

**«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**

Trond Buland, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal, med
bidrag fra Christin Tønseth, Randi Austnes-Underhaug og
Kathrine Skoland

Trondheim og Stavanger 2014

NTNU Program for lærerutdanning

Skoleutvikling og utdanningsledelse

Postadresse: NTNU Program for lærerutdanning, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Jonsvannsveien 82, Trondheim

Web: <http://www.ntnu.no/plu/skole>

ISBN: 978-82-7923-066-3

Forord

Med dette foreligger rapporten fra evalueringen av skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Prosjektet har blitt gjennomført av forskere fra NTNU, SINTEF og IRIS på oppdrag fra fylkeskommunene i de tre fylkene. Prosjektet er også finansiert av de tre fylkeskommunene, med bidrag fra Vox og Utdanningsdirektoratet.

Rapporten er forfattet av Trond Buland (NTNU Program for lærerutdanning), Ida Holth Mathiesen (IRIS) og Siri Mordal (SINTEF) med viktige bidrag fra Randi Austnes-Underhaug (IRIS), Kathrine Skoland (IRIS) og Christin Tønseth (NTNU Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap). Skoland og Austnes-Underhaug har bidratt med kvantitative analyser. Tønseth har vært faglig rådgiver med særlig vekt på det som angår elevsamtalen, og har også bidratt med tekst til dette kapitlet. Trond Buland har vært prosjektleder.

Vi vil gjerne benytte anledningen til å takke alle som har stilt opp til intervju ved skolebesøk og alle som har svart på spørreundersøkelsen. Uten dere hadde ikke prosjektet blitt gjennomført.

Vi vil også takke Nord-Trøndelag fylkeskommune, Sør-Trøndelag fylkeskommune, Møre og Romsdal fylkeskommune, Vox, Utdanningsdirektoratet og deltakere i referansegruppen for hjelp til utvalg av skoler og kontaklinformasjon til informanter, nyttige innspill og kommentarer til rapporten og godt samarbeid i prosjektperioden. Dere har spilt en avgjørende rolle for gjennomføringen av prosjektet og for at rapporten foreligger i den form den gjør i dag.

Trondheim og Stavanger, 18. august 2014



Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	11
1 INNLEDNING	21
1.1 Problemstillinger og forskningsspørsmål	21
1.2 Begrepsbruk	25
1.3 Rapportens oppbygging	26
2 BAKGRUNN	27
2.1 En kort fortelling om utvikling	27
2.2 Kvalitet i rådgivingen	29
2.3 Rådgiverkompetanse – mot en ny rådgiverrolle?	31
2.4 Lov og forskrift	33
2.5 Den nasjonale evalueringen	36
3 METODE OG GJENNOMFØRING	39
3.1 Casestudier med intervjuer og observasjoner	39
3.2 Kvantitative data – spørreundersøkelse til ansatte og elever	43
3.3 Metodetriangulering	48
4 MØRE OG ROMSDAL FYLKE	51
4.1 Om fylket	51
4.2 Rammer for rådgivingen	55
4.3 Ansvars- og oppgavefordeling	58
4.4 Rådgiving i undervisningen	65
4.5 Samarbeid med andre aktører	71
4.6 Elever og foresatte	77
4.7 Overordnet vurdering	82
4.8 Samlet vurdering av kvalitet i lys av lov og prinsippet om hele skolens ansvar	89
5 SØR-TRØNDELAG FYLKE	91
5.1 Om fylkets satsning og fokus på rådgiving	91
5.2 Struktur/organisering	96
5.3 Gjennomføring	99
5.4 Elevers forventninger	120
5.5 Overordnet vurdering	125
5.6 Samlet vurdering av kvalitet i lys av lov og prinsippet om hele skolens ansvar	127
6 NORD-TRØNDELAG FYLKE	131
6.1 Om fylket	131

6.2	Rammer for rådgivingen	135
6.3	Ansvars- og oppgavefordeling	139
6.4	Rådgiving i undervisningen	145
6.5	Samarbeid og nettverk.....	151
6.6	Elever og foresatte	161
6.7	Overordnet vurdering	166
6.8	Samlet vurdering av kvalitet i lys av lov og prinsippet om hele skolens ansvar	170
7	DEN GODE SAMTALEN – DET GODE MØTET	173
7.1	Noen bemerkninger om metode og gjennomføring	173
7.2	Teoretisk bakgrunn for å forstå veiledningssamtalen	174
7.3	Åtte samtaler – åtte gode møter?	176
7.4	Fysiske rammer rundt veiledningssamtalen	186
7.5	Møtet med rådgiver	186
7.6	Ønsker om klare råd.....	189
7.7	Veiledningssamtalenes funksjon	190
7.8	Veiledningssamtalene – del av et større system	193
7.9	Velge selv, velge alene, velge sammen?	195
7.10	Konklusjoner	198
8	UTVIKLINGEN AV TEORI OG POLICY OM RÅDGIVING	201
8.1	Teorier om rådgiving i de tre fylkene.....	207
9	OPERASJONALISERING AV SENTRALE STYRINGSSIGNALER OG UTFORMING AV LOKAL POLITIKK	211
9.1	Utøvelse av lokal politikk	212
9.2	Sentral styring av rådgivingen?.....	215
9.3	Lokalt næringsliv	217
9.4	Skoleeiers rolle	218
9.5	Skolelederens ansvar for kollektiv læring	221
9.6	Rådgivers lokale teori – forståelse av rådgiverrollen	222
9.7	Konklusjon: Skolens rådgiving – et resultat av kollektiv fortolkning?	224
10	INTERORGANISATORISK KOMPLEKSITET I RÅDGIVINGSFELTET.....	227
10.1	Ulik virkelighetsforståelse – en utfordring for samarbeidet mellom aktørene i rådgivingsfeltet	229
10.2	Oppsummering	235
11	DET Å VELGE: ELEVENE I VALGPROSESS	237
11.1	Yrkesvalg i et samfunnsperspektiv.....	237
11.2	Det viktige valget.....	239
11.3	Det å ta et valg – «æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ».....	241

11.4	Å holde alle dører åpne.....	242
11.5	Andre aktørers påvirkning	244
11.6	Grenseløse valgmuligheter – hva blir resultatet?.....	244
12	KJØNNSLØS RÅDGIVNING – Å BYGGE OPP UNDER DET KJØNNDELTE ARBEIDSMARKEDET.....	247
12.1	Møre og Romsdal.....	249
12.2	Sør-Trøndelag.....	249
12.3	Nord-Trøndelag.....	251
12.4	Diskusjon	251
13	PÅVIRKNING AV KVALITET I RÅDGIVNINGEN – REGRESJONSANALYSER BASERT PÅ DATA FRA ELEVUNDERSØKELSEN.....	255
13.1	Elevenes vurdering av kvaliteten på rådgivningen i ungdomsskolen.....	255
13.2	Elevenes vurdering av kvaliteten på rådgivningen i videregående skole.....	257
13.3	Diskusjon	258
14	HVOR BRA ER DET, EGENTLIG? KONKLUSJONER OG SAMMENLIGNINGER	261
14.1	Forskningsspørsmål 1 – ansvars- og oppgavefordeling.....	261
14.2	Forskningsspørsmål 2 – elever og foresattes erfaringer og forventninger	264
14.3	Forskningsspørsmål 3 – rådgiving i undervisningen	267
14.4	Forskningsspørsmål 4 – kompetanse.....	269
14.5	Forskningsspørsmål 5 – relasjoner til andre aktører	270
14.6	Forskningsspørsmål 6 – spesielle utfordringer	272
14.7	Forskningsspørsmål 7 – forskjeller mellom fylkene.....	274
14.8	Forskningsspørsmål 8 – den gode samtalen.....	275
15	ANBEFALINGER – GODE GREP	277
15.1	Skoleeier.....	277
15.2	Ungdomsskole og videregående skole	278
15.3	Kompetanseheving	279
15.4	Samarbeid	279
16	LITTERATUR	281
17	VEDLEGG.....	287
	VEDLEGG 1 KOMPETANSEKRITERIER FOR RÅDGIVERE	289
	VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE FOR RÅDGIVERE	290
	VEDLEGG 3 SPØRRESKJEMA TIL ANSATTE.....	293
	VEDLEGG 4 MØRE OG ROMSDAL	299
	VEDLEGG 5 SØR-TRØNDELAG.....	305
	VEDLEGG 6 NORD-TRØNDELAG	313
	VEDLEGG 7 INDEKSER OG REGRESJONER	317

Tabeller

Tabell 1 Antall informanter, intervjuer og observasjoner	40
Tabell 2 Respondentenes primæroppgave	44
Tabell 3 Svarprosent spørreundersøkelse til ansatte	45
Tabell 4 Antall respondenter elevundersøkelsen	46
Tabell 5 ST Bedriftsbesøk og hospitering i bedrift, Sør-Trøndelag	113
Tabell 6 ST Samarbeid med ulike aktører, Sør-Trøndelag.....	114
Tabell 7 MR Rådgiverne i Møre og Romsdal	299
Tabell 8 MR Ansvarlig for at elever ved din skole får informasjon om	300
Tabell 9 MR Antall (formelle og uformelle) veiledningssamtaler i løpet av et år?	301
Tabell 10 MR Krysstabell om fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning	301
Tabell 11 MR Samarbeid med bedrifter. Antall besøk og hospitering.....	302
Tabell 12 MR Kontakt med aktører utenfor skolen	302
Tabell 13 ST Om rådgiverne	305
Tabell 14 NT Rådgiverne i Nord-Trøndelag	313
Tabell 15 NT Ansvarsfordeling.....	313
Tabell 16 NT Samtaler med elever om valg	314
Tabell 17 NT Vurderinger av utdanningsvalg	314
Tabell 18 NT Får elevene ved din skole råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller?	314
Tabell 19 NT Elevers opplevelse av å ha møtt kjønnsperspektivet i rådgivingen	315
Tabell 20 NT Skolens samarbeid med andre skoler om rådgiving	315
Tabell 21 NT Deltakelse i organisering av besøk i bedrift	315
Tabell 22 NT Skolens samarbeid med eksterne aktører	316
Tabell 23 Indekser fra ansatteundersøkelsen	317
Tabell 24 Indekser fra elevundersøkelsen	318
Tabell 25 Resultater fra regresjonsanalyse med rådgivningskvalitet i ungdomsskolen som avhengig variabel ($R^2 = 0,506$).....	318
Tabell 26 Resultater regresjonsanalyse med rådgivningskvalitet i videregående skole som avhengig variabel ($R^2 = 0,468$).....	319

Figurer

Figur 1 MR Rådgivers formelle kompetanse	54
Figur 2 MR Kjennskap til lov og forskrift	55
Figur 3 MR Overordnet plan ved skolen	57
Figur 4 MR Klar oppgavefordeling i arbeidet med utdannings- og yrkesrådgivingen?.....	60
Figur 5 MR Indekstall for rådgiveres tidsbruk	62
Figur 6 MR Indekstall Samtaler med elever om utdanning- og yrkesvalg	63
Figur 7 MR Hvor god er kvaliteten på utdanningsvalg/prosjekt til fordypning?	67
Figur 8 MR Elevers vurdering av yrkes- og utdanningsrådgivingen i ungdomsskolen.....	77
Figur 9 MR Elever i videregående skole sin vurdering av yrkes- og utdanningsrådgiving.....	79
Figur 10 MR Hjelp til å bli kjent med egne preferanser	82
Figur 11 MR Tilstrekkelig rådgiving og veiledning i valg av yrke og utdanningsretninger?	83
Figur 12 MR Kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen ved egen skole	84
Figur 13 MR Elevenes vurdering av kvaliteten og valgprosess	85

Figur 14 MR Tilstrekkelig sosialpedagogisk rådgiving i Norge	86
Figur 15 MR Kvalitet på sosialpedagogisk rådgiving	87
Figur 16 ST Klar oppgavefordeling	99
Figur 17 ST Rådgivers og kontaktlærers tidsbruk.....	101
Figur 18 ST Elevenes vurdering av faget utdanningsvalg	108
Figur 19 ST Samtaler med elever om utdannings- og yrkesvalg	120
Figur 20 ST Elevers vurdering av rådgiving i ungdomsskolen	123
Figur 21 ST Elevers vurdering av rådgivingen i videregående skole	124
Figur 22 ST Kvalitet i utdannings- og yrkesrådgivingen	128
Figur 23 NT Rådgiverkompetanse	134
Figur 24 NT Kjennskap til lover og forskrifter	135
Figur 25 NT Overordnet plan for rådgivingen ved skolen	137
Figur 26 NT Rådgiving i skolens planapparat	138
Figur 27 NT Arbeidsdeling	141
Figur 28 NT Kvaliteten på faget utdanningsvalg/PTF	146
Figur 29 NT Elevenes vurdering av faget utdanningsvalg	147
Figur 30 NT Elever vurdering av rådgiving i ungdomsskolen	162
Figur 31 NT Elevers vurdering av rådgivingen i videregående skole	162
Figur 32 NT Får elevene god nok hjelp til å bli kjent med sine egne preferanser?.....	166
Figur 33 NT Skolenes vurdering av rådgivingens kvalitet i Norge.....	168
Figur 34 NT Skolens vurdering av rådgivingens kvalitet på egen skole	168
Figur 35 NT Kvalitet yrkes- og utdanningsrådgiving.....	169
Figur 36 NT Kvalitet sosialpedagogisk rådgiving	170
Figur 37 Rådgivingens trekantforhold.....	224
Figur 38 Hva former rådgivningspraksis?.....	225
Figur 39 Signifikante funn. Avhengig variabel: Rådgivningskvalitet i ungdomsskolen ($R^2 = 0,506$).....	256
Figur 40 Signifikante funn. Avhengig variabel: rådgivningskvalitet i videregående skole (* = dummy variabel) ($R^2 = 0,468$).....	257
Figur 41 MR Innarbeidelse av utdanning- og yrkesrådgiving.....	300
Figur 42 MR Elevenes vurdering av faget Utdanningsvalg.....	302
Figur 43 MR Kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen i Norge.....	303
Figur 44 ST Formell kompetanse.....	305
Figur 45 ST Kjennskap til lover og forskrifter, Sør-Trøndelag	306
Figur 46 ST Overordnet plan for utdannings- og yrkesrådgiving	306
Figur 47 ST Innarbeidelse av utdannings- og yrkesrådgiving, Sør-Trøndelag	307
Figur 48 ST Kvalitet i utdanningsvalg/PTF, Sør-Trøndelag	307
Figur 49 ST Tilstrekkelig rådgiving, Sør-Trøndelag	308
Figur 50 ST Hjelp til å bli kjent med egne preferanser, Sør-Trøndelag	309
Figur 51 ST Kvalitet i utdannings- og yrkesrådgivingen i Norge, Sør-Trøndelag.....	309
Figur 52 ST Kvalitet i utdannings- og yrkesrådgivingen ved egen skole, Sør-Trøndelag.....	310
Figur 53 ST Tilstrekkelig sosialpedagogisk rådgiving, Sør-Trøndelag.....	310
Figur 54 ST Kvalitet sosialpedagogisk rådgiving, Sør-Trøndelag	311
Figur 55 NT Får elevene tilstrekkelig utdannings- og yrkesrådgiving ved din skole?	316



Sammendrag

Kapittel 1 – Innledning

I innledningen går vi gjennom problemstillingene, begrepsbruk og rapportens oppbygning.

Oppdragsgiver definerte i utgangspunktet hensikten med prosjektet slik:

Hensikten med prosjektet er å ha et forskningsbasert bakteppe for utarbeiding av en framtidsrettet strategi for rådgivningstjenesten i de tre fylkene. Resultatene fra undersøkelsen skal også danne grunnlag for videre politikkutforming for å sikre grunnlaget for samordning, kvalitet og tilgang på utdannings- og yrkesveiledning/karriereveiledning for alle innbyggere gjennom ulike livsfaser lokalt, regionalt og nasjonalt.

For at både kommunene og fylkeskommunen skal ha et best mulig grunnlag for et videre samarbeid – og for sammen å kunne utvikle en samlet og kvalitativ god rådgivningstjeneste for fremtiden – er det et mål å få best mulig innsyn i hvordan det står til med rådgivningstjenesten i grunnopplæringen i de tre fylkene.¹

I forlengelsen av dette har «Hvor god er kvaliteten på skolens rådgiving i de tre fylkene i dag?» vært hovedproblemstilling for vår studie. Dette har blitt operasjonalisert i form av åtte forskningsspørsmål eller forskningstema (se kapittel 1.1.). Som del av prosjektet har vi også observert og analysert elevsamtaler og møter mellom elev og rådgiver.

Kapittel 2 – Bakgrunn

I dette kapitlet har vi fokus på de kontekstuelle forholdene som virker inn på hvordan rådgivingen i skolen utformes og gjennomføres i dag. Vi skriver litt om hvordan utviklingen av skolens rådgiving har vært de siste 10 årene og sentrale innspill i debatten rundt skolens rådgiving. Rapportens overordnede intensjon er å si noe om kvaliteten på rådgivingen i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Derfor har vi skrevet et kort delkapittel om kvalitet og kvalitetsbegrepet. Rådgivers kompetanse og rolle er under stadig debatt. Dette i seg selv er en viktig kontekst for å forstå hvordan skolens rådgiving blir utformet i dag. Lov og forskrift er det som klart definerer hva rådgivingen skal være og hva elevene har krav på i så måte. Vi vier derfor en del plass til å gjennomgå denne. Til sist i kapitlet ser vi tilbake på den nasjonale evalueringen som ble gjennomført fra 2009 til 2011 og hvilke funn som var sentrale i det prosjektet.

¹ Sitert fra konkurransegrunnlaget for prosjektet

Kapittel 3 – Metode og gjennomføring

I dette kapitlet går vi gjennom datainnsamlingen i prosjektet. Vi har benyttet både kvalitative og kvantitative metoder i prosjektet. Vi har gjennomført en spørreundersøkelse til ansatte i fylkene og kommunene, og fått tilgang på data fra Elevundersøkelsen 2013. Vi har også besøkt til sammen 18 videregående skoler og ungdomsskoler i de tre fylkene, og gjennomført til sammen 108 gruppeintervjuer med til sammen 260 informanter. Vi har intervjuet lærere, rådgivere, ledelse ved skolene, elever og foreldre. I tillegg har vi observert åtte individuelle veiledningssamtaler.

Kapittel 4, 5 og 6 – Møre og Romsdal fylke, Sør-Trøndelag fylke og Nord-Trøndelag fylke

Disse kapitlene er hovedsakelig deskriptive kapitler hvor vi presenterer både kvalitative og kvantitative data fra hvert fylke knyttet til problemstillingene. Først beskrives bakgrunnsinformasjon om fylkene og rådgiverne i fylkene. Deretter går vi inn på hvordan informantene forholder seg til lov og forskrift og hvorvidt det er overordnede planer for rådgivingen ved skolene. Etter at denne rammen for rådgivingen er beskrevet ser vi nærmere på ansvars- og oppgavefordelingen innenfor rådgivingsfeltet og hvordan rådgiving blir integrert i undervisningen. Nettverk med aktører utenfor skolen er en viktig del av skolens rådgiving, derfor ser vi på hvordan rådgiverne og skolene samarbeider med eksterne aktører, skoleeier og andre skoler og hvilket inntrykk aktører utenfor skolesystemet har av skolens rådgiving. Elever og foresatte er «brukerne» i systemet og deres opplevelse av rådgivingen er derfor viktig når vi skal belyse kvaliteten på tjenestene. Ett delkapittel er viet deres forventninger og erfaringer med rådgivingen i skolen. Til slutt i kapitlene kommer vi nærmere inn på vurderingen av kvaliteten på rådgivingen i hvert enkelt fylke.

Kapittel 7 – Den gode samtalen – det gode møtet

Kapittel 7 er et analysekapittel som tar for seg veiledningssamtalen. Kapitlet bygger hovedsakelig på observasjoner av åtte veiledningssamtaler mellom elev og rådgiver og på relevant intervju materiale. De åtte samtaler vi har observert har i hovedsak vært preget av en trygghet der både elev og rådgiver har framstått som trygge i situasjonen, og der man i hovedsak har maktet å etablere en så symmetrisk situasjon som mulig i en slik situasjon. Rådgiver har i liten grad benyttet IKT-redskaper under samtalerne, men bruk av slike redskaper har ofte inngått i bakgrunnen for samtalen. Veiledningssamtalerne kan likevel ta mange former, avhengig av bakgrunn og problemstillinger i det enkelte tilfelle. Både elevens etterspørsel og rådgivers forventninger og forkunnskap, påvirker form og innhold i samtalen. I hovedsak er det vårt inntrykk at de individuelle veiledningssamtalerne utgjør en integrert del av skolens strategi og totale innsats på området utdannings- og yrkesrådgiving. Dette tror vi også er en forutsetning for at disse samtalerne skal kunne spille den rollen de har potensial til å spille. Ved å være en del av en planlagt tiltakskjede som på ulike måter bidrar til å gi elevene informasjon, selvinnsikt og refleksjonsferdigheter, vil samtalen få større betydning enn om den blir stående isolert.

Kapittel 8 – Utviklingen av teori og policy om rådgiving

I dette kapitlet går vi inn i hvordan forståelsen av skolens rådgiving, og karriereveiledning spesielt, bygger på ulike teorier fra begynnelsen av 1900-tallet og fram til i dag. Videre ser vi på hvordan ulike policy-utviklingsteorier har satt spor i rådgivingen i de tre fylkene. Vi ser at rådgiverne, i hvert fall implisitt, forholder seg til en teoretisk overbygning. Delvis er nok dette et resultat av at en betydelig andel nå har gjennomført formell rådgiverutdanning, der de har blitt introdusert for disse rammene for arbeidet. Om dette i sin tur har avgjørende betydning for hvordan arbeidet utføres, skolens rådgiving i praksis, er mer usikkert. I det praktiske arbeidet står man ofte overfor praktiske utfordringer som må løses, og i denne problemløsingen blir teoretisk bakgrunn i beste fall en implisitt faktor. Likevel mener vi det er riktig å si at en betydelig del av de rådgivere vi har møtt, faktisk forholder seg til en slik «global teori» om rådgiving.

Kapittel 9 – Operasjonalisering av sentrale styringssignaler og utforming av lokal politikk

Med kapittel 8 som bakgrunn går vi i kapittel 9 nærmere inn på hvordan sentrale styringssignaler på rådgivingsfeltet blir operasjonalisert og utformet som lokal politikk i de tre fylkene. Sammen med sentrale styringssignaler har også lokalsamfunn, lokalt næringsliv, elever og skolen forventninger til hvordan skolens rådgiving skal utformes og gjennomføres. Det er dette som hele tiden må med i forståelsen av måten denne tjenesten fyller sine oppgaver på. Å se hvordan rådgivningstjenesten fungerer i sin lokale kontekst i de tre fylkene, vil derfor være viktig for å forstå hvordan tjenesten utvikles lokalt og hvilken kvalitet den har. Skolens rådgiving blir til i et samspill mellom mikro og makro. I dette samspillet mottar skolene input fra ulike hold. Fra makropolitisk hold kommer ulike former for styringssignaler. De viktigste av disse er lov og forskrift med de rammer dette setter. De inneholder en stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet både med hensyn til målsettinger, struktur og virkemidler. I tillegg til disse statlig gitte føringene, mottar skolene også input som påvirker rådgivingen fra andre hold. Ingen rådgiver kan velge å se bort fra noen av disse forventningene, men må hele tiden finne den rette balansen mellom de ulike interessentgruppene.

Kapittel 10 – Interorganisatorisk kompleksitet i rådgivingsfeltet

Dette kapitlet tar for seg utfordringene når flere organisasjoner eller enheter skal samarbeide om en oppgave. Enhver organisasjon har sin egen forståelse av hvordan virkeligheten henger sammen og hva som fører til ønskede resultater. Skolens rådgivere er en av yrkesgruppene i skolen som kanskje har mest utbredt samarbeid med aktører utenfor egen organisasjon. Hvor utbredt samarbeidet er varierer selvsagt mye. Alt samarbeid både innenfor og mellom organisasjoner kan by på utfordringer. Teorier om interorganisatorisk kompleksitet omhandler ulike dimensjoner ved samarbeid mellom organisasjoner, og det som gjør slikt samarbeid vanskelig. Samarbeidsutfordringer kan dermed oppstå på grunn av flere ulike faktorer og skape en distanse eller et «mellomrom» mellom ulike aktører når det gjelder tverorganisatorisk oppgaveløsning. Vi ser en stor grad av interorganisatorisk

kompleksitet i rådgivingsfeltet. Mye av bakgrunnen for dette er at feltet er preget av mange aktører og liten grad av ledelse. Det er en betydelig grad av ad-hoc-løsninger og mer eller mindre tilfeldige samarbeid og nettverk som utvikles. I slike situasjoner kan det være vanskelig å gjøre de nødvendige avklaringer innledningsvis i samarbeidet. Både skoleeiers og skoleleders rolle kan få økt betydning hvis de i større grad tar ledelsen og arbeider innenfor en mer helhetlig plan for utvikling.

Kapittel 11 – Det å velge: elevene i valgprosess

Dette kapitlet handler om kjernen for rådgivingen, nemlig elevenes valg av videre yrker og utdanning. Friheten til å gjøre egne valg blir betraktet som et minimum for å vise at vi har innflytelse over egne liv. Ut fra denne ideologien om frihet til å gjøre egne valg, frikoblet fra andre forhold i samfunnet, velger og skaper mennesker sin egen identitet. Å gi ungdom råd og veiledning med hensyn til valg av yrke og utdanning er en oppgave som krever sammensatt og høy kompetanse på ulike områder. Slike valg er viktige, de kan ofte være utfordrende og stiller store krav til både de unge og til deres støttespillere. Mange elever opplever disse valgene som svært viktige og vanskelige. Vi har et samfunn preget av individualitet, valgmuligheter og selvrealisering. Elevene har så mange valg å forholde seg til at det blir vanskelig å skjelne mellom dem. De har heller ikke kunnskap nok til å foreta gode valg, og heller ikke alle er modne nok. Dette må vi adressere. Elever trenger valgkompetanse. De trenger kunnskap og læring i hvordan man tar gode valg, hvordan prosessen til de gode valgene er og hva som er forutsetningene for å ta gode valg.

Kapittel 12 – Kjønnsløs rådgiving – et paradoks som bygger opp under det kjønnsdelte arbeidsmarkedet

Unge mennesker gjør i stor grad kjønnstradisjonelle valg av utdanning, noe som også gjenspeiler seg i et kjønnsdelt arbeidsmarked. Vi har et kjønnssegregert arbeidsmarked, og ser et klart skille mellom typiske kvinneyrker og mannsyrker, og vi har et kjønnssegregert arbeidsmarked. I kapittel 12 adresserer vi rådgivingens rolle når det gjelder å begrense reproduksjonen av det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. Valg av yrke og utdanning er langt mer enn bare valg av fag og framtidig yrke unge mennesker velger i stor grad hvem de vil være, like mye som de velger hva de vil gjøre. Utdanning og yrke handler også om identitet. En sentral del av letingen etter og konstruksjon av identitet, som er viktig i mange unges liv, er jakten på en kjønnsidentitet. Når rådgivingen skal bidra til et mindre kjønnsdelt arbeidsmarked, må bevisstgjøringen av elevene komme inn tidlig i prosessen, før de har gjort sine valg, for eksempel som en del av utdanningsvalg. Dette er ikke et prioritert område i noen av fylkene. Verken lærer eller rådgiverne vi har intervjuet har dette høyt på agendaen i sin undervisning eller i sitt rådgivingsarbeid. Denne problematikken må angripes bredere, i hele skolen, for ikke å si i hele samfunnet. Dette fritar likevel ikke skolens rådgiving et ansvar for å bevisstgjøre elevene om samfunnsstrukturer som påvirker valgene deres. Så lenge problematikken usynliggjøres gjennom holdningen om at «vi er jo likestilte», har skolen et betydelig ansvar for å sette dette på dagsorden. Elevene må lære seg å stille spørsmålsteget ved både strukturene og på hvilket grunnlag de selv gjør utdannings- og yrkesvalg.

Kapittel 13 – Påvirkning av kvalitet i rådgivingen – regresjonsanalyser basert på data fra elevundersøkelsen

Vi har altså gjort to regresjonsanalyser. En for ungdomsskolen og en for videregående skole. Analysen for ungdomsskolen har en forklaringsstyrke på 50 % ($R^2 = 0,506$). Analysen for videregående skole har en forklaringsstyrke på 47 % ($R^2 = 0,468$). Det vil si at 50 % og 47 % av variansen i den avhengige variabelen kan forklares av samlingen av uavhengige variabler som er i analysemodellen. Ut fra hva man kan forvente av slike analyser er dette en god forklaringsstyrke.

Det mest sentrale funnet i analysemodellen for ungdomsskolen er at kvalitet på valgprosessen og å få kjennskap til innhold i videregående opplæring og arbeidsliv gjennom faget utdanningsvalg har en signifikant positiv effekt på rådgivningskvalitet. Også i videregående skole ser vi at en opplevd god valgprosess har en signifikant positiv effekt på vurderingen av kvaliteten på rådgivingen. Dette vil si at desto bedre eleven opplever valgprosessen jo bedre anser eleven at rådgivningskvaliteten er. Det å ha veiledningssamtale i gruppe har også en betydelig positiv effekt på elevenes vurdering av kvalitet i rådgivingen.

Kapittel 14 – Hvor bra er det, egentlig? Konklusjoner og sammenligning

I dette kapitlet oppsummerer vi funnene i rapporten på tvers av fylkene, med utgangspunkt i problemstillingene. Kapitlet innledes med to regresjonsanalyser som viser hva som påvirker at elevene i ungdomsskolen og i videregående vurderer kvaliteten på rådgivingen som god. Deretter tar vi for oss hver problemstilling, oppsummerer funnene og sammenligner fylkene der det er relevant.

I forhold til lov og forskrifts formuleringer, ser vi ikke markante avvik i rådgivingen i skolene i de tre fylkene. Skolene gir i hovedsak det tilbudet loven og forskriften pålegger dem å ha. Vårt inntrykk er at tilgjengeligheten oppleves som god, av de fleste elever og foresatte.

Rådgivere oppgir å ha en forholdvis god kjennskap til lov og forskrifts føringer for arbeidet. Andre grupper i skolen har denne kunnskapen i mer begrenset omfang. Samtidig ser vi at den fortolkningsmessige fleksibiliteten er relativt stor, i den forstand at lov og forskriftsformuleringer har relativt stor grad av åpenhet. Det eksisterer ikke noe endelig kvalitetsrammeverk som gir klare kvalitetsindikatorer og måleparametere. Rommet for lokal tilpasning er derfor relativt stort. Noen få skoleledere vi har snakket med, har gitt uttrykk for at de i svært liten grad kjenner lov og formskrift og sin egen skoles arbeid på feltet, men dette er klare unntak.

Skoleeier er i ulik grad involvert i arbeidet. Fylkeskommunene er nok de som i størst grad tar sitt ansvar som kvalitetssikrere og utviklere av rådgivingen i skolene på alvor, men også de har i ulik grad vært aktive på området.

Vår studie viser at rådgivning i skolen fortsatt primært er rådgivers felt. Vår kartlegging av hvem som gjør hva knyttet til skolens arbeid på området viser at flere er aktive, men det er fortsatt klart at rådgiver er den som gjør mest.

Vi ser at den nye rådgiverrollen er i ferd med å feste seg, gjennom at rådgiver utfører både individrettet og systemrettet arbeid i dag. Vi tror likevel at det fortsatt er behov for å arbeide videre med en klarere arbeidsdeling på feltet.

De fleste skolene ser ut til å ha en overordnet plan for arbeidet, eller at dette er innebygget i andre av skolens planer. Arbeidet er, særlig i form av faget Utdanningsvalg, også i stor utstrekning nedfelt i årshjul etc. De ansattes kjennskap til skolens planer på området, varierer. Arbeidet med rådgivning ser ut til å være forankret i ledelsen i de fleste skolene, men vi ser samtidig et varierende ledelsesengasjement. Noen rektorer følger dette tett, og tar det opp direkte i medarbeidersamtale – også med lærerne. Andre er mer tilbakelelte og støtter rådgiver i arbeidet, men uten å ha direkte inngripen i arbeidet.

Både elever og foreldre opplever valg av utdanning og yrke som svært viktig. Mange elever og foresatte har også forventninger til at skolen skal gi hjelp og støtte i dette valget. Til tross for at skolens rådgivning nå skal være mer enn bare rådgiver ser vi at det nettopp er rådgiver, og ikke skolen, som står i sentrum for denne forventingen. Rådgivning og rådgiver er på mange måter synonymt for elever og foreldre. Samtidig har foreldre ofte et realistisk forhold til skolens rådgivning. Mange ser at de unges valg påvirkes fra mange hold, og at skolens reelle mulighet til å påvirke kan være begrenset. Alle foreldre vi har snakket med, er imidlertid enige i at det er viktig at skolens rådgivning er der for elevene som trenger det, og at den informasjon og støtte de mottar skal holde høy kvalitet.

Med hensyn til hvor fornøyd elevene er med kvaliteten på rådgivningen, ser vi at de stort sett deler seg i to grupper. Den ene gruppen er relativt fornøyd med det de har fått, og har opplevd at dette har hjulpet/hjelper dem med å gjøre gode valg. Den andre gruppen er tilsvarende misfornøyd. Det er også en betydelig gruppe elever som i liten grad har følt behov for hjelp fra rådgiver, og som derfor heller ikke har hatt slik kontakt i løpet av skoleløpet.

Mange elever i begge skoleslag er enige i at de vil «gjøre, ikke bare høre». Faktiske opplevelser av hverdagen i videregående skole, på høyere utdanningssteder eller arbeidsplasser, gir i følge elevene lagt bedre grunnlag for valg enn ren informasjon. Elever etterlyser også å få møte flere gode rollemodeller: unge som selv har gjort valg og nå befinner seg i videregående skole, høyere utdanning, i læretid eller i arbeid. Informasjon fra rollemodeller vil ofte oppleves som nyttig og realistisk. Mange skoler sliter på sin side med å finne mange nok og egnede rollemodeller.

Vi ser noen variasjoner i opplevd kvalitet mellom de tre fylkene. Ungdomsskoleelevene er minst fornøyd i Sør-Trøndelag, mens elevene i videregående er mest fornøyd i Møre og Romsdal. Vi ser også at elever som oppgir at de prioriterer skolearbeid og samtidig får støtte

og oppmuntring fra hjemmet, vurderer rådgivningen som bedre enn andre elever. Dette gjelder i begge skoleslag. For det første handler nok dette om de mest velfungerende elevene, de elevene som i størst grad passer inn i / tilpasser seg til skolens verdssystem/kultur. Disse elevene sosialiseres lettest inn i skolesystemet, og vil også ofte være de som oppnår høy grad av læringsutbytte. Det er naturlig å tro at disse også får størst utbytte av den læring de får i møtet med skolens rådgivning. Disse elevene vil kanskje i størst grad oppsøke rådgivningssituasjoner, og er sannsynligvis også de som lettest vil nyttiggjøre seg den læring de der opplever, gjennom lett å kunne «oversette» det til sin egen livsverden, sine egne erfaringer og ønsker. Disse elevene vil sannsynligvis også tendere til å være mer positive i sine vurderinger av skolen, og da også rådgivningen. Samtidig viser analyse at de elevene som får støtte og hjelp fra sine foreldre, er de som i størst grad opplever rådgivningen som positiv. Vi vet fra tidligere forskning at foreldres betydning for egne barns læringsresultater er høy. Dette gjelder åpenbart også rådgivning. Vi vet at elevs støttenettverk er av stor betydning for oppnådde resultater. Det relasjonelle, det å være omgitt av andre som ser og gir tilbakemeldinger, er svært viktig for elevens utvikling. Å bli sett og verdsatt som hele mennesker gir selvtillit og mestring, også på feltet valg og rådgivning.

Faget «Utdanningsvalg» begynner å få en form, men vi ser fortsatt ulik praksis i gjennomføring. Faget er uten tvil integrert i virksomheten på alle skoler, men både form og betydning varierer. Noen steder ser vi at faget prioriteres ned. Utdanningsvalg har utvilsomt økt oppmerksomheten på rådgivning i skolen, og skapt en bevissthet om at dette er noe hele skolen skal være involvert i. Vi observerer imidlertid at Utdanningsvalg kan komme i skvis i en stram skolehverdag, der lærere prioriterer «viktigere fag» – fag med karakter som de vil bli målt på. Elevens rettigheter i forhold til timetall i sentrale fag, fokuset på grunnleggende ferdigheter etc., skaper en situasjon der Utdanningsvalg og andre rådgivningsaktiviteter kan bli nedprioritert. Lærere vi har intervjuet, gir dessuten uttrykk av at de savner kompetanse til å undervise i faget. Mangelen på kompetanse hos lærerne ser også ut til å legge en demper på engasjementet for faget.

Prosjekt til fordypning er i dag tvetydig. Dette faget fungerer og oppleves delvis som en ren forberedelse til læretid, en måte å selge seg inn til lærebedrifter på. Faget fungerer dermed noen steder primært som fordypning i det man ønsker å gå videre i lære innenfor. «Smakebitspedagogikk», i form av utprøving av ulike fag/yrker for å gjøre bedre valg, er for noen et skjellsord. Fagets funksjon i et rådgivningsperspektiv blir da mindre viktig. Elevene opplever i overveiende grad PtF som svært positivt.

Noen elever på studie utdanningsprogrammet studiespesialisering etterlyser et prosjekt til fordypning. De savner mer kunnskap om yrker og utdanningsmuligheter og har til forskjell fra elevene på yrkesfag, i mindre grad kontaktlærere med slik kompetanse.

Utdanning- og yrkesvalg som tema ser i liten grad ut til å være integrert i andre fag i skolene. Det foregår i en viss utstrekning i samfunnsfag og i matematikk hvis skolen har samarbeid med næringslivet, men det ser ut til å være svært begrenset. Unntaket her er selvsagt yrkesfagene i videregående skole, der arbeidslivskunnskap er en sentral del.

Alle de tre fylkene har satset på kompetanseutvikling for sine rådgivere. Rådgiveres kompetanse varierer fortsatt, men de fleste rådgiverne vi har intervjuet i videregående skole har i alle fall de anbefalte 30 studiepoeng i rådgivning/karriereveiledning. I ungdomsskolene er dette bildet betydelig mer variert, men vi ser at i alle fall Nord-Trøndelag har gjennomført et løft med hensyn til videreutdanning av rådgivere også der. Flere har gitt uttrykk for at det å gjennomføre denne videreutdanningen styrker dem i deres arbeid, gir dem større repertoar med hensyn til metoder og gjør dem tryggere i jobben.

Rådgivere / skoler har relativt etablerte og klare nettverk mot andre aktører. Særlig koblet til frafallforebyggende arbeid, er dette viktige nettverk. De fleste skolene mener også å ha relativt godt kontakter med høyere utdanningsinstitusjoner.

Næringslivsnettverket er også til stede ved de fleste skoler. Noen ganger handler dette om rådgivers personlige nettverk, opparbeidet gjennom flere år i jobben, men mange steder er dette også utformet som formelle partnerskapsavtaler. Skolene opplever bedriftsnettverk som nyttige ressurser – ikke minst for å skaffe hospiteringsplasser og å få oppdatert kunnskap. Lokalt næringsliv er også interessert i samarbeid med skolen på dette feltet. Bedrifter ser klart nytten av selv å bidra inn i skolens rådgivning. Vi ser også at lokalt arbeidskraftbehov påvirker næringslivet, og at mange er aktive i «salg» av egen virksomhet mot unge. De ønsker lokal, stabil arbeidskraft. Det er fortsatt behov for flere velfungerende møteplasser mellom bedrifter og skoler, og særlig i forhold til å styrke samarbeidet mellom ungdomsskoler og næringslivsaktører.

Arbeidet med karrieresenter har ulik status i de tre fylkene. Så langt er det bare Nord-Trøndelag som har karrieresenter i drift. Sør-Trøndelag har vedtatt å opprette et slikt senter og leder er under ansettelse. Møre og Romsdal har også vedtatt å opprette karrieresenter og vil i løpet av 2014 ha sitt første senter i drift. For skoler med tilgang til karrieresenter, har sentrene åpenbart en viktig rolle gjennom å være kompetansemiljø for rådgivere og lærere som er involvert i rådgivningsaktiviteter.

Fylkeskommunale og regionale nettverk, oppleves som viktige for skolene og rådgiverne. Dette er fora der man både får faglig påfyll, og ikke minst sjansen til uformell erfaringsutveksling med andre rådgivere.

Opplæringskontor er også en viktig ressurs i rådgivingsarbeidet. Noen steder ser vi at de fungerer godt koblet opp mot skolene, andre steder er de fortsatt en underutnyttet ressurs.

Rådgiver og skole møter ulike forventinger fra ulike grupper i og utenfor skolesystemet. Vi ser at rådgiver i stor grad definerer sin rolle primært som elevens hjelper. Eleven skal få best mulig hjelp til å gjøre sitt valg på grunnlag av egne ønsker, behov, ferdigheter og evne. Samtidig kan ingen rådgiver se bort fra at også skolen og næringslivet har sine krav og forventinger til rådgivningen. Vi ser at rådgivere helt klart tar arbeidslivets behov inn i sin rådgivning, og at næringslivet gjør sitt beste for å påvirke skolene til bedre å møte behovet for arbeidskraft. Vi har også sett rådgivere som har vært klare på at deres råd har vært

påvirket av lokale skolebehov. Når en skole står i fare for å måtte legge ned utdanningsprogram, eller kanskje hele skolen, vil dette også påvirke rådgiver i møtet med elevene.

Forskjellene mellom fylkene er ikke store, selv om man har kommet ulikt i forhold til etablering av Karrieresenter. Også med hensyn til formell kompetanse ser vi noen forskjeller mellom fylkene. Generelt mener vi imidlertid at det er større forskjeller mellom skoler og skoleslag enn mellom fylkene.

Elevsamtalene vi har observert har vært preget av en kombinasjon av informasjonsoverføring, veiledning og refleksjon. Refleksjon har ofte skapt behov for informasjonsoverføring og -overføring, som igjen har gitt grunnlag for ny refleksjon. Vårt inntrykk er at elevsamtalene inngår som en integrert del av skolens samlede rådgivningsaktiviteter.

Kapittel 14 – Anbefalinger – gode grep

Dette er rapportens avsluttende kapittel. Oppdragsgiver har bedt om konkrete anbefalinger og gode grep i det videre arbeidet. Kapitlet oppsummerer det vi ser som viktige grep i det videre arbeidet med å styrke skolenes rådgivning.

1 Innledning

Med dette foreligger rapporten fra evalueringen av skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Evalueringen, som er gjennomført på oppdrag fra de tre fylkeskommunene, har omfattet hele grunnsopplæringen, dvs. ungdomsskole og videregående skole. Evalueringen er gjennomført av forskere fra NTNU, IRIS og SINTEF. I tråd med oppdragsgivers ønske, ligger hovedvekten i evalueringen på utdannings- og yrkesrådgivning / karriereveiledning.

1.1 Problemstillinger og forskningsspørsmål

Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag samarbeider i dag om å utvikle en samlet og kvalitativ god rådgivningstjeneste for fremtiden, og ønsket derfor en evaluering som kan gi best mulig innsyn i hvordan det står til med rådgivningen i grunnsopplæringen. I utlysningen ble formålet med prosjektet beskrevet slik:

Hensikten med prosjektet er å ha et forskningsbasert bakteppe for utarbeiding av en framtidsrettet strategi for rådgivningstjenesten i de tre fylkene. Resultatene fra undersøkelsen skal også danne grunnlag for videre politikkutforming for å sikre grunnlaget for samordning, kvalitet og tilgang på utdannings- og yrkesveiledning/karriereveiledning for alle innbyggere gjennom ulike livsfaser lokalt, regionalt og nasjonalt.

For at både kommunene og fylkeskommunen skal ha et best mulig grunnlag for et videre samarbeid – og for sammen å kunne utvikle en samlet og kvalitativ god rådgivningstjeneste for fremtiden – er det et mål å få best mulig innsyn i hvordan det står til med rådgivingstjenesten i grunnsopplæringen i de tre fylkene.

I forlengelsen av dette har vi formulerte spørsmålet: «Hvor god er kvaliteten på skolens rådgiving i de tre fylkene i dag?» som hovedproblemstilling for prosjektet.

Ulike skoler og rådgivere vil ha ulik mål- og rolleforståelse, noe som også vil påvirke innholdet i deres arbeide og hva som forstås som god kvalitet. Hvordan rådgivere og skoler selv definerer kvaliteten på arbeidet, har derfor også vært et viktig element i vår forståelse av det overordnede målet for evalueringen. Skolen og rådgivningstjenesten fungerer hele tiden i en kontekst som varierer mellom by/land, store/små skoler, næringsstruktur i kommunene, kultur på skolene etc. og denne variasjonen vil vi søke å synliggjøre i denne evalueringen.

I anbudsinvitasjonen skisserte oppdragsgiver en rekke forskningsspørsmål som de ønsket belyst gjennom prosjektet. Vi vil videre presentere og drøfte disse for å klargjøre vår forståelse av spørsmålene som er stilt.

1.1.1 Forskningsspørsmål 1 – ansvars- og oppgavefordeling

- Hvordan operasjonaliserer og etterlever skoler lov og forskrift i praksis gjennom måten de organiserer og gjennomfører rådgivningen på?
 - i) Herunder skal det kartlegges hvem i skolen som er ansvarlig for hva i et rådgivningsperspektiv.
 - ii) Videre skal det kartlegges om skolen har en overordnet plan/strategi for arbeidet på området; om det er lagt opp til klar oppgavefordeling, og hvordan de ansvarlige for skolens rådgivning samordner og deler på arbeidet i praksis.

Det sentrale her er å tegne et bilde av hvordan arbeidet med utdannings- og yrkesrådgivning faktisk fordeles på de ulike aktørene i skolen. Det er sentralt å belyse eksisterende organisering, struktur og innhold i den samlede rådgivningstjenesten. Det er med andre ord viktig å se på rådgiveres og skolens rolleforståelse i praksis; hvilke oppgaver spiller rådgivningstjenesten i det praktiske arbeidet i skolen, hvilke arbeidsoppgaver har rådgiverne hvilke oppgaver ønsker de å ha og hvilke oppgaver utføres i dag faktisk av andre enn rådgiver? Hvordan forstår de selv sin egen rolle i skolehverdagen? Hvordan forholder rådgiverne seg til det bakenforliggende trekantforholdet mellom elevens, skolens og arbeidsmarkedets behov? Organisering og struktur er en viktig del av praksis; evalueringen søker å gi et bilde av hvordan ulike organiseringsmodeller påvirker det arbeidet som gjøres. Hvem har ansvar, hvem gjør hva, i hvilken grad samarbeider ulike aktører i skolen om den totale rådgivningen?

1.1.2 Forskningsspørsmål 2 – elever og foresattes erfaringer og forventninger

- Hva slags forventninger og erfaringer elever og foresatte/foreldreutvalg har (FAU) til skolens rådgivning?

Et sentralt spørsmål i vurderingen av kvalitet i rådgivningen er selvsagt hvordan nytten av rådgivningen og kvaliteten på rådgivningen oppleves av dens primære målgruppe: elevene og deres foresatte. Opplever elever at de får den hjelpen de trenger både angående fag- og yrkesvalg, men også sosialpedagogiske spørsmål? Er rådgivernes og skolens samlede kompetanse god nok til å ivareta de behov elevene har, kanskje særlig i forhold til de mange ulike utdanningsveier man kan ta? Det er selvsagt særlig viktig at elevene, som den sentrale brukergruppen/målgruppen, blir hørt. Samtidig kan man ikke glemme at også arbeidslivets og skolens forventninger og opplevelse av kvalitet i forhold til sine interesser vil være av betydning.

1.1.3 Forskningsspørsmål 3 – rådgiving i undervisningen

- I hvilken grad inngår faget Utdanningsvalg, Prosjekt til fordypning og andre fag som en integrert del i skolens rådgivning? Herunder, se på rutiner for hospitering og utplassering i bedrift for de ulike fagene.

I arbeidet med å gjøre rådgivning til hele skolens oppgave, har fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning vært sentrale. Disse fagenes organisering og funksjon har derfor vært sentralt også i vårt prosjekt. Vi har sett på hvordan disse fagene har blitt utformet i de tre fylkene, hvordan dette inngår i rådgivningsarbeidet, hvilken rolle rådgiverne har i fagenes utforming og gjennomføring og hvordan det påvirker det totale rådgivningsarbeidet i skolen. Styrker eller svekker innføringen av dette faget rådgivers rolle, og hvordan påvirker det kvaliteten av rådgivningen?²

1.1.4 Forskningsspørsmål 4 – kompetanse

- Hvilken kompetanse har de som utfører rådgivningen, og hvordan står dette i forhold til veiledende kompetansekriterier for rådgivere. Hvordan er kompetansen til de som utfører rådgivningen og se denne i lys av veiledende kompetansekriterier for rådgivere.

Kompetanse har vært et viktig tema gjennom hele rådgivningens historie i norsk skole. Hva er status på dette feltet i de tre fylkene i dag, hvor mange rådgivere har formell utdanning, hvor mye utdanning har de og hva slags utdanning er dette? Hva betyr kompetanse for rådgivningens innhold og form? Gir rådgivere med formell utdanning en kvalitativt annen rådgivning enn de uten slik kompetanse, og hvilken konsekvens får dette for de unges valg? Dette er eksempler på spørsmål som har styrt arbeidet, men som det selvsagt vil være vanskelig å finne fullgode svar på innenfor rammene av et slikt prosjekt.

1.1.5 Forskningsspørsmål 5 – relasjoner til andre aktører

- Hva slags relasjoner har skoleeier og skoler til kommuner/grunnskoler, karrieresentre, arbeidslivets parter, NAV m.fl. i forhold til yrkes- og utdanningsveiledning / karriereveiledning?
 - i) Herunder skal studien kartlegge og drøfte type og omfang av kontakt/samhandling/samarbeid.
 - ii) Videre skal det kartlegges og drøftes hvilket inntrykk disse samarbeidspartene har av skolens yrkes- og utdanningsveiledning/karriereveiledning i grunnopplæringen.

Evalueringen av rådgivningen i Norge (Buland m.fl. 2011) , viste at gode nettverk, et godt etablert samarbeid mellom skoler, og mellom skoler og andre aktører, har stor betydning for kvaliteten på rådgivningen. Samspillet mellom ulike nivå i skolen, og da kanskje særlig mellom ungdomsskole og videregående opplæring, er viktig. Det er i løpet av ungdomsskolen elevene begynner å peile ut sin videre ferd gjennom utdanningssystemet. Dårlig rådgiving i denne fasen kan derfor ha store konsekvenser for individenes videre tilknytning til og suksess i arbeidslivet. Å se på hvordan samarbeidet mellom rådgivere i grunnskole og videregående skole fungerer, er derfor viktig. Hvordan organiseres dette, og hvordan fungerer det i praksis? Hva er de gode grepene for å etablere og vedlikeholde et

2 Se for eksempel Andreassen, Inga H., Sylvi S. Hovdenak og Eva Swahn: *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*, Fagbokforlaget, Oslo 2008

godt nettverk på tvers av skoleslag og dermed også på tvers av ulike skoleeiere? Hvordan skjer kunnskapsoverføring? Hvordan skolen organiserer samarbeid om utdannings- og yrkesrådgivning med verden utenfor skoleporten er også et viktig element i dette. Lokalsamfunnet er både en viktig ressurs for arbeidet med karriereveiledning, og en sentral mottaker av unge og som sådan en sentral interessent i forhold til arbeidet skolene utfører. Aktører fra lokalsamfunnet bør derfor være sentrale også i skolenes rådgivningsnettverk. Vi har prøvd å få et bilde av hvordan dette fungerer i ulike skoler og lokalsamfunn. Hvordan organiseres og fungerer samarbeidet med lokalt næringsliv – hvilke samarbeidsmodeller utvikles lokalt? Hvordan fungerer samarbeidet med andre offentlige etater?³ Å belyse hvordan fylkene har løst dette og hvilke lokale nettverk som finnes er sentralt for å forstå kvaliteten på arbeidet.

1.1.6 Forskningsspørsmål 6 – spesielle utfordringer

- Studien skal kartlegge og drøfte om det er spesielle utfordringer med dagens rådgivning sett i lys av lov, forskrift og prinsippet om rådgivning som hele skolens ansvar.

Dette forskningsspørsmålet er tett knyttet til forskningsspørsmål 1, de må dermed sees i sammenheng når det gjelder lov og forskrift. Både prosjektet «Beviste utdanningsvalg» (Buland og Havn, 2001) og «Delt rådgivningstjeneste» (Havn og Buland, 2003) viste at rådgivning som hele skolens ansvar var en styrke for rådgivningsarbeidet dersom rådgiveren klarte å trekke inn andre aktører i og utenfor skolen i arbeidet. «Hele skolens ansvar» var et motto som ofte ble brukt av skoler som mente de hadde fått godt grep på dette. Mange ønsket også å motarbeide at yrkes- og utdanningsrådgivningen ble en isolert satellitt, løsrevet fra skolens kjerneaktiviteter. Prosjektet «Satsing mot frafall» (Havn m.fl., 2007) viste at et bredt, homogent støttenettverk rundt elevene var en styrke både i oppfølging og forebygging av frafall. Mange skoler har også i ettertid arbeidet bevisst for å spre relevante oppgaver på flere aktører, og den nasjonale evalueringen av skolens rådgivning (Buland m.fl., 2011) viste at graden av samarbeid påvirket kvaliteten på rådgivningen. Prosjektet ser derfor på hvordan dette realiseres i skolene og hvordan dette påvirker kvaliteten på arbeidet. Viktige spørsmål innenfor dette temaet vil være: Hvilke erfaringer har skoler med organisering av rådgivningen på tvers av ulike aktører i skolen? Hvordan involveres ulike ressurspersoner og hvordan skjer arbeidsdelingen mellom dem? Hvilken rolle spiller rådgiveren i nettverk hvor man har klart å skape et bredt samarbeid rundt oppgavene? Problemstillinger knyttet til rådgivers arbeidsoppgaver og stillingsinstruks blir også viktige: hva gjør rådgiver faktisk og hvordan står dette i forhold til hans eller hennes kjerneoppgaver? Og hvordan står dette i forhold til elevenes behov? Ser vi en utvikling mot en integrert, samlet elevtjeneste, og mot rådgivning som funksjon, ikke som person?

3 Se f.eks. Buland m.fl. (2010b) og Helgesen og Feiring (2007)

1.1.7 Forskningsspørsmål 7 – forskjeller mellom fylkene

- Med grunnlag i data samlet inn fra denne spesifikke studien ønsker oppdragsgiverne en vurdering og drøfting om det er forskjeller på hvordan rådgivningen i skolene utøves i de tre fylkene og hvorfor?

De tre fylkene skiller seg fra hverandres på ulike måter, med hensyn til befolkningsstruktur, næringsstruktur, forvaltningskultur osv. Å se hvordan dette virker inn på hvordan de tre fylkene utformer sin rådgivning er et viktig punkt. De samme likheter og ulikheter mellom fylkene vil også påvirke elevenes valg og preferanser. Dette vil også påvirke rådgivningstjenestens form og innhold. I prosjektet er viktig å identifisere og forstå slike forskjeller, og også se hvordan lokal utforming kan være både en utfordring og en styrke for arbeidet.

1.1.8 Forskningsspørsmål 8 – Den gode samtalen

Oppdragsgiver/Vox spesifiserte følgende problemstillinger studien i Opsjon 1 skal si noe om:

- a) Hvordan veiledningssamtalene mellom utdannings- og yrkesrådgiver og elever foregår: kontekst, tid, sted, målsetting for samtalen osv.
- b) Rådgivers metode og bruk av ulike digitale veiledningsverktøy, kartleggingsverktøy osv.
- c) Analyse av hvorvidt samtalen bærer preg av informasjonsoverføring, veiledning eller rådgivning (i betydningen faktisk å gi råd).
- d) Rådgivers vurdering av den individuelle utdannings- og yrkesrådgivningen
- e) Rådgivers vurdering av veiledningssamtalen, og sin egen innsats.
- f) Hva mener rådgiver at elevenes læringsutbytte skal være og er av veiledningssamtalene?
- g) Hvordan henger de individuelle veiledningssamtalene sammen med skolens strategi og totale innsats på området utdannings- og yrkesrådgivning?

1.1.9 Tre gjennomgående utfordringer for skolens rådgiving

Det er etter vår mening tre gjennomgående utfordringer som skolens rådgiving står overfor (Buland m.fl. 2011). Dette er utfordringer som danner bakteppe for forståelsen av forskningsspørsmålene og har vært sentrale perspektiver i arbeidet med prosjektet. Den første gjennomgående utfordringen handler om at de siste årene har blitt gjennomført flere endringer i rammevilkår og innhold i skolens rådgivning. Dette må implementeres og operasjonaliseres i praksis. Den andre gjennomgående utfordringen handler om rådgivningens plass i skole og samfunn. Den tredje gjennomgående utfordringen dreier seg om kjønnsperspektivet på rådgivning.

1.2 Begrepsbruk

Skolens rådgiving er et felt hvor begrepene som brukes er omdiskuterte. Forskriften til Opplæringslova om retten til nødvendig rådgiving (kapittel 22) bruker begrepene rådgiving,

sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Dette må da anses som det nærmeste vi kommer standardiserte begreper på feltet. Likevel er det betydelige aktører som har interesser i en dreining i begrepsbruken mot at «rådgiving» erstattes med «veiledning» og «utdannings- og yrkesrådgiving» med «karriereveiledning».

I denne rapporten vil vi i all hovedsak bruke begrepet utdannings- og yrkesrådgiving om det arbeidet som gjøres knyttet til orientering, veiledning og rådgiving av elever om deres framtidige valg av yrker og utdanninger. Karriere har i Norge en betydning knyttet til «å klatre i systemet» og «avansere raskt» i yrkeslivet. Begrepet karriereveiledning forstås derfor fortsatt av noen som veiledning knyttet til det å gjøre karriere. Vi er klar over at begrepet blant enkelte aktører i feltet forstås i en videre betydning, men dette er ikke tilstrekkelig etablert i praksisfeltet og i norsk språk forøvrig til at det er et fruktbart begrep å bruke i denne rapporten. Utdannings- og yrkesrådgiving gir assosiasjoner til det å velge seg et yrke eller en utdanning og har en betydning som derfor inneholder mer enn kun det å gjøre karriere. Så lenge karriereveiledning ikke er fullt etablert som et synonym til utdannings- og yrkesrådgiving, vil vi primært anvende begrepet der det er naturlig f.eks. når informantene benytter det. Det samme gjelder begrepene «yrkesvalg» og «karrierevalg».

Begrepet rådgiving henviser til det totale rådgivingsarbeidet som gjøres i skolen, både sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Rådgiving og veiledning er begreper vi anvender synonymt. «Rådgiving» blir ikke i praksisfeltet forstått i betydningen «å gi råd», men innebærer også veiledning. Rådgiverne i skolen og de ansatte generelt er opptatt av å se hele eleven. Rådgivings- og veiledningsbegrepet åpner for nettopp dette, da det henviser til begge de to rådgivingsformene. Å kun benytte begrepet veiledning vil være uheldig, siden rådgiving er begrepet som anvendes i forskriften og i praksisfeltet. Begrepene «å gi råd» og «rådgi» har dermed også en vid betydning knyttet til veiledning og forstås ikke som kun det å gi et råd. Sosialpedagogisk rådgiving henviser til elevens rett til nødvendig rådgiving om sosiale og personlige spørsmål, og vil anvendes i denne betydningen.

1.3 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 vil vi beskrive viktig bakgrunn for rådgivingen i Norge og deretter presentere hvordan vi har gjennomført prosjektet med tanke på metode og datamateriale. I kapittel 4, 5 og 6 er en presentasjon av empirien og funn for hvert av de tre fylkene. Kapittel 7–13 er drøftingskapitler hvor vi tar for oss problemstillinger på tvers av fylkene. Relevante teoretiske perspektiver er bakt inn i disse kapitlene. Kapittel 14 oppsummerer konklusjonene og sammenligner fylkene. Til slutt i rapporten kommer vi med anbefalinger til videre arbeid med rådgivingen i de tre fylkene.

2 Bakgrunn

2.1 En kort fortelling om utvikling

Spørsmålet om skolens rådgivning, og særlig om rådgivernes kompetanse, har vært debattert i nærmere 50 år. Denne debatten fikk et nytt oppsving på 1990-tallet, med utgangspunkt særlig i to kilder. For det første var mange rådgivere selv frustrert over muligheten til å gjøre en god nok jobb. Rådgivningsressursen ble opplevd som for liten, i forhold til det som også ble opplevd som økende arbeidsoppgaver, kanskje særlig på det sosialpedagogiske feltet. Evalueringen av prosjektet «Delt rådgivningstjeneste» (Havn og Buland, 2003) viste f.eks. hvordan mange rådgivere opplevde at deres tid i stadig større grad gikk med til å løse elevers akutte problemer, problemer som ikke kunne vente, slik at tiden brukt til yrkes- og utdanningsrådgivning innenfor en i utgangspunktet begrenset rådgiverressurs, ble svært liten. De sosiale og psykologiske problemer de møtte gjennom sine elever, ble også av mange oppfattet som stadig tyngre, og med større krav til rådgivers kompetanse. Samlet gikk dette særlig ut over yrkes- og utdanningsrådgivningen.

Høsten 2000 kom et nytt innspill til den norske debatten, da OECD startet en gjennomgang av utdannings- og yrkesrådgivning i en rekke land. I februar 2002 ble Norge vurdert.⁴ OECDs rapport konkluderte med at det norske systemets sterke sider var:

- en veletablert veiledningstjeneste innen skolesystemet, med sterkt lokalt eierskap
- et fleksibelt og sammenhengende utdanningssystem etter ungdomstrinnet, med en velorganisert oppfølgingstjeneste for dem som faller utenfor systemet
- enkelte lovende nye tjenester, særlig i høgskolesystemet, i privat sektor og i utvikling av web baserte tjenester
- en gryende tradisjon for nyskaping gjennom systematisk utprøving og evaluering

OECD påpekte at de største svakhetene ved det norske systemet var:

- at tjenesten var for fragmentert, med mange utdanningsbaserte tjenester uten sterke forbindelser til arbeidsmarkedet og uten sammenhengende fokus på strategisk utvikling
- åpenbare mangler i tjenesten, særlig overfor voksne
- at det mangler en systematisk veilederutdanning, noe som fører til svak profesjonalitet i tjenesten
- man fant en tendens til å fokusere mer på informasjon enn på veiledning

OECD pekte også på behovet for at tilstrekkelig utdannede og kvalifiserte personer er tilgjengelig for de som trenger hjelp (OECD 2002).

