student services.

# 1. Introduksjon

Å skape prosjekter er slik jeg forstår det satt sammen av et mål, en intensjon, en ramme, noen antagelser/presupposisjoner og en atferd/handling. Noen ganger kan en intensjon eller et mål inneha store ambisjoner, mens andre ganger sikter en kanskje litt for lavt. Uansett så tilpasser en intensjonene eller målene til det en tenker at en har handlingsrom til å gjennomføre. Det må være innenfor rammen og det må henge sammen med det jeg tror er mulig.

Jeg tror at vi forstår verden ut ifra den kunnskapen vi har om den, der og da. Dette representerer noe av mitt grunnleggende menneske- og verdenssyn, altså min forforståelse. I morgen er det vi vet annerledes, vi har fått økt kunnskap og økt innsikt. Vi oppdager noe vi ikke visste i går og plutselig har vi kanskje en helt ny oppfatning av hvordan små og store fenomener er skrudd sammen. Det er dette som gjør det hele så spennende.

Haug (2016) viser til judgemental rationality som er en del av kritisk realistisk vitenskapsteori, han henviser videre til Margareth Archer som sier noe om at; *«med den forståelse som ligger til grunn i `judgemental rationality` så kan vi snakke om hva som er virkelig, selv med flere forståelsesmåter og komplekse systemer»*. Vi kan tolke og diskutere i offentligheten om virkeligheten, slik vi ser den, og vil da ha gjennomtenkte argumenter, men det er underforstått at dette kan og vil endre seg og at dette er den forståelsen vi har i dag (Haug 2016). Jeg ønsker å slå et slag for at det å være usikker, det å ikke vite, er et sunnhetstrekk og at det viktigste er å være trygg nok, som menneske og som fagperson.

Etter en klargjøring av bedømmelsesrasjonalitet (judgmental rationality) kommer Haug (2016) med noen spennende tanker om bakenforliggende perspektiver. Han forstår dette begrepet som de antagelser eller perspektiver, instanser og enkeltpersoner, legger til grunn for å forklare **sosiale fenomener**. Argumentasjonen for dette er at en innsikt i forståelsesformene kan gi en mer nyansert begrepsforståelse av ulike fenomener. I mange tilfeller er disse ubevisste, det som ikke kan direkte observeres. Haug (2016) snakker om troen på at det finnes noen bakenforliggende forståelsesformer under det observerbare og uttalte, bygget på en spesifikk antagelse om virkelighetens eksistens.

Erik Hagaseth Haug kastet opp denne ballen med sitt doktorgradsarbeid, der han søkte en dypere forståelse av kvalitet i norske skolars karriereveiledning, jeg har til hensikt å gripe den ballen.

---

## 1.1 Bakgrunn og formål

De siste års rapporter om rådgiving i skolen har vist til rådgivere som ønsker å støtte og hjelpe elevene på sin vei gjennom livet, men som opplever de ikke har rammen til å gjøre det. Den siste rapporten om rådgiving i skolen, datert til desember 2020, skriver følgende i sitt sammendrag fra rapporten:

*«Sammenfattende kan det sies at undersøkelsen viser relativt få overaskende funn sett i forhold til tidligere forskning. På de fleste dimensjoner viser denne rapporten hvordan trender man har sett lenge, er relativt uendret» (Buland et al., 2020, s. 9).*

Fra 2008 og frem til i dag har det jevnlig strømmet på med kartleggingsrapporter, konklusjonene i disse er at til tross for statlige initiativer, satsninger og rapporter så opplever rådgiverne at det er lite eller ingen endring. Rammen for å få gjort et godt nok arbeid bekymrer både rådgiverne og flere rundt.

På samme tid som rådgivingen i skolen opplever endringstregghet og stillstand så skjer det mye på utsiden. Karriereveiledning som fagfelt har tatt sats og har siden OECDs nedslående landrapport i 2004, utviklet seg til å bli et sterkt fagfelt med en solid kunnskapsbase. Etter NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn, har vi fått et nasjonalt tverrsektorielt kvalitetsrammeverk, en ny lovparagraf som gir alle innbyggerne tilbud om karriereveiledning, en ny integreringslov som gir innvandrere rett og plikt til karriereveiledning, en nasjonal digital karriereveiledningstjeneste og karrieresenter i alle fylker. Det blir skrevet flere doktorgradsarbeid, masteroppgaver og fagbøker, og stortingsmeldinger og offentlige utredninger peker på nytten av karriereveiledning og at en videre satsing er viktig for individene og for samfunnets utvikling.

Dette danner bakgrunnen for denne oppgaven, ønsket om å få en dypere og bredere innsikt i rådgivingen og elevtjenesten i den norske videregående skolen. Jeg ønsket å finne ut mer om barrierer, hindringer og handlingsrom. Mitt engasjement og dype interesse for skolen og elevtjenesten henger sammen med at jeg, på det tidspunktet jeg startet dette prosjektet, arbeidet som sosialpedagogisk rådgiver i en elevtjeneste i en videregående skole. Jeg kunne kjenne meg igjen i mye av det som kom frem i rapportene og kjente selv på frustrasjonen knyttet til å ønske å ville favne flere, men ikke ha det fullstendige handlingsrommet. Jeg opplevde selv å ha stor støtte fra ledelsen til å forme mitt arbeid med utgangspunkt i egen forståelse og

kompetanse, men det var noe som skapte begrensninger og det var vanskelig å få tak på hva det var.

Mitt ønske er å bidra inn mot å utvide forståelsen til hva det er som ligger til grunn for at elevtjenesten er det den er og ikke noe annet. Jeg ønsker å bidra til en dypere forståelse av hva som får noe til å skje og hvordan vår sosiale verden er satt sammen. Ikke minst ønsker jeg å bidra til å finne handlingsrommet for elevtjenesten i skolen.

Jakobsen (2021, s. 257)) skriver: «Ved å beskrive de strukturelle forholdes innflytelse på aktørers liv og det å bruke det de tenker og tror om disse som evidens, så får andre mennesker tilgang til å forstå og forklare det som mennesker verdsetter og de ting som undertrykker det de verdsetter». Det er stor enighet om at relasjonen mellom virkeligheten og de konsepter/begreper vi bruker for å beskrive denne virkeligheten, bør være et viktig fokus i forskning og teoriutvikling (Haug et al, 2020, Nyhus, 2019, Danermark et al, 2018, Jakobsen, 2021, Buch-Hansen, 2014 m.fl.). Kritisk realisme har derfor fått en sentral plassering i denne oppgaven. Kritisk realisme er å forstå som en metateori

Mine grunnleggende antagelser som ligger til grunn i denne oppgaven, kan i korte trekk beskrives som:

- Jeg tror at verden er et sammensatt sosialt fenomen med en dybde dimensjon som bygger på noen grunnleggende antagelser og som det er mulig å oppnå innsikt i.
- Jeg tror at vår sosiale verden er et åpent system.
- Jeg tror at forskning kan ha et frigjørende formål og at innsikt og forståelse i undertrykkende strukturer kan skape en bedre verden.
- Jeg tror at den innsikten vi har i dag, kan være annerledes i morgen og at kunnskap er feilbarlig.

Hensikten med dette prosjektet kan sies å ha to formål, for det første ønsker jeg å utforske elevtjenesten og rådgivingen i skolen og for det andre ønsker jeg å utforske kritisk realisme som metateoretisk perspektiv på forskningsarbeidet. Kritisk realisme har gått fra å være et bakteppe, til å bli et av forskningsprosjektets to formål.

Dette kapittelet ønsker å gi en introduksjon til forskningsprosjektet, gjennom å presentere bakgrunn for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål, en redegjørelse av

---

karriereveiledning som fagfelt/problemfelt, presentasjon elevtjenesten og elevtjenestens plassering i forskningen og en kunnskapsstatus.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å søke de underliggende strukturene som får `noe` til å skje, samtidig som jeg ønsket å komme i dybden og utforske elevtjenesten og det som får noe til å skje eller ikke skje. Det å finne et rom for handling ga en drivkraft i arbeidet og gjenspeilet mitt ønske om å faktisk bidra inn mot noe. Ved å sette sammen disse tre aspektene eller perspektivene, klarte jeg å formulere en problemstilling som gjenspeilet det hele. Forskningens problemstilling er:

**«Hvilke underliggende strukturer påvirker mulighetsrommet i elevtjenesten?»**

For å finne svar på min problemstilling, og for å ramme inn oppgaven har jeg formulert et forskningsspørsmål, med det som hensikt;

*«Kan den kritisk realistiske vitenskapsfilosofien bidra inn mot en forståelse av hvordan virkeligheten er satt sammen og hvordan kan denne virkelighetsforståelsen bidra til å finne hvilke underliggende strukturer som påvirker?»*

Jeg har også formulert et forskningsspørsmål som jeg behandler helt til slutt i oppgaven. Dette med hensikt å finne sammenheng mellom dette forskningsprosjektet, karriereveiledningen som fagfelt og skolen som institusjon.

**«Hvordan kan den økte innsikten bidra i profesjonaliseringen av karriereveiledning i skolen?»**

Utgangspunktet for denne oppgaven; en utforskende tilnærming til et fenomen, med hensikt å finne frem til underliggende strukturer ga støtte til en casebasert tilnærming, jeg beskriver dette nærmere i kapittel 3.

### 1.2.1 Avgrensning

Denne oppgaven har ikke til hensikt å frembringe sannheter og absolutter. Oppgavens hensikt er å synliggjøre strukturer med mulig kausal kraft til å påvirke handlingsrommet til elevtjenesten. Forskningsprosjektet har en klar og uttalt frigjørende hensikt.

Jeg vil ikke i dette forskningsprosjektet tilnærme meg de andre rollene i elevtjenesten. Elevtjenesten som begrep er tatt med for å vise til kompleksiteten i sammensetningen av ulike hjelpe og støtte funksjoner i skolen. Det er ikke mulig, innenfor forskningens ramme å gå i dybden på alle rollene og samspillet dem imellom. Det ville blitt et helt annet forskningsprosjekt.

Elevstemmen er ikke inkludert i dette forskningsprosjektet, til tross for at dette kanskje er det viktigste perspektivet i disse tjenestene. I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å avgrense meg mot å ta inn dette perspektivet, for å ha mulighet til å fordype meg i elevtjenesten som organisasjon og agentene som denne utgjør og samspiller med.

Å søke underliggende strukturer i en casebasert tilnærming er vanskelig å avgrense på forhånd. Forskningsprosjektet har hatt en utforskende tilnærming og avgrensninger har kommet ut over i arbeidet.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven utformes i en kontekst, jeg forsøkt å redegjøre for denne konteksten gjennom **kapittel 1**, sammen med bakgrunn for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål. redegjørelse for fagfeltet/problemfeltet karriereveiledning og elevtjenesten i den videregående skolen samt kunnskapsstatus.

**Kapittel 2** tar for seg det vitenskapsfilosofiske grunnlaget for denne oppgaven, kritiske realismen. Kritisk realisme har en sentral plassering i dette forskningsarbeidet og de metodologiske konsekvensene av dette utgangspunktet har til hensikt å være gjennomgående for hele forskningsarbeidet.

**Kapittel 3** setter forskningsprosjektet inn i et design som støtter opp under det jeg ønsker å finne ut mer om. Metodedesign skal understøtte problemstillingen og dette kapitlet har til hensikt å vise hvordan prosjektet er bygd opp og tenkt gjennomført.

**Kapittel 4** beskriver mer inngående de analytiske konsekvensene og mulighetene innenfor en kritisk realistisk forskning, gjennom å vise til ulike analytiske tilnærminger. I dette kapitlet har jeg også inkludert beskrivelsen av forskningsprosessen, som det å finne forskerrollen og hvordan det har vært å arbeide med forskning innenfor denne rammen. Kapitlet vil også ta for seg vurderinger knyttet til forskningens validitet.

---

**Kapittel 5** presenterer plausible fortolkninger knyttet til tre analyser og funnene knyttet til disse. Felt-analyse, konfigurasjonell analyse og normativ analyse, utgjør til sammen grunnlaget for den fjerde analysen som presenteres i det neste kapittelet.

**Kapittel 6** handler om å sette sammen delene fra de tre foregående analysene og beskrive fortolkninger med utgangspunkt i det som synes å ha kausal kraft i elevtjenesten, sett opp mot underliggende strukturer som påvirker handlingsrommet. Dette kapittelet har også til hensikt å svare ut forskningsspørsmålet; «Hvordan kan den økte innsikten bidra i profesjonaliseringen av karriereveiledning i skolen?»

**Kapittel 7** inneholder en oppsummering og avsluttende kommentar

## 1.4 Karriereveiledning

«Du som har så gode karakterer burde velge studiespesialiserende og høyere utdanning»

«Nøkkelen til det norske samfunnet er først å lære seg norsk»

«I vår familie, går gravferdsbyrået i arv, så du trenger ikke å gå mer på skole»

«Rådgiving skal si noe om hva du bør og ikke bør velge»

«Dannelse skjer gjennom å lære seg de normene og verdiene skolen har bestemt er de viktigste»

«Livet må du bare takle, det var mye vanskeligere før»

Å bli påvirket og/eller å motta direkte råd om læring, valg og overganger i livet - om det være seg utdanningsvalg, yrkesvalg, hvordan vi skal håndtere livet, hvordan og hva du skal lære, hvilke normer og verdier vi skal sette fremfor andre for å håndtere egen livsutfoldelse og samfunnet eller andres behov – er noe vi blir utsatt for, jeg tør å påstå, fra vår første stund. Vi blir født inn i roller og vi utvikler selvet vårt mens vi interagerer med omgivelsene våre. Vi mottar alt fra velmenende direkte råd fra vår nære omgangskrets til mer nasjonale og globale samfunnstrender som er med å påvirke oss. Noen av disse rådene som vi får, skjer i uformelle situasjoner og andre i formelle situasjoner.

Kort forklart er karriereveiledning det fagfeltet som søker å profesjonalisere de formelle situasjonene der råd og veiledning om utdanning, arbeid og læring skjer. Hensikten er at det

ikke skal være tilfeldige råd etter beste velbefinnende, men baserer seg på en sterk kunnskapsbase (fra et interdisiplinært fagfelt) og en etisk standard.

### 1.4.1 Litt om de historiske forhold

Det anslås av oppstarten av moderne karriereveiledning starter rundt år 1900 med Frank Parson. Han utviklet en modell for den individuelle karriereveiledning bestående av «en klar forståelse av seg selv, kunnskap om arbeidslivet og en tydelig refleksjon over disse to faktorenes betydning for yrkesvalg» (NOU 2016:7, s. 21). Parson var tydelig på sammenhengen mellom individuell veiledning og betydningen for samfunnets utvikling. Han og andre så karriereveiledning som et sosialt instrument, og som en hjelp til å understøtte aktivt medborgerskap, håp, solidaritet, inkludering og harmoni i samfunnet (Plant og Kjærgård, 2016). Karriereveiledningens betydning for samfunnets utvikling og for enkeltindividets plass i samfunnet er et mål og en hensikt som har vært med helt fra starten av moderne karriereveiledning.

Tidligere var begrepet karriere brukt synonymt med begreper som jobb og utdanning, og til å beskrive det enkelte menneskets arbeidsliv, hvordan dette har gått til med ansettelse og forfremmelser (Højdal & Paulsen, 2007 s.12). Landrø (2015, s 101) viser i sin artikkel til definisjonen av karriere (fra det store norske leksikon): «*Løpebane, yrke, særlig med (rask) forfremmelse til gode og ansette stillinger (gjøre karriere)*». Noe av denne oppfatningen henger fortsatt igjen i dag, et raskt googlesøk om hva er karriere fører meg til ulike nettsider med definisjoner som viser til en forståelse av karriere som beskrevet over. Ingrid Bårdsdatter Bakke leverte en spennende doktorgradsavhandling i 2021 med tittelen «*No culture for career? Conceptualisations of career as a cultural phenomenon and as experienced by tenth graders and career counsellors in Norway*». Avhandlingen går i dybden på karrierebegrepet i norsk skole og hvilke muligheter og begrensninger dette gir for implementering av karrierebegrepet i norsk skole.

Det finnes også motsettende eller komplementerende forståelser for begrepet karriere/karriereutvikling. Fagpersoner og forskere har påvirket forståelsen av karriereveiledningsbegrepet og Landrø (2015) viser til Hooley (2013) sin definisjon «... *den veien et individ tar gjennom sitt liv, sin læring og sitt arbeid*». I tillegg til at både Cochran (1997, s 6 og 133), Krumboltz (2009) og Patton og McMahon (2014) legger til en systemteoretisk forståelse (individets relasjon til verden). Krumboltz (2009) introduserer



videre karrierelæringsperspektivet og legger til at læring skjer hele tiden og gjennom hele livet. Det emansipatoriske- og sosial rettferdighets perspektivet i karriereveiledning har blant annet blitt representert gjennom boken «career guidance for emancipation: reclaiming justice» av Hooley, Sultana & Thomsen (2018)

### 1.4.2 Definisjoner og kontekstuelle forhold

I Norge har det siden 2016 vært arbeidet med et nasjonalt tverrsektorielt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Jeg har valgt å legge deres definisjon og forståelse til grunn i denne oppgaven;

*«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. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter og støtte til handling og valg. Karriereveiledning kan foregå individuelt, og i gruppe, både fysisk og digitalt, og finner sted innenfor rammen av ulike organisasjoner og sektorer. Karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører, ha relevant faglig basis og utføres med høy grad av etisk bevissthet.»* (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, 2019 s. 11)



*Figur 1 –  
Karriereveiledningens  
tre komponenter - Fra  
nasjonalt  
kvalitetsrammeverk for  
karriereveiledning  
(2019)*

**Karriereveiledning inneholder tre komponenter:** Karriereveiledning handler om å legge til rette for og lede karriereveiledningsprosesser. Karriereinformasjon handler om å utarbeide og formidle informasjon knyttet til utdanning, læring og arbeid. Strukturert karrierelæring handler om å legge til rette for at veisøker gjennom læring og utforskning tilegner seg **karrierekompetanser**. På systemnivå handler karriereveiledning om ledelse av karriereveiledningstjenester, om forskning og utdanning på feltet og utvikling av politikk og systemer. (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, 2019)

Karrierekompetanse er tett forbundet til det å lære hele livet og forstås som:

*«Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere også i **forandring og overganger**. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere **dilemmaer og spenninger** knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid».* (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, 2019)

Karriereveiledning utføres av mange aktører og finnes innenfor en rekke sektorer og områder. For eksempel; i skolen, karrieresentre, NAV-kontor, kommunene (programrådgivere for nyankomne flyktninger), høyskoler og universitet, tiltaksarrangører for NAV, oppfølgingstjenesten og i arbeidslivet. Som vist til innledningsvis så skjer karriereveiledning på mange arenaer, både individuelt, i grupper, på nett, og i offisielle og uoffisielle fora. Det er et mangfold av aktører og innsatser.

Å ha et livslangt perspektiv på karriereveiledning innebærer at ungdom er en av mange målgrupper. Innbyggere må håndtere sin karriere i ulike livsfaser. Karriereveiledningstilbud bør derfor kunne gis som en sammenhengende kjede av ulike typer karriereveiledning gjennom hele livsløpet (Nyhus et al, 2011) Karriereveiledning er et virkemiddel som i dag er tett knyttet til det livslange læringsperspektivet i kompetansepolitikken. Dette skjøyt særlig fart etter at EU i 2008 vedtok en resolusjon for å bedre integrere livslang karriereveiledning i strategier for livslang læring (NOU 2016:7).

Karriereveiledning er et yrke skapt av velferdsstaten og skal i utgangspunktet ivareta et offentlig velferdstilbud. Hooley (2018) har påpekt at det ofte blir vanskeligere å opprettholde bred forståelse for karriereveiledning i land hvor karriereveiledningen er knyttet til bare ett departement på statlig nivå. Dette kan bli sårbart, og det er vanskeligere å knytte karriereveiledning til perspektivet om livslang læring og sosial rettferdighet. Plant og Kjærgård (2016) peker på betydning av å ha tette bånd mellom karriereveiledning og livslang læring på policy-nivå, framfor å koble det til enten utdanning eller arbeid. Både profesjonsinndelingen, og karriereveiledning knyttet til livslang læring, støtter opp under velferdsorganiseringen i Norge. I Norge er det Kunnskapsdepartementet og Arbeids- og sosialdepartementet som har ansvar for å utvikle karriereveiledningsfeltet og det nasjonale systemansvaret er lagt til Kompetanse Norge (et direktorat under kunnskapsdepartementet).

---

I policyformuleringer blir karriereveiledning ofte presentert som en løsning på et sosialt problem. Mennesket blir beskrevet som en investering som veies i humankapital som skal ha nytteeffekt. Som Bengtson (2015) refererer til skal vi skape vår egen karriere og gjøre oss ansettbar, vi skal matche oss selv til arbeidslivets behov. Haug (2018) viser til flere bekymrede fagfolk, karriereveiledning knyttes i for stor grad opp mot fokuset på global konkurransekraft og den økte individuelle autonomi (Plant & Kjærgård, 2016).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å vise til noen av de spenningsfeltene som karriereveiledning som fagfelt beveger seg innenfor. Jeg har forsøkt å inkludere historiske og politiske strømninger, samt de diskursene som er gjeldende for `samtiden`. Å reflektere rundt begreper og ulike aktørers intensjoner kan være nyttig i form av at leseren gjøre kjent med hva jeg som forsker bruker som fundament i min forståelse av det jeg forsker på. Jeg tror at den forståelsen jeg har for hva karriere er, er med på å påvirke og skape noen muligheter og noen begrensninger i forskningsprosjektet. Mitt mål er at disse i størst mulig grad er uttalt. Dette støtter også opp under forskningsprosjektets validitet og etterprøvbarhet og det handler om å skape en transparent forskning

## 1.5 Elevtjenesten i den videregående skole

Elevtjeneste er ikke et mye brukt begrep på nasjonale offentlige sider, men omtrent alle videregående skoler bruker begrepet om organisering av sine tjenester (Halvorsen, 2019). Rådgivingstjeneste og skolehelsetjeneste ble brukt tidligere, men forskjellen mellom disse og en elevtjeneste er at elevtjenesten består av flere forskjellige faggrupper. Sammensettingen varierer fra skole til skole og den kan inneholde både oppfølgingstjeneste, helsesykepleiere, miljøterapeuter (miljøpedagoger), miljøassistenter, rådgivere, psykologer, PPT, NAV-veiledere og mange flere. De eneste av disse rollene som er befestet i lov og forskrift er Oppfølgingstjenesten (OT), rådgiving (ofte referert til som Sosialpedagogisk- og utdanning- og yrkes-rådgiver) og skolehelsetjenesten (helsesykepleier), hvor sistnevnte ligger under helselovgivningen og de to første under opplæringsloven.

Elevtjenesten var og er et viktig utgangspunkt for dette forskningsprosjektet, fordi elevtjenesten med sitt utgangspunkt viser til den kompleksiteten som er i skolens hjelpetjenester. Sammensettingen av ulike faggrupper, med like og ulike målgrupper, lik og

ulik kunnskapsbaser, forståelsesrammer og intensjoner vitner om dette. Det datamaterialet som jeg har hatt tilgjengelig har hatt en klar dreining mot rådgivingen i skolen og i stor grad så er det denne funksjonen jeg drøfter i denne oppgaven. Jeg tviholder likevel på ordet elevtjeneste, for å opprettholde bevisstheten på denne sammensatte

## 1.6 Kunnskapsstatus (og litteratursøk)

Litteratursøk og kunnskapsoversikt har vært en pågående prosess gjennom hele oppgaven. Det å ta opp igjen søkeordene og tilpasse de utover i oppgaven er helt nødvendig. Gjennom å lese `noe` så dukker det opp en ny referanse som leder til noe nytt og interessant, noen ganger relevant og andre ganger ikke.

Fra 2008 og frem til i dag har det vært gjort noe forskning på feltet og for å skaffe meg status og oversikt over elevtjenesten/rådgivertjenesten har jeg gjort ulike søk knyttet til tidligere forskning på elevtjenesten og rådgivere i den videregående skole. Jeg har brukt ORIA, NORA og Google Scholar. Jeg har brukt ulike kombinasjoner av søkeordene: «elevtjeneste» «rådgivertjeneste» «videregående skole» «rådgiver» «sosialpedagogisk rådgiver» «utdanning og yrkesrådgiver» «oppfølgingstjenesten» «karriereveiledning».

I tillegg har jeg gjennomgått litteraturlister i relevante artikler og forskningsarbeid i tilknytning til tema. Dette har gitt meg en bredere og dypere oversikt over nasjonale og lokale forskningsarbeid, fagbøker og fagartikler, kartleggingsrapporter og stortingsmeldinger/utredninger som er i tilknytning til mitt tema. Jeg har begrenset søket fra 2008 og frem til i dag. Dette med bakgrunn i at det i 2008 kom endringer i opplæringsloven og i forskrift til opplæringsloven knyttet til rådgivning i skolen og jeg ønsket å rette mitt søkelys på perioden etter dette.

I tiden fra 2008 og frem til 2021 kom det 5 store nasjonale rapporter om rådgivningstjenesten i Norge:

- 2008 - Buland, T og Mathisen I., H., 2008, «Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole». SINTEF
- 2011 – Buland, T., Mathisen, I.H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., Mordal, S.; «På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning»
- 2014 - "Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ" Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. 2014
- 2015 - «Rådgiverrollen – Mellom tidstyv og grunnleggende ferdigheter»

---

Gjort i 2015 på bestilling fra Utdannings-forbundet. Gjennomført av forskere fra SINTEF, NTNU, IRIS

- **2021- Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020**

En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge

Trond Buland, Siri Mordal og Ida Holth Mathiesen

Det har vært ulike oppdragsgivere til disse rapportene og den gjentakende hensikten har vært å beskrive de kontekstuelle forholdene til rådgiverne og rådgivingen i skolen.

I perioden 2012 til 2016 ble det lagt frem to doktorgradsavhandlinger. Roger Kjærgård (2012) la frem sin forskning på karriereveiledningens genealogi og Erik Hagaseth Haug (2016) presenterte sin forskning på kvalitet i norske skolers karriereveiledning. Begge disse har sitt fokus på spennet mellom individ og samfunn, hvor den ene fokuserer på historiske og kontekstuelle forhold og synliggjøre hvordan disse kommer til uttrykk (Kjærgård, 2012), fokuserer den andre på bakenforliggende forståelsesformer som ligger til grunn for ulike representasjoner av fenomenet kvalitet i skolens karriereveiledning (Haug, 2016). Jeg har valgt å fremheve disse to spesielt fordi de begge gjør viktige bidrag inn i utarbeidelsen av denne oppgaven. Kjærgård i forståelsen av historiske og kontekstuelle forhold og Haug i det å søke det bakenforliggende.

Forskning på feltet rådgiving i skolen fremsto frem til 2008 av begrenset omfang og fremstår som noe fragmentarisk og litt tilfeldig (Buland, 2008). Han fremhever likevel at noen miljøer har over lengre tid arbeidet med problemstillinger av relevans for feltet. Han beskriver videre at grunnforskning, grunnleggende teoretiske arbeid og perspektiv er primært forankret ved de akademiske institusjoner og noe av dette grunnis i at et flertall av skolerådgiverne har liten eller ingen formell utdanning på området. Avstanden mellom grunnforskning og de mer anvendte forskningsmiljøene på feltet påpekes som åpenbar og relativ stor (Buland, 2008). Fra 2008 og frem til i dag har jeg, gjennom et søk i databasen ORIA, funnet frem til at det er publisert 39 masteroppgaver med tema rådgiving/rådgivning + skole og 34 masteroppgaver med tema karriereveiledning + skole. På tilsvarende søk fra 1994 til 2007 er det 0 resultat på karriereveiledning+skole og 9 på rådgiving/rådgivning+skole. Det kan jo indikerer at det skjer en utvikling.

De fem store rapportene om rådgiving i skolen fra 2008 til 2020, er gjort på oppdrag fra ulike aktører, men forskningsspørsmålene og overordnede problemstillinger har i stor grad vært det samme.

Den første; kunnskapsoversikten fra **2008**, er gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten tar for seg de tre rollene sosialpedagogisk rådgivning, utdanning og yrkesrådgivning og oppfølgingstjenesten og ser i hovedsak på arbeidet gjort etter reform -94. Rapporten viser til flere områder med behov for mer forskning blant annet:

- statusgjennomgang av feltet som helhet
- forskning på offentlig politikk, at intensjonene faktisk fungerer slik det er intendert
- hvordan aktørene agerer på politiske intensiver
- studier av iverksettelsesprosessen, fra politiske vedtak og virkemidler til lokal skolevirkelighet
- empiriske studier av delt rådgivingstjeneste, er det et godt grep for å styrke utdanning og yrkesrådgivingen, konkrete resultater av kvalitet, fører det til at elevene gjør bedre og mer bevisste valg? Erfaringer med organisasjonsformer, følger for sosialpedagogisk rådgiving osv.
- Rådgiverkompetanse
- Resultater av forskrift og av anbefalt kompetanse og kompetansekriterier
- Skal rådgiving være skolebasert eller i økende grad organiseres i form av eksterne rådgivingsentre.
- Organisering av rådgivingsarbeidet ved skolene, hele skolens ansvar, satsing mot frafall bevisste utdanningsvalg. Arbeidsoppgaver og stillingsressurs.
- Hvordan skal rådgivingstjenesten organisere seg med verden rundt
- Skills-mismatch og kompetansegapet, utdanner elever seg bort fra lokalt arbeidsmarked?
- Multikulturell rådgiving.
- Handlingsrettet forskning på kjønnsutradisjonelle valg
- Kontekstforskning som får fram variasjon i skolen
- Rådgiving utenfor rådgiverkontoret, lærere som rådgir elever, rådgiverkompetansen til lærerne.
- Brukerperspektivet, elevperspektivet.

I **2011** bestilte utdanningsdirektoratet en ny rapport hvor den overordnede problemstillingen var «*Hvor god er kvaliteten på skolens rådgiving i dag?*», hvor hovedkonklusjonen var: «*Rådgivingen i skolen utvikler seg i rett retning, men utviklingen skjer i ulik hastighet*». (s. 14). De sier videre at utviklingen går med relativt små skritt og at spørsmålet er å finne den rette balansen mellom nasjonale føringer og lokal handlefrihet. De fremhever også det kontinuerlige krysspresset og rådgivingen som en stor og sammensatt oppgave.

*«Det opplevde spennet mellom nasjonalt gitte føringer, definerte rettigheter og gitt ressurs, kan også være en barriere for utvikling. Hvis avstanden fra " søndagsteorien"; de gitte føringer, krav og erklæringer om arbeidets betydning og " hverdagsteorien"; ressurstilgang og lokale rammer for arbeidet, blir for stor, vil det kunne bli en kritisk endringsbarriere».* (s. 15)

---

I **2014** var det tre fylkeskommuner som bestilte og finansierte en rapport om skolens rådgiving i de tre respektive fylkene. Den overordnede problemstillingen, også i dette prosjektet var; «*Hvor god er kvaliteten på skolens rådgiving i de tre fylkene i dag?*». Rapporten resulterte i noen gode grep / anbefalinger som forskerne tror vil styrke skolens rådgiving. Anbefalingene ble gitt på skoleeier-nivå, skolenivå, kompetanseheving og samarbeid.

Den neste rapporten ble bestilt av utdanningsforbundet i **2015**. Fokuset ble satt på rådgiverrollen og med utgangspunkt i oppdragsgivers ønske konsentrerer rapporten seg om rådgivernes egne oppfatninger rundt rolle og arbeidshverdag i skolen. Oppsummert så viser rapporten til at rådgivers rolle er kompleks og sammensatt, at mange har ulike interesser har klare forventinger til hvordan rådgivere utfører sine oppgaver» (s. 9). Rapporten fremhever også at forståelsen av hva som er god rådgiving i stor grad blir til lokalt, sentrale føringer blir oversett og «lokal teori» bestemmer hvordan lokal praksis skal bli. Rådgiverne forteller også om økte oppgaver, mer krevende elevgruppe og at de skal løse mange problemer i skolen og i samfunnet for øvrig.

Den siste rapporten i rekken, fra **2020**, er også bestilt av utdanningsforbundet og viser til resultater av en kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver i rådgivingen i skolen i Norge. Overordnet problemstilling var; «*Hvordan er arbeidssituasjonen til rådgivere ved norske ungdoms- og videregående skoler, med vekt på tidsressurs, oppgaver og kompetanse?*». Og oppsummert skriver forskerne:

*«Sammenfattende kan det sies at undersøkelsen viser relativt få overaskende funn sett i forhold til tidligere forskning. På de fleste dimensjoner viser denne rapporten hvordan trender man har sett lenge, er relativt uendret» (s. 9).*

### **1.6.1 Oppdragsforskning**

Det er lett å tenke at oppdragsforskning er forskning som er betalt av en ekstern aktør og dermed også sterkt påvirket av oppdragsgivers ønskede resultat. Kaiser et al (2003) viser i rapporten «oppdragsforskning: åpenhet, kvalitet og etterrettelighet», publisert av de nasjonale forskningsetiske komiteer (publikasjon nr. 4, 2003) til fire elementer som knyttes til definisjonen om oppdragsforsknings:

- At forskningsprosjektet i hovedsak blir finansiert av en eller flere eksterne kilder
- At det er oppdragsgiveren som bestemmer prosjektets problemstilling

- At problemstillingen er knyttet til forventet nytte for oppdragsgiveren selv eller annen brukergruppe knyttet til eller spesifisert av oppdragsgiveren
- At oppdragsgiveren får overført visse bruksrettigheter til forskningsresultatene etter avsluttet prosjekt.

Holden og Fløtten (2018) trekker frem en alternativ definisjon i fafo-magasinet (2018):

«Forskning utført mot betaling der den som betaler har ønsker om at det forskes på et bestemt tema eller problemstilling, og der arbeidet ikke er utført som arbeidstager for den som finansierer».

Oppdragsforskning drar med seg noen etiske problemstillinger og noen problemstillinger knyttet til troverdighet. Kaiser et al (2003) trekker frem kvalitet, åpenhet og etterrettelighet er overordnede normer for forskning generelt og oppdragsforskning spesielt. Forskningsrådets retningslinjer gjelder for oppdragsforskning som for annen forskning og det settes en rekke krav til forskningsinstituttene. I tillegg står oppdragsforskningen overfor de samme forskningsetiske problemstillingene som all annen forskning.

