

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

**Ida Holth Mathiesen**

Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger, Norge

Korrespondanse: [ida.h.mathiesen@uis.no](mailto:ida.h.mathiesen@uis.no)

## Abstrakt

---

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

**Nøkkelord:** rådgivning, karriereveiledning, elever, improvisasjon, skole

## English abstract

---

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

---

Published: 15.03.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

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

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

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

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

## Introduksjon

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

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

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

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

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

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

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

## Tidligere forskning og bakgrunn

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

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

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

## Teori

### Individualisering – rammer for unges valg av utdanning og yrker

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

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

## Improvisasjon i møter mellom elever og rådgivere

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

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

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

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

## Metode og datainnsamling

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

---

<sup>1</sup> Samtykke fra elever og foreldre ble samlet inn i forkant av intervjuene.

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

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

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

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

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

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

## Funn

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

### Møter i balanse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Møter i ubalanse

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

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

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

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

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

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

Jeg føler liksom at temaet når du går inn blir bortgjemt, og du kommer ut med helt andre greier i hodet liksom.

Ja, jeg ville flytte hjem, men når jeg kom ut derifra, så var jeg litt sånn, skal jeg egentlig bo her i byen mer liksom? Det var jo egentlig derfor jeg ville bytte linje også, for jeg ville bo hjemme. Men da ble jeg helt fokusert på andre ting, følte jeg, når jeg gikk dit enn det jeg faktisk hadde lyst til (Vg2, Skole F).

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

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

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

## Diskusjon

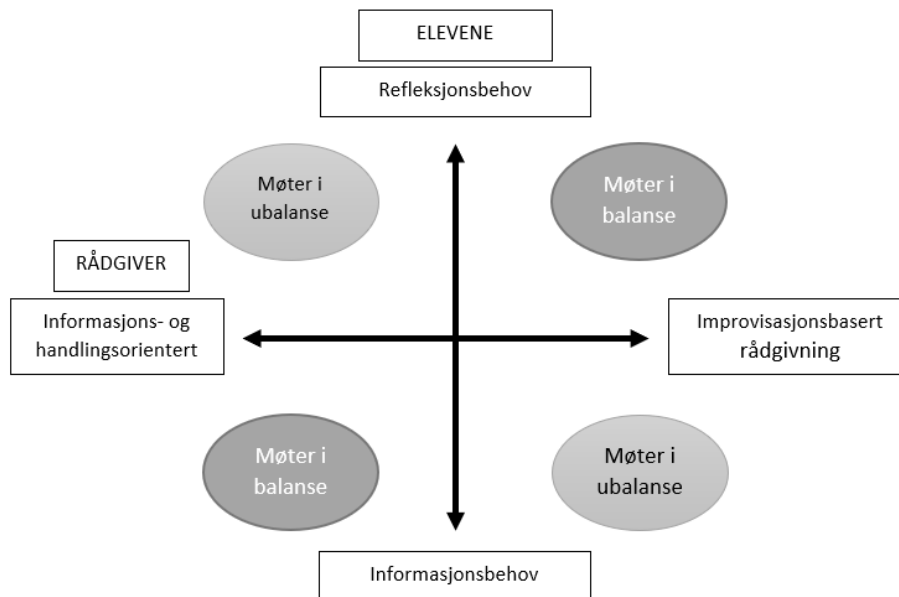
Denne studien undersøker elevers erfaring med og opplevelse av rådgivningstjenesten i skolen. Funnene viser at elevene forteller om møter som oppleves som mer eller mindre balanserte. Jeg vil videre diskutere funnene i lys av individualisering av samfunnet og improvisasjon som en måte å utøve en anerkjennende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

### Rådgivernes balansekunst i møte med eleven

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

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





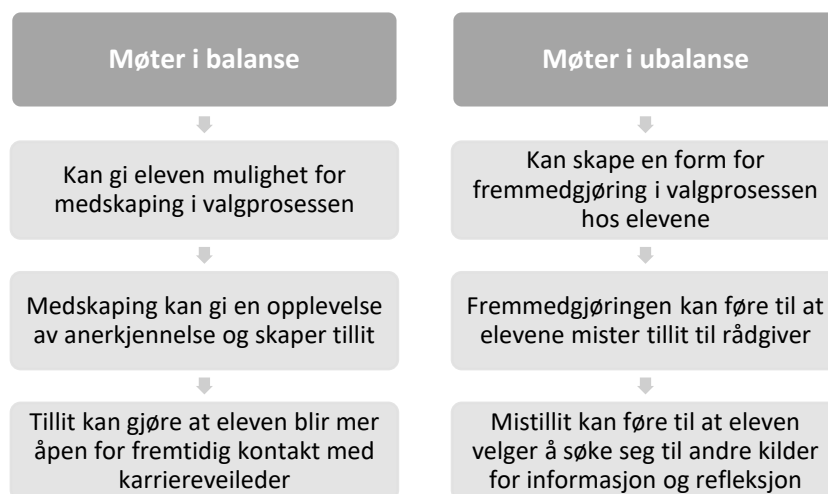
Figur 1. Møter mellom rådgiver og elev.

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

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

## En improviserende rådgiver

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



**Figur 2.** Improvisasjon i rådgiverrollen.

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

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

## Begrensinger ved studien og videre forskning

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

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

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

### **Implikasjoner for praksis – en improvisasjonsbasert rådgiverpraksis**

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

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

### **Avslutning**

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

### **Om artikkelen**

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

## Litteratur

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

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

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