Den andre kilden til bekymring og interesse for rådgivningstjenesten, lå i arbeids- og næringslivet, der særlig var NHO kritisk. Deres kritikk hadde utgangspunkt i næringslivets erfaringer av at det ofte var for dårlig samsvar mellom unges valg av utdanning, og

4 Se for eksempel <http://www.oecd.org/dataoecd/0/7/1933206.pdf> og <http://www.oecd.org/dataoecd/38/24/1937973.pdf>

næringslivets eksisterende og framtidige behov for kompetanse. På mange måter var dette en forlengelse av den internasjonale debatten omkring «skills mismatch»; en bekymring for at unges yrkesvalg i en rekke vestlige land i liten grad svarte til næringslivets behov for kompetanse. Det har blitt hevdet at sterke krefter ønsket å løsrive rådgivningen fra skolen, og organisere den i form av egne rådgivingsentre med kompetente yrkesrådgivere i et profesjonelt fagmiljø (Havn og Buland, 2003) i tråd med f.eks. den modell for rådgivning som man har valgt bl.a. i Danmark (EVA, 2007).

Det tredje utgangspunktet for den økte interessen for rådgivning, var det økte frafallet i videregående skole. Den politiske oppmerksomheten og bekymringen økte i takt med økt bevissthet om det høye antallet som enten avbrøt, eller fullførte videregående opplæring på lengre tid enn normert studietid. En av de sentrale grunnene til at ungdom avbryter videregående opplæring er «feilvalg», altså at de velger utdanning som ikke passer for dem. Å utvikle god rådgivning ble framhevet som et viktig redskap for å gi flere en mulighet til å gjøre gode valg av opplæring.

St.meld.nr. 30 (2003–2004) «Kultur for læring», siterte Kvalitetsutvalgets konklusjon om at mange elever opplever rådgivningen som overflattisk og ikke godt nok tilpasset den enkelte, at rådgiver arbeider under tidspress og at rådgiverkompetansen var for svak. Videre het det her:

Internasjonale rapporter tyder på at en kvalitativt god utdannings- og yrkesrådgivning kan bidra til sikrere valg, mindre forsinkelser og bedre muligheter for den enkelte til å realisere sine evner og anlegg. Skoleeier har ansvar for lokal tilrettelegging av rådgivningstjenesten. Det gir skoleeier frihet til selv å bestemme best egnet organisering, bruk av personale og andre ressurser tilpasset de lokale behov og forutsetninger.

Mens man altså ikke ønsket å stille kompetanse- eller organiseringskrav til rådgivningen i skolen, ville man vurdere å utarbeide en klarere instruks til rådgiver i tråd med det som allerede fantes for Oppfølgingstjenesten. Regjeringen ga også uttrykk for at kompetanse var viktig for å øke kvaliteten på rådgivningen, men ville altså ikke stille formelle krav.

I St.meld.nr. 16 (2006–2007), «...og ingen sto igjen» gikk regjeringen inn for delt rådgivningstjeneste, i tro på at det ville bidra til å styrke kvaliteten. Videre heter det her blant annet at:

Regjeringen mener at rådgivningen må styrkes gjennom at det beskrives nærmere i forskrift til opplæringslova hva som er formålet med henholdsvis sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning, og hvilke oppgaver som er knyttet til de to formene for rådgivning. Det er viktig at det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet ses i en helhet slik at det er sammenheng i tiltakene rundt eleven. For å sikre dette vil departementet blant annet presisere i regelverket at rådgivning ofte må skje i samarbeid med andre instanser, for eksempel PPT, skolehelsetjenesten eller oppfølgingstjenesten. Når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivning/karriereveiledning er det viktig å forankre i regelverket at elevene fra og med ungdomstrinnet skal få systematisk rådgivning og veiledning knyttet til valg av

utdanning og yrke. Slik rådgivning og veiledning må blant annet skje i samarbeid med andre utdanningsnivåer og lokalt næringsliv.

I den nye forskriften, som kom som et resultat av dette, ble det som vi har sett lagt inn flere presiseringer av hva rådgivningen skal inneholde og hvilke rettigheter elever har knyttet til dette.

Utdanning og opplæring er ikke bare forbeholdt barn og unge som en forberedelse til det voksne liv. Læring er en kontinuerlig prosess som dekker hele livsspennet (Field og Leicester, 2003). Utdanningssystemet har de siste tiårene på mange måter ekspandert både vertikalt over tid og horisontalt på ulike arenaer. Dette innebærer både politiske, strukturelle og organisasjonsmessige endringer. Livslang læring har blitt et viktig utdanningspolitisk konsept både i Europa og i Norge, og innebærer blant annet det å ha en overordnet strategi som tilrettelegger for læring gjennom hele livet. Sosial utjevning har vært et uttalt motiv for å implementere livslang læring. På tross av at den norske skolen historisk sett har vært preget av en likhetsideologi ser vi en sosial ubalanse med tanke på utbytte, deltakelse og valg av utdanning (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Et interessant spørsmål er hvordan skolens rådgivning forholder seg til livslang læring – overgangen mellom utdanningsnivåene og sosial utjevning i praksis.

2.2 Kvalitet i rådgivningen

Om vi ser historisk på kvalitetsbegrepet har strukturer (bevilgninger og organisering) og prosesser (nye arbeidsformer, elevenes produktive aktivitet) blitt høyt prioritert i den norske skolens historie helt siden 1930-årene. I 1980-årene skjedde et omslag med en større vekt på resultat kvalitet og faglig læringsutbytte (Telhaug, 2006). En internasjonal tenking om kvalitet, resultater og effektivitet var på denne tiden en tydelig og eksplisitt del av skoleutviklingen (ibid). I 1990-årene kom kvalitetsvurdering, kvalitetssikring og skolevurdering i fokus – samtidig som sammenligning med andre land ble mer utbredt. Målet var å styrke resultat kvaliteten, og fokuset har altså i dag skiftet mer over på resultat aspektene ved kvalitet.

Kvalitetsutvalget vektlegger i sine to innstillinger (NOU 2002:10 og NOU 2003:16) at læringsutbyttet, eller elevenes og lærlingenes utvikling, er det viktigste og overordnede kriteriet for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen – mens de to andre kvalitetskriteriene er vesentlige forutsetninger for at læring og utvikling skal skje. Totalkvalitet oppfattes her som summen av struktur kvalitet, prosess kvalitet og resultat kvalitet. Denne tredelingen danner bakgrunnen for vår forståelse av kvalitet. Med dette har vi valgt en bred tilnærming til kvalitet, noe som vil bidra til å fange opp helheten av egenskaper ved rådgivningen i skolen.

Struktur kvalitet beskriver skolens ytre forutsetninger som organisasjon og ressurser forstått i bred forstand. De ytre forutsetninger kan igjen skapes på ulike nivåer: overordnet, kommunalt nivå og lokalt nivå. Vi velger å beskrive struktur kvaliteten ut fra to hovedområder: bakgrunnsfaktorer og rammefaktorer. Bakgrunnsfaktorer er overordnede

strukturer som skolene og rådgivningen eksisterer innenfor. Dette omfatter de politiske og kulturelle forutsetninger som for eksempel statsbudsjett, lover og forskrifter. For skolens vedkommende danner læreplaner, forskrifter og lover avgjørende normer for hva som er god kvalitet. Andre bakgrunnsfaktorer kan for eksempel være befolknings sammensetningen og næringsstrukturene i kommunen/fylkeskommunen, ressursfordeling, størrelsen på skolen, karakteristika ved elevgruppen o.l. Rammefaktorer omhandler strukturene i den enkelte skolen, strukturer som i større grad er lokalt bestemte. For eksempel antall rådgivere og årsverk avsatt til rådgivning ved skolen, deres formelle kompetanse, arbeidsvilkår generelt, ledelsen ved skolen, ressurser som kontorlokaler, informasjonsmateriell og lignende. Alle disse er sentrale rammebetingelser for hvordan kvaliteten på rådgivningen oppfattes.

Prosesskvaliteten handler om skolens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen og kvaliteten i relasjoner og prosesser for at en virksomhet skal være bra. Eksempler på dette er rådgivernes tilgjengelighet og kvaliteten på deres samspill med elevene, relasjonene og samarbeidet mellom de ulike aktørene ved skolen og det helhetlige læringsmiljøet. Andre aspekter ved prosesskvaliteten kan være rådgivernes anvendelse av egen kompetanse og muligheter for kompetanseutvikling.

«Resultatkvalitet er det man ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet» (NOU, 2003:64). Definerte utfall av rådgivernes arbeid er blant annet at elevene skal finne seg godt til rette på skolen, gjøre gode og reflekterte valg og at de skal oppleve mestring og læring. Fra evalueringen av skolens rådgivning i Norge har vi allerede et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag for å kunne si noe hva som kjennetegner «god rådgivning» og hvilke prosess- og strukturfaktorer som er viktig i forhold til resultatkvalitet i dette arbeidet. Evalueringen viste at slike sentrale faktorer som bidro til god resultatkvalitet var forhold som skolestørrelse, eksternt samarbeid, samarbeid med karrieresenter, gode samarbeidsrutiner og god samordning mellom ulike aktører (Buland m.fl., 2010, 2011).

Det finnes ingen sentralt gitte kvalitetskriterier, indikatorsett eller måleparametere for kvaliteten på rådgivningen i Norge. Et samlet kvalitetsrammeverk med entydige sett av indikatorer og måleparametere for hva som er definert som «god rådgivning» finnes ikke. Derfor er det selvsagt vanskelig å måle kvaliteten også. Samtidig har aktørene i feltet tydelige meninger om hva som er god kvalitet. Dette er *personlige* meninger og vil variere mellom aktører og kontekster. Både rammer, innhold og utfall vil vurderes og oppfattes forskjellig mellom ulike aktører. Det en rådgiver mener er «god veiledning» er en personlig vurdering ut fra denne rådgivers ståsted og kontekst, og kan ikke leses som et objektivt mål på kvalitet. Dette betyr ikke at slike vurderinger ikke skal vektlegges fordi de ikke er objektive. Rådgiverne er ekspertene i dette feltet og deres subjektive vurderinger av kvalitet er derfor svært verdifulle, selv om de må tolkes som det de er. I et prosjekt som dette hvor vi har svært mange slike ekspertuttalelser, både gjennom intervjuer og gjennom spørreundersøkelser, får vi tilgang til svært mange subjektive vurderinger av kvalitet. Når disse viser seg i stor grad å være i overensstemmelse med hverandre har vi en aggregert eller samlet oppfatning av kvalitet basert på subjektive erfaringer.

Det er heller ikke vanntette skott mellom kvalitetsbegrepene. Strukturer vil ofte ha prosessuelle aspekter (og omvendt), for eksempel vil samordning og samarbeid ofte bære preg av både formelle og relasjonelle aspekter. Resultater og graden av måloppnåelse er sentral for rådgivningens kvalitet, men det er en utfordring å få valide og reliable data på dette. Heller enn å kun fokusere på det vi ser av utfall og resultatet av rådgivningen, ser vi i denne rapporten på hvordan strukturer og prosesser virker sammen, og hvordan ulike aktører oppfatter utfallet av dette.

I denne evalueringen har vi søkt å belyse alle de tre delene i det totale kvalitetsbegrepet i vår forståelse av rådgivningen i de tre fylkene. Formålet med å anvende de tre kvalitetsbegrepene som en forståelsesramme, er i hovedsak at vi ønsker en helhetlig tilnærming til kvalitet. Vi ønsker en tilnærming som gjør oss i stand til å håndtere kompleksiteten ved kvalitetsbegrepet og dermed kompleksiteten i å evaluere skolens rådgiving. De ulike informantene iakttar skolens rådgiving fra ulike perspektiver og vil dermed gjøre ulike vurderinger av kvaliteten og kvalitet vil ha ulik betydning for ulike grupper (jf. Nyhus, 2009). Å søke å gripe dette mangfoldet har vært sentralt i vår evaluering. Slik sett må hele rapporten leses som en evaluering av ulike sider ved kvaliteten på rådgivningen i skolen.

2.3 Rådgiverkompetanse – mot en ny rådgiverrolle?

Et sentralt spørsmål helt fra rådgivningen ble innført i skolen, har vært hvilke kompetansekrav man skulle stille til rådgivere. Noen har hele tiden hevdet at rådgivere burde ha en egen rådgiverutdanning. Skolemyndighetene valgte imidlertid å ikke stille slike krav til formell kompetanse og rådgiverstillingen har i hovedsak vært besatt av lærerutdannede, med liten grad av spesialkompetanse på feltet (Buland m.fl., 2011; Teig, 2000).

Kravet om formelle kompetansekriterier for ansettelse av rådgivere, har gjentatte ganger kommet fra flere hold, blant annet fra rådgiverens egen organisasjon. Også fra forskerhold har det blitt pekt på at krav om formell kompetanse kan bidra til økt kvalitet. Undersøkelser har vist at forventingsbrist er en sentral årsak til frafall/bortvalg, og at dette særlig er framtrødende på yrkesfag (Markussen m.fl., 2006). Av ulike grunner har man ennå ikke sett det som praktisk mulig å innføre slike kriterier eller kompetansekrav.

I 2009 formulerte likevel Utdanningsdirektoratet en anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere (Udir, 2009b). Det ble da presisert at dette var veiledende anbefalinger i forhold til skoleeiers plikt til å oppfylle elevenes rett til nødvendig rådgivning, som definert i forskriften. Den anbefalte kompetanse ble definert slik:

Alle som tilsettes som rådgiver i skolen, bør ha en utdanning på minst bachelornivå.

Utdanningen bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng. 30 studiepoeng eller mer av den rådgiverrelevante utdanningen bør dekke

hovedoppgavene innen sosialpedagogisk rådgiving og/eller utdannings- og yrkesrådgiving som rådgiveren skal ha særlig ansvar for. Dette innebærer at det kan være ulikt innhold i rådgiverrelevant utdanning for en sosialpedagogisk rådgiver og en utdannings- og yrkesrådgiver.

I tillegg bør den som ansettes som rådgiver ha yrkeserfaring og kjennskap til skolen.

Det ble formulert en omfattende liste over kompetansekriterier for rådgivere.⁵ På den ene siden ser vi altså at Utdanningsdirektoratet her formulerer en omfattende og relativt detaljert «stillingsinstruks» for rådgiver, der det forutsettes at rådgiver skal kunne håndtere en rekke oppgaver både på system- og individnivå. På den andre siden er det snakk om anbefalinger. Det endelige ansvar for ansettelse av rådgivere, ligger hos skoleeier. Det er opp til den lokale skoleeier hvordan kompetansekrav og kriterier skal fortolkes og benyttes i praksis. Vi har i ettertid sett at flere fylkeskommuner har innført krav om formell kompetanse ved ansettelse av rådgivere i videregående skole. Dette kravet har vært formulert slik at det ikke utelukkende dekker kompetanse knyttet til karriereveiledning/utdannings- og yrkesrådgiving. Også annen rådgivningsrelatert kompetanse har vært godkjent.

På mange måter går de anbefalte kompetansekriteriene langt i retning av å definere det vi før har kalt den nye rådgiverrollen (Buland m.fl., 2011). For det første består denne nye rollen av det som alltid har vært kjernen i arbeidet; direkte elevkontakt, en-til-en eller i grupper i mer eller mindre planlagte møter. Rådgiver er her en sentral aktør i å tilrettelegge og hjelpe elevene i deres prosess på vei mot valgmodenhet. I denne rollen ligger vekten på den rådgivningsfaglige kompetansen, med rådgiver som ekspert på det å gjøre valg, i bred betydning.

For det andre består den nye rådgiverrollen av å være «informasjonsmegler». Ingen kan ha full oversikt over alle yrker og utdanningsveier som i tillegg er i stadig endring og der kompleksiteten stadig øker. Rådgiver må derfor være en kompetent informasjonssøker, en som har de nødvendige redskaper, kompetanse og nettverk til å kunne bistå elevene i deres egen søking etter nødvendig informasjon. I dette ligger det også behov for en kompetanse i å vurdere og kvalitetssikre informasjon elever selv henter inn fra ulike, ofte nettbasert og ikke alltid kvalitetssikrede, informasjonskilder.

For det tredje må rådgiver arbeide på systemnivå og bygge av heterogene aktørnettverk. Rådgiver må være sentral i å bygge og vedlikeholde skolens interne og eksterne aktørnettverk rundt rådgiving, med støtte fra skoleledelsen og forankret i skolens planer.

⁵ Se Vedlegg 1 og <http://www.udir.no/laringsmiljo/radgiving/anbefalt-formell-kompetanse-og-veiledende-kompetansekriterier-for-radgivere/>

Rådgiver må stå sentralt i arbeidet med å sørge for at denne oppgaven blir hele skolens ansvar og oppgave. Rådgiver må være sentral i den løpende dialog med kontaktlærere, bidra til å tilrettelegge og gjennomføre faget Utdanningsvalg, osv. I tillegg må «skolenære» tjenester som PPT, OT, skolehelsetjenesten o.l. inngå i disse nettverkene som rådgivers nære samarbeidspartnere. I tillegg til dette må rådgiver bygge og vedlikeholde skolens eksterne rådgivningsnettverk som kan bestå av blant annet skolemyndigheter, andre skoler og skoleslag, næringsliv, helsevesenet, NAV og BUP osv. Det samme må utdanningsinstitusjoner og fagmiljøer som kan bidra med nødvendig kompetanse. Eksterne karrieresenter vil kunne være sentrale samarbeidspartnere i slikt nettverksarbeid.

I forhold til status ved tidspunktet for den nasjonale evalueringen, kan det synes som om denne nye rollen er i gradvis utvikling. Som vi skal se, arbeider rådgiver de alle fleste steder på alle tre områder, altså både system og individrettet. Bevisstheten om at man trenger kompetanse på alle områder, er økende.

2.4 Lov og forskrift

Et av de sentrale målepunktene for vurderingen av rådgivningens kvalitet, slik det er definert gjennom problemstillingene finner vi i lov og forskrift. Rådgivningstjenesten i skolen er forankret i Opplæringslovens paragraf 9–2. Her heter det at alle elever i grunnskole og videregående skole er garantert retten til nødvendig veiledning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål. I kapittel 22 i forskriftene til opplæringsloven heter det om retten til nødvendig rådgiving:

Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Tilbudet skal vere kjent for elevar og føresette, og vere tilgjengeleg for elevane ved den enkelte skolen.

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

Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar. For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng.

Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller.

Om utdannings- og yrkesrådgiving, sier forskriften videre i paragraf 22–3:

Den enkelte eleven har rett til rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval. Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv.

Retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgiving inneber at eleven mellom anna har rett til:

- *rådgiving og rettleiing som er knytt til val av yrke og utdanning*
- *oppdatert informasjon om utdanningsvegar i Noreg og andre land*
- *oppdatert informasjon om yrkesområde og arbeidsmarknaden lokalt, nasjonalt og internasjonalt*
- *opplæring i å finne og orientere seg i informasjon og i bruk av rettleiingsverktøy*
- *informasjon om søknadsfristar, inntaksvilkår og finansieringsordningar*
- *opplæring og rettleiing om jobbsøking og andre søknadsprosedyrar.*

Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval. Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivinga leggjast opp som ein prosess.

Utdannings- og yrkesrådgiving skal vere eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen, og skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbud om rådgiving om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnarar er til dømes andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriererettleiing og heimen.

For det første slår forskriften fast at den enkelte eleven har krav på informasjon om rådgivningen. Videre er det klart at rådgivningen skal være tilgjengelig for eleven. Videre er det understreket at rådgivningen skal være kjent for foreldrene, slik at disse vet hvilken hjelp eleven kan få.⁶ Tilgjengelighetsprinsippet er også viktig. Dersom rådgivningen er organisert på en slik måte at rådgivningen ikke er tilgjengelig for eleven, vil elevens rett til nødvendig rådgiving ikke kunne oppfylles. Forskriften sier også at rådgivningstilbudet skal være tilgjengelig for eleven på den skolen hun eller han er elev.

For det andre gir forskriftene en avklaring på generelt nivå av hva retten til rådgiving innebærer. Rådgiving er informasjon, veiledning, oppfølging og eventuelt hjelp. Rådgiving kan være både individuell og gruppevis, og det vil i hovedsak være elevens ønske og behov som avgjør hvilken form som anvendes. Skoleeier kan imidlertid ikke tilby bare gruppevis rådgiving, siden dette ikke oppfyller elevens rett til nødvendig rådgiving (Udir, 2009a).

⁶ Se også Udir, (2009a)

Forskriftens § 22-1 påpeker videre de sentrale hensyn rådgivningen skal ivareta. Rådgivningen skal utjevne sosiale forskjeller, hindre frafall og integrere etniske minoriteter. Forskriften sier videre at rådgivningen skal ha et helhetlig perspektiv på eleven. Det er presisert her at dette blant annet innebærer at den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen må ses i sammenheng (ibid). Videre presiserer forskriften at eleven har rett til den hjelpen han/hun trenger for videreutvikling og å utnytte egne ressurser, og at rådgivningen skal bidra til dette.

Det er i forskriften også pekt på at tradisjonelle kjønnsroller ikke skal ha betydning for hvilken hjelp eleven får, dette gjelder blant annet at kjønn ikke skal spille inn for hvilke råd en elev får knyttet til utdannings- og yrkesvalg.

Forskriften understreker at formålet med utdannings- og yrkesrådgivningen er bevisstgjøring og å hjelpe eleven til valg av utdanning og yrke. Det inngår her også en dimensjon som peker ut over de konkrete valg eleven står overfor. Rådgivningen skal også gi eleven kompetanse til å ta egne valg vedrørende utdanning og yrke. Denne hjelpen til selvhjelp vil være viktig både for det konkrete valget og senere valg i et livslangt læringsperspektiv.

Videre gir forskriften eksempler på hva som omfattes av retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgivning. Det understrekes i rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet at denne listen ikke er utfyllende og at det angir kun noe av det eleven kan ha rett.

Det understrekes at rådgivningen skal legges opp som en gradvis prosess. Rådgivningen skal tilpasses elevens behov, ønsker og legges over lengre tid. Det presiseres også at rådgivningen har en viktig oppgave knyttet til å vurdere konsekvensene av utdannings- og yrkesvalg, samt konsekvensene av et eventuelt feilvalg.

Forskriften definerer også en plikt til internt samarbeid om utdannings- og yrkesrådgivning på skolen og å legge til rette for eksternt samarbeid. Videre skal samarbeid med eksterne initieres så langt det er hensiktsmessig og mulig. I direktoratets rundskriv heter det:

Samarbeidet er viktig for å gi eleven oppdatert informasjon og gi elevene mulighet til å få informasjon fra ulike bidragsytere før de tar sine utdannings- og yrkesvalg. Samarbeid med aktører utenfor skolen som lokalt næringsliv, andre utdanningsnivå, partnerskapene for karriereveiledning og hjemmet kan bidra til å øke kvaliteten på elevens utdannings- og yrkesrådgivning (Udir, 2009a).

Når det gjelder ansvaret for at elevenes rettigheter blir oppfylt, heter det i forskriftens § 22-4 at:

Skoleeigar er ansvarleg for å oppfylle eleven sine rettar etter § 22-1 til § 22-3, jf. opplæringslova § 13-10. Ansvaret inneber mellom anna at begge formene for rådgiving skal utførast av personale med relevant kompetanse for dei to områda. Skolen skal arbeide systematisk og planmessig for å sikre at rådgivingstilbodet blir tilfredsstillande.

Her er det ingen tvil: Skoleeier er ansvarlig for at eleven får det hun eller han har rett til, og at det holder tilfredsstillende kvalitet. Dette betyr blant annet at både den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen skal utføres av personer med relevant kompetanse. Hvis ikke dette skjer, vil ikke elevens rett til rådgivning være oppfylt (ibid).

Paragrafen presiserer videre at skolen skal arbeide systematisk og helhetlig for å sikre at rådgivningstilbudet blir tilfredsstillende. Det er her ikke sagt noe om hva som ligger i dette kravet, men i følge Utdanningsdirektoratets rundskriv må det være klart at dette stiller krav til planverk og en systematikk i oppfølgingen av rådgivningstilbudet på skolen (ibid).

Som vi ser er forskriften fortsatt relativt åpen på flere punkter. Siden dette åpner for lokal oversetting og fortolkning, har det også bidratt til lokale variasjoner i den praktiske utøvelsen av oppgavene, siden det åpner for lokal oversettelse og fortolkning. Slik lokal tilpasning trenger ikke å være negativ. At man er i stand til å tilpasse en nasjonalt gitt forskrift til lokal virkelighet, kan tvert imot sees på som en forutsetning for kvalitativt godt arbeid. Samtidig er det klart at det må være snakk om fortolkning innenfor rammer som sikrer elever det samme tilbudet uansett hvor i landet de befinner seg. Det er derfor viktig for vårt prosjekt å gi et bilde av hvordan sentrale styringssignaler oversettes, operasjonaliseres og blir til lokal praksis.

2.5 Den nasjonale evalueringen

Evalueringen av skolens rådgivning, utført av SINTEF i 2009–2011 (Buland m.fl., 2011, Buland m.fl., 2010a og Mathiesen m.fl., 2010) viste at flere strukturelle rammebetingelser så ut til å ha betydning for rådgivere og rektors vurdering av kvaliteten på rådgivningen. For eksempel så vi at det var forskjeller mellom regionene. De nordligste fylkene så ut til å være noe mer kritiske til kvaliteten. Størrelsen på skolen og skoletype så ut til å ha betydning for vurdering av kvalitet. De som arbeidet ved store skoler var mer positive enn de som arbeidet ved små skoler. De rådgivere og rektorer som jobbet i videregående var mer positive enn de som jobbet i ungdomsskolen. Dette kan også sees i sammenheng med at antall rådgivere og årsverk tilgjengelig har betydning for vurdering av kvalitet – jo flere jo bedre vurdering. Vi så også at de eldre respondentene i utvalget var mer positive til kvaliteten på rådgivningen enn de yngre. Om elevene fikk tid og mulighet til å benytte rådgivningstjenesten var også en faktor som så ut til å ha betydning for vurdering av kvalitet.

Når det gjelder faktorer knyttet til kompetanse viste evalueringen at det å stille krav til formell rådgiverkompetanse ved ansettelse hadde betydning for vurdering av kvalitet. De rådgiverne som hadde utdanning rettet mot rådgivning var også mer positive i sine vurderinger av kvalitet, enn de som ikke hadde slik utdanning. Det å ha nok tid og ressurser til kompetanseheving viste seg også viktig i seg selv.

Eksterne nettverk kan også være en viktig faktor knyttet til kvalitet. De som deltok i regionale rådgivernettsverk var mer positive i sine vurderinger enn de som ikke deltok i slike nettverk. De rådgiverne som hadde utbredt samarbeid med eksterne karrieresenter var også gjennomgående mer positive til kvaliteten enn de som hadde mindre grad av samarbeid.

I analysene av forankring og interne nettverk så evalueringen at de respondentene som opplevde at rådgiving var hele skolens oppgave, og at arbeidet var godt forankret i skoleledelsen, var mer positive til kvaliteten enn de som i mindre grad opplevde dette. Det interne samarbeidet mellom rådgivere og en større grad av samordning av de ulike delene så også ut til å være sentrale faktorer for vurdering av kvalitet.

Innføringen av faget utdanningsvalg var også positivt, i den forstand at man gjennom dette klarte å forankre rådgivningen i skolens planapparat. Rådgivning ble en del av timeplanene og flere skoler klarte å skape lengre, mer kontinuerlige rådgivningsløp gjennom flere år i ungdomsskolen. Samtidig så vi at utdanningsvalg fortsatt var i støpeskjeen mange steder, og at fagets form og kvalitet varierte mye.

Sammenfattende viste evalueringen at rådgivningen i Norge var styrket, at man hadde startet flere ulike prosesser som sammen så ut til å bidra til at dette arbeidet ble tydeligere profilert, mer profesjonelt utformet og ga bedre resultater. Samtidig viste evalueringen at utviklingen gikk i ulik hastighet. Man hadde kommet lengst i styrkingen av rådgivningstjenesten i videregående skole. Her hadde man både økt andelen rådgivere med formell utdanning og kommet lengere i å koordinere arbeidet både i skolene og mellom skoler. Nettverk for karriereveiledning var mange steder blitt betydelig styrket, og framsto som en viktig faktor i kvalitetsutviklingen. Samtidig så vi at mange ungdomsskoler ikke var kommet like langt i sitt arbeid, og at andelen rådgivere med formell utdanning der faktisk hadde sunket siden 1990. Funnene fra den nasjonale evalueringen har vært sentrale både i utformingen av denne evalueringen og for analysene av datamaterialet.

3 Metode og gjennomføring

Denne rapporten baserer seg på tre datasett:

1. Casestudier i ni ungdomsskoler og ni videregående skoler.
2. Spørreundersøkelse til ansatte i skolesektoren i kommune og fylke.
3. Elevundersøkelsen gjennomført av Utdanningsdirektoratet.

Disse tre datasettene utgjør grunnlaget for den forskningsbaserte formative evaluering av rådgivningen i skolen i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag fylker. Evalueringen er formativ i den forstand at oppdragsgiverne ønsker innspill som grunnlag for utvikling.

3.1 Casestudier med intervjuer og observasjoner

Undersøkelsen kan defineres som en komparativ eller multipl case-studie, siden formålet er en sammenligning av identiske fenomener i flere kontekster, nærmere bestemt rådgiving i tre fylker og 18 skoler (jf. Andersen, 1997, Stake 2005, Yin, 1994). Vi har definert casene slik at hvert case omfatter en videregående skole og en ungdomsskole som avgir elever til den videregående skolen. Datamaterialet innebefatter intervjuer ved ungdomsskolen, intervjuer ved den videregående skolen og intervjuer med aktører utenfor skolene som har befattning med skolenes rådgiving. Hvert case omfatter mellom 10 og 15 intervjuer. I hvert fylke har vi gjennomført tre slike case, med til sammen tre ungdomsskoler og tre videregående skoler i hvert fylke.

Hvert case består av semistrukturerte intervjuer med en temaguide til grunn⁷ (Kvale, 1997). Informantene er elever, rådgiver(e), ledelse, lærere og foresatte ved skolene. Uheldigvis var det ikke mulig å få til intervju med foresatte ved alle skolene. Intervjuene med elever, rådgivere og lærere har blitt gjennomført som fokusgruppeintervjuer (Halkier, 2008, Wibeck, 2000), hvor både interaksjonen og diskusjonen i gruppen ligger til grunn for analysen. Intervju med ledelse og foreldre har blitt gjennomført som individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer. Intervjuguiden ble tilpasset de ulike informantgruppene, men sørget for å berøre de samme temaer.

Hvert intervju varte i 50–80 minutter avhengig av informanten(e)s tid og interesse/kunnskap/motivasjon. Intervjuene var rettet mot informantenes opplevelse av utdannings- og yrkesveiledningen ved skolen, rådgivers rolle, hva elever valgte og hvorfor,

⁷ Se Vedlegg 2 Intervjuguide for rådgivere.

hva rådgivers primære oppgaver var, erfaringer knyttet til yrkesveiledningen og opplevelsen av kvalitet i skolens rådgiving. Samtlige intervjuer ble tatt opp ved hjelp av diktafon, for senere å bli transkribert i sin helhet.

Vi har også gjennomført observasjoner av rådgivingsamtaler mellom elev og rådgiver. Dette lot seg, av ulike grunner, ikke gjennomføre ved alle skolene. Vi gjennomførte totalt åtte observasjoner med 20 elever. Vi hadde en observasjonsguide som vi noterte i. Vi deltok ikke i samtalen mellom rådgiver og elev. Etter samtalen var avsluttet gjorde vi korte intervjuer på ca. 15 minutter – først med eleven, deretter med rådgiver. Intervjuene med elevene hadde som formål å få fram elevens perspektiv på samtalen, hvordan samtalen ble opplevd og om eleven hadde oppnådd det han/hun ønsket. Intervjuene med rådgiver hadde som formål å avdekke rådgivers intensjoner og egne vurderinger av samtalen. Av ulike grunner ble det ikke mulig å gjennomføre slike intervjuer etter alle observasjonene, og noen av dem ble relativt korte. Det kan argumenteres for at vi ville hatt nytte av noe mer metarefleksjon rundt samtalen og deres plass i skolens og elevens helhetlige valgprosess. Imidlertid har samtalen/møtet med rådgiver vært et tema også i intervjuene med både elever og rådgivere. Totalt sett mener vi derfor å ha fått et tilfredsstillende bilde av hvordan elevsamtalene inngår i en større helhet ved skolene.

I tillegg består hvert case av noe deltakende observasjon og tilhørende samtaler, som et direkte resultat av casemetodens egenart. Forskerne var til stede en hel arbeidsdag og var deltakende i pauser, prat i gangen, lunsj etc. Med unntak av ett case, er samtlige intervju og observasjoner gjennomført av to forskere, som etter caset har diskutert og oppsummert funnene. Under er en oversikt over antall informanter, intervjuer og observasjoner.

Tabell 1 Antall informanter, intervjuer og observasjoner

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

Oppsummert viser tabellen at vi til sammen har gjennomført 108 intervju med 260 informanter og åtte observasjoner med 20 informanter.

Valg av case ble foretatt med sikte på å sikre bred geografisk spredning i de tre fylkene, samt for å sørge for at ulike kriterier ble ivaretatt. Kriteriene var ruralt /urbant strøk, store/små skoler, og tilhørighet til et lokalsamfunn preget av industrielt næringsliv / offentlige arbeidsplasser. Alle utvalgs-kriteriene er ivaretatt i alle fylkene. Informantene innenfor det enkelte case ble valgt ut av vår kontaktperson på den enkelte skole. Utvelgingen gjaldt først og fremst lærere og elever da vi intervjuet samtlige rådgivere og ledelse som hadde anledning under vårt besøk. Kriteriene for utvelgelse av lærere og elever var lærere med kontaktlæreransvar og elever fra ulike studieprogram. Når det gjaldt andre aktører ble disse foreslått av fylkeskommunene og informantene i skolene og forskerne tok direkte kontakt med disse.

I tillegg til casene har vi vært til stede på til sammen fem samlinger og konferanser i regionene der skolens rådgivning har vært tema: tre for rådgivere, to for næringslivet. Dette har bidratt til å gi ytterligere bakgrunnskunnskap for evalueringen.

3.1.1 Analyse og skriveprosess

Intervjumaterialet ble kodet og analysert i en tretrinnsprosess, og basert på prinsippene i «grounded theory» (jf. Glaser & Strauss, 2008). Først ble materialet lest og kodet gjennom en meningsstrukturering av narrativer (jf. Kvale, 1997). Her var hovedfokus på informantenes opplevelse av skolen i et geografisk, sosiokulturelt og næringslivsperspektiv. Deretter ble materialet kodet gjennom meningskategoriseringer, hvor de narrative elementene ble delt opp og koblet i et annet mønster. Dette ble igjen relatert til narrativer som ble funnet på tvers av intervjuene. I det siste trinnet ble det foretatt en meningsfortolkning, som tok utgangspunkt i de ulike informantenes opplevelse av skolens rådgivning og forskernes fortolkning av det som ble sagt og vektlagt i intervjuene. Denne meningsfortolkningen ble også analysert og kodet på tvers av de ulike casene, noe som gjorde det mulig å sammenligne casene med hverandre. Ved å transkribere alt materiale og følge en slik prosess har vi hatt muligheten til å dekontekstualisere og rekontekstualisere materialet gjennom hele analyseprosessen (jf. Malterud, 1996), både internt i det enkelte case og mellom casene.

Å skrive ut et så omfattende kvalitativt datamateriale som vi her har produsert, er en møysommelig affære. Gjennom hele prosjektet har vi i arbeidet i de ulike stadiene hatt fokus på rapporteringen (jf. Kvale 1997, s. 184). Spørsmålet har hele tiden vært: Hvilke historier formidles av informantene og hvordan skal disse narrative formidles i rapporten? Det at vi, med ett unntak, alltid har vært to forskere på hvert case har gitt mulighet til diskusjoner

mellom forskerne om tolkning og refleksjon av den kunnskapen som har blitt formidlet til oss i intervjuene. Skrivningen har vært en prosess som startet med at vi tok utgangspunkt i problemstillingene definert i utlysningen og laget en disposisjon for rapporten. Vi har valgt å presentere datamaterialet for hvert fylke i hvert sitt kapittel. Dette for å kunne presentere data for hvert fylke i et sammenhengende kapittel og for å tilfredsstille de leserne som skulle være særlig interessert i funnene fra det enkelte fylke. Disse kapitlene er i det store og det hele deskriptive. Det vil si at vi her i hovedsak beskriver og drøfter hva vi finner i de ulike datasettene, men i mindre grad gjør teoretiske analyser. Oppbyggingen av kapitlene er noen lunde like, selv om noen variasjoner finnes på grunn av de ulike fylkenes ulike kontekst. I det videre arbeidet har vi for hvert delkapittel funnet fram alle sitater om temaet, sett hvilke tema informantene er mest opptatt av og deretter valgt sitatene som illustrerer dette best. I noen tilfeller har det vært motsetninger blant informantene, da har vi så godt det lar seg gjøre forsøkt å få fram disse ulike perspektivene. Sitatene er ikke tilfeldig valgt ut, men er valgt fordi de enten representerer synspunkter fremmet av flere informanter/informantgrupper eller fordi de representerer sentrale motsetninger mellom informantene/informantgruppene.

Analysene finner vi i kapitlene etter fylkeskapitlene og der vi benytter data fra alle fylkene samlet. Variasjonen mellom fylkene er relativt liten og det gir ikke mening å analysere universelle problemstillinger for hvert fylke. Forskjellene er større mellom ungdomsskolen og videregående skole enn mellom fylkene, selv om vi ser at fylkene har sine særegenheter. Fylkeskapitlene er skrevet med tanke på å besvare problemstillingene oppdragsgiver har formulert for prosjektet. Andre problemstillinger kunne vært aktuelt og interessant å følge opp, men det er begrensninger for hva en rapport kan omfatte. I analysekapitlene søker vi å fokusere på de mer overgripende problemstillingene og knytte disse an til teori og tidligere forskning. Både i fylkeskapitlene og i analysekapitlene benyttes data fra alle tre datakilder. Kapitlet om den gode samtalen er innrettet mot å besvare problemstillingene i Opsjon 1 i prosjektet. Dette er delfinansiert av Vox. Observasjonene av møter mellom elever og rådgivere vil i all hovedsak bli diskutert her. I tillegg benyttes data fra intervjuene for å besvare problemstillingene. Til slutt i rapporten vil vi oppsummere prosjektet gjennom å peke på utfordringer ved rådgivingen i de tre fylkene og mulige veier å gå videre med arbeidet, både i den enkelte skole og fra skoleeiersiden.

3.1.2 Troverdighet og bekreftbarhet

Troverdighet og bekreftbarhet er viktige prinsipper for å vurdere kvaliteten på det kvalitative datamaterialet. Troverdighet peker på studiens gyldighet. Spørsmål knyttet til troverdighet handler om hvorvidt forskerne måler det de tror de måler, eller om de observasjoner som gjøres er egnet til å si noe om fenomenet man ønsker å vite noe om (Kvale, 1997). Troverdigheten er også knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte og om

forskerne redegjør for hvordan dataene har blitt samlet inn på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2003). Slik sett er troverdigheten først og fremst knyttet til framgangsmåten i prosjektet. Bekreftbarheten er på den annen side knyttet til tolkningen av resultatene. Forskere må forholde seg kritisk til egne tolkninger og bekreftbarhetsprinsippet forutsetter at resultatene kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2003).

Vi har som vi har vist belyst skolens rådgiving i hvert case fra mange ulike vinkler og slik fått tilgang til de ulike aktørenes vurderinger av rådgivingen. Med et slikt omfattende materiale har vi fått godt innblikk i fenomenet vi ønsket å vite noe om. Ved å gjennomføre tre slike case i hvert fylke, og å velge ut skoler med ulike kontekstuelle rammebetingelser, har vi sikret et bredt bilde av rådgivingen i fylkene som helhet. Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer hvor det lå en intervjuguide til grunn. Gruppeintervjuer er en godt egnet metode i dette tilfellet. Slike intervjuer muliggjør diskusjoner mellom informantene, noe som gjør at ekstreme synspunkter blir diskutert og nyansert i intervjusituasjonen og ulike meninger kalibreres opp mot hverandre. I tillegg har vi alltid vært to forskere tilstede og dette sikrer at forskerne kan diskutere tolkninger, framgangsmåter og analyser seg i mellom, og forskningsprosessen er dermed ikke et resultat av en forskers egne vurderinger, men har hele tiden blitt diskutert og tolket i et fellesskap. Forskerne som har arbeidet i prosjektet har forsket på tema rundt rådgiving i flere år og har god kjennskap til tidligere forskning og teori på feltet. Våre analyser er i godt samsvar med tidligere forskning. Vi vurderer troverdigheten og bekreftbarheten i de kvalitative casestudiene som godt sikret i prosjektet

3.2 Kvantitative data – spørreundersøkelse til ansatte og elever

3.2.1 Spørreundersøkelse til ansatte i kommuner og fylker

Vi har gjennomført en spørreundersøkelse med ansatte ved ungdomsskoler og videregående skoler i de tre fylkene⁸. Målgruppene for denne har vært rektorer, inspektører, rådgivere, lærere og avdelingsledere. Disse har fått samme spørreskjema, som var utformet for å dekke evalueringens forskningsspørsmål. Vi ønsket å gjennomføre en fullskalaundersøkelse i begge skoleslagene.

Undersøkelsen ble sendt ut digitalt til respondentgruppene. Vi var derfor avhengig av å få tilgang til e-postadresser til hver enkelt informant, slik at de kunne få unike lenker til skjemaet. Å framskaffe de nødvendige e-postadressene viste seg å være utfordrende, særlig for ungdomsskolene. De tre fylkeskommunene gjorde en betydelig innsats her, men

⁸ Se

Vedlegg 3 Spørreskjema til ansatte.

resultatet ble ikke fullstendig. Noen skoler opplyste at de ikke ønsket å delta i undersøkelsen, andre oversendte ikke adresselister eller sendte ufullstendige lister.

Undersøkelsen ble utsendt 24. oktober, og lukket 10. desember 2013. Det ble i denne perioden sendt ut fire påminnelser i håp om å få flere svar. I tillegg har skoleeier i fylkeskommunene sendt ut en oppfordring om å besvare undersøkelsen til alle skoler. Vi vet at belastningen for skolene med denne typen undersøkelser er stor, og har forståelse for at mange ikke hadde mulighet til å prioritere å svare på skjemaet.

Siden oppdragsgiver ønsket en vurdering av kvaliteten på rådgivingen i forhold til lov og forskrift, bygde vi opp spørreskjema etter elementer beskrevet i forskriften (se kapittel 2). Del 1 handlet om bakgrunnsinformasjon om respondentene. Del 2 handlet om hvem som gjør hva i et rådgivingsperspektiv. Del 3 handlet om hvem som har ansvaret for hva i et rådgivingsperspektiv, med andre ord hvordan rådgivingen er organisert og oppgavene fordelt. I del 4 spurte vi om hvordan respondentene vurderte kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgivingen og til slutt i del 5 spurte vi om den sosialpedagogiske rådgivingen og hvordan respondentene vurderte kvaliteten på denne.

En oversikt over de ulike respondentgruppene finnes i tabellen nedenfor. Denne viser den prosentvise svarfordelingen på spørsmålet om hva som er deres primæroppgave i skolen. N er ikke populasjonen, men antallet som faktisk har svart på undersøkelsen.

Tabell 2 Respondentenes primæroppgave

	Ledelse	Lærer	Kontaktlærer	Rådgivere	Annet
Møre og Romsdal					
UNG (N=337)	15 %	34 %	40 %	7 %	5 %
VGS (N=724)	11 %	48 %	33 %	5 %	4 %
Nord-Trøndelag					
UNG (N=309)	12 %	38 %	36 %	5 %	9 %
VGS (N=504)	11 %	42 %	26 %	4 %	18 %
Sør-Trøndelag					
UNG (N=267)	16 %	31 %	40 %	8 %	6 %
VGS (N=763)	12 %	51 %	28 %	6 %	4 %

Ikke overraskende er det flest lærere og kontaktlærere som har svart, og det er flere i videregående enn i kommunene som har svart i alle fylkene.

Svarprosenten er i tabellen nedenfor. Denne er beregnet ut fra antall tilgjengelige e-postadresser fra de forskjellige fylkene, ikke ut fra hele populasjonen. Svarprosenten varierer

noe mellom fylkene, men størst forskjell finner vi mellom grunnskole og videregående skole. Da adresselistene vi fikk i mange tilfeller ikke inneholdt stillingsbetegnelse, er det ikke mulig å si sikkert hvordan svarprosenten varierer mellom respondentgruppene.

Tabell 3 Svarprosent spørreundersøkelse til ansatte

	N	Svar- prosent
Møre og Romsdal		
Ungdomsskole	337	39 %
Videregående skole	727	49 %
Nord-Trøndelag		
Ungdomsskole	309	33 %
Videregående skole	504	36 %
Sør-Trøndelag		
Ungdomsskole	264	39 %
Videregående skole	767	41 %
Samlet	2914	42 %

Svarprosenten for undersøkelsen til de ansatte varierer mellom 33 % og 49 % i de ulike fylkene, og for hele undersøkelsen er svarprosenten 42 %. Det er totalt 2914 respondenter som har svar på undersøkelsen. Dette må vi si oss godt fornøyd med. Hvis man sammenligner med lignende undersøkelser, er dette en normal svarprosent som vi skal være fornøyd med (jf. Waagene og Støren, 2013).

3.2.2 Elevundersøkelsen

Med hensyn til elever ble vi enige med oppdragsgiver om at breddeundersøkelsen skulle gjennomføres koblet til Elevundersøkelsen. Denne skulle ut til skolene i samme periode. Her ble de videregående skolene pålagt å benytte det ekstra spørsmålssettet om rådgiving, mens ungdomsskolene ble oppfordret til å gjøre dette. Elevundersøkelsen ble stengt 13. desember. Elevundersøkelsen inneholder til sammen 24675 besvarelser fra elever på 10. trinn, Vg1 og Vg2 . Svarprosenten er 88 % for hele undersøkelsen.⁹

⁹ <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Resultater-fra-brukerundersokelsene/>

Tabell 4 Antall respondenter elevundersøkelsen

	N
Møre og Romsdal	
UNG	3016
VGS	6289
Nord-Trøndelag	
UNG	1602
VGS	3779
Sør-Trøndelag	
UNG	3417
VGS	6572
Samlet	24675

3.2.3 Analyser

Dataanalysene som er gjort i de to undersøkelsene innebærer kjente og mye brukte statistiske analyser. Hovedsakelig er det gjennomført deskriptive analyser (frekvenser, andeler og gjennomsnitt). Resultatene presenteres fordelt på ulike grupper: ungdomsskole, videregående skole, samt ulike roller i skolen. Data er analysert ved hjelp av standard programvare innen samfunnsvitenskapelig metode (SPSS 22.0). Det er grunnlag for å hevde at resultatene som presenteres i denne rapporten gir et godt bilde av hvordan ansatte og elever opplever forhold knyttet til kvaliteten av rådgivning i skolen. Det må imidlertid bemerkes at resultatene av spørreundersøkelsene ikke utgjør en fullstendig eller objektiv beskrivelse av rådgivningskvalitet, men en beskrivelse av hvordan ansatte og elever opplever forhold knyttet til rådgivningskvalitet. I tillegg må det bemerkes at resultatene her gjenspeiler generelle forhold. Hvordan rådgivningskvaliteten er på den enkelte skole eller skolene i en kommune, vil man først få et innblikk i når man bryter ned data på et lavere nivå. Leseren inviteres derfor til kritisk refleksjon og egne tolkninger basert på sine bakgrunnskunnskaper om rådgivning i skolen.

Der det har vært mulig og hensiktsmessig har vi laget indekser. En indeks konstrueres ved at man slår sammen flere enkeltspørsmål som måler ulike sider av samme forhold.¹⁰ En kan for eksempel slå sammen alle spørsmålene knyttet til i hvilken grad man vektlegger ulike sider ved rådgivning i undervisningen og få et samlet mål på grad av utdannings- og yrkesrådgivning i undervisningen. Fordelen med indekser er at de ofte er mer «robuste» mål enn enkeltspørsmål, samtidig som de forenkler analysen og presentasjon av data. En forutsetning for at indekser skal være meningsfulle er at det eksisterer et minimum av indre sammenheng mellom spørsmålene i indeksen, altså belyser samme fenomen. Som et statistisk mål på indre konsistens benytter vi i denne undersøkelsen oss av Cronbachs Alpha.

10 Se Tabell 23 og Tabell 24 i Vedlegg 7 for hvordan vi har satt sammen spørsmål til indekser

Alpha-verdien varierer fra 0 til 1, og høy verdi vitner om god sammenheng mellom spørsmålene. Et vanlig kriterium er at Alpha-verdien bør være høyere enn 0,7 for at indeksen skal regnes som å ha god nok indre konsistens. Ved beregning finner vi at alle indeksene tilfredsstillende dette.

3.2.3.1 Regresjonsanalyser

Lineære regresjonsanalyser har blitt brukt for å se på forholdet mellom uavhengige variabler og avhengige variabler. Gjennom multiple regresjonsanalyser får man undersøkt i hvilken grad et sett av variabler predikerer et gitt resultat, hvilken variabel som er den beste prediktoren for et resultat og i hvilken grad prediktorvariabelen fortsatt kan forklare et resultat når man kontrollerer for andre variabler (kontrollvariabler) (Pallant, 2005).

Regresjonsanalyser kan påvise at uavhengige variabler predikerer en avhengig variabel på et signifikant nivå gjennom en signifikanstest av R^2 . R^2 indikerer forklaringsstyrken til den estimerte regresjonsligningen. Forklaringsstyrken er uttrykt som en prosent som indikerer hvor mye av variansen i den avhengige variabelen som kan forklares av samlingen av uavhengige variabler.

En regresjonsligning tar følgende form:

$$Y = \alpha + \beta_1(X_1) + \beta_2(X_2) + \dots + \varepsilon$$

Her har vi brukt følgende regresjonsligninger, en for rådgivningskvalitet i ungdomskolen og en for rådgivningskvalitet i videregående skole.

Rådgivningskvalitet i ungdomsskole

$$Y = \alpha \text{ (jente, ikke ind.veiledningssamtale, ikke veiledning i gruppe)} + \beta_1 \text{ (kvalitet valgprosess ung)} + \beta_2 \text{ (gutt)} + \beta_3 \text{ (gj.snittskarakter)} + \beta_4 \text{ (ind.veiled.samtale)} + \beta_5 \text{ (veiledning i gruppe)} + \beta_6 \text{ (hjemme oppmuntrer...)} + \beta_7 \text{ (lærere bryr seg)} + \beta_8 \text{ (tenke over...)} + \beta_9 \text{ (prioriterer skole)} + \beta_{10} \text{ (utdanningsvalg)} + \varepsilon$$

Rådgivningskvalitet i videregående skole

$$Y = \alpha \text{ (jente, ikke ind.veiledningssamtale, ikke gr.samtale)} + \beta_1 \text{ (kvalitet valgprosess vgs)} + \beta_2 \text{ (gutt)} + \beta_3 \text{ (gj.snittskarakter)} + \beta_4 \text{ (ind.veiled.samtale vgs)} + \beta_5 \text{ (gr.samtale vgs)} + \beta_6 \text{ (prioriterer skole)} + \beta_7 \text{ (oppmuntrer hjemme)} + \beta_8 \text{ (lærere bryr seg)} + \beta_9 \text{ (utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn)} + \varepsilon$$

β er koeffisientene som representerer hvor mye den avhengige variabelen Y endres når den uavhengige variabelen X endres med 1 enhet. ε er feilleddet og representerer det som ikke blir fanget opp av modellen, mens α er konstanten.

Regresjonsanalyser krever at man har kontinuerlige data, men det er vanlig å bruke ordinale data ved å konstruere en dummyvariabel. En dummyvariabel er en variabel som bare tar to verdier; for eksempel 0 og 1. Her har vi brukt flere dummyvariabler: Kjønn, fylke, individuell veiledningssamtale og gruppesamtale. Disse er markert med * i figurer og tabeller.

Regresjonsanalysene er presentert i kapittel 1 og i vedlegg 7.

3.3 Metodetriangulering

Vi har i dette prosjektet tre ulike datasett. Et omfattende intervjumateriale og to kvantitative undersøkelser. Bakgrunnen for valget av disse metodene er et ønske om å i best mulig grad belyse rådgivingen i de tre fylkene fra ulike vinkler. I fylkeskapitlene hvor dataene i hovedsak presenteres og i analysekapitlene hvor vi drøfter materialet opp mot teori og tidligere forskning benytter vi så langt det er mulig alle de tre datakildene. Vi benytter altså metodetriangulering. Videre i rapporten kommer de ulike datakildene til å bli benyttet der hvor de kan bidra til innsikt og svar på problemstillingene.

3.3.1 Møre og Romsdal

De kvalitative casestudiene består av til sammen 40 intervjuer med aktører ved tre ungdomsskoler (16 intervjuer), tre videregående skoler (16 intervjuer) og andre aktører (skoleeier fra kommune og fylkesnivå, representanter for næringsliv og andre som arbeider med rådgiverrelatert arbeid inn mot skolene – til samme åtte intervjuer). Til sammen ble 90 personer intervjuet i Møre og Romsdal. Det var vanskelig å få gjennomført observasjoner i fylket og det var kun en rådgiver som så seg villig til, eller hadde anledning til, å la oss observere en rådgivingsamtale.

I den kvantitative spørreundersøkelsen til ansatte som arbeider i skolesektoren i fylkeskommunen og i kommunene i fylket, fikk vi svar fra 337 ansatte (svarprosent 39) i ungdomsskolene og 727 ansatte (svarprosent 49) fra videregående skole. Totalt var det 1064 ansatte som svarte på undersøkelsen i Møre og Romsdal. Elevundersøkelsen 2013 omfattet elever i 10. trinn, Vg1 og Vg2 . I Møre og Romsdal var det 9305 antall elever som deltok.

3.3.2 Sør-Trøndelag

I Sør-Trøndelag består de kvalitative casestudiene av til sammen 33 intervjuer med aktører fra tre ungdomsskoler (14 intervjuer), tre videregående skoler (13 intervjuer) og andre aktører (skoleeier fra kommune og fylkesnivå og representanter for næringsliv og andre som arbeider med rådgiverrelatert arbeid inn mot skolene, til samme 6 intervjuer). Til sammen ble 94 personer intervjuet i fylket. I Sør-Trøndelag ble det gjennomført tre observasjoner av rådgivingsamtaler og vi fikk også observert i en time i faget Utdanningsvalg.

I den kvantitative spørreundersøkelsen til ansatte som arbeider i skolesektoren i fylkeskommunen og i kommunene i fylket, fikk vi svar fra 337 ansatte (svarprosent 39) i ungdomsskolene og 727 ansatte (svarprosent 41) fra videregående skole. Totalt var det 1064 ansatte som svarte på undersøkelsen i Sør-Trøndelag. Elevundersøkelsen 2013 omfattet elever i 10. trinn, Vg1 og Vg2 . I Sør-Trøndelag var det 9989 elever som deltok.

I tillegg har vi vært til stede som deltakende observatør ved tre relevante arrangementer i fylket: 1) Rådgiversamling for fjellregionen på Tynset (omfattet Nord-Østerdal og fjellkommunene i Sør-Trøndelag), 2) Rådgiversamling for Trondheim og omliggende kommuner, i Trondheim og 3) Samling for faglige ledere i BYGGOPP, Trondheim. Alle arrangementene bidrog til nyttig informasjon og relevante diskusjoner om rådgivingsarbeidet i fylket.

3.3.3 Nord-Trøndelag

I Nord-Trøndelag består de kvalitative casestudiene av til sammen 35 intervjuer med aktører fra tre ungdomsskoler (14 intervjuer), tre videregående skoler (14 intervjuer) og andre aktører (skoleeier fra kommune og fylkesnivå og representanter for næringsliv og andre som arbeider med rådgiverrelatert arbeid inn mot skolene, til samme sju intervjuer). Til sammen ble 76 personer intervjuet i Nord-Trøndelag. Vi gjennomførte også fire observasjoner av rådgivingssamtaler.

I den kvantitative spørreundersøkelsen til ansatte som arbeider i skolesektoren i fylkeskommunen og i kommunene i fylket, fikk vi svar fra 309 ansatte (svarprosent 33) i ungdomsskolene og 504 ansatte (svarprosent 36) fra videregående skole. Totalt var det 813 ansatte som svarte på undersøkelsen i Nord-Trøndelag. Elevundersøkelsen 2013 omfattet elever i 10. trinn, Vg1 og Vg2 . I Nord-Trøndelag var det 5381 elever som deltok.

I tillegg har vi vært til stede som deltakende observatør ved konferansen «Framtidens fagarbeider» på Stiklestad. Her kom det gode innspill om rådgivingen i skolen sett næringslivets ståsted. Vi deltok også på en rådgiversamling på Hell, der Vox presenterte CMS-perspektivet på karriereveiledning. Her deltok også rådgivere fra Sør-Trøndelag.

4 Møre og Romsdal fylke

4.1 Om fylket

Møre og Romsdal fylkeskommune har ca. 2500 ansatte og ca. 2000 av disse er ansatt ved fylkets 23 videregående skoler. Fylket har en befolkning på ca. 260 000 og de største byene er Kristiansund, Molde og Ålesund. Ved de videregående skolene er det 9400 elever, det er 2000 lærlinger og fylket har også to fagskoler med 450 studenter.¹¹ Møre og Romsdal er Norges største fiskerifylke målt i eksportverdi, et betydelig industrifylke og petroleumsindustrien har bygget seg opp i fylket de siste årene.¹²

Fylket er stort i utstrekning og når det gjelder rådgivingsfeltet har fylkeskommunen organisert seg med fire rådgiverkoordinatorer i karriereveiledning i 25 % stilling. Disse har ansvaret for hver sine regioner i fylket. Koordinatorene er rådgivere ved videregående skoler i de fire regionene. En av hovedoppgavene til koordinatorene er samarbeidet med ungdomsskolene om utdanningsvalg og å organisere hospitering i videregående skole for elevene på 10. trinn. I tillegg drifter koordinatorene det regionale rådgivernetverket, som blant annet arrangerer samlinger i løpet av året.

Fylkeskommunen arbeider for tiden med å utvikle en «Karriereløype» som skal visualisere karriereveiledningen i hele grunnopplæringen. Dette er et verktøy for informasjon til elever, foresatte, skoler og næringsliv om hva som skal skje i karriereveiledningen. Det skal være en ressursbank for å jobbe med karriereveiledning og et grunnlag for kvalitetsarbeid i karriereveiledningen. Her skal det ligge forslag til aktiviteter og materiell, og informasjon om hvem som er ansvarlig for de ulike aktivitetene. Fylket arrangerer også karrieredagene som er et tilbud til elever på 10. trinn og et samarbeid mellom næringsforeninger, bedrifter, kommuner, høyskoler og skoler. Her får elevene møte ulike bransjer, bedrifter og utdanninger gjennom praktiske oppgaver som gir mulighet til å prøve seg i praksis i ulike yrker.¹³ Fylkeskommunen synes samarbeidet mellom de ulike skoleslagene er godt og at de forskjellige aktørene er svært samarbeidsvillige, og ser fram til videre samarbeid.

11 <http://mrfylke.no/Om-Moere-og-Romsdal/Brosjyre> hentet 12.06.14

12 http://no.wikipedia.org/wiki/M%C3%B8re_og_Romsdal#N.C3.A6ringsliv hentet 12.06.14

13 <http://mrfylke.no/Tenesteomraade/Utdanning/Karriererettleiing/Karrieredagane-2014-for-elevar-paa-10.trinn> hentet 12.06.14

4.1.1 Om skolene og kommunene vi besøkte

Kapittelet bygger på tre datakilder: kvalitative casestudier ved tre ungdomsskoler og tre videregående skoler i fylket, spørreundersøkelse til ansatte i kommune og fylket og elevundersøkelsen 2013. Datakildene er nærmere beskrevet i metodekapittelet.

Case 1: Kommunen er en utkantkommune med om lag 10 000 innbyggere. Næringsstrukturen i kommunen er preget av store internasjonale industribedrifter, som utgjør mye av grunnlaget for bosetting og aktivitet i kommunen. Ungdomsskolen vi besøkte er en skole med i underkant av 200 elever og om lag 20 ansatte. Rådgivingsressursen ved skolen er fordelt mellom en rådgiver og kontaktlærerne. Kontaktlærerne har det meste av den sosialpedagogiske rådgivingen og rådgiver har ansvar for yrkes- og utdanningsrådgivingen. Kontaktlærerne gjennomfører også faget utdanningsvalg og rådgiver organiserer aktiviteter som hospitering, arbeidsuker og yrkesmesse. Rådgiver bruker mye tid på å administrere valgfag, språk, spesialundervisning og særskiltsøkere. Det blir lite tid til rådgivingsamtaler, men elevene kan ta kontakt ved behov og han har god oversikt over elevenes valg og sørger for at alle søker videregående.

Den videregående skolen i caset har ca. 300 elever og 60 ansatte. Skolen tilbyr studiespesialisering, elektrofag, helse- og oppvekstfag, teknikk og industriell produksjon (TIP). Innenfor TIP har skolen også tilbud om en TAF-program som er et 4-årig løp hvor eleven oppnår både fagbrev og studiekompetanse. Ved skolen er det en rådgiver som arbeider mest med elevene som går på studiespesialisering. På yrkesfag er det først og fremst faglærerne som driver yrkes- og utdanningsrådgiving. Både på yrkesfag og på studiespesialisering er kontaktlærerne førstelinjetjeneste for rådgiving, særlig når det gjelder sosialpedagogiske problemstillinger. Skolen har mye kontakt og samarbeid med lokalt næringsliv og orienterer seg mye mot behovene som blir signalisert. I tillegg har de flere prosjekter med internasjonale samarbeidspartnere.

Case 2: Kommunen er en bykommune med om lag 25 000 innbyggere. Næringslivet i byen domineres av olje- og gassvirksomhet, skipsbygging og fiskerinæringen. Ungdomsskolen vi besøkte har rundt 300 elever og 40 ansatte. Skolen har to rådgivere og en delt rådgivingstjeneste i form av deling mellom sosialpedagogisk-, yrkes- og utdanningsrådgiving. Rådgiveren med ansvar for det sosialpedagogiske er også sosialpedagogisk koordinator ved skolen. Kontaktlærerne er primærrådgiver for elevene og har ansvaret for gjennomføringen av faget utdanningsvalg, som på timeplanen heter klassens time.

Den videregående skolen i caset er en yrkesfaglig skole som tilbyr 11 ulike studieprogram, inklusive TAF-utdanning. Skolen har over 1000 elever og 230 ansatte. Det er fire rådgivere ved skolen. Disse har ansvaret for både sosialpedagogisk rådgiving, yrkes- og utdanningsrådgiving innenfor hver sine utdanningsprogrammer. Rådgiverne har en

stillingsprosent mellom 35–50% og er faglærere i den resterende delen av stillingen. Skolen har en samlet elevtjeneste hvor rådgiverne, OT, helsesøster og andre hjelpeinstanser for elevene er en egen avdeling ved skolen. Kontaktlærerne og faglærerne er også ved denne skolen førstelinjetjeneste i skolens rådgivingsarbeid. Siden dette er en yrkesfaglig skole anser både rådgiverne og lærerne det som naturlig at mye yrkes- og utdanningsrådgiving foregår innenfor rammene av undervisningen. Kontaktlærerne er ofte den første eleven tar kontakt med om det skulle oppstå sosialpedagogiske utfordringer. Både når det gjelder dette og yrkes- og utdanningsrådgiving henviser de vanligvis elevene videre til rådgiverne dersom de selv ikke har kompetanse til å håndtere deres utfordringer. Resultatet av dette er at rådgiverne arbeider særlig mye med sosialpedagogiske utfordringer og mindre med yrkes- og utdanningsrådgiving.