## **2. Kritisk Realisme**

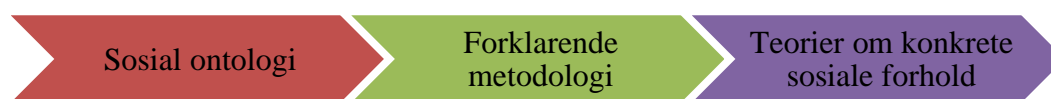
Dette kapittelet har til hensikt å gi en innføring i den kritisk realistiske vitenskapsfilosofi og den kritisk realistiske forståelse av det sosiale nivået i en stratifisert virkelighet. Kapittelet vil gjennomgå generelle utviklingstrekk, hva kritisk realisme er og hvordan en innenfor kritisk realisme kan fortolke og forstå samfunnet. Avslutningsvis vil det bli gjort en oppsummering med noen sentrale begrep og metodologiske implikasjoner.

Kritisk realisme er først og fremst en metateori, forstått som at den er en teori om teori og består av ontologi, epistemologi og metodologi. Danermark et al (2018) skriver om metateori at det er teorier om vitenskapens grunnleggende antagelser og forutsetninger. Hensikten med dette kapittelet er å vise til Kritisk realisme som både et vitenskapsfilosofisk bakteppe, og som metateoretisk utgangspunkt. Kritisk realisme utgjør derfor et viktig teoretisk utgangspunkt for denne oppgaven.



I arbeidet med mitt forskningsprosjekt har jeg søkt å finne litteratur som gir et godt bilde av kritisk realisme. Jeg har valgt å legge hovedvekt på følgende bøker: Paul Edwards, Joe O'Mahoney og Steve Vincent (2014) «*Studying Organizations Using Critical Realism – A practical guide*», Berth Danermark, Mats Ekstrøm og Jan Ch. Karlsson (2018) «*Att forklare samhället*», Hubert Buch-Hansen og Peter Nielsens bok om «*kritisk realisme*» (2014), og til slutt Trond Gansmo Jakobsen (2021) «*Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*». Dette er bøker som i tillegg til å gi innføring i kritisk realistisk vitenskapsteori, også reflekterer og sier noe om metodologi og metodologiske konsekvenser av *kritisk realisme* som vitenskapsgrunnlag. Førstnevnte bok er presentert som en øvelse i praktisk og anvendbar bruk av kritisk realisme, og det er spesielt kapittelet om *Kritisk realisme og organisatoriske case studier (OCS)* som har vært relevant for denne oppgaven. I tillegg har jeg søkt innsikt gjennom og bygd videre på flere doktorgradsarbeider, masteroppgaver, kapitler i bøker og artikler som beskriver og/eller har brukt kritisk realisme som rammeverk for sine prosjekter. (Haug, Nyhus, Aanstad, Skjeseth, Sayer, Elder-Vass, Kjørstad/Solem, m.fl.)

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven har utviklingen gått fra å ta høyde for en kritisk realistisk dybdeforståelse av virkeligheten (ontologisk standpunkt) til å i større og større grad utnytte potensialet i kritisk realistisk tilnærming til forskning. Kritisk realisme er ikke lenger bare et bakteppe som gir forståelse av at virkeligheten består av mer enn det vi kan observere direkte. Kritisk realisme gir i tillegg grunnlag for både en holdning og en handling. Danermark et al (2018;12) henviser til Archer når han peker på sammenhengen som bør råde innenfor samfunnsvitenskapen;



Med dette fremholder han at metode og teori ikke kan diskuteres som to separate deler av samfunnsvitenskapen, fordi teoretisering er en integrert og helt sentral del av selve forskningsmetodikken, og fordi forskningsprosjekter alltid er teoretisk definert.

Kapittelet om kritisk realisme vil derfor både gi en innføring i et vitenskapsfilosofisk ståsted, og trekke frem de teoretiske perspektivene som er relevante for mitt forskningsprosjekt. Jeg har ikke lagt opp til å gi et uttømmende og fullstendig innblikk i kritisk realisme, til det er den vitenskapsteoretiske retningen for kompleks og sammensatt, og det vil ligge utenfor rammene

for oppgaven. Kapittelet vil bygge på den innsikt jeg har klart å opparbeide meg til nå, kombinert med målet for forskningsprosjektet og masteroppgavens øvrige rammebetingelser. Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk utgangspunkt inkluderer en ontologisk dybde, en epistemologisk tilnærming og en bedømmelsesrasjonalitet. Målet med oppgaven er å gi plausible fortolkninger knyttet til det fenomenet jeg har valgt å studere.

Gjennom problemstillingen setter dette forskningsprosjektet søkelyset på det underliggende, det bakenforliggende og til tider også det ubevisste og ukjente. I dette ligger en tanke og en tro på at det finnes mer enn bare det observerbare. Isfjellet er en godt brukt metafor på dette, gjerne brukt for å illustrere det vi *kan* se eller observere og det vi *ikke* direkte kan se eller observere, og at dette sammen utgjør en større del av en helhet. Det at du ikke ser eller kan direkte observere eller legger merke til, betyr ikke at det ikke er der. Et viktig ontologisk utgangspunkt for kritisk realisme er at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår kunnskap om den. Menneskene var på et tidspunkt overbevist om at jorden var flat, dette var en `sannhet` i datiden (Sayer i Buch-Hansen og Nielsen, 2014). Et annet eksempel er «den svarte svane-teorien», alle visste med sikkerhet at svaner var hvite, men så oppdaget menneskene Australia, og der fantes det svarte svaner. Menneskenes kunnskap om verden er noe annet enn den virkelighet som eksisterer og som er uavhengig av kunnskapen. Det å søke informasjon, søke kunnskap om, er veien til en større bevissthet om og innsikt i de fenomenene som er en del av virkeligheten omkring oss. Men all kunnskap er feilbar (fallibilisme) og må forstås som den beste forklaring vi har på det gitte tidspunkt.

Det skilles mellom to dimensjoner av vitenskap i kritisk realisme. Kritisk realisme bygger på en antagelse om at virkeligheten er i det ytre og uavhengig, på samme tid som den er sosialt og historisk konstruert (intransitiv dimensjon). For forskeren er ontologi (intransitiv dimensjon) og epistemologi (transitive dimensjon) viktige fordi de påvirker mulighetene og begrensningene i valg av forskningsmetode, teknikker og analyser (Edwards et al, 2014). Ontologien (den intransitive dimensjon) handler om virkeligheten, mens epistemologien (den transitive dimensjon) handler om vår kunnskap om virkeligheten.

Kritisk realisme bygger på en forståelse av at virkeligheten kan deles inn i tre domener, og at en i det dype domenet finner strukturer som gjennom ulike mekanismer, bidrar til å produsere hendelser i verden (Danermark et al, 2018). Som sagt gir det å ta denne forståelsen av virkeligheten innover seg, noen metodologiske konsekvenser. Kritisk realisme har som utgangspunkt å utforske disse metodologiske konsekvensene innenfor vitenskapelig

---

forskning. Anvendbar kunnskap forutsetter at vi kjenner til mekanismene som produserer hendelsene, og disse er sjelden direkte observerbare. Gjennom dette kapittelet skal jeg forsøke å redegjøre for noen av disse konsekvensene, samtidig som jeg gjennomgår noen av de sentrale begreper og antagelser som danner grunnlaget for denne retningen.

## 2.1 Utvikling av kritisk realisme

Kritisk realisme er en kompleks filosofisk retning som er i stadig utvikling. Danermark et al (2018) skriver i sin bok «At forklara samhället» 3. utgave fra 2018, at den kritiske realismen ikke er ett enhetlig tankesett, den inneholder ulike perspektiver og utviklingslinjer. Framveksten av den kritiske realismen er tett forbundet med den engelske filosofen Roy Bhaskar som i perioden 1978 til 2018 har gitt ut flere store bøker og artikler. I den første fasen la han grunnlaget i den kritiske realismen. I den neste fokusert han på å fordype og utvikle sentrale spørsmål om forandring, også kalt den dialektiske fasen. Og i den tredje fasen vendte han blikket innover og utforsket meta-realisme. Den siste tiden før han døde i 2014, var han opptatt av tverrvitenskapelig praksis (Danermark et al, 2018).

Det er flere store vitenskapsteoretikere som har trukket Bhaskars tanker videre og utviklet ulike retninger innenfor kritisk realisme. Andrew Sayer tok fra 1984 den kritiske realismen inn i mer konkret anvendelse, spesifikt for samfunnsvitere. I 1995 kom Margareth Archer på banen og dro kritisk realisme inn i sosiologiens forståelsesramme, mens Tony Lawson gjorde kritisk realisme aktuell innenfor økonomers forskningsområder. Andrew Collier er også verdt å nevne som en av 90-tallets store påvirkere. Over på 2000-tallet fortsatte kritisk realistisk tilnærming å videreutvikle seg, og selv i dag er kritisk realisme fortsatt i bevegelse og har forskjellige betydning, avhengig av kontekst (Buch-Hansen og Nielsen, 2014).

### 2.1.1. Kritisk i kritisk realisme

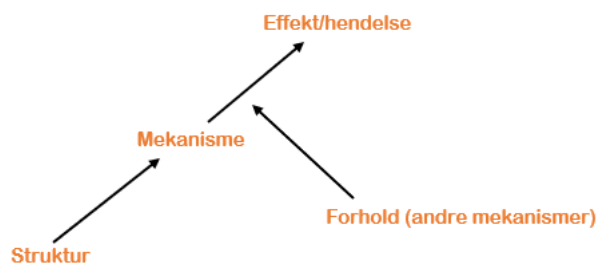
Det kritiske i kritisk realisme kan knyttes til flere aspekter, jeg vil her trekke frem noen. Et av nøkkelbegrepene innenfor kritisk realisme er «*utforskende kritikk*», som knyttes til at det er bedre å ha sanne oppfatninger om den virkeligheten vi lever i, enn å være underlagt falske oppfatninger. Det er bedre at sosiale strukturer blir motarbeidet og oppgitt eller transformert, snarere enn at de får fortsette å skape en falsk overbygning (Jakobsen, 2020 s. 252-253).

Bhaskars første verk startet som en kritikk av positivismen. Han var på det punktet sterkt påvirket av sin lærer Rom Harrè som hadde lagt et grunnlag gjennom sin kritikk av positivismen (Danermark et al, 2018). Bhaskar fremhevet at realistisk empirisme og positivisme manglet ontologisk dybde og begrenset verden til empiriske fakta (at ting er observerbare), noe de ofte kvantifiserer og relaterer til et forsøk på å frembringe universelle lover om verden (Edwards et al, 2014). Samtidig er kritisk realisme kritisk til antroposentrismen (subjektivering), som setter mennesket som midtpunkt og gjør mennesket til målestokk og formål for alt. Ifølge Jakobsen (2021) er rasjonalisme, empirismen og kantismen blant de viktige vitenskapsteoretiske retningene som har videreført og legger denne filosofien til grunn (Jakobsen, 2020). Kritisk i kritisk realisme er på mange måter et oppgjør og en kritikk av det som de forstår som et resultat av en positivistisk (objektivistiske antagelser om hva som eksisterer) og et antroposentrisk (subjektivering av menneske - sosialkonstruksjonismen) utgangspunkt. Det hevdes at disse retningene gir en feiltolkning som frembringer et uriktig virkelighetsbilde og blokkerte den metateoretiske utviklingen som kan spores tilbake til Platon og Aristoteles tid (Edwards et al, 2014 og Jakobsen, 2020). Danermark et al (2018) og Buck-Hansen & Nielsen (2014) viser til kritikken av de dikotomier og dualismer som har preget vestlig vitenskapsteoretisk utvikling som et viktig aspekt av kritisk realisme.

Det vitenskapelige utgangspunktet til kritisk realisme er en «objektiv» verden som eksisterer uavhengig av menneskers persepsjon, språk og fantasi. Kritisk realisme anerkjenner også at verden består av subjektive meninger eller forklaringer som påvirker hvordan verden er forstått og erfart. De antagelsene om hva som eksisterer, deles med empirister og positivistene. De tror på en objektiv verden som eksisterer uavhengig av forskeren og forskningen. Den vesentlige forskjellen mellom en kritisk realist og en empirist/positivist ligger i at empirister og positivistene begrenser verden til empiriske fakta (at ting er observerbare), noe de ofte kvantifiserer og relaterer til et forsøk på å frembringe universelle lover om verden. Empiristene og positivistene tok ikke steget fullt ut og aksepterte tanken om ontologisk dybde. (Edwards et al, 2014). Bhaskar kalte dette for den **epistemologiske feilslutning**, forstått som at virkeligheten reduseres til det vi kan få kunnskap om gjennom empiriske iakttagelser.

Når vitenskapen reduseres gjennom den epistemologiske feilslutning til den transitive dimensjon, blir det sentrale spørsmålet hvordan virkeligheten forholder seg til vår oppfatning om den. Dette leder til et annet aspekt av det kritiske i kritisk realisme, hva er sannhet og hva er sikker kunnskap. Kritisk realisme utviser kritikk mot empiristenes forståelse av

kausaltetsbegrepet som universelle korrelasjoner. Kritisk realisme forstår kausalitet ut ifra en stratifisert verden med emergente krefter og mekanismer (Danermark et al, 2018).



*Figur 2 Struktur - Mekanisme - Hendelse*

*Figur 2 Struktur - Mekanisme - Hendelse (rekonstruert etter Buch-Hansen & Nielsen, 2014 og Danermark, 2018)*

Enda et aspekt av kritisk i kritisk realisme kan knyttes til sammensmeltingen mellom struktur og agenskap. Det er en nærliggende reduksjonistisk tendens til på den ene siden å fokusere på individuelle forklaringer, og på den andre siden på strukturelle forklaringer. Eller som Anthony Giddens har forsøkt, å sammensmelte de to nivåene. (jeg utforsker denne dualismen videre i kapittel 2.3.3)

Når sosiale strukturer blir motarbeidet og synliggjort eller transformert, snarere enn at de får fortsette å skape en falsk overbygning, som Jakobsen (2021) beskriver som et viktig aspekt av den utforskende kritikk, så avslører vi eller bringer frem allerede opptegnede kategoriseringer, forestillinger, myter og ukunnskaper gjennom vitenskapelig praksis. Det som vi tidligere har tatt for gitt og som fremstår som skapt av sosiale prosesser og samhandling, gis en nødvendig forutsetning for å oppnå kritisk refleksjon (Danermark et al, 2018). Når vi blottlegger strukturer og generative mekanismer på det sosiale nivået, forklarer vi også samfunnsmessige fenomener med sosiale årsaker. Disse er produsert av mennesker og kan dermed forandres av mennesker. Her vises også til den kritiske realistiske vitenskapens **frigjørende (emansipatoriske) muligheter**. Et viktig samfunnsvitenskapelig oppdrag er for kritiske realister å nå de kritiske ideenes forklaringskraft (Danermark et al, 2018).

### 2.1.2 Realisme i kritisk realisme

En sentral ontologisk diskusjon innenfor realisme står i hovedsak mellom realister og idealister, ifølge Buch-Hansen og Nielsen (2014). Diskusjonen dem imellom går i hovedsak på hvorvidt den virkelighet vi mennesker er en del av, eksisterer uavhengig av oss eller på en eller annen måte er skapt av oss. Immanuel Kant er en representant for transcendental

idealisme der argumentasjonen knyttes til at det finnes visse grunnleggende forutsetninger som all kunnskap hviler på. Bhaskar, som representant for den transcendentale realismen, tar avstand fra idealisme og argumenterer for at vår kunnskap om virkeligheten kun er mulig på grunn av at virkeligheten er på en viss måte. I stedet for å forstå vår kunnskap om virkeligheten ut ifra vår bevissthet (som Kant gjør), så må vi forstå vår kunnskap om virkeligheten ut ifra at den eksisterer uberørt av vår kunnskapssøken (Danermark et. al., 2018).

Bhaskars siktemål er ikke å beskrive universelle, uforanderlige forutsetninger for vår kunnskap om virkeligheten, han mener den transcendentale kunnskapen er feilbar (Danermark et al, 2018) Om det var slik at vår kunnskap om verden kun alene er en oppkonstruert ide eller konstruert av oss, så kunne heller ikke vår kunnskap være feilbarlig (Jakobsen, 2021).

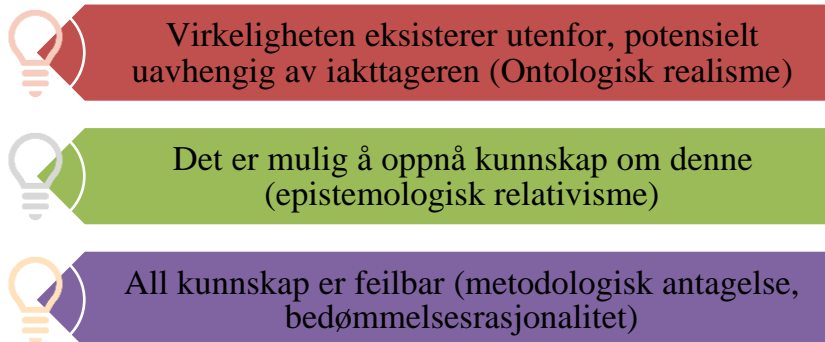
Buch-Hansen og Nielsen (2014) viser til flere diskusjoner og retninger innenfor realismen, før de henviser til Bhaskar som mener at en istedenfor å gå inn i diskusjonen om en skal være realist, heller skal spørre seg hvilken realist man skal være? Som vist over trekker Bhaskar og kritisk realisme blant annet linjer opp mot empirisk realisme. Han benekter deres forståelse av hvordan verden er skrudd sammen (den ontologien som ligger til grunn), og han trekker linjer opp mot idealisme.

## 2.2 Hva er kritisk realisme

*«Hvordan må virkeligheten være satt sammen for at vitenskapen skal finnes?»*

Dette mener Bhaskar er det grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmålet, det er dette ontologiske spørsmålet som må være utgangspunktet, og ikke det epistemologiske spørsmålet om hvordan kunnskap er mulig. Videre skriver Danermark et al (2018) at andre del av Bhaskars setning også er helt sentral; *«Innenfor filosofien så betyr den kritiske realismen et bytte fra epistemologi til ontologi, og innenfor ontologien et bytte fra hendelser (det som skjer) til mekanismer (det som får noe til å skje)»* (Danermark et al, 2018 s. 14).

Ut fra dette så viser Danermark et al (2018) til tre grunnantagelser/postulat som har utviklet seg i den kritiske realismen;

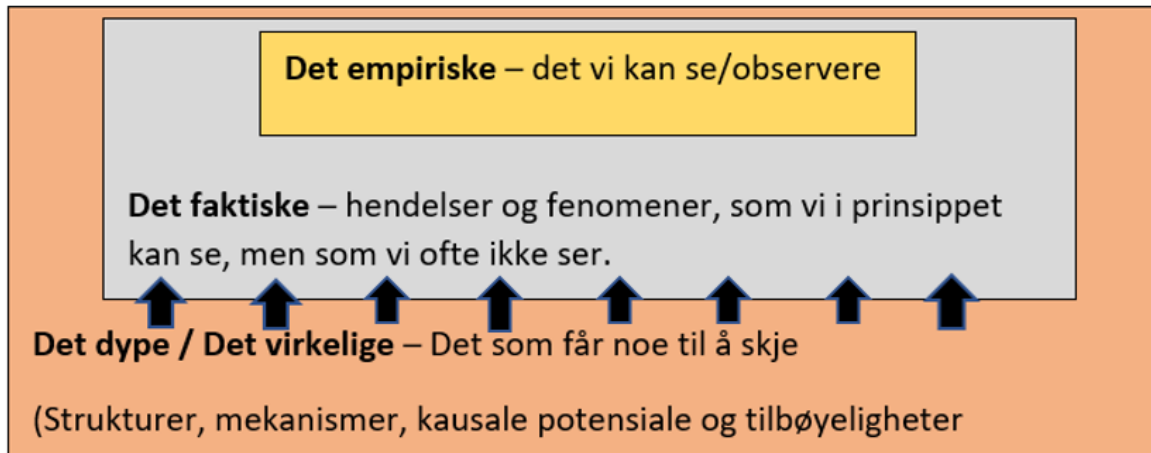


Det at virkeligheten eksisterer uavhengig av våre begreper og kunnskap om den, og at denne virkeligheten (og slik den virker) i vesentlig grad kan være utilgjengelig for umiddelbar observasjon, betyr ikke at virkeligheten er gjennomsiktig. Om virkeligheten var gjennomsiktig og utilgjengelig, så skulle vi ikke trenge vitenskapen annet enn som ren datainnsamling. På denne måten argumenterer Danermark et al (2018) for et nødvendig dybdesyn i vitenskapelig forskning. Det at virkeligheten ikke er transparent, er en viktig egenskap og sier noe om at den inneholder krefter og mekanismer som vi kan erfare indirekte gjennom at de forårsaker hendelser i verden.

Dette i seg selv er ikke bare selvsagt i vitenskapen, men også i hverdagspråket. For eksempel tillegger vi andre mennesker intensjoner og meninger som går langt ut over det vi kan observere eller se direkte. Vi lurer for eksempel på hvorfor tanten avlyste middagen, vi lurer på om det er en annen mening bak det som blir sagt, eller vi ser noen gå veldig raskt ut av et rom og regner med at de ikke vil snakke med oss. Noen ganger blir dette til ubevisste `sannheter`, mens vi andre ganger behandler dette som hypoteser og antagelser. De dype/virkelige intensjonene, drivkreftene eller mekanismene som fører til at noen går raskt ut av et rom, kan være noe helt annet enn det fenomenet som skaper usikkerhet blant dem som observerer eller erfarer at hun går veldig raskt ut. Kulturelle og historiske tendenser er også med på påvirke handlingsmønstre, tankemønstre og hvordan samfunnet organiseres og virker sammen. Det meste av dette er ikke direkte observerbart, men er i aller høyeste grad med på å få noe til å skje.

### 2.2.1 Tre ontologiske lag

Noe av det som får kritisk realisme til å skille seg vesentlig fra andre former for realisme, er teorien om at virkeligheten inneholder tre domener. Disse utgjør tre distinktive ontologiske domener/lag, som ikke kan reduseres til hverandre og som sammen utgjør en del av virkeligheten.



*Figur 3 - De tre domener*

*Figur 3 - De tre domener (rekonstruert Haug, 2016 og Danermark, 2018)*

Det empiriske domenet handler om det vi har erfart direkte eller indirekte. Det handler om det vi ser, hører, kjenner, lukter og smaker. Den inneholder våre data/fakta og er alltid teori-preget. Det å redusere det som finns (virkeligheten) til det vi kan vite om det, er som vist tidligere, det Bhaskar kaller for den epistemologiske feilslutning (Danermark et al, 2018, s.39)

Det faktiske domenet handler om hendelsene som utspiller seg, uavhengig om vi erfarer det eller ikke. Det som skjer i verden, er ikke det samme som det som direkte observeres. Det kan være årsaker til hendelser som vi ikke erfarer eller vet noe om.

Det virkelige/dype domenet<sup>1</sup> inneholder de strukturer, som gjennom mekanismer får noe til å skje i verden. Det er her vi finner den store sammenhengen til transcendental realisme.

Vitenskapelig arbeid, sier Danermark et al (2018), handler om å utrede og identifisere sammenhenger og ikke-sammenhenger mellom det vi erfarer, det som faktisk hender og de underliggende mekanismene som produserer hendelsene i verden. Dette er også hensikten med å dele virkeligheten inn i domener, og gjennom å identifisere de ulike delene, så kan en lettere forklare sammenhenger. De tre domeneene kan ikke reduseres til hverandre, fordi strukturer og mekanismer er virkelige, og de er forskjellige fra det begivenhetsmønsteret som de genererer, akkurat som begivenhetene er virkelige og forskjellige fra det som direkte oppleves og som gjør at de blir erkjent. Med utgangspunkt i isfjell-metaforen så utgjør fenomener, begivenheter

<sup>1</sup> Haug (2016) foreslo å bruke begrepet det dype domenet, istedenfor for det virkelige.



---

og observasjoner kun deler av toppen av isberget. Observasjoner alene kan derfor ikke være kriterier for eksistens (Buch-Hansen og Nielsen, 2013)

Jakobsen (2020) tydeliggjør det transfaktuelle nivå (det dype nivå) og dets objekter ytterligere. Han eksemplifiserer med gravitasjonsloven som en transfaktuell tendens og en virkelig fysisk struktur som kan medvirke til flere forhold vi kan observere (snørras, steinras, epler som faller mot bakken eller at noen faller av stolen). Innenfor sosiologi vil vi på dette nivået snakke om klassestrukturer, økonomiske strukturer og politiske strukturer som har effektive kausale krefter ved at de utløser visse typer hendelser (handling) under spesielle omstendigheter. Utdanningssystemet, økonomiske systemer er andre eksempler. Dersom systemene/tendensene, er der hele tiden og skal realiseres, må imidlertid et eller annet trigge disse tendensene. Kraftene finnes der som potensielle muligheter i tingene. En empirisk observerbar hendelse kan gi en ledetråd på hva som har skjedd på det virkelige nivået, men det kan ikke gi oss et svar på hva som har skjedd. For å finne svar på det må vi sette frem hypoteser og prøve å formulere teorier om hva og hvorfor dette er tilfelle. Dette kan gjøres gjennom retroduksjon (Jakobsen, 2020).


## 2.3 Hvordan fortolke samfunnet

Jeg skal forsøke å vise til hvordan den kritiske realismen utforsker og fortolker samfunnet og det sosiale nivået av virkeligheten. Sentrale områder for utforskning er den stratifisert forståelsen av virkelighet og det sosiale nivået, samt forholdet mellom struktur og aktør/agent

### 2.3.1 En stratifisert virkelighet

Mitt forskningsprosjekt ligger i hovedsak i det sosiale nivået av en stratifisert virkelighet med åpne vilkår. Likevel ser jeg det som nødvendig å forklare sammenhengen og redegjøre for forståelsen som ligger til grunn i en stratifisert virkelighet. Kritisk realisme kaller den lagdelte forståelsen av en stratifisert virkelighet for «laminated systems» og knytter den sammen med emergens. Den kritiske realismen forstår virkeligheten som oppbygd av skilte strata, der hvert lag har sine emergente krefter (Danermark et al, 2018, Buck Hansen 2014, Jakobsen, 2020). Når vi analyserer et konkret og komplekst objekt av noe slag, innebærer det at vi deler det opp i dets bestanddeler for å bedre kunne forstå og forklare dets konstitusjon og måte å virke på.

I et forsøk på å vise hvordan strata og domener henger sammen, har jeg med utgangspunkt i pandemisituasjonen i Norge utarbeidet en skjematisk oversikt med eksempler på tendenser fra de ulike strata og i de ulike domenene.

<b>Domener</b> 			
<b>Strata</b> ↓	<b>Empiriske domenet</b>	<b>Det faktiske domenet</b>	<b>Det dype domenet</b>
<b>Det sosiale</b>	Mennesker hamstrer doruller og håndsprit.	Samfunnet stenger delvis ned på beordring fra statsministeren	Maktforhold/posisjoner  Ulike posisjoner  Økonomiske systemer
<b>Det psykologiske</b>			Frykt, overlevelsesdrift.
<b>Det biologiske</b>	Mennesker hoster, sliter med å puste, noen dør.	Sykdom og smitte	Biologiske mekanismer  Ulike genetiske utgangspunkt.  Evolusjon
<b>Det kjemiske</b>	Kjemisk nedbryting av cellevegg	Hvordan viruset trenger inn i en celle	Grunnleggende kjemi  Biokjemi
<b>Det fysikalske</b>		Objekter faller tilbake til jorda.  Pasienter ligger i sengen	De fysiske lover  Newtons lover

Når vi beveger oss oppover i de ulike lagene, så ser vi at hvert nytt lag er satt sammen av krefter og mekanismer fra de lagene som ligger under, samtidig som de bringer inn noe helt

---

nytt og kvalitativt annerledes, som ikke kan reduseres til det laget som ligger under. Når de underliggende lagenes egenskaper er bragt sammen, har det oppstått kvalitativt nye objekter som har sine spesifikke strukturer, krefter og mekanismer. Dette er emergens, og vi kan da snakke om at objektet har emergente krefter. Den kritisk realistiske tankegangen om tverrvitenskapelige forskningsinnsatser, blir tydelig i dette perspektivet.

Buch-Hansen og Nielsen (2014) viser til Collier når han beskriver eksempler på `laminated systems`; Det å snakke og dermed vår diskursproduksjon forutsetter komplekse sammenhenger på lavere nivå, noe som brått slutter, hvis vi over tid ikke spiser og drikker tilstrekkelig. Fenomener som utspringer av høyere nivåes mekanismer, er derfor under påvirkning fra flere mekanismer på virkelighetens lavere nivå.

I denne fremstillingen blir det også klart hvordan naturvitenskapen kan bedrive sin forskning under til dels lukkede vilkår, gjennom for eksempel ulike eksperimenter, mens slike lukkede vilkår ikke er mulig innenfor samfunnsvitenskapen. Dette begrunnes både i at forandring er en konstituerende egenskap i det menneskelige samfunn, og i en sterk etisk dimensjon som gjør at vi ikke kan oppnå tilstrekkelig lukkede vilkår for den type forskning.

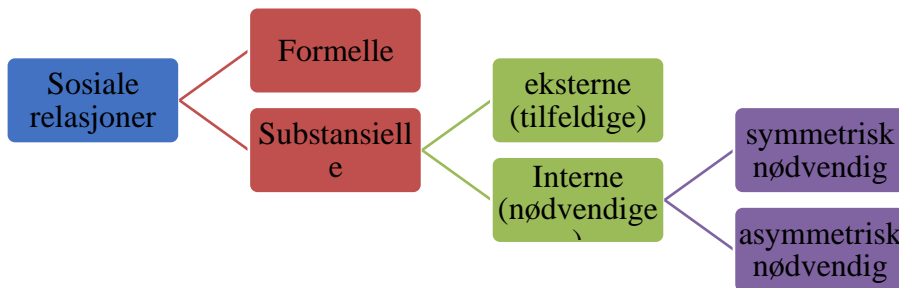
### **2.3.2 Det sosiale nivået**

Åpne systemer defineres som system der konstante empiriske regelbundenheter ikke råder. Det som gjør sosiale systemer åpne, er at mennesker er innblandet. Mennesker har en kapasitet å lære seg ting og på den måten forandres. Det motvirker det indre vilkåret for et sluttet system. Et system kan være delvis åpent eller delvis lukket, det er graden av regelbundenhet som avgjør, men så lenge mennesket med sin refleksivitet, kreativitet og kamp er involvert, så vil ikke et system kunne lukkes fullstendig. At systemet aldri er helt lukket, skaper en usikkerhet i samfunnsvitenskapelige prediksjoner (Danermark et al., 2018).

Det menneskelige samholdet er en iboende meningsfull verden, og mennesker utformer sin praksis og orienterer sine handlinger sammen med de varierende meningene de tildeler sin verden. Innholdet i hverdagskunnskap utgjør umiddelbare mekanismer bakom de handlingene som bygger opp de sosiale fenomenene. (Danermark et al, 2018).

Den sosiale verdens enheter eller objekt er hva de er på grunn av de relasjonene de er deler av. Sosiale enheter er skapt av relasjoner og relasjoner mellom relasjoner. Relasjoner er i kritisk realisme et ontologisk begrep (Danermark et al. 2018;61).

Danermark et al. (2018) beskriver ulike typer av sosiale relasjoner som vist i modellen under;



*Figur 4 - Sosiale relasjoner*

*Figur 4 - Sosiale relasjoner (oversatt av forfatteren) Danermark et al, 2018*

Sosiale relasjoner kan være formelle (eks. alder 40-45 år, kvinner m.m.) eller substansielle. Substansielle sosiale relasjoner innehar dype forbindelser mellom objekter (f.eks. arbeidsgiver – ansatt, gjest – vert m.m.). De substansielle relasjonene kan igjen dele seg i interne og eksterne som gjør et skille på tilfeldige eller nødvendige substansielle relasjoner. De interne substansielle sosiale relasjonene kan igjen være symmetriske, det vil si at det ene objektet kan eksistere uten det andre, men ikke tvert om. Interne substansielle sosiale relasjoner kan også være asymmetrisk nødvendige og da betinger objektene hverandre (Danermark et al, 2018).

Det sosiale nivå i et `laminated system` består ifølge kritiske realister av to nivåer; aktør- og strukturnivået.

### 2.3.3 Forholdet mellom struktur og aktør/agent

Tradisjonelt sett har samfunnsfaglige fortolkninger/forklaringer funnet sted innenfor to paradigmer/fagbølger, faktaparadigmet (Struktur → Agentskap) og handlingsparadigmet (Agentskap → struktur). Disse beskrives som tilsynelatende to uforenlige samfunnsvitenskapelige paradigmer eller modeller over relasjonen mellom agent og struktur (Danermark et al, 2018).

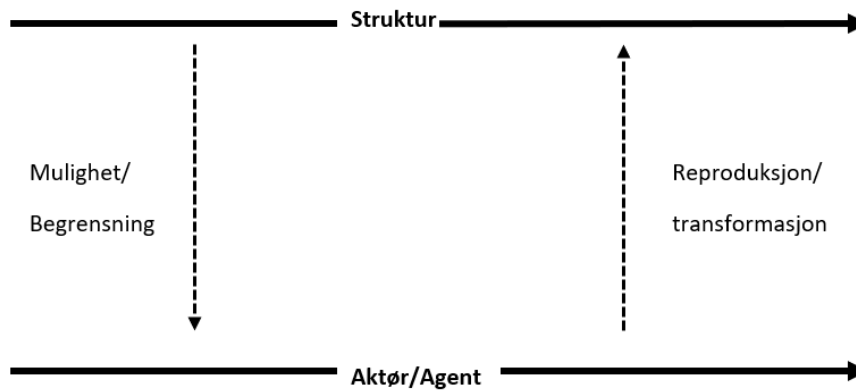
Det har blitt gjort forsøk på å forene disse to perspektivene, også utenfor det kritisk realistiske perspektivet. Å analytisk kunne ta hensyn til så vel sosiale strukturer som agentskap, har vært

---

et sentralt samfunnsvitenskapelig prosjekt gjennom flere tiår, da gjennom to ulike linjer: Den ene linjen går på at det finns en dualitet mellom de to fenomener (det finnes en identitet mellom struktur og agent) – de er forbundet med hverandre slik at de utgjør to sider av samme sak. I den andre linjen finnes det en dualisme mellom dem (en ikke-identitet – som innebærer at struktur og agent er relaterte til hverandre, men at de er atskilte fenomener). Dualitet og dualisme leder til ulike metodologier, i Danermark et al (2018) er disse forklart gjennom henholdsvis Anthony Giddens struktureringsteori (dualitet) og Archers analytiske skjema (dualisme).