Case 3: Kommunen er en bykommune med om lag 25 000 innbyggere. Næringslivet i kommunen er preget av eksportindustri innenfor olje, gass og maritim sektor og befolkningen er relativt høyt utdannet. Ungdomsskolen i caset har i underkant av 400 elever og 50 ansatte. Skolen har to rådgivere som ved siden av rådgiverstillingen også er trinnledere og underviser. Rådgiverne har delt oppgavene mellom seg, men har ingen delt rådgivingstjeneste. Den ene har ansvaret for kontakt med aktører utenfor skolen og tar en del sosialpedagogiske utfordringer, mens den andre har hovedansvaret for yrkes- og utdanningsrådgivingen i tillegg til å ha ansvaret for spesialpedagogikken ved skolen. Kontaktlærerne opplever ikke rådgiving som sitt ansvar, men har litt ressurs til å drive sosialpedagogisk rådgiving. Utdanningsvalg gjennomføres av lærerne og fungerer ulikt.

Den videregående skolen i caset har 800 elever og 100 ansatte og er hovedsakelig en skole med studieforberedende utdanningsprogram. Skolen har tre rådgivere som hver har mellom 50 og 65 % av tiden sin til rådgiving og er lærere i tillegg. Rådgiverne har ansvar for ulike klasser og skal sammen med kontaktlærerne gi elevene den rådgivingen de trenger. Kontaktlærerne er førstelinjetjeneste og tar opp rådgivingsrelaterte spørsmål i veiledningssamtalene. Rådgiverne arbeider både med sosialpedagogiske utfordringer, yrkes- og utdanningsrådgiving innrettet mot høyere utdanning og ut mot ungdomsskolene. Rådgiverne opplever at de må bruke mye tid på akutte problemer, og at ressursen er for liten til at de kan arbeide systematisk.

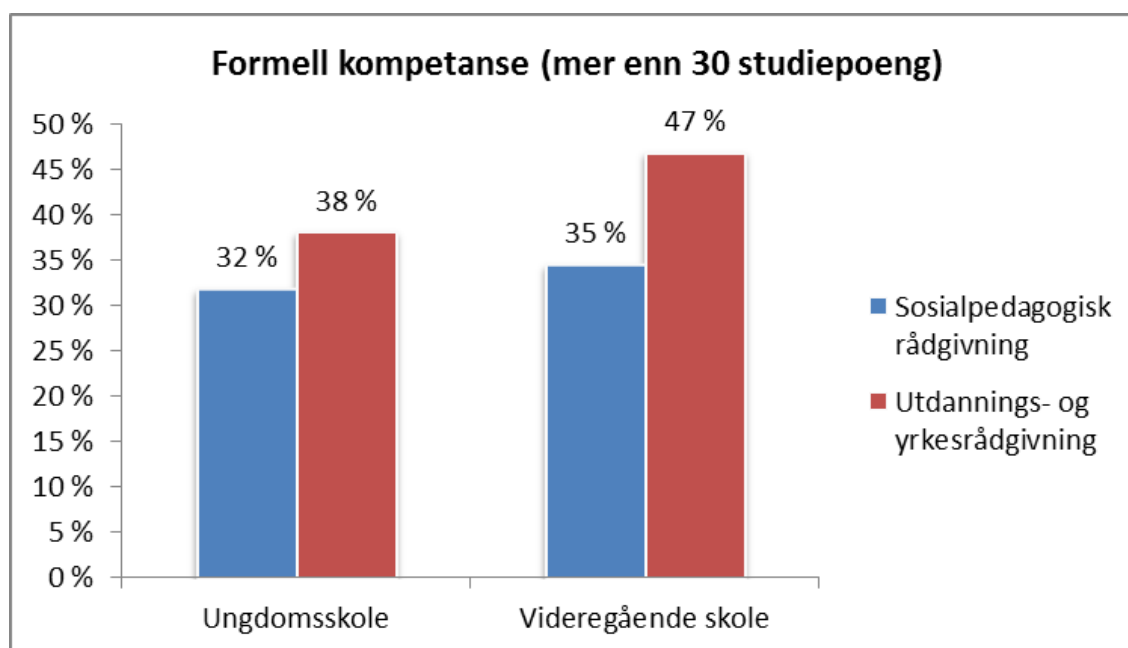
4.1.2 Om rådgiverne i fylket

Av rådgiverne i ungdomsskolen i Møre og Romsdal, som har svart på spørreundersøkelsen, har 38 % vært i sin stilling som rådgiver mellom 0 og 5 år (se Tabell 7 i vedlegg). 21 % har vært i sin stilling i mer enn 16 år. Det er overvekt av kvinnelige rådgivere og aldersmessig er gruppen relativt jevnt fordelt, men det er flere i den eldste aldersgruppen enn i den yngste. Til sammen er 41% av rådgiverne over 51 år.

Ved videregående skole er det 62 % som har vært i sin stilling mellom 0 og 5 år. Dette virker som et høyt tall med tanke på at de vi intervjuet hadde lang fartstid som rådgivere, men det kan ha sammenheng med endringer i skolestrukturen knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet som medførte at flere rådgivere byttet skole. 10 % har vært i stillingen i mer enn 16 år. Det er omtrent like mange kvinnelige som mannlige rådgivere som har svart. Angående alder er det en høyere andel av rådgiverne i den høyeste aldersgruppen. Til sammen er 48 % av rådgiverne over 51 år.

4.1.3 Rådgivers kompetanse

I Møre og Romsdal var det i ungdomsskolen 32 % av rådgiverne som svarte at de hadde 30 studiepoeng eller mer innen sosialpedagogisk rådgiving. På videregående er tallet marginalt høyere på 35 %. Når det gjelder formell kompetanse på utdannings- og yrkesrådgiving er tallene noe høyere. For ungdomsskolene er det 38 % som har det, mens det er 47 % i videregående skole som har formell kompetanse på utdannings og yrkesrådgiving. Møre og Romsdal skiller seg fra de øvrige fylkene i undersøkelsen ved at de har en lavere andel rådgivere med formell kompetanse.



Figur 1 MR Rådgivers formelle kompetanse

Fra intervjuene er dette et gjenkjennbart bilde. Det er svært få vi har snakket med som sier at de har formell kompetanse. I stedet framheves det lang erfaring som rådgiver og at Fylkeskommunen gjør viktig kompetansehevingsarbeid for rådgiverne både på videregående og på ungdomsskolen gjennom sine nettverksamlinger o.l. I en kommune var den eneste

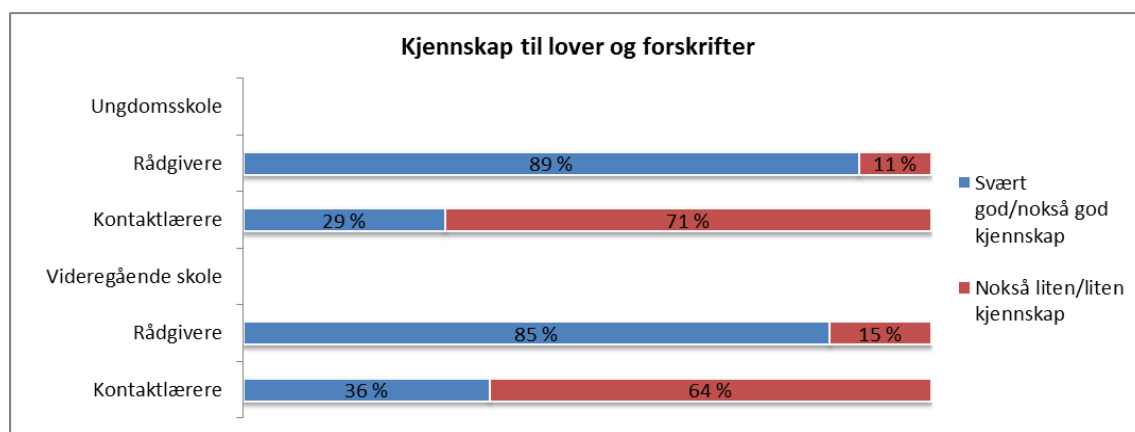
med formell rådgiverkompetanse en lærer som ikke arbeidet med rådgivingsrelaterte spørsmål ved skolen.

4.2 Rammer for rådgivingen

4.2.1 Lov og forskrift

Lov og forskrift er de kanskje viktigste styringsdokumentene for rådgivingen i skolen (se kapittel 2.4 Lov og forskrift). Ett grunnlag for at skolene skal kunne utøve rådgivingen i tråd med lov og forskrift er at de ansatte kjenner til innholdet i dem. I spørreundersøkelsen spurte vi derfor om dette.

Ved ungdomsskolene i fylket mener 44 % av alle ansatte at de har nokså god eller svært god kjennskap til lov og forskrift. Ser vi på rådgiverne er dette naturligvis betydelig høyere og 89 % av rådgiverne mener at de har nokså god eller svært god kjennskap til lov og forskrift. Av kontaktlærerne er det 29 % som mener det samme. Ved videregående skole er det 37 % av alle ansatte som har svært eller nokså god kjennskap til lover og forskrifter for skolens rådgiving. For rådgiverene på videregående er det 85 % som har god eller svært god kjennskap, mens tilsvarende tall for kontaktlærerne er 36 %. De ansatte i Møre og Romsdal ligger omtrent på snittet sammenlignet med de andre fylkene. Det er et tydelig skille mellom rådgiverne og kontaktlærerne i hvor godt de kjenner til lov og forskrift.



Figur 2 MR Kjennskap til lov og forskrift

I intervjuene spurte vi også om informantene kjente til at det fantes en lov og forskrift for rådgivingen og hvordan de eventuelt syntes den fungerte. Generelt er inntrykket at de ansatte kjente til at det er en forskrift, men at de ikke kjenner særlig godt til innholdet. I den grad de kjenner innholdet, påpekes det at den er veldig generelt formulert. Læreren tror ikke det er noen sterk bevissthet rundt innholdet i forskriften og er usikker på om det er et tema

som lærerne snakker noe særlig om. En av rådgiverne i videregående skole har et sterkere engasjement angående forskriften og mener at den ikke fungerer særlig godt.

Rådgiver videregående skole: Den nye opplæringsloven, da forsvant rådgiveren faktisk. Da var det rådgivningstjenesten som dukket opp. Og etter det så er det blitt mer og mer tåkete og fleksible pragmatiske løsninger rundt omkring, så akkurat lovverket, regelverket, det fungerer bare sånn passe bra for tiden har jeg inntrykk av når det gjelder rådgiverfunksjonen.

Her ser vi at rådgiver framhever rådgivers rolle i motsetning rådgivningstjenesten. Vi ser altså en virkelighetsforståelse som rådgiver opplever til dels avviker fra den som er innbakt i lov og forskrift. Det blir for denne rådgiveren et sprik mellom styringssignalene, og det som oppleves som det sentrale i praksis.

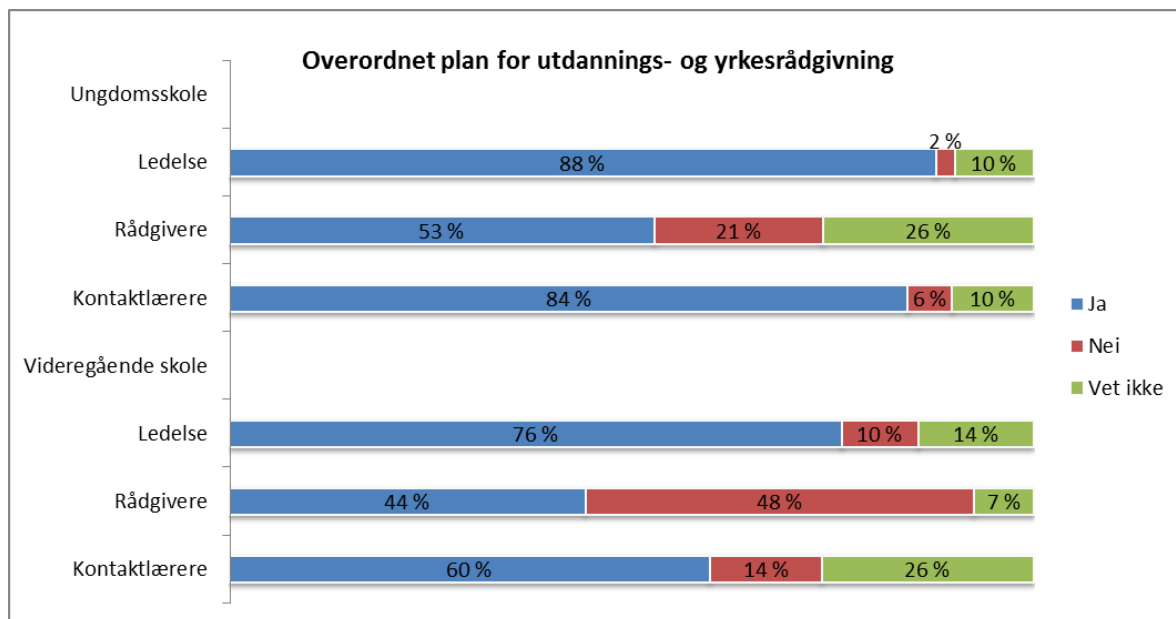
Skolens ledelse er de som virker minst orientert om lov og forskrift. Ved en videregående skole svarer lederen for elevtjenestene at han «*kjenner til at det er lov og forskriftsmessig pålagt å ha det*». På spørsmål om han kjenner innholdet svarer han «*ikke ordrett nei*». På en ungdomsskole kjenner ikke rektor til innholdet og kan ikke svare på hvordan den fungerer.

Skoleeierne i kommunene gir heller ikke uttrykk for at de har veldig mye kjennskap til innholdet i lov og forskrift, men fylkeskommunen forteller at de arbeider med nye verktøy som er forankret i forskriften. Utover dette har fylkeskommunen et inntrykk av at det er dypt forankret hos både lærere og rådgivere at elevene har rett til rådgiving og at elevene selv er bevisste på dette. Det er mye regelverk og styringsdokumenter skolens ansatte skal ha oversikt over og det kan diskuteres hvorvidt man kan forvente at de har kjennskap til alle disse. Vi må konstatere at inntrykket fra fylket er at lov og forskrift for rådgivingen i skolen er noe de ansatte kjenner til, men at de vet lite om innholdet. Rådgiverne kjenner bedre til innholdet og flere mener at den er så generell at den gir lite retningslinjer i det daglige arbeidet. Dette betyr ikke at elevene ikke får det de har krav på.

4.2.2 Planer for arbeid med utdannings- og yrkesrådgiving

I spørreundersøkelsen spurte vi de ansatte om de opplevde at skolen de er ansatt på har en overordnet plan for sitt arbeid med utdannings- og yrkesrådgiving. På ungdomsskolen svarer over 80 % av lærerne, kontaktlærerne og ledelsen bekreftende på dette. Av rådgiverne er det 53 % som svare bekreftende. På videregående svarer 57 % av lærerne, 60 % av kontaktlærerne og 76 % av ledelsen at de opplever at skolen har en overordnet plan. Også her er det betydelig lavere andel av rådgiverne som mener det samme – 44 %. Det er altså færre av rådgiverne enn andre ansatte som opplever at skolen de arbeider ved har en overordnet plan for utdannings- og yrkesveiledningen. Det er også tydelig at ledelsen oftere mener at det er en overordnet plan enn andre ansatte. Dette kan tyde på at det nok er en

del planer for rådgivingsarbeidet ute i skolene, men at disse ikke er like godt kjent blant alle ansatte. Det kan også tyde på at mange planer er «sovende» og dermed har lite betydning for det arbeidet som faktisk gjøres. Rådgiverne har på sin side inngående kjennskap til feltet og at en betydelig andel svarer benektende på spørsmålet, kan tyde på at de ikke opplever at planene er i overensstemmelse med behovet eller er i bruk ved skolen. Det overordnede bildet er at et stort flertall i ungdomsskolen og et litt mindre flertall i videregående skole mener skolen har en overordnet plan for yrkes- og utdanningsrådgivingen. Rådgiverne skiller seg ut ved at en betydelig andel av dem svarer at skolen ikke har det.



Figur 3 MR Overordnet plan ved skolen

Vi ba også de ansatte om å vurdere i hvilken grad utdannings- og yrkesrådgiving er innarbeidet i strategiplaner, lokale læreplaner, uke/arbeidsplaner og i skolens årshjul på en god måte (se Figur 41 i vedlegg). Svarene viser at mellom 56 % og 79 % av de spurte i ungdomsskolen mener at det i svært eller nokså stor grad er innarbeidet i skolens planer. Andelen som mener det samme i videregående er lavere og på mellom 31 % og 53 %. I videregående er andelen som svare vet ikke betydelig. Det er flest i begge skoleslag som mener at rådgivingen er innarbeidet i årshjulet til skolen. Dette blir også bekreftet gjennom intervjuene. I ungdomsskolen er det flere som mener det i meget eller nokså stor grad er innarbeidet i de ulike planene, mens på videregående skole er det noe færre som mener det samme. Noe som er verdt å merke seg er at andelen på videregående som ikke vet er høy sammenlignet med ungdomsskolen og litt høyere enn snittet for alle fylkene.

Fra intervjuene er det vårt inntrykk at de fleste skolene har et årshjul hvor aktiviteter innenfor yrkes- og utdanningsrådgiving er satt opp. Disse er ment både som en aktivitetsplan for rådgivernes arbeid, men også som en måte å informere resten av kollegiet om rådgivingsarbeidet som er planlagt i løpet av året. Rådgiverne forsøker etter beste evne å

følge planen, men utfordringen som flere snakker om er å få tid til å faktisk gjennomføre planene. En rådgiver forteller:

Rådgiver videregående skole: Men jeg tenker i fjor da, vi jobbet ganske tett sammen i fht det rådgivningsteamet som vi var, og da var et av målene at vi hadde lyst til å ha et årshjul for rådgiveren. Så da laget vi kjempeflott årshjul som skulle starte fra august og endte ut i juli. (...) Vi hadde det ganske klart, vi skulle inn i klasserommene og orientere. Vi skulle på en måte ha den litt tette oppfølgingen av elevene. Vi hadde et mål, vi hadde ønske om å sette noen sånne punkt, hvordan vi ønsket at rådgivningstjenesten skulle fungere. Nettopp for å styrke karriereveiledningen. Men du vet det at det funker ikke helt sånn i praksis. Det er et veldig fint papir og vi har da tatt det fram og sett på det, men vi ser det at vi klarer ikke å følge planen.

Tidspress og andre oppgaver kommer i veien for at rådgiverne ved denne skolen klarer å følge det årshjulet de selv har laget, selv om de gjerne ønsker. De har et mål om å styrke karriereveiledningen, men andre oppgaver hindrer dem i å prioritere dette. Her synliggjøres kanskje det, som vi også ser fra spørreundersøkelsen, at de som har i sin oppgave å følge et slikt årshjul ikke opplever at dette er mulig i hverdagen.

4.3 Ansvars- og oppgavefordeling

4.3.1 Ansvarsfordeling

Vi ba respondentene å velge de punktene innenfor yrkes- og utdanningsrådgiving som de selv er ansvarlige for at elever ved skolen får informasjon om (se Tabell 8 i vedlegg). Det er flere i ledelsen i ungdomsskolen som sier at de ikke er ansvarlige for at elevene får informasjon om noen av disse punktene, hele 54 %. Dette er et paradoks i og med at skolens ledelse er øverste ansvarlige for at elevene får det de har krav på. I videregående skole er det tilsvarende tallet 25 %. Halvparten av lærerne i begge skoleslag mener de ikke har ansvar for noen av disse punktene, mens når det gjelder kontaktlærerne ser vi større variasjon mellom skoleslagene. Det er nær dobbelt så mange kontaktlærere i ungdomsskolen som mener de ikke har ansvar for noen av disse punktene enn i videregående skole. Rådgiverne har, ikke overraskende, i stor grad svart at de har ansvar for alle disse punktene. Det generelle bildet viser også at blant ledelse og kontaktlærere er respondentene på videregående oftere ansvarlig for punktene enn blant respondentene i ungdomsskolen. Blant lærerne i begge skoleslagene er det jevnere fordelt, men blant lærere på videregående skole er det færre som opplever at de er ansvarlige for punktene enn lærerne på ungdomsskolen. Hele skolens ansvar ser ut fra disse tallene til å være mer innarbeidet i videregående skole enn i ungdomsskolen.

I intervjuene spurte vi også hvordan ansvaret for rådgivingen var fordelt på skolen. Ved en ungdomsskole fikk vi følgende svar fra ledelsen:

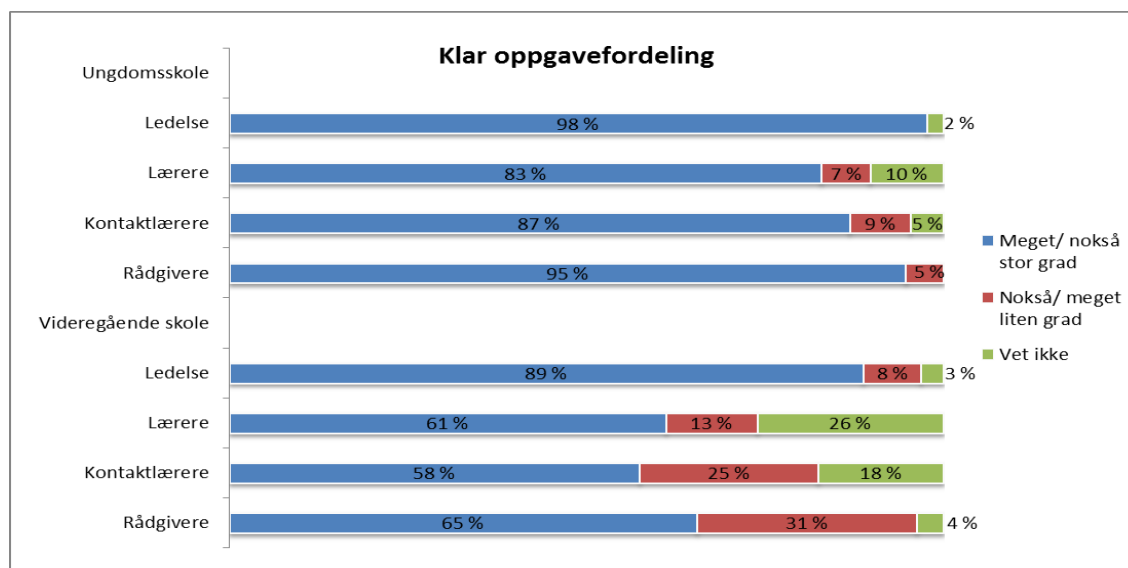
Ledelse ungdomsskole: Vi har jo rådgiver som har hovedansvaret, men det er også sånn at de [lærerne] som er i tiende klasse, de hjelper også mye til med det arbeidet inn mot enkeltelever og elevgrupper, det gjør de. Mye av det går nå på en måte igjennom kontaktlærer da, også er det til rådgiver ved behov.

Ansvarsfordelingen er klar ved denne skolen og situasjonen som beskrives er typisk for flere skoler. Rådgivere er skolens rådgivingsansvarlige og utformer sitt arbeidsområde etter egne vurderinger – i mer eller mindre dialog med skolens ledelse og lærere. Så lenge ledelsen og de ansatte opplever at rådgivingen fungerer greit ser det ut til at ledelsen ikke føler behovet for å styre denne delen av virksomheten særlig mye. På en av de videregående skolene snakker de tydeligere om rådgivernes forventninger til kontaktlærer når det gjelder rådgivingsarbeidet: «Vi ønsker ikke at kontaktlærer eller lærerne skal bare sende elevene til rådgiver i det øyeblikket det er noe, vi vil kvalitetssikre at de har gjort noe i forkant de også». Rådgiverne ser på sitt ansvar som å primært å være andrelinjetjeneste for elevene, de skal bidra når lærerne har prøvd sitt. Kontaktlærer er førstelinje, og må forsøke å hjelpe eleven selv før rådgiver kobles inn. En annen rådgiver er veldig tydelig på at ansvaret generelt for rådgivingen ligger hos henne, når vi spør om hvor ansvaret ligger: «Dette er vårt. Jeg tror vi må kunne si det slik. Utadrettet virksomhet mot ungdomsskolene, kveldsmøter, foreldremøter på individnivå. Vi sier ikke at lærere ikke gjør det i det hele tatt, det ville være feil, men det er vårt ansvar». Hvem som har ansvaret for hva i skolens rådgiving er nært knyttet til idealet om at rådgiving skal være hele skolens ansvar og oppgave. Denne rådgiveren har ikke følelsen av at hun deler dette ansvaret med andre enn sine rådgiverkolleger.

4.3.2 Oppgavefordeling

I spørreundersøkelsen spurte vi om de ansatte opplevde at det var klar oppgavefordeling i arbeidet med utdannings- og yrkesrådgivingen på skolen. Generelt ser vi i svarene fra Møre og Romsdal at de aller fleste mener at det i meget eller nokså stor grad er en klar oppgavefordeling. Særlig på ungdomsskolen er det stor overvekt på positiv side. På videregående skole er bildet litt mer nyansert. Blant ledelsen er det 89 % som i meget eller nokså stor grad mener det er en klar oppgavefordeling, men for de resterende gruppene ser vi et litt annerledes bilde. Blant lærerne, kontaktlærerne og rådgiverne er det om lag 60 % som mener at det er en klar oppgavefordeling i meget eller nokså stor grad og flere som svarer at de ikke vet. Blant rådgiverne og kontaktlærerne i videregående er det 25–31 % som er negative til utsagnet. Generelt svarer respondentene i Møre og Romsdal nokså likt

respondentene i de andre fylkene. På ungdomsskolen er det færre som er negative enn i de andre fylkene og på videregående er det flere som er negative.



Figur 4 MR Klar oppgavefordeling i arbeidet med utdannings- og yrkesrådgivingen?

Det viktigste angående oppgavefordeling i rådgivingsarbeidet, slik det framstår i intervjuene, er at lærerne og kontaktlærerne ofte har en viktig rolle som førstelinjetjeneste i rådgiving. Dette gjelder særlig i sosialpedagogiske spørsmål og i yrkesorientering for yrkesfagelever. Lærerne kjenner ofte elevene bedre og møter dem oftere. På den måte blir det gjerne enklere for elevene å stille spørsmål, og de føler seg tryggere på lærerne. Lærerne blir på mange måter «lavterskeltilbudet» eller førstelinjetjenesten for elevene. Kontaktlæreren får funksjonen som bindeleddet mellom elev og rådgivere. Ledelsen ved en ungdomsskolen sier at «Det er jo mye de spør kontaktlæreren om, det er nå han de har mest å gjøre med i det daglige så. Det er på en måte naturlig at det går via en kontaktlærer».

Ved denne skolen blir rådgiver mer en som lærerne henviser elevene til enn en som elevene selv tar kontakt med. Ved flere skole snakker både lærere og elever om at terskelen for å oppsøke rådgiver kan være høy, selv om elevene har mulighet til å ta direkte kontakt. Elevene må oppsøke et eget kontor, skrive seg på en liste eller avtale møte på en annen måte for deretter å komme tilbake til avtalt tid. Slik blir ofte rådgiver en som elevene går til når de har konkrete spørsmål som lærerne ikke kan svare på. For elever på studieforberedende utdanningsprogram har rådgiver en tydeligere rolle som ekspert på høyere utdanning, mens for elevene på yrkesfag er det faglærerne som vet mest om faget og bransjen elevene utdanner seg til. Lærerne på ungdomsskolen snakker med elevene generelt om valg av utdanning og yrker, men har i mindre grad kompetanse på feltet. Slik er rådgiver på ungdomsskolen skolens ekspert på videregående opplæring.

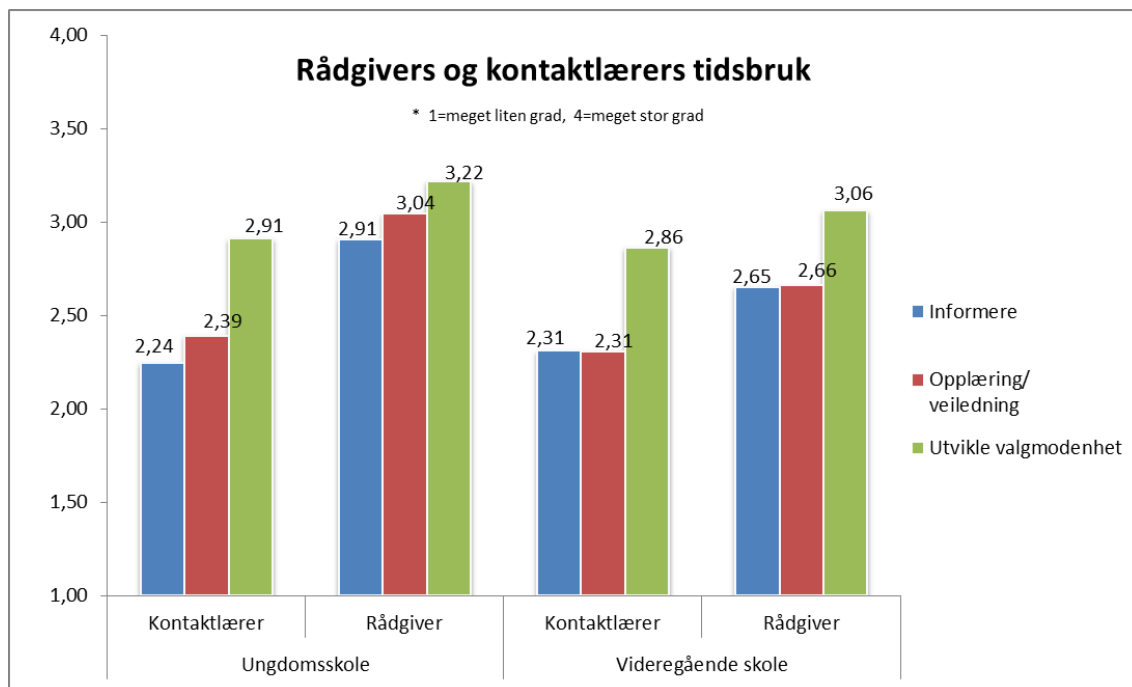
4.3.3 Hele skolens ansvar og rådgivers rolle

I lov og forskrift er det beskrevet flere elementer som elever skal få informasjon om, opplæring, veiledning og støtte i. I ungdomsskolen er det flest som svarer i meget eller nokså stor grad at de bruker tid på å informere om utdanningsretninger i Norge (52 %), ulike yrker (57 %) og lokalt arbeidsmarked (49 %). I videregående skole er det flest som svarer i meget eller nokså stor grad at de bruker tid på å informere om lokalt arbeidsmarked (53 %), søknadsfrister (50 %) og ulike yrker (49 %).

Når det gjelder opplæring og veiledning er det for ungdomsskolen flest som i meget eller nokså stor grad bruker tid på veilede elevene i å orientere seg i relevant informasjon (38 %) og i bruk av veiledningsverktøy (52 %). For ansatte på videregående er det flest som i meget eller stor grad bruker tid på å orientere seg i relevant informasjon (41 %) og å veilede elevene i jobbsøking (33 %).

Ser vi på tallene for i hvilken grad de ansatte bruker tid på å gi elevene støtte i, ser vi at man i ungdomsskolen bruker mest tid på å finne ut av hvilke ønsker elevene har for framtiden (73 %), å bli kjent med egne interesser (72 %) og å vurdere hva som er realistisk i forhold til utdannings- og yrkesvalg (58 %). I videregående skole er det å finne ut av hvilke ønsker elevene har for framtiden (67 %), å bli kjent med egne preferanser (59 %) og å vurdere hva som er realistisk i forhold til utdannings- og yrkesvalg de ansatte bruker mest tid på.

I figuren under har vi laget indekser for disse tre gruppene variabler. Tallene viser gjennomsnittet aktørene har svart på en skala fra 1 «i meget liten grad» til 4 «i meget stor grad». Av disse tallene ser vi at både for rådgiverne og kontaktlærer er det flest som har svar i den positive enden av skalaen når det gjelder å bruke tid på å utvikle elevenes valgmodenhet og færrest som gjør det samme på det å bruke tid på å informere og opplæring/veiledning.

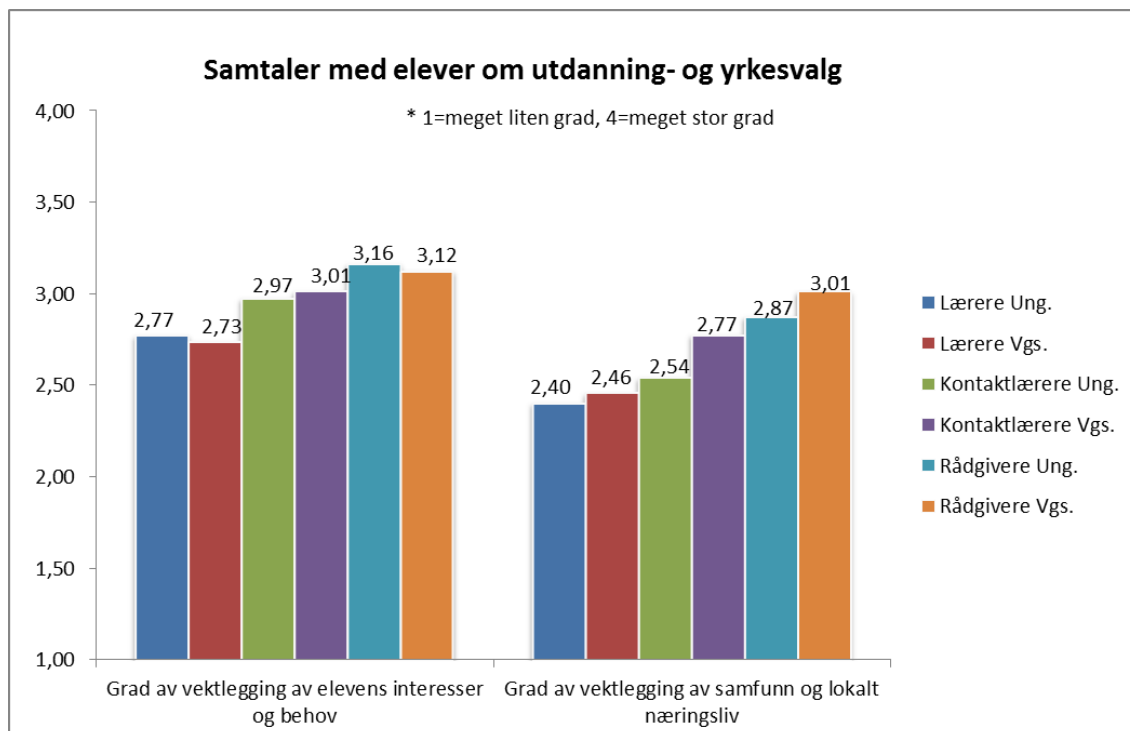


* informering, opplæring/veiledning og utvikling av valgmodenhet.

Figur 5 MR Indekstall for rådgiveres tidsbruk

I spørreundersøkelsen spurte vi de ansatte hvor mange samtaler om utdannings- og yrkesvalg de hadde med elevene i løpet av et skoleår. Rådgiverne gjennomfører ganske mange samtaler. Et flertall av rådgiverne gjennomfører 41 eller flere samtaler i året, mens hovedvekten av lærere, ledelse og kontaktlærer ligger på under 10 samtaler i året. Samtaler om utdannings- og yrkesvalg gjennomføres mest av rådgiverne i begge skoleslag, andre grupper ansatte har i mindre grad slike samtaler (se Tabell 9 i vedlegg).

Videre spurte vi flere spørsmål om hva de vektla i samtalen med elevene. Disse har vi samlet i indekser og figuren under viser snittet for svarene fra de ulike aktørene. Indekstallene viser at rådgiverne i begge skoleslag vektlegger både elevens interesser, behov, samfunn og lokalt næringsliv i samtaler med elevene. Elevens interesser og behov er det som vektlegges mest i begge skoleslagene for alle gruppene. Lærerne er de som i minst grad legger vekt på samfunn og lokalt næringsliv.



* Indekstall «grad av vektlegging av elevens interesser og behov i samtaler» og «grad av vektlegging av samfunn/lokalt næringsliv i samtaler»

Figur 6 MR Indekstall Samtaler med elever om utdanning- og yrkesvalg

Når det gjelder oppgaver som å organisere hospitering, bedriftsbesøk, besøk ved skolen, prosjektarbeid, utdanningsmesser o.l. ligger det meste av ansvaret for dette hos rådgiver. Lærerne i ungdomsskolen som underviser i utdanningsvalg planlegger sammen med rådgiver hva som gjøres i faget og gjennomfører det som foregår i klasserommet. Alle andre aktiviteter som også er en del av faget, men som foregår utenfor klasserommet, er det som regel rådgivers oppgave å organisere. Rådgivers rolle er ikke nødvendigvis klart definert ved skolene, og en relativt nyansatt rådgiver har tenkt mye på det i sin egen prosess for å finne ut hva rådgiverrollen går ut på. *«Det er mye som bare har blitt sånn eller kanskje man ikke har tenkt så godt igjennom det. Og det har bare sklidd seg til på et vis. Og har man vært lenge i rollen så er man trygg på det».*

At mye av rådgiverrollen bare har blitt sånn, er gjenkjennbart fra de fleste skolene. Mange av rådgiverne har vært i rollen sin lenge og har ikke nødvendigvis behov for å definere den eksplisitt fordi de kjenner den så godt. Men en diffus rolle kan også fylles med mye forskjellig og en tydeligere definisjon av hva som er rådgivers rolle kunne kanskje bidratt til å redusere tidspresset mange rådgivere opplever.

På spørsmål om rådgiving i praksis er hele skolens ansvar, fikk vi også relativt entydige svar: Rådgiving som hele skolens oppgave kan rådgiverne gå med på, men at rådgiving er hele skolens ansvar, opplever de ikke.

Rådgivere videregående skole: Vi snakker gjerne om at rådgivning er hele skolens ansvar, det er nå liksom den store hatten, alle er rådgivere og alle skal gi råd. Det er klart, det gjør vi da i undervisningssituasjoner og, for vi er da på en yrkesfagskole og den kompetansen vi sitter på den er unik ofte. Og vi kan være med å rådgi elevene på yrkesvalg, det er klart. Men så har vi en annen funksjon, vi skal på en måte forvente at de [lærerne] sitter på den samme kompetansen som en rådgiver. Og jeg tenker at vi har da vaktmestere. Alle skal da være med å rydde opp rask og rusk rundt omkring, men vi har da vaktmestere som har sin yrkes stolthet og sitt navnetrekk. Og vi og er på en måte i en situasjon der vi skal være rådgivere, men rollen er litt sånn...diffus.

Denne rådgiveren reflektere over selve begrepet om hele skolens ansvar, og opplever at det i stedet for å styrke rådgivingsarbeidet har bidratt til å gjøre rådgivers rolle uklar. Hvis alle er rådgivere hva er da rådgivers oppgave? Her problematiseres hvordan en ideologi får konsekvenser for praksis, og skolene må legge ned et arbeid for å definere en ny rådgiverrolle. Vi kan kanskje si at rådgiver er målbærer en forståelse som setter rådgivers profesjonsutøvelse i sentrum, og som står delvis i motsetning til det som er den dominerende forståelsen i lov og forskrift, Vi skal senere, i kapittel 8, se nærmere på hvordan slik «lokal teori» påvirker praksis.

Ledelsen ved en annen videregående skole kobler spørsmålet om hele skolens ansvar til at de har laget planer og årshjul som gjelder alle de ansatte, men forteller samtidig at de «er litt usikker på hvilken grad kontaktlærerne egentlig tar tak i den». Det kan altså være stor forskjell på teori og praksis når det gjelder hele skolens ansvar. Ved den videregående skolen som hovedsakelig har yrkesfaglige utdanningsprogrammer er det tydelig at rådgiving som hele skolens ansvar er integrert av undervisningen og en rolle lærerne er bevisst på.

Ledelse videregående skole: Å rådgi ja. Og det er jo likedan som vi har snakket om nå, at rådgivingstjenesten er mer enn akkurat rådgiverne. Det skjer på avdelingen og det skjer med kontaktlærere. Det skjer på kjøkkenet når de holder på å lage mat, at læreren snakker med eleven og snakker litt om tanker de har og hva de ser for seg, å gi litt råd og hva de tror i fht den kjennskapen som de har til elevene. Så det foregår masse sånn underveis hele veien. Og jeg tror at programfaglærerne de siste fem-ti årene har blitt mye mer bevisst den rollen.

Her igjen ser vi forskjellen mellom studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Yrkesfagene legger andre rammebetingelser, og rådgivingen blir på en enklere måte integrert som en del av lærernes undervisning. På tvers av skolene vi besøkte i fylke ser vi at

kontaktlærer har en definert rolle knyttet til å ta opp temaer om utdannings- og yrkesvalg i sine samtaler med elevene, og de uttrykte at dette var en god inngang til samtale med elevene og var dermed noe de gjorde. I dette har skolene på mange måter innført strukturer som bygger opp under lærernes rolle som førstelinjetjeneste når det gjelder rådgiving. I denne prosessen ser det ut til at rådgivers rolle har blitt mer utydelig.

4.4 Rådgiving i undervisningen

Utdanningsvalg er et fag som blir gjennomført og prioritert ulikt ved skolene vi har besøkt i prosjektet. Skolene i Møre og Romsdal ser likevel ut til å ha lagt omtrent den samme malen til grunn. I 8.trinn arbeider elevene med å finne ut av egne interesser og å bli kjent med seg selv bl.a. gjennom heftet «Min framtid». I tillegg har de to dager med jobbskygging i løpet av skoleåret. På 9.trinn gjør elevene interessedestester og gjennomfører utplassering på en arbeidsplass. Ved en skole er det en viss sammenheng mellom resultater på interessedestester og den arbeidsplassen eleven har utplassering i. Ved de andre skolene virker dette mer tilfeldig og elevene har selv ansvaret for å finne en arbeidsplass. I tillegg har skolene samarbeid med Ungt Entreprenørskap og deltar i prosjekter som Gründer Camp og et fag i samarbeid med den lokale banken om økonomi og karrierevalg. Både på 8. og 9. trinn ser aktiviteten i faget ut til å være preget av «happenings» i større grad enn av jevnlig arbeid, da disse aktivitetene krever mye tid og skolene må samle opp tid til dette. På 10. trinn settes støtet inn mot at elevene skal velge utdanningsprogram på videregående skole 1. mars. Da gjennomføres mye aktivitet med karrieredager, utdanningsmesser, hospitering, besøk i bedrifter, informasjonsmøter med foreldre m.m. Alt gjennomføres fram mot fristen, og det er lite aktivitet etter at elevene har sendt søknad. Skolene har ofte organisert det slik at rådgiver har ansvar for organisering og planlegging av aktivitetene i faget og kontakt med aktører utenfor skolen, mens det er kontaktlærer som gjennomføre selve undervisningen.

Prosjekt til fordypning er et mer etablert fag på yrkesfaglige utdanningsprogram og her snakket informantene mer om konsekvensen og effekten av faget heller enn organiseringen av det. Prosjekt til fordypning er et fag som faglærerne og kontaktlærerne gjennomfører. I den grad rådgiver har noen befatning med det er det knyttet til organisering av utplassering og kontakt med bedrifter. Formålet med faget er å gi elevene mulighet til å prøve ut lærefag innen utdanningsprogrammet, og få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrkene i utdanningsprogrammet.¹⁴

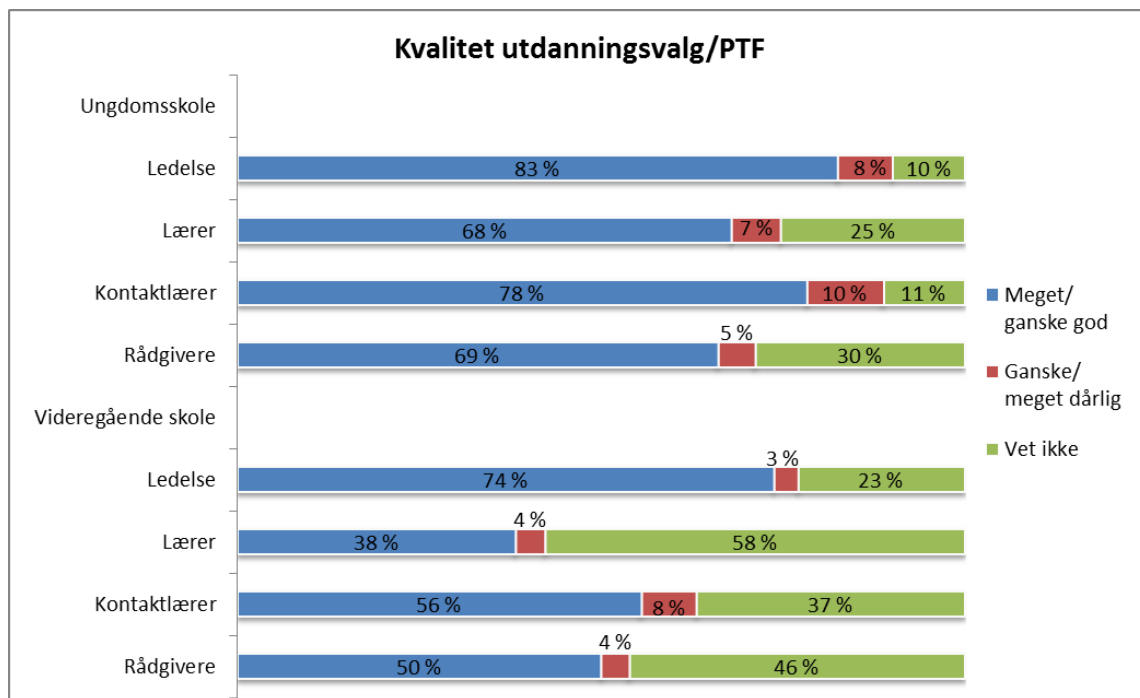
Vi spurte de ansatte i spørreundersøkelsen hvem som hadde ansvaret for undervisningen i faget Utdanningsvalg eller Prosjekt til fordypning. På ungdomsskolen er det jevnt fordelt

¹⁴<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Tidligere-veiledninger/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>. 02.06.14

med 44 % som sier rådgiver er ansvarlig og 43 % som mener at det er faglærer som er ansvarlig. På videregående er det 14 % som sier at rådgiver er ansvarlig, mens 54 % svarer at det er faglærer som er ansvarlig for prosjekt til fordypning. 29 % sier at de ikke vet. Dette kan for eksempel komme av at de arbeider på en skole som ikke har yrkesfaglige studieprogram.

Når det gjelder lokale læreplaner for fagene er det flere i ungdomsskolen enn i videregående som sier at skolen de jobber ved har det. Når det gjelder undervisning er det på ungdomsskolen 42 % av rådgiverne som underviser i utdanningsvalg. På videregående er det svært få rådgivere som underviser i prosjekt til fordypning. I begge skoleslagene er det nærmere 50 % av kontaktlærerne som underviser i fagene. Ledelsen ved begge skoleslagene er mer positive til kompetansen til de som underviser i fagene og jevnt over er flertallet enige i at fagene prioriteres ved deres skole (se Tabell 10 i vedlegg).

Vi spurte også om hvordan de ansatte vurderte kvaliteten på utdanningsvalg i ungdomsskolen og prosjekt til fordypning i videregående skole. I ungdomsskolen er det et flertall som mener at kvaliteten er meget eller ganske god. Lederne vurderer kvaliteten høyere enn rådgiverne. I tillegg er det verdt å merke seg at blant lærerne og rådgiverne er det nærmere 1/3 som svarer at de ikke vet. At 30 % av rådgiverne ikke vet hvordan kvaliteten på utdanningsvalg ved egen skole er, framstår som underlig. Dette er kanskje en indikator på at undervisningen i faget ved mange skoler ikke er knyttet tett opp mot rådgiverrollen, selv om rådgiver er skolens rådgivingsansvarlig. Kvaliteten på prosjekt til fordypning vurderes også ganske godt av lederne. Blant lærerne er det færrest som mener kvaliteten er meget eller ganske god, men dette kan forklares med at mange av de spurte kanskje ikke har noe befatning med faget. Flertallet av lærerne svarer at de ikke vet. Blant rådgiverne er respondentene delt omtrent på midten mellom at de ikke vet og at de vurderer kvaliteten som meget eller ganske god. Det er svært få som er negative. Dette kan tolkes som at av de rådgiverne som kjenner til faget vurderer flertallet kvaliteten som god.



Figur 7 MR Hvor god er kvaliteten på utdanningsvalg/prosjekt til fordypning?

4.4.1 Utdanningsvalg

Da vi besøkte ungdomsskolene, spurte vi hvordan de organiserte og gjennomførte faget utdanningsvalg. Ved en skole forteller rådgiver at selv om det står på timeplanen, blir gjennomført som periodeundervisning.

Rådgiver ungdomsskole: Jeg ser det sånn på skolen da, at når det er utdanningsvalg så kjører vi periodeundervisning. Det vil si at selv om det står utdanningsvalg på timeplanen, så er det ikke sikkert det er utdanningsvalg den timen, den timen kan gå til et helt annet fag. Og da når vi skal ha de periodene hvor vi kjører utdanningsvalg, så tar vi inn timer fra alle fag, så tar vi de tilbake og periodiserer dette her. Så utdanningsvalg hos oss, det er på en måte litt sånn gi og ta da.

Faget, organisert på denne måten, gir lite rom for å utvikle elevenes valgmodenhet i prosess over tid, men blir i større grad en rekke hendelser med mer eller mindre sammenheng. Siden aktiviteter som jobbskygging, arbeidsuke og utdanningsmesser tar mye tid i perioder, er det tydelig oppfatningen at mellom disse aktivitetene brukes tiden på timeplanen på andre fag. Ved en av de andre skolene så vi mye det samme, men her er utdanningsvalg også klassens time og ble gjerne brukt til aktiviteter knyttet til det sosiale miljøet i klassen. Rådgiver er meget skeptisk til denne praksisen og stiller spørsmål ved om faget fungerer etter intensjonen.

Rådgiver ungdomsskole: *Utdanningsvalg, det er klassens time som er tatt bort (...). Så det heter fremdeles klassens time i utdanningsvalgtimen, og av og til [sier lærerne] «Nei, nå har vi drevet med så mye utdanningsvalg, så nå har vi ikke tiden til mer utdanningsvalg i utdanningsvalgtimen». Det sier man ikke i et annet fag, «Nå har vi hatt så mye engelsk i engelsktimen at nå kan vi ikke ha mer engelsk». Så det er noe med det. Faget er sånt et dillefag, det er veldig mange som opplever det som et dillefag.*

Vårt inntrykk er helt klart at organisering og gjennomføring av utdanningsvalg har store potensialer og at det ikke fungerer helt etter intensjonene, samtidig kan også intensjonen etter vår mening justeres noe. Læreplanen i faget har et sterkt fokus på utprøving av utdanningsprogram som skal utgjøre 60 % av faget, kanskje burde man vektlegge mer dette med refleksjon og vurdering av egne valg da dette etterspørres av elevene og kan bidra til utvikling av valgmodenhet og et større utbytte av utprøvingen. De aller fleste rådgivere har også undervisning i sin stilling, og man kunne kanskje tenkt seg, som rådgiveren ved en skole foreslår, at rådgiverne hadde sin undervisning knyttet til dette faget. Rådgiveren over er også svært tydelig på at faget ikke blir prioritert ved skolen og beskriver det som et «dillefag». Også ved denne skolen gjennomføres de vanlige aktivitetene, men tiden satt av på timeplanen mellom disse aktivitetene blir brukt til klassens time. Faget blir ikke prioritert av lærerne, selv om aktivitetene som jobbskygging, arbeidsuke, hospitering og utdanningsmesser blir gjennomført ser det ut til at disse aktivitetene i liten grad blir satt i sammenheng og reflektert over i fagets timeplanfestede tid. En lærer på den samme ungdomsskolen som rådgiveren over reflekterer over hvorfor lærerne ikke nødvendigvis prioriterer faget så mye og forklarer det med både med lærernes kompetanse på arbeid og utdanning og at lærerne ikke føler de har mandatet på dette feltet i noen særlig.

Lærer ungdomsskole: *Dette er jo en læreroppgave som i den store sammenhengen er relativt ny, at en skulle være såpass inne i bildet veiledningsmessig på det. Og jeg tror du har helt rett. Vi er jo lærere. Så det er jo også en av grunnene til at mye er lagt på rådgivningstjeneste og på at det inviteres eksterne og at de sendes ut i stor grad. Så som kontaktlærer da, det her er ikke en sånn oppgave som ligger tungt på meg føler jeg. Jeg er ikke tungt inne i bildet. Det er mye uformelt. Som kontaktlærer så opplever ikke jeg at jeg har et veldig sånn tungt formelt mandat på det der da. Hvert fall ikke sånn som vi har organisert det (...).*

Elevene i fylket ble bedt i elevundersøkelsen om å vurdere sider ved faget utdanningsvalg (se Figur 42 i vedlegg). Om lag 50 % av elevene svarer at de i svært stor eller i stor grad har fått oversikt over utdanningsmuligheter, at faget har hjulpet dem å gjøre riktige valg av utdanningsprogram i videregående skole og kjennskap til innholdet i videregående

opplæring og arbeidsliv. Dette er noe under det elevene svarer på nasjonalt nivå. Elevene i Møre og Romsdal er mer negative til utbyttet av faget enn det elevene i landet generelt er.

Elevene vi intervjuet bekrefter dette bildet og en elev på 9. trinn forteller blant annet at faget også har blitt brukt til å arbeide med klassemiljøet: *«I åttende så var det vel egentlig mer snakk om klassen, og hvordan den skulle være, samhold i klassen og sånt. Men nå så har vi tatt steget videre og tenkt på utdanning og det rundt det da»*. En annen elev påpeker at faget burde tas mer alvorlig, særlig på 9. trinn fordi på 10. trinn har man så kort tid på å bestemme seg.

Elev 9.trinn: Jeg tror kanskje at de som er litt yngre enn oss skulle fått begynt med sånt fag, i niende, at det blir tatt litt mer seriøst i niende, enn at det bare blir tatt seriøst i tiende. For når vi har såpass kort tid på å bestemme oss. For det er ikke så enkelt for oss som går i niende å bestemme oss for hva vi vil bli når vi ikke vet noe om det.

En elev på 10. trinn sier det samme: *«Det kom kanskje litt sent for mange. Jeg gledet meg jo til at vi skulle begynne å snakke om det»*. Samtidig som mange elever er opptatt av dette og skulle ønske at de fikk vite mer tidligere, er det også flere som synes det er greit å finne ut av det på egenhånd og føler mindre behov for en prosess rundt dette. Det er gjerne de elevene som allerede har bestemt seg, og/eller har god dialog med foreldre om temaet og får rådgiving derfra. Flere av de ansatte har sagt at de opplever at elevene på 9. trinn er for unge – at de ikke klarer å tenke så langt fram allerede da. Vårt inntrykk er at grunnen til dette er at elevene vet for lite om videregående opplæring på 9. trinn. Derfor klarer de heller ikke å tenke særlig på hva de skal velge.

4.4.2 Prosjekt til fordypning

Prosjekt til fordypning er faglærernes domene. Faglærerne på yrkesfag er rekruttert fra bransjene. De har på den måten et helt annet nettverk enn rådgiverne og en annen kompetanse om bransjene elevene utdanner seg til. Faget ser ut til å fungere greit og det er få sterke meninger om organisering og gjennomføring av faget. Noe som det derimot ble snakket mye om, er hvordan faget blir brukt i forbindelse med at elevene også skal søke læreplass. En avdelingsleder ved den ene videregående skolen sier: *«Prosjekt til fordypning er et tveegget sverd, takler du ikke det så er du ferdig allerede altså»*. Vi spør om det er fordi bedriftene bruker faget til å velge ut elever de tilbyr lærekontrakter til, han forklarer:

Avdelingsleder videregående skole: Ja, for vi får jo utplassert alle sammen da, i stor grad, og da er de ute hver mandag. Og hvis du da er mye syk og ikke lever opp til kravene, så er det ikke større dette distriktet her enn «hvor har du hatt prosjekt til fordypning hen»? Og så ringer de, og så er det på en måte... Så hvis vi ikke har klart å

få de opp på forståelsesnivået som de bør ha, før de er utplassert i prosjekt til fordypning, så kan det på mange måter brenne broer.

Faget kan altså ha både svært gode og svært dårlige konsekvenser for elevene, og skolens oppgave blir å få dem til å forstå dette og forberede dem slik at de kan oppnå lærekontrakt. Lærerne snakker om det samme når de sier: «*Det er den beste søknaden til å komme ut i arbeidslivet. Hvis du står på der, da er det altså solgt etter allerede en måned med god oppførsel og at du står på*». En annen lærer følger opp med den negative siden og sier: «*Men på samme tid så må vi tenke på at det er mange av mine elever, hvis de blir plassert ut i Vg1, ja så er det den største muligheten de har til å ikke komme ut i arbeidslivet*». Det blir på denne måten svært viktig å forberede elevene godt slik at de kan gjøre god innsats når de er utplassert, og å få dem til å forstå konsekvensene av å ikke ta utplasseringen alvorlig.

Yrkesfagelevne vi intervjuet om prosjekt til fordypning var relativt positive og hadde lite formeninger om faget. De syntes det var kjekt å få prøve ut yrker i praksis. Vi spurte også elever på studieforbredende utdanningsprogrammer om dette med praksis og utprøving. Da var det flere som ble engasjerte og sterkt ønsket at de også kunne få lov til å prøve ut yrker og få kunnskap om arbeidslivet. De hadde en del prosjekter i samarbeid med næringslivet, men det å få prøve seg i et relevant yrke sto høyt på ønskelisten.

4.4.3 Integrering av utdannings- og yrkesrådgiving i skolen

Respondentene svarer på den negative siden av skalaen på spørsmål om graden av utdannings- og yrkesrådgiving i undervisningen. Det er likevel flere i ungdomsskolene enn i videregående som mener at utdannings- og yrkesrådgiving er en integrert del av andre fag enn Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning. Når det gjelder videregående må vi huske at i yrkesfaglige utdanningsprogram er slike tema nesten uunngåelig og at dette kan være grunnen til de er mer positive. På spørsmål i intervjuene om lærerne integrerte utdannings- og yrkesrådgiving i undervisning i andre fag, var det særlig to svar som gikk igjen. Lærere på yrkesfag syntes spørsmålet var litt rart, fordi det var en selvfølge at de gjorde det. Lærerne på studiespesialisering og i ungdomsskolen ble mer unnvikende og svarte at det i grunnen ikke ble noe særlig av det.

I ungdomsskolen ser rådgiving ut til i liten grad å være en integrert del i andre fag. Lærerne har liten bevissthet rundt det å ta inn utdannings- og yrkesrådgiving som en del av den ordinære undervisningen. Dette kan komme av begrenset kompetanse på feltet, men også at mange lærere mangler erfaring fra et arbeidsliv utenom skolen. Dette kan bidra til at det er utfordrende å tenke kunnskap om yrker og utdanning inn i undervisningen.

I videregående skole er det stor forskjell mellom yrkesfaglige utdanningsprogram og studieforbredende utdanningsprogram. Ved studiespesialisering er vårt inntrykk at

situasjonen er lignende som i ungdomsskolen hva angår integrering i fag. Det skal likevel tilføyes at det gjøres en god del arbeid i ulike lokale og internasjonale samarbeidsprosjekter, som blant annet kan knyttes til rådgivingsarbeid. Ved yrkesfaglige utdanningsprogram er det langt på vei vanskelig å unngå at rådgivingsarbeid og kunnskaper om yrker og utdanninger er en del av undervisningen særlig i programfagene. Hvorvidt dette er en del av undervisningen i fellesfagene har vi lite informasjon om, men det er grunn til å tro at integreringen er mindre i disse fagene. Samtidig er det flere lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram som har erfaring fra et arbeidsliv utenom skolen, og dette bidrar til at det er lettere for dem å trekke paralleller enn det er for lærerne på studiespesialisering.

4.5 Samarbeid med andre aktører

4.5.1 Hospitering i videregående skole

Hospitering i videregående er en av aktivitetene innenfor skolens rådgivingsarbeid som er godt forankret og som skolene etter hvert ser ut til å ha gode rutiner på. Alle vi har intervjuet har også vært enige om at hospiteringen er svært viktig for elevene og deres valg og elevene ønsker seg gjerne mer. Lærerne i ungdomsskolen forteller om gode erfaringer: *«Det er jo ikke alltid de finner ut at det er det som de vil, men kanskje det er verdi å finne ut at det er det som en ikke skal og? Så det har fungert bra, og det har vært gode opplegg»*. Erfaringene knyttes til det at elevene får mulighet til å prøve ut og få informasjon om utdanningsprogrammene på en annen måte enn når noen kommer og fortelle om dem. Lærerne er også tydelige på at flere elever nå enn tidligere vet hvilket program de skal velge på videregående når fristen kommer og knytter det til *«denne hospiteringen, den er bra»*.

Videregående skole er de som arrangerer disse hospiteringsdagene og selv om det nå ser ut til å være gode rutiner på det, har det vært litt forskjellig opplegg både på organiseringen av dagene og gjennomføringen. Særlig dette å veie mellom å bare vise «det kjekke» eller å gi elevene realistiske inntrykk av utdanningsprogrammene.

Avdelingsleder videregående skole: Men vi har faktisk hatt noen diskusjoner internt på akkurat det der, at det ikke bare skal være brød og sirkus, så vi gjøre jo bevisste valg, på yrkesfagene så er det mye praksis fordi det er nytt for dem og det gir et bilde av de ulike linjene, mens på studiespesialiserende så er det jo teorifag. Men det er klart at når de velger programfagene, så prøver de å vise det beste av det da.

Dette har blitt et dilemma for videregående, særlig fordi det også er en viss konkurranse om å selge seg inn til elevene. *«Det handler jo om å selge seg inn og å vise seg fra sin beste side og»* sier en avdelingsleder på videregående. Det viktigste er likevel å bidra til at elevene opplever mestring og får motivasjon til å begynne på videregående.

Avdelingsleder videregående skole: Fordi det tror vi jo skal gjøre at de søker tilbake da. Så vi har jo ulike oppgaver på ulike nivå. Som gjør at alle skal sitte igjen... (...) Vi lager dor og kjørner som de får med seg hjem igjen, og det har vi hvert fall fått mye positive tilbakemeldinger på fra foreldre.

En lærer på videregående framhever at skolen de siste årene har blitt bedre på å arrangere, og det er tydelig at det prioriteres mye arbeidsinnsats til dette ved skolen. «Jeg synes vi har blitt veldig flinke til å arrangere, sånn som disse hospiteringsøktene. Mange av disse store tingene her, legger veldig mye innsats og arbeid inn i det». Elevene er også svært positive til hospiteringen, og at det er viktig for valget og inntrykket de får av videregående skole. En elev på videregående skole forteller at «det beste var å la oss dra å få se på skolen da, og da fikk du se ganske mye og du fikk gjøre ganske mye, og du fikk et helt annet syn på det». Mot slutten av intervjuene med elevene spurte vi gjerne hva de kunne ønsket seg mer av i forhold til rådgiving og det å velge. Svært mange framhever da hospitering og et ønske om å hospitere flere steder og å kunne snakke med elever og lærere på de forskjellige utdanningsprogrammene.