Anthony Giddens struktureringsteori forsøker altså å forene strukturnivået og agentnivået (dualitet) gjennom å sammensmelte de to nivåene, og det er her Danermark et al (2018) viser til noen sentrale problemer hos Giddens, blant annet at han forneker emergens i sosiale sammenhenger. Med hans perspektiv kan hverken agenter eller strukturer analyseres som fenomen som besitter krefter og mekanismer. Sosiale strukturer reduseres, i Anthony Giddens struktureringsteori, til regler og ressurser.

Den andre mulige løsningen på dilemmaet faktaparadigmet – handlingparadigmet kan forklares gjennom en dualisme mellom agent og struktur. Dualisme kommer av et metodologisk og teoretisk utgangspunkt som ikke forsøker å forene, men heller overbygge motsetningene og gjøre rede for agent og struktur som to separate men sammenbundne fenomen. Om agenter ikke reproducerer og forandrer sosiale institusjoner og strukturer, vil disse opphøre å eksistere – det er den sannhet som ligger i handlingsmodellen. Handlingene forutsetter disse relasjonene, og det er det som gjør visse handlinger mulige og andre ikke – det er den sannhet som ligger i faktamodellen. Archer selv kaller dette for den morfogenetiske tilgang og er i det store og hele sammenfallende med Bhaskars opprinnelige modell (Buch-Hansen/Nielsen, 2014).



Figur 5 - Forholdet mellom struktur og aktør/agent

Figur 5. Archers modell av forholdet mellom struktur og agent/aktør (rekonstruert etter Danermark et al, 2018)

Fig.

Modellen til Archer viser til at struktur og agentskap er to ulike strata med skilte krefter og egenskaper, strukturer begrenser og muliggjør agents handlinger, agenter reproduserer og transformerer strukturer. (Danermark et al s. 115). Buch Hansen og Nielsen (2014 s. 50) viser til at Archers modell gir muligheter til å studere samspillet mellom aktør og strukturer over tid, og at dette analytisk sett kan forstås som en endeløs rekke av sykluser av strukturelle betingelser, sosial interaksjon og strukturell utvikling.

### 2.3.4 Sosiale strukturer - Strukturforklaringer

Strukturer er en oppsetting av internt relaterte objekter. I følge Danermark et al (2018) kan vi analysere sosiale strukturer på alle nivåer og områder. I mange sammenhenger er mekanismer på overgripende makrostrukturelt nivå av stor betydning for produksjonen av de konkrete sosiale fenomener vi studerer, men de behøver ikke være bestemmende for et konkret sosialt objekts eksistens og vesen (Danermark et al., 2018). Buch-Hansen og Nielsen (2014) skriver at det er ikke mulig å forklare eller teoretisere over sosiale fenomener og begivenheter uten (implisitt eller eksplisitt) å ta stilling til problematikken som gjelder aktører og strukturer. Danermark et al (2018, s. 99) spør: «*Alle har vel erfaringer med å ville gjøre noe som samfunnets institusjoner og normer hindrer oss fra å gjøre, likens med at sosiale forhold utøver en så sterk innflytelse at vi produserer visse handlinger når vi egentlig vil gjøre noe annet?*».

---

Samfunnsvitenskapens objekt er som sagt relasjonelle, og en sosial struktur er en oppsetting av internt relaterte objekter eller praksiser. Danermark et al (2018) viser blant annet til følgende eksempler på dette; Jeg er lønnsarbeider pga. min relasjon til en arbeidsgiver, jeg er kone pga. min relasjon til min mann, jeg er kjøper eller konsument pga. min relasjon til selgere eller varer. Min sosiale væren bygger på relasjoner, og mine sosiale handlinger forutsetter dem. Jeg er ikke den første lønnsarbeider, eller den første kjøper, denne relasjonen var der før jeg ble det og kommer til å være det også etter at jeg går ut av det. På samme måte et ekteskap. Slike relasjoner er samfunnsvitenskapens grunnleggende problemområde.

Danermark et al (2018) viser til noen aktuelle distinksjoner innenfor sosiale strukturer; mellom strukturelle posisjoner, roller, institusjoner og samfunn.

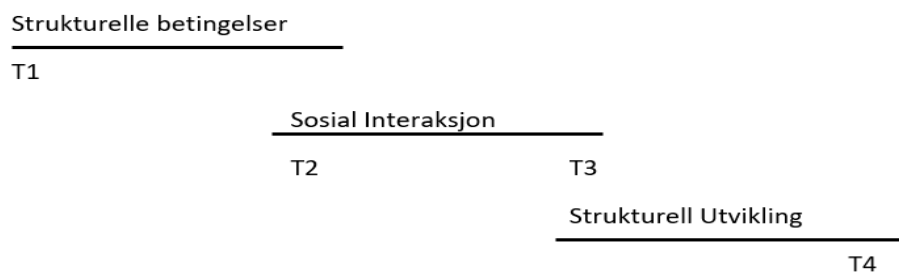
En struktur inneholder en oppsetting av **posisjoner**, og fordeling av **ressurser** er ujevn mellom dem. Det oppstår slik en sosial strukturering mellom de som har og de som ikke har.

På **rollenivå** der hver rolle er internt relatert til andre roller og til materielle nødvendigheter, er distinksjonen mellom rollen (agent) og rolleinnhaveren (aktør) viktig. Rollens autonomi ligger i at den består av en rolleinnhaver/aktør og ulike aktører har vidt forskjellige personlige egenskaper. En rolle (agent) er ikke et bindende manuskript, uten at det er fruktbart å se relasjonene som at mennesker personifiserer rollene. Det innebærer at en må ta hensyn til to typer av emergente egenskaper: selve rollen (aktøren) og de personlige kvalitetene som en aktør tilfører dem (agentskap).

På det **institusjonelle nivå**, slik som et politisk system, finner vi kollektiv/grupper som agerer for å tilegne seg sine interesser. De har altså ikke bare kollektiv i det at de deler en posisjon av å ha og ikke ha; det handler også om organisasjoner som virker for en kollektiv interesse – eks. fagforeninger og arbeidslivsorganisasjoner.

På **samfunnsnivå** handler det om at et komplekst samfunn har mange institusjoner, som havner i ulike relasjoner til hverandre. Relasjonene kan være interne – og dermed ha emergens på dette nivået - eller eksterne. Når vi skal analysere et visst samfunn, kan vi spør oss hvordan deres politiske institusjoner forholder seg til disse økonomisk. Er et varemarked en forutsetning for politisk demokrati? – Råder det en ekstern eller intern relasjon mellom disse institusjonene? (For å se en analyse – Sayer)

Strukturelle emergente egenskaper – eksempelvis posisjoner, roller, institusjoner og samfunn - er bærere av kausale krefter, men det er bare et menneske som kan effektivisere dem (gjennom reproduksjon eller transformasjon). De strukturelle vilkårene/betingelsene, det vil si Archers analytiske sirkels første fase, handler om formidlende prosesser. Sosiale strukturers krefter, deres mekanismer, kan kun virke gjennom agenter – agenter er det sosiale livets eneste handlende enhet. Strukturelle mekanismers innflytelse er derfor avhengig av hvordan de mottas og omsettes i handling av mennesker, noe som leder over til sirkelens andre fase, sosial interaksjon (Danermark et al, 2018).



*Figur 6 - Analytisk sirkel*

*Figur 6 - Archers analytiske Sirkel (rekonstruert fra Buch-Hansen og Nielsen, 2014 og Danermark, 2018)*

### 2.3.5 Mennesket som aktør og agent - agentforklaringer

Definerte plikter, sanksjoner og interesser utgjør ulike roller, og disse kan være relativt autonome eller ha blitt utviklet gjennom generasjoner. Ulike roller kan også være internt relatert til andre roller. Mennesket som har rollen må skilles fra selve rollen, de er ikke ensbetydende selv om de kan virke inn på hverandre. På denne måten har roller **to typer emergente krefter** (Danermark et al, 2018). Rolleinnhaver er ensbetydende med aktør, mens rollen blir omtalt som sosial agent. Innenfor kritisk realisme er det viktig å skille mellom aktør og agent, dette vil også gjøre de senere analyser enklere.

Agentforklaringer forutsetter innenfor kritisk realisme at agenter er intensjonale og inneholder strukturelle relasjoner. Jeg ønsker at noe skal skje, om jeg utfører en viss handling, så kommer det jeg ønsker til å skje \*jeg gjør handlingen\*. Danermark et al (2018) fremhever at i agentforklaringer er det nødvendig å anvende agentspråk, å snakke om ønsker, innsatser, intensjoner, mål og middel, framgang og mislykkethet, og også om ubevisste ønsker, forskyvning, sublimering m.m. Til forskjell fra strukturforklaringer som fordrer et annet



---

begrepsapparat (som f.eks. produktivkrefter og produksjonsforhold, klasser, akkumulasjon, kriser osv.)

Som vist går strukturenes innflytelse over menneskers liv gjennom menneskets egne krefter. Den kraften som Danermark et al (2018) mener vi først og fremst bør regne med, er menneskers intensjonalitet, det vil si evnen til å formulere prosjekt og opprette handlingsstrategier for å nå dem. Et «prosjekt» har et mål som agentene etterstreber. *«Det er gjennom hvor godt menneskers prosjekt og strukturenes generative krefter passer sammen, strukturene utøver innflytelse på agentene»* (Danermark et al., 2018;124). De strukturelle mønstrene i de situasjoner som mennesket befinner seg i, kan ikke gjøre mer enn å fremme eller motvirke prosjektet. Muligheter og begrensninger fra en posisjon kan virke motsatt i en annen.

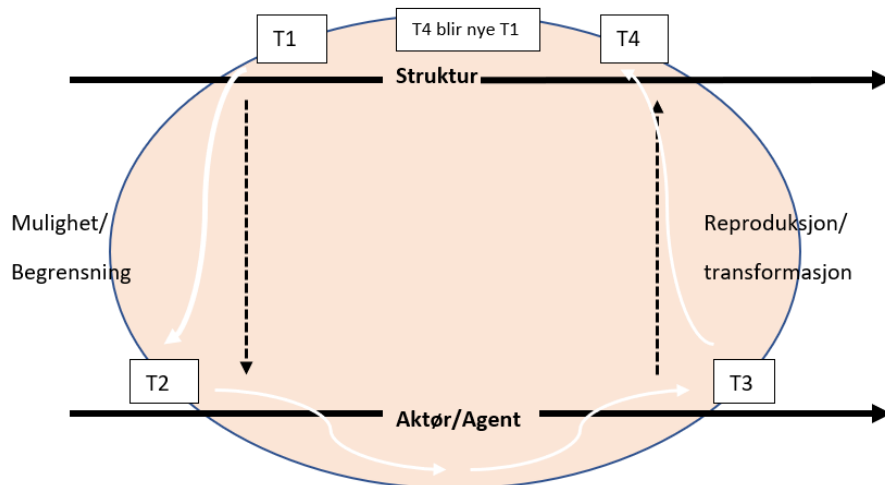
Den andre fasen av sirkelen/syklusen til Archer, sosial **interaksjon** handler blant annet om at hvilken type agent vi er fra starten av, har en dyptgående innflytelse på hvilken slags aktør vi kan velge å bli. Det gir noen begrensninger og muligheter selv om det ikke determinerer. Transformasjon (i motsetning til reproduksjon) består i at det sosiale agentskapet finner opp nye roller, som sosiale aktører kan gå inn i. Agentskapet skaper vei for aktøren, som dermed ikke er bundet til en statisk satt rolle.

Det skilles mellom korporative og primære agenter. Korporative agenter er organiserte interessegrupper. De vet hva de vil, de har klargjort det for seg selv og for andre og de har organisert seg for å oppnå sine mål. Agenter er kollektiv som deler samme levetilsetninger og som innehar samme strukturelle posisjon (Danermark et al, 2018;127).

Det finnes også mange kollektiv (grupper) som ikke har muligheten til å organisere seg for å oppnå sine mål. De er fortsatt agenter, men ikke korporative men private/primære. Primære agenter kan skilles fra korporative gjennom at de ikke har noen påvirkning på strukturelle forhold. De hverken uttrykker sine interesser eller organiserer seg for å oppnå dem. **Sosiale strukturer krever agents handlinger for å så vel eksistere, så vel som påvirke.** Samtidig som visse handlinger bare er mulige innen visse strukturer, er strukturenes eksistens fortsatt til stede. Resultatet av agentskap er enten reproduksjon eller transformasjon. Ettersom sosial interaksjon er den eneste mekanismen som styrer stabilitet og forandring, så bestemmer den også agentskapet egen reproduksjon og transformasjon. (Danermark et. Al., 2018;130). Den

menneskelige praksis utfolder seg aldri i et strukturelt tomrom, men i en strukturell kontekst, som alltid er påvirket av fortidens aktiviteter (Buck-Hansen og Nielsen, 2014).

Strukturell utvikling som er tredje leddet i Archers sirkel, viser til den sosiale interaksjonens utvikling i den strukturelle kontekst som aktørenes aktiviteter har funnet sted i. Aktørene skaper ikke sosiale strukturer, de gjenskaper eller omdanner gjennom sine aktiviteter og med det ledes starten en ny syklus (Buch-Hansen og Nielsen, 2014).



*Figur 7 Sammenfletting analytisk sirkel og struktur - agent forholdet*

*Figur 7 - Sammenfletting av Archers to modeller; Aktør - Struktur forholdet og sirkelforståelse*

## 2.4 Oppsummering; Sentrale begrep - kausalitet/kausale potensiale, mekanismer og emergens

**Kausalitet eller årsakssammenheng** er et sentralt siktemål i samfunnsvitenskapelig forskning. Buch-Hansen og Nilsen (2014) forklarer kausalitetsforståelsen i de tre ontologiske lag med at empiristene vil ha sitt fokus i det faktiske domenet (hvis A. så B), mens en kritisk realist vil kalle dette for et lukket system og erstatte empiristenes horisontale årsaksforklaringsmodell med en vertikal årsaksmodell som søker forklaring på begivenhetene i underliggende mekanismer. Kausalitet er krefter og tendenser i tingene (Jakobsen, 2020).

---

Kausale potensialer handler om objektene muligheter, og dette er fokus innenfor et kritisk realistisk perspektiv. For eksempel har vann et kausalt potensial til å slukke ild, høner har et kausalt potensial til å legge egg og mennesker har et kausalt potensial til å smile og le. Kausal analyse handler om å forklare hvordan det som skjer, faktisk gjør det (Danermark et al, 2018).

**Mekanismer** refererer til det som får ting til å skje (Danermark et al, 2018). Mekanismer og strukturer er noe som i kritisk realisme befinner seg i det virkelige/dype domenet og er delt inn i en rekke nivåer (‘laminated systems’), de høyere nivåene (slik som liv og ånd) forutsetter lavere og mindre komplekse nivåer (slik som materielle omstendigheter) (Buch-Hansen/Nielsen, 2014). Nivåene er mangtallige og hierarkiske, og kritiske realister ser verdens nivådeling som ubegrensede, de hevder det er ‘umulig’ å komme frem til det endelige nivået.

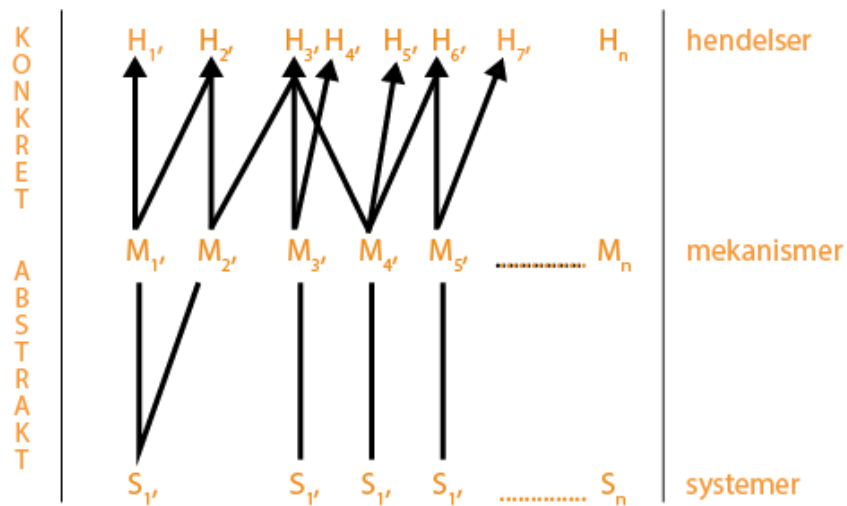
**Emergens** viser til en situasjon der kombinasjonen av underliggende nivåers mekanismer resulterer i fremkomsten av et nytt fenomen på et høyere nivå som har kausale potensialer, som ikke lar seg redusere til dets grunnsten og som er kvalitativt forskjellige fra andre fenomener (Buch-Hansen & Nielsen, 2014). Som når en eller flere mekanismer utløser et nytt fenomen, som igjen har et kausalt potensial til å på nytt påvirke, utløse eller stoppe andre fenomener eller mekanismer. Emergens er noe nytt som har skjedd, og det har iverksatt nye potensielle kausaliteter. Poenget er at selv om mennesket trenger mat og drikke for å overleve, så kan man ikke forklare samfunnet utelukkende ut fra menneskers overlevelseskamp. Emergente egenskaper utspringer ikke ene og alene fra mekanismer på underliggende nivå. Det sosiale nivået består ifølge kritiske realister av to nivåer, aktør- og strukturnivået.

## 2.5 Metodologiske implikasjoner

Det finnes ingen kritisk realistisk metode, men den kritiske realismen gir veiledende retningslinjer for den samfunnsvitenskapelige forskningen, samt et utgangspunkt for å vurdere allerede etablerte metoder (Danermark et al, 2018). Eller som Jakobsen (2020, s. 257) skriver det:

*«Kritisk realisme fremmer en modell som skal veilede forskningen som søker kunnskap om konstitutive årsaker/egenskaper og kausale mekanismer som genererer hendelser, men også om mekanismers samvirke i en kompleks åpen virkelighet, og som under spesielle omstendigheter produserer hendelser og prosesser som kan observeres».*

. Danermark et. al. (2018) fremhever at samfunnsvitenskapen i all vesentlighet har til hensikt å forklare sosiale forhold. Den bygger på en antagelse om at samfunnsvitenskapens grunnleggende struktur kan beskrives som en øvelse i å gå fra det konkrete til det abstrakte og tilbake til det konkrete.



Figur 8 - Systemer - mekanismer - hendelser

Figur 8 - Systemer, mekanismer, hendelser (Danermark et al, 2018)

---

### 3. Casebasert tilnærming til elevtjenesten i den videregående skolen

Målet med denne oppgaven er å belyse problemstillingen «*hvilke underliggende strukturer gir retning for målet med elevtjenesten?*». Kritisk realisme danner det teoretiske perspektivet og har konsekvenser for den metodologiske tilnærmingen. Det finnes ingen kritisk realistisk metode, men den kritiske realismen gir veiledende retningslinjer for den samfunnsvitenskapelige forskningen, og dermed et utgangspunkt for å vurdere allerede eksisterende metoder.

I en kritisk realistisk tilnærming er ikke hensikten å finne lover, men å søke de underliggende generative mekanismene som er konstitutive for fenomenene (Jakobsen, 2020). En rent empirisk tilnærming vil derfor ikke være mulig, for de underliggende generative mekanismene er ikke alltid observerbare. Det å forklare sosiale forhold betyr ifølge Jakobsen (2020) å beskrive de egenskaper og kausale mekanismer og strukturer som genererer og muliggjør - utløser - hendelser, det vil si får dem til å skje. For en kritisk realist vil det derfor være naturlig å vurdere intensive og ekstensive design fremfor å vurdere kvalitativt opp mot kvantitativt.

Jakobsen (2021) spør seg: «*Hvordan gå metodisk til verks for å avsløre strukturer og mekanismer som dirigerer det sosiale liv?*». Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven, var utgangspunktet at jeg ønsket å finne ut mer om elevtjenesten og hva som var med på å påvirke retningen for målet. Med dette som utgangspunkt ble det naturlig for meg å ta utgangspunkt i et design som ga metodisk støtte til det jeg ønsket å finne ut mer om. Vincent og Wapshott (2014) skriver i sin artikkel i boken «*Studying Organizations using critical realism*» (Edwards et al., 2014) at realister tiltrekkes til organisatoriske case-studier (OCS) fordi det kan hjelpe å abduere og tenke nytt rundt teorier, men også fordi de vil ha en bedre forklaring på komplekse sosiale mekanismer (klasse-baserte, rase, religion, sektorer, nasjonale, kulturelle m.m.) som opererer gjennom ett case eller et sett av case-er. (Edwards et. al., 2014, s. 149).

De sier videre; når en utvikler forklaring på de underliggende/bakenforliggende kausale krefter og potensialet til institusjonelle mekanismer, er det nyttig å starte med de ontologiske antagelsene om hva organisasjoner er og hvordan de er formet. Forskningsdesignet må være sensitivt for historien til caset/organisasjonen for å forstå de emergente kausale kreftene i en bredere kontekst. Hvordan og hvorfor teamet ble konstituert på denne måten. Evnene og preferansene til menneskene og det organisatoriske systemet (produksjonsenhet, selskap,

økonomi m.m.). Dette fordi en må abducere og retrodisere de kausale kreftene og det forutgående som er relevant for den organisasjonen som vi studerer (Edwards et al., 2014).

### 3.1 Utvalg til analyse

Et intensivt design, som dette forskningsarbeidet, brukes til å undersøke hvordan prosess og hendelser ser ut i det spesifikke tilfellet (elevtjenesten). Hva produserer en bestemt hendelse, og hvilken rolle spiller aktørene i denne prosessen? Et ekstensivt design er mer rettet mot å forstå hvor utbredt et fenomen er, hvor regelmessig det er. Ekstensiv forskning begrenser seg til å omtale generelle forhold for mekanismens utbredelse, og er ikke opptatt av dets individuelle uttrykk. Intensiv og ekstensiv forskning er ment å utfylle hverandre på en fruktbar måte. Intensivt design kan gi tilgang på generative mekanismer, mens ekstensive design kan gi tilgang til den virksomme mekanismen.

Buland et al. ga i desember 2020 ut en kartleggingsrapport om utdanning- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgivning, deres ressurser og arbeidsoppgaver. Rapporten baserer seg på spørreskjema til rådgiverne ved alle skoler med ungdomstrinn og videregående skoler i Norge. I tillegg ble det gjennomført en kort spørreundersøkelse til skoleledere på alle skoler med ungdomstrinn og til de videregående skolene. Rapporten bygger både på spørsmål med gitte svaralternativer og på spørsmål med muligheter for med utfyllende tilbakemeldinger ved bruk av åpne spørsmål.

Rapporten til Buland et al. har både et ekstensivt design som gjennom forståelsen av ekstensive design skal kan gi meg tilgang til hva det er som skjer, og et intensivt design gjennom åpne spørsmål med mulighet til individuelle uttrykk og beskrivelser. Rapporten danner for meg, sammen med §22 i forskriften til opplæringsloven, det empiriske grunnlaget for dette forskningsprosjektet. Det empiriske grunnlaget i kartleggingsrapporten og i §22 i forskriften til opplæringsloven gjør det mulig for meg, innenfor rammen av denne oppgaven, å skape et intensivt forskningsdesign for å forsøke å komme frem til de generative/underliggende mekanismene og strukturene som har fått det observerte (empirien i kartleggingsrapporten og lovteksten) til å skje.

Første, andre, tredje eller kanskje en fjerde grads fortolkning? Haug (2016 s. 10, med henvisning til Thagaard) skriver om første grads fortolkning som er den tolkningen som skjer i individet og som individet uttrykker, andre grads fortolkning er «*forskerens tolkning av det som allerede er fortolket av individet*». En tredje grads fortolkning «*er forskerens tolkning av*

---

*handlinger og forståelser ut fra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning». Haug (2016) mener denne formen for fortolkning fordrer en egen form for samvirke mellom teori og empiri, og at den representerer en tredje posisjon til induktiv og deduktiv tilnærming. Den tredje posisjonen, abduktiv tilnærming, vil bli presentert i kapittel 4.1.1. Med den forståelsen som her ligger til grunn, vil jeg kunne ta en tredje grads fortolkningsposisjon selv med et materiale som allerede er bearbeidet av individet selv og forskerne i rapporten til Buland et al (2020).*

Det er klart at det gir noen utfordringer å bruke andres kartleggingsrapport/bearbeidede materiale i et forskningsprosjekt. Samtidig så ser jeg dette prosjektet i sammenheng med det `å bli en forsker` og hensikten med å gjennomføre et slikt forskningsprosjekt som en masteroppgave er. Prosjektet skal skje innenfor en ramme og skal vise at jeg har utviklet meg og lært noe om å drive et selvstendig forskningsarbeid. Den skal inneholde et kritisk blikk på vitenskapelig arbeid og ha en vitenskapelig kvalitet. Det har jeg til hensikt å oppnå.

Som vist til tidligere (under kunnskapsstatus) er hovedvekten av forskning på rådgivingstjenesten gjennomført som kartlegginger og følgeforskning. Mange av spørsmålene i rapportene gjentar seg og gir noen muligheter til å se utviklingslinjer over tid. Problemet eller svakheten med den typen forskning er at en ved å stille de samme spørsmålene over tid, ikke tilfører noe nytt til forskningsfeltet. Det kan bli vanskelig å tenke nytt og en kan ende opp med å reproducere normative og konstituerende forhold i det en forsker på. Hensikten med denne oppgaven er nettopp, ved bruk av de metodologiske konsekvensene av kritisk realistisk forståelse, å forsøke å rekontekstualisere gjennom å analysere den empirien som allerede foreligger, for å forsøke å se det hele på nytt.

### **3.1.2 Etisk refleksjon**

Det å bedrive vitenskapelig forskning med den hensikt å bli bevisst eller synliggjøre de strukturer som undertrykker er i seg selv en etisk `godt` fundamentert forskning. Å søke den frigjørende dimensjon vil sette mennesker i en posisjon til kunne handle og til å fri seg fra de strukturene som er med på å begrense prosjekter og handlinger. Slik jeg forstår det, er det å reflektere rundt fortolkninger og forståelser samfunnet og i det sosiale liv en respektfull og ansvarsfull måte å forgripe egne grunnleggende antagelser i møte med andre. Slik sett er forskning i stor grad en kontinuerlig etisk øvelse.

Etisk forskning er viktig, fordi god forskning forutsetter frihet fra styring og kontroll, samtidig som det er viktig med tillit i samfunnet og tillit det forutsetter blant annet etisk forsvarlig forskning. De generelle forskningsetiske prinsippene bygger på respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/> . Det foreligger også fagspesifikke forskningsetiske retningslinjer, som omhandler flere områder. Det er viktig å ivareta personvern, menneskeverd, ansvaret for å informere og ivareta konfidensialitet.

Det er viktig å vise redelighet i forskningen og redelighet kommer gjennom transparens (hvordan jeg har kommet frem til det jeg har kommet frem til) og god henvisningsskikk. Det har vært en målsetting for meg, gjennom hele dette arbeidet å beskrive det jeg har gjort og de valgene jeg har tatt. Dette har også en sammenheng med validitet i oppgaven og vurdering av kvalitet.



---

## 3.2 Et kritisk realistisk organisatorisk casestudie (OCS)

Målet med enhver casestudie er å forklare noe nytt. Utbyttet av forskningen vil ikke være kjent på forhånd, men noen prosjekter er enklere å gjennomføre og utvikle enn andre. Edwards et al. (2014) setter søkelyset på dataanalyse og taktikker for å bruke teori i å utvikle forståelse for institusjonelle mekanismer. De henviser til at kausal kraft (det som får noe til å skje) ikke nødvendigvis må være befestet i det vi kan se/observere for å være virkelig. Det er et fundamentalt problem (kanskje spesielt i utforskende prosjekter) å identifisere kausale mekanismer når disse ikke er direkte observert. Dette er for så vidt et viktig spørsmål i all forskning som søker å forklare den sosiale verden (Edwards et al, 2014).

### 3.2.1 Å utvikle dybdeinnsikt

Målet i OCS er å utvikle **dybdeinnsikt**. Edwards et al. (2014) fremhever at det er spesielt viktig når en bruker OCS til å utvikle ny kunnskap om institusjonelle mekanismer, og det er da spesielt viktig å reflektere rundt eksisterende teori og kunnskap. Hensikten er å sikre at forskning rettes mot noe nytt eller under-utforsket. Der eksisterende teori feiler i å forklare det som observeres, er det en mulighet til å abduere og retrodere nye former for forståelse.

En måte, ifølge Edwards et al. (2014), er å ta utgangspunkt i et sett av generelle abstraksjoner omkring `the nature` av både menneskelige forhold og f.eks. kapitalismens konkurranse. For så å vise hvordan disse kombinert gir informasjon om spesielle tendenser innenfor institusjonelle mekanismer (f.eks. hierarkisk organisering, strukturert opposisjonisme osv.). Underforstått, forskeren vil da ha som sitt siktemål å utforske hvordan disse tendensene spiller seg ut i forskjellige spesifikke organisatoriske settinger.

Jakobsen (2021) beskriver i kap. 9 de metodologiske implikasjonene i kritisk realisme. Han beskriver at en må bruke innsikter fra og kunnskaper om årsakssammenhenger som er forankret i flere fag, det vil si en adekvat forklaring vil være tverrfaglig. Forstått som nødvendig for å utvikle dybdeinnsikt. Dette henger sammen med kritisk realisme hvor virkeligheten forstås som differensiert, stratifisert og åpen. Videre sier han at kritisk realisme fremmer en forskningsmodell som skal veilede forskning som søker kunnskap om konstitutive årsaker/egenskaper og kausale mekanismer som generere hendelser, men også om mekanismenes samvirke i en kompleks åpen virkelighet, og som under spesielle omstendigheter produserer hendelser og prosesser som observeres. For å oppnå dette kreves et sett av ulike metoder.

### 3.2.2 Organisatorisk Case studie i 4 deler

Behovet for å kombinere ulike teoretiske briller (theoretical pluralism /metodepluraliet) for å bygge en bedre kausal forklaring for rekkevidden av generative mekanismer, opplever jeg blir møtt ved å ta i bruk alle de fire delene i OCS. De fire delene/nivåene av analyse som inngår i OCS, dekker både de kontekstuelle forholdene, de historiske forholdene, de konstituerende forholdene og de menneskelige forholdene. Det gir mulighet for å beskrive strukturelle vilkår, sosial interaksjon og strukturell utvikling. Det ene av de fire analytiske perspektivene inkluderer deler fra de tre andre. Institusjonelle forklaringer/fortolkninger<sup>2</sup> (den fjerde delen av analysen) har som mål å analysere hvordan konfigurasjonell/konstitusjonell analyse (hvordan aktører og grupper artikulere og posisjonerer seg - strukturforklaringer), **normativ analyse** (hvordan mennesker tenderer til å respondere til situasjonen - agentforklaringer) og **feltanalyse** (hvordan bredere kontekstuelle forhold manifesterer seg selv innenfor et case) kombinert kan forklare **formen av kausale krefter og potensialet av de emergente institusjonelle mekanismene.**

Jeg vil her kort gå inn på, de fire analysenes bidrag.

#### 3.2.2.1 Feltanalyse

Hensikten bak denne analysen er å beskrive og fortolke forholdene i et bredere organisatorisk system. En slik analyse veiledes av eksisterende teori, som mener å forklare noe om de empiriske markørene som en har blitt interessert i (Edwards et al, 2014).

Denne analysen handler om hva elevtjenesten er og ikke minst hva som er med på å sette retning for målet med elevtjenesten på et bredere organisatorisk nivå. Jeg har valgt å gjennomføre feltanalyse ved å først gå gjennom bredere historiske (og kontekstuelle) forhold, for så å analysere innholdet i forskriften til opplæringsloven §22, som er den lovbestemmelsen som konstituerer elevens rettighet til nødvendig rådgiving i skolen. Analysen er gjort med det mål å støtte et retroduktivt steg bakover fra det empiriske (lovteksten) og til det underliggende eller bakenforliggende. Når en senere utforsker mulige årsaker til spesifikke mønster av hendelser (som blir et formål i kapittel 6 - utvikling av institusjonelle fortolkninger) vil det

---

<sup>2</sup> Jeg foreslår å erstatte begrepet forklaring med begrepet fortolkning, til tross for at forklaring i stor grad blir brukt som begrep i den kritisk realistiske litteraturen. Mitt argument for dette er at fortolkning i mye større grad inkluderer fallibilisme, forstått som at all kunnskap er feilbarlig og det kan minne leseren (og meg selv), på min rolle og delaktighet i det analytiske arbeidet og det som fremstilles.

---

støtte en bredere fortolkning på hvorfor noe er sann og ikke sann, og igjen potensielt vise til mønster av aktivitet i den spesifikke institusjonelle konteksten (I dette tilfelle elevtjenesten).

Edwards et al (2014) skriver at det er viktig at forskeren innstiller seg på å legge merke til de små tingene i caset og omgivelsene som caset er en del av. Fordi kun ved å etablere nærhet til kunnskapen, om de fundamentale prinsippene og de eksterne forhold, er forskeren i posisjon til å retrodisere hvilke kontekstuelle forhold som har signifikant påvirkning på lokal aktivitet. Funnene vil bli nærmere beskrevet i funn-kapittelet (kapittel 5.1).

### *3.2.2.2 Konfigurasjonell – konstitusjonell analyse*

Analyse av hvordan aktører og grupper artikulere og posisjonerer seg. Hensikten er å gi en *tykk* beskrivelse av aktivitetens struktur som skjer innenfor et case (elevtjenesten). En «tykk» eller «tett» beskrivelse blir forklart av Haug (2016) som beskrivelser som inkluderer fortolkninger av det som kommer til uttrykk.

Det overordnede målet er å identifisere størrelse, form og generelle mønster av aktiviteter assosiert med en bestemt institusjonell mekanisme, som en kan etterfølge, utforske og raffinere (type roadmap).

Med utgangspunkt i elevtjenesten og det som påvirker målet med elevtjenesten, startet jeg med å undersøke konstituerende forhold og generelle strukturer med utgangspunkt i den empirien (kartleggingsrapportene) som jeg hadde tilgjengelig om rådgiving i den videregående skolen (to av rollene i elevtjenesten). Hensikten har vært å komme nærmere en fortolkning på hva elevtjenesten er, og hva det er en del av. Å komme frem til fortolkning knyttet til hvor de er, underenheter de er en del av, hva som er kapasitet og potensial og hvordan dette kombinert gir ulike utbytter, ga noen muligheter innenfor det materialet jeg hadde tilgjengelig. Det ga meg et utgangspunkt til å analysere meg frem til hva som er det underliggende strukturene, og som i sammenheng med min problemstilling og mitt forskningsområde sier noe om hva som gir retning for målet med elevtjenesten. Funnene vil bli presentert i kapittel 5.2.

### *3.2.2.3 Normativ Analyse*

Normative forhold dreier seg, i denne analysen, først og fremst om to forhold, normative forventninger (f.eks. hvordan rådgiverne eller andre aktører rammer inn og opplever egen situasjon) og normative tendenser (hvordan de faktisk oppfører seg i en spesifikk situasjon).

Meningsskaping i samfunnet og menneskers intensjoner inneholder kausale krefter, og dette meningsskapende skjer gjennom menneskers handling (Danermark et al, 2018).

Å forstå hvilke normer som er mest betydningsfulle, når og hvor, i tillegg til hvordan de er inkongruent relatert, skaper et rom til å utforske sosial dominans og konflikter innenfor lokal erfaring (Edwards et al., 2014). Funnene vil bli presentert i kapittel 5.3.

#### *3.2.2.4 Utvikling av institusjonelle fortolkninger*

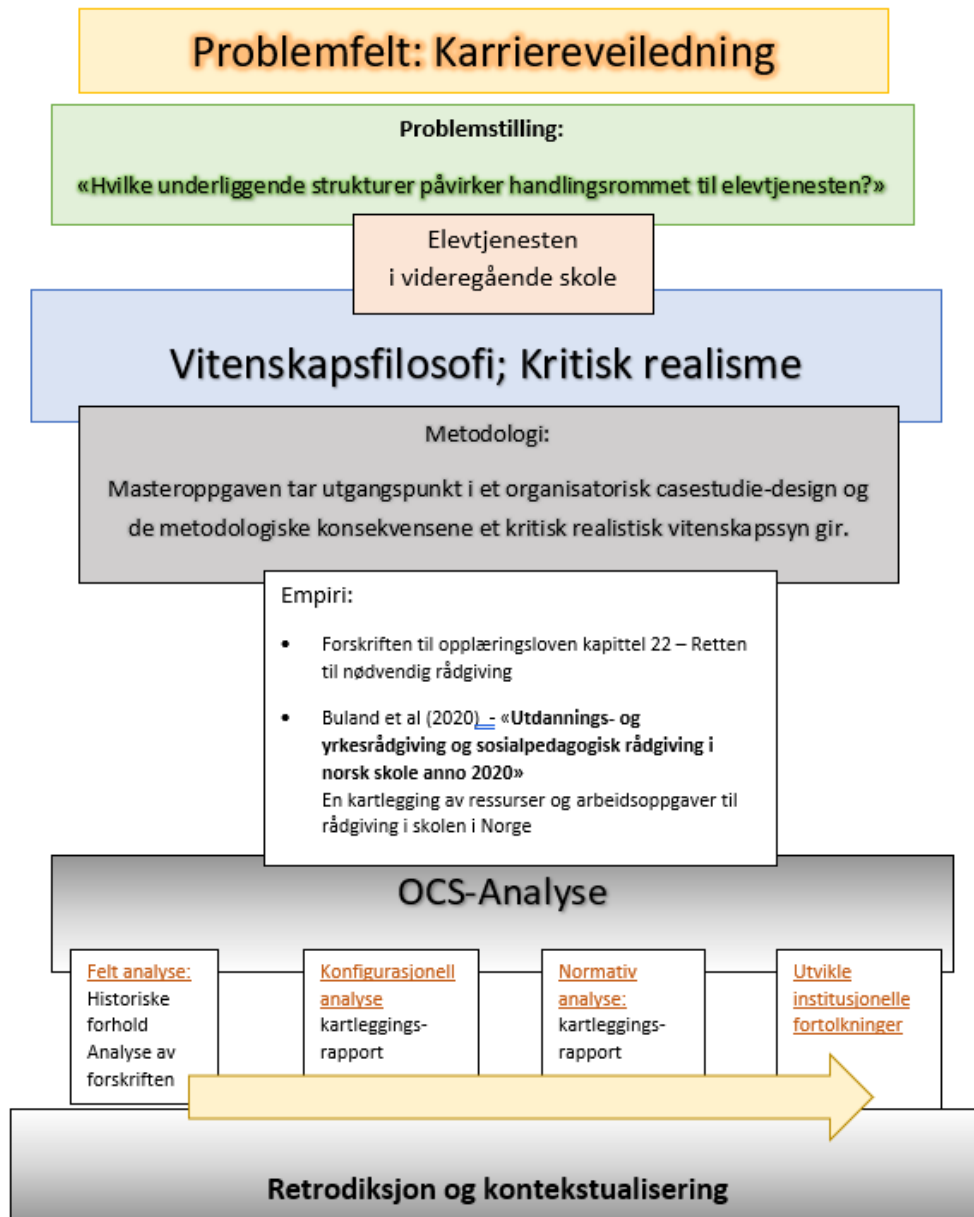
Ifølge Edwards et al. (2014) er et viktig mål i OCS å forstå hvordan mikronivået er med på å påvirke de kausale kreftene i institusjonelle mekanismer. Gjennom en analyse som også tar med seg en bredere kontekst, vil en kunne påvirke mulighetene for aktører og agenter innenfor caset. Dette henger sammen med den kritisk realismens grunnforståelse av aktørene/agentenes mulighetene og begrensningene av reproduksjon og transformasjon. Det henger også sammen med den potensielle emansipatoriske/frigjørende samfunnsforskningen.

De tre tidligere formene av analyse konsentrerer seg om ulike elementer i denne ligningen:

- Konfigurasjonell analyse; avslører mer om hva institusjonelle mekanismer er, deres kraft og potensiale.
- Normativ analyse; avdekker mer om hvordan institusjonelle mekanismer, deres kraft og potensial, hvordan de er rutinemessig reprodusert.
- Feltanalyse avdekker mer om hvorfor de institusjonelle mekanismene er som de er og ikke på en annen måte, ved å avsløre hvordan deres spesifikke manifestasjon er påvirket av forhold som opererer på andre nivåer.

Når disse tre formene for analyse kombineres, blir forskerens oppgave å raffinere forklaringene og skille ut eller isolere de signifikante kausale kreftene som oppstår innenfor caset. Jeg har valgt å belyse dette i drøftingskapittel i denne oppgaven Her vil jeg gå enda nærmere inn på å svare på problemstillingen og knytte funn og betraktninger sammen med teoretiske fortolkninger for å utvikle plausible fortolkninger på de underliggende strukturer som påvirker handlingsrommet i elevtjenesten. Mer om dette i kapittel 6.

### 3.3 Modell for prosjektdesignet



## 4. Analytisk prosess og tilnærming

Hensikten med dette kapittelet er å vise til og beskrive de analytiske `redskapene` eller tilnæringsmåtene jeg har brukt i arbeidet med forskningen og empirien. Kapittelet ønsker også å beskrive prosessen knyttet til det å forske og innta en `forskerrolle` og hvordan prosessen har vært for meg. For at arbeidet i størst mulig grad skal være transparent og oppnå størst mulig grad av validitet og reliabilitet så ser jeg det som helt nødvendig å si noe om hvordan jeg har analysert meg frem til de ulike funnkategoriene som jeg ønsker å utforske videre. Funnene blir nøye beskrevet i neste kapittel (kap. 5 – Funn)

### 4.1 Den analytiske tilnærming

#### 4.1.1 Abduksjon og Retroduksjon

Å nå kunnskap om virkeligheten er en prosess skriver Danermark et al (2018) og for å nå bakom det empiriske må vi sette det konkrete empiriske faktum vi studerer i relasjon til det som formet det – det andre, det som kan tenkes og som frembringer det studerte. Abstraksjon gjennom retroduksjon, vil lede frem til de generative mekanismene. En grunnleggende forutsetning for dette er at man aksepterer eksistensen av absence (at noe mer er der, selv om vi ikke er det bevisst eller har kunnskap om det).

Konklusjoner/slutninger eller tankeoperasjoner utgjør grunnstammen i ulike vitenskapelige arbeidsmåter. Induksjon, deduksjon, abduksjon og retroduksjon er de fire grunnleggende tilnæringsmåtene innenfor målsettingen om å forklare samfunnet med `sann` kunnskap om virkeligheten (Danermark et al, 2018). Disse konklusjonene representerer ulike måter å relatere det spesifikke til det allmenne og generelle.

Enkelt forklart kan en si at deduksjon utleder kunnskap om generelle fenomen til spesielle fenomen. Mens induksjon drar fra det spesielle (single observasjoner) til det generelle. Induksjon og deduksjon representerer ulike måter å nå frem til velunderbyggende konklusjoner ut ifra gitte premisser. Abduksjon derimot rekontekstualiserer fenomener ved hjelp av generelle begrep og kategorier og retroduksjon abstraherer/filtrerer bort tilfeldige forhold med hensikt å nå frem til det generelle og universelle (Danermark et al, 2018).

Med utgangspunkt i Jacobsens (2020) beskrivelse av prosessen, vil det omtrent se slik ut i arbeid med elevtjenesten; Først beskrives fenomenet, slik det konkret fremstår. Hva kjennetegner elevtjenesten, hva kjennetegner rådgiverne osv. Deretter deler en opp fenomenet

---

i et antall mulige kausale komponenter, det vil si forsøker å finne ut av hva som er årsaken til at vi trenger en elevtjeneste eller rådgiving (familiestrukturer, skolestruktur, biologiske forhold, psykososiale forhold osv.). En utvikler her teorier om årsaker og søker å finne de mekanismene som ligger bak elevtjenesten. Denne prosessen kan ifølge Jakobsen (2021, s. 259)) gjennom nytenkning skape flere mulige teorier (**abduksjon**/nytenkning).

Det er viktig her å skille mellom det substansielle og det tilfeldige og da kommer **retroduksjon** inn (forstått som slutning til beste forklaring/plausibel slutning). I mitt forskningsprosjekt søker jeg da å finne hva er konstituerende for at elevtjenesten fins? Hva gjør elevtjenesten mulig? Hvilke vesentlige kausale mekanismer er relatert til elevtjenesten? Kan det være flere mekanismer?

Kritisk realisme argumenterer for at vitenskapelige konklusjoner ikke kan reduseres til strikte logiske utledninger (deduksjon) eller empiriske generaliseringer (induksjon). Danermark et al (2018, s 184)) og Jakobsen (2021) viser til at vitenskapelige konklusjoner er ikke bare formell logikk, men også å utnytte tankene, fornuften, kreativiteten, evnen til fantasi, assosiasjon, benytte abstraksjonsspørsmål og det teoretiske språket for å se sammenhenger og strukturer i den entydige og platte empiriske virkeligheten. I dette så argumenterer de også for at abduksjon og retroduksjon er helt nødvendig for å oppnå vitenskapelig innsikt og kunnskap om sosiale strukturer og transfaktiske vilkår.

Danermark et al (2018) skriver at den grunnleggende tenkningen i retroduksjon er kontrafaktisk tenkning. Da stiller en spørsmål som; Hvordan skulle dette være om ikke ...? Skulle man tenke seg elevtjenesten om ikke ...? Kunne en tenke seg elevtjenesten med dette, uten at elevtjenesten ble noe annet? En utnytter her sine samlede erfaringer og kunnskaper om den sosiale virkelighet, dels våre abstraksjonsspørsmål og spørsmål som knytter seg til å tenke om det som ikke er, men som kunne vært. Nærvær og fravær er konstituerende for hverandre og vi kan skille ut de nødvendige, konstituerende, egenskapene for noe, gjennom å relatere dette til det som ikke er konstituerende. På denne måten kan en også si at kontrafaktisk tenkning er dialektisk, vi undersøker noe i relasjon til dens motsats (Danermark et al., 2018).

Sagt på en annen måte: Abduksjon kan være å beskrive på nytt og gi innhold til hendelser ut ifra en teori, et sammenhengene system av ideer og eller begrep. Gjennom retroduksjon utvikles begrepene og teoriene som kan gi oss svar på spørsmål av typen: Hvilke egenskaper

er det som gjør X til det X er? Samfunnsvitenskapelige teorier er abstraksjoner som utkrystalliserer nødvendige vilkår for at sosiale strukturer skal være det de er.

Elder-Vass (2012, s.18) presenterer i sin bok; «The reality of social Construction til enda et viktig moment i forskningsprosessen, **retrodiksjon**. Retrodiksjon konsentrere seg om å identifisere et sett av krefter (ikke *en* kraft, som ved reproduksjon) som interagerer for å skape en hendelse. Han mener at en empirisk forskning må inneha begge aspekt.

#### 4.1.2 Oppover og nedover kausale fortolkninger

Ifølge Edwards et al (2014) er det innenfor OCS minst 4 typer signifikante kausale krefter med det mål å avsløre intensjonen til kausale krefter til institusjonelle mekanismer. Når en utvikler institusjonelle forklaringer blir disse nyttige som områder for forklaring.

<p><b><u>Oppover normative kausale fortolkninger</u></b></p> <p>Beskrivende analyse og teori kombinert for å forklare hvordan</p> <p><i>normative praksiser innenfor organisasjonen</i></p> <p>har en påvirkning på de kausale egenskapene av de institusjonelle mekanismene som studeres.</p>	<p><b><u>Oppover konfigurasjonelle kausale fortolkninger</u></b></p> <p>Beskrivende analyse og teori kombinert for å forklare hvordan</p> <p><i>underenheter er sammensatt (articulated)</i></p> <p>for å ha en påvirkning på de kausale egenskapene av de institusjonelle mekanismene som studeres.</p>
<p><b><u>Nedover normative kausale fortolkninger</u></b></p> <p>Beskrivende analyse og teori kombinert for å forklare hvordan</p> <p><i>normative forventninger innenfor en bredere kontekst (kulturer, lover, ideer, strategier m.m.)</i></p> <p>har en påvirkning på de kausale egenskapene av de institusjonelle mekanismene som studeres.</p>	<p><b><u>Nedover konfigurasjonelle kausale fortolkninger</u></b></p> <p>Beskrivende analyse og teori kombinert for å forklare hvordan</p> <p><i>egenskapene til bredere organisasjonelle systemer (på flere nivåer) interagerer</i></p> <p>for å ha en påvirkning på de kausale egenskapene av de institusjonelle mekanismene som studeres.</p>

Figur 9 - Oppover og Nedover kausale fortolkninger (redigert og oversatt fra Edwards et al, (2014))

#### 4.1.3 Begrepsbygging – teori (den transitive dimensjon – epistemologi)

Å integrere teori- og begrepsutvikling og empiriske analyser er noe av det mest sentrale og samtidig det vanskeligste i forskningspraksiser, ifølge Danermark et al., (2018). De skriver



---

videre at teoretiseringer bør sees på som en integrert del av selve forskningsmetodikken. Innenfor den positivistiske tradisjon er teoriens rolle først og fremst å ordne, forklare og forutsi fakta. Alternativt kan en betrakte teorier som konstruksjoner (jf. en sosialkonstruksjonistisk fortolkningsramme). Danermark et al (2018, s. 187)) viser til en tredje fortolkningsramme eller posisjon;

1. Det er umulig å forstå, analysere og kategorisere virkeligheten, annet enn gjennom et teoretisk språk av begreper.
2. Disse begrepene utvikles stadig.
3. Utvikling av begrep forutsetter en av disse begrepenes uberoende (intransitive) virkelighet. Relasjonen mellom teorier/teoretiske begrep og de egenskapene eller objekt som begrepet referere til, er ikke entydig og enkel men heller ikke vilkårlig. Alle teorier er feilbare, men ikke like feilbare.

Danermark et al (2018) skiller mellom tre typer teorier. Metateori, normativ teori og deskriptiv teori. Metateori er teori om teori og i denne oppgaven beskrevet som bakteppe eller overbygning til oppgaven, kritisk realisme. De normative teoriene baserer seg på det teoretiske språk og den argumentasjon som gransker, men også underbygger ulike ideer om hvordan noe bør være (moralske, etiske, politiske og ideologiske spørsmål). Deskriptive (og forklarende) teorier er teorier som forsøker å beskrive og karakterisere mer grunnleggende egenskaper, strukturer, interne relasjoner og mekanismer. **Begreper er teoriens sentrale byggesteiner, teorier er abstraksjoner** (Danermark et al, 2018). Jakobsen (2021, s. 207) tilfører her en viktig dimensjon; selv om all vår kunnskap er teoriavhengig, er den ikke teorideterminert.

Begreper og begrepsbygging har en sentral betydning for kunnskapsproduksjon. All kunnskap er begrepslig formidlet og dermed kan vi ikke presentere nøytrale observasjoner om virkeligheten. Begrepslige spørsmål er spørsmål som fordrer argumentasjon og logikk for å besvares. (Danermark et.al, 2018). Abstraksjon er en viktig måte å bygge begrep på. Abstraksjon er når vi skiller ut eller isolerer et visst aspekt av ett konkret objekt eller fenomen og det vi abstraherer fra er et av flere andre aspekter som fenomenet har.

---

*«Begrepslig abstraksjon gjennom strukturell analys utgår kårnfunktionen i samhållsvetenskapelig begrepsbildning, och en följd av den år realistisk kausal analys». (Danermark et al, 2018 s. 55)*

---

Abstraksjon i kritisk realisme henger sammen med de tre domener og den vitenskapelige oppgaven å vise til sammenheng mellom det empiriske, det faktiske og det dype, og observere og identifisere underliggende generative mekanismer. Å isolere aspektene er så vel som umulig, utenom i tankene. Dette henger sammen med den etiske dimensjon og sett opp mot sosiale eksperiment. Når vi da vil oppnå kunnskap om generative krefter og mekanismer i den sosiale verden er derfor isolering av bestemte aspekt i tankene (abstraksjon) i stedet for gjennom manipulasjon av hendelser, et av de fremste redskapene vi har tilgang til (for illustrasjon, se figur 7, s. 34, i denne oppgaven).

#### **4.1.4 Åpne eller lukkede vilkår, sosiale relasjoner og Archers analytiske skjema.**

Er ulike analytiske tilganger som er beskrevet under kapittel 2- Kritisk realisme.

#### **4.1.5 Absence**

Bhaskar viser til at fravær (absence) av, er det viktigste begrepet når vi omtaler ikke-væren. Han knytter fravær av til grunnleggende ontologiske spørsmål om væren og definerer det som ontologiske realiteter som har kausal virkning. Det at ting har mangler gjør det mulig for oss å forstå prosessuell forandring. Fravær spiller en essensiell rolle enten i form av substantiv `fravær`, eller som et verb `å gjøre fraværende`, Fravær/`absence` er til stede i mange ulike former (Jacobsen, 2020 s. 289). Fravær er der som en underkategori i ontologien og i epistemologien i form av læringsprosess og dialog.

## **4.2 Den analytiske prosess**

Jeg startet dette forskningsarbeidet med en utforskende og åpen tilnærming til det fenomenet jeg skulle studere. Elevtjenesten som organisasjonsform var satt sammen av mange ulike roller og funksjoner. Jeg gjorde et utvalg på de lovtekstene som gjaldt for de spesifikke tjenestene som befant seg innenfor elevtjenesten og satte meg inn i Kjersti Masteruds (2018) systematiske tekstkondensering (STC-Metode) og brukte denne systematikken for å forsøke å få ut essensen i lovtekstene. Kritisk realisme lå på dette tidspunktet i prosessen som et bakteppe, som ga meg en dybdeforståelse av virkeligheten, forstått som at det går an å forske på de underliggende mekanismene om en tar inn over seg den ontologi som kritisk realisme presenterer. I arbeidet med Kirsti Masteruds STC metode fikk jeg utfordringer knyttet til den abduktive tilnærmingen

---

som kritisk realisme mener er nødvendig, men som Malterud mener STC ikke er. Hun viser til at metoden er en induktiv metode og beskriver ikke abduksjon og retroduksjon i sin bok «kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag» fra 2018).

Jeg valgte derfor å forkaste denne tilnærmingen, for å sette meg enda dypere inn i den kritisk realistiske forståelsen og de metodologiske konsekvensene denne forståelsen gir. Jeg valgte derfra å benytte meg av de analytiske tilnærmingene som var presentert i de fagbøkene jeg hadde valgt ut for å fordype meg i kritisk realisme.

Det analytiske arbeidet tok på dette punktet en vending. Den casebaserte tilnærmingen ble utvidet med Organisatorisk Case Studie (OCS) og som følge av det 4 analytiske tilganger til å arbeide med materiale som kunne si meg mer om elevtjenesten og de underliggende strukturene som påvirket handlingsrommet.

Arbeidet med OCS og kritisk realistisk forståelse av virkelighet ga meg måter å tilnærme meg materialet, hvor strukturer og mekanismer ble mer synlige. Arbeidet med å analysere har vært tid og arbeidskrevende. Kreativitet og tålmodighet har vært nøkkelordene, og en liten bit med frustrasjon. Det å skulle gjennomføre fire analyser med ulike formål har gitt meg en bredde forståelse på analysearbeid og jeg har fått en fornyet respekt for det vitenskapelige forskningsarbeidet. Hver av de fire analysene har bidratt til noe nytt, men det har også krevd at jeg har måttet vri litt på tankesettet og funnet en ny inngang.

#### **4.2.1 Om å finne forskerrollen**

Kirsti Malterud (2018;41) skriver om forskerrollen, med referanse til Skjervheim;

---

*Kunnskap er et produkt av menneskelig persepsjon, tolkning og samhandling. Den menneskelige faktor har stor betydning i datainnsamlingen og analyse, og senere i prosjektet når innsikten skal deles med andre. Sammen skaper vi den virkelighet vi lever i, og sammen utvikler vi ord og begrep som formidler vår forståelse av det vi vil undersøke. Som forsker er jeg deltager i feltet der jeg henter mitt materiale*

---

Å være nysgjerrig, å søke kunnskap, å lære og gjennom det utvikle seg er et pågående og ikke minst spennende prosjekt i livet mitt. Det å gå fra en naturlig utforskende posisjon og tilnærming til å bedrive vitenskapelig forskning var en ny erfaring. Jakobsen (2020) skriver at

det å drive vitenskap er en sosial aktivitet, og som andre sosiale aktiviteter så er den forankret i normer, regler og prosedyrer. Det å bli kjent med, lære seg og få prøve ut disse normene, reglene og prosedyrene har gitt meg en begynnende forståelse og forsmak på det å drive vitenskapelig forskning.

#### **4.2.2 Frem og tilbake, stort og smått**

Proessen med dette forskningsarbeidet kan beskrives som frem og tilbake, og fra stort til smått. Forskning er en iterativ prosess, det ligger i forskningens natur. Oppstarten til forskningsarbeidet var altfor ambisiøst, det er noe med at kunnskap og kompetanse kommer med erfaring og erfaring blir sjeldent undervurdert. Men uten erfaring så er handlingsrommet og mulighetene vanskelig å få tak på. Jeg klarte i hvert fall med litt hjelp og få prosjektet ned noen hakk, men da jeg skulle starte på innspurten for et år siden, så opplevde jeg ikke at prosjektet var tilfredsstillende nok. Jeg tok et valg om å la det hele ligge en stund, før jeg i januar i år tok mot til meg, økte ambisjonene og satte i gang. Ambisjoner er en viktig drivkraft, det er en drivkraft for læring og utvikling og det at jeg satte meg som mål at jeg ikke bare skulle bruke kritisk realisme som et bakteppe for denne oppgaven, men heller sette det i front, som selveste brilleglasset, det betydde en betydelig innsats. Jeg skal langt fra å påstå at jeg forstår kritisk realisme og den enorme kompleksitet som denne vitenskapsfilosofiske retningen inneholder, men det jeg kan si er at jeg vet vesentlig mye mer nå enn det jeg gjorde i fjor og det er en fornøyelse å forstå mer og mer. Men på et eller annet tidspunkt må en oppgave stoppe, og det var tid for å sette et endepunkt.

### **4.3 Vurdering av validitet og relabilitet**

Validitet og relabilitet henger sammen med studiets gyldighet og verdi, og hensikten med dette kapitlet er å vurdere kvaliteten, og påliteligheten, i forskningen min. Forskningen min må henge sammen med det vitenskapsteoretiske forståelsesrammen, de metodologiske konsekvensene av denne og den tilnærmingen jeg har valgt for å kunne svare ut problemstilling og forskningsspørsmål.

---

### 4.3.1 Kvalitet i forskningen - Validitet og reliabilitet

Å validere er å stille aktive spørsmål ifølge Malterud (2018). Haug (2016) viser til at det å vurdere forskningens kvalitet, bør bygge på følgende elementer; Transparens, metodologisk konsistens, klare mål med forskningsspørsmålene og en sensitivitet for tema og datamateriale både i planleggingsfasen og analysefasen.

Transparens er et mål gjennom hele oppgaven, gjennom de ulike kapitlene. Jeg har søkt å holde en åpen og beskrivende forskningstilgang for at leseren skal kunne følge mine refleksjoner og fortolkninger. Dette henger også sammen med min tro på at all kunnskap er feilbarlig og at den kunnskapen vi sitter meg i dag, kan endre seg i morgen. Etterprøvbarehet er viktig i all forskning og for at leseren skal kunne gjøre sine egne vurderinger basert på sin kunnskap og teoretiske forståelse så må forskning være gjennomiktig og forståelig.

Metodologisk konsistens handler om å begrunne og benytte seg av den metodologien som en sier en skal benytte seg av, at det er sammenhengende og tydelig gjennom hele oppgaven. Kritisk realismens betydning for denne oppgaven viser til en slik type metodologisk konsistens.

Klare mål med problemstillingen og forskningsspørsmålene som besvares og vises til både i starten og i slutten og underveis. At det jeg sier jeg skal undersøke, faktisk er det jeg undersøker. En klar kritikk mot denne oppgaven er bruken av begrepet rådgiving i skolen og elevtjeneste. Dette henger sammen med endringer i oppgavens empiri, underveis i forskningsprosjektet og ønsket om å beholde begrepet elevtjeneste til tross for empirien med utgangspunkt i rådgiving i skolen. Sensitivitet for tema og datamateriale mener jeg har fulgt meg gjennom hele forskningsarbeidet ved at jeg har synliggjort strukturer og underliggende mekanismer som er relatert til det jeg studerer.

Jeg vil avslutningsvis i dette forskningsprosjektet dele noen kritiske betraktninger til eget arbeid.

## 5. Funn

"Jeg fant, jeg fant!" ropte Espen Askeladd.

"Hva fant du?" spurte brødrene.

"Jeg fant en død skjæreunge," sa han.

"Fy kast 'n! Hva skal du med den?" sa de to, som alltid trodde at de var de klokeste.

"Å, jeg har slikt å gjøre, jeg har slikt å føre, jeg fører vel den," sa Askeladden.

Jeg må si at jeg føler meg litt som Espen Askeladd i interaksjon med brødrene sine i mitt analytiske arbeid. I dette kapittelet forsøker jeg å presentere plausible analyser og fortolkninger knyttet til tre av de delene som er presentert i Organizational Case Study (OCS). Disse analysene skal trekkes sammen og utforskes videre i utviklingen av institusjonelle fortolkninger i det som jeg ser som mitt drøftingskapittel i denne oppgaven. Den overordnede hensikten er å komme nærmere hvilke underliggende strukturer som påvirker handlingsrommet i elevtjenesten, og forhåpentligvis vil leseren følge meg og denne overordnede hensikten min gjennom hele oppgaven. Utgangspunktet for funn og analyse er det empiriske materialet jeg har valgt ut - forskriften til opplæringsloven kapittel 22 og den ferske kartleggingsrapporten fra Buland et al (2020) om rådgiving i den norske skolen. Disse to kombinert utgjør det empiriske datagrunnlaget for denne oppgaven.

### 5.1 Felt analyse – Historiske og kontekstuelle forhold

Strukturen på presentasjon av feltanalysen og tilhørende plausible fortolkninger er starte med en presentasjon av historiske og kontekstuelle forhold. Dette fordi jeg mener det utgjør en viktig del av feltet for elevtjenesten. Som jeg tidligere har vist til, mener Edwards et al. (2016) at det er spesielt viktig å være lydhør og sensitiv overfor de historiske forholdene knyttet til caset som studeres, og dette er grunnen til at jeg mener det hører hjemme som en redegjørelse under feltanalysen. Etter presentasjonen av historiske (og kontekstuelle) forhold vil jeg presentere mine funn og analyse av forskriften til loven, kapittel 22.

### 5.1.1 Historiske forhold

Hovedfokuset i denne delen vil ligge på rådgiving og skolen, da organisasjonsformen «elevtjenesten» er lite omtalt, og har blitt mer vanlig de siste ti årene. Jeg har likevel valgt å beholde begrepet elevtjeneste der det er naturlig, fordi det synliggjør at rådgiving i skolen er en del av en kontekst og organisert som en del av en tjeneste i skolen. Presentasjonen som følger under, vil ikke inneholde det som Haug (2016) definerer som en tykk beskrivelse; den vil ikke inneholde fortolkninger av det som kommer til uttrykk. Beskrivelser av de historiske forholdene er kun en ren fremstilling av de forholdene slik det blir beskrevet av andre. For å få frem de historiske (og kontekstuelle) forholdene knyttet til rådgiving i skolen har jeg valgt ut tre primærkilder: a) Trond Buland og Ida Holth Mathisens rapport; «*Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og oppfølgingstjenesten i norsk skole*» fra 2008, b) Roger Kjærgårds doktorgradsavhandling (2012) «*Karriereveiledningens genealogi*» og c) Erik Hagaseth Haugs doktorgradsarbeid (2016) «*Kvalitet i norske skolers karriereveiledning I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi*» og sammenfatningen av dette i arbeidet i kapittel 14 i boken Haug et al (2020) «*Career and Career Guidance in the Nordic Countries*»

Ifølge Buland (2008) har vi hatt norsk rådgivingstjeneste i skolen siden 1959, og i den videregående skole siden 1969. Spørsmål og problemstillinger knyttet til skolens rådgiving har vært diskutert og debattert i over 60 år. Rådgivers funksjon og kompetanse har vært et fokus i debatten hele veien og er fortsatt dagsaktuell i 2020. Den største diskusjonen knytter seg til om rådgiverfunksjonen burde fylles av folk med lærerutdanning (og en kortere tilleggsutdanning) eller om rådgivere burde ha en mer solid pedagogisk-psykologisk utdannelse. I 1964 ble det slått fast at rådgiver skulle være en lærerstilling, uten spesielle krav til utdanning ut over lærerutdanning (Buland, 2008). Dette har vært status frem til i dag.

For å forstå rådgivningen er det også sentralt å se til de historiske forholdene knyttet til skolen som institusjon. Skolen som organisasjon har røtter helt tilbake til middelalderen. Det første universitet fikk Norge i 1811 og etter dette har skolen som institusjon og organisasjon gått gjennom flere reformer og endringer. Skoleverket ble lagt i støpeskjeen etter den politiske reformen i 1884. Politikk og skolereform har siden vært tett sammenbundet. I 1969 - samtidig som den videregående skolen fikk sin rådgiving - ble også (retten til?) niårig grunnskole lovfestet. Lovfestet rett til treårig videregående opplæring kom i 1994, og i 1998 kom Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa; opplæringsloven [https://snl.no/norsk\\_utdanningshistorie](https://snl.no/norsk_utdanningshistorie). Profesjonsutviklingen knyttet til lærerstanden har

dype historiske røtter og kan dateres helt tilbake til fremveksten av allmueskolen på 1700-tallet. Fremveksten av fagforbundene og profesjonsforeningene etter den industrielle revolusjon har vært sterkt forankret i lærerprofesjonene. Utdanningsforbundet er i dag det nest største fagorganisasjonen og den desidert største i utdanningssystemet (ifølge egne nettsider [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)).

Kjærgård (2012) viser til den sterke fremveksten av utdanningens nytteverdi innenfor politikken, fra omtrent samme tid som rådgivingen fikk sin plass i skolen. Han viser til en begynnende økonomisk diskurs hvor utdanning i større og større grad blir betraktet som et effektivt middel til å styrke den menneskelige faktoren og dermed den økonomiske utviklingen. Rådgivingens tilblivelse knyttes også sammen med behovet for et utdanningssystem som er tilpasset arbeidsmarkedets behov, og at satsingen på skolen vil både være allmenndannende og økonomisk lønnsomt. Enhetstenkningen og skolens rolle i sosial utjevning er fortsatt godt forankret i den utdanningspolitiske diskursen, men holdningen utenfra, den politiske holdningen og styringen er endret (Kjærgård, 2012).

Fra midten av 70-tallet skjer det en ny dreining med tanke på rådgivers rolle i grunnopplæringen (Kjærgård, 2012). Mønsterplanen fra 1974 slår fast at det ikke er noe skarpt skille mellom rådgiving og undervisning, og at alle som underviser i skolen har ansvar for rådgiving til elevene og deres foresatte. Jeg syns følgende sitat, hentet fra Kjærgård, 2012 s. 167, illustrerer dette godt (Sitatet har Kjærgård (2012) hentet fra Skolens årbok fra 1976):

*«Det er lite realistisk at vi innen overskuelig fremtid vil være i stand til å fylle kravet både om bred undervisningskompetanse og eventuelt krav om flere års spesialutdanning som sosialpedagog/rådgiver (...) (...) Lærermodellen er derfor, så vidt vi kan se, den eneste realistiske hovedmodell for vårt land»*

Selv om rådgivning i skolen har vært til debatt siden opprettelsen, fremhever Buland (2008) at denne debatten fikk et betydelig oppsving på slutten av 90-tallet av tre grunner. Den første grunnen til det økte fokuset og debatten som fulgte hadde dels sitt utspring i rådgivere som var frustrert over det de opplevde som manglende muligheter til å gjøre en god nok jobb. Rådgiverressursen ble opplevd som for liten og oppgavene ble stadig mer omfattende. Spesielt ble det pekt på at de sosialpedagogiske oppgavene ble flere. Situasjonen på det tidspunktet (Buland viser til kartlegging gjort av Teig, 2000) var at de fleste rådgiverne både hadde en rolle som sosialpedagogisk rådgiver og som utdannings- og yrkesrådgiver. De to



---

rådgiverrollene ble sett på som to sider av samme funksjon/tjeneste. I tillegg viste samme rapport at 8 av 10 rådgivere var mellom 40 og 60 år gamle. Den andre årsaken (ifølge Buland, 2008) til oppsvinget i debatten var knyttet til at sterke krefter i næringslivets hovedorganisasjon (NHO) ønsket å flytte rådgivningen ut av skolen, og organisere rådgivningen i egne rådgivingsentre, med kompetente yrkesrådgivere i et profesjonelt fagmiljø. Den tredje årsaken var behovet for å motvirke et stadig økende frafall i videregående skole. Jakten på gode tiltak fikk økt politisk interesse ut over 2000 tallet.