4.5.2 Samarbeid med næringsliv

Fra spørreundersøkelsen viste svarene at 19 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 55 % av rådgiverne i videregående skole ikke har organisert besøk i bedrifter siste år (se Tabell 11 i vedlegg). De som har organisert besøk har i gjennomsnitt organisert 2,9 besøk fra ungdomsskolen og 4,6 besøk fra videregående skole. Det er flere som ikke har organisert hospitering i bedrift i begge skoleslag (29 % og 61 %) og rådgiverne som har organisert hospitering i bedrift har organisert 2,9 og 4,2 besøk i snitt. Rådgiverne ser ut til å ta mesteparten av denne jobben, men også kontaktlærerne gjør noe arbeid på dette.

På dette temaet er skolene vi besøkte svært forskjellige. Ungdomsskolene har noe samarbeid med næringslivet, gjennom bedriftsbesøk, prosjekter og Ungt Entreprenørskap. Dette er i stor grad noe som blir «utenpå» skolens ordinære drift, ikke en del av skolens identitet, som vi har sett at det er i enkelte videregående skoler. Samarbeidet med næringslivet ser ut til å variere i forhold til bedriftenes evne og vilje til å gjøre seg tilgjengelige for ungdomsskolen. Mange av de ansatte synes at det er vanskelig å få oversikt over bedrifter i nærmiljøet og at det er ekkelt å ta kontakt med bedrifter på grunn av risikoen for å få et nei. Andre igjen forteller om mye velvilje fra bedrifter når kontakten først er opprettet.

Lærer i ungdomsskolen: Det er i alle fall veldig mye velvilje i næringslivet for å ta imot da og å legge til rette for oss. I tillegg så trenger arbeidslivet her arbeidskraft, så de er veldig interessert i å knytte i fht elevene på et tidlig stadium da slik at de kan få de tilbake som fagarbeidere senere.

Denne læreren hører til den av ungdomsskolene som opplever bedriftene i nærmiljøet som lettest tilgjengelige. Han knytter det til at den videregående skolen i kommunen har et godt etablert samarbeid og at dette gjør det enklere for ungdomsskolene. De to andre ungdomsskolene har ikke tilsvarende etablert kontakt med en videregående skole og ligger også i større kommuner. Her kan en forbedring av samarbeidet med lokalt næringsliv for skolene være å knytte seg tettere til lokale næringsforeninger og ha disse som mellomledd for kontakt med bedriftene. Næringsforeningen vi har intervjuet er svært positive til en slik utvikling. Elevene ytrer ønske om å få mer informasjon fra bedrifter, og vil gjerne vite mer om yrker.

Av de videregående skolene vi besøkte fortalte man ved en skole, med i hovedsak studieforberedende utdanningsprogram, at de hadde et godt samarbeid med næringslivet. Dette skjedde i form av bedriftsbesøk, yrkesmesse og samarbeid med den lokale næringsforeningen. Ved en annen skole, med hovedsakelig yrkesfaglige utdanningsprogram, og har man i kraft av det mye samarbeid med lokalt næringsliv. Den siste skolen har i større grad internalisert samarbeidet med næringslivet og orienteringen mot næringslivet er en del av skolens identitet. Ledelsen på denne skolen beskriver det slik: «*Samarbeidet med næringslivet er vel egentlig sånn nøkkelord i alt vi gjør*». Blant de ansatte ved denne skolen er det tydelig at de orienterer seg og sin gjerning i skolen tett til lokalsamfunnet og til lokalt næringsliv. Dette kommer nok av at skolen på mange måter kan takke næringslivet for sin eksistens, siden de gikk inn i et tett samarbeid da skolen hadde få elever og var truet med avvikling. Samarbeidet med næringslivet har slik sett hatt stor betydning for skolen og det er noe både skolen og bedriftene setter stor pris på. Samarbeidet på denne skolen er både knyttet til hvilke fag skolen utvikler og opprettholder, prosjekter, bedriftsbesøk, utplassering og informasjon om yrker til elevene. Bedriftene i denne kommunen oppleves som særskilt engasjerte og velvillige. De ansatte på skolen knytter dette til at de har stort behov for arbeidskraft, særlig fagarbeidere, og ser på den lokale skolen som sin viktigste rekrutteringsarena.

4.5.3 Samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående skole

Det er et visst samarbeid mellom ungdomsskolene og videregående skole. Dette er særlig knyttet til hospitering. De videregående skolene gjør mye jobb knyttet til organisering av hospiteringsdagene etter at ungdomsskolene har fått inn ønsker fra sine elever. Utover dette driver rådgiverne i videregående utbredt informasjonsvirksomhet ut mot elevene i ungdomsskolen. Ungdomsskolene arrangerer ulike informasjonsmøter, gjerne på kveldstid, hvor også foreldre er til stede. Rådgiverne fra videregående stiller da opp og gir informasjon. Dette er noe rådgiverne på videregående mer eller mindre gjør på eget initiativ, fordi de ser behovet for å informere elevene. Ved en av skolene var ikke ledelsen klar over denne virksomheten. En lærer forteller at de et par år hadde et godt samarbeid med bedrifter som

kom å informerte, men så var det i åra at de ikke fikk til det opplegget og hadde spurt videregående om å komme og informere i stedet.

Lærere ungdomsskolen: *[Den yrkesfaglige] videregående var kjempegira på å få komme hit og presentere sine linjer. Den andre [videregående skolen] har ikke vært her. For det er gode, gamle gymnaset liksom. (...) Så vi fikk til det isteden og det synes jeg fungerte veldig bra, heldigvis.*

Ledelsen ved en annen videregående skolen forteller om samarbeidet med ungdomsskolen som først og fremst et samarbeid om å utvikle lokal læreplan i faget utdanningsvalg. Det var positivt for begge skolene og de var fornøyde med resultatet «Så du kan si det at den lokale læreplanen den hadde videregående en plass i arbeidet på, så vi var med og utarbeidet den». Vårt inntrykk er at graden av samarbeidet mellom skoleslagene varierer en god del, men at begge parter er rimelig fornøyde med det samarbeidet som er.

Basert på våre data ser det ikke ut som om Rådgiverforum, rådgivernes egen organisasjon,¹⁵ har vært svært sentrale i utviklingen av rådgivningen i Møre og Romsdal.

4.5.4 Kontakt med andre aktører

Blant rådgiverne i ungdomsskolen er det flest som har kontakt med PPT, bedrifter og skoler på andre nivå. På videregående har rådgiverne mest kontakt med PPT, OT, skoler på samme nivå (se Tabell 12 i vedlegg). Generelt ser vi at det er flere rådgivere som sier de har hatt kontakten med eksterne aktører enn i de øvrige gruppene, men også lederne har relativt mye kontakt med eksterne aktører.

I intervjuene med de ansatte i videregående skole ble det mye tid brukt på å snakke om en økende grad av sosialpedagogiske utfordringer hos elevene. Dette var en tendens alle i mer eller mindre grad diskuterte. Ett resultat av denne økningen er økende behov for samarbeid med aktører utenfor skolen. NAV, PPT og helsesøster ble særlig nevnt i denne forbindelsen. En av skolene opplever samarbeidet med NAV som svært positivt og ledelsen forklarer at «NAV i begge disse kommunene gjør en kjempejobb, så når vi setter i gang så får vi alltid til det vi vil. Hvis vi ikke får det til, så er det fordi ungdommen ikke møter». Både PPT og helsesøster blir ved flere av skolene definert som en del av elevtjenesten og har faste dager hvor de er til stedet ved skolen. Ut over dette blir også opplæringskontor og næringsforeninger nevnt som gode samarbeidspartnere. Samarbeidet beskrives som godt, med ønsker om at det kunne vært mer utbredt, men at det begrenses av tid og ressurser både ved skolene og hos de andre aktørene.

¹⁵ Se <http://www.rf-n.no/> for mer informasjon om Rådgiverforums virksomhet

4.5.5 Kontakt med skoleeier

Skoleeier er også en del av aktørene som skolen mer eller mindre samarbeider med. To av ungdomsskolene opplever skoleeier som fraværende.

Rådgiver ungdomsskole: Jeg føler ikke at fagsjef skole har noen idé om hvordan det praktiseres på den enkelte skole. Når ungdomsskolene kan gjøre det så forskjellig, og han ikke bryr seg i det hele tatt, så betyr det at dette styrer de ikke i det hele tatt. De sitter bare og er tilskuere. Og kommer med litt sånne teoretiske bidrag, men de er bare tilskuere.

På spørsmål om rådgiverne kunne tenkt seg en mer aktiv skoleeier svarte den andre som deltok i intervjuet at:

Rådgiver ungdomsskole: Vi trenger jo gjerne litt trøkk. Noen som kommer å stille litt ekle spørsmål. Det synes vi er helt greit. For jeg føler jo sjelden at jeg gjør en god nok jobb, sant? Så at noen hadde sett over skulderen min litt oftere og kanskje presset meg til å gjøre andre ting hadde vært helt greit for min del.

Ønsket om en mer aktiv skoleeier kommer fram her. Det samme gjør ensomheten rådgiverne kan oppleve i rollen sin når skolen er autonom i forhold til skoleeier og de selv er autonome i sin rolle som rådgiver. I den tredje skolen er også dette gjenkjennbart, men det skal likevel tas forbehold at ved denne skolen har kommunen dannet et eget selskap som tok seg av det aller meste av kontakten mellom skolene og kommunen. Den ansatte i dette selskapet er aktiv på mange fronter, der i blant på rådgivingsfeltet, men hvorvidt det har ført til en tettere dialog mellom skole og skoleeier er vanskelig å si. Selv om dette er en viktig aktør, særlig i samarbeidet mellom skolene i kommunen og bedrifter, oppleves likevel ikke skoleeier i seg selv som en aktiv pådriver på rådgivingsfeltet.

I de videregående skolene hører vi mye den samme historien, selv om skolene setter stor pris på at det arrangeres nettverksalinger og har vært noe kompetansehevingstiltak. I det daglige arbeidet oppleves skoleeier som fraværende. Skoleeier «svarer på spørsmål, men de er ikke tilbydere» i følge ledergruppen ved den ene skolen. En av de andre i gruppen følger opp og oppsummerer med at «hvis dere nå tolker oss så hører dere at vi merker ikke noen spesiell offensiv holdning på skoleeiersiden». Vi spør om det er en passiv skoleeier og svaret er «Ja. Mens vi prøver å ta initiativ. Og for så vidt da så får vi de råd og en hjelpen som vi egentlig, men...».

På den ene siden får skolen hjelp og råd når de tar kontakt med skoleeier og er fornøyde med det. På den andre siden har de også et ønske om at skoleeier kan ta et tydeligere lederskap på feltet og være en pådriver i arbeidet. Denne ambivalensen som både

ungdomsskolen og videregående skole beskriver har nok sitt utgangspunkt i organiseringen av hele skolesystemet, med enheter som ligger med stor geografisk avstand, en nedbygging av skolekompetanse i kommunene og skolenes autonome rolle. Meldingen fra skolene er likevel utvilsomt at en mer aktiv skoleeier på rådgiverfeltet ønskes velkommen.

4.5.6 Samarbeidspartneres inntrykk

Samarbeidspartnerne er relativt kritiske til skolens yrkes- og utdanningsrådgiving. Særlig til ungdomsskolen, men også til videregående skole. På spørsmål om rådgivernes kompetanse om arbeidsliv og utdanning sier en informant fra et opplæringskontor at

Opplæringskontor: Det tror jeg nok ikke at de har, men jeg tror det blir gjort mye for at de får den informasjonen. Men det er klart at det er mange yrker, og det er ikke mange timene som de har til rådighet til å sette seg inn i alt dette her. Så man skal på en måte ikke forvente for mye heller.

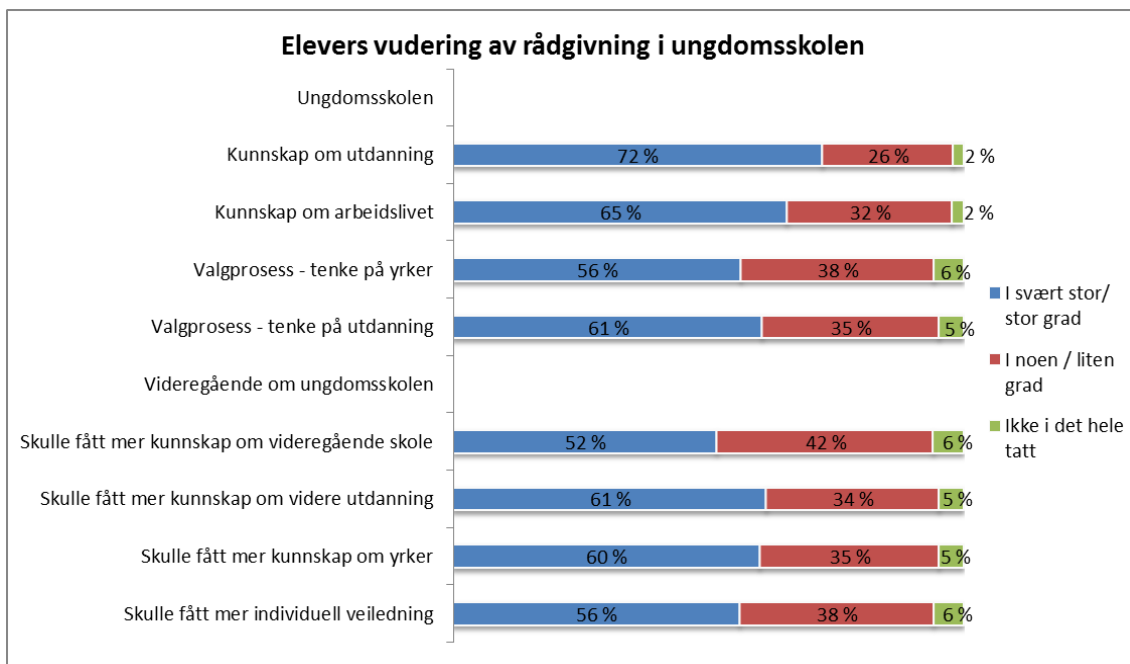
Også en av næringsforeningene framhever ressursen rådgiverne har tilgjengelig som en del av utfordringen i feltet. Et annet forhold som blir nevnt er at det kan være behov for å starte rådgivingen tidligere og at kanskje burde mer yrkesorientering skje på 9. trinn heller enn på 10. trinn. En næringsforening sier at rådgiverne er lite oppdatert på behovet næringslivet har: «*Det er et stort gap mellom behovet til lokalt næringsliv og kompetansen til rådgiverne på ungdomsskole og videregående*». Næringsforeningen mener også at rådgiverne ikke er oppdatert på den nye skolestrukturen: «*det som er det største gapet er vel at jeg føler litt på at rådgiverne ikke er oppdatert på den nyeste skolestrukturen. Spesielt i ungdomsskolen*». Dette refereres til som en stor utfordring, fordi de har direkte innvirkning på de rådene elevene får.

En næringsforening peker også på at mye av rådgivingen er personavhengig og at det ser ut til å være lite systematikk i arbeidet. Dette mener de fører til stor forskjell i kvaliteten på rådgivingen mellom ulike skoler. Noen skoler har svært aktive rådgivere, andre har det ikke, og dette går ut over kvaliteten. Hun knytter det videre til rådgivere som er aktive i lokalsamfunnet og at det er viktig at rådgiveren ikke bare er i «skoleboblen», men burde være mer ute i bedrifter. Selv om de er kritiske framheves det at noen er veldig flinke og gjøre en veldig god jobb, men at dette også gjerne har sammenheng med kulturer på skolene. «*Det er noe med kulturen på skolen, og hva som blir forventet av hvordan de skal følge opp. Hvis ikke det blir krevd at de skal gjøre det, så blir det ikke gjort*». Skolens ledelse framstår som sentral i forhold til hva som forventes av lærere og rådgivere i forhold til skolens arbeid med rådgiving.

4.6 Elever og foresatte

4.6.1 Elevers forventninger og erfaringer

Fra elevundersøkelsen viser tallene at elevene i Møre og Romsdal gjennomgående er positive til rådgivingen de fikk i ungdomsskolen. Elevene på 10. trinn er mest positive til kunnskapen de har fått om utdanning, mens av elevene på Vg1er det 52 % som mener de i svært stor eller stor grad skulle fått mer kunnskap om videregående da de gikk i ungdomsskolen. Videre ser vi at om lag 60 % av elevene i Vg1mener også at de i stor eller svært stor grad skulle fått mer kunnskap om utdanning etter videregående skole, kunnskap om yrker og mer individuell opplæring. Dette kan sees på som et uttrykk for at elevene ønsker mer rådgiving i ungdomsskolen og kanskje er det også et uttrykk for at man aldri helt får nok informasjon. Dette bildet er relativt likt i de tre fylkene.



Figur 8 MR Elevers vurdering av yrkes- og utdanningsrådgivingen i ungdomsskolen.

Fra intervjuene opplever vi også at elevene på ungdomsskolen er relativt fornøyde, men de vet nok ofte ikke hva de egentlig kan forvente av skolen i forbindelse med rådgiving. De synes de har fått mye informasjon og mener at det har hjulpet godt. De har fått muligheten til å snakke med rådgiver, men ikke alle benytter muligheten eller har behovet for det. Elevene opplever at de må ha et konkret spørsmål for å gå til rådgiver, og at det er vanskelig å gå til rådgiver når de ikke helt vet hva de lurer på. I slike tilfeller er det enklere å snakke med kontaktlærer siden de har en nærmere relasjon.

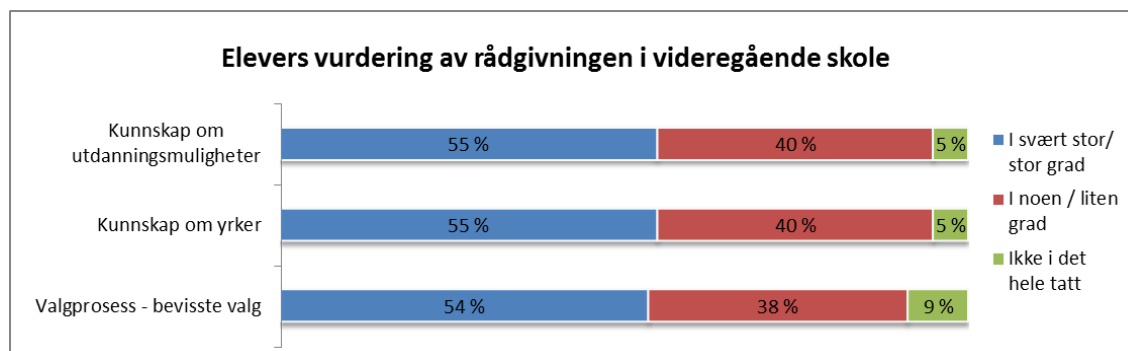
Arbeidsuka oppleves som veldig spennende, men lite relevant for de framtidige yrkes- og utdanningsvalgene. Den ser ut til å fungere mer som en annerledesuke, enn som innspill til valgene. Dette er fordi elevene ikke visste hva de kunne tenke seg og jobbe med. Hvilke jobber som er tilgjengelige for denne aldersgruppen, er også begrenset. Svært få av elevene vi snakket med hadde hatt en jobb som var relevant i forhold til noe de kunne tenke seg å jobbe med som voksen, eller som hadde reflektert på den måten over arbeidsuken. Arbeidsukas relevans i forhold til valg blir derfor til tider svak. Det virket mer tilfeldig for de fleste hvilken jobb de fikk, og det var lite organisering fra skolens side. Jobbskygging er framstilt som et bedre alternativ, siden skyggingen åpnet for et større spekter av tilgjengelige jobber. Her var det også mer organisert fra skolen sin side og flere arbeidet for å få til jobbskygging på arbeidsplasser som var relevant for elevene ønsker.

Hospitering i videregående er det tiltaket som elevene i ungdomsskolen absolutt setter høyest, og som de gjerne vil ha mer av. Dette kan være fordi det er vanskelig for dem å tenke så langt fram som til framtidig yrke, og at det er mer håndterlig å velge et utdanningsprogram. En elev på 9. trinn svarer slik når vi spør om de har begynt å tenke på hva de skal velge.

Elev 9.trinn: Jeg tror ikke at vi vet så mye enda egentlig. Det er jo først i tiende vi får vite hvordan linjer som er der og hvordan du kommer deg videre til det yrket som du vil ha, så det er ikke så mye å tenke på det når vi ikke vet mer egentlig. Jeg synes kanskje at vi burde fått vite litt tidligere, sånn at vi faktisk har et klart svar når vi begynner i tiende om hva vi virkelig har lyst til. At vi burde fått vite det kanskje i niende, da hadde vi hvert fall begynt å tenke på det.

Denne eleven har lyst og behov for å begynne å tenke på valget, men opplever ikke å ha nok kunnskap til det. Hun synes nok også at det å starte den ordentlige prosessen på 10. trinn er for sent. Ønsker om å lære mer om yrker og utdanning er sterkt, og flere av elevene uttrykte engasjement og usikkerhet knyttet til dette valget som ble oppfattet som svært viktig. En elev på 10. trinn sier at valget er «*litt sånn skummelt*», en annen følger om med at «*det påvirker resten av livet vårt hva vi gjør nå*», mens en tredje elev i den samme gruppe melder at «*jeg synes ikke det er så skummelt jeg*». Det er altså stor spredning blant elevene, men inntrykket vi sitter igjen med er at de fleste synes at det å velge yrke og utdanning er viktig og vanskelig. Flere elever har også kommet med noe frustrasjon knyttet til faget utdanningsvalg og at de ikke opplever at skolen tar faget og valgene elevene står overfor alvorlig nok. Overordnet var det tydelig at informasjon er viktig som bakgrunn og for å ha noe å tenke ut i fra. Det å se, oppleve og erfare yrker og utdanningsprogram var absolutt det viktigste for elevene. Ut over dette var det for de som ytret et ønske om mer veiledning, det å få mulighet til å være i en prosess over tid og det å få mulighet til å reflektere sammen med en voksen som kjente dem, viktig for å gjøre gode valg.

Blant elevene i videregående (Vg2) er det litt over halvparten som svarer at de så langt i videregående opplæring i svært stor eller stor grad har fått kunnskaper om utdanningsmuligheter og yrker og blitt mer bevisst på hva de selv vil videre når det gjelder yrker og utdanning. 40 % av elevene mener dette kun er tilfellet i noen eller liten grad.



Figur 9 MR Elever i videregående skole sin vurdering av yrkes- og utdanningsrådgiving

For elevene på videregående er det ganske stor forskjell mellom de elevene som går på studiespesialisering og de som går på yrkesfag. Elevene på yrkesfag har allerede valgt en retning, og slik kommet lengre i valgprosessen. De har også tilgang på lærere som har tettere koblinger til den bransjen de skal ut i, og faglærerne blir slik de viktigste rådgiverne for disse elevene. Yrkesfagelevne er mindre opptatt av rådgiverne på skolen, da de har mer relevante kanaler å få informasjon fra.

Elevene på studiespesialisering utviser derimot er sterkt engasjement i forhold til skolens rådgiving. På Vg3 er de midt i sitt utdannings- og yrkesvalg, siden valget om å ta et studieforbereende program på mange måter er et ikke-valg. Studiespesialisering er for mange en måte å utsette det virkelige valget i tre år og det begrunnes med at de ikke lukker noen dører.

Elev Vg3 Stud.spes: Det var, i alle fall for meg, ganske lett, eller, det var nesten en selvfølge at jeg skulle gå stud.spes., fordi jeg ikke visste hva jeg ville da heller. Og så hadde jeg fått vite at hvis du tar stud.spes., så lukker du ikke så mange dører.

Om elevene syntes valget til videregående var enkelt, kan det virke som om de synes det er desto vanskeligere å finne ut hva de vil videre. På spørsmål om valget er vanskelig og noe de tenker mye på svarer en elev på Vg3 studiespesialisering «Ja! Jeg synes i alle fall det er kjempevanskelig, jeg har tenkt masse på det» og forklarer «Det året også er såpass intenst (...). Så jeg er litt stressa fordi jeg gjerne skulle hatt enda mer tid til å gjøre litt research på ting, rett og slett, og fått tenkt litt». Hun er en typisk representant for de elevene som ikke vet hva de skal velge. De som har tatt sitt valg og vet hvilken retning de skal er naturlig nok

mye roligere i forhold til dette. Av elevene vi har intervjuet er det flest av dem som har vært urolige og usikre med tanke på valg av yrke og utdanning.

På spørsmål om de har hatt erfaring med å gå til rådgiver var det også et stort spekter av svar. Noen er fornøyde, mens andre ikke er det. Ei som var usikker på hvilke fordypningsfag hun skulle velge, gikk til rådgiver for å finne ut av om hun skulle velge det hun synes hun burde, eller det hun var mest interessert i: *«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»*. Elevene på Vg3 studiespesialisering hadde tenkt mye på organiseringen av rådgivingen ved skolen, og tilfeldigheten som ligger i hvem som får rådgiving. De forklarer:

Elev Vg3 Stud.spes: Rådgivingstjenesten i skolen, den er sånn at de som vil ha rådgivning, de får det. Det er sånn at her på skolen, så må vi gå til rådgivningskontoret, skrive oss på en liste, og så får vi rådgivning. Så det er mange her på skolen som kanskje trenger rådgivning, men som ikke får det. Fordi det bare er dem som går dit og skriver seg på listen som får det.

Det at elevene må gå å skrive seg på en liste, gjør at det er en høyere terskel for å faktisk oppsøke hjelp, særlig opplever de at det er vanskelig å gå til rådgiver uten å ha et konkret spørsmål: *«Så det kan jo hende at mange ikke oppsøker tjenesten selv om de er usikre på ting, for de vet ikke helt hva de er usikre på»*. I forlengelsen av dette mener elevene både på denne skolen og flere av de andre at det ikke burde være frivillig å få rådgiving *«Gjerne sånn obligatorisk, for det er litt vanskelig og liksom «jeg lurer på dette, kan jeg snakke med rådgiver?»», så jeg føler at det bør være obligatorisk»*. Særlig for elevene på studiespesialisering er ikke lærerne en like stor ressurs som de er for yrkesfagelevne. Lærerne har begrenset kompetanse på høyere utdanning, og studiene og yrkene elevene kan velge mellom er svært mange. Dermed blir rådgiverne, som ekspert på høyere utdanning, viktigere for elevene på studiespesialisering enn for elevene på yrkesfag.

Generelt er elevene ganske fornøyde med rådgivingen de får, selv om det kan være vanskelig å få kontakt med rådgiver i og med at rådgiver ikke alltid er til stedet på kontoret. Elevene ønsker seg gjerne at rådgiverne er mer tilgjengelige, men konkluderer med at *«Jeg synes egentlig at rådgivertjenesten er ganske god, i alle fall på vår skole»*. De ønsker seg likevel mer tid og mulighet til diskusjon og refleksjon. Samtidig er det en stor gruppe elever som i liten grad har behov for rådgiving. Enten foretrekker de å finne ut av ting selv, har venner og foreldre de heller snakker med, eller så har de rett og slett bestemt seg for kursen videre. Hva gjelder innholdet i skolens totale rådgivingsarbeid så etterspør mange elever, særlig på studiespesialisering, mer praksis og mer kunnskap og erfaring med ulike yrker. Dette er det de mener kunne bidratt mest til å hjelpe dem å gjøre gode valg.

4.6.2 Foresattes forventninger og erfaringer

Foreldrene vi har intervjuet synes også at dette med barnas valg er vanskelig. De opplever at skole- og utdanningssystemet har endret seg så mye og at det er vanskelig å gi egne barn råd og veiledning. De er derfor svært takknemlige for den informasjonen de får på skolen gjennom foreldremøter og brosjyrer, og de har også en sterk tillit til at skolen tar godt vare på barna deres også på dette feltet. Det er de færreste av foreldrene vi intervjuet som faktisk har hatt noe utstrakt kontakt med en rådgiver, og vurderingene deres bygger mest på det inntrykket de har fått via sine barn og den informasjonen de har fått fra skolen. Flere har også hatt barn som har funnet ut det meste selv og har hatt lite behov for hjelp fra rådgiver. Noe flere av foreldrene snakker om er at valget kommer litt brått på *«det er travle hverdager og plutselig så står han overfor det valget»* forteller en forelder i ungdomsskolen. I forlengelsen av dette synes de at det er viktig at man får elevene i gang med tankeprosessen tidligere.

Foreldre ungdomsskolen: Ja, jeg og tenker sånn at det skulle vært obligatorisk at en hadde begynt å tenke på det tidligere, og det er jo en del av de fagene i niende som betyr noe for det opptaket på videregående (...) i alle fall da så må en jo begynne i tide å forberede dem på at en må begynne å jobbe med saken da, men jeg tror ikke at de skjønner hvor viktig det er.

Et annet poeng de er opptatt av er at elevene trenger mer kunnskap om yrker og om hvilke yrkesgrupper det lokale næringslivet trenger. *«Jeg føler nesten at det var mer fokus på yrkesvalg på ungdomsskolenivå enn det er senere»* sier en forelder. En annen forteller om datteren som dro på et arrangement for å få ungdom som studerte utenbys til å flytte hjem etter studiene.

Foreldre videregående skole: Det er for sent å komme hjem etter tre år og spørre bedriftene på rådhuset om de har bruk for henne. Det burde kanskje vært et tema allerede på her, ift. hvilke valg man skal ta for å få lov til å bosette deg her (...) for hun fikk jo en aha-opplevelse når hun var på den dagen nå, det var voldsomt med ingeniørretterspørsel fra de som presenterte seg der nede, det var de de ville ha alle sammen.

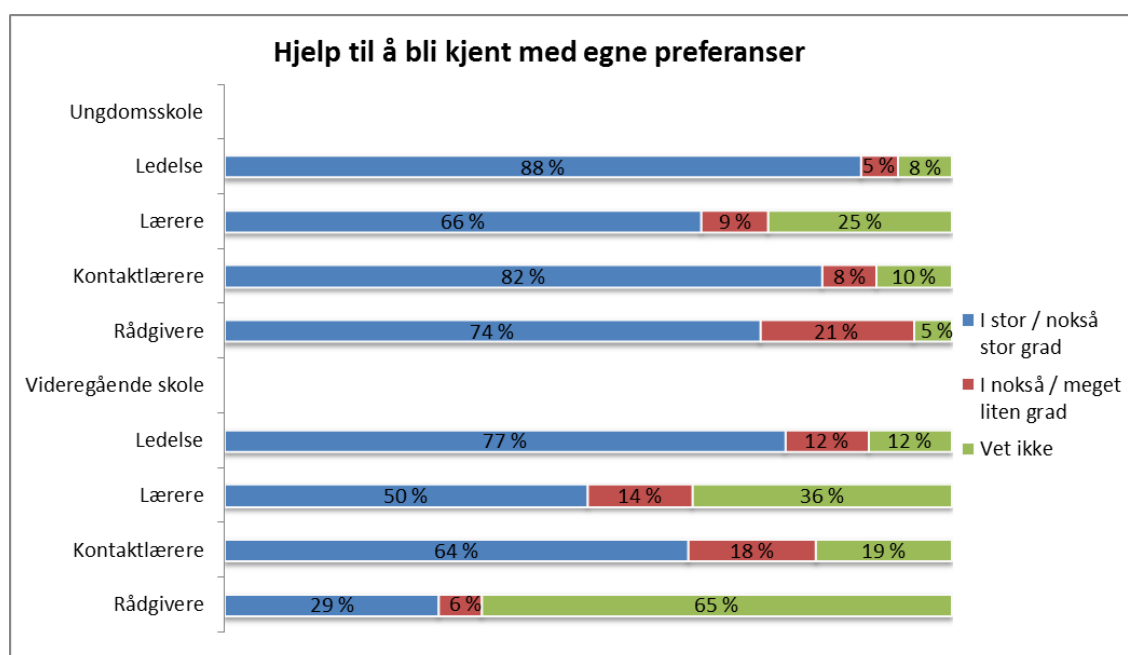
Kunnskap om behovet i lokalsamfunnet etterspørres ved alle skolene og foreldrene har tydelige forventninger om at skolen og rådgiver skal ta en tydeligere rolle, både når det gjelder å få opp elevenes kunnskaper og å gi råd i forhold til hvor det er behov for arbeidskraft. *«Jeg synes at rådgiverne (...) må ha en viktigere rolle i forhold til å gi folk råd om retninger og næringer hvor det faktisk vil være behov for arbeidskraft i framtiden»*. Foreldrene framstår som svært engasjerte og opptatte av dette temaet. Inntrykket generelt

er at foreldrene er rimelig godt fornøyde, men at det er særlig det å få i gang tankeprosessen til elevene tidligere og det at barna trenger mer kunnskap om (lokalt) arbeidsliv som er de viktigste ankepunktene.

4.7 Overordnet vurdering

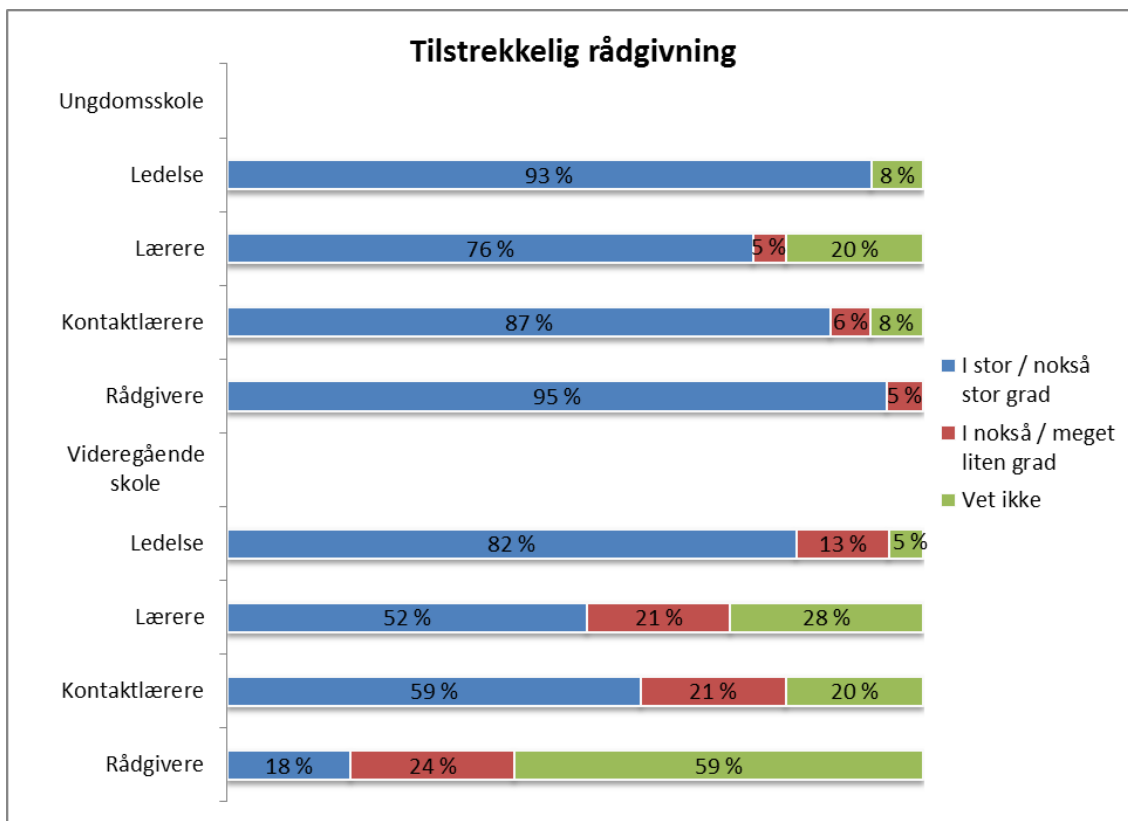
4.7.1 Skolens egen vurdering av kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen

Å bli kjent med egne preferanser knyttet til utdannings- og yrkesvalg er en viktig del når elevene skal velge utdanning og yrker. På ungdomsskolen er de ansatte svært positive og mener at elevene i stor eller nokså stor grad får hjelp til dette. Det er flere rådgivere som er negative og 21 % av dem mener at dette er riktig bare i nokså eller meget liten grad. I videregående er ledelsen svært positive og 77 % av dem mener at elevene i stor eller nokså stor grad får hjelp til å bli kjent med egne preferanser. Blant rådgiverne er det 29 % som mener det samme og 65 % som ikke vet. Det er interessant at så mange rådgivere ikke vet om det bidrar til en av de sentrale målsettingene for skolens rådgiving.



Figur 10 MR Hjelp til å bli kjent med egne preferanser

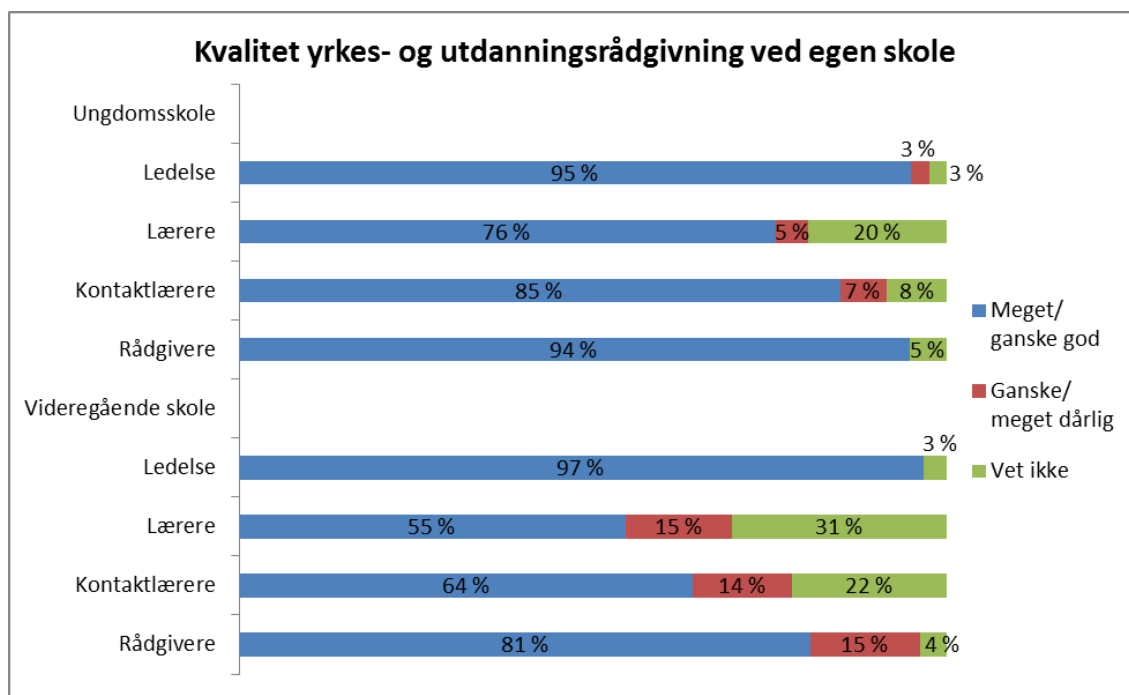
Vi spurte også om de ansatte mente elevene samlet sett får tilstrekkelig rådgiving knyttet til valg av yrker og utdanning. Bildet gjentar seg her. I ungdomsskolen er man jevnt over svært positive. I videregående er ledelsen svært positive. Samtidig er det en stor andel rådgivere der som ikke vet og 25 % som mener at elevene bare i nokså eller meget liten grad får tilstrekkelig rådgiving. Kontrasten mellom vurderingene til rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole her er verdt å merke seg.



Figur 11 MR Tilstrekkelig rådgiving og veiledning i valg av yrke og utdanningsretninger?

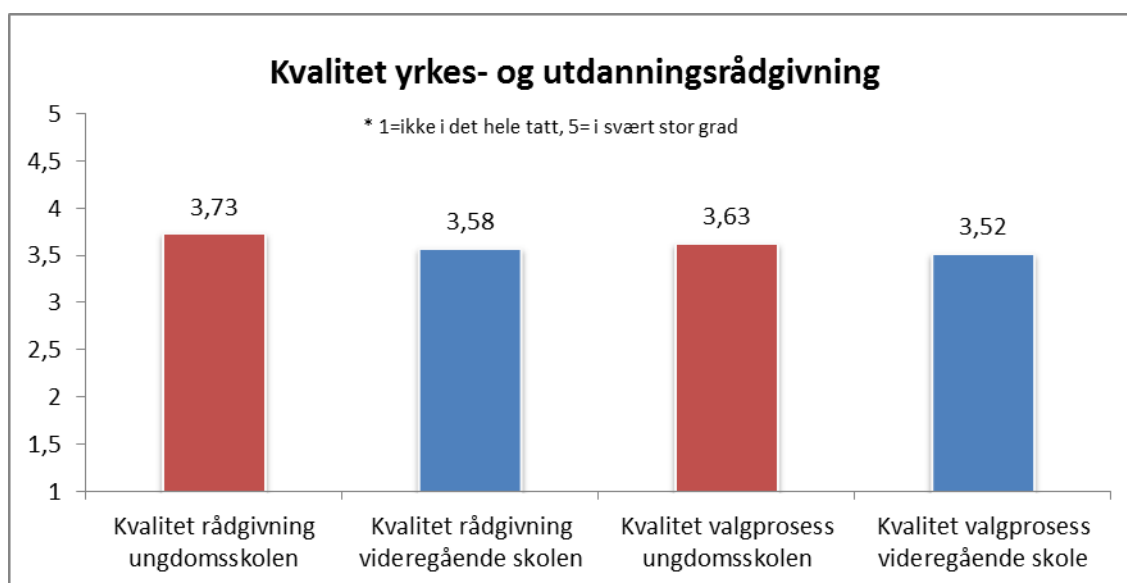
Vi ba de ansatte om å vurdere kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen i Norge (se Figur 43 vedlegg). De ansatte i ungdomsskolen er også her mer positive enn de ansatte ved videregående. Og i videregående er det mellom 20 % og 34 % av de spurte som mener at rådgivingen i Norge er ganske eller meget dårlig. Det er en stor andel som svarer vet ikke på dette spørsmålet.

Videre ba vi respondentene om å vurdere kvaliteten på rådgivingen ved egen skole. Respondentene er mer positive til rådgivingen ved egen skolen enn i landet for øvrig, særlig er dette tilfellet i ungdomsskolen. Mellom 76 % og 95 % av alle respondentene i ungdomsskolen mener at kvaliteten er meget eller ganske god – ledelsen og rådgiverne er mest positive. I videregående skole ser vi at nærmest samtlige ledere mener at kvaliteten på rådgivingen ved egen skole er meget eller ganske god. Blant lærerne og kontaktlærerne er det mange som ikke vet, men 15 % av både lærere, kontaktlærere og rådgiverne mener at kvaliteten er ganske eller meget dårlig.



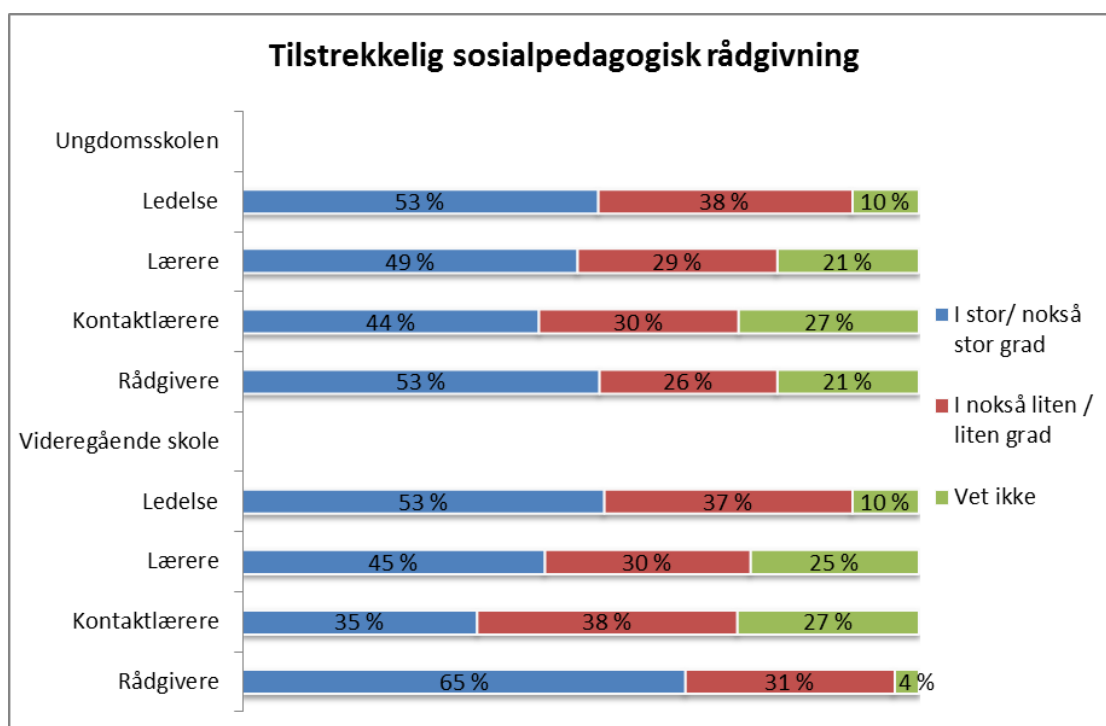
Figur 12 MR Kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen ved egen skole

Elevene får også muligheten til å vurdere kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen gjennom spørsmål i elevundersøkelsen. Indekstall av flere slike spørsmål viser at på en skala fra «1 ikke i det hele tatt» til «5 i svært stor grad» svarer elevene i snitt over 3,5. Det vil si at elevene både i ungdomsskolen og i videregående skole, gjør positive vurderinger av kvaliteten på rådgivingen og kvaliteten på valgprosessen.



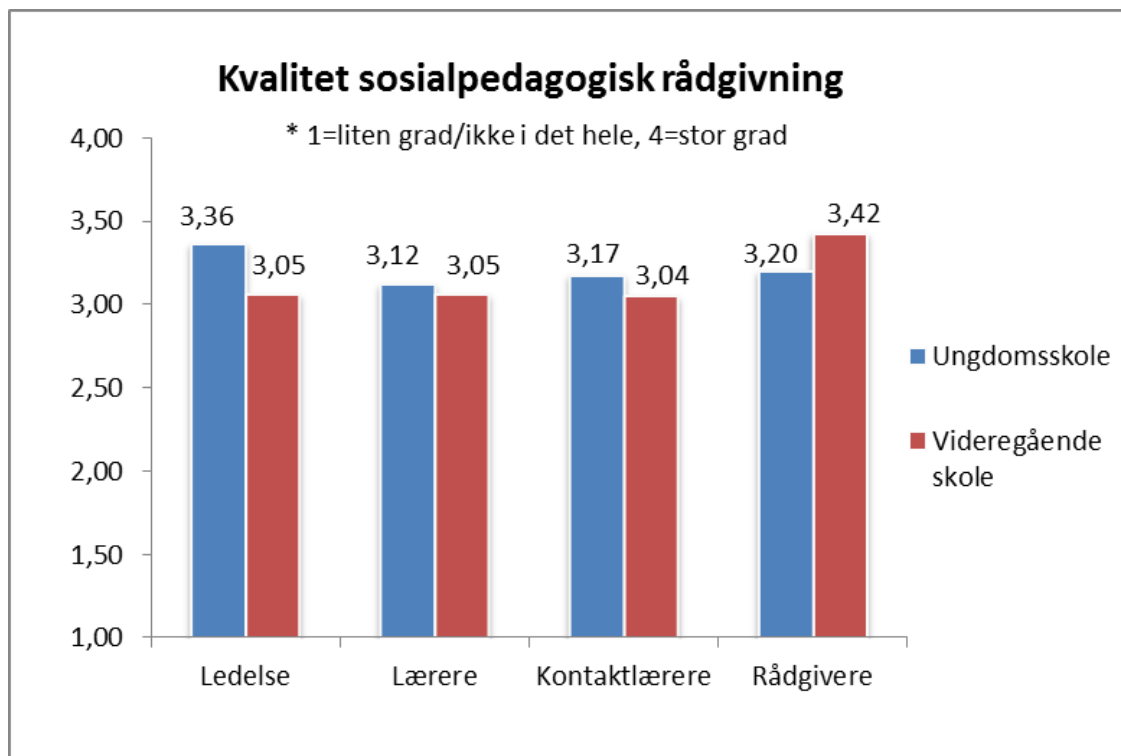
Figur 13 MR Elevenes vurdering av kvaliteten og valgprosess

Vi spurte også de ansatte om de synes elevene i Norge får nødvendig rådgiving i personlige, emosjonelle og sosiale forhold. Her er rådgiverne i videregående de mest positive og 65 % mener at dette i stor eller nokså stor grad er tilfellet. På dette spørsmålet er det en relativt stor andel (om lag 30 %) som mener at dette kun er tilfellet i nokså liten eller liten grad.



Figur 14 MR Tilstrekkelig sosialpedagogisk rådgivning i Norge

Vi stilte fire spørsmål om kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen som er satt sammen til en indeks. Her ser vi at alle gruppene i begge skoleslag vurderer kvaliteten relativt god.



Figur 15 MR Kvalitet på sosialpedagogisk rådgiving

Det kvantitative materialet tegner et bilde av at aktørene generelt er relativt positive til rådgivingsarbeidet i skolen. Ungdomsskolen er mer positive enn videregående og ledelsen er mer positive enn rådgiverne. Rådgiverne ser ut til å være de som er mest kritiske til rådgivingsarbeidet. Dette kan være fordi de er så tett på feltet at de ser alt de ikke får tid eller mulighet til å hjelpe elevene med. Dette bildet stemmer godt overens med inntrykket vi sitter igjen med etter de seks skolebesøkene. En rådgiver i videregående er særlig tydelig på utfordringene han ser som gjør at kvaliteten på skolens rådgiving, etter hans mening, har blitt dårligere de siste årene.

Rådgivere videregående skole: Jo mindre ressurs du gir en sånn stilling, jo mindre profesjonalitet blir det på tjenesten. Vi blir sånn at vi løper til og fra, vi kan liksom ikke delta i det som finnes i faglige kurs og så videre. Vi har for mye undervisning. Så jeg synes egentlig at den der rådgivningstjenesten den har gått fra noe som var bra, til noe som har blitt mindre bra i det siste. Samtidig så er det politisk press på at du skal ha karriereveiledning og du skal få ned den her dropouten og så legges det jo søren meg ikke to pinner i kors for å møte de politiske signalene, de intensjonene med praktisk politikk i det hele tatt altså. Greit, rådgiveren er død, vi har fått en rådgivertjenesten. Du har pulverisert hele ansvaret. Og vi vet hva som skjer når du pulveriserer altså. Du blir nullet ut faktisk. Ingen som har ansvar.

Han knytte kvaliteten først og fremst til ressursen som er tilgjengelig, som ikke åpner for at rådgiverne kan holde seg faglig oppdatert. I tillegg opplever han mye politisk press om alt skolens rådgiving skal bidra med, men at det i liten grad har fulgt ressurser med til å løse utfordringene. Til slutt trekker han fram at ansvarsfordelingen er uklar og at dette også bidrar til dårligere kvalitet på arbeidet som gjøres. Denne rådgiveren er spesielt tydelig i sin kritikk, men han er ikke alene om å mene dette. De fleste rådgiverne vi intervjuet ytret seg på måter som stiller seg bak dette utsagnet.

Tid er et engasjerende tema for rådgiverne, og samtlige beskriver en arbeidssituasjon hvor de har for liten tid til å gjennomføre det de ønsker innenfor den tiden de har tilgjengelig.

Rådgiver videregående skole: Jo, men så tenker jeg i praksis. Altså i hverdagen. Jeg har ca. 225, pluss minus, elever som jeg har ansvar for, de har krav på å få karriereveiledning. Jeg er sikker på at når vi kommer til juni nå så har jeg karriereveiledet kanskje 30 på individnivå. Og det er alt for dårlig. Og det handler om tid. Altså karriereveiledning, mitt ønske er at jeg allerede nå på høsten kunne gått rundt i klassene og sagt at de som ønsker veiledning i fht det valget som skal tas videre kan komme til meg, så avtaler vi tid og så har jeg oppfølging på dem på individnivå. Har ikke nubbesjanse. Og det syns jeg er forferdelig trist.

Å ha tid til samtaler med elevene er et sterkt ønske fra denne rådgiveren. Utfordringen er at hans 50 % stilling som rådgiver svært fort fylles opp av ulike oppgaver, mye knyttet til sosialpedagogiske utfordringer og spesialpedagogiske utfordringer. Dermed blir karriereveiledningen på individnivå nedprioritert. En annen rådgivere beskriver en lignende situasjon og kobler det til også å ha ro til samtaler.

Rådgiver videregående skole: Men det handler litt om tid og ro, ikke minst det. Det å ha roen til å sitte og snakke med noen, for det har du heller ikke. Hvis du er så heldig at du får sneket inn noe sånt (som en samtale), så er det på en måte det der tidspresset og det der... Jeg hater det der med at vi ikke har tiden til det.

Det å ha mulighet til å ta ordentlige samtaler med elevene settes fram som et sterkt ønske fra rådgiverne. Elevene ytrer det samme ønsket, men rådgiverne har svært begrensede ressurser tilgjengelig og opplever paradoksalt nok ikke å ha muligheten til å utføre denne primær oppgaven i sin arbeidssituasjon. Samtidig er det viktig for rådgiverne å framheve at de gjør sitt beste innenfor de rammene de er underlagt. Ønsket om rammebetingelser som gir dem mulighet til å gjøre en bedre jobb er sterkt. Alle rådgiverne vi har snakket med har i større eller mindre grad problematisert at de opplever at kravene til rådgivingstjeneste ikke står i forhold til mulighetene de har for gjennomføring.

Om lag 60 % av rådgiverne i ungdomsskolen og i videregående skole mener at skolens rådgiving i nokså stor grad er avgjørende for elevens valg av utdanning og yrker. Ca. 40 % mener at dette bare i nokså liten grad er tilfellet. Dette viser at selv om rådgiverne kan være kritisk til kvaliteten på rådgivingen i skolen er de også av den oppfatning at deres arbeid har betydning for elevenes valg.

4.8 Samlet vurdering av kvalitet i lys av lov og prinsippet om hele skolens ansvar

Lov og forskrift for rådgivingen er generelt formulert og det er derfor vanskelig å finne tydelige avvik mellom forskrift og rådgivingen ved skolene i Møre og Romsdal. Operasjonalisering og tolkning av forskriften er en sentral faktor her. Generelt er konklusjonen vår at skolene gir elevene det tilbudet de skal ha, men at kvaliteten på tilbudet kan diskuteres.

Vårt inntrykk er at elevene får informasjon, veiledning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjørelser i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsvalg. En utfordring er at måten rådgivingen er organisert på ved de fleste skoler, ved at elevene selv må oppsøke rådgiver, kan føre til skjevheter i forhold til hvem som får dette tilbudet. Med en slik organisering er det lett at de aktive og orienterte elevene oppsøker hjelp og dermed får mer veiledning enn andre elever som kanskje har en mer passiv holdning eller rett og slett ikke vet hva de skal spørre om. Disse elevene er kanskje de som har aller størst behov for oppfølging fra rådgiver.

Forskriften stadfester også at skolen skal ha et helhetlig perspektiv på eleven og se den sosialpedagogiske rådgivingen og utdannings- og yrkesrådgivingen i sammenheng. Skolene i Møre og Romsdal oppfylder i stor grad dette. Utfordringen på det sosialpedagogiske feltet ser ut til å være økende og ved enkelte skoler har vi sett et sterkt press på dette og at det sosialpedagogiske er den dominerende problematikken for rådgiverne.

Forskriftens krav om at eleven skal få den hjelpen han/hun trenger for å utvikle seg videre og utnytte egne ressurser uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller oppfylles ikke like godt. Det er ingen som gir uttrykk for at de veileder elevene med hensyn til tradisjonelle kjønnsroller, men det er heller ikke noen særlig bevissthet rundt at det er sterke strukturer i samfunnet som gjør at vi alle handler innenfor rammene av det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. Uten en slik bevissthet kan vi ikke konkludere med at skolens rådgiving gjennomføres uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller.

Angående den sosialpedagogiske rådgivingen er inntrykket at skolene oppfylder kravene på en god måte, og at elevene så langt det er mulig får den hjelpen de trenger til å finne seg til

rette i opplæringen og med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som har noe å si for elevens sosiale forhold på skolen. Personalet og særlig rådgiverne oppgir å ha kontakt med hjelpeinstanser utenfor skolen.

Om utdannings- og yrkesrådgivingen står det i forskriften at eleven har rett til rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og at formålet er å bevisstgjøre og støtte eleven i valg og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i et langsiktig læringsperspektiv. Rådgivingen skal legges opp som en prosess. Med tanke på at rådgivingen, særlig i ungdomsskolen, i stor grad er preget av å være en rekke hendelser eller «happenings» og at utdanningsvalg i mindre grad gjennomføres som et fag som gir elevene mulighet til refleksjon mellom aktivitetene, er det vanskelig å konkludere med at denne delen av forskriften oppfylles. Elevene etterlyser også større mulighet til refleksjon rundt valget. I stor grad er også rådgivingsaktivitetene preget av å informere og veilede elevene inn i neste skoleslag, og er i mindre grad preget av å søke å utvikle kompetansen til den enkelte elev til å planlegge utdanning og yrke i et langsiktig læringsperspektiv.

Forskriften stadfester også at utdannings- og yrkesrådgivingen skal være et samarbeid mellom ulike personer og instanser på skolen og at skolen skal trekke inn eksterne samarbeidspartnere for å gi elevene best mulig informasjon om yrke og utdanning. Rådgivingen er i stor grad rådgivers ansvar, og rådgiverne ser ut til å være relativt autonome og fristilte i sine roller ved skolene. Vi ser likevel at kontaktlærerne har en viktig rolle som førstelinjetjeneste og at det er et utbredt samarbeid mellom rådgivere og kontaktlærere. Slik sett må vi konkludere med at rådgivingen er et samarbeid mellom ulike personer på skolene. Hele skolens ansvar ser derimot ut til fremdeles å være mer ideologi enn praksis. Angående å trekke inn samarbeidspartnere, er det en utbredt praksis i skolene.

Om ansvar står det i forskriften at det er skoleeier som er ansvarlig for å oppfylle elevenes rettigheter. Fra skolens perspektiv oppleves skoleeier som relativt passiv på feltet, særlig i ungdomsskolen. Det kan diskuteres om skoleeier da tar dette ansvaret. Samtidig er det overordnede inntrykket at elevene får det tilbudet de skal ha, selv om det er enkelte kvalitative mangler. Ansvaret innebærer at begge formene for rådgiving skal utføres av personale med relevant kompetanse. Det er få rådgivere i fylket som har formell kompetanse. Dette er selvsagt ikke en hindring for at de kan ha relevant kompetanse. Det aller siste punktet i forskriften er at skolene skal arbeide systematisk og planmessig for å sikre at rådgivningstilbudet blir tilfredsstillende. Vi har sett at de fleste skoler har innarbeidet rådgivingen i blant annet årshjul, hvorvidt disse planene har følger for gjennomføringen er derimot usikkert. Rådgiverne opplever at de har liten mulighet til å arbeide systematisk og planmessig fordi ressursen de har tilgjengelig ikke står i forhold til behovene til elevene. Det kan derfor diskuteres om skolene oppfyller dette kravet i forskriften.

5 Sør-Trøndelag fylke

Kapittelet bygger på tre datakilder: kvalitative casestudier, kvantitativ undersøkelse til ansatte og kvantitativ elevundersøkelse.

De kvalitative casestudiene består av intervjuer med aktører ved tre ungdomsskoler), tre videregående skoler, samt andre aktører som skoleeier fra kommune og fylkesnivå og andre som arbeider med rådgiverrelatert arbeid inn mot skolene. Innsamling og analyse er organisert slik at skolene til sammen utgjør tre case, hvor hvert case består av en ungdomsskole, en videregående skole og eventuelle intervjuer med skoleeier og relevante aktører. Intervjuene er tatt opp med diktafon og transkribert i sin helhet.

Den kvantitative ansattundersøkelsen er en undersøkelse til ansatte som arbeider i skolesektoren i fylkeskommunen og i kommunene i fylket. Vi har også tilgang til elevundersøkelsen som årlig blir gjennomført av Utdanningsdirektoratet. Vi benytter tall fra 2013. Se rapportens metodekapittel for mer detaljert beskrivelse av datamaterialet og innsamlingen. I den videre analysen kommer de ulike datakildene til å bli benyttet der hvor de kan bidra til innsikt og svar på problemstillingene.

Sør-Trøndelag fylke består av 25 kommuner og har et samlet areal på 18 848 km². Fylket har to byer (Trondheim og Brekstad) i tillegg til en bergstad (Røros). Fylket har et innbyggertall i overkant av 300 000, og 180 000 av disse bor i Trondheim kommune.

Sør-Trøndelag fylkeskommune har omtrent 2.700 ansatte fordelt på videregående skoler, 32 tannklinikker og sentraladministrasjonen. Næringslivet er variert med sterke miljøer innen alt fra landbruk og fiske til internasjonal høyteknologi. Fylket har om lag 180 grunnskoler fordelt på de respektive kommunene. Videre er det er 22 videregående skoler i fylket hvorav åtte ligger i Trondheim kommune. Høsten 2007 ble det tatt inn ca. 10.600 elever på 12 ulike utdanningsprogram i videregående opplæring.

5.1 Om fylkets satsning og fokus på rådgivning

Fylket opplever å ha både satsninger og fokus på rådgivningsrollen både gjennom ulike prosjekter på skolene, og gjennom generelt fokus på elevenes valg. Flere kommuner har også hatt fokus på rådgiverrollen ved å sette av mer enn minimumskravet når det gjelder ressurser tilknyttet stillingen. Ofte blir disse ekstraressursene brukt i forhold til det sosialpedagogiske arbeidet heller enn utdannings- og yrkesrådgivningen. Likevel ser vi at kommunene har fokus særskilt på dette med praksis og utprøving i ungdomsskolene, og majoriteten av skolene virker å ha forankrede samarbeid med både næringsliv og arbeidsliv i lokalsamfunnet. Det er gjerne ikke knyttet ekstraressurser til dette arbeidet, men man

argumenterer for at dette er oppgaver som kan defineres inn under god opplæring og således gjøres i normal skoletid.

Fylket er også tydelige på at de har et bredt spekter med tiltak rettet mot utdannings- og yrkesveiledning, dette kommer tydelig fram i vår samtale med dem.

Representant for fylkeskommunen: *Ja vi gjør utrolig mye, det er, vi gjorde jo en sånn, vi holdt jo på her for et og et halvt år siden eller noe sånn og kartla hva vi gjør og hva vi kom fram til og identifiserte i hvert fall 54 tiltak. Så har det kommet noe nytt etter det da. Det er veldig, altså tenkingen er veldig preget av dette med partnerskap. Samarbeid, samhandling med veldig mange...*

Skolene på sin side opplever ikke en åpenbar satsning på rådgivers rolle spesielt eller rådgiving generelt, her oppleves tiltakene heller som tiltak mot å begrense frafall og omvalg, samt at fylket har satsninger for de ulike utdanningsprogrammene (eks realfagssatsningen som oppleves å tilhøre de studieforbereende programmene). Likevel ser vi at skolene mener de får sette i gang med de prosjekter de ønsker i forhold til utdannings- og yrkesrådgivning, de opplever at skoleeier er entusiastisk, men ikke at skoleeier nødvendigvis selv har eierskap til de ulike prosjektene. Det positive blir altså at tiltakene ofte stammer fra grasrota, mens utfordringer nødvendigvis blir å forankre prosjektene oppover i systemet.

I forbindelse med strategier for å informere og rekruttere om de ulike utdanningsprogrammene reflekteres det også i fylket over at dette først og fremst er tiltak rettet mot de studieforbereende løpene, en informant skisserer det på følgende måte.

Representant for fylkeskommunen: *Men når det gjelder strategiplaner så hadde vi et internt møte her i går og da er det vel bare studieforbereende programområde som har på en måte en strategiplan som knytter seg til det, altså realfag ikke sant, det er ikke noe strategi for å øke, for å rekruttere flere til yrkesfag for eksempel, en fellesstrategi der. Så vi kan si at realfagstrategien skal egentlig favne alt, både yrkesfag og studieforbereende men det har blitt innrettet sånn, i hvert fall litt at den retter seg mer mot studieforbereende da, allmennfagløpet*

Her ser vi at man kanskje mangler en strategi for yrkesfagene, for å rekruttere ungdom og for å informere om utdanningene og yrkesmulighetene på en helhetlig måte. Dette skal i noen grad ivaretas av de ulike opplæringskontorene, og fra arbeidslivet selv, dette poengteres også i samtalen. ;

Representant for fylkeskommunen: *Ja, vi må jo si det når det gjelder yrkesopplæring at der er jo fokuset litt annerledes enn bare å rekruttere, for der er jo mye av rekrutteringen, det gjøres av fagmiljøene, opplæringskontorene og bedriftene og sånn, og det jobber vi jo mye i mot. Vi har jo 8 medarbeidere som jobber mot de ulike bransjene, men det som er fellesstrategien det er jo bedre gjennomføringer i fag og yrkesopplæringen.*

Slik sett kan det virke som om at fylket og kommunene gjør en god del i forhold til utdannings- og yrkesrådgivning, og dette sier skolene seg til dels enige i. De opplever at de får sette i gang de prosjekt de ønsker på temaet, men at kanskje ikke alle blir like godt forankret hos skoleeier. Samtidig kan det virke som om at skoleeier har litt ulikt fokus når det gjelder yrkesfag og studiespesialisering. Mens man har arbeidet aktivt for å rekruttere til studiespesialisering, har man heller arbeidet aktivt for å bedre gjennomstrømningen på de som allerede har søkt på yrkesfagene. Dette kan også være en av begrunnelsene for den massive søkingen til studieforbereidende utdanningsprogram, som går på bekostning av søkertallet til yrkesfagene. Dette er også informantene innom i sine diskusjoner.

Representant for fylkeskommunen: Men i forhold til realfag eller realfagsstrategien som skal revideres nå i sikkert 2015 for Sør-Trøndelag sin del, for vår del, så henger jo den sammen med den nasjonale, men på nasjonalt hold så er det jo det med antallet ikke sant til, realfagretningen, men det er ikke sikkert at vår skal handle om antall da, det er mer på kvalitet ikke sant i forhold til relevans og yrkesretning og biten der, i stedet for å skaffe flere inn, hvis de skal ha flere inn nå enn det vi har per i dag, så blir det jo superkrise. For å si det litt enkelt, for at yrkesfagene på en måte de taper jo, så det er ikke sikkert at den nye strategien skal handle om antall, flere til å velge studiespes står det i dag. Øk andelen jenter også, men flere skal velge studspes, det står det, så skal vi være best i toppen, best karakterer. Alt ikke sant, så kanskje vi skal, kanskje vi må, ikke se på antallet men lykkes med en relevant utdanning og andre kvalitetsmessige ting heller...

5.1.1 Casebeskrivelser

Case1 ligger i en urban kommune med i overkant av 180 000 innbyggere. Byen er preget av et aktivt student- og universitetsmiljø med tilhørende FoU virksomhet. Som et resultat av byens størrelse er både privat næringsliv og offentlig virksomhet godt representert. Den videregående skolen inkludert i dette caset er en stor skole med i overkant av 1000 elever fordelt på fem utdanningsprogram, skolen har 200 ansatte og dette inkluderer samtlige funksjoner på skolen. Både studieforbereidende program og yrkesfaglige program er representert på skolen. Bygningsmessig er skolen relativt ny, og elevtjenesten ble samlokalisert ved opprettelsen av skolen. Stillinger inkludert i elevtjenesten er fem rådgivere, en IMDI-rådgiver, spesialpedagog, skolehelsetjenesten (fysioterapeut og helsesøster), pedagogisk-psykologisk tjeneste, prest og politi. Skolen praktiserer ikke delt rådgivingstjeneste, men de fem rådgiverne har fordelt utdanningsprogrammene mellom seg. Dette vil si at samtlige rådgivere både er sosialpedagogisk rådgiver samt yrkesveileder. I tillegg har to av rådgiverne 50 % stilling som OT-veileder. Samtlige rådgivere har en rådgivningsressurs på ca. 50 %. De tre som ikke er OT-veileder fyller sin stilling med undervisning ved de utdanningsprogrammene de er rådgiver for. Elevtjenesten er lokalisert midt i bygget, med eget avskjermet venterom hvor man finner sofa, lenestoler, og brosjyrer om utdanningsvalg og sosialpsykologisk informasjon. Ledergruppen består av fem personer, hvorav en har tittelen pedagogisk leder. Herunder ligger ansvaret for hele elevtjenesten.

Dette bidrar til å tydeliggjøre roller og mandat. Ungdomsskolen som er inkludert i caset ligger i et område med relativt høy gjennomsnittlig sosioøkonomisk status. Rådgivertjeneste ved skolen består av tre personer, en rådgiver, en spesialpedagogisk rådgiver og en sosiallærer. Rådgiver er fagleder, sitter i ledergruppen og er ansvarlig for skolens rådgivingstjeneste. I tillegg har skolen en helsesøster til stede to dager i uken. Skolen har et uttalt fokus på folkehelse og forebyggende arbeid – både i et fysisk og psykisk perspektiv. Ungdomsskolen har flere videregående skoler som nærskoler, og elevene har derfor muligheter til å velge ikke bare videregående program, men også hvilken skole de ønsker å gå på.

Case2 ligger i en rural kommune med om lag 4500 innbyggere. Arbeidsplassene i kommunen er for det meste tilknyttet mindre private selskaper, offentlig sektor eller landbruk. Næringslivet består for det meste av bedrifter innen primærnæringene. Den videregående skolen i kommunen har rundt 400 elever fordelt på ni utdanningsprogram og 80 ansatte. På tross av et lavt elevtall tilbyr altså skolen et variert studietilbud, dette fører til at flere utdanningsprogram, står i fare for, eller har måttet legges ned i løpet av de siste årene. Det er to yrkesrådgivere ved skolen, hvor en har ansvaret for de yrkesforberedende utdanningsprogrammene og en har ansvaret for elevene ved studieforberedende. I tillegg har skolen en sosialpedagogisk rådgiver. Rådgiverne er samlokalisert med lederteamet, men oppfattes ikke som en del av ledelsen. Ungdomsskolen som tilhører dette caset er en ren ungdomsskole med ca. 200 elever og 30 ansatte. Skolen har de siste årene hatt en del utskiftninger i lederteamet, og fikk nylig ny rektor. Det er to rådgivere på skolen, en sosialpedagogisk rådgiver og en yrkesrådgiver. Den sosialpedagogiske rådgiveren arbeider 100 % med spesialpedagogikk, som sosiallærer og med sosialpedagogisk rådgiving. Yrkesrådgiveren har en 50 % stilling som rådgiver – dette er også det eneste tilknytningspunktet til vedkommende. Yrkesrådgiveren er altså ansatt kun i 50 % stilling, og denne fylles med yrkesrådgiving.

Case 3 ligger også i en rural kommune som har i overkant av 4000 innbyggere. Næringslivet i kommunen består av et par større hjørnesteinsbedrifter innen vareproduserende industri og bygg- og anlegg, ellers er det offentlige en stor arbeidsgiver i tillegg til gårdsbruk. Kommunen er en pendlerkommune med nærhet til større byer/tettsteder, hvor flere både pendler ut av og inn til kommunen for å arbeide. Den videregående skolen er liten med rundt 100 elever og 35 ansatte fordelt på 6 studieprogram. Et relativt lavt elevtall kombinert med et bredt utvalg studieprogram resulterer i at skolen tilbyr mange Vg1-program, men få Vg2 - program. Dette er et bevisst valg for å holde ungdommen i hjembygda ett år ekstra etter endt ungdomsskole. Skolen har en rådgiver som fungerer både som sosialpedagogiske rådgiver og yrkesrådgiver. Dette i tillegg til å ha ansvaret for spesialpedagogikk og oppfølgingstjenesten, samt noe undervisning. Opplæringskontoret har også kontor på

skolen, og samarbeider med rådgiver om tema som faller inn under begge ansvarsområder. Ungdomsskolen i dette caset ligger kun få meter fra den videregående skolen. Slik sett har man gode muligheter for samarbeid på tvers av skoleslagene. Ungdomsskolen har i overkant av 150 elever og rundt 30 ansatte. Rådgiver ved ungdomsskolen har 50 % stilling som rådgiver og 50 % stilling inn i ledergruppen. I rådgivers stilling inngår undervisning i utdanningsvalg.

5.1.2 Om rådgiverne i fylket

Bakgrunnsfaktorer som alder, kjønn og antall år i stilling kan være utslagsgivende for de resultater man får i en kvantitativ studie. Det kan derfor være nyttig og belyse disse bakgrunnsfaktorene både som en mulig forklaring på funn, men også for å presentere utvalget i seg selv. Dette gir også muligheter til å se hvorvidt utvalget i undersøkelsen skiller seg fra populasjonen eller ikke.

Tabell 13 i vedlegg viser egenskaper ved rådgiverne i utvalget i den kvantitative undersøkelsen. Her ser vi at de fleste rådgiverne både på ungdomsskolen og i videregående skole har arbeidet som rådgiver i under 10 år. Dette gjelder 65 % av ungdomsskolerådgiverne og 63 % av rådgiverne på videregående skole. Videre ser vi også at kvinnene er bedre representert i utvalget vårt, hvor 68 % av ungdomsskolerådgiverne og 55 % av videregåenderådgiverne er kvinner. Når det gjelder alder er sammensetningen rimelig godt fordelt, men det kan se ut som at rådgiverne ved ungdomsskolene er noe yngre i gjennomsnitt enn rådgiverne ved videregående opplæring.

Ser vi på de kvantitative dataene når det gjelder rådgivernes formelle kompetanse i fylket, ser vi at 68 % av rådgiverne i videregående og 61 % av rådgiverne i ungdomsskolen har svart at de har 30 studiepoeng eller mer innen utdannings- og yrkesrådgiving (se Figur 44 i vedlegg). Når det gjelder kompetanse innen sosialpedagogisk rådgiving spriker tallene noe mer. 41 % av rådgiverne ved ungdomsskolen og 77 % av rådgiverne i videregående skole oppgir at de har 30 studiepoeng eller mer innen sosialpedagogisk rådgiving. I begge tilfeller ser vi at andelene med formell kompetanse innen rådgivning er større i videregående opplæring.

Denne beskrivelsen gjenspeiler seg også i casene hvor kun en av ungdomsskolene har rådgiver med formell kompetanse, mens samtlige videregående skoler har rådgivere med formell kompetanse. Det å oppleve å ha formell kompetanse er også noe som har blitt tatt opp av caseskolene, da særlig på ungdomstrinnet. Opplevelsen av å komme til for kort hva gjelder kompetanse har i de siste årene blitt enda tydeligere, i takt med rådgivers økte mandat/oppgaver.

5.2 Struktur/organisering

Et sentralt moment som kan ha stor betydning for kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgivningen er hvorvidt arbeidet er godt strukturert og organisert. En god struktur er en forutsetning for en vellykket forankring i organisasjonen, samt viktig for at aktørene skal ha en felles virkelighetsforståelse både av rollen og gjøremålene. En god struktur vil også bidra til å definere oppgaver og hvem som har ansvar for dette, slik sett er strukturelle kvaliteter også avgjørende for å kunne gjøre rådgiving til hele skolens ansvar på et overordnet plan. De neste avsnittene vil ta for seg hvordan rådgivningen er strukturert og organisert gjennom bruk og operasjonalisering av lov og forskrift, hvilke planer og strategier som ligger til grunn for arbeidet og forankringen av dette arbeidet.

5.2.1 Lov og forskrift

Både i de kvalitative intervjuene og i ansattundersøkelsen har vi stilt spørsmål knyttet til de lover og forskrifter som gjelder for rådgiverrollen og rådgiving ved skolen. Generelt kan vi si at rådgivere og ledelse ser ut til å ha god kjennskap til lover og forskrifter, og opplever disse som en god rettesnor for sitt arbeid. Forskriften oppleves å være spesifikk nok i den forstand at den styrer rådgivers oppgaver og rolle knyttet til eleven, samtidig som den oppleves vid nok til å kunne bidra med egne fortolkninger eller forståelser. I det kvalitative materialet virker lærerne å være noe mer usikre i forhold til lover og forskrifter i forbindelse med rådgiver og rådgiving. Dette er ikke et overraskende funn siden det tradisjonelt har vært rådgivers og ledelsens domene. Dette ser vi også igjen i ansattundersøkelsen, hvor forskjellene i svar mellom rådgivere og lærere er relativt stor.

Figur 45 i vedlegg viser i hvor stor grad kontaktlærere og rådgivere ved henholdsvis ungdomsskolen og den videregående skolen mener de har kjennskap til lover og forskrifter. Her ser vi at forskjellene mellom kontaktlærers kjennskap og rådgiveres kjennskap er betydelig. Når det gjelder rådgiverne ser vi at en svært stor andel mener de har meget god eller nokså god kjennskap til lover og forskrifter. Hele 95 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 97 % av rådgiverne i videregående skole har krysset av på disse alternativene. Når det gjelder kontaktlærers kjennskap ser vi at tallene er svært forskjellige. Her mener kun 24 % av kontaktlærerne i ungdomsskolen at de har svært god / nokså god kjennskap til lover og forskrifter, mens antallet på videregående skoler er 37 %.

I utgangspunktet trenger ikke dette være et problem, men om rådgiving i sin helhet skal bli hele skolens oppgave kan man anta at det er fornuftig om også kontaktlærere har god kjennskap til hva elevene har krav på og hva som er rådgivningens oppgave.

I casene ser vi også at rådgiverne og ledelsen gjerne har kjennskap og kunnskap om de lover og forskrifter som gjelder for yrkes- og utdanningsrådgivingen, men at kunnskapen varierer i langt større grad når det gjelder lærerne. Dette oppleves ikke som et problem verken for lærere, rådgivere eller ledelse. Tvert imot er samtlige enige om at de som bør kjenne til lover og forskrifter på skolen faktisk gjør det.

5.2.2 Planer/strategier

Et annet kriterium denne undersøkelsen har fokusert på og som vi antar har betydning både for skolens operasjonalisering av rådgivingen, kvaliteten på rådgivingen samt opplevelsen av rådgiving til å være flere enn rådgivers anliggende, er hvorvidt skolen har planer eller strategier for sitt rådgivningsarbeid.

Like viktig som selve planene er da hvem som har eierskap til planene, hvem som er inkludert i planene (både i forhold til å utvikle dem og i forhold til å realisere dem) og hvor tydelig planene er. I det kvalitative materialet ser vi at ledelsen ved samtlige case mener å ha planer for rådgivningsarbeidet forankret i skolen. Dette gjelde særlig når vi snakker om å ha tydelige planer for rådgivningsarbeidet. En skoleleder svarer på følgende måte:

Skoleleder: Det er vel kanskje den delen av virksomheten vår som er mest omforent i den forstand at det er klare samarbeidslinjer, det er et godt organisasjonskart, det er, eh, ja, vi, vi synes vi har taket på det herre her ja.

Ikke alle lærere og rådgivere er like omforent om skolens planer og strategier for rådgivningsarbeidet. Trenden er likevel at planer synes å være kjent blant kollegiet, men hvorvidt de er integrert med skolens resterende virksomhet er noe sprikende. Figur 46 viser hva de ulike aktørene har svart i ansattundersøkelsen på spørsmål om skolen har en overordnet plan for utdannings- og yrkesrådgiving.

Her ser vi tydelig at ledelsen både ved de videregående skolene og ungdomsskolene mener at man har en overordnet plan for utdannings- og yrkesrådgiving enn de resterende gruppene. Videre ser vi også at ved vårt utvalg ungdomsskoler mener 91 % av ledelsen at man har en overordnet plan, mens kun 61 % av rådgiverne har samme formening. Forskjellene er ikke like store i det videregående utvalget, men kan likevel sies å være relativt stort. Her ser vi at 88 % av ledelsen mener de har en overordnet plan, mens 69 % av rådgiverne mener det samme. Det er også interessant å merke seg at 20–25 % av kontaktlærerne svarer «vet ikke» på hvorvidt skolen har en overordnet plan for arbeidet.

Når det gjelder spørsmål om innarbeidelse av utdannings- og yrkesrådgivingen ser vi av Figur 47 at ungdomsskolene gjennomgående krysser av at rådgivingen er innarbeidet i høyere grad enn i de videregående skolene. Både når det gjelder innarbeidelse av rådgivingen i

strategiplaner, i lokale læreplaner, i uke/arbeidsplaner og i årshjul. Dette ser vi også igjen i våre case, men her må det påpekes at dette ikke betyr at de videregående skolene kommer til kort når det gjelder planer og struktur. Det casene viser oss er at de videregående skolene i hovedsak har like mange og like gode planer som ungdomsskolene, men at man ved de videregående skolene ikke har samme behovet for- eller kulturen for innarbeidelse av planer på tvers. De videregående skolene i fylket som vi har besøkt har alle hatt gode planer for sitt rådgivingsarbeid, men dette har i større grad vært selvstendige planer for rådgivingstjenesten eller elevtjenesten. Planene har til dels vært innarbeidet i de videregående skolenes overordnede planer eller årshjul, men ikke på det mer konkrete og operasjonaliserte nivå.

Skoleleder videregående skole: Ja vi har et årshjul, nå har vi revidert den litt da, så denne er litt gammeldags, vi har fått inn en del andre ting da som vi følte at vi burde ha inn egentlig, også er det litt forskjellig fra avdeling til avdeling. Så planen viser hvordan timeplanen for rådgivningen er på de ulike programmene, for den er jo annerledes for eksempel på studiespesialiserende og TIP

Dette sitatet skisserer noe som ser ut til å være vanlig i forhold til planene for utdannings- og yrkesrådgivningen på de videregående skolene. Altså at rådgivere på skolen lager planer for å samkjøre sin aktivitet og fordele ansvarsområder, heller enn å integrere planene i skolens andre aktiviteter. Som sagt er utdannings- og yrkesrådgivningen gjerne integrert i skolens overordnede planer, men på det praktiske nivået avklarer man og koordinerer arbeidet med rådgivningen mellom programmene i større grad enn å integrere planene i resten av skolens virksomhet.

Et annet punkt som er verdt å merke seg i Figur 47 i vedlegg er den høye graden av avkrysning på «vet ikke»-kategorien når det gjelder innarbeidelse av utdannings- og yrkesrådgivningen. Særlig på videregående skole (men også på ungdomsskolen) er denne relativt høy med hele 44 % «vet ikke» på det meste. Dette kan igjen tyde på at planene for utdannings- og yrkesrådgivningen har et forbedringspotensial når det gjelder forankring og integrering i skolens virke. I casene ser vi også at man har forbedringspotensial når det gjelder planarbeid og integrering av rådgivningen i skolen. Samtidig ser vi at mange mener at dette tross alt har bedret seg de siste årene og at man er på vei mot et tettere samarbeid og en bedre integrering når det gjelder utdannings- og yrkesrådgiving.

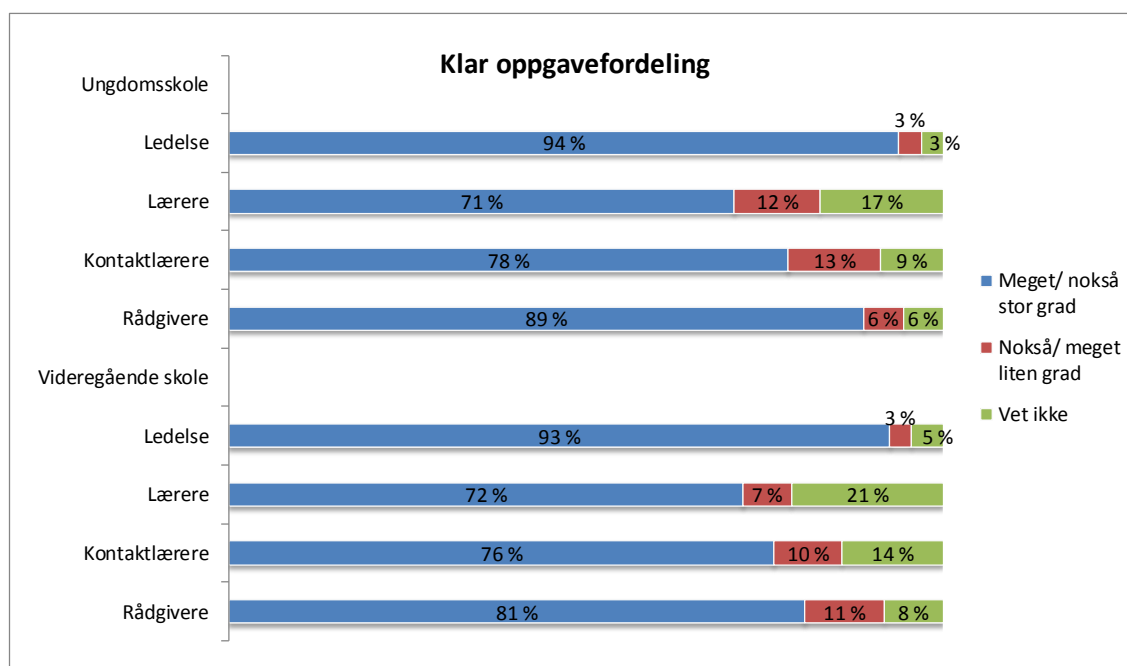
Rådgiver: Ja jeg synes det har blitt mye tettere samarbeid de siste åra... Før var oppgaven mer ensom, men nå gjør jeg ikke annet enn å samarbeide. Jeg tror at det har blitt mer fokus på næringslivet i skolen, og dette har økt samarbeidet, pluss de nye fagene (les: Utdanningsvalg og PTF), og så har vi fått ny leder da...

5.3 Gjennomføring

Et sentralt punkt i denne rapporten og i prosjektet som helhet er hvordan skolene gjennomfører rådgivningen. Dette er følgelig tett knyttet til rådgivers rolle siden rådgiver i stor grad er den som har det overordnede ansvaret for utdannings- og yrkesveiledning. Her finner vi selvsagt store ulikheter mellom skoleslagene, og også mellom skolene. Dette viser seg i stor grad å være et resultat av de ulike utdanningsprogrammernes egenart, samt den fortolkningsmessige fleksibiliteten lover og forskrifter innbyr til ved å være såpass åpne som de er. I de følgende underkapitlene beskrives de viktigste momentene innenfor gjennomføringen av utdannings- og yrkesrådgivningen.

5.3.1 Arbeidsfordeling

Når det gjelder arbeidsfordeling ser vi at dette løses svært ulikt på de ulike skolene. I det kvalitative materialet ser vi et tydelig skille mellom de videregående skolene og ungdomsskolene, noe som er naturlig sett ut fra utdanningenes egenart og elevenes behov. I ansattundersøkelsen har vi spurt de ulike aktørene om hvorvidt de mener at skolen har en klar oppgavefordeling når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivningen. Dette vises i Figur 16



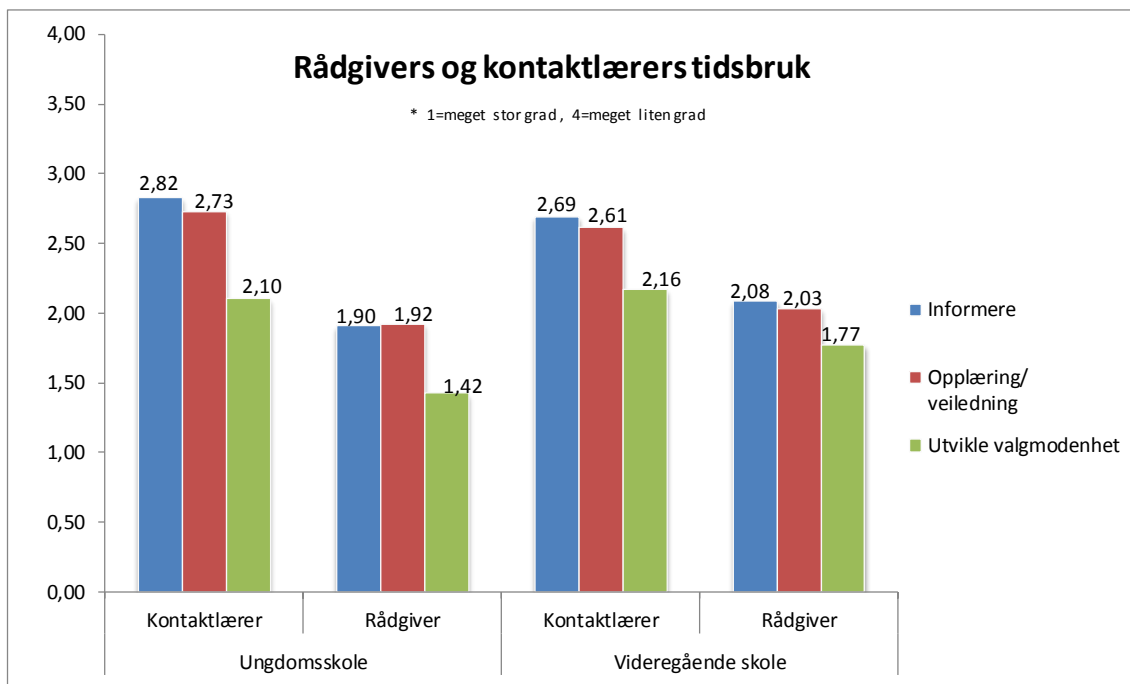
Figur 16 ST Klar oppgavefordeling

Vi finner ingen store ulikheter mellom skoleslagene på dette spørsmålet, men igjen ser vi at ledelsen ved både ungdomsskolene og de videregående skolene i størst grad mener at skolen har en tydelig oppgavefordeling. Samtidig ser vi at ved både ungdomsskolene og den

videregående opplæringen er det lærerne som i minst grad er enige i påstanden eller krysser av på «vet ikke». Dette kan indikere det samme som ble antydnet i forhold til forskriften og lærernes kjennskap til denne; at lærerne ikke opplever rådgivningen og rollene som tydelig.

Når vi ser på casene finner vi igjen at ledelsen er de aktørene som opplever oppgavefordelingen til å være tydeligst. Her finnes det en klar formening om at de ulike oppgavene når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivningen er fordelt, og gjerne i samsvar med både lærere og rådgiver. Det henvises til de planer skolene har utviklet for rådgivningen, som er mer eller mindre integrert i skolens resterende planverk. Men det å ha forankret rådgivers og de resterende aktørenes rolle i planer og strategier, viser seg å ikke alltid være et godt mål for hvorvidt lærerne og rådgiverne opplever rollene som avklart. Særlig lærerne vi har intervjuet opplever at oppgavefordelingen er noe diffus: *"Ja vi har jo noen planer..."* sier noen av lærerne, eller: *Men jeg vet ikke helt hva som står i dem*. Lærerne spør seg også om hva det innebærer at rådgiving er hele skolens ansvar, og hvordan dette påvirker deres hverdag. Det kan virke som om at denne frustrasjonen gjerne et resultat av at lærerne underviser i Utdanningsvalg og opplever faget for å være svært lite konkret, eller at skolen planer for dette området ikke er forankret ned til lærerne.

Videre har vi stilt rådgivere og kontaktlærere en del spørsmål knyttet til tidsbruk i forbindelse med utdannings- og yrkesveiledning. Resultatene av dette vises i Figur 17. Figuren viser først og fremst at rådgivere både i ungdomsskolen og i videregående bruker mer tid både på å informere, drive opplæring/veiledning samt å utvikle valgmodenhet enn kontaktlærerne. Videre ser vi at rådgiver mener å bruke mest tid på aktiviteter knyttet til å utvikle elevenes valgmodenhet.



Figur 17 ST Rådgivers og kontaktlærers tidsbruk

Dette stemmer godt overens med våre kvalitative data hvor rådgiver opplever å bruke det meste av sin ressurs på aktiviteter som skal utvikle elevenes valgmodenhet. I casene ser vi dette særlig på videregående nivå, hvor samtlige rådgivere opplever at det å bidra til at eleven skal gjøre gode og egne valg er den viktigste arbeidsoppgaven de har som rådgivere. En rådgiver beskriver sin viktigste oppgave slik:

Rådgiver videregående skole: Nei de elevene som trenger det tar vi jo inn til jevnlig samtale, starter en prosess sant, og plutselig så ser de noe som interesserer dem eller noe de vil bli, og så er de i gang, og så kommer motivasjonen og mestringa og trivselen...

På ungdomsskolen ser vi i casene at rådgiver får en mer opplærende informerende rolle, da særlig i forbindelse med søkingen til videregående opplæring. Dette blir mer praktiske oppgaver hvor man sørger for at elevene har fått med seg viktige datoer, at man bidrar i søkingen eller følger opp de som ikke enda har søkt.

Rådgiver ungdomsskole: Jeg har ansvar for alle søknadsfristene, PRYO uka, og hospiteringen på videregående... Så det er veldig mye å gjøre nå ja, med frister og spørsmål og å sørge for at alle som skal søker seg videre og gjør det rett.

Naturlig nok kan det virke som om at rådgiverne på ungdomsskolen har litt mindre fokus på elevens egen utviklingsprosess og litt mer fokus på de praktiske nødvendighetene. Dette kan

være et resultat både av elevenes alder og behov, skolens definisjon av utdannings- og yrkesrådgivinga, lærernes nettverk og kompetanse eller organiseringen av rådgivingen ved den enkelte skole.

5.3.2 Rådgivers rolle på skolen

Et annet viktig tema i forhold til gjennomføring av rådgivingen, er rådgiver rolle på skolen. Denne kan ofte være vanskelig å få besvart kun gjennom spørreskjema, og har derfor vært viktig også i våre case. Rådgivers rolle er svært viktig både for operasjonaliseringen av utdannings- og yrkesrådgivingen, for rådgiving som hele skolens ansvar og følgelig for hvilken rådgiving den enkelte elev får.

Det som er gjennomgående ved casene er en beskrivelse av at det er svært vanskelig å skille utdannings- og yrkesveiledning og sosialpedagogisk rådgiving. I casene finner man både skoler med delt rådgivningstjeneste og skole hvor man har inkludert sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving i samme rolle. Selv om det oppleves noe enklere å skille dette ved de skolene som har delt rådgivningstjeneste er samtlige tydelige på at man må se hele eleven for å kunne bistår i valgprosessene, og at elevenes psykiske og sosiale velferd er tett knyttet til elevenes valgmuligheter og valgønsker. Ledelsen ved en caseskole uttrykker det på følgende måte:

Skoleleder videregående skole: I forhold til delt rådgivningstjeneste så kom jo det som et pålegg. Og det ble jo tatt opp med rådgiverne sånn at de fikk lov å ha sterk innflytelse på hvordan vi organiserte oss. Og i den prosessen så, så ble vi enige om at vi skulle møte, eh, møte eleven fullt og helt, og ikke sende fra kontor til kontor alt etter hvilken, hvilken type sak det dreide seg om. Så derfor så ble vi enige om at sånn i saksbehandlingen så skulle vi, så skulle de velge både og, men i en, men det er hva de er ute etter, utafra sett, ute etter karriereveilederen da. Så vi har definert en som, eh, i forhold til utverdenen er det. En på yrkesfaglig og en på, på, på studiespes.

Videre ser vi en gjennomgående forståelse av at elevenes sosialpedagogiske utfordringer har blitt større i løpet av de siste årene, og at flere elever i dag har det vi kan definere som sosialpedagogiske utfordringer som hindrer muligheten for god utdannings- og yrkesveiledning. En rådgiver uttrykker sin virkelighetsforståelse på følgende måte:

Rådgiver videregående skole: Det er nesten sånn at den yrkesveiledninga må bare vente litt, vi må ta liv og helse først asså... Skjønner ikke hvor all denne sosiale angsten kommer fra! Fine, flotte ungdommer, nei det er helt merkelig asså.

Dette får tydelige følger for rådgiverrollen og gjør til tider utdannings- og yrkesveiledningen til et sekundært anliggende for rådgiverne. Samtidig stiller det krav til rådgiverne når det

gjelder både sosialpedagogisk kompetanse og kompetanse og kunnskap nok til å kunne manøvrere i de offentlige hjelpemidlene som er tilgjengelig for elever med denne type utfordringer. Det å vite hvor man kan få hjelp med elever sosialpedagogiske utfordringer, er avgjørende både for elevens utvikling og for rådgivers arbeidshverdag. Her kan det virke som om at de videregående skolene har kommet noe lengre enn ungdomsskolen, og noen av grunnen til dette kan være at utviklingen av elevtjenesten har kommet noe lengre i den videregående opplæringen. Det å kunne sende elevene videre oppleves både som en nødvendighet for rådgiverne og for elevene:

Rådgiver videregående skole: Av og til må vi bare sende videre, og det er en viktig del av jobben våres, for jeg er ikke helseansatt, jeg er verken lege eller psykiater. Det er en viktig del det asså, å delegere videre, ikke liksom sitte der å tro at du kan løse alt for det er vi ikke i stand til å gjøre.

Det er tydelig i våre case at størrelsen på skolen kan ha stor innvirkning på hvordan rådgiverne utøver sin rolle, og hvordan skolen ser på rådgivers rolle. De følgende avsnittene vil ta for seg noen av de ulike rollene og forståelsene som kan sies å være et resultat av skolens strukturelle rammer, geografi eller elevmassen.

5.3.2.1 Å spesialisere seg i en annen retning

Ved de større skolene har man flere muligheter når det gjelder spissing av arbeidsoppgaver. Men her ser vi at skolene går mer i retning av å spesialisere seg på utdanningsprogram/trinn enn på sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgivning. Begrunnelsene for dette er som sagt at rådgiverne opplever at de har behov for å se hele eleven for å bistå godt i valgprosesser, og at det slik sett vil være bedre å forholde seg til en mindre gruppe elever og heller spesialisere seg på denne gruppens behov/retning når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivning. Dette eksemplifiseres av ledelsen ved en av caseskolene:

Ledelse videregående skole: Det er en nyvinning at vi har fått rådgivere, en per utd, utdanningsprogram. Som da at de kjenner, de kjenner programmet godt. På yrkesfag så er du altså programfagslærer i det du i utgangspunktet skal rådgi i. Rådgiverne kjenner utdanningen, kjenner og elevmaterialet og da, ut i fra jobben som lærer. Og elevene kjenner rådgiveren for rådgiveren er en del av miljøet.

Denne ordningen ser ut til å oppleves som nyttig og positiv både for lærere, ledelse og rådgiverne selv. For ledelsens vedkommende bidrar denne delingen til klare atskilte ansvarsområder ved at den enkelte rådgiver har ansvar for en bestemt gruppe elever. Lærerne bemerker at det er positivt bare å ha en rådgiver å samarbeide med, og en rådgiver som han/hun kan kontakte uavhengig av elevens utfordringer. Rådgiverne nevner flere

positive utslag ved en slik spesialisering: 1) De får bedre kontakt med elevene og blir bedre kjent med dem, siden den enkelte rådgiver har en mindre gruppe elever men både utdannings- og yrkesveiledning samt sosialpedagogisk rådgivning. 2) Det er enklere for eleven å forholde seg til en rådgiver, og å vite hvor man skal henvende seg. 3) Utdannings- og yrkesveiledningene blir enklere på videregående opplæring fordi rådgiverne er spesialisert på ulike studieretninger. Det er spesielt argumentasjonen rundt elevene og viktigheten av en god relasjon til elevene rådgiverne trekker fram:

Rådgiver videregående skole: Vi hadde jo delvis delt opp rådgivingen i fjor da, her. For da hadde jeg bare sos.ped på SP og media, og så hadde en annen all yrkesveiledningen og karriereveiledningen. Men så fant vi ut at det ble så rotete for elevene, for de visste ikke hvem de skulle gå til, for vi hadde media og SP begge to men så ble det sånn, skal jeg komme til deg eller skal jeg egentlig komme til henne? Så i hvert fall blir det tydeligere for elevene når vi deler opp i avdelinger i stedet for å dele sos.ped og yrkesveiledning...

Denne spesialiseringen kan bidra til at utdannings- og yrkesveiledningen kommer i andre rekke når det gjelder rådgivers prioriteringer, og dette påpeker også rådgiverne. Forankrede planer og strategier for arbeidet kan bidra til å utjevne denne skjevheten i noen grad, ved at man setter uttalte krav til hva av utdannings- og yrkesveiledning man skal fokusere på.

5.3.2.2 Å gi råd eller ikke gi råd...

Vi ser at rådgiverne både i ungdomsskolen og i videregående skole slites mellom det å gi elevene eksplisitte råd eller fungere mer som en fasilitator eller veileder i elevens egne valgprosesser. Rådgiver slites her mellom hvorvidt man skal gi råd eller veilede elevene. Dette dilemmaet oppleves som utfordrende, og kanskje i særlig grad i ungdomsskolen. Ofte er elevene ute etter eksplisitte råd, og hjelp til å ta konkrete beslutninger. «Hva synes du jeg bør velge?» eller «Tror du TIP hadde passet for meg?» er spørsmål rådgiverne ofte får, og som de i mer eller mindre grad vegrer seg for å svare på. Denne uklarheten om hva som ligger i rådgivers rolle synliggjøres videre ved ungdomsskoleelevers opplevelse av at rådgiver ikke gir råd, og spørsmål om hva som er rådgivers arbeid om han/hun ikke skal gi eksplisitte råd. Disse elevene ser eller opplever ikke fullt ut nytteverdien av veiledningen de får av rådgiver, og skjønner ikke sammenhengen mellom spørsmål knyttet til seg selv og sine egenskaper og videre valg av utdanning. Ut fra dette blir det tydelig at om rådgiver skal ha en veiledende rolle og bidra til at eleven selv tar gode valg, er det avgjørende på sette av nok tid til en god prosess hvor elevene ser nytteverdien og klarer å koble det som gjøres i veiledningen med egne framtidige valg.

Dette oppleves ikke som en utfordring på yrkesfag. Her har elevene gjerne allerede tatt noen valg, som viser en viss retning både i forhold til interesser og framtidige jobbmuligheter. Rådgiverne vi har snakket med opplever videre at elevene ved yrkesfag i større grad allerede har bestemt seg for hva de skal bli, og at det her ikke er nødvendig med denne veiledningen. Arbeidet her består mer i å bistå i forhold til informasjon om lover, regler og frister som gjelder for den enkelte. Når det gjelder rådgiverne som har ansvar for elever på studiespesialisering, ser vi det samme som ved ungdomsskolen, at rådgiverne slites mellom å gi råd og å veilede eleven. Det er kanskje disse rådgiverne som i størst grad vegrer seg mot å gi råd, og som føler seg minst i stand til å gi gode råd.

5.3.2.3 Rådgiver som innkaster

Ved mindre skoler, og da ved mindre videregående skolene kan man se at rådgivers rolle også blir knyttet til skolens rekruttering og de ulike utdanningsvalgenes rekruttering. Dette er ikke bare en rolle rådgiver har tatt, men det oppleves også som en subtil forventning av skolen at rådgiver så langt det er mulig skal bistå i arbeidet med å få nok elever på de ulike programmene. Dette blir i så måte en rolle som av og til kan stå i kontrast til rådgivers mandat og egentlige oppgave. Opplevelsen av å konstant være truet av nedleggelse setter sitt preg på samtlige aktører, og blir ved skolene det gjelder et viktig samtaleemne. Dette illustreres både av lærere: *«og nå står vi i fare for å miste to (programområder) til, i verste fall...»*, ledelse: *"Så blir det en usikkerhet fram til juni, for da setter de seg ned inni byen og sier hva får vi lov til å starte opp»*, og rådgivere: *«ja vi er sårbare... vi har et lite elevgrunnlag»*.

I utgangspunktet er dette et resultat av å ha mindre distriktskoler med brede tilbud. Dette blir sett på som positivt i den forstand at det bidrar til å svekke urbaniseringen i fylket, og å styrke de små lokalsamfunnene. Både skolene selv, elever og foresatte opplever at skolene er nødvendige både for lokalsamfunnet og for elevene, fordi det holder ungdommene lengre i bygda. Elevene slipper å flytte på hybel når de begynner på videregående, bygda har fortsatt ungdom. Den videregående skolen er ofte samlokalisert med både idrettsanlegg, bibliotek og andre offentlige tjenester som bidrar til et attraktivt bomiljø.

Utslaget kommer når utdanningsprogrammene ved den videregående skolen har så få søkere at de konstant står i faresonen for nedleggelse. Dette kan bidra til at både rådgiver og skolen som helhet arbeider for å få nok elever på de ulike utdanningsprogrammene for å holde tilbudet ved like. Dette trenger ikke å være negativt men det er heller ikke automatikk i at dette korrelerer med elevens interesser og evner. En rådgiver illustrerer denne problematikken på følgende måte:

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

5.3.2.4 Den autonome rådgiver

Dette er en utfordring som er mer merkbar i ungdomsskolene enn i de videregående skolene. Beskrivelsen gjelder i de situasjoner hvor rådgiver eller rådgivers oppgaver blir mer som en satellitt i skolehverdagen, og rådgiver eller rådgiving virker å være godt forankret ved skolen. I en slik situasjon blir det krevende å integrere rådgivingen i skolens planer eller hverdag, og rådgivingen virker her noe avkoblet fra skolens virke. Ledelsen ved den ene caseskolen beskriver det på følgende måte;

Ledelse ungdomsskole: *Ja vi har ikke gått igjennom rutinene i yrkesrådgivningen enda, men jeg er sikker på at der har vi et forbedringspotensial. Jeg har ikke oversikt over hva h*n gjør eller hva arbeidsoppgavene er, for sånn har det bare vært på skolen her...*

Også rådgiver selv er tydelig på at samarbeidet med resten av kollegiet er begrenset.

Rådgiver ungdomsskole: *Nei, jeg opplever at jeg er en del av kollegiet, men kanskje ikke helt, så det er jo litt opp til meg og hvor sterkt jeg klarer å få kontakt med lærerne da. Nei jeg har jo min jobb da, og mine planer...*

I en slik situasjon hvor rådgiver opplever å ikke ha noen nedfelte planer eller strategier fra ledelsen, utarbeides det gjerne egne planer for arbeidet fra rådgivers side. Utfordringen med dette er at de resterende aktørene i skolen ikke vet om planene, eller innholdet i dem. Slik sett blir rådgivingen lite integrert i skolens aktiviteter og ikke gjenstand for kvalitetssikring.

Dette oppleves egentlig ikke som en ønsket situasjon verken fra rådgiver eller fra ledelsen, også elevene opplever at rådgivingen og rådgiver ikke er fullt integrert i resten av skoleplaner og virke.

5.3.2.5 Rådgiver og kontaktlærer

Svært få rådgivere er 100 % rådgivere. De fleste har en ressurs på opptil 50 % hvor resten av arbeidet er forbundet med andre oppgaver ved skolen. I våre case i Sør-Trøndelag finner vi rådgivere som også er kontaktlærere, faglærere, OT-veiledere, spesialpedagoger eller

inspektører. Likevel synes den vanligste fordelingen å være rådgiver og lærer eller kontaktlærer. Denne fordelingen begrunnes både fra rådgivere og skolen generelt både ut fra ressurs-kabalen (å få heltidsstillingene fylt opp), samt for å integrere rådgiverne i skolens hverdag. I tillegg mener man at ved å være i tillegg lærer får man en bedre relasjon til elevene, man kjenner dem bedre hvilket vil gjøre det enklere både for elevene å oppsøke rådgiver pluss at det bidrar til en bedre samtale. Det er likevel noen litt mindre positive sider ved denne rollefordelingen som rådgiverne bemerker. Dette med at man har anledning til å snakke med noen som står litt utenfor kan i visse tilfeller oppleves som både godt og nødvendig for elevene. En rådgiver uttrykker det på følgende måte:

Rådgiver videregående skole: Så er det ofte at de ikke vil snakke med kontaktlærer om alt og da, for kontaktlærer skal jo sette en karakter på de i et fag for eksempel, og det er ikke like greit alltid. Mange synes det er lettere å åpne seg her når jeg ikke er kontaktlærer, mens andre er litt mer distansert fra dette (rollevekslingen), så det er jo ulempen med å være både kontaktlærer og rådgiver da, det kan bli litt dilemma det og...

Slik sett er det både fordeler og ulemper ved å være både kontaktlærer og rådgiver. Det viktigste man kan gjøre for å motvirke de negative effektene er å reflektere over denne utfordringen og sette i verk alternative tiltak der man tror det kan være nødvendig og fornuftig. Eksempelvis kan man være tydelig på at det også går an å oppsøke andre rådgivere, eventuelt andre lærere, om elevene skulle føle behovet for å snakke med noen andre enn kontaktlærer.

5.3.3 Utdanningsvalg/PTF/andre fag integrert

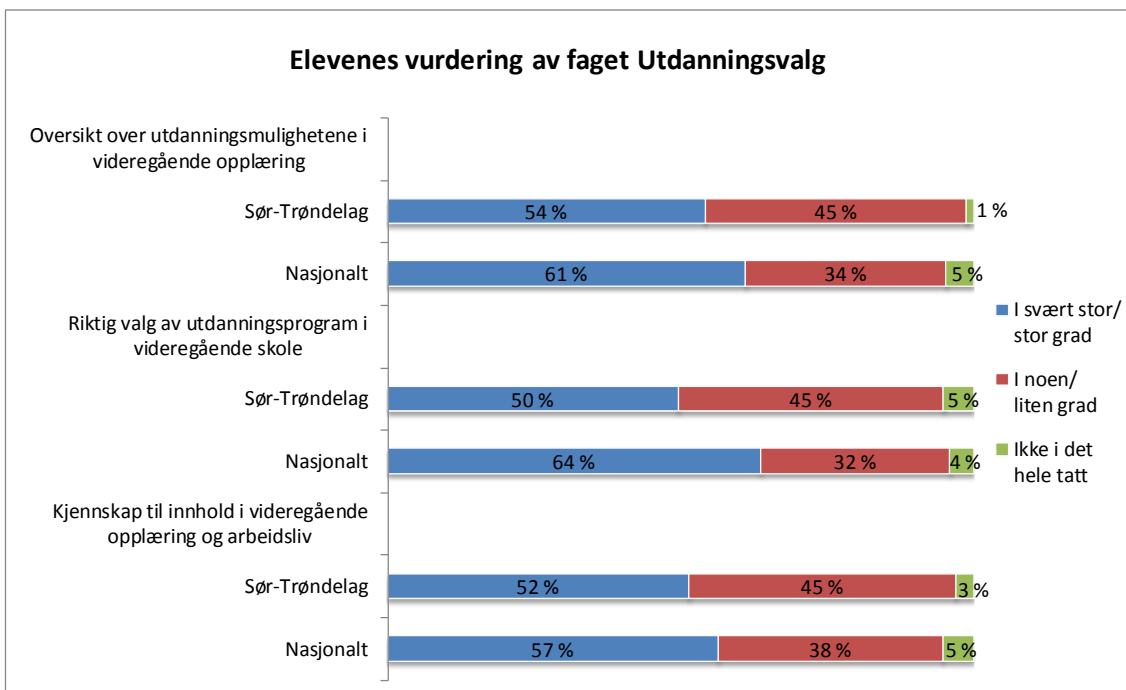
Ser vi på ansattundersøkelsen og kvalitet i utdanningsvalg/prosjekt til fordypning (Figur 48 i vedlegg) svarer 78 % av rådgiverne ved ungdomsskolene at de underviser i utdanningsvalg, mens kun 3 % av rådgiverne i videregående skole oppgir det samme. Kontaktlærerne har også svart på dette spørsmålet. Her viser det seg at 54 % av kontaktlærerne ved ungdomsskolen og 61 % av kontaktlærerne i videregående oppgir at de underviser i Utdanningsvalg / Prosjekt til fordypning. Dette er store men ventede forskjeller. Prosjekt til fordypning på videregående yrkesfag hører naturlig hjemme hos den enkelte kontaktlærer. Linken mellom Utdanningsvalg og faglærerne er mindre tydelig i ungdomsskolen. Det kan også virke som om at mange ungdomsskoler har valgt å la rådgivere undervise i utdanningsvalg, siden 78 % av ungdomsskolerådgiverne i vårt utvalg underviser i faget.

5.3.3.1 Utdanningsvalg

Også i dette fylket er utdanningsvalgfaget organisert og løst på ulike måter. Dette med tanke på om hvorvidt det er timeplanfestet, om man organiserer det i bolker eller har undervisning

hver uke, hvem som underviser i faget eller hvilket undervisningsmaterieell som benyttes. Dette kan illustreres ved at vi ved de tre casene i fylket finner tre helt ulike måter å operasjonalisere faget på. Ved den ene skolen underviser samfunnsfaglærerne i faget, ved en annen underviser rådgiver og ved den siste underviser kontaktlærer i faget. Beslutningen i forhold til hvem som skal undervise synes å være både drøftet og vurdert, men av tre ulike skoler som har kommet fram til tre helt ulike løsninger.

Ser vi på elevenes meninger om utdanningsvalg i elevundersøkelsen ser vi at andelen elever som sier seg enig i påstandene i Figur 18 er noe lavere enn landsgjennomsnittet. Dette kan tyde på at elevene i Sør-Trøndelag er noe mindre fornøyd med faget enn elevene på nasjonalt nivå.



Figur 18 ST Elevenes vurdering av faget utdanningsvalg

Figuren viser videre at verken elevene i Sør-Trøndelag eller landsgjennomsnittet kan sies å virke veldig fornøyd med faget siden samtlige tre spørsmål knyttet til utdanningsvalg kun besvares med ca. 50 % enighet.

Dette finner vi også igjen i våre caseskoler. Her er også elevene avmålt når det gjelder utbytte de opplever å ha hatt av faget Utdanningsvalg. Samtlige av elevene i våre case i Sør-Trøndelag mener at faget ikke har levd opp til sitt potensial, og flere bemerker at faget i seg selv verken har vært motiverende eller nyttig. En elevgruppe diskuterer utbytte de har hatt av faget:

Informant D: Men akkurat faget utdanningsvalg... det... [latter].

Informant C: Det er det mest reduserte faget jeg noen sinne har vært med på..

Informant A: Det er for det første så er det...

Informant C: ..leksegjøring...

Informant D: Det er... jeg føler at lærerne misbruker faget veldig mye da..

Informant C: Ja, for sine egne timer...

Informant D: Ja, for sine egne timer. De liksom... de tror at det er fritime, men selv føler jeg at vi trenger det, og vi trenger veiledningen...

Informant C: Og det liksom, bare at vi sitter å snakker om det er jo nok. Men når det blir sånn at, okei i dag tar vi litt samfunnsfag, også... vi bruker...

Informant E: De bruker det som en fritime...

Informant A: Men jeg trodde liksom at i tiende, så skulle vi liksom holde på med utdanningsvalg mye mer, for.. vi har ikke gjort det de forrige årene.. men så endte det jo selvfølgelig med at... likevel så ble det jo bare jobbing de første månedene.

Informant D: Men så i tillegg så er det jo det at hun gav oss oppgaven av å presentere skolene for hverandre... i bunn og grunn så er jo det en god ide, men.. hun skjønner jo det at det er ikke alle elevene som er villig til å gjøre samme innsats for å fordype seg i de forskjellige skolene.

Informant B: Nei..

Informant D: Så da blir det jo veldig sånn tynt på noen skoler da, at vi fikk vite veldig mye om for eksempel hvor mange elever det gikk på en skole, men ingenting om fagtilbudet på andre skoler...

Her ser vi at elevene opplever at faget i seg selv hadde vært svært nyttig om det ble gjennomført på en god måte. utfordringen ligger i lærernes gjennomføring, eller mangel på gjennomføring som følge av prioritering av andre fag. Også metodiske utfordringer trekkes fram her. Kunnskapen elevene sitter igjen med er på mange måter forbundet med de andre elevenes innsats. Elevene opplever dette som utfordrende siden denne informasjonen kan ha direkte innvirkning på deres valg, og at de sitter igjen med en følelse av at de vet for lite om valgmulighetene. Også lærerne bekrefter at timene til tider blir brukt til andre ting enn Utdanningsvalg:

Lærer ungdomsskole: Ja. Ehm... og derfor så, sånn som nå når valgfagene har kommet inn, også som en del av, man har spist litt her og der, så... ja. Jeg må jo være så ærlig å si at jeg fyller den ikke med utdanningsvalg hver uke. Det.. for vi skal jo... før hadde vi jo en egen time avsatt til klassens time for eksempel. Den tar jeg av og til inn i den utdanningsvalgs-timen.

Dette blir gjerne forklart med at lærerne ikke vet hva de skal fylle faget med, siden valgene allerede er gjort, eller at det er såpass lenge til de skal gjøres. Men både lærere og rådgivere gir uttrykk for at faget er for diffust og at dette i hovedsak er begrunnelsen for at timene kan

bli benyttet til andre ting. Med så få konkrete planer blir også sjansene større for at lærerens prioriteringer, fag eller interesser blir det som er gjeldende i faget. Er for eksempel læreren veldig opptatt av engelsk eller videregående opplæring på strukturnivå, vil det være større muligheter for at Utdanningsvalgfaget vil omhandle forkortelser for studieretninger i videregående opplæring eller engelsklekser. Dette oppleves av elevene som bortkastet tid, samt at ser det som et tegn på at lærerne ikke ser på faget som viktig:

Elev ungdomsskole: Og lærerne burde sett litt fra vår side og da, de burde sett at vi synes det er viktig (utdanningsvalg) og at det ikke bare var noe de... synes var kjedelig og egentlig ville bruke på sine egne timer. Det er jo vi som trenger det, og noen uker blir det bare tatt bort også...

Det som går igjen er at faget virker fremmed for en del lærere, og man har heller ikke fått noen form for opplæring i det. Dette blir en kilde til frustrasjon, fordi lærerne ikke føler at de mestrer faget. For enkelte lærere og skoler har reaksjonen på denne mangelen på oversikt og mestring ført til et ønske om å lage egne planer og innhold i faget:

Lærer ungdomsskole: Nei, jeg har aldri hørt om faget før. Ehm.. så jeg satte meg ned å leste først den nasjonale læreplanen, og tenkte, hva er... det var så lite spesifikt. Så hadde kommunen laget en egen, det var litt mer.. men jeg, ja.. Vanskelig å egentlig få tak i nøyaktig hva er det vi skal gjøre, og når skal vi gjøre det. Så jeg har jo tenkt at hvis jeg får lov til å begynne på begynnelsen, så har jeg lyst til å lage en ordentlig plan for hva er det vi faktisk skal igjennom.

For andre lærere igjen blir det hele for vagt og lite konkret, og man mister motivasjonen for faget i sin helhet. Lærerne ser godt at elevene vil ha nytte av utdanningsvalg, men opplever selv å være svært usikker både i forholdt innhold og metoder i faget. Flere lærere uttrykker bekymring for utdanningsvalg og begrunner det med at de ikke har noen kompetanse om arbeidsliv eller andre fag enn sine egne. En lærer beskriver utfordringen på følgende måte:

Lærer ungdomsskole: Så akkurat det som går på den biten å få elevene til å se sterke og svake sider og sånne ting, det kan jeg si, den biten er i og for seg grei. Det jeg føler meg ikke kompetent til, det er jo den biten som går på det yrkesrettede, for der har jeg jo ingen kompetanse. Jeg har jo vært lærer hele livet.

Utdanningsdirektoratets hefte som er utarbeidet i forbindelse med innføringen av faget blir flittig brukt, men oppleves å ha forbedringspotensial både fra de som underviser i faget og fra elevene. Elevene ser gjerne ikke helt poenget med heftet, og opplever ikke så stor nytte av det, mens lærerne ser på det som det eneste hjelpemiddelet de har tilgjengelig.

5.3.3.2 Prosjekt til fordypning

Prosjekt til fordypning får ved våre caseskoler i motsetning til Utdanningsvalg svært gode tilbakemeldinger fra elevene. Elevene på yrkesfag opplever dette som et godt tiltak i utdanningen, og opplever at det også bidrar til å forberede elevene til lærlingetiden. Flere rådgivere mener at faget til dels fungerer som en utvelgelsesmekanisme for kommende lærlingebedrifter, hvor elevene får muligheten til å se elevene i arbeid før de eventuelt ansettes som lærlinger. Elevene opplever det som positivt både å knytte kontakter i arbeidslivet samt å få prøve seg ute i arbeid før man begynner som lærling. I en ellers teoritung videregående opplæring ser det ut til at Prosjekt til fordypning fungerer både som motivasjon for elevene, samtidig som det gir muligheter for å teste teorien i praksis i noen grad. I våre case har vi hatt gruppeintervju med elever hvor vi har samlet elever både fra studiespesialisering og yrkesfag. Det som går igjen er at elevene ved studieforbereende også uttrykker ønske om et lignende fag ved sine utdanningsprogrammer. Bemerkninger som «et slikt fag vil jeg også ha» eller spørsmål som «hvorfør har ikke vi et slikt fag?» er gjengangere i intervjuene. En elev sier følgende på spørsmål om hva som kunne bedret rådgivningen ved hans studieprogram som er studiespesialisering: «*vi kunne gjerne også hatt at sånt fag, slik at vi fikk gjort noe annet enn bare å sitte på skolen, se hva som finnes og hva vi kan bli og slikt...*». To av våre caseskoler har dette året gjort forsøk med å inkludere også de studieforbereende program retningene (eller noen av dem). Den ene skolen forsøkte det for første gang dette året, og samtlige elever på studiespesialisering fikk muligheten til å gjennomføre Prosjekt til fordypning. Erfaringene rundt dette er noe ulike blant de ulike aktørene i skolen. Generelt kan vi si at skolen som sådan var fornøyd med utprøvingen, og skal forsøke å sette dette inn i skolens planer og gjennomføre det hvert år. Gjennomføringen har vært slik at også elevene på de studiespesialisering fikk mulighet til å søke seg inn i arbeidslivet/næringslivet for å få praksis og prøvd ut ulike aktuelle yrker. De elevene som ikke hadde lyst eller mulighet til å gjennomføre prosjekt til fordypning, fikk være igjen på skolen og arbeide med skolerelaterte oppgaver for å forbedre resultat.

Fra elevenes side ble dette sett på som et positivt initiativ, og våre informanter opplevde stor nytteverdi av dette. De bemerker at det også var positivt for de elevene som mer eller mindre valgte å være igjen på skolen, ved at disse fikk anledning til å fordype seg i emner med en relativt høy lærertetthet rundt seg, siden så mange av elevene var ute i bedrifter. To av våre informanter påpeker at dette var viktig for deres videre valg, og hjalp dem i retning av å bestemme seg:

Elev videregående skole: Ja synes det funka litt som ei gulrot, noe å glede seg til. Så fikk jeg testa ut noe som jeg har lurt på lenge, og det hjalp meg til å ta en endelig beslutning ift hva jeg skal gjøre senere.

Den andre skolen som har et slags prosjekt til fordypning har det i tilknytning til en studieforberedende utdanningsprogram på skolen. Også her synes elevene at dette er et godt og nødvendig tiltak. Samtidig oppleves det ofte som vanskelig å komme ut i arbeidslivet og jobbe siden de aktuelle jobbene her har begrensninger og ofte er abstrakte. En elev som har vært på sykehuset i praksis opplevde dette som spennende, men det var selvsagt begrensninger for hva han kunne arbeide med i praksisperioden: *"Men igjen da, vi fikk jo egentlig ikke jobbe da, så det er jo å ta i å si at vi fikk jobbe, vi skulle egentlig jobbe men hallo, det var kreftforskning. Altså hva kan jeg gjøre..."*. Likevel opplever elevene at praksisen både er motiverende og gir muligheter for å bli kjent med arbeidslivet. Gjennomgående er gjerne opplevelsen at elevene ved studiespesialisering ser på at andre arbeider i praksisperioden, mens elevene på yrkesfag arbeider i praksisperioden. Dette diskuteres av intervjuer og to elever:

Informant B: Vi har fire uker første halvåret så har vi seks uker andre halvåret (med prosjekt til fordypning)

Informant A: Ok, da er det litt mer med der enn med oss på studspes

Informant B: Og da jobber vi...

Informant A: Ja, dere jobber vi går bare og stalker vi.

Informant B: Vi jobber, og skriver og noterer og skal arrangere aktiviteter med barn og...

Intervjuer: Og synes du det er artig?

Informant: Jeg synes det er kjempeartig

Intervjuer: Gjør dere oppgaver?

Informant B: Ja, vi har oppgaver hver uke, skoleoppgaver der vi skriver logger Det er jo på en måte et fag som skal forberede oss til lærlingtiden

Intervjuer: arbeidsliv og lærlingtiden ja. Forbereder det dere godt?

Informant B: Ja. Det er jo da, den første praksistiden, det er jo da du først skjønner at du har valgt riktig eller at du har valgt feil, så da først skjønner du om dette er noe for deg.

Informant A: Til oss så skjønner vi det når vi er ferdig med utdanningen og bare, yes. Flott. Ti år til med utdanning...

5.3.4 Hospitering/besøk i bedrift

I ansattundersøkelsen har vi også spurt hvor ofte, i løpet av siste skoleår, de ulike aktørene har vært involvert i organiseringen av besøk og hospiteringer (definert som opphold over flere dager) i bedrift. Ofte er dette en oppgave som ligger i rådgivers rolle, utenom i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på videregående hvor man kan anta at yrkesfaglærerne også spiller en sentral rolle i arbeidet. Tabell 5 viser først og fremst at aktørene i de videregående skolene har et høyere gjennomsnitt enn sine kolleger i ungdomsskolen – både når det gjelder bedriftsbesøk og hospiteringer. Samtidig ser vi at hele 49 % av rådgiverne i videregående opplæring sier at de ikke har organisert noen

bedriftsbesøk. Dette er et relativt høyt tall og står noe i kontrast til våre kvalitative data, hvor inntrykket er at samtlige rådgivere i videregående i noen grad er med i organiseringen av bedriftsbesøk. Her kan det være at rådgiverne innenfor de studieforbereende programmene har mindre organisering i og med at bedriftsbesøk ikke forekommer så ofte i disse programmene. Av de rådgiverne som har organisert bedriftsbesøk ser vi at gjennomsnittet ligger på henholdsvis 2,8 bedriftsbesøk i ungdomsskolen og 5,2 bedriftsbesøk i videregående.