Presset utenfra økte også, internasjonale organisasjoner som OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) startet sin gjennomgang av yrkesveiledningen og -rådgivningen i en rekke land. I 2002 leverte OECD sin rapport om Norge. Den påpekte særlig fire forhold som de største svakhetene (Buland, 2008, Kjærgård, 2012):

- manglende nasjonal strategi og koordinering
- forskjeller i tjenester mellom regioner
- svak profesjonalisering
- mer fokus på informasjon enn utviklingsorienterte mål for karriereveiledning

Kjærgård (2012) omtaler perioden fra 1980 til 2012 som en periode hvor utdanningsfeltet og arbeidsfeltet smeltet sammen, og begreper som kunnskapsøkonomi, kunnskapssamfunnet og global konkurranse ble sentrale i diskursen. Ulike prosjekter ble gjennomført i skolen og i rådgivingstjenesten, blant annet BUV (Bevisste utdanningsvalg, 1997-2000), DRT (Delt rådgivingstjeneste 2000-2003) og satsning mot frafall (2003-2005) - alle med påfølgende evalueringer. Disse førte til to stortingsmeldinger og en NOU (NOU 2003:16, Meld. St. 30 (2003-2004) og Meld. St. 16 (2006-2007)) (Buland et al, 2008).

I 2008 kom endring i forskriften til opplæringsloven, fra den ble satt i verk i 1998. Endringen inneholdt en lang rekke presiseringer om hva rådgivningen - som elevene har rett på - skal ha som formål og hva den skal inneholde. Det ble også utarbeidet et forslag til anbefalt kompetanse og kompetansekriterier for rådgiverne. Disse ble kun gjort veiledende og ikke tenkt som obligatoriske krav. I tillegg ble utdanningsprogrammet Utdanningsvalg (i norske ungdomsskolen) lagt frem, og faget hadde sin oppstart som et prøveprosjekt dette året (Kjærgård, 2012).

Rapporten fra Buland (2008) fremhever videre noen gjennomgående problemstillinger.

- Kompetansekrav og stillingsinstruks, og sentrale spørsmål knyttet til innhold og kvalitet.

- Skal det være et fag, en profesjon, med kompetansekrav osv. eller skal det være en oppgave for allmennlæreren, ved siden av ordinær undervisning?
- Delt rådgivningstjeneste (som løsning på behov for kvalitetsheving)
- Rådgivning som hele skolens ansvar eller oppgave
- Rådgivers rolle
- Rådgiving i eller utenfor skolen
- Rådgivers tre oppdragsgivere (eleven, skolen og samfunnet) og næringslivet? (veileder for næringsliv og/eller fraflytting)

I perioden 2008 til 2020 ble det produsert 3 store rapporter om rådgiving i skolen, hvor den ene også inkluderte oppfølgingstjenesten. Konklusjonen i rapporten fra 2020 viser til at det er svært få overraskende funn i forhold til tidligere forskning; på de fleste dimensjoner viser rapporten hvordan trender man har sett lenge er relativt uendret (Buland et al, 2020). De trekker frem følgende forhold:

- Rådgivere opplever minimumsressurser som for lav
- Mange viktige oppgaver inngår i rådgivers arbeid
- Det er et behov for å rydde i rådgiverfunksjonen i skolen og at forskriftens formulering er for vid.
- Rådgiving involverer mange aktører både i og utenfor skolen
- Rådgiverfunksjonen trenger formell kompetanse, men ikke alle har det og det er ingen krav om det.
- Et praksisfelt med stor «strek i laget» knyttet til svært ulike rammebetingelser i de forskjellige skolene

Oppsummert har det vært få endringer å spore i norske skolars rådgiving de siste tiårene, til tross for periodevis stor oppmerksomhet. På mange måter kan en si at det har vært en stillstand og de samme diskusjonene som oppsto for 60 år siden er like gjeldende i dag. På tross av stillstand og sakte utvikling i skolens rådgiving, skjer det mye på utsiden av skolen, spesielt knyttet til karriereveiledningsfeltet (NOU 2016:7, Nasjonalt kvalitetsrammeverk).

#### *5.1.1.1 Forskning, politikk og praksis diskurser*

Haug (2020) viser til noen underliggende mekanismer som viser til ulike posisjoner, mål og forståelser av god karriereveiledning i norsk skolekontekst. Han viser til en mulig klassifisering/typologi av mangfoldet av kvalitetsforståelser i samfunnet gjennom tre sammenflettede diskurser innenfor forskning, policy og praksis. Haug (2020), med referanse til Sultana (2018) foreslår å bruke disse diskursene som en form for briller/linser. De kan belyse ulike problemer ved den sosiale praksisen og hvordan reproduksjon av slike «problemer» kan påvirke handlingsrommet og kvalitetsutviklingen.

**I den teknokratiske diskursen** er tendensen å omfavne et sett av kriterier og standarder som en service eller et produkt er målt opp mot (Sultana, 2018), eller, som Haug (2020) skriver, å

---

matche mennesker mot tilgjengelige yrker/jobber. Kjærgård (2012) knytter den teknokratiske diskursen til nåtidens kompetansebaserte diskurs:

*“However, the attention to detail can also lead to missing the wood for the trees, and to giving more importance to issues for which ‘indicators’ are more readily available than to others that are less easily ‘quantified’.”* (Sultana, 2018, s. 18)

Jeg ønsker her å også knytte kvalitetssikringstankegangen til den teknokratiske diskursen.

**Den tolkende** (eller hermeneutiske) **diskursen** kjennetegnes av større fokus på konteksten og mulighetene (?) til å forstå kvalitet på mer fleksible måter, og se kvalitet i sammenheng med en forståelse av ulike behov og situasjoner (Sultana, 2018). Haug (2020) beskriver det som personlig vekst og realisering):

*“They are thus more likely to use qualitative data and measures, with an understanding of ‘quality’ being negotiated in response to context rather than against abstract principles. This makes PART ONE Understanding Quality 22 the process of quality assurance more open-ended, with the voice of both provider and user given importance in identifying and addressing quality gaps. A danger here is what we have referred to earlier as ‘negative relativism’, leading to a fall in standards with universal aspects of quality being sacrificed to the exigencies of context”.* (Sultana, 2018, s. 21-22)

**Den frigjørende diskursen** viser til en tilnærming hvor rammen for kvalitetsforståelsen settes i relasjon til mulighetene til å yte en service som respons til behovene til de mest sårbare gruppene (Sultana, 2018). Eller som Haug (2020) skriver; ved å kritisere og transformere arbeidslivet (the world of work) for å øke sosial rettferdighet:

*“An emancipatory quality audit of a school would, for instance, evaluate the weight given by the institution to positive discrimination”.* (Sultana, 2018 s. 22)

Haug (2020) konkluderer med at det i den norske skolen i dag primært fokuseres på teknonokratisk og hermeneutisk/tolkende diskurser, men at den frigjørende diskursen i stadig større grad får plass, blant annet i det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

### 5.1.2 Forskriften til opplæringsloven §22

Presentasjon av funn handler først og fremst om å presentere de resultatkategoriene jeg er nysgjerrig på å utforske videre gjennom drøftingen. På samme tid handler det, i tråd med OCS, å gi tykke beskrivelser av de ulike forholdene, knyttet til det fenomenet jeg har valgt å studere. Når jeg i denne delen forsøker å presentere en plausibel fortolkning av feltet som elevtjenesten opererer innenfor, så er det med den hensikt å nå den intransitive dimensjonen. Forskriften til opplæringsloven lovfester og presiserer elevens rett til nødvendig rådgiving i grunnopplæringen i den norske skolen, og utgjør det empiriske grunnlaget i denne analysen. Forskriften til opplæringsloven utdyper og presiserer selve opplæringsloven, og kapittel 22 i forskriften kommer som en utdyping av opplæringsloven §9-2 første ledd; «*Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmare forskrifter*». Forskriften til opplæringsloven trådte i kraft 1. januar 2009.

([https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_26#%C2%A722-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#%C2%A722-3)).

I lovverket konstitueres retten til nødvendig rådgiving, men ikke organiseringen av slike tjenester eller rollene knyttet til dem. En dypere analyse av lovteksten ga meg innblikk i at selve forskriften til loven gir føringer for hva rettigheten innebærer at elevene må ha tilbud om, men ikke hvordan tilbudene skal organiseres eller fylles. Jeg har likevel valgt å ta utgangspunkt i at det er snakk om to agentskap (roller) som på en eller annen måte skal inntas, og at retten til nødvendig rådgiving gir innhold og føringer knyttet til disse agentskapene. Likevel er det viktig å presisere at sosialpedagogisk rådgiver og utdannings- og yrkesrådgiver ikke konstitueres gjennom loven, men gjennom retten til sosialpedagogisk rådgiving og retten til nødvendig utdanning og yrkesrådgiving, som er det som er lovfestet gjennom forskriften til opplæringsloven.

Arbeidet med Forskriften til opplæringsloven §22 ble, som vist til i kapittel 4.2, gjennomført ved bruk av systematikken i Masteruds (2018) STC-analyse, sammen med hensikten om å trenge inn og lete meg frem til de underliggende eller bakenforliggende kreftene til de enkelte tekstbitene, for å se om disse kunne bidra inn mot en forståelse for hvilke underliggende strukturer som påvirker handlingsrommet i elevtjenesten.

Etter et grundig arbeid med tekstene ble jeg stående igjen med to hovedkategorier:

1. *Antagelser om hva problemet som skal løses er*

## 2. Antagelser/uttrykk om rådgiverrollen og hva rådgiverne skal `gjøre`

Begge hovedkategoriene tar som sagt utgangspunkt i det empiriske nivået, det som faktisk står i lovtekstene. Det er flere ulike typer problemforståelser som kommer til uttrykk i lovtekstene og det er noen tydelige og uttalte `gjøre` krav/oppgaver som kommer til uttrykk.

### 5.1.2.1 Hva er problemet som skal løses?

Problemforståelse som egen kategori henger både sammen med intensjoner/ambisjoner for rådgivningen, og med presupposisjoner. Både intensjoner og presupposisjoner gir forskjellige uttrykk for hvilke underliggende strukturer som påvirker handlingsrommet i elevtjenesten. Jeg har valgt å dele kategorien problemforståelse i to underkategorier;

- Hvordan uttrykker lovtekstene seg om hva problemet er, og er det noe som ikke er nevnt?
- Tidsdimensjonen og uttrykk knyttet til fortid, nåtid og fremtid.

De meningsbærende enhetene i tekstbitene (det empiriske) ble trukket ut og vendt om på. «Hva er problemet?» er et tema som har fulgt meg helt fra den første gjennomlesningen av teksten. Innholdet i temaet har endret seg underveis i analysen og er en del av den iterative prosessen i forskningsarbeidet. Figur 9 viser et utdrag av hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt ved å gå fra det empiriske domenet til det dype domenet, ved å se på både intensjoner og problemforståelsen som ligger til grunn.

Når jeg i løpet av den analytiske prosessen vendte om på formålet/intensjonen, oppdaget jeg flere presupposisjoner (holdninger og forståelser). Tilbake til både isfjellmetaforen og illustrasjonen (fig.3, s.34) så tilsvarer dette det underliggende/dype domenet, der hvor strukturer og mekanismer som får noe til å skje ligger. Min forståelse er at under enhver intensjon ligger en presupposisjon og under enhver presupposisjon ligger en intensjon, og enhver intensjon og presupposisjon har et kausalt potensial (noe som får noe til å skje) og kan gi seg til kjenne i en atferd eller handling vi kan observere. Denne forståelsen er i tråd med både det Lene Nyhus (2012) presenterer i sin doktorgradsavhandling «*Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling*» og det Eli Skjeseth (2019) viser til i sin rapport «*Tverrsektoriell ledelse – i forsøk med NAV-veiledere i videregående skole 2013-2018*».

	Teksten, det empiriske domenet	Intensjonen: (det dype domenet)	Problemet: (det dype domenet)
<b>På Makronivå / samfunnsnivå:</b>			
Sos.ped og UoY	Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og <u>integrere</u> etniske minoritetar.	Et samfunn uten sosial ulikskap, frafall og ekskludering	Vi har et samfunn som er preget av sosiale ulikheter. Et samfunn som er preget av mye frafall fra skolen og vi klarer ikke <u>integrere</u> etniske minoriteter i samfunnet.
Sos.ped og UoY	.. for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til <u>tradisjonelle kjønnsroller</u> .	Kjønn skal ikke spille en rolle i elevenes utvikling.	Vi har et samfunn som er preget av tradisjonelle kjønnsroller, og dette påvirker elevenes valg.
<b>På ekso-nivå, steder hvor individet ikke nødvendigvis er i direkte kontakt</b>			
Sos.ped	Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem.	Elever skal oppleve at de blir møtt med respekt	Elever med utfordringer i skolen blir ikke møtt med respekt.
Sos.Ped og UoY	Tilbudet skal vere kjent for elevar og føresette, og vere tilgjengeleg for elevane ved den enkelte skolen.	Tilbudet skal være kjent og tilgjengelig	Rådgivertilbudet er ikke kjent og tilgjengelig for elevene.
<b>Individnivå</b>			
UoY:	Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval.	Elever må bli mer bevisst sine interesser, egenskaper og verdier.  Elever må få kunnskap og evner til å kunne ta selvstendige valg om yrke og utdanning.	Problemet er at elever ikke er bevisst sine interesser, egenskaper og verdier. De har heller ikke kunnskap, selvinnsikt og evner til å kunne ta gode avgjørelser om yrkes- og utdanningsvalg.

Figur 10 - Fra lovtæksten til det dype domenet

### Hvordan uttrykker lovtækstene seg om hva problemet er og er det noe som ikke er nevnt?

Problemforståelsene (en del av de samlede presupposisjonene) som jeg har funnet frem til gjennom analysearbeidet strekker seg over alle nivåene i en systemteoretisk forståelse som f.eks. den Uri Bronfenbrenners presenterer som sin økologiske utviklingsmodell.

Det systemteoretiske perspektivet blir fremtredende gjennom de ulike nivåene som problemene og intensjonene viser seg på – Problemer knyttet til større samfunnsproblemer som rådgiveren skal bidra inn mot, skoleproblemer (organisering) og problemforståelse knyttet til individene (elevene).

---

Slik det er formulert i forskriften, fremgår det at vi lever i et samfunn som består av problemer og utfordringer som sosiale ulikheter, mye frafall fra skolen og at ikke alle etniske minoriteter er inkludert. I tillegg påvirkes elevenes valg i for stor grad av tradisjonelle kjønnsroller. De skoleproblemene som kommer frem i lovteksten retter seg inn mot at ikke alle elevene på skolen blir møtt med respekt og at rådgivningstilbudet på skolen ikke er kjent og tilgjengelig for elevene.

De elevproblemene som fremkommer i lovteksten bygger på at noen elever ikke finner seg til rette på skolen og at elevene på skolen har utfordringer knyttet til at de ikke er bevisste interessene sine, egenskapene sine og verdiene sine. De har heller ikke kunnskap, selvinnsikt og evner til å kunne ta gode avgjørelser om yrkes- og utdanningsvalg. Noen elever har personlige problemer, sosiale problemer og/eller emosjonelle problemer.

Det sentrale spørsmålet er hvordan elevtjenesten skal klare å imøtekomme eller bidra i målet om sosial rettferdighet, integrering av etniske minoriteter og frafall, når tjenesten selv er en del av det skolesystemet som opprettholder et sosialt urettferdig system, som skaper frafall, sosial urettferdighet, ekskludering og kjønnsbalanse. Jeg spør derfor igjen hvordan elevtjenesten skal bidra til endring av de sosiale strukturene som elevtjenesten og skolen selv er med på å opprettholde/reprodusere? Helt konkret; hvordan skal en arbeide for at lærerne og andre på skolen respekterer og viser respekt til alle elevene? Er dette rådgivningens oppgave? Det samme gjelder med hensyn til at rådgivningen er en kjent tjeneste på skolen og tilgjengelig for elever og foreldre; er dette rådgiveren eller rådgivningen (skolens) problem å løse? Hva er det som gjør at nasjonale myndigheter trenger å presisere dette i en lovtekst? Hva er det med skolesystemet som gjør at noen elever ikke finner seg til rette? Hvorfor lykkes vi ikke med enhetsskolen - skolen med plass til alle? Er retten til nødvendig rådgiving, slik den er fremsatt, en brannslukking og påminnelse om det enhetsskolen ikke får til?

Jeg løfter frem mange spørsmål her. Jeg har valgt å fremsette betraktningene i en spørrende form for å problematisere og synliggjøre noen av de dilemmaene som elevtjenesten står i og som helt klart påvirker handlingsrommet. Det faller utenfor rammen av dette prosjektet å besvare alle disse spørsmålene, og det er heller ikke min hensikt, men jeg ønsker å ta frem spørsmål det kan være hensiktsmessig og spennende å forfølge i et senere arbeid med styrking av elevers tilgang på veiledning.

### **Tidsdimensjonen, uttrykk knytte til fortid, nåtid og fremtid**

Den ulike problemforståelsen knyttet til de to rådgivingsformene, som er beskrevet i retten til nødvendig rådgiving, kan sees i sammenheng med «her og nå»-perspektivet og fremtidsperspektivet. Problemforståelsen er i hovedsak knyttet til fortidsperspektivet, forstått som at problemene allerede er betinget i fortiden. Den sosialpedagogiske rådgivningen skal hjelpe elever som ikke finner seg til rette i skolen (her og nå), mens utdannings- og yrkesrådgiveren skal bevisstgjøre og støtte elever i valg av utdanning og yrke (for fremtiden). Utdanning og yrkesrådgivingen skal også utvikle kompetansen til elevene, blant annet i det å planlegge utdanning og yrke i et langsiktig læringsperspektiv. Utdannings- og yrkesrådgivingen skal legge opp rådgivingen som en prosess fra 8.-13. årstrinn. Dette fremtidsperspektivet finner jeg ikke igjen i den sosialpedagogiske rådgivingens formål. Her er ordlyden «å hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som har noe å si for opplæringen og for elevens sosiale forhold på skolen, og gjennom klarlegging og kartlegging, henviser eleven til eksterne aktører».

#### *5.1.2.2 Rådgiverrollen*

Forskriften rammer også inn hvordan rådgivingen skal møte/løse problemene som er nevnt over. I forskriften kommer det til uttrykk en del `gjøre-krav`/oppgaver, henvisninger til hvordan rådgivingen skal løses, eller hva som ligger i rettigheten. I arbeidet med å analysere tekstene kom det til syne flere temaer og kategorier som jeg opplevde var i tråd med mitt forskningsprosjekt og min problemstilling, og som ga innblikk i mulige plausible fortolkninger i det dype domenet.

Etter en del frem og tilbake, la jeg merke til at noen av de jeg hadde trukket frem som de meningsbærende enhetene og kodet deretter, gikk igjen i flere av kategoriene eller fløt litt sammen. Gjennom dette ble jeg oppmerksom på at det er en overliggende kategori; nemlig rådgiverrollen. Jeg oppdaget en etisk dimensjon, jeg oppdaget en «rolle i roller»-dimensjon og jeg så henvisninger til interne og eksterne samarbeidspartnere. I bunn og grunn handlet dette om den kompleksiteten som finnes i forskriften. Etter en ny sortering og flytting av grupper og subgrupper endte jeg opp med to underkategorier;

- *Forventninger til kompetanse (kunnskaper, ferdigheter og holdninger).*

- *Forventninger til samarbeidsrelasjoner (internt på skolen og med eksterne institusjoner)*



Forskriftens uttrykk om forventninger til rådgivernes kompetanse danner overordnede nasjonale forventninger som har innvirkning nedover i skolesystemet på hvilke agentskap rådgivere skal innta. De danner strukturer for rådgiveren, for elevtjenesten og for skolen. Rollen som rådgivingen (eller rådgiveren?) skal tre inn i konstitueres, slik jeg ser det, gjennom forventninger til kompetanse, forventninger til samarbeidsrelasjoner, og også gjennom de ulike `gjøre`-kravene (oppgavene) i forskriften. Det er også fremtredende i forskriften at de to rådgiverrollene i elevtjenesten har ulike forventninger knyttet til seg, og det er rimelig å anta at dette også gjelder de andre rollene som elevtjenesten er satt sammen av.

### **Forventninger til kompetanse (kunnskaper, ferdigheter og holdninger)**

Forventninger som kommer til uttrykk i lovtekstene knyttet til rådgivernes kompetanse har jeg delt i tre underkategorier; kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Holdninger inkluderer det jeg i en tidligere kategori kalte for det etiske i lovtekstene. I figur 10 viser jeg til eksempel på hvordan jeg har fortolket meg frem til forventningene som jeg mener er i det dype domenet og som befester agentskapet i rådgivingen.

	Lovteksten (det empiriske)	Agenten skal ha <u>kunnskaper</u> om: (det dype domenet)
Felles UoY og Sos.ped	... utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller	Samfunnsstrukturer som tradisjonelle kjønnsroller.
Sos.ped	... hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle <u>vanskar...</u>	Personlige, sosiale og emosjonelle vansker
UoY	informasjon om søknadsfristar, inntaksvilkår og finansieringsordningar	Søknadsfrister, inntaksfrister og finansieringsordningar

	Lovteksten (det empiriske domenet):	Agenten skal ha <u>ferdigheter</u> i (det dype domenet):
Felles UoY og Sos.ped	Retten til nødvendig rådgiving innebærer at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp	Å informere, Å veilede, Å følge opp Gi hjelp
Sos.ped	klarleggje problem og omfanget av desse	Å klarlegge problemer
UoY	... utvikle eleven sine evner ...	Å utvikle elever

	Lovteksten (det empiriske domenet)	Agenten skal ha <u>holdninger</u> som (Det dype domenet):
Felles UoY og Sos.ped	skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven	Helhetsperspektiv på eleven
Sos.ped	Eleven skal bli møtt med respekt	Respekt for elevene
UoY	Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner	Utvikle eleven sine evner

Figur 11 - Rådgivers kompetanse fra lovtekst til det dype domenet

Med forventninger til kompetanse kommer også retninger på intensjoner og for mål.

Ulike forventninger til rollene gjør at det kreves ulike kompetanser for å fylle dem, samtidig som det også er oppgaver rollene har til felles. Felles for utdannings- og yrkesrådgivere og sosialpedagogiske rådgivere er at de skal ha kunnskap om samfunnsstrukturer som skaper sosiale ulikheter, frafall, (manglende) integrering og tradisjonelle kjønnsrollemønster. De skal også ha kunnskap om det å finne seg til rette på skolen og det å ta utdannings- og yrkesvalg. Felles for de to rådgivingsformene er også at de skal ha ferdigheter i å informere, veilede, følge opp, gi hjelp og se det hele i sammenheng for å gi eleven en helhetlig oppfølging. De holdningene som er felles er altså også helhetsperspektivet på eleven og forståelsen av at elevens ønsker og behov er utgangspunktet for rådgivningen.

---

Sosialpedagogisk rådgiving skal i tillegg bygge på kunnskap om personlige, sosiale og emosjonelle vansker, sosiale forhold på en skole samt kunnskap om klarlegging, kartlegging og vurdering av personlige, sosiale og emosjonelle problemer. Ferdighetene som trer frem som spesifikke for sosialpedagogisk rådgiving er av klinisk art (klarlegge, kartlegge og vurdere) og skape sammenheng i tiltak rundt eleven. En grunnholdning som er tilknyttet sosialpedagogisk rådgiving er respekten for eleven.

Utdannings- og yrkesrådgiving skal bygge på kunnskap om søknadsfrister, inntaksordninger, utdanning, utdanningsveier, yrkestilbud, yrkesområder, yrkesvalg og arbeidsmarked – lokalt, nasjonalt og internasjonalt, søknadsfrister, inntaksvilkår, finansieringsordninger, jobbsøking og andre søknadsprosedyrer, og bruk av veiledningsverktøy. Utdannings- og yrkesrådgivingen må også bygge ferdigheter i å kunne lære opp elevene, å kunne planlegge for elevenes prosessutvikling, og å kunne støtte opp under elevens interesser, ferdigheter og verdier, kunnskap, selvinnsikt og evne til å ta selvstendige valg om utdanning og yrke. De holdningene som utdannings- og yrkesrådgiveren må ha er holdninger som underbygger at det er mulig å bevisstgjøre, støtte og utvikle kompetansen til eleven.

Min tolkning er at det er forskjeller mellom de to formene for rådgiving knyttet til både kunnskap, ferdigheter og holdninger, samtidig knytter de overordnede felles kompetanseområdene for de to rådgivingsformene en sammenheng mellom tjenestene. Slik jeg ser det så vitner det om at det kanskje ikke er så lett å skille sosialpedagogisk rådgiving fra utdannings- og yrkesrådgiving. Det er derfor vanskelig å se for seg en sosialpedagogisk rådgiving som ikke innehar komponenter fra utdannings- og yrkesrådgivingen og vis a versa.

### **Forventninger til samarbeidsrelasjoner (internt på skolen og med eksterne institusjoner)**

Forskriften rammer inn rådgivingen på en slik måte at den for det første ikke nødvendigvis er befestet i én aktør, men kanskje i flere roller, eller i en sammensatt tjeneste. Rådgiving er en rettighet som eleven har, men rådgivingen må ikke gis av én rådgiver, det er skolens ansvar at eleven får nødvendig rådgiving.

Rådgivingen skal sees i relasjon og det er noen forventninger til samarbeid, både internt og eksternt. Slik jeg ser dette så impliserer det allikevel at det må en eller flere agenter til for å skape disse relasjonene, men hvordan de skal befestes i aktører gis det egentlig lite føringer for.

Angående samarbeid så ligger den første føringen på at skolen skal se den sosialpedagogiske rådgivingen og utdannings- og yrkesrådgivingen i sammenheng og begrunner dette i kvalitet og i helhetlig menneskesyn.

Det andre knytter sosialpedagogisk rådgiving til det øvrige personalet på skolen (gjennom tett kontakt). Sosialpedagogisk rådgiving skal også samarbeide med hjelpeinstanser utenfor skolen. Sosialpedagogisk rådgiving skal samarbeidet med hjemmet. Alt dette begrunnes i sammenheng i tiltakene rundt eleven.

Det tredje og kanskje mest spennende funnet, når jeg skiller mellom rådgiving og rådgiver er at utdanning og yrkesrådgiving skal være et samarbeid mellom ulike personer og instanser på skolen. Utdanning og yrkesrådgivingen skal så langt det er mulig og hensiktsmessig trekke inn eksterne samarbeidspartnere som f.eks. andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriereveiledning og hjemmet. Begrunnet i det å gi elevene best mulig informasjon og tilbud om rådgiving om yrkes- og utdanningsvalg.

Det er noen forskjeller i forskriften knyttet til ulike forventninger til interne og eksterne samarbeidsrelasjoner. Det er forskjeller mellom de to rådgivingene og deres forhold til interne relasjoner. Utdanning og yrkesrådgiving skal være et samarbeid mellom ulike personer og instanser, mens sosialpedagogisk rådgiving skal organiseres som tett kontakt. Slik jeg forstår det så viser den ene rådgivingen til en tverrfaglighet basert på to separate fag som møtes for å løse felles problem (tett kontakt) mens den andre bærer i seg potensialet til en tverrfaglighet knyttet til en integrert tilnærming i møte med `problemet`.

## **Oppsummering**

De historiske forholdene knyttet til rådgiving i skolen kan i hovedsak sies å ha omhandlet profesjonalisering, organisering og kvalitet i tjenesten, siden den fikk sin plassering i skolen i 1959. Den rådende diskusjonen fra den gang er like aktuell i dag. Til tross for flere satsninger, rapporter og styringssignaler og press fra eksterne aktører (blant annet NHO og utdanningsforbundet) så beveger utviklingen seg i så sakte fart at den innimellom også blir presentert som stillstand.

Den nasjonale forskriften som konstituerer elevens rett til nødvendig rådgiving, viser til en del strukturer som innehar mulig kausal kraft. Forståelsen av problemet som skal løses er synlig på flere nivåer gir ulike uttrykk knyttet til de to rådgivingsformene. I tillegg løftes det frem en

---

problemstilling knyttet til om det er mulig for elevtjenesten å løse de problemene som elevtjenesten og skolen som system er med på å opprettholde og skape. Tidsdimensjonen knytter til seg ulike intensjoner i rådgivingsarbeidet og forskjellene mellom de to rådgiverfunksjonene blir tydelige. Den ene funksjonen har sitt fokus i her og nå og skolehverdagen, mens den andre utvikler, lærer opp og planlegger for fremtiden. Å forstå rådgivingen som roller eller som tjeneste/funksjon gir to ulike posisjoner og har vært en oppdagelse underveis i analyseprosessen. Forskriften viser til en del like og en del ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger og spørsmål om; er det så lett å skille? dukker opp. Med utgangspunkt i interne og eksterne samarbeidsrelasjoner blir tverrfaglige møter et synlig aspekt. I den ene rådgivingsfunksjonen handler samarbeidet om å stå tett, mens den andre skal samarbeide om et felles problem.

## 5.2 Konfigurasjonelle – Konstitusjonelle forhold

Hensikten med konfigurasjonell analyse er å avdekke hva institusjonelle mekanismer er og deres kraft og potensial. Hvordan elevtjenesten er satt sammen handler, slik jeg ser det, først og fremst om sosiale strukturer (strukturelle vilkår), uten at de er determinerende for elevtjenesten som fenomen. Innenfor kritisk realisme så finner en strukturer på alle nivåer i et `laminated system` (for eksempel DNA i det biologiske nivået). Sosiale strukturer befinner seg i det virkelige/dype domenet; de gir muligheter for mekanismer (det som får noe til å skje) og har kausale muligheter. Sosiale strukturer kan sees på som mønstre som arrangerer eller utgjør det sosiale liv (Aanstad, 2015). Disse mønstrene skal være gjentagende og kan via det empiriske nivå (f.eks., lovtekster, intervju eller observasjon kunne identifiseres).

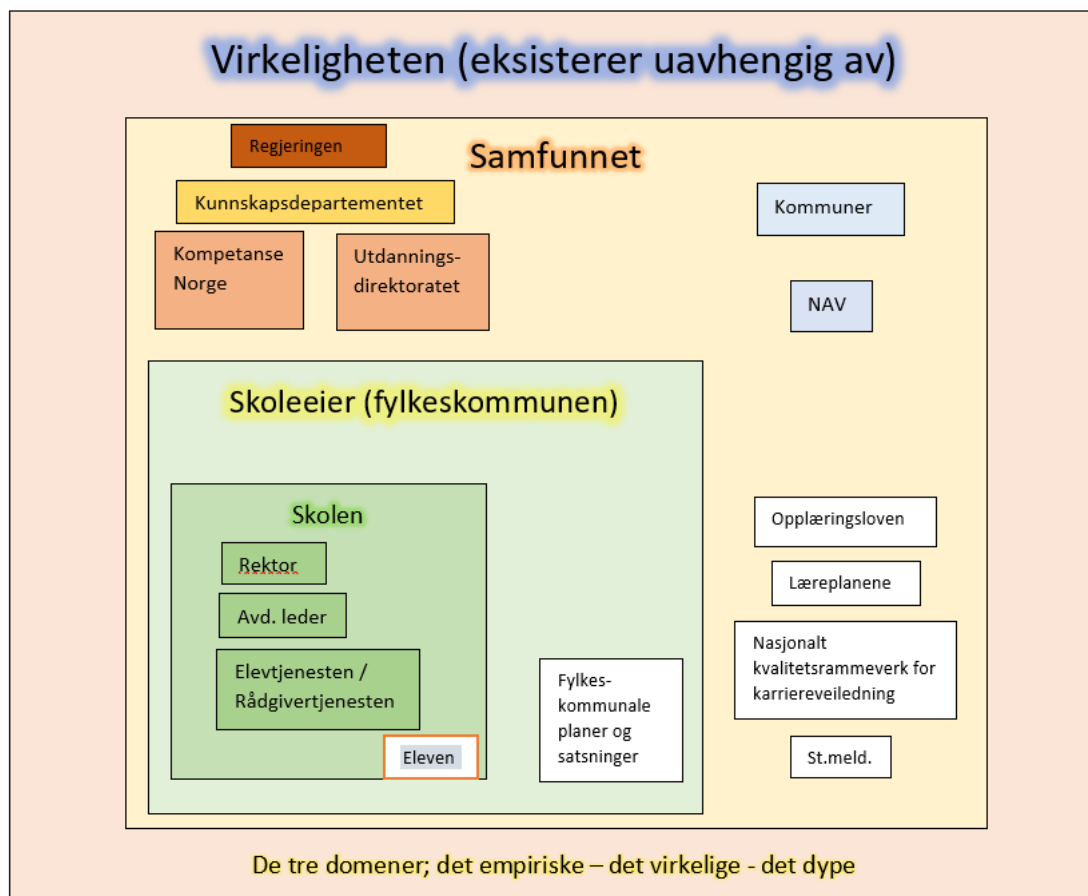
Det sentrale spørsmålet innenfor organisatoriske casestudiers fokus på konfigurasjonelle forhold er «Hva må finnes for at X skal finnes?» - «Hva kan vi ikke ta bort for at X ikke skal opphøre?» Definisjonen av struktur er at strukturer består av en sammensetting av interne relaterte objekt, som f.eks. lærer-student, arbeidsgiver-ansatt og vert-gjest. Ulike typer sosiale relasjoner kan være både eksterne og interne. Eksterne relasjoner finnes mellom objekt, men konstituerer ikke disse objektene. Interne relasjoner er relasjoner som gjør at objekter er det de er.

Gjennom kartleggingsrapporten av ressurser og arbeidsoppgaver knyttet til rådgiving i skolen i Norge (Buland et al, 2020) kommer det i det empiriske materialet, og gjennom analysen,

frem flere konfigurasjonelle forhold som jeg mener er karakteristiske - og ikke tilfeldige - og som fremhever elevtjenestens spesifikke konstruksjon eller sosiale struktur. Gjennom et sett av generelle abstraksjoner har jeg forsøkt å komme frem til elevtjenestens `natur`, det vil si de konstitutive egenskapene som kjennetegner elevtjenesten. Målet med forskningsprosjektet er å finne frem til det underliggende som påvirker handlingsrommet i elevtjenesten, og for å kunne svare på denne problemstillingen har jeg valgt en forskningsstrategi hvor jeg, gjennom abduksjon, tar et retroduktivt steg tilbake for å se på hva det er som konstituerer og gjør elevtjenesten til det den er og ikke noe annet.