Når det gjelder hospitering i bedrift viser Tabell 5 oss at det er flest kontaktlærere i videregående skole og rådgivere i ungdomsskolen som har organisert dette i vårt utvalg. Igjen kan endringene og det lave antallet på videregående komme av ulikheter mellom rådgivere i studieforbereende og yrkesfaglige programmer.

Tabell 5 ST Bedriftsbesøk og hospitering i bedrift, Sør-Trøndelag

		Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
		Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Antall bedriftsbesøk	Ingen	64 %	54 %	76 %	57 %	61 %	30 %	28 %	49 %
	Gj.snitt*	2,0	3,9	1,7	2,6	1,4	3,8	2,8	5,2
Antall hospitering i bedrift	Ingen	64 %	64 %	81 %	72 %	73 %	37 %	33 %	57 %
	Gj.snitt*	3,0	4,3	1,7	2,4	2,2	3,5	2,3	4,5

I alle tilfeller viser tabellen at kontaktlærere på videregående og rådgivere på ungdomsskolen og videregående som i størst grad arbeider med organisering av bedriftsbesøk og hospitering. I våre kvalitative data finner vi også, som sagt, at dette er en oppgave som gjerne hører til rådgiver, særlig i ungdomsskolen.

5.3.5 Relasjoner/kontakt med aktører utenfor skolen

Et annet moment, som gjerne er tilknyttet rådgiverrollen i større eller mindre grad, er kontakt med aktører utenfor skolen. Ser vi på rådgiverrollen under ett (altså både sosialpedagogisk rådgiver og utdannings- og yrkesrådgiver) har disse gjerne kontakt med et stort antall aktører. Dette kan eksempelvis være næringsliv, andre offentlige tjenester eller andre skoler. Tabell 6 viser hvor stor andel av våre respondenter i ansattundersøkelsen som oppgir å ha samarbeid med ulike aktører.

Tabell 6 ST Samarbeid med ulike aktører, Sør-Trøndelag

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
NAV	12 %	35 %	4 %	10 %	6 %	12 %	15 %	74 %
PPT	50 %	47 %	33 %	23 %	31 %	46 %	80 %	74 %
OT	21 %	48 %	9 %	18 %	4 %	37 %	45 %	76 %
Helsesøster/ Skolehelsetjeneste	29 %	47 %	32 %	27 %	32 %	39 %	60 %	67 %
Skoleeier	26 %	37 %	7 %	7 %	13 %	9 %	55 %	61 %
Opplæringskontor	36 %	43 %	11 %	19 %	11 %	42 %	80 %	63 %
Bedrifter/ Næringslivsaktører	17 %	44 %	16 %	20 %	15 %	42 %	65 %	61 %
Barnevern	26 %	23 %	12 %	7 %	17 %	20 %	30 %	52 %
Skoler på samme nivå	31 %	34 %	11 %	14 %	8 %	21 %	70 %	67 %
Skoler på andre nivå	31 %	24 %	18 %	9 %	18 %	9 %	85 %	48 %
Universiteter og høyskoler	12 %	26 %	4 %	18 %	9 %	13 %	35 %	59 %
Ingen av disse	24 %	8 %	23 %	25 %	20 %	8 %	0 %	0 %

Her ser vi tydelig at det er rådgiverne som har mest samarbeid og kontakt med aktører utenfor skolen. Videre ser vi at det er noe spredning i forhold til hvem rådgivere på henholdsvis ungdomsskole og videregående skole har kontakt med, men dette kan sees på som en naturlig spredning. Det er forventet at de videregående skolene har mer kontakt med NAV enn ungdomsskolene, på samme måte som det er forventet at ungdomsskolerådgiverne har mer samarbeid med skoler på andre nivå siden de har skoleslag både under seg og over seg.

Det er desto mer oppsiktsvekkende at rådgiverne i ungdomsskolen oppgir å ha såpass mye mer samarbeid med opplæringskontorene. Dette kan være et resultat av at gruppen med rådgivere i ungdomsskolen som har besvart undersøkelsen er såpass liten og blir derfor i stor grad påvirket av den enkelte besvarelse, eller så kan det være et resultat av upresis begrepsbruk i undersøkelsen (at rådgiverne har forstått noen annet med begrepet enn opprinnelig ment). Det kan også være at rådgiverne i ungdomsskolen i vårt utvalg har mye kontakt med opplæringskontorene, kanskje for å tilegne seg kunnskap og informasjon, eller få svar på spesifikke spørsmål elevene har kommet med.

5.3.5.1 Samarbeid med næringslivet – Integrering av rådgiving og praksis

Når det gjelder integrering av rådgiving i skolen og undervisningen som sådan er det naturlig nok de yrkesfaglige programmene på videregående som i størst grad gjør dette. Her kommer kontakt- eller faglærer gjerne fra næringslivet, eller har i lengre eller kortere perioder arbeidet utenfor skolen. Dette bidrar til en kunnskap om arbeids- og næringsliv som lærerne på studiespesialisering eller ungdomsskolen ikke har. I våre case virker det som om at dette med integrering av rådgiving og utprøving, kanskje er minst utbredt ved de studieforberedende utdanningsprogrammene. Ungdomsskolene har gjerne reflektert litt i

felleskap om hva som er rådgiving og hvordan dette kan integreres i andre fag, noe som gir en bevissthet i forhold til hva man kan definere inn som utdannings- og yrkesrådgiving:

Lærer ungdomsskole: Men så ser vi har jo for 8. hvert fall. Tidligere hadde vi tema bygge hus. Hvor vi puttet inn flere fag og så på alle yrkesbitene i det. Men det vil jo da gå på matematikk og naturfag og samfunnsfag og norsk, og da vil du jo få inn alle fagene óg. Det er en mulighet for å bli kjent med en god del yrker da, bare for å ha fokus på hvor mange yrker det er som er inni bildet når du skal bygge et hus...

Både elever og foresatte ved ungdomsskolen og på studiespesialisering mener skolen har et forbedringspotensial når det gjelder å integrere yrker og praksis i den daglige undervisningen. Her er oppfatningen at praksis og samarbeid med nærings-/arbeidslivet er såpass nyttig både for elevenes virkelighetsforståelse, motivasjon og læring at man gjerne kan gjøre mer av det. Det er imidlertid viktig å påpeke at kvantitet ikke nødvendigvis korrelerer med kvalitet. For at elevene skal ha best mulig utbytte av denne integreringen fordrer det lærere som kan knytte praksis til teori, og som både forbereder, gjennomfører og avslutter praksis på en måte som stimulerer til lærelyst, utvikling og nysgjerrighet.

Både elever og foresatte savner å få mer kunnskap og kompetanse om yrkeslivet inn i ungdomsskolen. I våre case uttrykkes det et behov for mer informasjon om hvilke yrker som finnes, ikke bare hvilke studieprogrammer som finnes på videregående. Elevene er særlig opptatt av dette og poengterer at: «*hvis jeg ikke vet hva jeg skal bli, hvordan kan jeg velge riktig videregående da?*». Her skisseres et tydelig behov som vi finner hos ungdomsskoleelevene – et behov for å orientere seg i forhold til hva som skjer etter videregående opplæring. De elevene som vet hva de skal bli allerede i ungdomsskolen opplever dette som svært betryggende og retningsgivende. Det som er gjennomgående er at disse elevene først har funnet ut hva de skal bli, for så å finne ut hvordan de skal komme seg dit. Dette er en annen framgangsmåte enn først å gå på videregående skole, for så å finne ut hva man skal bli. En foresatt påpeker følgende:

Foresatt videregående skole: Og rådgivingen som da skjer på ungdomsskolen den er jo basert bare på hvilken type videregående opplæring du skal gjøre. Ikke i hele tatt rettet noe mye mot hvilke yrker og sånne ting, nei. Og det tror jeg er mangelfull kobling mellom yrkeslivet og skolene.

5.3.6 Samarbeid ungdomsskole og videregående skole

Samtlige skoler i våre case i Sør-Trøndelag opplever at det er mye samarbeid mellom videregående skole og ungdomsskole. Dette spesielt knyttet til hospiteringen i ungdomsskolen, som gjerne er en del av utdanningsvalgfaget. Det at hospitering på

videregående for ungdomsskoleelever har blitt obligatorisk har ført til et tettere og bedre samarbeid på tvers av skoleslagene. Likevel synes det å være forbedringspotensial hva gjelder dialog og samarbeid på tvers av ungdomsskole og videregående, og samtlige skoler trekker fram NY GIV-satsningen som positiv i forholdt til samarbeid, og mener det er synd at dette prosjektet nå er over:

Lærer videregående skole: Ja... Jeg synes at... mye av det som var det aller beste i de Ny Giv-greiene, det tror jeg egentlig har forsvunnet litt... for vi hadde jo noen sånne overføringssamtaler for eksempel.

Det syntes jeg var gull.. og det synes de elevene som jeg var med også, at det var veldig fint å få komme på en skole der de var forventet å komme inn og.. at det var noen der som visste hvem de var og hadde hørt litt om dem og... sånne ting. Og det synes jeg er kjempesynd at.. det ser ut som.. jeg vet ikke, men jeg tror ikke det har vært noe av det i år.

Det skal påpekes at NY GIV-satsningen kun er over i sin opprinnelige form i fylket, og at store deler av prosjektet er ment å forlenges og videreføres innen normal drift. Dette er ikke skolenes opplevelse, deres virkelighetsbeskrivelse er at satsningen nå er over og at man nå ikke skal ha det samme fokuset på disse tiltakene.

Det kan virke som at de videregående skolene har tatt ansvar for en større del av samarbeidet, ved at de ofte er med på foreldremøter i ungdomsskolen før valgene skal tas, at de organiserer hospiteringen i utdanningsvalg og at de har åpne dager for elevene på ungdomsskolen. Arbeidet knyttet til elevene ved ungdomsskolene oppleves til tider såpass tidkrevende av rådgivere ved de videregående skolene, at det går på bekostning av de elevene som allerede er på skolen. En rådgiver på videregående skisserer overgangsarbeidet på følgende måte: «Ja vi jobber veldig mye med ungdomsskolene, nesten så det blir for mye til tider. Med det er jo viktig for at vi skal få en lettere jobb senere, og at elevene skal velge rett linje...». Dette betyr imidlertid ikke at man ikke arbeider med overgangene fra ungdomsskolens side. Også disse opplever å arbeide svært tett med de videregående skolene. Her er det ofte de praktiske gjøremålene som blir nevnt som gjenstand for samarbeidet, eksempelvis søkeprosessen, hospitering eller søknader på særskilt grunnlag. Generelt kan man si at det er mye samarbeid mellom skoleslagene, de har gjerne overgangsmøter med de elever som har behov for det, de samsnakker med hverandre når søkingen pågår, de deltar på informasjonsmøter, har åpen dag på den videregående skolen, spesialpedagogisk samarbeid, fadderordninger osv. Noen rådgivere i ungdomsskolen opplever også at samarbeidet mellom ungdomsskolene og videregående er svært tidkrevende:

Intervjuer: Dere er opptatt av overgangen forstår jeg.

Informant: *Ja. Det legges ned et enormt arbeid her. Noen ganger synes jeg kanskje at vi er litt oppi taket på hva vi har kapasitet til å gjøre. Men i forbindelse med overgangen til videregående så er både X som fagleder og X som spesped-rådgiver tett på til alle videregående skolene. Og vi har jo den her 1. Februar gjengen som søkes inn på særskilte vilkår hvert år, som får tett oppfølging i forkant av søknadsprosessen og i søknadsprosessen, og der de også følger med og er tilstede i overgangsfasen. Ja.*

Man kan også se antydningene av en viss bekymring rundt rådgivningen i enkelte ungdomsskoler fra de videregående skolenes side. Dette bemerkes ikke som negativt ved den enkelte skole eller rådgiver, men heller som en strukturell utfordring; at rådgiverne i ungdomsskolene ikke kan nok om den videregående opplæringa og heller ikke har mulighet til å tilegne seg denne kunnskapen i sin begrensede ressurs. En rådgiver beskriver dette på følgende måte:

Rådgiver videregående skole: *Nei, vi har hatt en diskusjon om at vi tror rådgiverne i ungdomsskolen ikke vet helt hva, ikke har noe kunnskap om hva linjene egentlig er, for de råder liksom elevene til, og det er jo flinke ungdommer mange av de som går her, men de er litt sånn lei av å bare sitte og jobbe med fransk og tysk... og de råder dem til å ta studiespesialiserende linjer. Slik som media, det er et veldig stort fag, med veldig mye programvare som skal læres og, ja, er egentlig ganske omfattende da, så det er ikke liksom det elevene trodde det var.*

Denne utfordringen kan i følge noen rådgivere løses gjennom enda tettere samarbeid med ungdomsskolene på rådgivernivået for å bidra med informasjon og kunnskap om utdanningsprogrammene og hvordan videregående skole fungerer. Altså ikke bare samarbeid på tvers av skoleslag, men direkte samarbeid mellom rådgiverne på ungdomsskolen og i videregående skole.

Rådgiver videregående skole: *Så tettere samarbeid ja, det har vi snakket med ledelsen om at tettere samarbeid med ungdomsskolene har egentlig mye med hvordan de veileder elevene i søkingsprosessen altså for det tror jeg er viktig...*

I Sør-Trøndelag ser det også ut til at Rådgiverforum i lengere tid har ønsket å spille en aktiv rolle i utviklingen av rådgivningen i begge skoleslag. Dette har blant annet manifestert seg i form av at denne organisasjonen, som organiserer rådgivere i begge skoleslag, har vært aktiv som arrangør og medarrangør av både fylkesmessige og regionale rådgiversamlinger. De har også deltatt i arbeidet med å prosjektere et framtidig karrieresenter i fylket. Det er vår vurdering at Rådgiverforum også har vært viktig i det nettverksarbeidet som utføres i fylket.

5.3.7 Hele skolens ansvar

Opplæringsloven er tydelig på at skolene skal ha et internt *samarbeid om utdannings- og yrkesrådgivning*. Utdannings- og yrkesrådgivningen blir slik sett en funksjon som angår hele skolen. Ved samtlige av våre caseskoler har vi hatt samtaler med de ulike aktørene rundt dette med rådgivning som hele skolens ansvar. Hvordan dette forstås og praktiseres er ulikt fra skole til skole, men i utgangspunktet kan vi fastslå at rådgivningen i større grad har blitt integrert i hele skolen i den senere tid. Denne endringen tilskrives i hovedsak faget utdanningsvalg og NY GIV-satsningen, begge disse tiltakene har ført til et tettere samarbeid om utdannings- og yrkesveiledning på samtlige skoler. Med bakgrunn i dette dukker det opp noen erfaringer og vurderinger ved våre caseskoler, både hos lærerne og rådgiverne. Både rådgivere og lærere er opptatt av at de som skal ha ansvaret også må sitte på den rette kompetansen, og dette oppleves i varierende grad når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivning. Flere lærere påpeker at de ikke føler seg kompetente når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivning, og heller ikke i undervisningen i utdanningsvalg på ungdomsskolen. Også rådgiverne kan dele denne bekymringen, og påpeker betydningen av planer og forankring i denne prosessen:

Rådgiver videregående skole: Jeg tenker kanskje det at det er en bra med rådgiving som hele skolens ansvar, men jeg vet også at lærerkollegiet ikke har så mye rådgivererfaring, så da er det viktig at det man vil skal gjøres nedfelles i planer og at man blir enig om det, slik at det ikke blir masse forskjellige praksiser.

Når det gjelder rådgiving som hele skolens ansvar bidrar også dette til å gjøre rollene litt mer diffuse, og da særlig rådgivers rolle. Særlig lærerne er usikre på hva rådgivers rolle blir om kontaktlærerne skal ta mer av ansvaret når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivningen. En lærer spør: «Skal rådgiver på skolen være mer systematiker eller administrator på ting? Når lærerne blir førstelinja i rådgivingen?» Vi ser altså en usikkerhet i rolleavklaringen mellom lærer og rådgiver når vi snakker om rådgiving som hele skolens ansvar. For disse skolene vil det være nyttig å gå igjennom rolleavklaringer og organisering av rådgivningen når rådgivningen skal være hele skolens ansvar. Dette kan gjøre det enklere både for rådgiver og for lærere, og tydeliggjøre ansvarsområdene der det er behov for det.

Også ledelsen ved våre caseskoler er opptatt av å gjøre utdannings- og yrkesrådgivningen til hele skolens ansvar, og har i større eller mindre grad gjennomført ulike grep for å få til dette. Som nevnt tidligere kan et aktivt grep fra ledelsens side være å sette lærere til å undervise i utdanningsvalg, å inkludere spørsmål om utdannings og yrkesvalg i veiledningssamtaler, eller å organisere jevnlig møte hvor både rådgivere og kontaktlærere er til stede. Ledelsen ved de ulike skolene legger ulike føringer for hva «hele skolens ansvar betyr», og dette kan være

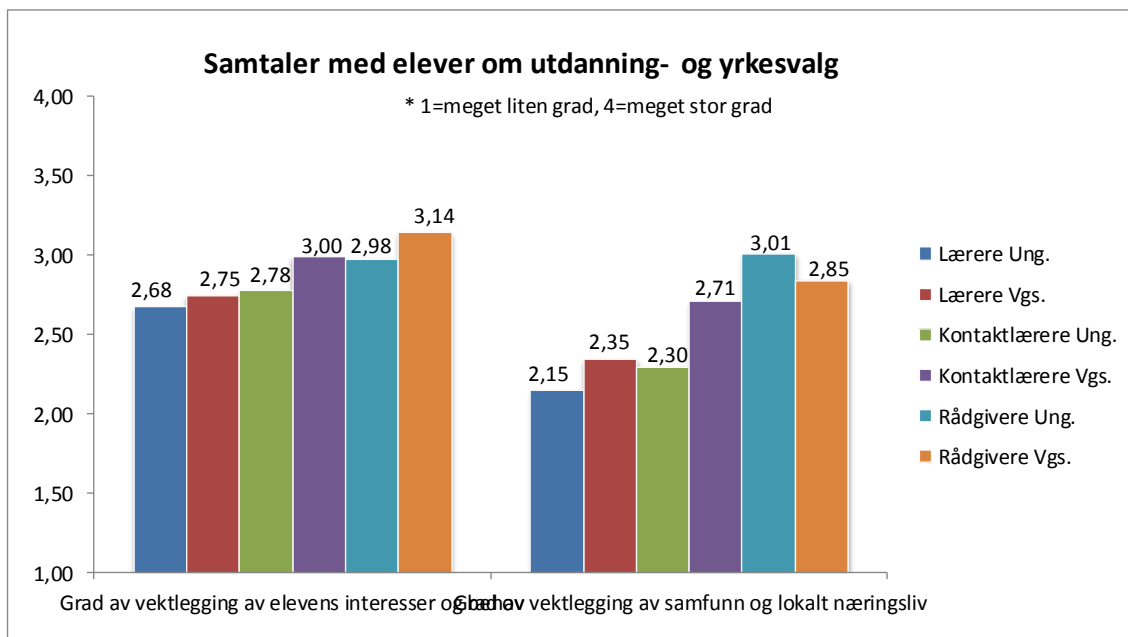
grunnen til at det fra lærere og rådgivere oppleves som noe diffust. Ledelsen ved en skole beskriver «hele skolens ansvar» på følgende måte:

Ledelse videregående skole: Vi ønsker jo at både faglærere og kontaktlærere skal ha et ansvar for rådgivningen, det er jo som vi sier hele skolens ansvar, spesielt karriereveiledningen. I den sosialpedagogiske biten er jo og kontaktlærer veldig viktig, men altså hvis elevene skal bli kjent med et mulig framtidig yrke så må jo lærerne være gode rollemodeller for både den utdanningen de har tatt, eller den jobben de eventuelt har hatt å. Noen avdelinger er mer bevisste enn andre, som de får veldig god oppfølging på det. Har egne prosjekt som både jobber inn mot både rekruteringsfeltet og karriereveiledning da, i forhold til å se hva yrket er og innebærer.

Mens ledelsen ved en annen skole legger følgende føringer for hva det vil si at rådgivning er hele skolens ansvar: «Her på skolen vil vi jo at alle skal bry seg om elevene. Alle skal ha ansvar, både lærerne, rådgiverne, vi i ledelsen, vaskedamene og kantinemedarbeiderne...» Dette skisserer utfordringene som lærerne og rådgiverne opplever å stå overfor når det er snakk om rådgivning som hele skolens ansvar. I utgangspunktet er de positive til det, men de er litt usikker i forhold til operasjonaliseringen på egen skole – hva det vil innebære og hvilke endringer det krever. Når det gjelder hvorvidt rådgiving er hele skolens ansvar ser vi at også her skiller yrkesfagene seg ut med å i mye større grad inkludere rådgiving både i undervisning og i lærerrollen. Dette kan komme av flere grunner, men antakelig er både kulturen ved yrkesfagene, kompetansen til lærerne og infrastrukturen i undervisningen avgjørende for at rådgivingen i større grad er hele skolens ansvar i yrkesfagene. En yrkesfaglærer beskriver det på følgende måte:

Lærer videregående skole: Ja, det kan hende at jeg tar ting før de havner hit for vi har jo både den videreutviklingssamtalen og når det er yrkesvalg så går vi på verkstedet med de, og vi prater jo med de hele tiden på individuell basis, så det blir noe helt annet det enn å stå i et klasserom der, for du kan ikke ha den samme praten i et klasserom der mange hører på, på et verksted så kan du stå på en arbeidsplass så har du en arbeidsplass så har du en fortrolig samtale der og da, så ja, kanskje vi gir mye mer rådgiving og karriereveiledning enn en som bare har teorifag i vanlige, ordinære klasserom.

For å forsøke å operasjonalisere dette med rådgiving som hele skolens ansvar har vi spurt lærere, kontaktlærere og rådgivere i ungdomsskolen om hva de inkluderer i samtaler med elevene om utdannings- og yrkesvalg. Dette vises i Figur 19



Figur 19 ST Samtaler med elever om utdannings- og yrkesvalg

Figuren viser at samtlige grupper i større grad vektlegger elevens interesser og behov enn samfunn og lokalt næringslivs behov i samtaler om utdannings- og yrkesvalg. Unntaket er rådgiverne i ungdomsskolen hvor forskjellene er marginale. Dette stemmer også godt overens med våre kvalitative data, hvor det tydelig framgår at fokus på elevens interesser og behov er avgjørende for gode samtaler om utdanning og yrkesvalg. «Utgangspunktet må ligge på eleven og ikke hva samfunnet trenger» er den allmenne oppfatning, og dette oppfattes også å være tilfelle av elevene selv.

5.4 Elevers forventninger

Et annet avgjørende moment i forbindelse med kvaliteten på rådgivingen er elevenes forventninger og vurderinger av tjenesten. I det kvalitative materialet finner vi variasjoner i elevenes forventninger og vurderinger, både mellom skoleslag og mellom skolene. Elevenes forventninger har tydelige skiller når vi ser på ungdomsskolen, studiespesialisering og yrkesfag i våre case. Elevene ved ungdomsskolen har i større grad forventninger knyttet til eksplisitte råd, og i tillegg hjelp til praktiske oppgaver som søking til videregående skole eller bistand til særskilte søknader/grunnlag for opptak. Det som går igjen på ungdomsskolene er at de opplever å få for lite konkrete råd i forhold til hva de skal søke på. De vil gjerne ha mer informasjon om de ulike alternativene og mer informasjon om ulike yrker og arbeidsplasser. Generelt kan det virke som om at elevene mener å vite for lite om yrker og arbeid til å ta gode beslutninger om videregående opplæring, og at en slik følelse gjerne munner ut i et studieforberedende løp for å forsinke valgprosessen: «Ja jeg har valgt studspes for jeg visste

ikke hva jeg skulle velge, og da har man alle muligheter åpne», Dette er begrunnelser som går igjen blant elevene. På spørsmål om de mener å ha fått nok informasjon for å ta gode valg sier samtlige elever at de gjerne kunne fått mer informasjon. Elevene oppfatter valget som svært viktig, og spørsmålet er om det er mulig å gi samtlige all den informasjonen de trenger innenfor skolens rammer. Dette er også flere elever inne på, og beskriver Internett og utvalgte nettsider der som gode hjelpemidler for å få tak i informasjon både om videregående opplæring og yrker.

Intervjuer: Synes dere at dere har fått god nok informasjon om hva dere kan velge?

Informant B: Ikke fra min side i hvert fall. det var så mange nye ord og så mye, masse ting som var nytt og systemer som vi ikke visste om, og ble jo en sånn kjapp gjennomgang inn i mellom, men... Så man måtte liksom finne ut litt selv. Så det er det jeg har gjort, jeg sjekket ut ting selv og studier forskjellige plasser og sånn. På utdanning.no, der står det både om yrker og utdanning...

Vi har også spurt elevene i intervjuene hva som ville forbedret rådgivningen de har fått på skolen, og også her kommer behovet for mer informasjon om yrker til syne.

Informant A: Grundig gjennomgang og det å vise veier etter videregående òg. Og, så at, vi vet jo ikke om så mange yrker heller. Vi vet om de grunnleggende yrkene som ja, politi, lege, ja, dyrlege og sånn. Men, det finnes jo så mye du kan bli. Men, det vet vi jo ikke noe om. Så det hadde vært fint med en sånn, ja litt sånn info da om forskjellige yrker.

Informant C: Tror det er mange yrker som blir brukt da. Jeg spurte om noen i klassen visste hva en blikkenslager var. Nei, ingen som kunne fortelle meg hva en blikkenslager er for noe. Den som lager det svarte man har på pipa, det er en blikkenslager. Og, det er jo et yrke som har svunnet bort da.

I: Ja, det er det.

Informant A: Det er mange yrker...

Informant B: Jeg ønsker at vi kunne fått, at folk kunne kommet hit og fortalt om yrket sitt. At vi kunne dratt ut mer sett på forskjellige yrker.

Elevene på studiespesialisering forventer naturlig nok heller at deres rådgivere skal vite noe om systemene for høyere utdanning og hva utdanningene fører til. I tillegg nevnes det ofte at elevene har vært eller kan tenke seg å være et år i utlandet, og at de ønsker at rådgiver skal ha kunnskap og kompetanse om videregående utveksling. Konsekvensene av feilinformasjon når det gjelder fag eller opphold i utlandet kan være at elevene ikke får godkjent fullt semester eller studieår, og dette oppleves som en skrekk for mange elever. Flere skrekkhistorier om elever som har måttet gå et år ekstra på grunn av feilinformasjon finnes både blant elevene og foresatte. På spørsmål om hva som skal til for å øke kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgivingen ved de studieforberedende programmene kan det se ut

til at prosessveiledning er en nøkkel. Elevene etterspør tid til å orientere seg i mulighetene og få bistand til å finne sine interessefelt, og ser samtidig hvordan dette kan ha en positiv effekt på utfallet av skoleløpet:

Intervjuer: Er det noe som er viktig for å forbedre rådgivingstjenesten?

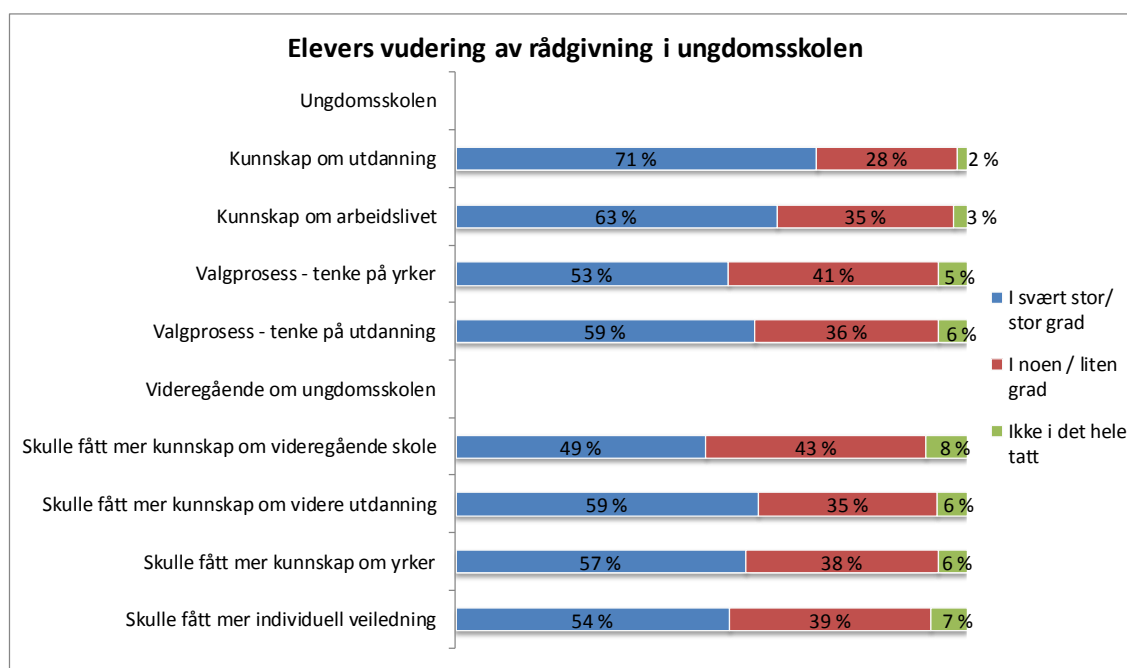
Informant A: Å få ungdommen mer engasjert til å finne ut allerede første året hva de vil bli og hvilke egenskaper de har. For at mange sitter her nå har ikke peiling, i alle fall de på studspes. De på yrkesfag har jo, det er jo på en måte litt sånn sperrer på forskjellige ting, men de på studspes de har så mange muligheter at det liksom sånn blir for mye, de har jo ikke peiling noen av dem.

Informant B: Sett et mål også da vettu allerede i førsteklassen, for da tenker jeg med skolegang også da. Da har du et mål liksom. Jeg har lyst til å bli det og da må karakterene mine være det og det, der er inntakskravene. De ser vi på nettet, da jobber vi mot det. Går man bare å ikke vet hva man skal vettu, da, da tror jeg det bli vanskelig med motivasjonen også.

Elevene på yrkesfag derimot opplever generelt ikke de samme behovene som elevene på ungdomsskolen eller på de studieforberedende programmene. Her ser vi at behovet i mye større grad dreier seg om bistand i forhold til prosjekt til fordypning, lærlingeplass eller konkrete spørsmål som for eksempel hvilke bedrifter som arbeider innenfor et gitt område. Her forventer elevene at rådgiver i større grad skal ha kontakt og samarbeid med arbeids- og næringslivet. Et annet viktig moment er at rådgiverne må ha oversikt og kunnskap om de videre valgprosessene innenfor de ulike yrkesfagene, hvilke skoler har ulike Vg2-kurs, hvor får man lærlingjobb etter de ulike programmene eller muligheter for studiekompetanse etter endt yrkesfaglig skolegang.

5.4.1 Rådgivning i ungdomsskolen

I elevundersøkelsen har vi spurt elevene om rådgivningen i ungdomsskolen og deres vurdering av denne. Gjennomgående ser vi i Figur 20 at elevene vurderer rådgivningen til å være midt på treet. Vi ser at de i størst grad mener rådgivningen har gitt kunnskap om de ulike utdanningene i videregående opplæring og minst i forhold til valgprosessen i forbindelse med å tenke på yrker. Dette stemmer godt overens med de kvalitative dataene presentert i forrige avsnitt.



Figur 20 ST Elevers vurdering av rådgivning i ungdomsskolen

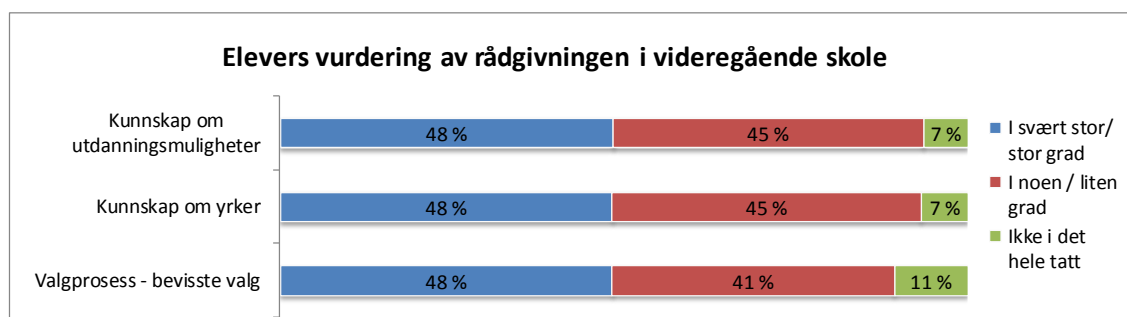
Ellers viser figuren at elevene i videregående opplæring også ligger midt på treet når det gjelder å vurdere rådgivningen i ungdomsskolen i retrospektiv. Mellom 49 % og 59 % er i svært stor eller stor grad enige i at de skulle fått mer kunnskap om videregående skole, at de skulle fått mer kunnskap om videre utdanning, at de skulle fått mer kunnskap om yrker eller mer individuell veiledning. Ut fra disse tallene kan det virke som om at elevene er delvis fornøyd med rådgivningen i ungdomsskolen, noe som ikke er så langt fra inntrykket vårt også i casene. Vi ser imidlertid igjen tendensen om at elevene opplever at rådgiver mener «det er best» å gå på studiespesialisering. En elev bemerker at «*vår rådgiver mente at hun hadde gjort det bra når hun hadde fått flest mulig elever inn på studspes*». Flere av våre informanter forteller at de har blitt enten rådet eller frarådet til å ta studiespesialisering kun ut fra deres karakterer, noe elevene opplever som lite reflektert og profesjonelt.

Elev videregående skole: Hun rådgiveren bortpå der (ungdomsskolen) var veldig påvirkende til at du må velge studiespesialiserende for at da får du velge din egne fag andre året som for eksempel fysikk, kjemi og naturfag, og dette gjorde jeg... så jeg tok jo full realfagsutdannelse (med dysleksi og for lite motivasjon) og det er jo en gigantisk tabbe, for at det er ingenting jeg angrer meg mer på her og nå at jeg ikke begynte på elektro eller T-I-P.

5.4.2 Rådgivning i videregående skole

På spørsmål knyttet til vurderingen av rådgivningen i videregående skole ser vi de samme tendensene, dette vises i Figur 21. Elevene vurderer rådgivningen til å være middels bra, ved

at ca. 50 % av elevmassen i svært stor / stor grad er enige i påstandene. Det er verdt å merke seg at 11 % av elevene vurderer rådgivningen til ikke i det hele tatt å ha bidratt til at elevene har tatt bevisste valg.



Figur 21 ST Elevers vurdering av rådgivningen i videregående skole

Dette bildet stemmer også godt overens med våre kvalitative data, her ser vi også at noen elever er fornøyd med utdannings- og yrkesrådgivningen, mens andre er relativt misfornøyd. De som virker å være misfornøyd med rådgivningen har enten ikke opplevd å få den hjelp de følte de trengte, eller har fått det de opplever som misvisende eller dårlig yrkesrådgivning. Dette gjelder i hovedsak elever som går på studiespesialisering, siden elevene vi har snakket med som går yrkesfag i større grad har hatt tydelige og konkrete spørsmål til rådgiver, eller får rådgiving av kontaktlærer. En elev skisserer utfordringen med rådgiver på følgende måte:

Elev videregående skole: Jeg har ikke brukt rådgiver så mye, men når jeg har brukt det da så har jeg ikke fått så mye ut av rådgivningen. Jeg har funnet ut det meste selv, måtte stått på litt selv for å ha funnet ut det meste av det jeg har villet. Men kan hende det er sann det er også da, men jeg vet ikke jeg, hva vi skal forvente av dem heller, det vet jeg ikke. Det er det jeg tenker om dem, jeg føler ikke at jeg har fått hjelp. Jeg synes ikke de viser seg så fram heller da på en måte, de liker å være litt gjemt bak her, hvis du skjønner hva jeg mener.

Man ser altså at elevene ikke alltid opplever rådgiver som tilgjengelig, og dette kan være en utfordring for et såpass viktig lavterskeltilbud. Informantene opplever i større eller mindre grad at rådgiverne ofte ikke er til stede eller opptatt med andre ting, og dette gjør at man heller benytter Internett for å få svar på spørsmålene. Dette kan være en god løsning for relativt ressurssterke elever med konkrete spørsmål eller elever som er ute etter informasjon om de enkelte utdanningsprogrammene. Utfordringen blir betydelig større når det er snakk om elever med sammensatte behov og som er usikker på valgene sine. Det er avgjørende at denne gruppen elever opplever rådgiver som et lavterskeltilbud, at rådgiver er tilgjengelig og interessert og at man har tillitt til rådgiveren. Er ikke disse elementene på

plass kan man anta at rådgiver vil ha mindre muligheter til å veilede elevene til å ta riktige og gode valg.

5.5 Overordnet vurdering

Også de ulike aktørene som arbeider i skolen har fått mulighet til å vurdere utdannings- og yrkesrådgivningen i forhold til kvantitet og hvorvidt rådgivningen bidrar til at elevene blir kjent med egen preferanser. Figur 49 i vedlegg tar for seg de ulike aktørenes vurdering når det gjelder om elevene får tilstrekkelig rådgiving.

Her ser vi at ledelsen igjen er den gruppen som mener elevene i størst grad får tilstrekkelig rådgiving. Her vurderer 95 % av ledelsen ved ungdomsskolene og 85 % av ledelsen ved de videregående skolene at elevene i stor / nokså stor grad får tilstrekkelig med rådgiving. Det er interessant å merke seg at rådgiverne også vurderer at elevene i stor / nokså stor grad får tilstrekkelig rådgiving med hele 95 % i ungdomsskolen og 83 % i videregående. Dette står litt i kontrast til hva vi ser i casene, hvor samtlige rådgivere opplever at ressursen man har tilgjengelig for rådgiving på skolen gjerne kunne vært større.

Når det gjelder vurderinger av hvorvidt elevene får hjelp til å bli kjent med egne preferanser, ser vi den samme trenden i Figur 50 i vedlegg. Igjen er det ledelsen og rådgiverne som vurderer at elevene i størst grad får hjelp til å bli kjent med egne preferanser. Hele 97 % av ledelsen ved ungdomsskolen vurderer at elevene i stor / nokså stor grad får hjelp til å bli kjent med egne preferanser. Ledelsen ved ungdomsskolene er også svært positive og ligger på 80 %. Det at rådgiverne vurderer dette høyt stemmer godt overens med data fra casene i Sør-Trøndelag, hvor rådgiverne i stor grad opplever at arbeidet deres har hovedfokus på elevens egen valgprosess.

5.5.1 Skolens egen vurdering av kvalitet

Vi har i ansattundersøkelsen spurt de ulike aktørene i skolen om å vurdere kvaliteten i yrkes- og utdanningsrådgivningen både på nasjonalt plan og på egen skole. Figur 51 i vedlegg viser de ulike aktørenes vurdering av kvalitet når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivningen i Norge generelt.

Her ser vi at ledelsen og rådgiverne skiller seg tydelig ut gjennom å vurdere kvaliteten som atskillig bedre enn de resterende gruppene. Hele 75 % av lederne i ungdomsskolen har vurdert kvaliteten som meget / ganske god mot 66 % av lederne i den videregående opplæringen. Også 78 % av rådgiverne i ungdomsskolen vurderer opplæringen som meget / ganske god, mens antallet i videregående er 64 %. Ut fra dette kan man si at det er

rådgiverne og ledelsen i ungdomsskolen som ser ut til å vurdere kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgivningen i Norge som best.

Videre viser Figur 51 i vedlegg at lærerne er den gruppen som i minst grad vurderer kvaliteten på rådgivningen som meget / ganske god, dette må imidlertid sees i sammenheng med den store andelen som har krysset av for «vet ikke». Den høye andelen «vet ikke» kan tyde på at lærerne kanskje vet lite om utdannings- og yrkesrådgivningen på nasjonalt nivå, noe som i og for seg ikke er så rart. Fortsetter vi videre til Figur 52 i vedlegg, som tar for seg kvaliteten ved egen skole, ser vi at «vet ikke»-kategorien krymper betraktelig hos alle aktører. Videre finner vi også en del forskjeller i vurderingene av kvaliteten på nasjonalt og lokalt nivå.

Vi ser tydelig at majoriteten i samtlige grupper vurderer utdannings- og yrkesrådgivningen på egen skole til å være meget / ganske god. Også her ser vi at det er ledere og rådgivere ved ungdomsskolen som vurderer kvaliteten høyest med henholdsvis 97 % og 95 %. Igjen ser vi at både i ungdomsskolen og i videregående er det lærere og kontaktlærere som er mer kritiske til kvaliteten, selv om også rundt 60–70 % av disse gruppene vurderer kvaliteten til å være meget / nokså god.

Det kan virke som om at samtlige grupper vurderer kvaliteten på utdannings- og yrkesveiledningen ved sin skole som bedre enn det nasjonale gjennomsnittet. Dette er i tilfelle positivt for den enkelte skole, men det blir viktig å påpeke at kvaliteten kontinuerlig bør vurderes og evalueres på tross av at man vurderer den som god i utgangspunktet.

Ledelsens positive syn på egen skoles praksis når det gjelder rådgivningen går også igjen i casene. Ved samtlige skoler bemerker ledelsen at rådgivningen er et prioritert område hvor skolen skal gjøre eller har tatt aktive tak den siste tiden. Planene for utdannings- og yrkesrådgivningen virker for det meste å være godt forankret i ledelsen både i ungdomsskolen og i videregående, noe som må sies å være positivt både for å holde fokuset og betydningen av rådgivning på dagsorden, samt for å utvikle tjenesten ytterligere.

Vi har også stilt spørsmål om den sosialpedagogiske rådgivningen, disse vurderingene illustreres i Figur 53 i vedlegg. Figuren viser at samtlige aktører er mer avmålt i sin entusiasme når det gjelder hvorvidt skolen har tilstrekkelig sosialpedagogisk rådgivning. Her har vi ikke bare en betydelig nedgang i de som mener at skolen i stor / nokså stor grad har tilstrekkelig med tid til dette arbeidet, men man ser også en markant økning i de som vurderer det dit hen at man i nokså liten / liten grad har tilstrekkelig med sosialpedagogisk rådgivning. Her finner vi heller ikke store forskjeller mellom skoleslagene, og dette står også i samsvar til våre kvalitative data.

Samtlige av våre caseskoler opplever at skolen gjerne skulle hatt mer sosialpedagogisk rådgivning, som en følge av at de sosialpedagogiske utfordringene har økt de siste årene. Spesielt rådgiverne som ikke har delt rådgivingstjeneste opplever det økende behovet for sosialpedagogisk rådgiving, og at dette går ut over de andre oppgavene de har.

Rådgiver videregående skole: Ja det er veldig mye sosiale utfordringer og psykiske problem. – Ja hvis man ikke har klare linjer for hvor jobben din slutter (og sender de videre) så kan dette spise deg opp asså, man kan jobbe med dette dag ut og dag inn om man vil.

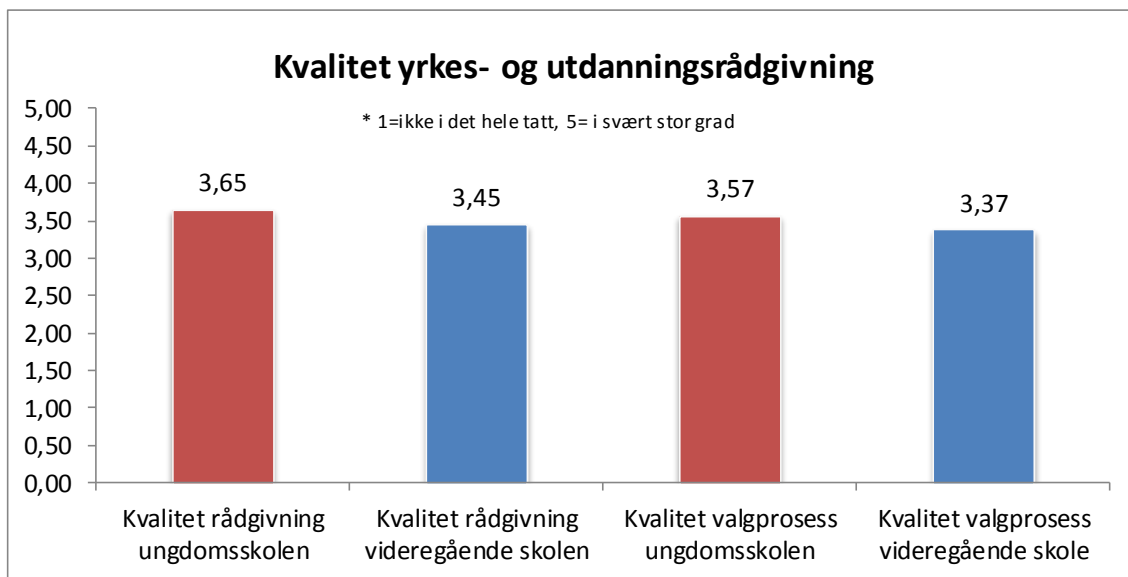
I forlengelsen av dette har vi også spurt aktørene i ansattundersøkelsen om den generelle kvaliteten i den sosialpedagogiske rådgivningen. Figur 54 i vedlegg viser aktørenes vurderinger i forhold til dette.

Her ser vi at det ikke er store forskjeller i vurderingen av kvalitet verken mellom skoleslagene eller mellom de ulike aktørene. Vi ser videre at samtlige grupper ligger litt over gjennomsnittet når det gjelder vurderingen av kvaliteten i den sosialpedagogiske rådgivningen. I casene begrunnes dette med at man rett og slett har for lite ressurser til den sosialpedagogiske rådgivningen sett i forhold til behovet i elevmassen.

5.6 Samlet vurdering av kvalitet i lys av lov og prinsippet om hele skolens ansvar

Det å skulle gi en samlet vurdering av kvaliteten i rådgivningen er en utfordrende oppgave. Dette fordrer at aktørene er samstemte på hva kvalitet er, hvordan det bør måles og hvordan resultatene skal tolkes. Casene viser oss med all tydelighet at kvalitetsbegrepet til en viss grad er subjektivt og kontekstavhengig ved at samtlige av våre caseskoler definerer, eller opplever, kvalitet på litt ulike vis.

Vi har spurt flere spørsmål om kvaliteten på rådgivningen i ansattundersøkelsen, og satt disse sammen til indekser som viser et overordnet bilde av vurderingen av kvalitet i fylkene. Dette for å forsøke å gi et inntrykk av kvaliteten oppfattes. Dette vises i Figur 22



Figur 22 ST Kvalitet i utdannings- og yrkesrådgivningen

Figuren viser at kvaliteten blir vurdert til å være relativt lik både mellom skoleslagene og i forhold til rådgivning generelt og valgprosessen. Vurderingene ligger over gjennomsnittet, men kan absolutt sies å ha forbedringspotensial.

For å kunne si noe mer konkret om den overordnede kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgivningen velger vi derfor å ta utgangspunkt i forskriften. Dette gir oss et forholdsvis definert bilde av hva kvalitet er, og hvordan kvalitet oppnår i rådgivningsarbeidet.

Det første som trekkes fram i forskriften er elevens rett til rådgivning. I utgangspunktet skal det sies at denne retten oppleves å bli ivaretatt ved våre caseskoler i Sør-Trøndelag, men operasjonaliseringen varierer fra skole til skole. Mens noen skoler gjennomfører obligatoriske samtaler med samtlige elever, velger andre å la elevene komme til seg. Vi finner imidlertid en undertone av at elevene opplever at rådgiver ikke er så tilgjengelig som ønskelig, og at dette bidrar til å heve barrieren for å ta kontakt.

Videre står det at elevene skal få nødvendig informasjon om utdanning, yrke og arbeidsmarked. Også her er det vanskelig å vurdere hva som legges i nødvendig informasjon, men vi kan si at også samtlige av caseskolene i Sør-Trøndelag gir informasjon om disse elementene. Vi har tidligere i kapittelet påpekt at særlig ungdomsskoleelevene gjerne vil ha mer informasjon om yrker og arbeidsmarked, og at det per i dag er noe overvekt av praktisk informasjon om videregående opplæring. Behovet for praksis, utprøving og informasjon om yrker og arbeidsliv er også gjennomgående i de studieforbereidende tilbudene.

Samtlige av våre informanter opplever å ha tilstrekkelig kunnskap og god organisering rundt dette med *søknadsfrister*. Spesielt i ungdomsskolen følges dette nøye opp på individnivå.

Elevene forteller også at de har lite kunnskap om *lånevilkår og finansieringsordninger*, men opplever at dette er spørsmål de får svar på om de virkelig lurer. I forhold til inntaksvilkårene på de ulike skolene er kunnskapen blant rådgiverne noe variert. Det sier seg selv at man ikke kan ha oversikt over samtlige *inntaksvilkår* i landet (og internasjonalt). Vi ser imidlertid at elevene benytter seg mye av Internett for å få svar på slike spørsmål, og rådgiverne er flinke til å kommunisere kvalitetssikrede nettsider til elevene.

Videre sier forskriften at rådgivningen skal legges opp slik at eleven gradvis kan utvikle kunnskap, selvinnsett og evne til å gjøre gode avgjørelser. Man legger altså opp til rådgiving som en individuell prosess hvor målet er å *utvikle elevens valgkompetanse*. I og med at man ikke har definert denne prosessen er det vanskelig å kunne si noe om hvorvidt skolene oppfyller dette kravet, men vårt inntrykk er at skolene i all hovedsak klarer å definere sin utdannings- og yrkesrådgivning til å tilfredsstille dette. Vi ser likevel flere elever og foresatte, både i ungdomsskolen og i videregående, som påpeker at rådgivningen med fordel kunne begynt tidligere (elevene opplever at den i realiteten ikke begynner før i 10. klasse), og at man kunne brukt utdanningsvalg på en bedre måte.

Alt i alt kan man si at vi ikke finner markerte avvik i rådgivningen i Sør-Trøndelag når det gjelder formuleringene i lov og forskrift. Skolene fyller i stor grad også retningslinjene om rådgivers formelle kompetanse, selv om dette er noe mer varierende i ungdomsskolene. Vi finner likevel noen overordnede momenter som går på tvers av både skoleslag og fylkesgrensene. Disse kan ha påvirkning både for rådgivers rolle, kvaliteten her og nå og den framtidige kvaliteten i utdannings- og yrkesrådgivningen. Dette vil bli adressert videre i rapporten.

6 Nord-Trøndelag fylke

6.1 Om fylket

Nord-Trøndelag fylke har 135 142 innbyggere og et areal på 22 414,63 km². Nord-Trøndelag er blant de fylkene i Norge med høyest andel av befolkningen bosatte i spredtbygde strøk. Primærnæringene jordbruk, skogbruk og fiskeri har tradisjonelt vært dominerende i fylket. Urbanisering og strukturrasjonalisering har gjort dette mindre entydig, men fylket har likevel landets høyeste andel av sysselsatte i primærnæringene; om lag en tiendedel av de sysselsatte. Fylket har også betydelige innslag av industri. Det er 105 grunnskoler, med til sammen 17214 elever og 2113 lærere i fylket og 13 videregående skoler (privat og offentlig) med 5960 elever og 945 lærere.

Nord-Trøndelag fylkeskommune har vært en aktiv skoleeier på rådgivingsfeltet gjennom flere år, blant annet knyttet til en politisk forankret satsing mot frafall som gikk over flere år. Satsingsprogrammene «Flere gjennom», som pågikk fra 2007 til 2011¹⁶ og «Bedre gjennom», det siste som del av forskingsprogrammet «Kunnskapsløftet fra ord til handling» (Buland og Valenta, 2010), var begge initiert gjennom fylkestingsvedtak. Begge disse programmene hadde som formål å forebygge og følge opp frafall, og øke gjennomstrømmingen i videregående skole. Fylket har i flere år også arbeidet tverrinstitusjonelt, blant annet med NAV, rundt frafall og karriereveiledning.

I fylkestingssak 09/25 «*Karriereveiledning i Nord-Trøndelag – utvikling av helhetlig strategi for karriereveiledning i et livslangt perspektiv*» ble det vedtatt å styrke kvaliteten på karriereveiledning gjennom en styrket organisering og samordning av arbeidet, og etablerte en helhetlig strategi gjennom tett samarbeid mellom ulike aktører. Arbeidet ble sagt å skulle konsentreres om tre områder: 1) Forpliktende partnerskap, 2) en modell for helhet og sammenheng i karriereveiledningen i det 13-årige utdanningsløpet og 3) etablering av karrieresenter.

Karrieresenteret ble åpnet 5. mars 2010. Organisatorisk etablerte man ett senter med to avdelinger i Namsos og Verdal, for å dekke nord- og midtfylket. Staben ved disse to sentrene skulle delvis veksle mellom de to kontorene, og se arbeidet i hele fylket samlet, også i den sørlige delen. Planen er å etablere flere avdelinger senere, slik at alle regionene i fylket blir dekket. Avdelingene ble tilknyttet de lokale NAV-kontorene. Arbeidsdeling mellom skolens rådgivningstjeneste og karrieresenteret var i utgangspunktet klar, målgruppen skulle være

¹⁶ Se *Flere gjennom - Sluttrapport*

http://www.ntfk.no/arbeidsomrader/utdanning/documents/sluttrapport_flere_gjennom.pdf

voksne arbeidssøkere, i tillegg til at senteret skulle være kompetansesenter for skolens rådgivning.

Som oppfølging og videreføring fylkestingssak 09/25, vedtok Fylkestinget i juni 2011 etablering av Faglig nettverk for Karriereveiledning. I forbindelse med dette delte man fylket inn i fem regioner: Værnes nord (Stjørdal, Meråker, Frosta), Innherred (Levanger /Verdal), INVEST (Steinkjer, Verran og Inderøy), Indre og Midtre Namdal og Ytre Namdal. Målet med etableringen av denne strukturen i nettverksarbeidet er: ¹⁷

- Bygge kunnskap når det gjelder kvalitet, systematikk og planmessighet i skolens karriereveiledningstilbud.
- Legge til rette for samhandling med samarbeidspartnere som næringsliv, opplæringskontorene, NAV og høgskolesystemet.
- God informasjon og erfaringsutveksling i arbeidet i regionene/på fylkesnivå
 - Samordne årshjul på fylkesnivå og i regionene.
- Drøfte og følge opp felles utfordringer initiert fra fylkesnivå eller lokalt.
- Løpende evaluering av arbeidet i den enkelte region – på fylkesnivå.

Innenfor nettverkene skal man arbeide med tema som erfaringsutveksling, identifisering, suksesskriterier og forbedringspotensial, kompetanse- og kvalitetsutvikling, implementering og fagutvikling. I juni 2013 ble dette arbeidet også forsterket gjennom en partnerskapsavtale om styrket karriereveiledning og drift av Karrieresenter Nord-Trøndelag. Dette partnerskapet involverte NTFK, NAV, KS, NHO og LO.

Fylkeskommunene har også vedtatt at de videregående skolene i fylket skal ha delt rådgivning. Selv om dette nok organiseres og praktiseres litt ulikt på de videregående skolene, er delt tjeneste hovedmodellen i fylket. Som et ledd i arbeidet med rådgivning har fylket også gjennomført en satsing på kompetanseheving for rådgivere, der rådgivere har fått muligheter til å ta 30 studiepoeng i rådgivningsrelevante emner (Aaset og Båtvik, 2013:6). Fylkeskommunene har satset bevisst på formalgivende videreutdanning på feltet.

Oppvekstprogrammet for Nord-Trøndelag må også nevnes. Det er et samarbeid mellom samfunns- og næringsliv og har som hovedoppgave å se oppvekstløpet i fylket i helhet. Programmet løper fra 2011–2021, og flere av våre informanter har pekt på den betydningen en slik politisk forankret satsing på skole og oppvekst har.

6.1.1 Om skolene og kommunene vi besøkte

Case 1 befinner seg i en av fylkets tre største byer. Byen er sentrum i en større kommune, med blandet næringsliv, med en samlet befolkning på i overkant av 20 000. Kommunen er en

¹⁷ Notat 19.03.12 Etablering av faglig nettverk for karriereveiledning

tonivåkommune. Ansvar for skolene inngår i Oppvekst- og kulturetaten, som har seks ansatte i avdeling oppvekst. Kommunen er dominert av tjenesteytende næringer, tradisjonell industri og en del høyteknologi og er i sterk vekst. Forsvaret er også en betydelig arbeidsgiver.

I kommunen er det totalt tre ungdomsskoler, hvorav to befinner seg i sentrum. Ungdomsskolen har 400 elever og ca. 60 ansatte. Vårt prosjekt har besøkt den ungdomsskolen som primært rekrutterer elever fra sentrumsområdene. I sentrum ligger også den videregående skolen. Skolen tilbyr i dag totalt 10 utdanningsprogram, har mellom 1000 og 1500 elever og noe over 200 lærere. Geografisk befinner begge seg sentralt i byen og i gangavstand fra hverandre.

Case 2 befinner seg i tettstedet som utgjør sentrum i en i areal relativt liten kommune, med i underkant av 3000 innbyggere. Kommunens næringsliv er preget av primærnæringer, i hovedsak jordbruk og skogbruk, tjenesteyting, småindustri og næringer knyttet til turisme og friluftsliv. Kommunen er en tonivåkommune der skolen inngår i etat for oppvekst og familie sammen med blant annet skole, barnehage, barnevern, PPT og NAV. Kommunen har inngått i et regionalt nettverk, der en regional koordinator har hatt et særlig ansvar for å ivareta skoleutvikling i flere relativt små kommuner i området. Mye av skoleeiers oppgaver på det området, også med hensyn til rådgivning, er derfor ivaretatt av denne tverrkommunale koordinatoren. Kommunen har en kombinert barne- og ungdomsskole som har ca. 200 elever og i overkant av 30 ansatte. Den videregående skolen, som ligger i gangavstand fra ungdomsskolen, har i dag ca. 300 elever og en stab på i overkant av 80. Avstandene er her så store at en del av elevene er avhengige av å bo på hybel. Kommunene har i samarbeid med skolen utarbeidet et beredskapsteam, som følger opp hybelboerne. Skolen tilbyr i dag åtte utdanningsprogram og har også en landslinje som tar opp elever fra hele landet.

Case 3 befinner seg i en mellomstor by, som er sentrum i en større kommune, med omkring 15 000 innbyggere. Tettstedet er preget av industri, har vært det i lang tid og må betegnes som et tradisjonelt industrisentrum. Industrien har vært gjennom flere omstillinger og er relativt konkurranseutsatt, men opplever i dag stabil sysselsetting. Industrien rekrutterer arbeidere fra andre steder i landet og utlandet. Mange ser på arbeidsplassene som attraktive. Resten av kommunen er preget av primærnæringer, småindustri og et visst innslag av turisme og friluftsliv. Disse næringene opplever til tider sterk konkurranse fra industrien om tilgang til lokal arbeidskraft. Kommunen har to ungdomsskoler. Vårt case besto av en ungdomsskole i sentrum, samt den ene videregående skolen i kommunen. Ungdomsskolen, som er del av en 1–10-skole, har i dag i overkant av 400 elever og 60 ansatte. Skolen holder til i moderne, nybygde lokaler. Den videregående skolen, som befinner seg noen kilometer unna har i overkant av 550 elever og 150 ansatte. Bygningsmassen er dels av eldre dato, men også supplert med deler av relativt ny dato. Skolen tilbyr opplæring innen bygg og anlegg, design og håndverk, helse- og oppvekstfag, idrettsfag, service og samferdsel, studiespesialisering og teknisk og industriell produksjon.

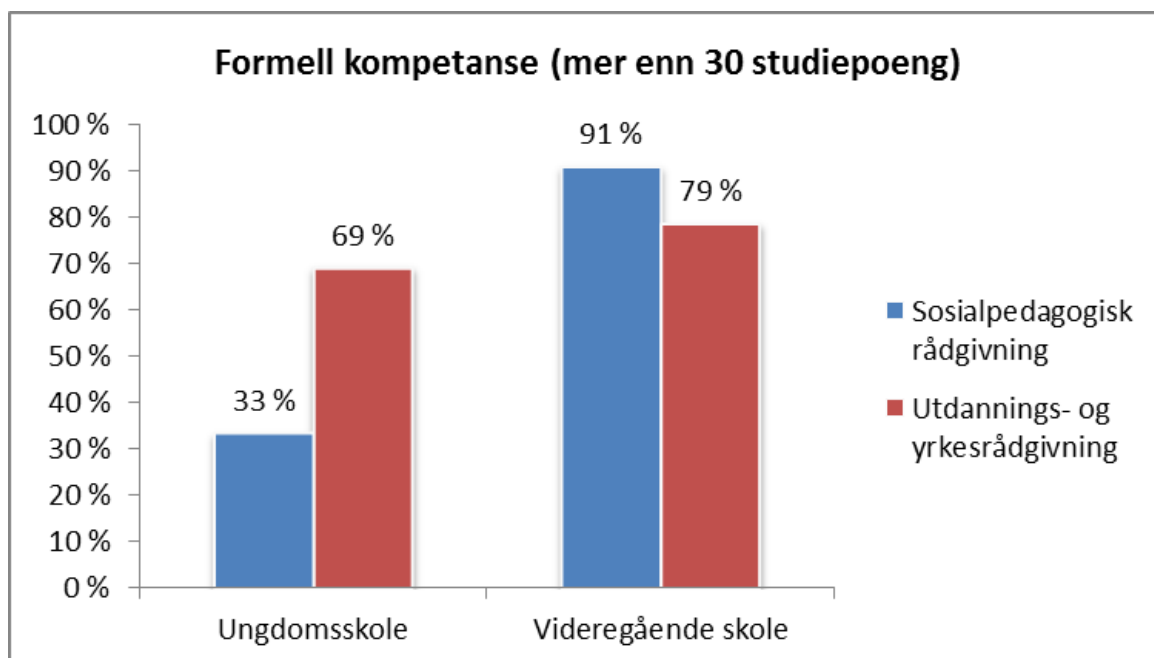
6.1.2 Om rådgiverne i fylket

Det er et visst spenn både i alder og i tid som rådgiver, men en betydelig del av rådgiverne i begge skoleslag er over 50 år (se Tabell 14 i vedlegg 6). Den tradisjonelle rådgiveren blir ofte beskrevet som en eldre lærer som avslutter sin lærerkarriere med å fungere som rådgiver. Denne typen finnes nok også i Nord-Trøndelag, men ut fra vårt kvalitative datagrunnlag tror vi det er riktig å si at man i dag rekrutterer relativt bevisst til stillingen. Erfaring gir også viktig rådgiverkompetanse.

Fra forundersøkelsen (Aarset og Båtevik, 2013) vet vi at et flertall av rådgiverne i ungdomsskolene har en stillingsprosent på 25 % eller lavere, og at bare 9 % har mer enn 50 % stilling som rådgiver. I videregående skole har 23 % en stillingsandel på under 25 %. 80 % av ungdomsskolene som ble omfattet av forundersøkelsen hadde bare en rådgiver, mens det i videregående skole var to eller flere rådgivere ved 86 % av skolene.

6.1.3 Rådgivers kompetanse

Som vi ser av figuren nedenfor, er det relativt få som har utdanning innen sosialpedagogisk rådgivning i ungdomsskolen i Nord-Trøndelag, og at et klart flertall i videregående skole har dette. Nesten alle har utdanning innen utdannings- og yrkesrådgivning i begge skoleslag, og andelen er størst i videregående skole.