Konfigurasjonell analyse kan ifølge Edwards et al (2014) gjøres oppover eller nedover i en organisasjon. Nedover konfigurasjonelle kausale forklaringer viser til hva som er egenskapene til det bredere organisasjonelle systemet (på flere nivå) som elevtjenesten er en del av, og hvordan disse egenskapene interagerer og påvirker handlingsrommet i elevtjenesten. Å analysere seg nedover handler om hvordan caset er konstituert av komplekse deler av interaksjon mellom underenheter. Oppover konfigurasjonelle kausale forklaringer handler om hvordan elevtjenesten er satt sammen, og hvilke kausale mekanismer som påvirker oppover og på den måten at de påvirker handlingsrommet i elevtjenesten. Å analysere oppover handler om å få frem kompleksiteten i konteksten.

Mitt forskningsprosjekt søker de delene som elevtjenesten kan være satt sammen av, og hvordan disse skaper kausal kraft. Hva er det som gjør at elevtjenesten er den den er og ikke noe annet? Mitt objekt for forskning (elevtjenesten) er muligens den institusjonen som flest samfunnsaktører har interesser i å mene noe om, det kan være bedrifter (private og offentlige), kommuner (kommunepolitikere), frivillige organisasjoner, lag og foreninger, samfunnsborgere, elever, foreldre, ansatte, osv. Alle vil gjerne være med å påvirke, om det er for egen vinnings skyld, eller om det er til elevens eller samfunnets beste. Det er vel ingen andre institusjoner som kan sies å favne like mange aktørers interesse? Denne interessen for skolen blir beskrevet av Nyhus (2012) som både samfunnsmessig og tverrfaglig.



*Figur 12 Forenklet illustrasjon av kompleksiteten i samfunnet*

De konfigurasjonelle kausale fortolkningene tegner seg i hovedsak innenfor tre funnkategorier, med noen tilhørende underkategorier;

1. *Skolen som institusjon konstituerer elevtjenesten, ikke vis a versa.*
2. *Lokal handlefrihet som styrende prinsipp i skolen og som løsning på retten til nødvendig rådgiving*

### *5.2.1.1 Skolen som institusjon konstituerer elevtjenesten, ikke vis-a-versa*

I analysen av konfigurasjonelle forhold har jeg i stor grad benyttet meg av Danermarks (2018) beskrivelse av sosiale relasjoner (for illustrasjon se figur 4, s. 38). Ved å se på virksomme relasjoner i institusjonen, viser mine analyser at;

- **Skolen – Eleven og lærer – elev;** Begge disse objektene konstituerer eller betinger hverandre gjennom substansiell, internt nødvendig og asymmetrisk relasjon.

- **Elevtjeneste – elev** kan forstås som en substansiell og intern (nødvendig) sosial relasjon, men de betinger ikke nødvendigvis hverandre. Eleven betinger elevtjenesten, men elevtjenesten betinger ikke eleven, så denne sosiale relasjonen forstår jeg som symmetrisk.
- **Elevtjeneste – lærer**; Elevtjenesten har som mål å hjelpe, støtte, utvikle eleven og eleven eksisterer ikke uten læreren. Elevtjenesten skal også hjelpe eleven i skolehverdagen og betinger sin sosiale relasjon til læreren i det. Læreren derimot betinges ikke av elevtjenesten, det er heller ikke en nødvendig relasjon, den er mer tilfeldig og innehar ikke nødvendigvis de dype sosiale relasjonene som definerer en substansiell sosial relasjon. Samtidig så mener jeg at den er ikke fullstendig formell heller, forstått som at det er forbindelser gjennom andre forhold (som eleven, skolen). Elevtjenesten samarbeider også med lærerne i skolehverdagen og rundt elevene og det er rundt denne mekanismen elevtjenesten og læreren får en substansiell sosial relasjon. De forhold der lærer og elevtjenesten er forbundet gjennom samarbeid, så er det en nødvendig og ikke tilfeldig sosial relasjon, men den er ikke gjensidig betingende. Læreren kan fortsatt være lærer uten elevtjenesten og elevtjenesten kan fortsatt være elevtjenesten, så lenge eleven og skolen eksisterer.
- **Skolen – elevtjeneste**; Elevtjenesten betinges/konstitueres gjennom skolen - ingen skole – ingen elevtjeneste. Skolen eksisterer derimot uavhengig av elevtjenesten og bryter ikke sammen og opphører uten en elevtjeneste.
- **Sosialpedagogisk rådgiver – utdanning og yrkesrådgiving** betinger hverandre gjennom lovteksten, de to rådgivingene skal sees i sammenheng.
- **Rådgiving – Elevtjeneste** er en i utgangspunktet formell sosial relasjon som konstitueres gjennom samorganisering og ledelse.

Elevtjenestens sosiale relasjoner konstitueres i stor grad gjennom samarbeid og ledelse. Den eneste sosiale relasjonen som gjensidig betinger hverandre, slik det fremstår for meg, er lærer-elev og sosialpedagogisk-rådgiving – utdanning- og yrkesrådgiving, men da via forskriften. De andre sosiale relasjonene konstitueres via samarbeid, ledelse og/ eller organisering.

Elevtjenesten relateres også til andre fenomener/objekter gjennom sine sosiale relasjoner. For eksempel betinger en del av forskriften til opplæringsloven at skolen skal gi sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Den delen av forskriften som omhandler rådgivingen betinger rådgivingen, men da som en isolert del av opplæringsloven. Opplæringsloven og forskriften til opplæringsloven består, selv om ikke rådgivingen er en del av den. Rådgivingen betinger også den delen som omhandler rådgivingen, disse to har en asymmetrisk substansiell intern relasjon og avhenger av hverandre. Å analysere



---

stortingsmeldinger (Meld. St.) og innsatser inn mot komplekse fenomener i skolen, kan si noe om elevtjenesten og rådgivingens plassering i forhold til dette. Inneholder for eksempel Meld. St. 31 (2008-2009) Kvalitet i skolen, aspekter som gir Meld. St. 31 (2008-2009) og elevtjenesten en substansiell og gjensidig betingende sosial relasjon? Eller står den ene uten den andre? Er det kanskje slik at sammenhengen konstitueres gjennom/via andre fenomener? Det kunne vært interessant å undersøke dette aspektet nærmere. For eksempel, hvordan er den sosiale relasjonen mellom NY GIV-prosjektet og rådgiving i skolen, er rådgiving i skolen nevnt i disse rapportene eller konstitueres de som en del av skolen, forstått som via skolen (som en formell relasjon)? Hvordan er den sosiale relasjonen mellom læreren og innsatsen for delt rådgivingstjeneste? Blir den sosiale relasjonen mellom disse Av hensyn til oppgavens ramme og formål lar jeg disse spørsmålene ligge ubesvart til en annen gang.

Elevtjenesten eksisterer ikke uten et problem å løse. Som organisasjon konstitueres rådgiving direkte gjennom opplæringsloven, oppfølgingstjenesten gjennom samme lovverk og skolehelsetjenesten gjennom helselovgivningen, men ingen av disse, som til sammen utgjør elevtjenesten, konstitueres direkte gjennom formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen. Lovtekstene, med tilhørende forskrifter innehar derfor en substansiell intern symmetrisk sosial relasjon til de ulike funksjonene i elevtjenesten gjennom skolen, men ikke til selve organisasjonsformen elevtjenesten. Formålsparagrafen i skolen og overordnet del av læreplanen har en substansiell intern asymmetrisk sosial relasjon til skolen og påvirker derfor også elevtjenesten som en del av skolen. Det er derfor gjennom skolens organisering, ledelse og interne samarbeid at elevtjenesten knyttes sammen med skolen for øvrig.

Denne måten å få tilgang til de dypere relasjonene, de som faktisk er der og er slik de er, uavhengig om vi kan se dem eller ikke, gir en spennende inngangsport til det å forstå hvordan noe er satt sammen og fungerer i relasjon til hverandre. På dette punktet så kjenner jeg på at jeg kunne fortsatt i det uendelige), men det essensielle spørsmålet er hvordan det jeg har tatt frem gjennom min analyse relateres til forskningsarbeidets overordnede problemstilling: «Hvilke underliggende strukturer påvirker handlingsrommet til elevtjenesten»?

Sosial relasjon forstått som struktur gir elevtjenesten muligheter og begrensninger. Sosiale relasjoner forstått som interaksjoner i handlings- og agentperspektivet kan reprodusere eller transformere de strukturelle sosiale relasjonene. Det er i den strukturelle interaksjonen på agentnivået at handlingsrommet ligger. Rådgiving i skolen, forstått som en tjeneste som først og fremst direkte og gjensidig konstitueres gjennom kapittel 22 i forskriften til

opplæringsloven (med tilhørende lovparagraf), innehar få asymmetriske substansielle og nødvendige sosiale relasjoner, noe som jeg forstår som at rådgiving i skolen står i en svak og usikker posisjon. Gjennom å inkludere aspekter som samarbeid, organisering og ledelse så blir det synlig at elevtjenesten likevel er godt befestet i en posisjon i skolen som er både nødvendig og substansiell. Jeg forstår det slik at innsatser (utredninger og utviklingsprosjekter med videre) i skolen bærer med seg en mulig svakhet i at de ikke konstituerer alle forhold i skolen. Dette kan medføre at mange innsatser ikke møter kompleksiteten i problemområdet som elevtjenesten i skolen representerer, og dermed svekkes mulighetene til fruktbare og nyskapende endringer i skolen.

### ***5.2.1.2 Lokal handlefrihet som styrende prinsipp i skolen og som løsning på retten til nødvendig rådgiving***

Den lokale handlefriheten som prinsipp for styring i skolen, kommer til syne i rådgiverne og skoleledernes/rektorenes utsagn (min empiri) og er i stor grad en del av en skolestruktur som påvirker elevtjenesten og især rådgivningen, En skoleleder i undersøkelsen sier;

*«... Mange prioriterer å bruke litt mer enn minimumsressursen, begrunnet i lokale satsinger, eller behovsprøving. De som bruker mindre begrunner dette med at de blant annet har omfordelt ressursene, de bruker ressursene på andre satsinger (f.eks. miljøterapeut, helsesykepleier, spesialpedagogiske tilbud) ...».*

Sjonglering med ressurser og lokale prioriteringer er mulig innenfor tidsressursen, som er fastsatt i tariffavtalen for lærere i skolen. Lærerne som utfører sin rådgivertjeneste som en del av sin stilling har gjennom denne avtalen fastsatte minste tidsressurs per antall elever på skolen og minstesats for funksjonstillegget. Det er denne normen som de fleste skolene og skoleeiere går ut ifra når de tildeler bruk av ressurser til rådgiver i skolen. Jeg forstår det som at denne avtalen både rammer inn rollen som rådgiver, gjennom å fastsette en tidsressurs knyttet til arbeidet og et funksjonstillegg. Denne avtalen har stor betydning for hvor mye som brukes til rådgiving i skolene og det kan se ut som at alle forholder seg til som en regulerende lovbestemmelse. Dette viser til en del av den kompleksiteten som er i og rundt elevtjenesten og rådgiving i skolen.

Det er vanskelig å si noe om avlønning for rådgivere i skolen, men dette er også et viktig aspekt av arbeidet, tariff avtalen er forbundet med lærere som utøver rådgiving som et

---

funksjonstillegg. Men gjennom undersøkelsen til Buland et al (2020) kommer det frem gjennom et utsagn fra en av rådgiverne at funksjonstillegget for rådgiving er lavere enn funksjonstillegget for kontaktlærerne.

Avtalen beskriver en minimumsressurs hvor 28,5/38\*årstimer pr. påbegynt 25 elever, pluss 5 % av et årsverk til lærere som utfører rådgiving. (Buland et al, 2020) Beregningen er om lag et årsverk pr. 500 elever. Bestemmelsen har vært slik siden 2006 og representerte da en viss økning i forhold til den forrige ressursbestemmelsen fra 1963 (NOU2016:7). I undersøkelsen til Buland et al (2020) viser de til resultater som peker på et gjennomsnitt for rådgiving i skolen på 60 % årsverk. 65% av rådgiverne innehar rollen som både sos.ped rådgiver og utdanning- og yrkesrådgiver. 32 % sier de er en del av en delt rådgivertjeneste (at de innehar kun en av rollene). I 2011 var det 40% som oppga at de var en del av en delt rådgivingstjeneste. Delt rådgivingstjeneste er et prosjekt fra 2000, som ble evaluert i 2003. Hensikten med prosjektet var å styrke rådgiverrollen/-funksjonen og noe av konklusjonen knyttet til rapporten var at ved å «rydde» og fjerne oppgaver som naturlig ikke hørte til på rådgiverbordet, frigjorde betydelige ressurser (Buland og Havn, 2003). Fra 2011 til 2020 er det altså en økning på 8% i motsatt retning av nasjonale anbefalinger.

Lokal og regional handlefrihet som prinsipp (og som struktur), i arbeid med kvalitet i skolen, fremheves blant annet i St. meld 31 (2008-2009). Lokal og regional handlefrihet bærer også med seg et ansvar, et ansvar for kvalitetsutvikling og et ansvar for kontinuerlig evaluering og for kompetanseutvikling (Nyhus, 2012).

Rådgiverne uttrykker bekymring knyttet til flere forhold i skolen og gjennom min analyse har jeg tolket dette tilbake til at en mulig sammenheng mellom skolen og skoleeiers lokale handlefrihet og hvordan denne mekanismen/strukturen skaper begrensninger for handlingsrommet i elevtjenesten. Rådgivere i undersøkelsen til Buland et al. (2020) beskriver arbeidet og rollen som en lite verdsatt rolle med økt kompleksitet i arbeidshverdagen, de beskriver dette som en økt kompleksitet langs flere dimensjoner, hvor skolens øvrige oppgaver tar mer og mer plass og rådgivers oppgaver må gjøres mellom andre oppgaver, de beskriver arbeidet sitt og funksjonen sin som en samlepott. De forteller også om ressurser som blir flyttet på og tilpasset skolens behov fra år til år og manglende kompetanse, kompetanseutvikling og kompetansekrav til stillingen. De forteller også at det ikke foreligger noen stillingsinstruks utover de vide målsettingene i forskriften (Buland et al, 2020)

Skolen som institusjon består av en del strukturer som har kausal kraft nedover i organisasjonen. Blant annet fastsettes skolestrukturen hvert eneste år (noe som gir usikkerhet for hvilke tilbud som settes i gang). Karaktersystemet setter muligheter og begrensningene for elevene på skolen, noe som igjen kommer til syne gjennom elever som tar kontakt eller blir kontaktet av elevtjenesten. Økonomistyringen eller økonomistrukturen for styringen av skolene viser seg også som en mekanisme eller struktur som påvirker virkeområdet, mulighetene og målene i elevtjenesten. Dette er strukturer som ikke nødvendigvis direkte kommer til syne i det empiriske materialet jeg har tilgjengelig, men det er strukturer som det er kjent at er til stede. I tillegg kommer arbeidslivsorganisasjoner, skolelederforbund, kommunesektorens organisasjon, politikere, næringslivet og mange flere eksterne påvirkningsagenter som også gjennom sine strukturer er med å skape muligheter og begrensninger for skolen og for elevtjenesten. Lene Nyhus (2012) refererer til Gunn Imsen som beskriver skolen som en «heksegryte» når det gjelder ulike påvirkningsagenter på innsiden og utsiden av skolen.

## Oppsummering

Oppsummert så er det mye som gjør elevtjenesten til det det er og ikke noe annet, det er også mye som gjør elevtjenesten til noe annet enn det rådgivere og andre i tjenesten tenker det kanskje skulle vært, da forstått som at elevtjenesten påvirkes og endres av agenter utenfra og innenfra. Det er stor interesse for elevtjenesten og skolen og denne interessen blir beskrevet som samfunnsmessig og tverrfaglig. Rådgiverne befestes i stor grad gjennom samarbeid, organisering og ledelse og det er, slik jeg forstår det, kun lovteksten og forskriften som har denne gjensidige konstitueringen med rådgivingen i skolen. Det er en mulig svakhet i skolebaserte og rådgivingsbaserte innsatser at de ikke tar høyde for de sosiale relasjonene mellom øvrige funksjoner i skolen og den innsatsen som blir presentert. Det er ikke alltid rådgiving er tatt høyde for i skolebaserte program og det er ikke alltid at lærerne sosiale relasjon er en del av de rådgivingsbaserte innsatsene.

Lokal handlefrihet er et viktig prinsipp/fenomen i skolebasert styring. Lokal handlefrihet synes å ha en del uheldige konsekvenser for elevtjenesten, blant annet knyttet til forutsigbarhet,

---

stabilitet og trygghet. Agenter utenfra som påvirker lokal handlefrihet kommer også til syne gjennom det empiriske materialet, blant annet tariffavtalen. I tillegg er det flere forhold ved skolestrukturen som påvirker handlingsrommet og virksomheten elevtjenesten.

### 5.3 Normative forhold – agentforklaringer

Denne analysen har til hensikt å utforske og presentere plausible fortolkninger knyttet til de normative forhold i og rundt elevtjenesten som påvirker handlingsrommet til elevtjenesten. Normative forhold dreier seg, i denne analysen, først og fremst om to forhold; normative forventninger (f.eks hvordan rådgiverne eller andre aktører rammer inn og opplever egen situasjon) og normative tendenser (hvordan de faktisk oppfører seg i en spesifikk situasjon). Meningsskaping i samfunnet og menneskers intensjonelle handlinger inneholder kausale krefter og dette meningsskapende skjer gjennom menneskers handling.

I overgangen fra den konstitusjonelle/konfigurasjonelle analysen til den normative analysen ser jeg det som nødvendig å vise tilbake til kritisk realistisk forståelse av forholdet mellom struktur- og agentnivåene. Dette fordi fremstillingen står i fare for å møte struktur-agent-dualiteten reduksjonistisk eller dekonstruksjonistisk. En reduksjonistisk tilnærming kommer til uttrykk gjennom henholdsvis strukturalisme og individualisme. Førstnevnte reduserer aktører til bærere av strukturene, mens sistnevnte viser til en posisjon som setter aktørene over strukturene og betrakter de som resultater av aktørenes intensjonale handlinger.

En kritisk realistisk tilnærming til aktør/struktur-dualismen forstår emergens (det som får noe til å skje) gjennom at sosiale strukturer og agentskap betraktes som to atskilte fenomen med ulike krefter og potensial, men hvor den ene er avgjørende for hvordan den andre kommer til å utformes. Emergens er en prosess, og fokuset på samspillet mellom aktør og struktur skjer over tid. Analyse av normative forhold (agentfortolkninger eller -forklaringer) kan derfor forstås som et ledd i å forstå samspillet mellom aktør og struktur over tid.

Som vist tidligere er det viktig å skille mellom rolleinnhaver (aktør) og rollen (sosial agent). Agentforklaringer i kritisk realisme forstår agenter som intensjonale, og aspektet inneholder strukturelle relasjoner. Jeg ønsker at noe skal skje -> om jeg utfører en viss handling, så kommer det jeg ønsker til å skje ->\*jeg utfører handlingen\*. Danermark (2018) fremhever at det i agentforklaringer er nødvendig å anvende agentspråk, å snakke om ønsker, innsatser,

intensjoner, mål og middel, framgang og mislykkethet, og også om ubevisste ønsker, forskyvning, sublimering m.m. Jeg har valgt å rette mitt fokus på agentene i denne analysen.

Normative utsagn forstås som verbal atferd og utgjør i dette forskningsprosjektet det empiriske domenet. Normative utsagn uttrykker normer, verdier, ønsker og behov, men er ikke alltid årsaker til utsagnene. Normative utsagn sier ikke nødvendigvis hvordan verden er, men hvordan den bør være. Det er ikke alltid vi er enige om hvilke normer vi bør rette oss etter, og hvilke ønsker som bør oppfylles og vi kan ikke teste normative utsagn mot faktiske handlinger eller konsekvenser. Holdninger, normer og verdier er en samlebetegnelse på den atferden som skal forklares, og det som ligger bak kan være noe annet enn hvordan det virker.

Normative kausale fortolkninger tegner seg i hovedsak innenfor to funnkategorier som jeg er nysgjerrig på å utforske videre. Kategoriene inneholder både oppover og nedover analyse, retroduksjon og relevant kritisk realistisk teori for å få frem de underliggende strukturene som påvirker handlingsrommet i elevtjenesten.

1. *Reaksjoner på konfigurasjonelle forhold*
2. *Sosiale agenter i og rundt elevtjenesten*

### **5.3.1 Reaksjoner på konfigurasjonelle forhold**

Begrepet «reaksjoner» beskriver en hendelse som følger etter en handling eller aksjon, og i reaksjonen kan det derfor ligge emergente krefter, som springer ut av handlingsrekkefølgen. Reaksjoner er noe som kommer etter. Kritisk realistisk transformasjonsmodell/Archer`s sirkelforståelse (fig 6 s.42 og fig. 7 s. 44) viser til at strukturene skaper vilkår for agenter/aktører, og at det gir muligheter og begrensninger. Gjennom sosial interaksjon mellom strukturenes vilkår og agents handling legges det til rette for strukturell utvikling gjennom transformasjon eller reproduksjon. Agents handling har sine egne emergente krefter og agentfortolkninger skal i dette prosjektet hjelpe meg å få frem de strukturene og mekanismene som får noe til å skje på agent-/aktørnivået og hvordan disse strukturene og mekanismene påvirker handlingsrom for elevtjenesten.

Strukturene som skaper muligheter og begrensninger for aktørene/agentene vil ikke alltid føre til at noe skjer. Reaksjoner kan inneha kausal kraft som virker både oppover og nedover i en organisasjon/institusjon. I tillegg skjer reaksjoner på ulike nivåer i en organisasjon, og reaksjoner på makronivå vil være annerledes enn reaksjoner på mikronivå. Mens nasjonale,

---

globale og regionale nivåer ofte reagerer med en form for styring eller governmentality, kan lokale reaksjoner oppleves mer menneskelige og nære, og har gjerne en annen form. Disse reaksjonene (eller handlingene) vil alltid ha et visst normativt aspekt, en bestemt etikk, og de vil bygge på et behov eller et ønske om at noe skal skje. Reaksjoner kan danne et mønster av strukturer i seg selv og på sin side være med å påvirke og skape muligheter og begrensninger for atter andre reaksjoner eller strukturer.

### 5.3.1.1 *Makronivåets reaksjoner på konfigurasjonelle forhold*

Med makronivå forstås her forskere, politikere, skoleeiere, skoleledere og andre eksterne aktører, utenfor elevtjenesten. Gjennom de store forsknings- og kartleggingsrapportene gjennomført i perioden 2008 – 2020 er det flere gjentakende forhold som har vært belyst. Buland et al (2020) tar opp flere av disse og knytter dem til fem tema; rådgiverressurs, rådgivers oppgaver, nettverk og samarbeid, kompetanse og kompetansebehov, og kvalitet i tjenesten. Rapporten fra 2020 viser til liten eller ingen endringer på de forhold som er belyst, selv ikke de store politiske satsningene (forstått som politiske reaksjonene på konfigurasjonelle forhold) som har kommet som resultat av flere av disse rapportene. Eksempler kan være «Delt rådgivingstjeneste» presentert gjennom en sluttrapport fra prosjektet i 2003, «rådgiving som hele skolens ansvar» fra Mathisen, Mordal og Buland (2014) og «satsning mot frafall» (Buland & Havn, 2007). Over tid representerer nå dette et gjentakende mønster - tiltak for å styrke rådgiving og elevtjenesten samt innsats mot frafall har små eller ingen effekter og de strukturene som er virksomme kan fra perspektivet jeg har valgt synes å reproduseres.

En kan velge å forstå denne utfordringen fra nasjonalt hold på ulike måter; Buland et al (2011, s.41) spør innledningsvis i sin rapport fra 2011; «*Har aktørene på nasjonalt, politisk og administrativt nivå hatt til rådighet den «makt» som eventuelt er nødvendig for å gjøre dyptgående endringer?*» Buland et al. (2011) viser da til spørsmålet om rådgivers kompetanse, og skriver at dette synliggjør at nasjonale aktører ikke har gått så langt som det sentrale aktører både i praksisfeltet og i næringslivet har ønsket. Alternativt kan en forstå det som en bevisst ikke-ledelse fra nasjonalt hold (jmf. Lokalt handlingsrom), hvor det nasjonale nivået legger opp til en styringsstrategi hvor ansvaret blir lagt på regionalt og lokalt nivå. Et tredje, eller supplerende alternativ, er at skolen og skolestrukturen innehar noen reproduktive mekanismer som er så sterke at utviklingsinnsats ikke får kraft og mulighet til å faktisk transformere og endre forholdene, og dermed i stedet genererer en evig syklus av reproduksjon.

Det er lite i mitt materiale som sier noe om rådgivernes holdninger eller tanker om nasjonale satsninger. Et fåtall rådgivere snakker så vidt om intensjonen om å få rådgiving til å bli hele skolens ansvar og hvor krevende dette er. Dette gjør det vanskelig å skille ut helt konkrete kausale mekanismer som er virksomme nedover i organisasjonen. Noen rådgivere som etterlyser oppdatert kunnskap om praktiske og juridiske/administrative ved funksjonen, representert ved dette utsagnet:

*«Mer om lovverk som er relevant for jobben (ulike deler av opplæringsloven m.m.)  
Mer opplæring i de mange systemene vi bruker».*

Ved siden av å representere et behov knyttet til nasjonale føringer, representerer dette sitatet også en oppfatning av den brede kompetansen en rådgiver må ha og den forventningen til kompetanse som ligger i de nasjonale føringene.

### **5.3.1.2 Mikronivåets reaksjoner på konfigurasjonelle forhold**

Reaksjoner, forstått som agenter, handling eller respons, forutsetter et ønske, behov eller en intensjon som sammen med presupposisjoner (f.eks verdenssyn, elevsyn, problemforståelse, persepsjon, mestringstro osv.) skaper et aktivt handlingsrom. En kan få tilgang til det bakenforliggende eller underliggende gjennom agentenes uttalelser om prioriteringer, ønsker, behov og mangler. Som analytisk tilnærming laget jeg et skjema med de utsagnene (empirien) som viste til ønsker, behov, mangler og prioriteringer som rådgiverne uttrykte gjennom undersøkelsen til Buland et al (2020).

Gjennom å ta et retroduktivt steg, søke bakenfor, ble jeg oppmerksom på mønsteret som Jakobsen (2021) beskriver som nærvær og fravær i tingene. Mangler i tingene gjør det mulig å forstå prosessuell forandring over tid, og det at noe er fraværende henger sammen med (betyr samtidig?) at noe annet er nærværende. Gjennom å se på rådgivernes uttrykk om ønsker, behov og mangler ble det for meg tydelig at uttrykkene ikke er ensbetydende med at det er fullstendig fravær eller fullstendige mangler, men at det visse aspekter av fenomenene som er fraværende.

For eksempel uttaler en rådgiver at hen kunne ønske seg å slippe å kjempe med faglærer om timer med klassen for å kunne gjennomføre rådgivingsarbeid. Dette kan forstås som fravær av samarbeid, fravær av fellesskap, fravær av felles mål. Med tid og prosessuell forandring som forståelsesramme, kan dette fraværet også representere potensielle muligheter for å bli til samarbeid, fellesskap, felles mål, gjennom å skape nærvær av det som er fraværende. Dette aktualiserer, slik jeg ser det, den normative dimensjonen av samfunnsvitenskapelig forskning,



og det gjør det mulig å presentere plausible fortolkninger knyttet til å forstå hva det er som er med på å få noe til å skje og hvor potensialet i transformasjon kan ligge.

Gjennom en systematisering av mønster av nærvær og fravær ble jeg sittende igjen med fire kategorier, hvor det ligger et potensiale til økt nærvær;

Samarbeid	med lærerne, i nettverk, eksterne aktører og lokalt næringsliv.
Ledelse	oppmerksomhet, bli sett, verdsettelse, handling, påkobling, forståelse og innsikt, ledelsen manglende handlingsrom
Organisering	timeplanlegging/rådgivertid, rådgiving som et ansvar for flere, tidsressurs, likeverdig lønn, rydding i arbeidet og oppgavene, opplæring av nyansatte, stillingsinstruks
Kompetanse	kompetanseheving, krav til kompetanse ved ansettelse

I arbeidet videre fra denne systematiseringen søkte jeg å forstå hva det er som skaper dette fraværet eller manglende nærværet som rådgiverne tar frem gjennom sine reaksjoner og uttrykk. Mange av de aspektene som rådgiverne trekker frem, mener jeg kan forstås som ensomhet og det å stå alene i ansvaret; eksempelvis kan det ses i rådgiveres ønsker om en mer påkoblet ledelse, ønsker om økt oppmerksomhet på rådgiverrollen, mer nettverksarbeid osv. Ensomhet kan fort bli en sterk drivkraft i arbeidet, som kan overskygge mye av det en holder på med. Det å arbeide sammen, være en del av et felleskap og gå sammen som en enhet er viktige aspekter av en persons arbeidsliv og hverdagsliv.

Et annet aspekt eller mulig fortolkning er knyttet til utsagn som uttrykker behov for mer tid til veiledning av elevene, behov for tid til å gjøre arbeidet, mer kompetanse, bedre tidsplanlegging for å kunne ha bedre tid til selve arbeidet (samtale med elevene). Disse utsagnene viser, slik jeg ser det, til et ønske om å møte de reelle behovene til elevene og til å gjøre dette på en kvalitativt best mulig måte gjennom å få lov til å gjøre en forskjell, og å få lov til å gjøre det de ser på som selve målet som rådgiver i skolen.

Slik jeg fortolker det, kan disse grunnleggende mekanismene og utfordringene som er representert i rådgivingen og i elevtjenesten kunne ha kausal kraft oppover i organisasjonen. Rådgiveres ønske om å få lov til å gjøre en betydningsfull forskjell i elevenes liv kan etter mitt syn påvirke ledelse, organisasjon og nasjonale myndigheter til å se verdien av rådgiveren i den

norske skolen. Rådgiveres opplevelse av ensomhet og usynlighet kan etter mitt syn på tilsvarende måte påvirke rådgivningen ved at verdien i rollen kan bli sett på som mindre viktig.

### 5.3.2 Sosiale agenter i og rundt elevtjenesten

Hvilken type agent vi er fra starten av har en dyptgående innflytelse på hva slags aktør vi kan velge å bli. Det gir noen begrensninger og muligheter, selv om det ikke determinerer resultatet(?). Transformasjon innebærer, i motsetning til reproduksjon, at det sosiale agentskapet skaper nye roller, som sosiale aktører kan gå inn i. Agentskapet skaper vei for aktøren, som dermed ikke er bundet til en statisk, fastsatt rolle. Innenfor kritisk realisme så skilles det mellom korporative og primære agenter. Korporative agenter er organiserte interessegrupper. De vet hva de vil, de har klargjort det for seg selv og for andre, og de har organisert seg for å oppnå sine mål (Danermark et al, 2018).

Det finnes også mange kollektiv (grupper) som ikke bærer i seg denne muligheten. De er fortsatt agenter, men private eller primære fremfor korporative. Primære agenter kan skilles fra korporative gjennom at de ikke har noen påvirkning på strukturelle forhold. De hverken uttrykker sine interesser eller organiserer seg for å oppnå dem. **Sosiale strukturer krever agents handlinger for å eksistere, så vel som å påvirke.** Samtidig som visse handlinger bare er mulige innen visse strukturer beror strukturenes eksistens av at disse handlingene fortsetter å utføres (Danermark et. Al., 2018).

#### 5.3.1.3 Korporative sosiale agenter som påvirker elevtjenesten

Makronivået forstås som forskere, politikere, skoleeiere, skoleledere og eksterne organisasjoner. Det er et mangfold av korporative agenter (organiserte interessegrupper) som påvirker elevtjenesten. Noen av dem kommer til uttrykk i de normative uttrykkene til rådgiverne (fra empirien i denne oppgaven) mens andre fremtrer gjennom bruk av andre tilnærminger. Noen av de synlige korporative agentskap viser seg gjennom for eksempel styringsdokumenter, forskningsrapporter og kartleggingsrapporter, som den som danner empirien i denne oppgaven. Forskernes stemmer kan danne en organisert interessegruppe som har kausal påvirkning på de mekanismene og strukturene som er i og rundt elevtjenesten. Kartleggingsrapporter kan også fremheve de studertes stemme og på den måten danne en interessegruppe som gjennom kausal kraft kan endre strukturer. For elevtjenesten og

---

rådgivningen i skolen virker det derimot motsatt, gjennom at lite eller ingen endring av de strukturelle forholdene har hatt effekt.

Gjennom analyse og fortolkninger med utgangspunkt i Buland et al (2020) kan det vises til at de ulike korporative agentskapene som skaper forventninger til rollene og målene i elevtjenesten, omfatter for eksempel skoleeier, rektorer og ledelsen ved skolene, som blant annet forventer at rådgiveren skal vise fleksibilitet knyttet til ressursutnyttelse, oppgavefordeling og å løse andre oppgaver i skolehverdagen (lokal handlefrihet), drive markedsføring og skaffe nok og riktige søkere til skolen (sørge for at skolen opprettholder drift). Fra nasjonalt hold forventes det fra politikere og styringsmyndigheter, departement og direktorat at rådgivningen skal løse oppgaver i tråd med overordnede styringsdokumenter (som forskriften), ha høy kompetanse og kvalitet i innfrielse av forventningene gjennom oppgavene som løses. Til dette hører også at rådgivningen fra nasjonalt hold blir pålagt å samarbeide med eksterne og interne aktører.

#### *5.3.1.4 Elevtjenesten som korporative agenter*

Gjennom rådgivers reaksjoner på konfigurasjonelle forhold ser en tendens til at rådgiveren står mye alene, selv med en samlokalisering og et arbeidsfellesskap med elevtjenesten. Rådgivernes uttrykk knyttet til konfigurasjonelle forhold blir tolket til at det i stor grad handler mye om å stå alene i arbeidet og med bakgrunn i det verdsetter rådgiverne blant annet rådgivernettsverk som går på tvers av skoler. De fremhever viktigheten og verdien av å delta i likestilte samarbeid som gir dem fellesskap og som er kompetanseutviklende. Forstått med en teoretisk ramme av korporative og primære agentskap ligger et potensial og en mulighet for rådgivere til å danne korporative agentskap gjennom rådgivernettsverkene med likesinnede.

Selv om rådgiverne uttrykker mange ønsker og behov knyttet til samarbeid og fellesskap internt på skolen er det i tilknytning til rådgivernettsverkene at de verdimesige beskrivelsene kommer til uttrykk.

#### *5.3.1.5 Elevtjenestens posisjon*

Denne underkategorien til sosiale agenter i og rundt elevtjenesten, tar utgangspunkt i elevtjenestens agentskap og finner støtte i det Bhaskar beskriver som posisjon-praksis systemet. Kategorien er en sentral del av handlingsperspektivet (berøringspunktet mellom aktør og struktur) i kritisk realisme (Buch-Hansen & Nielsen, 2014). Å forstå hvilke normer som er mest betydningsfulle, når og hvor, i tillegg til hvordan normene er inkongruent relatert,

skaper et rom til å utforske sosial dominans og konflikter innenfor lokal erfaring. Hensikten med denne kategorien er å analysere og fortolke elevtjenestens posisjon, sett opp mot de normative forholdene som rådgiverne i undersøkelsen til Buland et al (2020) uttrykker.

Kort forklart viser Posisjon-praksis systemet til **posisjoner** som steder, funksjoner, regler, oppgaver, plikter, rettigheter osv. **som blir inntatt**, påtatt eller fylt opp av individer, **og til de praksiser** (aktiviteter, prosjekter osv.) **hvor de, i kraft av deres tilegnelse av disse posisjonene (og omvendt) involverer seg** (Buch-Hansen & Nielsen, 2014). Posisjon-praksis systemet inkluderer med andre ord både posisjon, agentskap og handling/handlingsrom. Strukturelle posisjoner muliggjør og begrenser sosiale aktiviteter. Strukturelle posisjoner knytter til seg bestemte interesser, ressurser, begrensninger og maktaspekter (agentskap), og en aktør som inntar en strukturell posisjon motiveres dermed til å handle på bestemte måter (Buch-Hansen og Nielsen, 2014).

Gjennom den konfigurasjonelle analysen vises det til forhold hvor lokal handlefrihet har stor betydning for rådgivernes arbeidshverdag. Rådgiverne viser til kompleksitet i arbeidsdagen og skolens øvrige aktiviteter, hvor kombinasjonen mellom å være lærer og rådgiver gjør dagene oppstykkede og tidspresst stort. Rådgivningen styres av klokka og det kan forstås som at effektivitets-tankegangen er et styrende prinsipp. I tillegg presses rådgiverne også av økt oppgavemengde, flere funksjoner og ansvarsområder som ikke alltid faller helt naturlig til rådgiverrollen. Disse ligger ikke nødvendigvis innenfor rådgivers tiltenkte funksjon, men blir en del av `skoledrift-pakken`. Dette er også problemstillinger som gjentakende kommer frem i de tidligere forskningsrapportene på feltet (Buland et al, 2011, Buland et al., 2014, Buland et al, 2020). Skolelederne viser også til muligheter for ressursfordeling og prioriteringer, hvor rådgivers oppgaver først løses etter at lærerkabalen er lagt og at de kan omprioritere ressursene på andre satsninger (f.eks miljøterapeut, helsesykepleier og spesialpedagogiske tilbud). Slik jeg ser det er dette uttrykk for en tankegang hvor løsninger for lærer og skole prioriteres høyest, og løsningen for rådgivningen lavere. Dette medfører i min fortolkning samtidig at rådgivers posisjon har lavere status blant prioriteringene i skolen enn lærerkabalen og skolens oppgaveløsning.

Rådgiverne uttrykker at de ikke blir sett og verdsatt og begrunner dette i hovedsak gjennom strukturelle forhold utenfra. De viser til at funksjonstillegget er lavere enn andre funksjonstillegg, rådgiverressursene/stillingsprosenten økes ikke fra nasjonalt hold, det stilles ikke kompetansekrav og stimuleres ikke til formell kompetanseutvikling. Det finnes ingen

---

nasjonal ordning som den kompetanse-satsningen-lærerne har, og rådgiverne mener det er et svakt og lite tilpasset tilbud fra UH-sektoren. Det at kompetansesatsingen er ulike mellom rådgiver og lærer og at funksjonstillegget mellom kontaktlærer og rådgiver er ulik, kan også være uttrykk for at rådgivningens posisjon ses som en mindre viktig del av skolens oppdrag.

Rådgivingen i skolen bestemmes ut ifra en minstenorm-nøkkel, fastsatt i tariffavtalen. Denne gjør at stillingsprosenten til rådgiverfunksjonen i de minste skolene blir ekstremt lav, mens den i de større skolene kan komme opp mot hele stillinger. Samtidig mister rådgiverne sine lærerfordeler om stillingen blir hel, og dette er et forhold som kan virke mot arbeidet med å få til hele rådgiverstillinger. Da blir prioriteringen «lærer først – rådgiver dernest», også en posisjon som rådgiverne selv er med på å reproducere, eller ønsker at skal fortsette, og som også de fremforhandlede avtalene fra fagorganisasjonen er med på å skape.

Da det i 1969 ble besluttet å beholde rådgivingen som en funksjon til læreren og ikke som en selvstendig og autonom rolle med solid pedagogisk psykologisk fagkunnskap var det naturlig å anta at rådgiverfunksjonen ville dra stor nytte av lærernes sterke rolle i skolen. Likevel beskriver rådgiverne i dag at lærernes rolle gjør rådgivningsarbeidet til en kamp om timer, hvor det er vanskelig å få innpass, og vanskelig å få rådgiving til å bli en av skolens fellesoppgaver. I tillegg finnes noen strukturelle ujevnheter knyttet til ressursfordeling og organisering i skolen, som slik jeg tolker det, gjenspeiler elevtjenesten og rådgivernes posisjon.

Rådgiverne opplevelse av posisjon gjenspeiler seg også i uttalelser om at de er stresset og frustrert i sin arbeidshverdag, at de opplever å ikke bli prioritert, at de har dårlig tid, ikke blir verdsatt og at andre ikke forstår deres arbeidsområde og hva de kan bidra til.

For meg fremstår det som rådgiveren har en vag og uklar posisjon som kanskje ikke ses på som spesielt viktig eller nødvendig i skolelandskapet. Rådgiveren er ikke en fremtredende ekspert innenfor sitt fagfelt, rådgiveren er først og fremst en lærer med en tilleggsfunksjon, som ikke nødvendigvis lenger er en fullverdig del av lærerlaget. Til dette kommer at målgruppen for elevtjenestene er dem som læreren ikke klarer å hjelpe innenfor undervisningssituasjonen eller som trenger informasjon som ligger utenfor undervisningsformål. På den ene siden kan dette tolkes som at elevtjenesten er en påminner om det enhetsskolen og læreren ikke får til. På den andre siden kan en forstå det som at kompleksiteten i skolen og hos elevene øker og at det er derfor andre utfordringer enn de direkte skolerelaterte

som skal løses. Utfordringen med denne forståelsen er de styringssignalene og den problemforståelsen som ligger til grunn for rådgivingen og som konstitueres gjennom forskriften.

Det er flere måter å nå frem til posisjon på, og det kunne vært spennende å se nærmere på lærernes opplevelse av elevtjenesten - et perspektiv som jeg ikke finner igjen i noen av de rapportene jeg har funnet om elevtjenesten og rådgiving i skolen. En del kartleggingsrapporter fokuserer på rektor og skoleeiers tanker og holdninger knyttet til elevtjenesten og rådgivers funksjon og noen har også spurt elevene om deres forståelse, tanker og behov. Det kunne også være interessant å se nærmere på organisatoriske forhold som utlysningstekster, vikarbruk, hvordan lokal handlefrihet viser seg i praksis, hvor mye av ressursene blir flyttet på, hvordan rådgiverdagene utfolder seg og andre forhold som kan løfte frem forhold knyttet til posisjon, da dette er en sentral del av det som i elevtjenestens påvirker muligheter for handling.

## **Oppsummering**

Normative forhold viser seg både innenfor makro- og mikroreaksjoner. Reproduksjon er en mulig tolkning og forståelse knyttet til den svake og langsomme endringsprosessen som en ser i skolen som institusjon og i elevtjenesten som organisasjon. I min forståelse har styrings- og governmentalitypraksiser en usikker påvirkning på de faktiske forhold i elevtjenesten, og det er usikkerhet knyttet til hvordan de faktisk påvirker handlingsrommet. På mikronivået blir mønster av nærvær og fravær fremtredende hvor fenomener som samarbeid, ledelse, organisering og kompetanse innehar ulike nærvær og fraværsfaktorer. Dette skaper også en mulighet i forståelsen av prosessuell forandring over tid. Det gir muligheter for at ønsker, mangler og behov kan blir til faktiske forhold. Ensomhet og det å få være betydningsfull og gjøre jobben sin for elevene er sterke normative krefter som kan påvirke oppover.

Elevtjenesten og skolen påvirkes av mange og sterke korporative agentskap, kreftene innenfra er vanskeligere å oppdage, men det kommer til syne en mulighet for rådgiverne i dannelsen av rådgivernettsverk, gjennom at disse er verdimeslig viktig for rådgiverne og på den måten danner et fellesskap, rundt en felles interesse. Posisjon-praksis-systemet setter sammen en fortolkning av posisjon, agentskap og handling/handlingsrom. Det er mulig ut ifra det empiriske materiale å fortolke rådgivernes posisjon i konteksten. Min forståelse knytter seg til at rådgiverne og elevtjenesten har en lav posisjon i skolen og dette kommer til syne gjennom ujevn fordeling av ressurser, en «lærer og skole først»-tankegang og en effektivitetstankegang.

---

## 6. Utvikling av institusjonelle fortolkninger

Hensikten med dette kapittelet er å sette sammen delene fra de foregående analysene og raffinere fortolkninger og gi noen plausible presentasjoner. De kausale kreftene som jeg mener kan være signifikante vil bli presentert som intensjoner og presupposisjoner (med tilhørende problemforståelse), posisjon og agents muligheter for handling. Hensikten er å løfte frem hvordan disse mulige signifikante kausale kreftene som opptrer innenfor elevtjenesten er med på å påvirke handlingsrommet. Ved å sette sammen delene gjennom karriereveiledning forsøker jeg å se hvordan flere signifikante krefter virker sammen for å få noe til å skje, noe som igjen kan påvirke handlingsrommet. Teorier vil bli brukt for å få frem mulige strukturer og fenomener og øvelsen er rent konseptuell.

Dette forskningsarbeidet handler i stor grad om å plukke noe fra hverandre og så sette det sammen igjen. Jeg har nå kommet til den delen av oppgaven hvor jeg skal forsøke å sette ting sammen igjen. Mye av det jeg har omtalt til nå, er kanskje det mange ville tatt for gitt og noen av de strukturene jeg har valgt å synliggjøre er kanskje helt opplagte og synlige for noen og fullstendig ubevisste og mørklagte for andre. Jeg tror fortsatt på at den strategien jeg har valgt er en god strategi for både å studere noe nærmere og for å skape gode vilkår for sosial interaksjon og potensielt endring.

Jeg har valgt en struktur på dette kapittelet hvor jeg først setter sammen intensjoner og problemforståelse *fra* flere ulike nivåer og *på* ulike nivåer for å se på hvordan disse skaper kausale krefter. Deretter beveger jeg meg over i refleksjoner og fortolkninger knyttet til de sosiale agentene og posisjonen til elevtjenestens. Deretter vil jeg utforske og raffinere fortolkninger knyttet til hvordan disse mulige signifikante kreftene skaper vilkår for mulighetsrommet. Helt til slutt vil jeg presentere refleksjoner, drøfting og tanker ved å sette sammen dette arbeidet gjennom karriereveiledning.

### 6.1. Intensjoner og presupposisjoner i og rundt elevtjenesten

Jeg starter dette kapittelet med å henvise til s. 1 i denne oppgaven:

*«Å skape prosjekter er slik jeg forstår det satt sammen av et mål, en intensjon, en ramme, noen antagelser/presupposisjoner og en atferd/handling. Noen ganger kan en*

*intensjon eller et mål inneha store ambisjoner, mens andre ganger sikter en kanskje litt for lavt. Uansett så tilpasser en intensjonene eller målene til det en tenker at en har handlingsrom til å gjennomføre. Det må være innenfor rammen og det må henge sammen med det jeg tror er mulig».*

Ikke bare kan jeg si at dette er min grunnleggende forståelse, men jeg kan også på dette tidspunkt si at dette sammenfaller med den kritisk realistiske forståelsen og med Nyhus (2012) sin forståelse og med Skjeseth (2019) sin forståelse. Når jeg nå skal sette sammen delene fra de tre foregående analysene ønsket jeg å starte med å vende tilbake til intensjonene og presupposisjonenes plassering i en sosial, kommunikativ og handlingsstyrt verden. Innenfor kritisk realisme så er det en grunnleggende forståelse knyttet til at mennesket er iboende intensjonale og disse intensjonene kommer fra individene som aktører og de kommer fra individene som agenter. Disse to aspektene av et menneske har iboende krefter i seg til å få noe til å skje. Presupposisjoner inneholder mer enn bare problemforståelse, presupposisjoner er all den samlede erfaringen, den forforståelsen, kunnskapen, kompetansen, og troen vi har på oss selv og det vi kan få til. I denne oppgaven har jeg valgt å rette blikket mot problemforståelsen, da forstått som en del av alt det som faller inn under presupposisjoner.

Problemforståelse henger i tillegg sammen med målene og intensjonene for tjenesten. Problemforståelsen kommer til uttrykk *fra* flere nivåer og *på* flere nivåer og problemforståelsen er ulike, avhengig av hvor den kommer fra. Satt sammen med de historiske forholdene som viser til ulike bevegelser knyttet både til kvalitet og hensikt så fremkommer det også her noe ulike problemforståelser til syne og de diskusjonene som var ved rådgivningens inntog i skolen er like gjeldende i dag, hvem skal gjøre det, hva skal de som skal gjøre det kunne og hva skal de faktisk løse. Spørsmål knyttet til om det faktisk er mulig for en elevtjeneste eller en rådgiver å bidra inn mot å endre de strukturene som skolen og elevtjenesten er med på å opprettholde, som sosiale ulikheter, kjønnsubalanse, frafall og integrering ble fremtredende. Anna Rapp (2018) har gjennom sin doktorgradsavhandling blant annet utforsket dette og er interessant lesing for å utforske problematikken videre. Avhandlingen handler om organisering av sosiale ulikheter i skolen og sammenligner skolen i en norsk og en finsk kontekst.

Det at de to rådgivingsformene også knytter til seg ulike problemforståelser eller elevsyn gjør det hele mer komplisert. Den ene skal bygge opp og utvikle og forstår eleven som noe som har et potensiale mens den andre skal klarlegg, kartlegge og hjelpe eleven å finne seg til rette. Det er også ulike kompetanser som trengs for å tilfredsstille de to rådgiverformene.



---

Med utgangspunkt i skolen som konstituerer elevtjenesten og ikke omvendt, må skolen som institusjon forholde seg til flere mandat eller lovtekster for å oppfylle sitt oppdrag. I tillegg kommer læreplanene og spesielt overordnet del som binder til seg sin egen problemforståelse. Det er viktig her å presisere at selv om skolen konstituerer elevtjenesten, så er ikke elevtjenesten reduserbar til skolen, elevtjenesten er forankret i egen lovparagraf og knytter til seg problemer de skal løse. Etter å ha søkt gjennom opplæringsloven og forskriften til opplæringsloven så er `ulikskap` nevnt to ganger, den ene i tilknytning til rådgivningstjenesten og den andre tilknyttet leksehjelp. `Fråfall` kommer opp to ganger, den ene at oppfølgingstjenesten skal redusere fråfall, mens rådgiverne skal forebygge fråfall. `Integrere` er kun nevnt under rådgiving. I overordnet del er ikke frafall/fråfall og integrering brukte begreper, mens ulikhet/ulikskap er et begrep som er brukt i tilknytning til menneskeverd og de verdiene som støtter opp under det, som skolen skal legge til grunn i opplæringen og hele virksomheten.

Læring, utvikling og dannelse er viktig i skolen, hvor sosial læring og utvikling er viktige prinsipper i dette arbeidet. Dette blir fremhevet i overordnet del og gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Utdanning og yrkesrådgiving sees også i sammenheng med flere av temaene i overordnet del, men for ingen av de to rådgiverformene så er ordlyden i opplæringsloven og forskriften til opplæringsloven, samt overordnet del av læreplanen, den samme. Overordnet del av læreplanen og opplæringsloven for øvrig betinger ikke rådgivingen i skolen, likevel så sees rådgivingens rolle og funksjon i relasjon til disse planene og intensjonene som en del av helheten i skolen.

§22 i forskriften har kausale krefter nedover i kraft av at den konstituerer rådgivingen i skolen. I tillegg betinges elevtjenesten også til en viss grad gjennom de politiske satsningene og da spesielt de som er direkte rettet mot elevtjenesten, det er også mange skolesatsinger som ikke nevner rådgiver/elevtjenesten spesielt. Elevtjenesten avhenger av skolen og skolens strukturer og mekanismer for å eksistere og det er også skolen og skolens struktur som setter premissene for hvordan elevtjenesten skal fungere og virke. Det er derfor rimelig å anta at det er skolen som er styrende for problemforståelsen, i dette landskapet blir ofte rådgivingen løsningen på det undervisningen ikke får til. Gjennom mine analyser er det spesielt en mekanisme som gjentatte ganger ble fremtredende, skolen og rektors handlefrihet.

Lokal handlefrihet har vært et premiss for styringen siden st.meld. 31 (2007-2008) – Kvalitet i skolen, lokal handlefrihet retter seg i denne meldingen både til å organisere opplæringen og

til å selv velge metode, handlefriheten er innenfor rammen av nasjonale mål og det stilles høyere krav til skoleeiers skolefaglige kompetanse, slik at elevenes rettigheter ikke blir svekket. Med andre ord så er det skoleeier og rektorers skolefaglige kompetanse og forståelse av elevens rettigheter som i stor grad setter premissene for elevtjenesten. Rådgivernes opplevelser om konsekvensene for elevtjenesten knyttet til den lokale handlefriheten beskrives nærmere i neste kapittel og knyttes der sammen med rådgivers posisjon i skolen. Lokal handlefrihet knyttet til de ulike problemforståelsene blir dermed rektors problem å forholde seg til og løse på en god måte, innenfor en lokal kontekst.

I tillegg til lov, forskrift og læreplanen så er skolen og rådgivingen stadig utsatt for ulike politiske satsinger og prosjekter. Delt rådgivingstjeneste 2000-2003, Satsningen mot frafall 2003-2006, «NY GIV Oppfølgingsprosjektet» 2013 -, «Hele skolens ansvar» og karriereveiledning som begrep i skolen er noen av de satsningene som har vært spesielt relevante for rådgivingen i skolen. Disse satsningene bærer også med seg like og ulike problemforståelser. Det som er sentralt er at de først og fremst sikter seg inn mot rådgiver/elevtjenesten, sett bort i fra rådgiving som hele skolens oppgave. Denne satsingen har hele skolen som sitt innsatsområde, men med utgangspunkt i rådgiveren og rådgiverens virke. Hensikten var å få hele skolen til å engasjere seg i rådgivers arbeid. På en måte kan en si at det var et forsøk på perspektivskifte og posisjonsbytte.

Ulike diskurser drar også med seg ulik problemforståelse. Det som Haug (2020) og Sultana (2018) trekker frem som den teknokratiske diskursen viser til en tendens til å omfavne et sett av kriterier og standarder som det måles opp mot. I en slik diskurs blir problemforståelsen i elevtjeneste noe som kan måles beregnes og kvalitetssikres gjennom kriterier og standarder. Den tolkende diskurs vil til forskjell for den teknokratiske inneha problemforståelser av en mer kontekst-fokusert og fleksibel måte. Problemene er mer tolkende og flytende og knyttet til behov og situasjon. I en frigjørende diskurs vil en omramming av de problemforståelsene som er virksomme og synlige og helst transformere dem til en forståelse som i større grad møter behovene til de mest sårbare gruppene.

### **Ledelse av sammensatte tjenester**

Ulike problemforståelser innenfor skolen; mellom de ulike rollene i elevtjenesten, mellom rollene i elevtjenesten og lærerne, mellom elevtjenesten og ledelsen, mellom lov, forskrift, politiske satsninger og elevtjenesten og mellom aktuelle diskurser/paradigmer/fagtradisjoner

---

som preger `tiden`. Ulike problemforståelser på flere nivåer og fra flere nivåer kan hindre den stabiliteten og heterogeniteten som er nødvendig for å jobbe sammen mot det samme mål. Thornton og Ocasio (2008) ville brukt begrepet `institusjonell logikk` omkring dette fenomenet. Perspektivet på institusjonell logikk, sammenfaller med kritisk realistisk tenkning om agent – struktur forholdet. «*Institutional logics shape rational, mindful behavior, and individual and organizational actors have some hand in shaping and changing institutional logics*» (Thornton & Ocasio, 2008). Institusjonell logikk (struktur) muliggjør (eller begrenser) handlinger og individer og organisasjoner transformerer (eller reproducerer) institusjonelle logikker, sagt i kritisk realistiske termer. Hensikten med å bringe inn begrepet institusjonell logikk er å forsøke å konseptualisere det som får noe til å skje ytterligere.

Å sette sammen roller i elevtjenesten, for å skape et arbeidsfellesskap, utvider kompleksiteten. Elevtjenesten knytter til seg muligheten for enda flere problemforståelser/institusjonelle logikker, i kraft av flere roller (og institusjoner), enn rådgiveren og læreren. Pedagogisk Psykologisk rådgiver, helsesykepleier, veileder i oppfølgingstjenesten, miljøarbeider og miljøterapeut (vernepleier, barnevernspedagog og sosial arbeider). Å skulle lede en slik sammensatt tjeneste kan derfor synes å kreve noe mer enn det å lede en heterogen gruppe, som for eksempel faglærere eller trinnlærere. Selv om en også mellom lærere vil oppleve at det er ulike problemforståelser, ulike presupposisjoner og ulike mål for opplæringen, så forholder en seg til det samme lovverk og det samme læreplanverket, med de sammen målene og den samme rammen.

Skjeseth (2019) fremhever i sin rapport «tverrsektoriell ledelse - i forsøk med NAV-Veiledere i videregående skole 2013-2018» at ledelse formes av konteksten og at ledelse er i liten grad undersøkt som en mekanisme eller strukturell betingelse knyttet til blant annet frafall. Borg et al (2015) «*Hva læreren ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsningen på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*» fremhever s. 53: «*Selv om det finnes mye individuelt entreprenørskap ute på skolene og i kommunene, så vil enkeltpersoner ikke være i stand til å utvikle det formelle og det reelle grunnlaget for en omforent forståelse av de ulike faggruppens samarbeid og relasjoner. Til dette kreves ledelse*». (Borg et al, 2015, s. 53 og Skjeseth 2019, s. 21).

Halvorsen (2019) har gjennom et masterprosjekt undersøkt «kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene?». Hun har sett på ledelsesaspektet av kapasitetsbyggende prosesser og knytter dette til kapasitetsbyggende modeller fremsatt av Roar Amdam og Patsy Healy. Hun argumenterer for

at dette er gode modeller, som passer inn i skolen som ekspertorganisasjon. Med ekspertorganisasjon refererer hun til Torodd Strands presentasjon av særtrekk ved ekspertorganisasjoner; Lavt Hierarki, arenaer for fagspesialisering og fagautonomi, håndtering av komplekse problemer, og løsninger for eksterne parter og ansatte som har stor autonomi i sin yrkesutøvelse (Halvorsen, 2019;25).

Halvorsens (2019) konklusjon, basert på skolene kapasitetsbyggende prosess, resulterte i et mangfold av sosialpedagogiske tiltak som reduserte frafallet markant. Hun fremhever at et av suksesskriteriene i dette arbeidet var tverrfaglige samarbeid og samlokalisering med andre yrkesgruppe (Halvorsen, 2019). Suksesshistorier er viktige i arbeid med sammensatte tjenester, som elevtjenesten, og et viktig forskningsbidrag.

## 6.2 Posisjoner

Som vist til under normative fortolkninger har posisjon en sentral plassering i handlingsperspektivet. Kort oppsummert inkluderer posisjon-praksis-systemet både, posisjon, agentskap og handling/handlingsrom. Posisjon kan forstås som makt og styringssystemer og er en sentral del av den sosiale organiseringen.

Fra den normative analysen tolket jeg meg frem til mulig underliggende forståelser som ligger til grunn for elevtjenestens posisjoner er en lærer og skole først tankegang – rådgiver etterpå (timefordeling i skolen) som gir en skjevfordeling av ressurser, lite forutsigbarhet og en opplevelse av lav prioritering. Jeg fant også en rådende effektivitetstankegang både hos rådgiverne og hos lederne. Ønsket om å gjøre arbeidet effektiv eller forventning til at arbeidet skal gjøres effektivt. Det er også en klar forventning at rådgiver, rådgivingen og elevtjenesten skal samarbeide med mange, både internt og eksternt. Samarbeid forutsetter relasjon og relasjonsarbeid gjøres sjeldent effektivt. Slik jeg ser det kan dette være to motstridende diskurser eller måter å forstå arbeidet til rådgivingen og elevtjenesten.

Læreren har en sterk og klar posisjon i skolen. Uten lærer, ingen elev dette er en sosial relasjon som konstituerer hverandre i sin form. Lærerens plassering i skolen er derfor helt sentral. Dilemmaet som åpner seg, spesielt for rådgiverne i skolen, er lærer først eller rådgiver først. Identifiserer rådgiverne seg som lærere eller som rådgiver og hvordan oppfatter resten av

---

skolemiljøet rådgiveren knyttet til denne to-sidigheten. Vil rådgiveren fortsatt være en del av lærerlaget eller vil rådgiveren være en del av elevtjenesten og rådgiverlaget.

Borg et al (2015;5) uttrykker noen betraktninger knyttet til læreren i skolen;

*«Lærerne i Norge synes å ha en relativt sterk rolle sammenlignet med andre faggrupper i skolen. Dette kommer til uttrykk ved at den kompetanse lærerne skal ha, er beskrevet i lovverket, at de fleste lærerne i grunnskolen har høy formell utdanning, at de er ansatt i faste stillinger, og gjennom de kombinerte forventninger som reises til dem. En diskusjon om å bedre betingelsene eller på ulike måter øke samarbeidet med eksterne profesjoner eller fagfolk (dvs. et lag rundt lærerne) kan oppleves som å true egen faglig identitet, spesielt hvis intervensjonene oppleves som lite følsomme for hva lærerens oppgave egentlig går ut på».*

Det å stille seg kritisk til læreren og lærerposisjonen handler ikke om å «true» denne posisjonen, dens faglige integritet, i denne oppgaven så handler det om å bringe frem de strukturene som påvirker handlingsrommet til elevtjenesten og posisjonen til lærerne, satt sammen med posisjonen til rådgiverne kan være en slik uheldig struktur som skaper en del begrensninger.

En svakhet med rapporten til Borg et al (2015) er i midlertidig at den ikke inkluderer rådgiverne i skolen i sin kartlegging og heller ikke i sine forslag til modeller for å danne et lag rundt læreren. Rapporten tar for seg kommunal grunnskoleopplæring og inkluderer heller ikke videregående opplæring og organiseringen i elevtjenester. Sosiolærer er nevnt opptil flere ganger og viser til en funksjon ved skolene som er ulikt prioritert og med noe ulike plassering i skolelandskapet. Rapporten er likevel interessant med tanke på dens tverrfaglige tilnærming til å møte store sammensatte utfordringer som vi ser i skolen i dag (frfall, inkludering, m.m.) Selv om denne rapporten ikke er fullstendig treffende i forhold til mitt forskningsprosjekt, så mener jeg den allikevel viser til noe viktig. Plasseringen (og posisjonen) til rådgiving i skolen, oppleves kanskje uklar for flere?

Relatert til mitt forskningsprosjekt så beskriver Borg et al (2015) en sterk lærerrolle med en helt klar posisjon i skolen og noen mulige implikasjoner av det. Da det i 1969 ble besluttet å beholde rådgivingen som en funksjon til læreren og ikke som en selvstendig og autonom rolle med solid pedagogisk psykologisk fagkunnskap skulle en tro at rådgiverfunksjonen ville dra stor nytte av lærerens sterke rolle i skolen. Det samme med dragningen rundt 1975 da det i

skolens årbok ble sendt signaler om at det å fylle kravet til både undervisningskompetanse og flere år med spesialutdanning som sosialrådgiver/rådgiver var urealistisk og at det derfor burde være en lærermodell. Til tross for dette og muligens uten den forventede drahjelp så beskriver rådgiverne i dag det som en kamp om timer, vanskelig å få innpass, vanskelig å få rådgiving til å bli hele skolens oppgaver.

Posisjon kommer til uttrykk gjennom analyse av sosiale relasjoner. Relasjonen lærer – rådgiver kan forstås som en substansiell relasjon som er internt symmetrisk nødvendig, da forstått som at læreren kan eksistere uten rådgiveren, men rådgiveren eksisterer ikke uten læreren. Rollene i elevtjenesten kan være kun formelle om de ikke relateres til hverandre gjennom substansielle forhold. Ved å forstå de som en elevtjeneste fremstår de som substansielle relasjoner som er interne (nødvendige), men de kan eksistere uavhengig av hverandre og betinger ikke hverandre. Skolen kan ikke eksistere uten lærerne, de betinger hverandre, mens elevtjenesten betinger ikke skolen, men skolen betinger elevtjenesten. Forstått som posisjoner så sier dette noe om hvor i landskapet elevtjenesten befinner seg og nødvendigheten av andre substansielle fenomener eller mekanismer for å eksistere.

Det er flere måter å nå frem til posisjon på, og det kunne vært spennende å se nærmere på lærernes opplevelse av elevtjenesten, et perspektiv som jeg ikke finner igjen i noen av de rapportene jeg har funnet om elevtjenesten og rådgiving i skolen. En del kartleggingsrapporter fokuserer på rektor og skoleeiers tanker og holdninger knyttet til elevtjenesten og rådgivers funksjon og noen har også spurt elevene om deres forståelse, tanker og behov. Det kunne også være interessant å se nærmere på organisatoriske forhold som, utlysningstekster, vikarbruk, hvordan lokal handlefrihet viser seg i praksis, hvor mye av ressursene blir flyttet på, hvordan rådgiverdagene utfolder seg og andre forhold som kan løfte frem forhold knyttet til posisjon, da dette er en sentral del av det som i elevtjenestens påvirker muligheter for handling.

Forsøk med å få rådgivingen som hele skolens oppgave, kan forstås som en innsats for å få til et perspektivbytte og posisjonsbytte med utgangspunkt i rådgivingens betydning i skolens øvrige arbeid. Slike krefter ovenfra har vist seg å ha liten effekt på rådgivingen i skolen. Som Buland et al (2020) skriver; «trender man har sett lenge, er relativt uendret».

---

## 6.3 Hvor er handlingsrommet til elevtjenesten?

Strukturene utøver innflytelse på agentene alt ettersom hvor godt menneskers prosjekt (handling) og strukturenes generative krefter passer sammen. Strukturelle mønstre i situasjonen kan ikke gjøre mer enn å hemme eller fremme prosjektet og muligheter og begrensninger fra en posisjon kan virke motsatt fra en annen (Danermark et al, 2018).

Med utgangspunkt i Archers sirkelforståelse så befinner handlingsrommet seg i fasen mellom T2 og T3, altså den sosiale interaksjon som blant annet handler om menneskets iboende egenskaper til å reflektere, tenke strategisk, rasjonelt, kreativt, kjærlig og mye mye mer. En menneskelig praksis befinner seg aldri i et strukturelt tomrom, men i en strukturell kontekst som alltid er produkter av fortidens aktiviteter (Buch-Hansen & Nielsen, 2014).

Handlingsrom blir ofte knyttet til ledernes eller organisasjoners handlingsrom og ikke så ofte til aktørers handlingsrom. Innenfor kritisk realisme knytter en handling til aktørens muligheter og begrensninger til å reprodusere eller transformere strukturelle forhold. Handling skjer med utgangspunkt i en intensjon (noe en ønsker å oppnå) og aktørens opplevelse av muligheter og begrensninger knyttet til strukturelle forhold internt i seg selv eller eksternt og hvor selve handlingen har potensiale til å reprodusere eller transformere strukturelle forhold.

Skjeseth (2019) skriver at å utnytte sitt handlingsrom skaper vilkår for forandring og læring. For mye oppmerksomhet på begrensninger kan fremme tilstander av håpløshet, mens oppmerksomhet på muligheter kan skape kreativitet for å utnytte handlingsrommet (Skjeseth, 2019, s. 14). I det empiriske materialet, uttalelsene til rådgiverne, så får jeg inntrykk av at det er mye håpløshet og begrensninger. Dette fremkommer også i de analyser jeg har gjort knyttet til de underliggende strukturene.. Bhaskar derimot peker på at absence (fravær av) og negativitet er ontologiske realiteter og har dermed kausal virkning som fravær og negativitet i tingene. Han mener at det at ting har mangler, gjør det mulig for oss å forstå prosessuell forandring (Jakobsen, 2020) og det at noe er fraværende skaper et potensiale for nærvær over tid. Slik jeg setter sammen dette så ligger det et mulig handlingsrom innenfor mønster av nærvær og fravær.

Når en ser på rådgiving i skolen over tid, så kan det være en krevende oppgave å skulle finne det handlingsrommet som kan skape endring. De strukturelle vilkårene ser ut til å ha blitt reprodusert over tid og et gjentakende mønster er en endringstregghet, en uklarhet og sakte og

ujevn utvikling. De korporative agentene i og rundt elevtjenesten ser ikke ut til å ha i seg den kraft som skal til for å endre strukturene som opprettholder de forholdene som rådgiverne reagerer og uttrykker bekymring rundt.

Rådgiverne har påpekt behovet for økte ressurser i flere tiår, samtidig som oppgavene og behovene for rådgivning har økt i flere tiår. Rådgiverne etterlyser også tydeligere stillingsinstruks og kompetansekrav. Selv om rådgiverne ønsker å gi elevene likeverdig og god oppfølging så er ikke det opplevde handlingsrommet tilfredsstillende.

Fagforeningenes engasjement, da spesielt rettet mot utdanningsforbundet er klart og tydelig. De ønsker å løfte frem og bedre forholdene for rådgivernes rolle og funksjon. Samtidig så kan det være slik at fagforeningene også er med på å opprettholde og reproducere de strukturene som er med på å bremse utviklingen. Den fremforhandlede tariffavtalen innehar en mulig kausal kraft i dette.