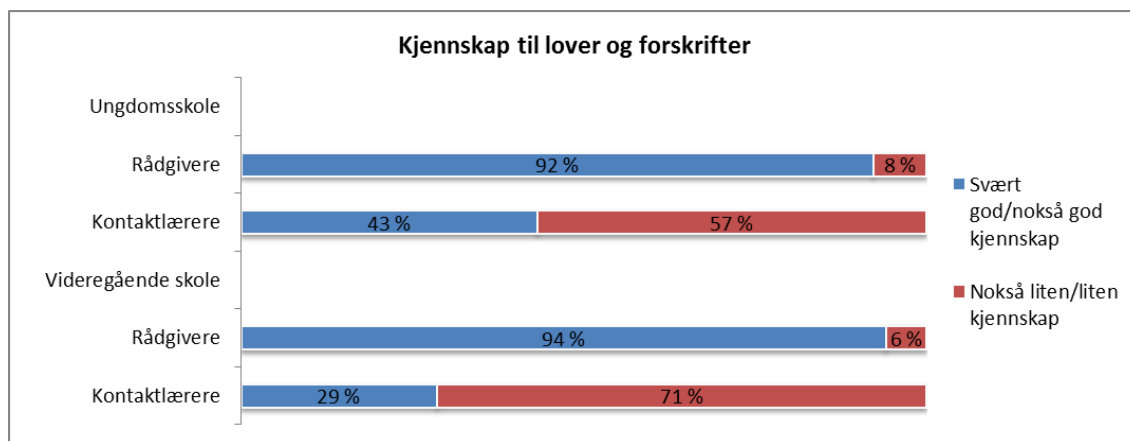
Figur 23 NT Rådgiverkompetanse

Rådgiverkompetansen ser altså ut til å være bra utviklet i Nord-Trøndelag, men det er fortsatt rom for forbedring. Rådgivere vi har snakket med, er enige i at det å ha slik formell kompetanse oppleves som en styrke.

6.2 Rammer for rådgivingen

6.2.1 Lov og forskrift

Lov og forskrift er det klareste, overordnede dokument som definerer rammene for utdannings- og yrkesrådgivningen i skolene. Skal dette fungere som et reelt styringsredskap, fordrer det at de relevante aktørene kjenner lov og forskrifts tekst og intensjoner.



Figur 24 NT Kjennskap til lover og forskrifter

I ungdomsskolen er det 47 % som oppgir at de har svært god eller nokså god kunnskap om lov og forskrift. Blant rådgiverne i ungdomsskolen er det 92 % som mener at de har nokså god eller svært god kjennskap til lov og forskrift. I videregående skole er det tilsvarende tallet i overkant av 94 %. Rådgiverne i fylker er med andre ord godt oppdatert mht. lov og forskrift. Også skolelederne mener de har god oversikt over lov og forskrift, 70 % i ungdomsskolen og 71 % i videregående mener dette.

Vårt hovedinntrykk er at rådgiverne har en relativt klar bevissthet rundt hva lov og forskrift sier om rådgivningen og elevens rettigheter på området. Blant de andre informantgruppene er nok bevissthet rundt dette betydelig mindre. Et fåtall av våre andre informanter i casestudiene har gitt uttrykk for at de kjenner forskriften godt. De fleste informantene mener vel likevel at de har et relativt godt grep om hvilke rettigheter elevene har og «vi vet jo hvor lov og forskrift finnes, hvis vi trenger det.», som flere har gitt uttrykk for.

Hvilken betydning har lov og forskrift for arbeidet? Fungerer dette som et aktivt redskap for planlegging og utforming av oppgaven? Vi får litt delte meldinger om dette fra våre

informanter. Noen er i utgangspunktet positive, som disse to rådgiveren på en videregående skole:

Rådgiver videregående skole: *Ja, jeg vil jo si at det har en betydning i det daglige fordi at det var jo også en grunn til at vi begynte å jobbe med de her systemene, ikke sant? For at alle sammen hadde jo faktisk krav på karriereveiledning og det er klart at vi som er to stykker og har hatt over 1000 elever hele tiden, vi var nødt til å lage system for å komme ut å nå mange på en effektiv måte. (...) Så det er på en måte et sånt system som vi har prøvd å lage oss, der en på en måte oppfyller forskriftene med minimumstilbudet og så har vi et videre tilbud.*

Forskriften blir her et redskap som bidrar til å rydde i hverdagen, skille mellom må-, bør- og kan-oppgaver. Stilt overfor en opplevelse av svært mange og omfattende arbeidsoppgaver og en begrenset ressurs, blir forskriften en hjelp til prioritering. Andre er mer usikre på hvilken betydning lov og forskrift egentlig har for arbeidet, og legger mer vekt på at man utformer arbeidet mer ut fra den aktuelle situasjonen, og basert på erfaringsoverføring:

Rådgiver ungdomsskolen: *Jeg føler vel egentlig... Jeg sa jo at jeg ikke har noen instruks, det har jeg jo ikke, men da jeg tok over som rådgiver så jobbet jeg litt tett på hun som hadde rådgivningstjenesten før, og så har jeg vel egentlig alltid vært interessert i det i og med at jeg har en far som var rådgiver. Men, jeg føler vel egentlig at jeg vet det lille som er å vite, holdt jeg på å si, at man har rett til rådgivningstjeneste, både sosialpedagogisk og yrkes- og utdanningsmessig. At alle elevene har rett på en samtale.*

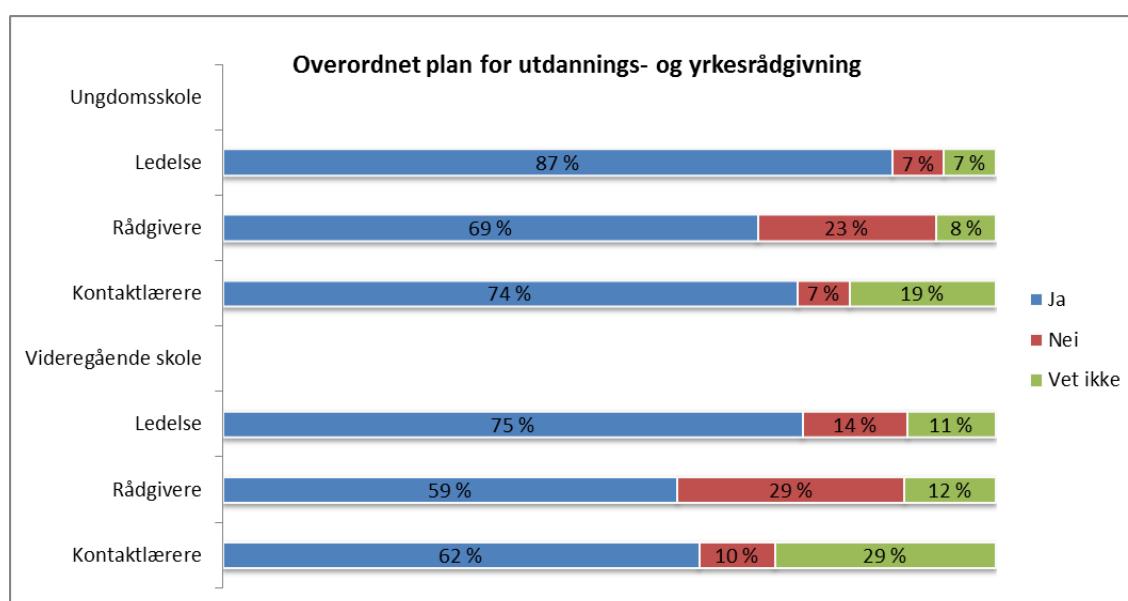
Lov og forskrift blir i dette tilfellet lite viktig for den konkrete utformingen av rådgivers oppgaver. Rådgiver legger større vekt på hvordan en eldre rådgiver har vært med på å forme utføringen av jobben. Noen rådgivere har vært inne på at instruksjonen fungerer mest som en slags minimumsramme, og at man godt kunne tenkt seg en mer detaljert instruks.

Opplevelsen av pålagte oppgaver sett opp mot en begrenset rådgiverressurs, er problematisk. I en slik situasjon etterlyser noen klarere føringer på hva de skal og må gjøre. Også skoleledere har vært inne på misforholdet mellom kravene i forskriften og det ressursen faktisk gir rom for. Noen skoleledere definerer dette innenfor rådgivers felt, og altså ikke noe de selv trenger å forholde seg til. På spørsmålet om lov og forskrift svarte derfor en skoleleder i ungdomsskolen slik: *«Jeg kjenner ikke til det, men jeg vet at han [rådgiver] kjenner til det. Og han stoler jeg på fullt og helt.»* Etter vår mening vitner ikke dette om en skoleleder som er tett koblet på arbeidet med å gjennomføre skolens rådgivningsoppdrag. Samtidig ser vi at det ikke er utypisk. Rådgivning har lenge vært synonymt med rådgiver, og for skoleledelsen har det ofte vært en bevisst strategi å delegere dette til de har kompetanse til det.

Foreldre og elever har gjennomgående liten kunnskap om konkrete rettigheter, men alle har en klar forestilling om at man har rett til rådgivning – oversatt med «rett til å snakke med rådgiver» hvis man vil. Hva lov og forskrift ellers sier er man usikker på, men også her gir flere uttrykk for at man kan finne det hvis behovet skulle oppstå.

6.2.2 Planer for arbeid med utdannings- og yrkesrådgivning

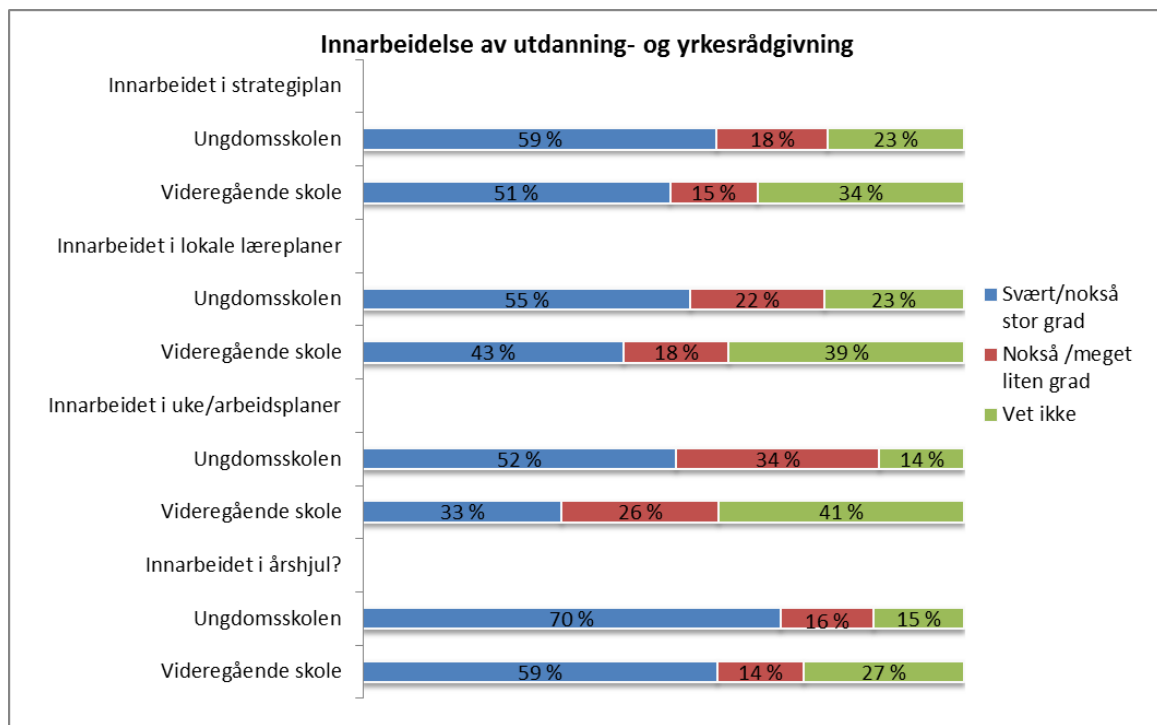
Forskriften presiserer at skolen skal arbeide systematisk og helhetlig for å sikre at rådgivningstilbudet blir tilfredsstillende. Utdanningsdirektoratet presiserer i sitt rundskriv at dette stiller krav til planverk og en systematikk i oppfølgingen av rådgivningsarbeidet ved skolen. Opplever de ansatte ved skolene i Nord-Trøndelag at dette er en realitet?



Figur 25 NT Overordnet plan for rådgivningen ved skolen

59 % av respondentene mener at skolen har en overordnet plan for arbeidet med utdannings- og yrkesrådgivning. Blant rådgiverne er det 69 % i ungdomsskolen og 59 % i videregående skole som svarer at skolen har en plan for arbeidet. 87 % av skolelederne i grunnskolen mener at de har planer for rådgivningen, mens 75 % av lederne i videregående skole sier det samme.

En mulig utfordring kan være at arbeidet med karriereveiledning blir isolert i skolen, at rådgivningen ikke kobles opp mot resten av skolens virksomhet på en meningsfull måte. Dette vil i så fall ikke styrke arbeidet med å gjøre karriereveiledning til hele skolens oppgave. I tillegg til å ha en overordnet plan for arbeidet, er det derfor viktig at utdannings- og yrkesrådgivning er innarbeidet i skolens øvrige planapparat.



Figur 26 NT Rådgiving i skolens planapparat

Utdannings- og yrkesrådgivning i minst grad innarbeidet i ukeplaner. Figuren viser også at vet ikke-kategorien er relativt stor. Bevisstheten rundt dette er åpenbart varierende hos ulike aktører. Det ser også ut som om det er rom for at rådgiving i enda større grad kan bygges inn i skolens øvrige planapparat, og dermed i større grad bli en del av «mainstream» i skolen. Det er også verdt å merke seg at det blant rådgiverne i ungdomsskolen er bare i overkant av 46 % som mener at skolen meget stor / nokså stor grad har en klar arbeidsfordeling på feltet. Det tilsvarende tallet i videregående skole er 82 %.

Mange av informantene legger også vekt på at rådgiving nå er forankret på ulike måter i ulike deler av skolens planapparat. Alle skolene vi besøkte hadde på en eller annen måte forankret dette i sine planer, og flere la vekt på at dette bidrar til en kvalitetsøkning i arbeidet:

Ledelse videregående skole: Hvis jeg skal si noe, som har vært ganske nært området i mange år, så vil jeg si at det har skjedd en veldig kvalitetsøkning kanskje den siste femårsperioden... Veldig mye bedre samarbeid med ungdomsskolene og andre aktører rundt oss. Altså det utadvendte arbeidet er blitt mye mer sentralt, og vi har fått veldig sånne klare årshjul og rutiner for arbeidet internt på skolen. Så det er synliggjort og kjent, vil jeg tro, både for lærere og elever på en mye bedre måte enn før i alle fall.

Å planfeste arbeidet, bidrar altså til synliggjøring. Det blir vanskeligere å «glemme» et område når det er nedfelt i planer, og det blir også klarere for alle aktører hva som forventes. Vi har også sett skoler der ledelsen åpenbart ikke var så tett på skolens arbeid, og derfor heller ikke kjente planapparatet så godt:

Ledelse ungdomsskole: Jeg har det ikke framfor meg. Det er så mye planer som vi har, så jeg vet jo om den der, men om det står i virksomhetsplanen til skolen, det er jeg ikke riktig sikker på. Men det er i alle fall den planen som han [rådgiver] har laget som vi forholder oss til da.

For rådgivere handler det om å utforme planer for arbeidet også om å skape en akseptabel arbeidssituasjon innenfor de ressursmessige rammer. Ved å formalisere planer gjøres det klart hvilke oppgaver som skal prioriteres og hvem som skal involveres. Arbeidet får en klarere struktur:

Rådgiver ungdomsskolen: Vi ble jo litt opptatt av å legge planer framover, fordi det ble forandring på struktur. Jeg føler fortsatt at vi har en lang vei å gå, før dette blir en del av hele skolesystemet. Jeg lager planer også prøver jeg å følge de så godt jeg kan i de ulike trinnene. Jeg kan jo ikke gå inn i alle timene, det har jeg ikke sjans til. Jeg har en stillingsprosent på 26. Det er en skole på ca 100 elever.

For å lykkes med å innarbeide karriereveiledningen i skolens planapparat, er det også viktig at arbeidet forankres i skolens ledelse. Dette kan i sin tur også forankres i planer, for slik å forsterke arbeidet ytterligere:

Leder US: Men hvis en skal si en ting som vi ikke har lykkes godt nok med da (...), så er det det at vi i ledelsen har litt for lite treffpunkt med rådgiveren. Og det har rektoren vår sagt at vi skal ha, så nå er det nedfelt i planverket vårt at vi skal ha det. Så det er egentlig bare tull at vi ikke har fått til. Men vi har god dialog. Vi treffer rådgiveren veldig mye og har tett kontakt med henne, det har vi absolutt, men vi har litt for lite treffpunkt der det er akkurat den saken vi skal diskutere. Så det er litt for mye ad-hoc at hun kommer innom ved behov og vi går innom til henne ved behov. Så nå har vi en plan på hvordan vi skal ha det.

6.3 Ansvars- og oppgavefordeling

6.3.1 Skoleeiers rolle

Skoleeiers rolle og engasjement varierer nok i ungdomsskolene, men i våre case har alle vært bevisste sitt ansvar og har gitt uttrykk for at de har satt i gang konkrete utviklingstiltak. Etter vårt inntrykk fører denne bevisstheten også til at de følger opp sitt ansvar som

kvalitetsansvarlige for arbeidet i skolen, selv om noen uttrykte at mangel på ressurser gjorde at de måtte senke ambisjonsnivået noe i forhold til det de ønsker. Det er også vårt inntrykk at skoleeier i alle de casene vi besøkte hadde i noe kompetanse på området.

Skoleeier har i hovedsak gitt inntrykk av at de kjenner sine oppgaver og sin rolle i forhold til skolene. En representant for skoleeier ga uttrykk for at han, rett før vårt besøk, hadde fått noen urovekkende tilbakemeldinger om at ikke alt var som det skulle med rådgivningen i skolen og at han umiddelbart ville ta kontakt og følge opp dette. De vi har besøkt har gitt uttrykk for at ønsket om å bidra i skolens utviklingsarbeid av og til kommer i konflikt med tilgjengelige ressurser. Skoleeier mangler ofte både tid, kapasitet og kompetanse til å være en så god støttespiller i kvalitetsutviklingen som de gjerne skulle ønsket å være.

Breddeundersøkelsen gir likevel ikke inntrykk av svært hyppig kontakt mellom skoler og skoleeier på feltet. Av skolelederne i grunnskolen svarer i overkant av 35 % at de har hatt kontakt med skoleeier forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivning eller sosialpedagogisk rådgivning, mens 40 % av lederne i videregående skole oppgir å ha hatt slik kontakt. For rådgiverne er de tilsvarende tallene henholdsvis i overkant av 53 % og 45 %. Skoleeier er åpenbart en synlig aktør på feltet for en betydelig andel av skolene.

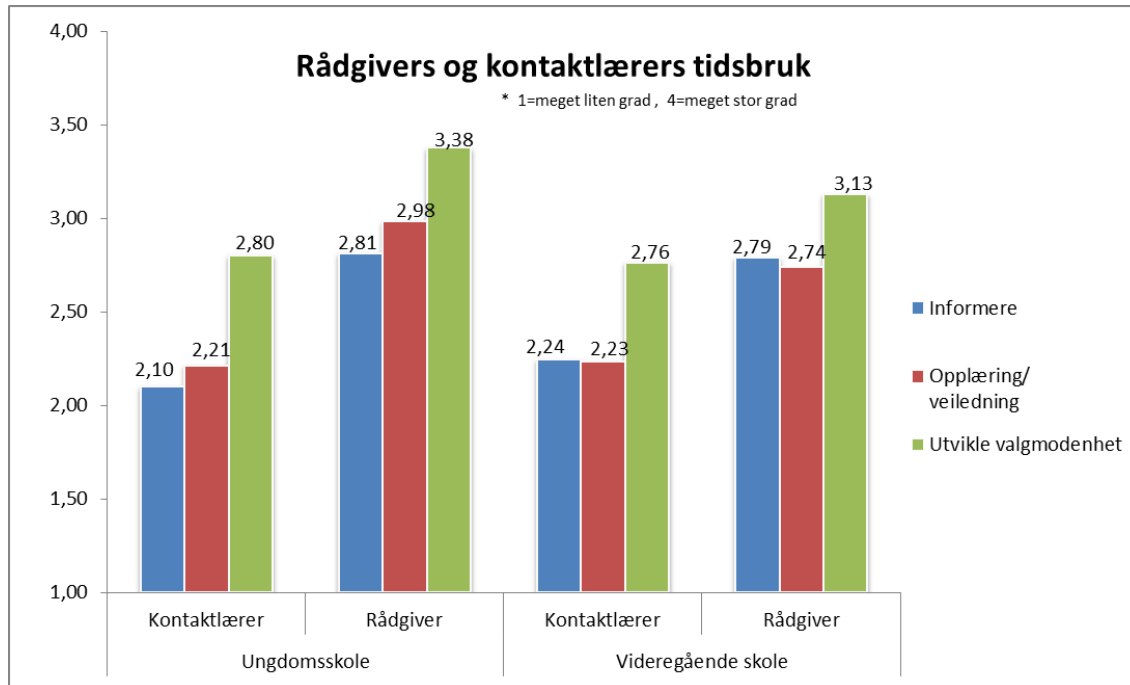
I en region i fylket har man i en årrekke hatt en tverrkommunal rådgiverstilling på området skole og oppvekst. Våre informanter har framhevet denne koordinatorens bidrag og har åpenbart vært viktig for all skoleutvikling i den delen av fylket – også for rådgivningen. Regional koordinator har i følge flere av våre informanter utført skoleeiers oppgaver for flere små kommuner, og har sannsynligvis bidratt til at disse har kunnet utføre sitt arbeid bedre enn det som ellers ville vært mulig.

6.3.2 Arbeidsfordeling ved skolene

I opplæringsloven ligger det et krav om internt samarbeid om utdannings- og yrkesrådgivning på skolen. Dette skal være en funksjon som angår hele skolen, ikke bare rådgiver. Et klart flertall opplever, at skolen har en klart definert oppgavefordeling på området. Det er interessant å merke seg at blant rådgiverne i ungdomsskolen er det 54 % som mener at det kun i nokså / meget liten grad er tilfellet at de har en klar oppgavefordeling. Forskjellen til de andre gruppene er store. Kan dette bety at de andre gruppene opplever klar oppgavefordeling fordi de har lite inngripen med skolens rådgiving?

Lov og forskrift beskriver de ulike elementer som skal inngå i det elevene har rett til med hensyn til karriereveiledning. Elevene skal få informasjon om utdanningsretninger i Norge og andre land, informasjon om arbeidsmarked lokalt, nasjonalt, internasjonalt, informasjon om ulike yrker, søknadsfrister og finansieringsordninger. Vi har systematisert dette i tre typer

oppgaver: informasjon, opplæring og utvikling av valgmodenhet og fordelingen mellom kontaktlærer og rådgiver framgår av figuren.



Figur 27 NT Arbeidsdeling

Selv om mye av arbeidet ligger til rådgiver, deltar andre grupper ved skolene også i betydelig grad i ulike oppgavene. Tabellene i vedlegg viser i hvilken grad ulike grupper ved skolen oppgir at de har ansvar for ulike typer informasjon overfor elevene (se

Tabell 15 i vedlegg). Rådgiver er den som klart er ansvarlig for majoriteten av informasjonsarbeidet. Det samme er tilfelle når vi spør om antall samtaler de ulike aktørene har hatt med elever om valg siste år. Mange av informantene har hatt slike samtaler, men rådgiver har tyngden (se Tabell 16 i vedlegg).

Våre skolebesøk viser også at rådgiver ikke er den eneste aktør i skolen som elevene forholder seg til angående rådgiving. I mange tilfeller kan det se ut som om det er kontaktlærer som er elevens første rådgiver. I alle fall er det slik på yrkesfag, der noen forteller hvordan de bevisst kombinerer faglærer og rådgivers kompetanse i arbeidet:

Rådgiver videregående skole: Vi har jo for eksempel på byggfag, en kontaktlærer der har jo fagbrev selv. Har jo kanskje teknisk fagskole og, og har byggfagelever. Ikke sant? Og kanskje så har han jobbet 15 år i bransjen før han begynte som lærer. Det er jo klart at den personen der er jo ypperlig i stand til å veilede sine elever innenfor bygg. Det er jo når han opplever at en person ikke er mottagelig for veiledning innenfor bygg at vi

kan få beskjed om at han her må få ny veiledning av noen som har et litt bredere perspektiv, men kanskje ikke dybden. Så vi kommer med vår brede tilnærming og finner ut om interessene er noen annen plass, og så må han få inn i det området og få spesialiseringen, og da er det kontaktlærer, faglærer og igjennom deres fagsamtaler, elevsamtaler og prosjekt til fordypning på det der.

Også elever på yrkesfag har flere ganger fortalt om lærere som også spiller en viktig rolle i forhold til de valgene de skal gjøre: *«Jeg er veldig heldige med lærerne mine, de følger oss opp like godt som en rådgiver ville gjort. Så jeg har det kjempegreit jeg i klassen min, og jeg vet nøyaktig hva jeg skal gjøre, på grunn av at jeg har dem som lærere»* (Elev videregående skole).

Dette er i mye mindre grad tilfelle for ungdomsskolen og for studieforbredende utdanningsprogram, der lærerne i liten grad har egen erfaring fra arbeidslivet utenfor skolen. Det blir dermed mye mindre naturlig for dem å ta opp slike tema som en del undervisningen. Vi har likevel møtt elever som forteller at kontaktlærer i ungdomsskolen har hatt avgjørende betydning for valgene de har gjort:

Elev videregående skole: Jeg snakket ganske mye med kontaktlæreren min på ungdomsskolen. For hun var veldig sånn opptatt av hva vi skulle velge og... Og hun var sånn at hun kunne gi oss litt mer råd enn rådgiveren, følte jeg, for hun kjente oss jo bedre. Kanskje hva var våre interesser og hva var vi gode på. Så hun jo at jeg likte realfag, og da kunne hun si at da er det kanskje et godt valg å velge en realfagslinje.

Samtidig ser vi at noen rådgivere mener at det kan være en utfordring å trekke lærerne inn i arbeidet i tilstrekkelig grad.

6.3.3 Rådgivers rolle på skolen – hele skolens ansvar

Noen rådgivere i ungdomsskolen gjennomfører samtaler med alle elever mens andre mener at de ikke har kapasitet til det, selv om de gjerne hadde villet. Dette er ikke nødvendigvis noen krise, mange elever opplever ikke å ha noe behov for å snakke med rådgiver. Andre elever kan ha et behov for støtte/samtale, men av ulike grunner likevel ikke oppsøke rådgiver. Det handler derfor mer om å finne fram til de som trenger det. Utfordringen blir dermed å oppsøke de som har behov, men ikke selv ser det eller som mangler eget initiativ til å oppsøke rådgiver. Mye avhenger da av kontaktlærer, som blir den aktøren som kanskje primært må hjelpe til å kanalisere disse elevene til rådgiver og rådgiver må arbeide både på system- og individnivå.

I Nord-Trøndelag tror vi det er riktig å si at vi aner konturene av den nye veilederrollen (Buland m.fl., 2011), der rådgiver arbeider både personrettet og på systemnivå. Rådgivere vil typisk arbeide med å utvikle planer, lede/administrere skolens aktiviteter på rådgiving,

bygge og vedlikeholde nettverk mot andre aktører og i tillegg være den klassiske «veilederen» overfor elevene. I tillegg ser vi at rådgivere også fungerer som lærere i faget utdanningsvalg.

Noen steder ser vi at rådgiver arbeider litt alene, men i all hovedsak er vårt inntrykk at rådgiver er relativt tett integrert i skolen. I Nord-Trøndelag ser vi ikke mange spor etter «den privatpraktiserende rådgiver», som driver sin virksomhet relativt uavhengig av resten av skolen. Fokuset på rådgivning som hele skolens ansvar, slik det kommer til uttrykk i forskriften, har nok virket positivt inn her. Samtidig ser vi at noen rådgivere fortsatt opplever seg litt alene med oppgaven: *«Jeg vil si at det kanskje har blitt litt mer strukturert, men som sagt, jeg er nok for dårlig til å følge opp lærerne i forhold til hva som skal gjøres på planen. Dette med hele skolens ansvar, den er litt tyngre, den sitter langt inne»* (Rådgiver ungdomsskole). Som alltid ser vi at utviklingen går i ulik fart ulike steder. Dette er ikke uventet. Imidlertid viser det nødvendigheten av å holde trykket oppe for å få til en ønsket utvikling i tråd med forskriftens ambisjoner og mål for arbeidet.

I mange år har parolen for rådgivning vært at dette skal være hele skolens ansvar, altså at rådgivning ikke skal være en oppgave som bare ligger hos rådgiver. Målet har vært at hele skolens skal ta sin del av dette arbeidet, og at kompetanse i å gjøre valg skal være noe elevene skal tilegne seg ved ulike tilnærminger. Dette er som vi ser i noe varierende grad en realitet. I videregående skole er dette en naturlig del av faglærerens undervisning å yrkesfag. I ungdomsskolene er det ikke slik, der inngår slike tema i liten grad i faglærernes undervisning i fag. Ved noen skoler ser vi imidlertid at rådgiver aktivt arbeider for å få kontaktlærere til å fokusere på temaet valg, blant annet i forbindelse med veiledningsamtaler:

Rådgiver ungdomsskole: Det er klart at det er hele skolens ansvar, men samtidig så er det jeg som blir knyttet til det personlige med rådgiver. Jeg føler vel egentlig at det er mitt hovedansvar, og det er det jo og. Jeg tar i hvert fall det ansvaret tror jeg. Kanskje jeg tar det for mye og? Men sånn som på tiende trinn så har vi sagt at hver kontaktlærer skal ha tre elevsamtaler med eleven, og da har jo de også fokus på valg og veiledning litt innenfor det hvis de ønsker det. Så det er jo et tema som blir berørt i alle fall.

Denne rådgiveren reflekterer over forholdet mellom seg selv i sin egen rolle som rådgiver, med spisskompetanse på feltet, og ønsket om at dette arbeidet skal være hele skolens ansvar. Hvor går grensegangen? Dette er en aktuell problemstilling vi har møtt i mange skoler. En utfordring er åpenbart å fordele oppgaver slik at alle deltar i det totale arbeidet. Denne siste rådgiveren er kanskje inne på utfordringer knyttet til å ansvarliggjøre aktørene, og gjøre dem til selvgående aktører i rådgivningsarbeidet. Vi ser i intervjuene en klar bevissthet om at alle har et ansvar for dette, «hele skolens ansvar» er et kjent slagord, men

hva som ligger i det er mer uklart for våre informanter. Som så ofte ellers kan det være et sprang mellom visjon og praksis.

Rådgiver er fortsatt den som av elever, lærere og foreldre oppfattes som synonymt med «rådgivning». Samtidig opplever mange elever at også andre i skolen har stor betydning som støttespillere ved valg. Noen rådgivere vi har snakket med, har også uttrykt en viss frustrasjon over ikke å ha kommet så langt med hele skolens ansvar som de hadde ønsket. Vi ser også eksempler på skoler som har valgt å legge ut deler av rådgiverressursen til kontaktlærere. Dette fungerer dels som en bevisstgjøring og påminning om det ansvaret de har, men også som en dekning av det ekstra arbeidet oppgaven kanskje kan sies å innebære.

Noen av skolene vi har besøkt har prioritert arbeidet med samordnede elevtjenester. Der har de lagt vekt på å samordne og koordinere alle de funksjonene som arbeider mot elever utenom direkte undervisning: rådgiver, sosiallærer, OT, Helsesøster osv., slik at de blir bedre i stand til å samhandle. Flere har fortalt at dette oppleves som en styrke og en støtte i arbeidet:

Lærere ungdomsskolen: Jeg synes jo at vi er heldige på skolen her fordi vi har så mye rundt oss, det er et apparat som 'server' på en veldig fin måte. Miljøteam og sosiallærer og ledelse også. Det er jo den teamorganiseringen Du står ikke alene, du har et team rundt deg. Og du skal ikke være psykolog heller. Du får hjelp til det. Særlig miljøteam og sånt er jo veldig prioritert, så de har mye tid da, de har tid til å faktisk gå inn i ting.

Gjennom å samkjøre ulik kompetanse på den måten, kan skolene bedre sikre at kompleksiteten i arbeidet blir tatt vare på. Med spesialiserte tjenester er det en utfordring at arbeidet blir fragmentert, dersom ingen tar konkrete grep for å skape samhandling. Slik samhandling vil på sikt styrke hele arbeidet.

En annen sentral utfordring i skolenes arbeid, er å utvikle utdannings- og yrkesrådgivningen dit hen at den ikke bare bidrar til elevenes konkrete valg, henholdsvis av studieprogram i videregående skole eller høyere nivå, men også bidrar til å gi dem en grunnleggende valgkompetanse som kan hjelpe dem til også å ta valg senere i et livslangt læringsperspektiv. En av rådgiverne beskrev det slik:

Rådgiver ungdomsskolen: Vi skal jo forberede dem til et godt liv, både sosial og faglig. Å trygge dem sosialt med å velge noe som de vil trives med, som de vil mestre. Mestringsfølelsen tenker jeg er kjempeviktig. Og de skal jo lykkes, som jeg sier, du må tenke både med hjertet og hjernen, det er litt viktig. Og også det at de har mange muligheter senere og. Og det jobber vi ganske mye med i niende, vi har litt sånn

oppgaver rundt det her da. Helt enkle, banale ting, og så etter hvert litt sånn at her må du ta et valg.

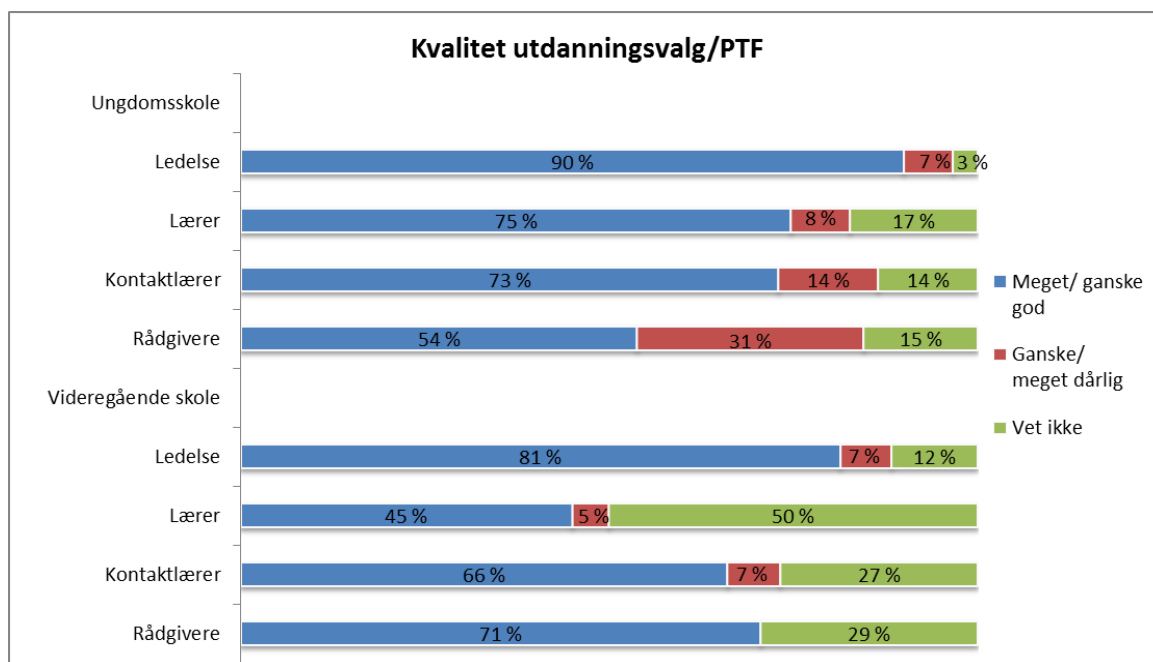
I våre skolebesøk i Nord-Trøndelag så vi, som denne rådgiveren vel også gir uttrykk for, at man fortsatt primært fokuserer på de faktiske valgene elevene skal gjøre. Samtidig er mange av våre informanter inne på at målet er noe mer, en grunnleggende valgkompetanse, eller Career management skills (CMS). Selv om ingen i skolene brukte selve begrepet, så flere denne utfordringen. Veien fram mot å realisere dette gjennom å etablere en «rådgivende skole» der valgkompetanse er en av de grunnleggende kompetanser man ønsker å gi elevene, er nok ennå relativt lang også i Nord-Trøndelag. Men vi tror det er riktig å si at man i hvert fall har tatt de første skrittene.

6.4 Rådgiving i undervisningen

6.4.1 Utdanningsvalg

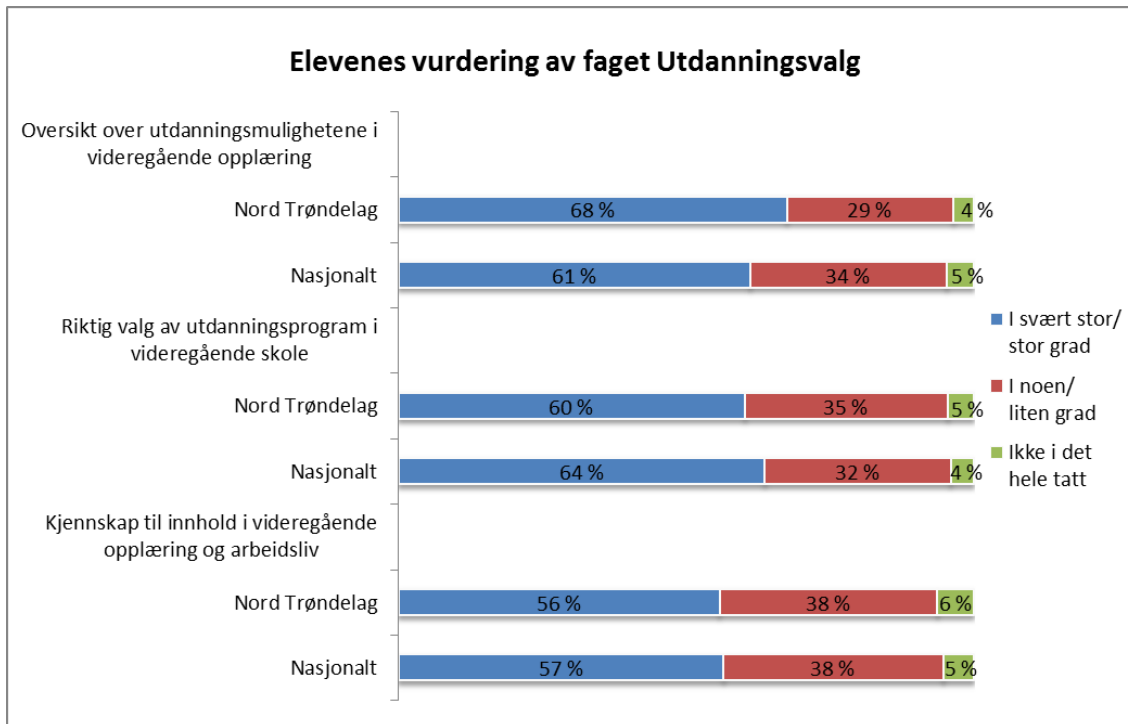
I ungdomsskolen har innføringen av faget utdanningsvalg vært den kanskje største systemmessige endringen i skolens rådgivningsarbeid. Gjennom innføringen av et timeplanfestet fag som løp over tre år, ønsket myndighetene å forankre karriereveiledningen i skolens hverdag og å skape mer kontinuitet i arbeidet. Gjennom å dra flere lærere inn i gjennomføring og undervisning, ønsket myndighetene også å bidra til at rådgivningen i større grad ble hele skolens ansvar. I videregående skole hadde prosjekt til fordypning en noe tilsvarende rolle.

Utdanningsvalg og prosjekt til fordypning er selvsagt implementert i skolene i Nord-Trøndelag, men fungerer fortsatt forskjellig fra skole til skole. Vi spurte i breddeundersøkelsen hvordan aktørene vurderte kvaliteten på fagene. Svarene framkommer av figuren nedenfor.



Figur 28 NT Kvaliteten på faget utdanningsvalg/PTF

Som vi ser er en majoritet i ungdomsskolen godt fornøyd med kvaliteten på utdanningsvalg. Vi ser også at 90 % av skolelederne i ungdomsskolene mer at kvaliteten er meget eller ganske god, mens i overkant av 58 % av rådgiverne mener det samme. Her er det verdt å merke seg at ingen rådgivere i ungdomsskolene mener at kvaliteten på faget var meget god. Rådgiverne, som i de fleste tilfeller er tette på faget, er altså de mest skeptiske. Vurderingen av PTF i videregående skole er også positivt, men av lærerne svarer 50 % vet ikke. Dette kan komme av at mange lærere arbeider ved studieforbredende utdanningsprogram og slik ikke har befatning med prosjekt til fordypning.



Figur 29 NT Elevenes vurdering av faget utdanningsvalg

Flertallet av elevene mener at faget gir oversikt over mulighetene i videregående skole, at det bidrar til å gjøre riktig valg og at det gir kjennskap til innhold i videregående opplæring og arbeidsliv i svært stor eller stor grad. Det er verdt på merke seg at nettopp det siste er det elevene tilsynelatende er minst fornøyd med.

Vi spurte også i spørreundersøkelsen om skolen har en lokal læreplan for fagene, om de som underviser har god kompetanse og om faget blir prioritert ved skolen (se Tabell 17 i vedlegg). Vi ser at rådgiver ofte er lærer i utdanningsvalg, men ikke i PTF. Samtidig er det en betydelig andel lærere, og særlig kontaktlærere, som underviser. 39 % av rådgiverne i ungdomsskolen mener at faget blir prioritert ved deres skole, mot 90 % av lederne som mener det samme. I videregående skole mener 82 % av rådgiverne og nærmere 80 % av lederne at faget prioriteres. Dette kan tyde på at faget prosjekt til fordypning har blitt mer etablert i skolene enn utdanningsvalg.

Med hensyn til læreplan, mener faktisk 100 % av både lederne og rådgiverne i ungdomsskolene at de har en lokal læreplan for faget Utdanningsvalg. Nærmere 77 % av skolelederne mener dessuten at de som underviser har god kompetanse på området, mens det tilsvarende tallet for rådgivere, er i 46 %. Selv om Utdanningsvalg som regel er timeplanfestet over alle tre skoleår, er det i praksis oftest konsentrert om særlig aktive perioder. Tidkrevende aktiviteter som PRYO-uka, hospitering, jobbskygging etc., regnes inn i

timetallet for utdanningsvalg. Dermed vil man kompensere med å ha andre fag i de timene som er timeplanfestet for utdanningsvalg.

Hvem som har ansvaret for undervisningen i utdanningsvalg varierer. Noen steder har rådgiver hele ansvaret, mens andre steder er det lærere. Den mest vanlige modellen er at ansvaret for gjennomføringen er delt mellom rådgiver og kontaktlærere. En rådgiver beskrev hvordan kontaktlærer hadde ansvaret for deler av undervisningen, mens rådgiver laget planene og bidro i undervisningen på åttende trinn. På niende trinn delte de timene i to – med rådgiver som hovedansvarlig en halv time i uken med hver niendeklasse. Samtidig hadde de valgt å gjennomføre faget i blokker; de fire første ukene hadde de norsk med norsklærer som ansvarlig. Så kom rådgiver inn og hadde undervisningen fram til jul i niende, så overtok norsklærer i noen uker, før rådgiver kom tilbake og hadde utdanningsvalg fram mot påske. Noen av dilemmaene og utfordringene knyttet til gjennomføringen framkommer av dette sitatet:

Rådgiver ungdomsskole: Det skal jo liksom være hele skolens ansvar. Og det føler jeg jo på mange måter at det er, samtidig som det blir på en måte knyttet mye til meg., Grunnen til at vi valgte den her ordningen, det var at lærerne syntes at det var vanskelig å ha utdanningsvalg. Det var ikke satt på timeplanen som et eget fag. Og de følte at de hadde ikke nok kunnskaper om det, og så ble det liksom litt stemoderlig behandlet. Det ble tatt noen timer her og noen timer der, og så var det på en måte ingen som fikk hovedansvaret for det. Så sa jeg at det her kan jo jeg, og jeg ønsker egentlig å ha timene med niende jeg. For da blir jeg kjent med dem. Og det er lettere for meg å snakke med dem i tiende, å veilede dem da. Samtidig som elevene kjenner meg og har lettere for å komme til meg. Så det syns jeg er en vinn-vinn situasjon. Samtidig som jeg har den undervisningen, så er jeg også koordinator her i fht at vi har andre ting. Etter at jeg på en måte er ferdig med mine timer, så er jeg jo på en måte inne. Vi har besøk fra forsvaret, vi har samarbeid med ungt entreprenørskap og litt sånne ting. Så jeg er jo egentlig med i bildet hele tiden.

Hvordan opplever lærerne og elevene faget? Flere lærere beskrev faget i positive termer:

Lærer ungdomsskole: Jeg syns jo at det er et veldig sånn koselig fag, og veldig sånn fin arena å møte elevene på da. Jeg opplever at de er veldig interesserte. De etterspør veldig en kunnskap om alt er knyttet til framtiden og utdanningsvalg og sånt da. De er veldig nysgjerrige. Det er noe som de vet i utgangspunktet lite om det da, når de kommer i åttende så vet de lite om yrker, lite om hvordan utdanningsløp du må ta for å oppnå de forskjellige yrkene og sånt da. Så jeg opplever jo at det er veldig viktige ting å bruke tid på da. Jeg opplever også at de lærer jo mye i løpet av de tre årene opp mot

det valget som de skal ta i tiende da. For som sagt, det er noe de har lite kunnskap om når de kommer hit og begynner i åttende. Og det er jo så viktig.

Noen elever er helt enige og forteller om et populært fag. De opplever at faget gir dem bedre grunnlag for valg, og som kan være et praksisrettet avbrudd i skolehverdagen:

Elever ungdomsskolen: Et interessant fag! Jeg tror at det har vært et fag der de som ikke følger med, følger med litt ekstra. De som ikke følger med til vanlig følger med litt ekstra. (...) Utdanningsvalg er et populært fag, ja. Det er en time der du får koblet av litt, fordi det er en annerledes time. Det er mange forskjellige oppgaver og prosjekter da. Det er sånn start egen pizza-bedrift og så får du forskjellige problemstillinger og sånt, så det er mye forskjellig der.

Noen av våre informanter i Nord-Trøndelag har likevel antydnet, det som også svarene fra spørreundersøkelsen antyder, følelsen av at utdanningsvalg ikke prioriteres like høyt over alt og at det ikke tas like mye på alvor av alle. Vi møter fortsatt elever som fniser litt og sier at det har vært et «tøysefag» eller «da hadde vi norsk, fordi læreren ikke syntes det var så viktig». En elev framhevet at det at de ikke får karakter bidrar til at mange ikke tar det så alvorlig: «Vi hadde en time annen hver uke tror jeg, og så fikk vi ikke karakter, bare deltatt. Vi trengte jo bare å være der, men vet egentlig ikke hva vi holdt på med. Jeg følte egentlig at vi bare så i boka» (Elev videregående skole). En gruppe elever i videregående skole ble svært skeptiske da de tenkte tilbake på faget i ungdomsskolen:

Elever videregående skole: Det var jo egentlig mest slike tullefag, vi leste om snekker og baker, sykepleier, også skulle vi holde foredrag om det, også skulle du si hvilken karakter du forventet å få, det var egentlig bare sånn «hvilke interesser har du?»

Utdanningsvalg er også noe ulikt organisert. De fleste steder ser faget ut til å være timeplanfestet. Andre steder inngår det i fag, der det passer tematisk inn: «Nei, det blir mer sånn når læreren har muligheten til å ta det opp i forhold til den planen som er lagt. Vi prøver å følge planen så langt vi får til, også blir det lagt inn underveis i årsplanen» (Lærer ungdomsskole).

Selv om alle skolene vi har besøkt åpenbart har tatt implementeringen av Utdanningsvalg på alvor, sitter mange likevel med en følelse av at faget ikke blir tatt helt på alvor av alle og at det på sett og vis har litt stempel av å være et B-fag – både blant lærere og elever. Dette henger sammen med flere ting, som at faget er uten karakter og at det ikke kreves spesiell kompetanse til å undervis i det. En rådgiver beskriver det slik:

Rådgiver ungdomsskole: Det er både og. Det er jo sånn som vi snakkes når vi møtes alle rådgiverne og, for vi savner jo litt, altså det skulle ha vært noe mer skolering av de som

skal ha det faget, for av og til så kan det føles som dem som om det er en sånn salderingspost da. Altså hvis du mangler noen prosent i stillingen din, så kan du ta utdanningsvalg da. Noen er veldig gira og synes det her er kjempeartig, og jobber deretter. Og noen ser på det som et ork da, sånn er det.

En lærer som underviste i faget beskrev det slik:

Lærer ungdomsskole: Når jeg startet her så jeg at det sto på planen min at du har utdanningsvalg, jeg bare «hva er det her»? Jeg hadde aldri hørt om det faget, jeg har ikke hatt det selv når jeg gikk på skolen, så... Og aldri har jeg hørt om det på HiNT heller. Du får litt småpanikk da. Men da er jo iveren etter å finne ut hva det er, og å sette seg inn i det faget som gjør at...

De fleste lærerne vi intervjuet la vekt på at de opplevde det som positivt å undervise i utdanningsvalg, at de lærer i prosessen, men at savnet etter kompetanse var reelt. I den forbindelse er det viktig å peke på at karrieresenteret i Nord-Trøndelag har tatt denne utfordringen og gjennomfører et skoleringsopplegg, i form av opplæringsdager/samlinger for lærere som skal ha faget.

6.4.2 Prosjekt til fordypning

I videregående skole var Prosjekt til fordypning (PTF) tenkt å ha noe av den samme rollen som utdanningsvalg. I forhold til PTF ser vi imidlertid at faget oppleves som tvetydig; dels som et hjelpemiddel for valg der elevene skal få praktiske erfaringer med ulike fag, men også som forberedelse til læretid. I den sistnevnte funksjonen blir poenget å ikke variere hvor de er utplassert, men tvert imot konsentrere seg om det faget de ønsker å gå ut i lære i. Dermed blir effekten av å forberede seg til valg og få smakebiter mindre. Det vi ser i Nord-Trøndelag er at PTF fortsatt har større preg av å være et valgforberedende fag på Vg1, mens det på Vg2 blir mye mer fordypning i kommende lærefag. Ledelsen ved en av de videregående skolene vi besøkte, beskrev det slik:

Ledelse videregående skole: Det er både smakebiter og forberedelse til læretid, i hvert fall på Vg1 så er det mer sanne smakebiter, mens på Vg2 så er de kanskje mer rettet inn ut imot en spesiell bedrift eller området da.

Elevene i videregående er relativt samstemt positive til PTF. Det gir dem viktige praksiserfaringer, men også en mulighet til å lære mer om arbeidslivet generelt. Faget oppfattes av elevene som sentralt i opplæringen.

6.4.3 Integrering av utdannings- og yrkesrådgivning i andre fag

Vi ser klare eksempler på faglærere som integrerer tema knyttet til arbeidsliv og yrkesvalg til undervisningen. Som sagt tidligere er dette mest utbredt i yrkesfag. Der vil arbeidslivkunnskap være en naturlig og integrert del av mange fag. På samme måte som faglærerne der kan fungere som gode karriereveiledere for sine elever, ser vi at relevante tema også integreres i undervisningen: *«Helse og oppvekst har eget fag om det (...). Vi bruker første kvartalet, altså en egen time, på hva vi kan bli videre. Både etter første året og etter videregående. Det er en ting som ligger under yrkesutøvelse som er et av fagene våre»* (Lærere videregående skole). Dette er som sagt i mye mindre grad tilfelle i ungdomsskolen, og på studieforbereidende opplæringsprogram. Få elever vi har intervjuet kunne huske at tema som arbeidslivkunnskap o.l. har blitt dratt opp som del av andre fag i ungdomsskolen, i alle fall særlig ofte: *«De kan jo komme innpå temaet, men det er ikke sånn at de står og snakker om det sånn støtt og stadig nei»* (Elev US). Et spørsmål er om fokuset på grunnleggende ferdigheter og timetelling blir et hinder for å ta opp slike problemstillinger. Lærere prioriterer det som er mest viktig, kjernen i fagene, det man får til eksamen. Flere ganger har elever svart kort og greit at lærerne *«har ikke tid til det»* på om tema med relevans for valg inngår i timene i andre fag. En elev svarte slik på spørsmålet om lærere tok opp temaet i andre fag: *«Jeg tror de er mest interessert i å gå igjennom kapitlene så fort som mulig, så vi snakker ikke så mye i timene. Vi har i hvert fall aldri pratet med noen lærere om utdanningsvalg, utenom han rådgiver da»* (Elev ungdomsskole).

6.5 Samarbeid og nettverk

6.5.1 Samarbeid mellom ungdomsskole og videregående skole

I spørreundersøkelsen spurte vi informantene i skolen om de hadde kontakt med andre skoler i forbindelse med rådgiving (se Tabell 20 i vedlegg). Det er rådgiver som har majoriteten av slik kontakt. Lærere/kontaktlærernes kontakt med andre skoler både på eget og andre nivå er relativt begrenset når det angår utdannings- og yrkesrådgiving. Her er det verdt å nevne at lærere i mange tilfeller har kontakt med lærere fra andre skoler koblet til andre faglige aktiviteter.

Nord-Trøndelag har etablerte flere ulike nettverk for rådgivere, på tvers av skoleslag. Alle de fem regionene i fylket har etablert egne nettverk, delvis etter påtrykk nedenfra. Blant annet for å systematisere dette, har fylkeskommunene tatt initiativ til å etablere fylkesnettverk, nettverk for karriereveiledning, samtidig som det gjennomføres fylkessamlinger for rådgiverne:

Representant fra fylkeskommunen: *Mitt forslag var jo da å få dannet et sånt fylkesnettverk, når vi fikk med representanter fra de regionale nettverkene så vi i alle fall fikk satt en agenda i fylkesnettverket og håpet at vi fikk spre det her ut i regionale nettverk. Så det har vi nå fått lov til da, så fylkeskommunen inviterer jo til fylkesnettverk to ganger i året der vi har en representant fra ungdomsskolen og en fra videregående skole, de ulike regionale nettverkene.*

Rådgivernetverkene i fylket, det som i Nord-Trøndelag altså betegnes som nettverk for karriereveiledning, er viktige elementer i utviklingen av arbeidet på området. Mye viktig kompetanseheving skjer gjennom deltakelse i slike nettverk. En rådgiver i videregående skole beskrev nettverkens rolle slik:

Rådgiver videregående skole: *Gjennom at det er opprettet en sånn struktur da, med egentlig et fylkesnettverk som er nesten direkte under fylkesopplæringssjefen, så synes vi at fagfeltet er tatt på alvor og at vi har en veldig grei vei opp dit med saker. Så jeg synes at fagfeltet sånn sett er godt tatt vare på i fylkeskommunen.*

Gjennom nettverkene sikres både kommunikasjon mellom rådgivere på ulike skoler, og mellom praksisfeltet og fylkeskommunen. Nettverkens klare forankring hos besluttsende myndigheter, gir i tillegg arbeidet en nødvendig tyngde. Dette er noe som prioriteres. Også i ungdomsskolene beskriver mange hvordan uformelle og formelle nettverk er viktige for arbeidet.

Rådgivere framhever i tillegg til de formelle nettverkene, de uformelle nettverkene med rådgivere ved nærliggende skoler. Det at man kjenner hverandre og dermed har lav terskel for å ta kontakt, er viktig for et løpende samarbeid.

Om utbyttet av nettverk, fortalte en rådgiver i ungdomsskolen at dette også gikk på det at hun syntes det var enklere å ta kontakt med andre rådgivere om det er noe hun lurer på: *«Sånn at jeg føler meg tryggere hvis det er ting jeg lurer på. Så jeg synes det nettverket vi har etablert nå etterhvert nå, det er kjempefint altså. Veldig bra»* (Rådgiver ungdomsskole). Den kanskje aller viktigste kompetansehevingen er den som skjer i uformell kontakt og erfaringsutveksling, slik denne rådgiveren beskriver. En rådgiver fortalte også hvordan fylkets satsing på kompetanseheving hadde bidratt til å skape bedre nettverk: *«da ble jeg jo kjent med de som jeg egentlig samarbeider med nå da, rundt omkring på skolene»* (Rådgiver videregående skole). I daglig praksis ligger mye av verdien ved nettverk nettopp her, i den uformelle kontakten mellom samlingene. Man blir kjent med kolleger på andre skoler, det blir lettere å utveksle erfaringer, be om råd og arbeide sammen.

Vårt inntrykk er at nettverksarbeidet i Nord-Trøndelag er godt utviklet, og at de fleste skolene er inkludert på en eller annen måte. Et klart flertall av rådgiverne forteller i

spørreundersøkelsen om kontakt med andre skoler både på samme nivå og mellom skoleslag.

Basert på våre data ser det ikke ut som om Rådgiverforum, rådgivernes egen organisasjon, har en svært aktiv rolle i kvalitetsutviklingsarbeidet i Nord-Trøndelag.

6.5.2 Hospitering i videregående skoler og besøk i bedrift

Mye av den viktige kontakten mellom skoleslagene, er den som skjer i forbindelse med planlegging og gjennomføring av hospiteringer. Det samme gjelder kontakt med bedrifter; organisering av bedriftsbesøk er viktige kontaktpunkter. Vårt inntrykk er også at dette er relativt godt innarbeidet og organisert i Nord-Trøndelag. I intervjuene får vi også inntrykk av at dette kanskje er den av aktivitetene som gjør mest inntrykk på elevene – det de husker og forbinder med temaet rådgivning.

I spørreundersøkelsen spurte vi hvor ofte, i løpet av siste skoleår, ulike aktører i skolene hadde vært involvert i organiseringen av besøk og hospiteringer (definert som opphold over flere dager) i bedrift (se Tabell 21 i vedlegg). Dette er primært en oppgave som tilfaller rådgiver, selv om lærere og kontaktlærere til en viss grad er involvert i slike aktiviteter. Blant rådgiverne i ungdomsskolen er det kun 15 % som ikke har organisert bedriftsbesøk. De som har organisert besøk har i gjennomsnitt organisert 2,5 ganger og 4,15 ganger når det gjelder hospitering i bedrift. I videregående er det flere som ikke har organisert besøk eller hospitering (35 % og 41 %), og de som har organisert har gjort det i gjennomsnitt 3,91 og 5,33 ganger. Ellers er det noen i ledelse og blant lærere/kontaktlærere som har en del aktivitet på dette.

Opplevelser er ekstremt viktig for valg. Flere elever har i intervju gitt uttrykk for dette, at de lærer mye mer gjennom faktisk å få se hvordan en dag i videregående skole eller på en arbeidsplass fortoner seg, enn å bare høre om det. Skriftlig eller muntlig informasjon kan aldri slå dette. Flere elever har gitt uttrykk for at opplevelser under hospitering har vært avgjørende for det valget de har tatt. Ett eksempel var eleven vi snakket med som hadde bestemt seg for å bli lærer. Det hadde aldri vært noen selvfølge:

Elev videregående skole: For meg så var det egentlig et uhell, for jeg hadde utplassering når jeg var i åttende, og så var det ikke noen ledige plasser på andre steder enn en skole, og når jeg begynte der så fant jeg ut at det var noe jeg brant for og det var noe jeg skal holde på med.

Flere elever har også lagt vekt på at hospitering er viktig for å velge bort, for å finne ut hva man ikke skal velge. Vi spurte om ikke det var like viktig. Eleven svarte: «Ja, så slipper jeg å

gjøre den feilen hvert fall når en skal velge. Men jeg er jo ikke helt sikker på alt, jeg er ganske sikker på at det blir bygg på første da» (Elev ungdomsskole).

Vi har tidligere (Buland m.fl., 2011) sett at hospitering noen steder får preg av å være «drømmedag på videregående», at skoler faller for fristelsen til å markedsføre seg selv gjennom morsomme men utypiske dager på skolen. Noen steder ser vi at det fremdeles er litt sånn.

Elever US: Ja, men på [videregående skole] var det litt sånn drømmedag. Det første var at vi var innom alt de hadde da, så da dreiv de og skrøt opp alt mulig. Og så hadde vi en PowerPoint om skolen og greier. På idrett så var det veldig sånn at vi var med akkurat sånn som dagene deres var, men når vi var på studiespes da var det egentlig litt sånn at rektoren og lærerne, en lærer hadde Power-Point om skolen og den linjen, og da var det veldig sånn at de skrøt opp linja, og reklamerte litt.

Flertallet av elever er som sagt veldig positive til hospiteringen. De opplever at de har lært mye mer der enn gjennom annen informasjon, og at det har gitt dem bedre grunnlag for å gjøre valg. Noen er imidlertid mer negative, og mener at de ikke har fått så mye ut av hospiteringen i ungdomsskolen:

Elev videregående skole: Ja, jeg var der og så besøkte jeg media, og så var det byggfag tror jeg. Ja. Så jeg fikk jo litt mer peiling da, men det var ikke så mye... Nei, det var litt korte dager syns jeg. Vi gikk bare i klasserommet og så «hei, og hva dere gjør»? Det var ikke så mye. Det var mer ekkelt nesten, syns jeg. Fordi vi var jo så mye mindre og så visste vi av de som gikk i klassen og. Så nei... Men det ble bedre når vi faktisk har, vi besøkte jo skoler når vi gikk andre året på barn- og ungdom, da besøkte vi jo Dronning Maud i Trondheim, det syns jeg var artig. At vi får lov til å gjøre sånne ting når vi faktisk har kommet oss inn i videregående. Det er jo til stor hjelp for mange det da. Så på ungdomsskolen så var det kanskje mer ekkelt, men på videregående så var hospitering kjempelurt.

Denne eleven mener at utbytte av hospitering/besøk på høyere utdanningsinstitusjon har vært større i videregående skole enn på ungdomsskolen, siden hun der hadde et bedre faglig grunnlag for å ha utbytte av det.