Delt rådgivingstjeneste, rådgiving som hele skolens oppgave og innsatsen for å knytte karriereveiledning og profesjonalisering til en av rollene i elevtjenesten kan i dette perspektivet gi indikasjoner på innsatser som kan ha ført til økt splittelsen i elevtjenesten, mer enn forent dem. Innsatser som retter seg mot en funksjon vil kunne hindre eller bremse agentene til å samle seg og felles interesser og felles mål. Disse innsatsene er korporative agenter som påvirker nedover, da det er tunge nasjonale politiske miljøer som har satt dette på agendaen. Likevel så viser forskningsrapportene at de forventede resultatene og endringene knyttet til disse innsatsene er langt fra det som var forventet. De virksomme strukturene, de strukturene som skaper begrensninger for elevtjenesten, reproduseres til tross for betydelige innsatser. Dette kommer til syne på flere nivåer, i form av endringstregghet og ikke oppnådd ønsket effekt ved nasjonale innsatser. Det at rådgiverne i elevtjenesten savner nærvær av samarbeid, ledelser, organisering og kompetanse er deres reaksjoner på de strukturelle forholdene.

Danermark et al (2018) viser til at agentskap har sine egne emergente krefter og slike typiske krefter er blant annet å gi uttrykk for like interesser og organisere seg for kollektiv handling, gjennom dette skapes sosiale bevegelser og utøver korporativ innflytelse på beslutningstakende i samfunnet. Korporative agenter skaper muligheter for transformasjon av de gjeldende strukturer, men det krever at de er organiserte interessegrupper, hvor de og andre vet hva de vil og de har organisert seg for å oppnå sine intensjoner/mål. Rådgivernetverkene



---

blir fremhevet som en slik interessegruppe, som rådgiverne selv oppgir at er viktig verdimesig. Elevtjenesten kan også potensielt fremstå som en slik gruppe, men det forutsetter at de klarer å samle seg om feller interesser og felles mål. Igjen kommer rådgivernes dilemma til syne, er de korporative agenter i form av sin tilknytning til elevtjenesten, rådgivernetverket, skolen eller læreren.

Enhver primær agent er en potensiell korporativ agent og ettersom enhver sosial interaksjon er den eneste mekanismen som styrer stabilitet og forandring, så bestemmer den også agentskapets egen reproduksjon og transformasjon. Slik sett er ikke primære agenter passive men aktive agenter med et potensiale til å påvirke systemer gjennom å bli korporative agenter. Innenfor en kritisk realistisk tolkningsramme viser dette til et helt klart mulighetsrom for elevtjenesten og rådgiving i skolen.

Thornton & Ocasio (2008, s. 114) 'How can actors change institutions if their actions, intentions, and rationality are all conditioned by the very institution they wish to change'. De presenterer tre mekanismer som de hevder vil kunne føre til institusjonell endring; institusjonelle entreprenører, strukturell overlapp og hendelses sekvensering. Den første, Institusjonelle entreprenører er agenter som skaper nye og modifierer gamle institusjoner, fordi de har tilgang til ressurser som støtter deres egeninteresser. Forstått som det Danermark et al (2018) med utgangspunkt i kritisk realisme kaller for korporative agentskap,

Den andre, strukturelle overlapping, forklarer de som det som skjer når individuelle roller og organisatoriske strukturer og funksjoner som tidligere var distinkte blir tvunget sammen til sammenheng (Thornton & Ocasio, 2008). Det er ikke noe i mine empiriske data fra undersøkelsen til Buland et al (2020) eller fra mine analyser, hvor rådgiverne beskriver, eller som jeg tolker til å handle om det interne samarbeidet annet enn uttalelser som at som at det fungerer eller er godt, jeg finner ingen uttrykk knyttet til sammenheng, samarbeid eller samordning med øvrige roller eller funksjoner i elevtjenesten, foruten om læreren og ledelsen. I analysen av lovteksten fant jeg flere kompetanser som var felles mellom de to rådgiverrollene, samtidig som noe var forskjellige, i tillegg til at forskriften er tydelig på at det er en sammenheng og at rådgivingen skal sees i sammenheng. Det er en ganske klar føring fra nasjonale styringsmakter, men hvordan dette er i praksis er det vanskelig å si noe om. Øvelsen med strukturell overlapp er uansett en spennende mekanisme å sette i gang i et tverrfaglig team som det elevtjenesten er og også sammen med den øvrige delen av skolen.

Det tredje mekanismen er hendelses-sekvensering eller arrangement-sekvensering og er definert som midlertidig eller sekvensiell utfolding av unike hendelser (Thornton & Ocasio, 2008). Skjeseth (2019) utdyper denne forståelsen med det å organisere for samtidighet i motsetning til å tenke sekvensielt. Det kan være en interessant øvelse både innenfor elevtjenesten, med de mange rollene og de mange funksjonene og også i relasjon til lærerne. Det gir en mulig aktivitetsramme som kan fremme en øvelse på å tenke helhetlig rundt eleven i stedet for å tenke møtet mellom rollene i sekvenser.

Disse tre mekanismene for endring av institusjoner kan sees innenfor et mulig handlingsrom, men uansett hvordan en vrir og vender på det så er det agentenes som må bære disse endringsmekanismene for at det reelt sett skal være et faktisk handlingsrom og da må strukturene på forhånd ha skapt muligheter for dette.

La oss her kort vende tilbake til begrepet `utforskende kritikk` som jeg nevnte innledningsvis at var et av nøkkelbegrepene innenfor kritisk realisme, utover det at utforskende kritikk handler om å overskride dualismen mellom fakta og verdier, samt teori og praksis, så er en også opptatt av det å fjerne sosiale hinder for at mennesker skal få dekket sine behov. Jakobsen refererer til Collier når han skriver:

*«Det å utvide den frigjørende kritikken fra kognitive feil til mangel på tilfredsstillelse av behov, viser at det ikke bare er falsk bevissthet som er de eneste kjedene som binder oss, og at de massivt overskygget av andre problemer mennesket har. Bønder som dyrker mat som de ikke har råd til å spise., arbeidere som er arbeidsledige, familier som er hjemløse, hustruer som blir mishandlet og fanger som blir torturert, kan meget vel vite hva som skal til for at de skal frigjøres, men de mangler makt for å gjøre det».*  
(Jakobsen, 2020, s.254)

Om en for eksempel ikke får dekket sitt behov på grunn av en sosial struktur som hindrer det, så må denne strukturen fjernes. Det å ikke forplikte seg til å gjøre det er å bidra til å opprettholde mekanismer som er undertrykkende og fremmedgjørende. Dersom noe er et legitimt behov, så er det moralsk galt å undertrykke det, dersom det er mulig.

---

## 6.4 Å sette sammen delene gjennom karriereveiledning

Jeg skal ikke i dette underkapittelet drøfte eller diskutere implementeringen av karriereveiledning i den videregående skolen. Hensikten med dette underkapittelet er; gjennom et analytisk tankeeksperiment å se på hvordan problemforståelse, intensjon og posisjon skaper strukturer som vil påvirke handlingsrommet for profesjonalisering av karriereveiledning i skolen. Dette kapittelet har også til hensikt å svare ut forskningsspørsmålet.

«Hvordan kan den økte innsikten i de underliggende strukturene bidra i profesjonaliseringen av karriereveiledning i skolen?»

Karriereveiledning som fagfelt, søker først og fremst å profesjonalisere de aktivitetene og tjenestene som fagfolk og praktikere forstår som karriereveiledning. Å være profesjonell står i dikotomi til begrepet amatør. Å være profesjonell handler om å inneha spesialisert kunnskap, innenfor et område eller et fag, i tillegg handler det å fremtre profesjonelt om et sett med ferdigheter for å omgås og komme overens med andre.

Karriereveiledningstjenester og aktiviteter blir gitt av en rekke aktører og på en rekke arenaer. Karriereveiledning er både en veiledningsprosess, strukturert karrierelæring og karriereinformasjon, og innenfor områdene for utdanning, læring og arbeid. Torild Schulstok (2018) problematiserer hva en karriereveileder er god på i en artikkel på veilederforum og med støtte i Anders Loven skriver hun at mange karriereveiledere sliter med å artikulere sin kompetanse ut over den gode samtalen. Arbeidet med nasjonalt tverrsektorielt kvalitetsrammeverk setter ord på denne kompetanse og det er et godt og viktig bidrag i arbeidet med profesjonalisering av disse tjenestene og aktivitetene.

Ifølge definisjonen av karriereveiledning (fra nasjonalt kvalitetsrammeverk) så er målet med karriereveiledning at:

*«... mennesker skal bli bedre i stand til å håndtere overganger og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid ...».*

Overordnet del av læreplanen (<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>) viser til (i kap. 2); «

*«Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv ...»*

Karriereveiledning er tett forbundet det livslange perspektivet og ser på ungdom som en av mange målgrupper. Mange innenfor karriereveiledningsfeltet forfekter karriereveiledningens frigjørende potensiale (Sultana, Hooley, Parson, Kjærgård, Plant, Thomson mfl.) og karriereveiledning blir forbundet med integrering, fellesskap og samfunn, forandring, overganger og karrierekompetanse. Intensjonene/målene i grunnopplæringen og målene til karriereveiledning sammenfaller godt med utgangspunkt i disse tekstutdragene. Sammenfallende problemforståelse og sammenfallende intensjoner er et viktig utgangspunkt for å knytte tjenester sammen, men trenger skolen å profesjonalisere karriereveiledningstjenestene og aktivitetene? Slik det fremstår her så er karriereveiledning allerede en del av skolens viktige oppgave. Det viktige spørsmålet blir da; hva kan profesjonaliseringen av karriereveiledning bidra med i skolen?

Det er en gjengs oppfatning at karriereveiledning er det som til nå har blitt kalt for utdanning- og yrkesrådgiver og det har en helt klar og opplagt sammenheng. Utdanning og yrkesrådgiving (slik det står i forskriften) er ikke en person, men en helhetlig tjeneste som skolen som helhet har ansvar for. Det skjer ikke bare med utgangspunkt i en rolle, det skjer hele tiden, og det skjer av flere. Karrierelæring skjer i klasserommene, i friminuttene, hos helserådgiveren, hos pp-rådgiveren i møte med rektor, i kantina. Noen av fagene på skolen har en mer direkte link til strukturert karrierelæring enn andre, men det å arbeide med matematikkens betydning for arbeidsliv og fremtid, å se relevansen i naturfag og muligheter for videre læring eller arbeid det er vel karrierelæring det også?

Det livslange perspektivet, både i skolen og i karriereveiledningen handler ikke om en innsats mot en målgruppe. Det handler om å se det hele i sammenheng. Det å håndtere sin egen karriere skjer i ulike livsfaser og karriereveiledning derfor sees på som en sammenhengende kjede av ulike typer karriereveiledning. Profesjonell karriereveiledning binder sammen, det gjør at tjenestene snakker sammen, og det gjør at de som møter tjenestene har mulighet til å oppleve at det er en sammenheng.

---

Om skolen tenker at de klarer å ivareta dette innenfor lærerprofesjonens kunnskapsbase, så er vel problemet løst? Men, om de ikke har tilstrekkelig kunnskap om fagområdet og en profesjonalitet knyttet til karriereveiledningens fagområde, vil konsekvensen kanskje være at elevene fortsetter å få ukvalifiserte råd, villedning og feillæring knyttet til arbeid, læring og utdanning.

Det sentrale spørsmålet er; hva kan karriereveiledning bidra med i skolen, og hva trenger skolen for å profesjonalisere disse tjenestene? Karriereveiledning må tilpasses konteksten, i dette tilfellet er konteksten skolen, en lærer som snakker om fagets relevans til arbeidslivet, trenger kanskje ikke en tilleggsutdannelse innenfor karriereveiledning? Det er her jeg tror (og som jeg finner støtte i nasjonalt kvalitetsrammeverk) at ulike karriereveiledning eller karrierelærings aktiviteter (og tjenester) trenger noe ulik karriereveiledningskompetanse. En lærer kan gi god kvalifisert karriereveiledning uten å være utdannet karriereveileder, men læreren kan ikke gi profesjonell karriereveiledning i form av veiledningsprosess, karrierefaglige teorier og metoder, karrierelæring, utdanning og arbeid, målgruppe og kontekst (helhetlig, prosessuell og livslang karriereveiledning), systemarbeid, karriereveiledningsfaglig utviklingsarbeid og nettverk, til det trenges en profesjonell karriereveileder og et profesjonelt fagfelt.

*«... Karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører, ha relevant faglig basis og utføres med høy grad av etisk bevissthet.» (nasjonalt kvalitetsrammeverk, 2019).*

Karriereveiledningens brede forståelse er både en fordel og en ulempe. Den kan gjøre fagfeltet uklart, og det står i fare for å smuldre bort. Samtidig så viser den brede forståelsen også til at den tar sitt oppdrag på alvor. Om karriereveiledning er veiledning, læring og informasjon gjennom hele livsløpet innenfor områder for utdanning, læring og arbeid og det er dette det søkes å profesjonalisere, ja da er det det, og da må en jobbe for det som mål.

For å dreie spørsmålet litt. Har eleven behov for det? Har eleven behov for at den karriereveiledningen de får i skolen baserer seg på en egen profesjonalitet, som er faglig fundamentert, spesialisert og etisk bevisst? Trenger elevene å lære seg å håndtere livet, se det i sammenheng og utvikle en god relasjon til utdanning, læring og arbeid? Har elevene behov for å reflektere med en profesjonell omkring egne evner, kapasiteter, ønsker, interesser, behov og ønsker for fremtiden. Har elevene behov for å lære om at tilfeldigheter er like sannsynlig i

livet, som planlagte valg? Har elevene behov for å lære og snakke rundt muligheter og begrensninger i livet, i lokalsamfunnet og i utdanning og i arbeidsmarked?

Refleksjoner omkring spenninger og utfordringer gjør problemområdet klarere. Sett i en kritisk realistisk ramme så vil de samfunnsstrukturene og skolestrukturene som er virksomme, skape muligheter og begrensninger i den sosiale interaksjonen. Agenter og agents handlinger skaper muligheter for strukturell endring. Karriereveiledningens agenter vil derfor møte et sammensatt system av strukturelle vilkår, de vil ikke møte en struktur, men et mylder av strukturer som mer eller mindre har direkte, indirekte eller ingen påvirkning på subjektet? De vil møte agenter som søker å opprettholde og reprodusere strukturene og systemene, både bevisst og ubevisst og de vil møte endringsagenter som gjennom sin kreativitet, engasjement og kamp vil søke å endre disse strukturene (både bevisst og ubevisst).

Utfordringer, slik jeg ser det, er at tverrsektorielle, interdisiplinære og tverrfaglige fagfelt er at de fordrer en helt ny virkelighetsforståelse. La oss ta silotenkning for eksempel: Å tenke oppgavene hver for seg, silotenkning i profesjonene og silotenkning rundt oppgavene, vil en da ha den tilnærmingen som trengs for å løse komplekse og sammensatte problemområder? som for eksempel frafall? Vil vi kunne løse koronapandemiens konsekvenser med å kun alene fokusere på en vaksine, vil vi kunne sørge for mat ved kun å plante gulerøtter i jorda – så ordner resten seg av seg selv? vil vi kunne løse arbeidsløshet kun ved å skaffe arbeidsplasser?

Karriereveiledningens muligheter til å synliggjøre de virksomme strukturene, til å klarlegge hva det er behov for i tråd med hensiktene, hvordan det skal se ut innenfor den aktuelle konteksten, kan være en hensiktsmessig tilnærming. Hvordan vi sammen kan skape en forenlig virkelighetsforståelse som rommer muligheten til å tenke sammen, til å bidra med kunnskapen, kompetansen, og erfaringen som hver enkelt har til å løse sammensatte og komplekse utfordringer i samfunn og i skole. Karriereveiledning bærer også i seg en mulighet til å snakke de mest sårbare sin sak og gjennom sitt virkeområde ha en frigjørende effekt.

Kompleksiteten som det er vist til i dette forskningsprosjektet er stor innenfor skolekonteksten. Det fører oss over til et annet aspekt; karriereveiledningens handlingsrom i skolen vil henge sammen med posisjon. Posisjon henger også sammen med forståelse som vist til i overgående drøfting, hensikt og problemforståelse, hva karriereveiledning skal løse vil også befeste posisjon. Er karriereveiledningen uløselig bundet til utdanning og yrkesveileder-rollen, eller er karriereveiledning noe alle rollene i skolen arbeider med? Kan vi si at sosialpedagogisk

---

rådgiving også i bunn og grunn er karriereveiledning, men for en mer sårbar gruppe enn den som skal favne alle i skolen? Eller kanskje helsesrådgiverens veiledning knyttet til skole og helse også er karriereveiledning, i tillegg til lærerens karriereveiledning i klasserommet? Er karriereveiledningen tett forbundet med skolens overordnede målsettinger, eller er karriereveiledning å gi informasjon om utdanning og yrkesveier? Dette er viktige avklaringer å ta. Karriereveiledning forstått bredt inkluderer alle disse forståelsene, men sammen med kompetanseforståelsen kan det være at den profesjonelle karriereveilederen skal ha en annen posisjon enn det karriereveiledningsaktivitetene i skolen for øvrig har. Kanskje er det ekspertrollen som skal tilbake? En posisjon i skolen som profesjonell karriereveileder vil kunne være en ekspertrolle, som sammen med ledelsen arbeider for kvalitet i alle skolens karriereveiledningsaktiviteter.

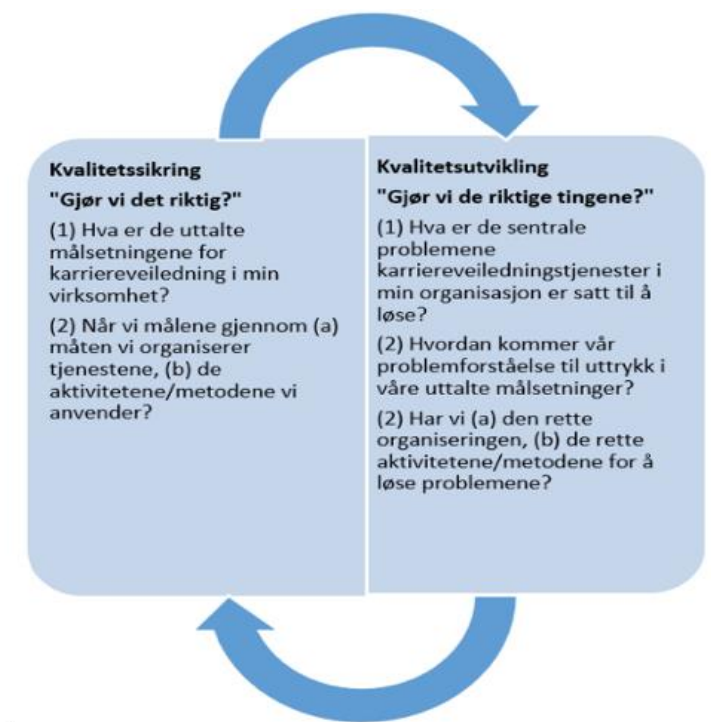
Nasjonalt kvalitetsrammeverk skiller mellom de som er karriereveiledere i praksisfeltet og de som er karriereveiledere på systemnivå. Systemnivå i denne forståelsen kan forstås som makronivået (om en legger en systemteoretisk forståelse til grunn). På dette nivået ligger ledelse, politikk og systemutvikling, og forskning, utdanning og opplæring. En avdelingsleder eller en karriereveileder/rådgiver med ansvar for å lede arbeidet med karriereveiledning blir i nasjonalt kvalitetsrammeverk forstått som en som jobber med ledelse av karriereveiledningstjenester.

Tilbake til min drøfting om ledelse av sammensatte tjenester så handler det først og fremst om å forholde seg til kompleksitet og åpne systemer, med potensielt ulik problemforståelse, ulike intensjoner, ulikt verdenssyn, ulikt menneskesyn og ulike institusjonelle logikker. Det handler om å skape tverrfaglige arbeidsfellesskap, i motsetning til ekspertorganisasjoner som karakteriseres som organisasjoner med lavt hierarki, arenaer for fagspesialisering og fagautonomi, håndtering av komplekse problemer, og løsninger for eksterne parter og ansatte som har stor autonomi i sin yrkesutøvelse. Og det handler om å skape handlingsrom, gjennom å ta en kritisk posisjon til de underliggende strukturene som er med på å skape muligheter eller begrensninger for praksisen.

Haug (2018) foreslår å inkludere en hvorfor-dimensjon i vurdering av kvalitet i tjenester, begrunnet i at det inkluderer muligheten til spørsmål om hvilke problemer eller temaer ulike aktører mener at karriereveiledning skal løse. I den teknokratiske forståelsen av kvalitet knyttet jeg en kvalitetssikringstankegang til forståelsen. I en tolkende eller hermeneutisk forståelse av kvalitet så vil fokuset ligge på personlig vekst og realisering, og kvaliteten vil bli vurdert ut

ifra denne dimensjonen. En frigjørende forståelse vil i større grad tale de mest sårbare sin `sak` og søke å kritisere de underliggende strukturene som opprettholder ulikheter i verden og i lokalsamfunn.

Haug foreslår å inkludere en dimensjon av kvalitetsutvikling i profesjonalisering (forstått som kvalitet) av tjenester. Det handler om å innta en posisjon der en stiller spørsmål til: «gjør vi de rette tingene? Haug viser til en illustrasjon hvor han, slik jeg forstår det, inkluderer alle de tre diskursene som er presentert i det foregående.



Figur 13 - illustrasjon kvalitetssikring og kvalitetsutvikling

*Erik Hagaseth Haug (2018)*

Dette kapitlet har hatt til hensikt å svare ut om hvordan den økte innsikten i de underliggende strukturene kan bidra i profesjonaliseringen av karriereveiledning i skolen og dette er valgt ved å sette sammen delene gjennom karriereveiledning. Å trekke frem de underliggende strukturene og se på disse innenfor konteksten til profesjonalisering av karriereveiledning i skolen har vært en spennende øvelse. Jeg tror at det å bringe frem likheter og ulikheter og akseptere kompleksiteten i det sosiale rom, kan sammen med det å reflektere rundt posisjon og posisjonssystemer bidra i profesjonaliseringen av karriereveiledning i skolen. Det bidrar også inn mot å finne handlingsrom. Profesjonalisering av karriereveiledningens tjenester og



---

aktiviteter handler ikke først og fremst å gjøre noe nytt, men om å rekontekstualisere og øke kvaliteten på det en allerede gjør. I en slik prosess så kan det være at karriereveiledningens aktiviteter og tjenester knytter til seg noe kvalitativt nytt, ved at den får handlingsrom og frihet til å utvikle seg innenfor den rammen og konteksten det skal virke.

Det å enes om hva profesjonell, helhetlig og kvalitetsmessig karriereveiledning kan og skal bidra med inn i skolen, er en klar forutsetning for å få disse profesjonelle fagfeltene (undervisning og karriereveiledningen) til å passe sammen. Jeg har i denne gjennomgangen løftet frem noen av de underliggende strukturene som kan være med å skape muligheter og begrensninger for karriereveiledning i en skolekontekst. Det har ikke vært min hensikt å fremsette fullstendige løsninger eller absolutte sannheter, hensikten har vært å kritisk utforske noe av den kompleksiteten som ligger i et åpent system, og dermed bringe frem en frigjørende dimensjon, som igjen kanskje kan skape en grobunn for viktigheten av å stille spørsmål til den verden vi lever i. At kritiske spørsmål ikke nødvendigvis er en kritikk, men kanskje heller en posisjon for utvikling og endring.

## Oppsummering

Å skulle utvikle institusjonelle fortolkninger med utgangspunkt i ulike elementer fra konfigurasjonell analyse, normativ analyse og felt-analyse, mener jeg, har gitt noe positivt nytt i det å tenke rundt elevtjenesten i skolen. Jeg valgte å sette sammen disse delene ved å reflektere og drøfte rundt problemforståelser og intensjoner, posisjoner og handlingsrom, hvor disse, slik jeg ser det, inneholder mulige kausale krefter innenfor elevtjenesten. Avslutningsvis gjorde jeg en øvelse hvor jeg satt sammen delene gjennom karriereveiledning ved å utforske de samme kausale kreftenes betydning for karriereveiledningens plasseringer med skolen som kontekst.

Jeg har gjennom dette kapittelet belyst at det menneskelige prosjekt innebefatter et sett av presupposisjoner og et sett av intensjoner ( gjerne i samspill) som skaper vilkår for handling. Ledelse av sammensatte tjenester må ta inn over seg denne kompleksiteten og finne løsninger for samarbeid innenfor interdisiplinære og tverrfaglige arbeidsfellesskap. Posisjon har mulige kausale krefter, som gjennom synliggjøring og refleksjon kan bidra positivt inn i ramme og kontekst forståelsen av de muligheter en har for handling. Innenfor skolen står læreren sterkt,

mens rådgiveren og elevtjenesten har en mer uklar og vag posisjon. Denne underliggende strukturen påvirker handlingsrommet til elevtjenesten, men gjennom nærvær og fravær, ligger muligheten for prosessuell forandring.

Korporative agentskap i og utenfor elevtjenesten kan skape strukturelle endringer som igjen påvirker det som er. Institusjonelle entreprenører (korporative agenter), strukturell overlapp og hendelses-sekvensering kan være mekanismer som skaper forandring innenfor institusjoner og fremstår som mulige aktivitetsrammer for institusjonell transformasjon.

Økt innsikt i de strukturelle vilkårene, gir muligheter (og begrensninger) for strukturell interaksjon. Økt profesjonalisering av karriereveiledning i norsk skole kontekst har et mulighetsrom i det å søke de underliggende strukturene, bringe frem likheter og ulikheter og reflektere rundt posisjon. Handlingsrommet finnes i menneskene som agenter for interesser, ønsker og behov. Å bringe inn en hvorfor dimensjon gir noe kvalitativt nytt i det å tenke kvalitetsutvikling innenfor kontekst, som understøtter en utforskende kritikk til egen praksis.

---

## 7. Oppsummering og avsluttende kommentar

Å søke det underliggende, det som får noe til å skje, er en rent konseptuell øvelse. Jeg har forsøkt å komme i dybden av de strukturene og de mekanismene som påvirker mulighetsrommet i elevtjenesten. Etter mitt syn er dette strukturer som kan være virksomme i alle institusjoner og på den måten ha relevans utover dette forskningsprosjektet. De underliggende strukturene som har blitt løftet frem dreier seg i stor grad rundt to punkt. Presupposisjoner, intensjoner og posisjoner, skaper muligheter for handling innenfor den konteksten de er satt å virke.

Den kritisk realistiske vitenskapsfilosofien og dens metodologiske konsekvenser gir en ny måte å forstå virkeligheten og det er denne dybdedimensjonen av virkeligheten som har bidratt inn i forståelsen av de underliggende strukturene som er med på å få noe til å skje. Dette forskningsarbeidet søkte å finne ut av om den kritisk realistiske vitenskapsfilosofien hadde et bidrag i det å finne frem til de underliggende strukturene som påvirker og en mulig `hvordan` mener jeg at denne oppgaven har vist til.

Avslutningsvis har også arbeidet, gjennom å sette sammen delene gjennom karriereveiledning, vist seg å være nyttig og god innsikt i det å tenke helhetlig og profesjonelt rundt karriereveiledningens aktiviteter og tjenester i skolen.

Det som er fremsatt i oppgaven er mine fortolkninger og ingen absolutte sannheter, jeg har forsøkt å vise til en transparent, gjennom å synliggjøre de analytiske stegene og de fortolkninger som er gjort. Å finne strukturer og mekanismer som er virksomme innenfor institusjoner bringer kun frem deler av en komplisert og sammensatt virkelighet. Kunnskapen om denne virkeligheten er i høyeste grad feilbarlig og midlertidig, og oppnår sin fulle effekt gjennom å bli utsatt for kritisk tenkning.

### 7.1 Avsluttende kritisk refleksjon omkring eget forskningsarbeid

Forskningsarbeidet kan oppleves som lite konsistent i form av at oppgavens empiriske grunnlag endret seg underveis. Samtidig så er et forskningsarbeid også en prosess, en prosess som starter og som må slutte på et eller annet. Forskning krever også at en tar avgjørelser

underveis, mitt mål har vært å synliggjøre dette for å vise leseren hvordan jeg har jobbet med oppgaven.

Forskningen fører ikke til noen klare svar, noe som kan være en mulig svakhet, gitt hvem som leser. Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å begrunne denne posisjonen og vist til hvorfor jeg mener at dette er en god posisjon til samfunnsvitenskapelig forskning. Samtidig så skal ikke forskningen være uten substans og å presentere plausible fortolkninger som er transparente og mulige å ta med seg videre har vært et klart mål.

Jeg ser det som klar svakhet i oppgaven at jeg ikke har klargjort min relasjon til fenomenet som undersøkes. Jeg har vært tydelig på mitt forskningssyn og mine grunnleggende antagelser, men har ikke relatert det til min yrkesmessige tradisjon og min arbeidshverdag. Min posisjon i relasjon til det som studeres gir meg noen briller å se virkeligheten gjennom og denne oppgaven kunne vært tydeligere på det.

## 8. Litteraturliste

- Aanstad, C., H., Ø., (2015), *Arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen*, Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus
- 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*, doktorgradsavhandling, Høgskolen Innlandet
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., Pålshaugen, Ø., (2015) *Hva læreren ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsningen på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*, Arbeidsforskningsinstituttet, ISBN 978-82-7609-356-8
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2014), *Kritisk realisme*, Samfunns litteratur, Roskilde universitetsforlag
- Buland, T., Mordal, S., og Mathisen, 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, ISBN 978-82-7570-633-9 (web)
- Buland, T., Mordal, S., og Mathisen, I., H (2015), *Rådgiverrollen - mellom tidstyp og grunnleggende ferdighet*, SINTEF, NTNU, IRIS, ISBN 978-82-14-06793-5
- Buland, T., Mordal, S., og Mathisen, I., H., Austnes-Underhaug, R., Tønseth, C., Skoland, K. (2014), «*Æ SKJØNNE ITJ, Æ VÅKNE OPP KVAR DAG Å VIL BLI NÅ NYTT Æ*» skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Sintef, NTNU, IRIS, ISBN: 978-82-7923-066-3
- Buland, T., Mathisen, I.H., Aaslid, B. E., Haugbakken, H., Bungum, B., Mordal, S.; (2011) «*På vei mot framtida – men i ulik fart?*» Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning, SiNTEF, ISBN 978-82-14-05084-4
- Buland, T & Mathisen I., H., (2008), *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. SINTEF, ISBN 9788214045857
- Buland, T. & Havn, V., (2007), *Intet menneske er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i satsningen mot frafall*, SINTEF Teknologi og Samfunn, ISBN: 978-82-14-04149-1
- Cochran, L., (1997) *Career counseling: A narrative Approach*. SAGE Publications Inc. **DOI:** <http://dx.doi.org/10.4135/9781452204918>
- Danermark, B., Ekstrøm, M. & Karlsson, J., C. (2018), *Att forklare samhället*, (3. utgave.), Studentlitteratur
- Halvorsen, E., S., (2016) *Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene?*, Masteroppgave, Høgskulen i Volda
- Haug, E., H., (2016), *Kvalitet i norske skolers karriereveiledning: I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi*, Doktorgradsavhandling, Høgskolen Innlandet

- 
- Haug, E., H., (2020) *Understanding of career guidance quality in norwegian schools*, I Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J., & Thomsen, R. (Eds.). (2020). *Career and career guidance in the nordic countries*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
  - Højdal, L. og Poulsen L. (2012). *Karrierevalg – teorier om valg og valgprosesser* (2. utg). København: Schultz forlag
  - Jakobsen, T., G., (2021), *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*, Fagbokforlaget, Bergen
  - Kjærgård, R., (2012), *Karriereveiledningens genealogi*, Doktorgradsavhandling, Aarhus universitet
  - Krumboltz, J., D., (2009) *The Happenstance Learning Theory*, <https://doi.org/10.1177%2F1069072708328861>
  - Landrø, K. (2015) *Hvordan kan karriereutvikling settes på agendaen og bidra til identitetsskaping og gode karrierevalg?* I Kvalsund & Fikse (red): *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser: relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 97-118). Bergen, Fagbokforlaget
  - Malterud, K., (2018) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*, (2. opplag) Universitetsforlaget, Oslo
  - Nyhus, L., (2012) *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling – Et metaprojekt*, doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø
  - Nyhus, L., Solbu, K., G., Stokke, M., Higdem, U., (2011), *Partnerskap – eller løse forbindelser? – Vurdering av fylkesvise partnerskap for karriereveiledning*, ØF-rapport 08/2011, Lillehammer, Østlandsforskning. ISBN nr.: 978-82-7356-684-3
  - Patton, W. & McMahon, M. (2014), *Career Development and System Theory – Connecting theory and practice*, 3rd edition, Rotterdam, Sense Publishers,
  - Paul Edwards, Joe O'Mahoney og Steve Vincent (red) (2014) *Studying Organizations Using Critical Realism – A practical guide*, Oxford university press
  - Plant, P., & Kjærgård, R., (2016) *From mutualism to individual competitiveness: Implications and challenges for social justice within career guidance in neoliberal times*, DOI: 10.20856/jnicec.3602
  - Schulstok, T., (2018) *Som karriereveileder er jeg god til - hva?* Veilederforum, <https://veilederforum.no/artikler/teori/som-karriereveileder-er-jeg-god-til-hva>
  - Skjeseth, E., (2019) *Tverrsektoriell ledelse - i forsøk med NAV-Veiledere i videregående skole 2013-2018*, Høgskolen Innlandet skriftserie 7 – 2019, ISBN digital utgave: 978-82-8380-091-3
  - Sultana, R., G., (2018) *“Enchancing the Quality of career guidance in secondary schools: A handbook”*, University of Malta, ISBN 978-88-940328-0-2

- 
- Thornton P., H. & Ocasio, W., (2008) “Kap. 3 Institutional Logics”, i THE SAGE HANDBOOK OF ORGANIZATIONAL INSTITUTIONALISM, <http://dx.doi.org/10.4135/9781849200387.n4>
  - Hooley, T., Sultana, R., Thomsen, R., (2018) *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude*, Taylor & Francis Group,
  - Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, 2019  
<https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
  - NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn, Kunnskapsdepartementet
  - St. Meld. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen, kunnskapsdepartementet,  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
  - Forskriften til opplæringsloven (2008). Kapittel 22 – Retten til nødvendig rådgiving, Lovdata:  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_26#%C2%A722-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#%C2%A722-3)