Flere av elevene vi har intervjuet, har pekt på behovet for hospitering for som elever på studieforberedende program i videregående skole også. Til forskjell fra yrkesfagelevne har de ikke prosjekt til fordypning, men er helt klare på behovet for mer informasjon om hva som venter etter videregående:

Elever videregående skole: *Det synes jeg egentlig at de skulle tatt med videre til videregående også, dette med å besøke linjene. Ja, det er effektivt det også, fordi det er ikke alltid man forstår hva det er før man ser det. Da jeg leste om landbruksskolen så har vi mye nærkontakt med dyr og vi har det veldig hyggelig, men så kommer vi dit også er det eneste de gjør å møkke skit i fjøset og opp kl. 5 på morgenen. Da var vi ikke like giret lenger.*

6.5.3 Kontakt med aktører utenfor skolen

Vi vil i dette kapitlet se nærmere på hva slags relasjoner skoleeier og skoler i Nord-Trøndelag har til karrieresentre, arbeidslivets parter, NAV m.fl. i forhold til yrkes- og utdanningsveiledning/karriereveiledning. I spørreundersøkelsen spurte vi om hvilke aktører utenfor egen skole de har kontakt med i forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivning (se Tabell 22 i vedlegg). Skolene har omfattende nettverk, i den forstand at de relativt ofte er i kontakt med ulike eksterne aktører i forbindelse med arbeidet. Samtidig ser vi at rådgiveren på mange måter er navet i dette samarbeidet. Rådgivers kontaktflate er åpenbart stor. Her ser vi at rådgiveren som nettverksbygger trer i forgrunnen. Sammen med skoleleder, er rådgiver den som primært har eksterne kontakter knyttet til rådgivningsarbeidet. Mye kontakt er etablert med eksterne støttefunksjoner som f.eks. helsesøster, OT, barnevern og PPT. Dette er naturlig, siden de alle har funksjoner som grenser klart inn mot både sosial pedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Kontakten med NAV er relativt begrenset. Ett unntak her er rådgivere i videregående skole der 55 % har oppgitt å ha hatt møter med NAV knyttet til oppgaven. Det er naturlig å tro at dette ofte handler om utforming av alternative løp for frafallskandidater. Ut fra vårt materiale er det rimelig å anta at NAV er en lite utnyttet ressurs i forhold til ordinær rådgivning i fylket. Dette er ikke utypisk, siden NAV i mange år nedprioriterte sitt arbeid med utdannings- og yrkesrådgivning. I Nord-Trøndelag kanaliseres i dag dette arbeidet primært gjennom deltakelse i drift av karrieresenter.

Skolene i Nord-Trøndelag har betydelig kontakt med ulike næringslivsaktører. Av de som besvarte spørreundersøkelsen, oppga 30 % i videregående skole og 17 % i ungdomsskolen å ha hatt kontakt med opplæringskontor i forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivning. 33 % i videregående skole og 23 % i ungdomsskolen oppga å ha hatt kontakt med bedrifter eller andre næringslivsaktører. Det er primært rådgiver som har denne kontakten. Henholdsvis 73 og 75 % av rådgiverne i ungdomsskole og videregående skole oppgir å ha hatt kontakt med opplæringskontor, mens de tilsvarende tallene er 67 % og 70 % for bedriftskontakter. Øvrige respondenter i skolen har også slike kontakter om enn i mer begrenset grad. Ett unntak er kontaktlærere i videregående skole. Dette samsvarer med det vi har sagt om særlig yrkesfaglæreres mer omfattende bedriftsnettverk.

Nord-Trøndelag fylkeskommune har over tid arbeidet med implementering av partnerskapsavtaler mellom skoler og bedrifter. En fordel med slike avtaler, er at de bidrar til å formalisere bedriftsnettverket til skolene. Tradisjonelt ser vi at lærere og rådgivere har hatt personforankrede bedriftsnettverk som de benytter. Særlig i videregående skole har yrkesfaglærerne ofte hatt «private» nettverk som de benytter i sammenheng med hospitering, PTF og i forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivning. I ungdomsskolene har slike nettverk vært mer sjeldne, men noen rådgivere har gjennom flere år etablert nettverk av bedrifter de samarbeider med. I de skolene vi har besøkt forteller mange om slike nettverk som de benytter i arbeidet. Utfordringen med dette er at nettverkene kan bli for personforankrede, og dermed stå i fare for å smuldre bort hvis sentrale aktører blir borte.

Partnerskapsavtaler er i dag på plass noen steder, noe som bidrar til å formalisere og styrke samarbeidet. Særlig skaper slike avtaler kontinuitet og forutsigbarhet, og sparer rådgiver for mye arbeid. En av våre informanter forteller:

Rådgiver ungdomsskolen: Nå i år så skjedde det et eller annet, jeg vet ikke hvorfor og hvordan, men plutselig så har jeg masse partnerskapsavtaler med bedriftene. De har sagt at de skal være med oss i to år til på Grunder Camp, fem bedrifter tror jeg det er, fem eller seks. Det betyr at jeg slipper å sitte og spørre kan dere være med? Kan dere være med?

I arbeidet med partnerskapsavtaler har blant annet Ungt entreprenørskap vært aktive og bidratt til å få dette etablert. Ungt entreprenørskap er ellers en ekstern aktør som mange av våre informanter ser på som en viktig samarbeidspartner, blant annet gjennom organisering av Gründer Camp. Dette er en aktivitet som flere framhever som en viktig del av arbeidet. Våre informanter opplever stort sett at næringslivsaktører er åpne og interesserte. Møteplasser der partene får møtes og bli kjent, framheves som viktig. Gjennom å møtes får man avklart forventninger og samarbeidsrelasjoner:

Rådgiver videregående skole: De er kanskje litt nysgjerrig på hva vi holder på med, at det skal bli en tettere dialog og... den fagdagen vi hadde i forhold til næringslivet, som jeg var med på. Før jul her. Det var kjempebra, for da fikk vi stille dem for eksempel spørsmål i forhold til hva du forventer av våre elever når de kommer ut i praksis.

Lokalt næringsliv er sannsynligvis mest engasjert der arbeidskraftsbehovet er størst, og vi ser at noen større bedrifter har et bevisst engasjement overfor sine nærskoler. Samtidig ser vi at mange skoler som mener å ha et godt samarbeid med næringslivet, gjerne hadde sett at dette ble utvidet.

Rådgiver videregående skole: De tenker rekruttering, det tror jeg nok helt sikkert. De gjør det jo ikke av den gode vilje. Men jeg må si at hvis du skal se [skolen] som helhet,

så har vi jo veldig mye partnerskapsavtaler og vi har veldig mye samarbeid med ulikt næringsliv. Men det er på klassenivå det altså. Avdelingsnivå. Men vi har ønsket oss mer. Jeg har jo holdt på og mast hele tiden, jeg har ønsket at vi kunne deltatt på næringslivsdagene, eller når det er noe. Jeg kunne tenkt meg og vært med på [konferansen] Kvinners arena. Der du treffer næringslivet, litt sånn jevnlig. Å få være i dialog med dem, det blir så mye enklere å ta kontakt vet du. Men det koster jo penger alt det her, og det har vi ikke en krone til. Ingen ting. Så det blir jo ikke.

Som med nettverk for karriereveiledning/rådgivernetttverk, ser vi at det rådgiveren her særlig etterlyser er det kontaktnettet som gjør det lettere å ta kontakt når man ser behov for det. En forutsetning er at man kjenner hverandre, og har relativt åpne kanaler. Og den viktigste barrieren som framheves, er økonomi. Man har ikke råd til å bygge de nettverk som kunne vært ønskelig.

Representanter for bedrifter og opplæringskontor besøker relativt ofte skolene i alle de tre kommunene vi har besøkt. I en av kommunene er f.eks. en større bedrift tilstede ved skolestart i videregående skole for å informere om hvilke behov de har for arbeidskraft og kompetanse, og om hvilke krav de stiller til elever som måtte ønske å bli lærling der. Den samme bedriften har også tatt flere initiativ til kontakt og samarbeid med skolene. Større bedrifter er også klare på at de tenker egne behov når de går inn i samarbeidet med skolene: «Vi presenterer våre behov for skolen, vi leverer vår bestilling, og så tar vi dialogen fra det. Vi har en kravspek, vi trenger en bestemt kompetanse og vi prøver å formidle det til skolen» (Bedriftsrepresentant). I tilfeller der en kommune har en klar hjørnestensbedrift, får gjerne skole-bedrift-samarbeidet særlig fokus fra alle aktører. En av våre case-kommuner har en slik bedrift, som ser stort behov for rekruttering. Denne bedriften er da også aktiv på mange måter i forhold til skolene i kommunene. De har en overordnet strategi for samarbeid: «Vi er i kontinuerlig kontakt med skolen på alle nivå, men primært mot fylkesnivået og videregående skole. Vi har god og nær kontakt med videregående, men litt svakere til ungdomsskolen» (Opplæringsansvarlig bedrift).

Trekantforholdet mellom skole, elev og næringsliv (Buland m.fl., 2011) er til stede, om enn ikke svært uttalt. Rådgiver merker klart presset fra et næringsliv som gjerne vil at de skal gi råd som tilsvarer deres behov. Samtidig er det jo også her små skoler, der overlevelsen til studieprogram og til syvende og sist hele skolen lett kan bli et tema. Fylket har nettopp vært gjennom en debatt om dette, der et par skoler ble foreslått nedlagt, og dette preger selvsagt også rådgivers hverdag og kanskje også de valg man gjør når rådgivningen utformes.

Noen av våre informanter har vært inne på at det også kan bli stort press på næringslivet også. Det forventes at bedrifter skal stille opp på mye, og noen skoler gir uttrykk for å være litt tilbakeholdende i forhold til å «mase» på næringslivspartnerne. «Det er klart at vi er et

lite sted og det er mer pågang på dette på videregående. Så hvis vi kommer på toppen blir det mye, så vi er litt forsiktige med å presse» (Rådgiver ungdomsskole). Noen opplæringskontor har også gitt uttrykk for at bedriftene individuelt ikke har tid til å stille opp for skolene: *«De [skolene] skal ikke gå til bedriftene. De skal gå til oss, det er vi som er den rette å ta kontakt med, og samarbeide med»* (Representant for opplæringskontor). Samtidig klager noen bedrifter på at de ikke får komme inn i skolen i den grad de ønsker. Vi ser nok noen tegn til manglende kommunikasjon, som kan føre til at aktører i næringslivet føler at de ikke får innpass. Skolene på sin side føler at næringslivet ikke har tid / ikke prioriterer å samarbeide med skolene. Det kan altså se ut som om det noen steder fortsatt er behov for noen fastere møtepunkter mellom skole og bedrift. Det er enkelte steder behov for bedre organisering av denne kontaktflaten.

I et samarbeid mellom flere aktører har man i en av kommunene vi besøkte etablert et «vitensenter» som benyttes aktivt av skolene i kommunen og i nabokommunene. Dette sees selvsagt på som et ledd i skolenes undervisning, med hovedvekt på realfag, men de involverte aktørene er også enige om at det har en betydelig effekt i forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivingen. Vitensenteret gir elever i grunnskolen en etterlenget mulighet til å prøve ut, og også få informasjon om ulike yrker. En ansatt fortalte at han ofte hadde lange samtaler med besøkende elever. Det vitensenteret kan bidra med er opplevelser og erfaringer, mer enn ren informasjon. Dette kan være en fordel: *«Det er på mange måter lettere å snakke med elever fra 7.trinn enn fra 9. trinn. På 7. trinn vet de hva de vil bli, på 9. trinn har de fått så mye informasjon at de har blitt helt forvirra!»* (Ansatt ved «Vitensenter»). Også næringsforum i en av kommunene ønsker å ha en sentral rolle i arbeidet opp mot skolene. Dette føler de også i alle fall delvis at de har realisert, men de ønsker å styrke sin rolle som mellomledd mellom skoler og bedrifter: *«Det vi håper på enda mer nå, det er at næringsforumet i enda større grad kan være en formidler mellom utdanningsinstitusjonene og bedriftene. Der litt krevende når den enkelte skolen som går på enkeltbedriftene hele tiden»* (Representant for næringsforum). En del av dette formidlingsarbeidet så Næringsforum for seg måtte ha form av nye møteplasser: *«Det vi må lage til er en arena for rådgiverne i videregående og ungdomsskolen, der det blir gitt noen ressurser til at de kan møtes»* (Representant for Næringsforum). I sammenheng med dette er de nå i ferd med å starte et prosjekt blant annet i samarbeid med HiST for å satse på omdømme- og kompetansebygging. Samarbeid med skolene om læring og rekruttering vil stå sentralt i dette.

6.5.4 Karrieresenter

Behovet for møteplasser og kontaktpunkter leder over på debatten om eksterne Karrieresenter. Nord-Trøndelag er det eneste av våre tre fylker som har etablert karrieresenter. Opprettelse og drift av dette er forankret i en partnerskapsavtale mellom

Fylkeskommunen, NAV, KS, NHO og LO i Nord-Trøndelag. Det er så langt etablert to fysiske enheter, i Namsos og Verdal, men senteret skal dekke hele fylket – blant annet gjennom oppsøkende virksomhet. Det er vårt inntrykk at dette fungerer godt, selv om det nok er de skolene som ligger nær et fysisks senter som benytter deres tjenester hyppigst.

Fra spørreundersøkelsen vet vi at 80 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 70 % av rådgiverne i videregående skole oppga å ha hatt kontakt med karrieresenteret. I det kvalitative materialet ser vi at karrieresenteret oppleves som en viktig støttespiller og samarbeidspartner:

Rådgiver ungdomsskole: De deltar på samlinger dersom vi ønsker det, og de har sagt selv at de ønsker det. Og jeg føler selv at de er veldig på, de vil gjerne både bidra og være åpne dersom vi har behov da. (...) Det går vel heller mer på at vi ikke alltid har den tiden til rådighet for å dra. Men de arrangerte et kurs, en samling, og det dro vi på og det var kjempebra.

Det har tidligere vært tilløp til kontrovers omkring karrieresenters oppgaver, og grensegangen mot skolenes rådgivning (Buland m.fl., 2011). Dette er ikke noe stort tema i Nord-Trøndelag. Det synes å være etablert en fungerende arbeidsdeling, der karrieresenter er andrelinjetjeneste for rådgiverne. Karrieresenteret forholder seg, med få unntak, til rådgivere og ikke til elever i skolen:

Rådgiver ungdomsskole: Det er vel egentlig for voksne kan du si, for våre elever bruker jo ikke det. Ikke i det hele tatt. Det er vi som kan søke litt kompetanse der, og det føler jeg kanskje er trygt at vi kan ta kontakt med dem. Men for våre elever så er det ikke noen ting.

Samtidig ser noen rådgivere også en liten konflikt i forhold til hvor ressursene skal legges i arbeidet. Etablering av karrieresenter har også blitt opplevd som en konkurrent til skolene.

Rådgiver ungdomsskole: Når det kom det der at det skal satses på rådgivningstjenesten og så ble på en måte alle ressursene lagt til karrieresenteret, da følte vi oss litt snytt vi skolerådgivere. Vi følte at det er jo vi som trenger dem først og fremst. Og jeg skjønner jo at det er behov for det i forhold til voksne og, men jeg føler at det er kjempeviktig at vi kan gjøre en jobb her.

Alle våre informanter i skolene mente at det var viktig at skolene hadde sin egen rådgivning, nær elevene, men opplevde at karrieresenter kunne være en viktig støttespiller i dette arbeidet. Det kan se ut som om karrieresenteret har størst betydning der det faktisk befinner seg nært skolen, men hele fylket blir i dag dekket. Samtidig er det klart at fysisk avstand fortsatt er en faktor å regne med, selv i vårt digitale samfunn. Karrieresenterets primære rolle i forhold til skolene er som kompetansepartner. Karrieresenteret bidrar til å forsyne skolens rådgivere og lærere med nye metoder, kompetanse og verktøy.

Rådgiver ungdomsskole: *Vi samarbeider med karrieresenteret, sånn som jeg har brukt dem til nå da, så har jeg brukt de opp imot minoritetsspråklige elever, for det har jo vi ganske mange av da. De har vært, jeg har gjort det en gang bare, men det var på en måte et forsøk da. For vi skulle se hvordan vi fikk det til da, så de var her å veiledet de minoritetsspråklige, for de trenger veldig ofte å komme ned på jorden altså. For de skal ha diplomer og bli tannleger. Så de trenger virkelig å realitetsorientere de da.*

Karrieresenteret tar ikke i mot elever til veiledning, men det hender at de veileder elever med spesielle behov knyttet til rådgivning – for eksempel minoritetsspråklige.

Flere av rådgiverne vi snakket med var opptatt av at karrieresenteret også hadde tilgang til ulike redskaper og kompetanse til å bruke dem. Dette var kompetanse som man ønsket å spre til flere, da slike redskaper ble opplevd som nyttige i arbeidet.

Rådgiver US: *Vi har en sånn Jobbpicks-koffert da, kjenner dere til den? En sånn koffert med masse kort med yrker på da. Og den kofferten er de knallgode på, for den bruker de på karrieresenteret hele tiden. Den føler jeg meg litt sånn usikker på enda, så da syns jeg at det er trygt når de kommer, så jeg får se.*

Lærere i ungdomsskoler snakket også om Karrieresenteret. De oppfattet dem åpenbart som en kompetansepartner også for dem. Ved en skole fortalte de at de f.eks. hadde hørt om den omtalte «Jobbpicks-kofferten» og at gledet seg til å få opplæring i bruk av den. Ved karrieresenteret la de vekt på den rollen de ønsket å spille nettopp som en slik kompetansepartner for skolene. De opplevde å ha et godt samarbeid med de aller fleste skolene i sitt nedslagsfelt.

6.5.5 Samarbeidspartneres inntrykk

Hvordan vurderer samarbeidspartnerne skolens rådgivning? Hva ønsker de at skolene skal bli bedre på? Næringslivsaktørene vi har snakket med, ønsker at skolene skal bli flinkere til å få ungdom til å velge mer i tråd med deres behov. For dem handler dette om tilgang på nødvendig kompetanse, på ulike nivå.

Få av de vi har snakket med er ubetinget tilfreds med kvaliteten. Noen har lagt vekt på at dette ikke primært handler om rådgivers innsats, men kanskje like mye om en tilbudsstruktur i videregående opplæring som ikke er tilpasset behovene i regionen. Derfor gjør unge også ofte valg som ikke samsvarer med behovene:

Bedriftsrepresentant: *Det er jo ofte snakk om yrkesvilledning i dag. Vi mener at det må være en prioritert oppgave å lede flere inn mot de behov regionen har. Vi må hjelpe*

flere å gjøre realistiske valg også med hensyn til å få jobb i regionen, og fylle de behov regionen har.

Flere vi har snakket med, gir også uttrykk for at ikke alle rådgivere har den nødvendige kompetansen. Særlig når det gjelder yrkesfag, og at yrkesfag dermed blir usynlig som valg for faglig sterke elever:

Bedriftsrepresentant: Verken elevene eller rådgiverne har nødvendig kompetanse til å se helheten i elevenes egenskaper og evner. Og det er nok noen fordommer mot yrkesfag her også... 'Du har så svake karakterer at du må gå på TIP', det er det verste vi hører... og det skjer nok litt for ofte i skolene her også?

Næringslivsrepresentantene ikke er fornøyd med ungdomskolenes kjennskap til fag- og yrkesopplæring. «Alle rådgivere har møtt i ungdomsskole har hatt akademisk bakgrunn», som en uttrykte det. Utsagn av typen «ungdomsskolen er bare studiespesialiserende», har vi også møtt en del av.

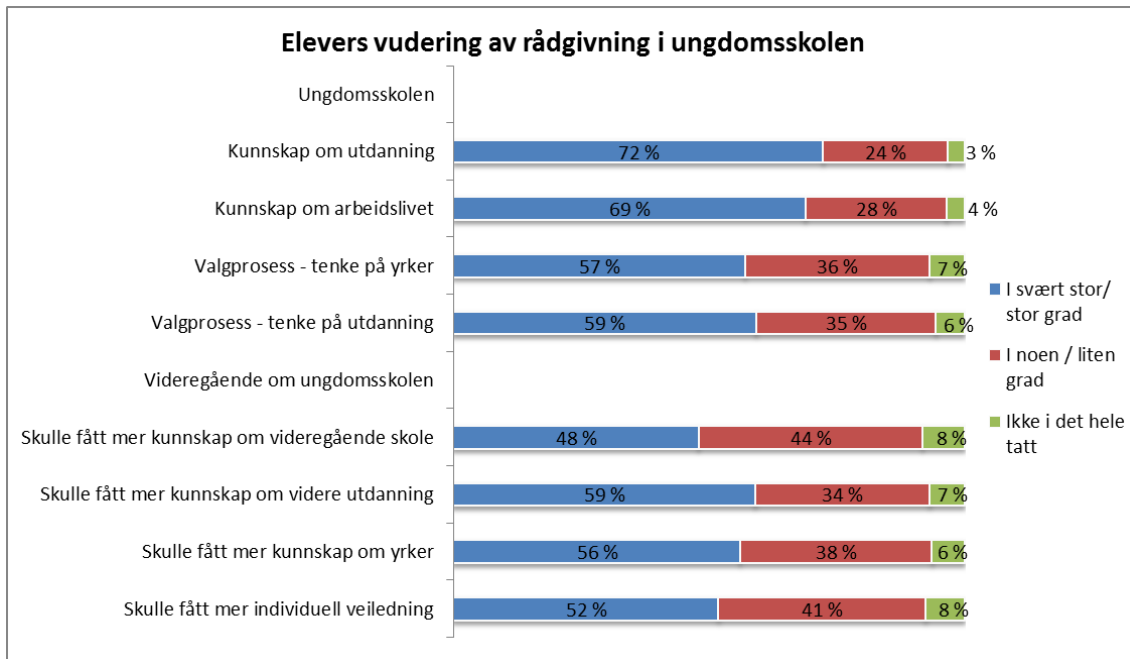
Representanter for næringslivet har også antydnet at de møter elever som har gjort valg på for vagt grunnlag, og at det ikke bare handler om for dårlig kunnskap om alternativene. Ikke alle er ubetinget fornøyd med skolens evne til å gi elevene nødvendig valgkompetanse: «Karrieresenteret gjør en god jobb med å hjelpe kandidater til å bli kjent med seg sjøl, men de er voksne. Kunne ikke skolene blitt litt flinkere til å gjøre dette med sine elever også?» (Bedriftsrepresentant).

Hjørnesteinsbedriften i en av kommunene ga uttrykk for at de ønsket at også lærere i skolen skulle ha bedre kjennskap til bedriftens behov. De hadde selv tatt initiativ til dette, men med blandet hell. «Vi ønsker å få til en hospiteringsordning for lærere i videregående, men dette har så langt vært problematisk» (Representant for bedrift). Særlig retter nok frustrasjonene seg mot ungdomsskolen. Selv om mange framhever at rådgiverne der er åpne og interessert i samarbeid, har flere antydnet at systemet er tungt å røre ved. En bedriftsrepresentant fortalte: «For noen år siden inviterte vi rektorer og rådgivere i grunnskolen til et møte hos oss, på ettermiddagen. Ingen kom!». Mindre bedrifter vi har snakket med, gir uttrykk for at det kan være vanskelig både å sette av tid til skolerettet arbeid, men også å komme inn i skolen.

6.6 Elever og foresatte

6.6.1 Elevers forventninger og erfaringer

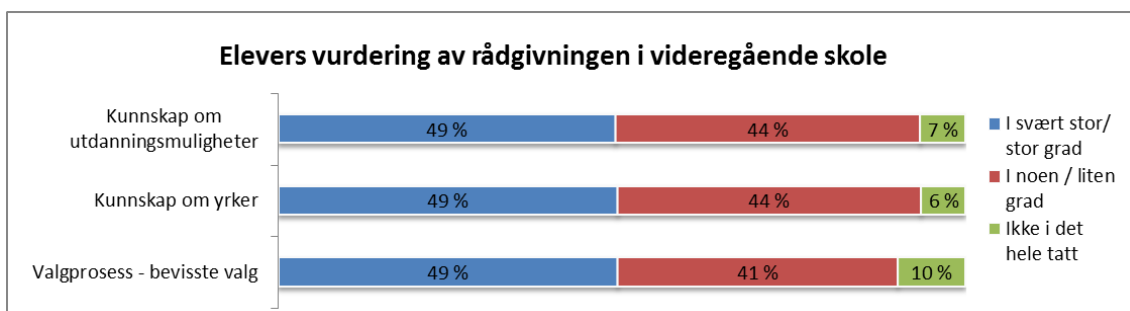
I Elevundersøkelsen ble det spurte om i hvor stor grad rådgivning i ungdomsskolen hadde bidratt på ulike måter til det valget elevene hadde gjort eller skulle gjøre.



Figur 30 NT Elever vurdering av rådgiving i ungdomsskolen

Elevene er delt i sine vurderinger. På kunnskap om utdanning og arbeidsliv er om lag 70 % svært eller stor grad fornøyd med rådgivingen. På resten av punktene er gruppen omtrent delt på midten. 6–8 % av elevene mener at de ikke i det hele tatt har fått denne kunnskapen. I ungdomsskolen gir elevene uttrykk for å være mest fornøyd med den kunnskapen de har fått om utdanningsveier.

Når det gjelder elevenes vurdering av rådgivningen de får i videregående skole, ser vi resultatene i figuren nedenfor.



Figur 31 NT Elevers vurdering av rådgivningen i videregående skole

Gruppen er nok en gang delt i to der rundt halvparten av elevene mener at de i svært stor, eller stor grad, får nødvendig kunnskap og hjelp til å gjøre bevisste valg.

Når det gjelder elevene i ungdomsskolen er det vårt inntrykk at de opplever valget de skal gjøre i 10. trinn som svært viktig og avgjørende valg. Flere av de vi har snakket med har gitt

uttrykk for at dette er et valg for resten av livet, at svært mye av deres videre liv er avhengig av det valget de gjør i en alder av 16 år. Det er også klart at mange elever forventer å få hjelp med å gjøre dette valget, men mange har nok litt uklare forestillinger om hvordan denne hjelpen/støtten skal være.

Elever ungdomsskole: Jeg ser på det som veldig avgjørende, for det er litt vanskelig å velge egentlig, hva du skal gå videre med og sånt. Spesielt hvis du har flere forskjellige interesser. Men i fht rådgivning her så har de vært veldig flinke, syns jeg da. For at de har på en måte vist oss alle muligheter og latt oss få utforske hva vi selv liker å holde på med og hva vi selv er flinke til. Så jeg er nå fornøyd så langt.

Mange av elevene forteller også at de ønsker hjelp og støtte i forhold til valgene de skal gjøre. Disse gir ofte uttrykk for glede over at det finnes en rådgiver de kan gå til for å få slik hjelp. I tillegg finner vi selvsagt en gruppe elever som ikke har noe opplevd behov for rådgivning, og som derfor heller ikke har tatt kontakt. En potensiell utfordring her kan være at det i denne gruppen finnes elever med et stort behov for støtte og hjelp, men som ikke selv er bevisst dette.

Alle elevene vi har intervjuet gir uttrykk for at de vet hvem rådgiver er, og har opplevd å få snakke med ham/henne når de har hatt behov for det. Tilgjengeligheten til rådgiver oppleves med andre ord som god av alle våre informanter.

Noen elever i videregående skole er relativt negative til den rådgivningen de har fått i ungdomsskolen. De mener de «hadde ikke besøk av rådgiveren et eneste år vi, før to uker før vi måtte velge» og videre forteller en av dem: «Jeg hadde rådgiveren som lærer, så da ble det litt annerledes sånn sett, men hun snakket ikke noe om det. Og når vi spurte henne så hadde hun egentlig veldig liten peiling generelt» (Elev videregående skole). Samtidig har vi også møtt elever i ungdomsskolen som er svært positive i sin omtale av rådgiver. «Ja, han er jo gud han», sa en elev med et smil, mens de øvrige rundt bordet nikket samtykkende. Her handlet det mye om at de oppfattet rådgiver som en som var god til å lytte, en som så dem.

Når vi spurte den samme gruppen elever om rådgivningen i videregående, var de langt mer positive:

Elever videregående skole: Jeg er jo kjempefornøyd med min rådgiver. For han driver oppsøkende, han er innom klassene våre og spør om det er noen som trenger rådgivning, han kommer rundt med lister og setter opp. Han sender oss sms'er. Jeg tror faktisk at det var en periode der han sendte oss en sms annenhver måned, der han sendte ut nummeret sitt da, så det gikk an å få tak i han. Og han har jo sånne møter (...) Der er han veldig at «Nå tar vi to minutter så dere får lagret nummeret mitt i tilfell jeg ikke er på kontoret». Og i de tilfellene som jeg har vært der, så har han alltid vært

på kontoret og han har hatt ledig tid. (...) Så yrkesfagrådgiveren, jeg vet ikke noe om han andre, men yrkesfagrådgiveren har fungert veldig bra for oss.

Det elevene særlig setter pris på er som vi ser at rådgiveren er tilgjengelig, at han tydelig signaliserer at han er der hvis de trenger ham. Dette framgår av mange av våre intervjuer; det kanskje fremste kvalitetskriteriet for en god rådgiver handler om tilgjengelighet, at han/hun er lett å kontakte og har tid til å snakke med dem.

Det relasjonelle aspektet er viktig i all læring, og også i den læringssituasjonen som møtet mellom elev og rådgiver er. Elevene ønsker at rådgiver skal se akkurat dem og deres behov – at han eller hun skal forstå den enes utfordringer. De gode møtene er viktig for mange elever når de skal beskrive sine erfaringer med skolens rådgivning. Dette gjelder ikke bare møtet med rådgiver. Flere var inne på hvor viktig det hadde vært å få møte elever som selv hadde gjort valg – rollemodeller:

Elev videregående skole: Det var jo folk som kom hit for å snakke om skolene de gikk på, og det synes jeg er mye mer nyttig, da får man høre hva folk har tenkt til å gjøre etter studiene, og på en måte se mennesket i egen person og hvordan det mennesket er, og hvilke egenskaper det har, da kan man jo sammenligne seg selv også, ”å ja, den personen er slik, da kanskje ikke det passer for meg”. Man får et bedre bilde på det kanskje.

Noen elever er også opptatt av at de selv gjør en jobb for å finne ut av ting, men at det likevel kan være greit å ha en rådgiver å gå til. En beskrev det slik:

Elev videregående skole: Jeg får den rådgivningen jeg trenger, og får svar på det jeg spør om, men så er det liksom sånn at jeg finner også ut ting selv. Vi var for eksempel på en utdanningsmesse, og før jeg var der hadde jeg tenkt på lektorutdanning, men så fant jeg ut på den messen noe helt nytt som jeg ville gå, også leste jeg meg opp på det selv, istedenfor å gå til rådgiver. Det er jo veldig bra rådgivning, du får svar på det du spør om, men det er også greit å finne ut ting selv.

Elevene vi har snakket med er også ofte opptatt av at opplevelser svært viktig. De vil svært gjerne gjøre seg sine egne erfaringer, se og oppleve noe, og ikke bare høre om alternativene. Veldig mange elever vi har snakket med, gir uttrykk for at studiespesialisering på en måte er standardvalget, det alle blir rådet til så lenge de har noenlunde gode karakterer. En relativt typisk fortelling kan være denne:

Elev videregående skole: Jeg fikk høre det at jeg hadde gode karakterer og da var det lurt av meg å ta studiespesialisering, så jeg følte ikke at jeg ble introdusert til helse og sosial for eksempel, fordi det kunne jeg bare overse, fordi jeg måtte utnytte potensialet

mitt. Da fikk jeg høre at jeg fikk studiekompetanse slik at jeg kunne gå på universitetet. Jeg synes at det var veldig greit, jeg angrer ikke på at jeg tok studiespesialiserende, men jeg synes det var litt synd at jeg ikke ble introdusert for andre linjer, bare på grunnlag av karakterer.

Også elever som forteller at de var skolelei og lite motivert for teoretiske fag, forteller at de oppfattet det som at de fikk råd om å gå studiespesialisering, i hvert fall hvis de ikke visste hva de ville bli. I noen tilfeller er dette åpenbart ikke gode råd:

Elev videregående skole: På ungdomsskolen så er det jo ikke så veldig mange som vet hva de vil bli heller da. Det er jo ganske forståelig, vi er ikke så veldig gamle når vi slutter der. Og da rådet de fleste oss til å ta en test på nettet og se hva du kunne egnet deg til i framtiden som jobb... Men da sa de jo til oss, at hvis du er usikker så bare gå studiespesialisering. Men for meg så ble det jo veldig, veldig vanskelig. For jeg var kjempelei av skole siste året på ungdomsskolen, så for meg så fungerte ikke det så veldig bra da. Så det å begynne på for eksempel helse og oppvekstfag, som det heter nå. Det var jo mye, mye lettere. Det var ikke så mye tung teori og det handlet litt mer om det som jeg interesserte meg for da.

Noen elever, særlige i videregående skoler, har også vært opptatt av at det i ungdomsskolen kan føles litt vanskelig, kanskje belastende å gå til rådgiver:

Elev videregående: Det er vanskelig å oppsøke en rådgiver, og spesielt i den alderen. For på ungdomsskolen så er alle så bevisst på hva de andre mener, hvis de andre i din gruppe ikke oppsøker veilederen, så gjør du det ikke selv heller. Og det er en ond sirkel, for hvis en ikke gjør det så fortsetter det jo. Så det er vanskelig, rådgiveren må drive oppsøkende, ikke avventende.

6.6.2 Foresattes forventninger og erfaringer

Foreldre har også forventninger om at rådgiver skal være der og kunne gi støtte til barnas valg. Våre foreldreintervjuer i Nord-Trøndelag viste oss imidlertid en gruppe med realistiske og ikke overdrevne forventninger til skolens rådgivning. De fleste var åpne på at elevenes valg var påvirket fra mange hold, ikke minst fra foreldrene selv, og at det kanskje var begrenset hvor mye skolen skulle kunne bidra med. De hadde imidlertid alle en positiv forventning om at skolens rådgiver skulle være der, når man hadde behov for det.

I forhold til egne barns bruk av rådgiver, mente de fleste at det ikke var noe problem å få kontakt med rådgiver og at rådgiver også hadde bidratt positivt i forhold til egne barn når behovet var der. Noen så imidlertid behovet for enda tettere kontakt, og et system som sikret at alle fikk snakke med rådgiver: «Det kan godt hende at det skulle vært en sånn

obligatorisk kort eller lang samtalen. Jeg vet ikke, jeg, men det kan godt hende det da». Foreldrene er som sagt i hovedsak relativt fornøyd med den støtte egne barn har fått. Særlig framhever noen foresatte for barn med spesielle behov, at kontakten med rådgiver har vært svært viktig:

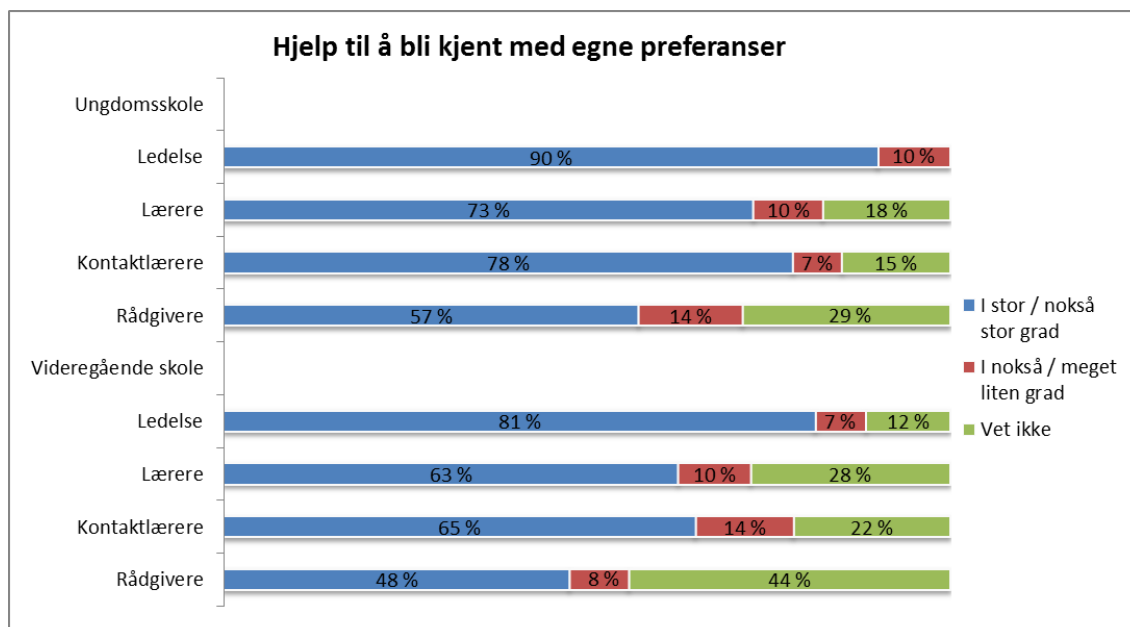
Foresatt ungdomsskole: Ja, vår sønn bestemte seg tidlig, det er bygg og anlegg som det er snakk om. Og han har vel, og vi, har hatt en del kontakt med rådgiver i og med at han sliter i skolen. Han fikk påvist dysleksi nå i vår, i slutten på niende, så han har jo slitt i ganske mange år. Men vi har fått veldig god hjelp og støtte igjennom systemet rundt skolen her ja. Det har vi. Så de har anbefalt han til forskjellige ting for å lette hans hverdag og for at han faktisk skal få nå fram til et fagbrev, som er hans ønske.

Flere foresatte har også fortalt om egne barn som ikke har følt noe behov for å snakke med rådgiver, eller å få ekstra informasjon.

6.7 Overordnet vurdering

6.7.1 Skolens egen vurdering av kvalitet

I spørreundersøkelsen ble de ansatte spurt om de mente elevene får god nok hjelp til å bli kjent med egne preferanser.



Figur 32 NT Får elevene god nok hjelp til å bli kjent med sine egne preferanser?

Et stort flertall av respondentene mener i overveiende grad dette. Det kanskje mest interessante er at rådgiverne gir uttrykk for en betydelig tvil, eller i alle fall usikkerhet rundt

spørsmålet om elevene får god nok hjelp til å bli kjent med sine egne preferanser. Vi spurte videre om elevene ved egen skole fikk tilstrekkelig rådgivning for å gjøre valg. Respondentene var stort sett av den formening at dette er tilfelle (se Figur 55 i vedlegg).

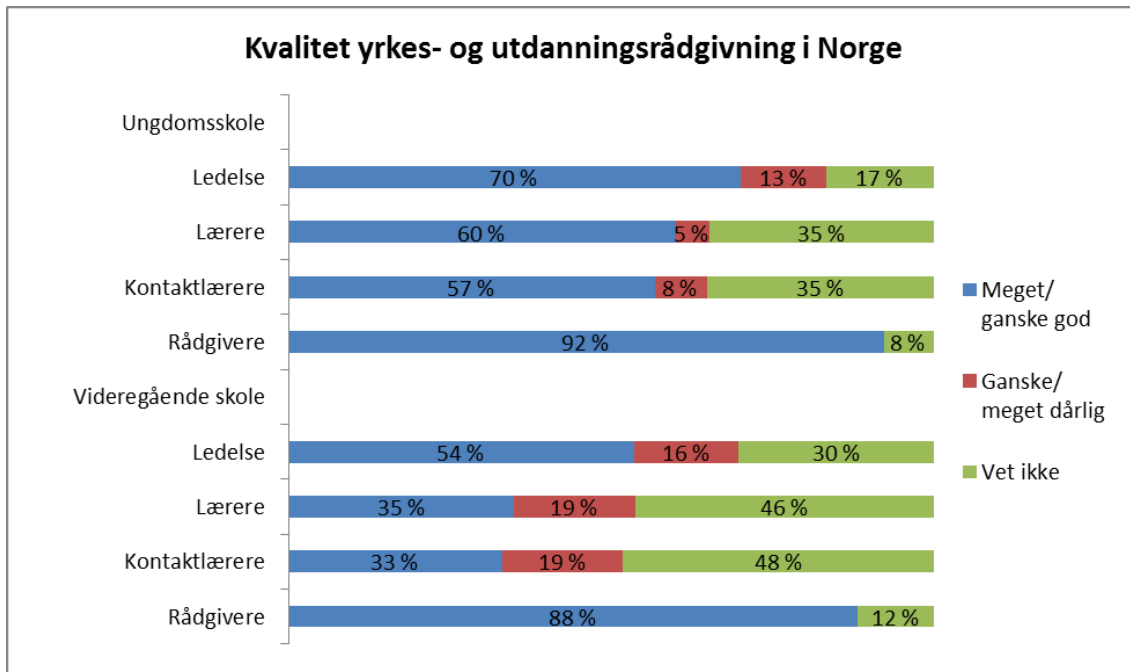
Vårt inntrykk fra skolebesøkene er at skolens aktører vurderer sin rådgivning som adekvat, men med rom for forbedringer. De fleste vi snakker med ser klart rom for forbedringer, men vurderer det samtidig som at de gjør en bra jobb gitt gjeldende rammer. Som en rådgiver beskrev det:

Rådgiver videregående skole: Det spørres litt på, altså hvis en elev vil ha god rådgivning, så tror jeg at han får det. Hvis han oppsøker det og er interessert, så skal han møte et system der han blir tatt vare på, og får tilstrekkelig veiledning. Det mener jeg.

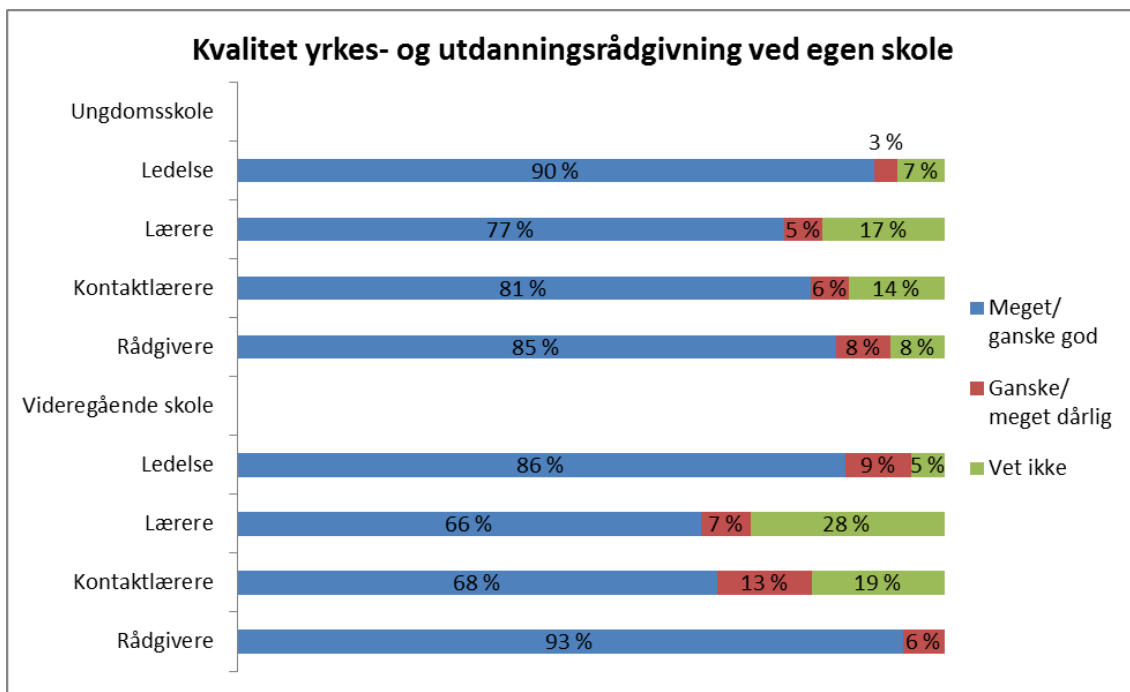
Med hensyn til hva som trengs for å bli bedre, pekes det på mange ulike ting. En ting går imidlertid igjen, rådgivere ønsker mer tid.

Rådgiver ungdomsskolen: Det tror jeg faktisk er tid. Fordi at det der med å føle at de blir sett, som jeg sa, de vil så gjerne ha en samtale med meg, «når har du tid, kan jeg komme innom nå»? Og noen tar mer tid enn andre, ja, stjeler mer tid kanskje eller krever med tid. Men jeg skulle så gjerne hatt mer tid. Og da kunne jeg delt den biten her og si at «ok, konsentrer deg bare om yrke og utdanning du». Hvis jeg skulle valgt, så hadde jeg valgt den biten der.

I spørreundersøkelsen ba vi respondentene ta stilling til en del spørsmål rundt kvaliteten på rådgivningen ved egen skole. Vi spurte først hvordan de vurderte rådgivningen generelt, altså i Norge. Deretter spurte vi om en samlet vurdering av kvaliteten ved egen skole. Resultatene ser vi i de to figurene under.



Figur 33 NT Skolenes vurdering av rådgivingens kvalitet i Norge

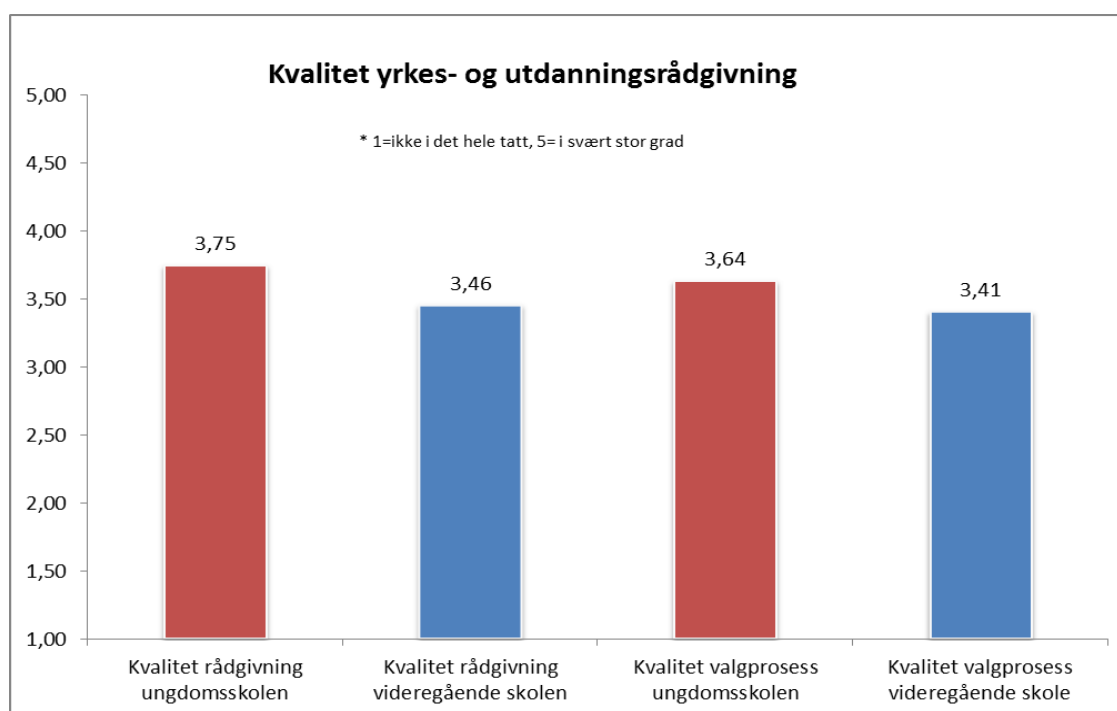


Figur 34 NT Skolens vurdering av rådgivingens kvalitet på egen skole

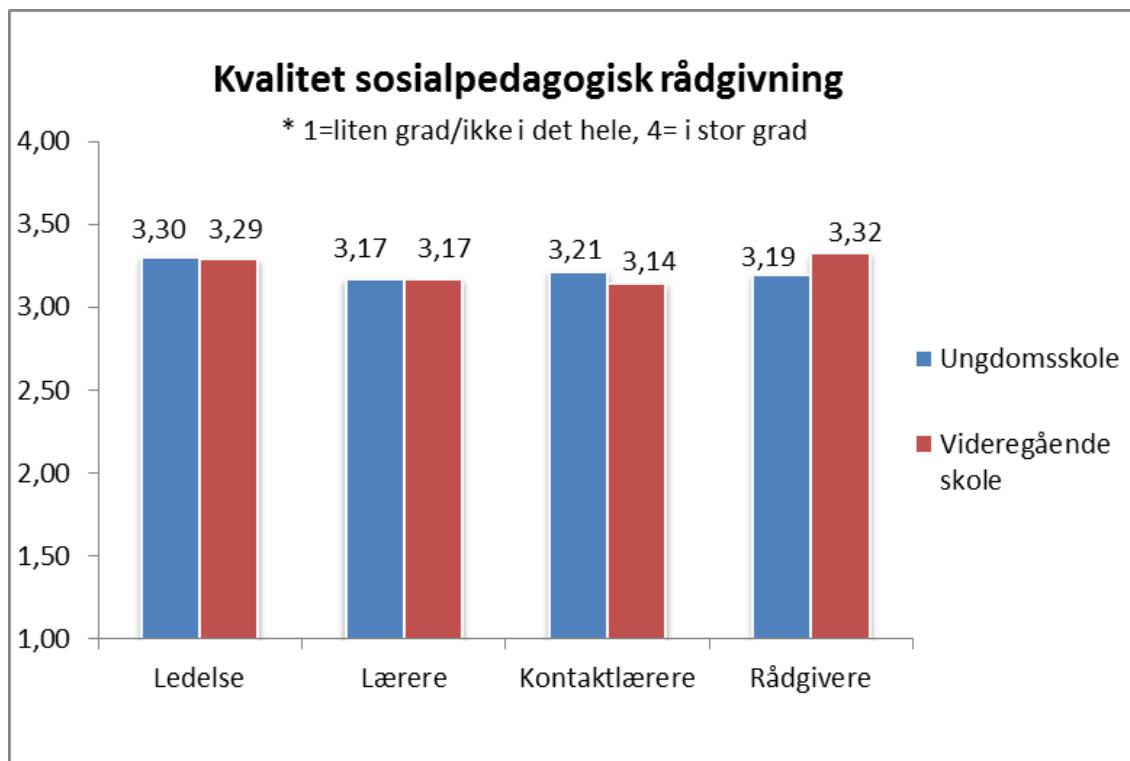
Rådgiverne både i ungdomsskole og i videregående skole er i overveidende grad er godt fornøyd med kvaliteten på rådgivingen, både i egen skole og i landet som helhet. Når det

gjelder kvaliteten i Norge, er mange av informantgruppene betydelig mer i tvil enn når det gjelder kvaliteten ved egen skole. Særlig i videregående skoler, svarer mange «vet ikke» på dette. Dette kan komme av at de kanskje ikke opplever seg berettiget til å uttale seg om rådgivingen i Norge.

Vi spurte også i spørreundersøkelsen om i hvilken grad informantene faktisk mente at deres rådgivning var avgjørende for elevenes valg. I videregående skole mente nærmere 48 % at rådgivningen i stor eller meget stor grad var avgjørende for elevenes valg, mens tilsvarende tall i ungdomsskolen var 60 %. Våre informanter ser med andre ord at elevers valg påvirkes fra ulike kanter, men at skolens rådgivning er relativt viktig for mange. Rådgiverne var her relativt nøkterne i sine svar. 69 % i ungdomsskolen og 65 % i videregående svarte at skolens rådgivning i nokså stor grad var avgjørende for valgene, mens ingen svarte i meget stor grad. Vi har spurt flere spørsmål om kvaliteten på rådgivingen og satt dem sammen til indekser som viser et overordnet bilde av vurderingen av kvalitet i fylkene.



Figur 35 NT Kvalitet yrkes- og utdanningsrådgiving



Figur 36 NT Kvalitet sosialpedagogisk rådgiving

I Nord-Trøndelag vurderer respondentene kvaliteten som relativt god samlet sett både når det gjelder sosialpedagogisk rådgiving og yrkes- og utdanningsrådgiving..

6.8 Samlet vurdering av kvalitet i lys av lov og prinsippet om hele skolens ansvar

I forhold til lov og forskrifts formuleringer, er det vanskelig å finne markerte avvik i rådgivningen i skolene i Nord-Trøndelag. Skolene har det tilbudet forskriften pålegger dem å ha, og det er vårt inntrykk at tilgjengelighet oppleves som god av de fleste elever og foreldre. Siden ikke alle skoler gjennomfører rådgiversamtaler med alle elever, er det likevel klart at man har en utfordring i forhold til hvordan man skal nå alle som trenger det. Vi er ikke overbevist om at alle skoler har et godt nok system som sørger for at de fanger opp alle med reelt rådgivningsbehov.

Rådgiverkompetansen er også brukbar. Et betydelig antall av rådgiverne i fylket har i alle fall mer enn 30 studiepoeng i rådgivningsrelaterte emner, og det har blitt satset på kompetanseutvikling. Mye kompetanseutvikling skjer også i form av relativt godt etablerte rådgivernetter/nettverk for karriereveiledning.

Kvaliteten på rådgivningen oppleves som noe varierende. Elevene er delt i tro grupper: de som er godt fornøyd, og de som er betydelig mindre fornøyd. Det er åpenbart grunn til å tro at det er skoleforskjeller på dette området. Vårt inntrykk er også at elevene er noe mer fornøyd med rådgivningen de får i videregående skole enn i ungdomsskolen.

Faget utdanningsvalg finner langsomt form også i Nord-Trøndelag. Fortsatt ser vi store variasjoner i hvordan faget organiseres. Vi ser også at en del opplever at faget blir nedprioritert til fordel for andre, «viktigere» fag. Det er også en utfordring at det ikke er kompetansekrav for å undervise i faget, og at man i noen tilfeller setter unge lærere uten bred kompetanse til å ha ansvar for faget. Det er etter vår mening relativt klart at man ikke er garantert at elever på ulike skoler får samme tilbud.

Det er ennå et stykke å gå før man kan si at utdannings- og yrkesrådgiving reelt er hele skolens ansvar eller oppgave. Det er fortsatt rådgiver som er bærebjelken i dette arbeidet, og som utfører det aller meste av de aktuelle oppgavene. En annen diskusjon er hvorvidt man faktisk ønsker å endre på dette og den reiser også spørsmålet om hva som skal og bør være rådgivers oppgave? Målsettingen om hele skolens oppgave må handle om hvordan rådgiver gjennom en bedre arbeidsfordeling kan avlastes, slik at han/hun kan gjøre størst innsats på de områder der rådgiverkompetanse er mest viktig. Hele skolens ansvar handler derfor ikke om at alle skal bli rådgivere, men om å finne bedre arbeidsfordelinger enn det man mange steder ser i dag.

7 Den gode samtalen – det gode møtet

Det gode møtet er sentralt i all læring, og relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for at læring skal skje. Mye av nøkkelen til suksess i en læringsituasjon ligger i organiseringen og gjennomføringen av møtet mellom elev, lærer og oppgave-. I dette ligger det blant annet at lærer må ha den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk/pedagogisk kompetanse og relasjonell kompetanse.

Som vi har vært inne på tidligere, må rådgivning også forstås som en læringsituasjon der eleven på ulike måter skal tilegne seg ny kompetanse, kunnskap og ferdigheter. Betydningen av det gode møtet, den gode relasjonen, gjelder derfor selvsagt også i den lærings situasjonen møtet mellom elev og rådgiver er. Måten dette møtet gjennomføres på, vil kunne ha stor betydning for læringsutbyttet og valget. Det er dette viktige møtet som står sentralt i dette kapitlet.

Vi har tidligere (se kapittel 2.2) påpekt at rådgiverrollen forandrer seg og at rådgiver i dag forventes å arbeide både på systemnivå, som tilrettelegger og leder av skolens samlede rådgivningsapparat og som intern og ekstern nettverksbygger. Samtidig skal rådgiver selvsagt fortsatt være det sentrale møtepunktet for eleven, den som er «ekspert på gjøre valg» og som bidrar med personlig veiledning for den enkelte elev som har behov for det. Vi vil i dette kapitlet belyse hvordan rådgiver fyller det som tradisjonelt har vært kjernen i rådgiverrollen, det personlige veiledningsforholdet der elev møter rådgiver og læring oppstår.

Problemstillingene, beskrevet i innledningen (kapittel 1.1.8), er utgangspunktet for vår observasjonsguide og vi prøver så langt det er mulig å besvare dem i det følgende kapitlet.

7.1 Noen bemerkninger om metode og gjennomføring

Metodisk bygger dette kapitlet på observasjoner av åtte veiledningssamtaler, supplert med korte samtaler med elever og rådgivere umiddelbart etter samtalene. I tillegg bygger vi på intervjuer med ulike aktører i skolen, gjennomført under casestudiene i prosjektet, med særlig vekt på gruppeintervjuer med elever i ungdomsskole og videregående skole. Vi hadde i utgangspunktet en målsetting om å gjennomføre observasjon ved alle skolebesøk. Dette viste seg vanskelig å gjennomføre. Noen rådgivere vegret seg mot observasjon, andre steder var det praktiske hindringer som gjorde det umulig, mens andre ga uttrykk for at vårt besøk ikke sammenfalt med den naturlige rytmen i gjennomføring av slike samtaler. Man kan selvsagt stille spørsmålstegn ved om denne seleksjonsprosessen av tilgjengelige samtaler for observasjon, bidrar til et noe skjønnet bilde av virkeligheten. Det kan vi ikke utelukke og

det er klart at til en viss grad vil dette være tilfellet. Ved de fleste skolene hvor vi ikke fikk observere samtaler, var dette på grunn av at det ikke passet å ha en samtale akkurat den dagen. Ved noen få tilfeller var det tydelig at rådgiver vegret seg, eller kanskje var usikker på egen rolle, og derfor ikke ønsket å bli observert. Samtidig opplevde vi at de samtalene vi fikk observere var med helt vanlige rådgivere, i naturlige samtalsituasjoner. Seleksjonsprosessen kan nok ha ført til at vi har fått færre observerte samtaler med rådgivere som er usikre i sin rolle, men ut over dette er ikke utvalget preget av noe vi kan kalle «superrådgivere». Det er vårt inntrykk at de samtalene vi har observert har vært normale veiledningssamtaler. Vår tilstedeværelse har heller ikke påvirket samtalene merkbart, i de fleste tilfeller oppleves det som at både rådgiver og elev(er) har «glemt» observatøren ganske fort. Bare i ett tilfelle var rådgiver litt preget av at vi var der, henvendte seg direkte til oss et par ganger, og så på oss flere ganger. Samtalene/intervjuene i etterkant av observasjonene viste seg også å bli en utfordring. I flere tilfeller hadde elev og/eller rådgiver så dårlig tid at det bare ble rom for noen få ord.

7.2 Teoretisk bakgrunn for å forstå veiledningssamtalen

Rådgivning er en pedagogisk virksomhet som setter rådsøker i stand til bedre å kunne hjelpe seg selv (Stålsett, 2009). Det er viktig at rådsøker settes i stand til å bli veiledet. Det betyr at rådgivningen må skje i en trygg kontekst slik at rådsøker kan våge og utforske det ukjente i en aktiv prosess (Tveiten, 2008). Rådgiver må ha faglig innsikt og bevissthet om sin egen kompetanse, kommunikative ferdigheter og holdninger i møte med rådsøker (Lassen, 2002). Rådgivningssamtalens egenart dreier seg ikke om å vinne eller forhandle seg fram til enighet om hvordan fenomener kan forstås, men har som mål å stimulere rådsøker til en faglig og personlig utvikling.

En sentral del i skolerelatert karriereveiledning er å hjelpe elevene med å håndtere informasjon om hvilke karrieremuligheter som finnes, og dermed også hvilke valgmuligheter elevene har. Isachsen, Vassbotn og Sønstebø (2011) poengterer at karriereveiledning er en balansekunst, hvor rådgiveren bør ivareta det informative element (informasjon om karrieremuligheter og elevens ønsker og forutsetninger), det reflekterende element (refleksjon gjennom samtale) og det handlingsorienterte element (få eleven til selv å gripe fatt i det man selv kan gjøre).

Rogers personsentrerte teori har hatt enorm innflytelse på rådgivningsfeltet. Hans teori og metode er benyttet innen mange rådgivningstilnæringer. Hans personsentrerte tilnærming baserer seg på troen på at et hvert individ er positivt, grunnleggende godt og har et driv mot selvaktualisering (Rogers, 1967, Ivey m.fl., 2012). Den tar utgangspunkt i at mennesket evner å ta konstruktive valg for seg selv, dersom forutsetninger ligger til rette for det. Rådgiveren

kan bidra til å fasilitere en positiv utviklingsprosess for mennesket. Rogers (1967) hevder det er tre betingelser som er av betydning for å kunne legge til rette for en slik utviklingsprosess. Disse er positiv aksept, empati og kongruens/ekthet. Positiv aksept omhandler rådgiverens aksept for personene uavhengig av situasjonen eller hva personen uttrykker i øyeblikket. Dette bidrar til å skape tillit mellom personen og rådgiveren. Å ha empati beskriver Rogers (1967) som at rådgiveren er var for personenes følelser, og hele tiden søker å forstå meningen i det personen uttrykker. Evnen til å lytte empatisk og vise omsorg er helt avgjørende for å oppnå god relasjon (Ivey m.fl., 2012). Kongruens/ekthet handler om at rådgiver er seg selv helt og fullt i møte med personen. Rådgiveren må være bevisst sine egne tanker og følelser under rådgivningen og kommunisere disse til personen hvis det er ønskelig, eller passer seg. Det må være samsvar mellom rådgivers erfaring, den tolkende erfaringen og uttrykk av erfaringen (Allgood og Kvalsund, 2005). Personen gjennomskuer raskt en rådgiver som har satt opp en fasade og dette kan hemme personens mulighet for vekst i relasjonen (Rogers, 1967).

Løgstrup (1991) tar opp asymmetrien og makten vi har i all kommunikasjon. Han sier: «*Den ene har mer eller mindre af den andres liv i sin magt*» (Løgstrup 1991:65). Rådgiver må være bevisst på det som skaper asymmetri i rådgivningssamtalen. At skolerådgiver disponerer et sett med teoretiske og yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter, gir høyere status og myndighet enn rådsøker (Skau, 2005). I dette synet er rådgiver eksperten som lærer bort sin kunnskap til rådsøker, som er en godkjent del av læringsinstitusjonen (Allgood og Kvalsund, 2005).

Rådgivningsprosessen har til hensikt å legge til rette for endring og det er rådgivers ansvar å lage rom for dialog. Rådgivning er en virksomhet der dialog og kommunikasjon står sentralt. Som rådgiver bør en ha kunnskap om og være trent i kommunikasjonsferdigheter og bruk av disse i møte med rådsøker (Kvalsund, 2006, jf. Rogers, 1967). En god dialog innebærer balanse, likeverd og gjensidighet og at begge parter i dialogen gir og tar. Det er nyansering og utforskning av det som kommer fram i samtalen som er viktig i rådgivningsprosessen (Kvalsund og Meyer, 2005).

En rådgivningsgruppe betegnes som et sted hvor mennesker utveksler erfaringer og ideer, og hvor gruppelemmer lærer av hverandre (Trotzer 2006). Målet med grupperådgivning er, i følge Kvalsund og Meyer (2005) å gi den enkelte muligheten til å oppdage sine egne ressurser på et dypere plan. Målet med yrkesrådgivning i gruppe vil dermed være å oppdage hvilke ressurser hver enkelt besitter, og hvilke av disse man ønsker å benytte i et framtidig yrke. Grupperådgivning skiller seg fra individuell rådgivning ved at fokus rettes mot gruppen som helhet. Det er deltagerne i gruppen som danner bakgrunnen for relasjonene i gruppen. På den andre siden er det relasjonen i gruppen som gir individet mulighet til å bli bedre kjent med seg selv, og dermed oppdage sine egne ressurser på et

dypere plan. Kvaliteten på relasjonene vil være avgjørende for om gruppearbeidet er vellykket eller ikke (ibid). Relasjoner til venner og jevnaldrende er av stor betydning i ungdomstiden, og kan i følge Heaven (2001) få betydning for hvordan man løser utfordringer i framtidsplanleggingen. Det spesielle med rådgivningsgrupper i videregående skole er at gruppemedlemmene er jevnaldrende elever og i noen tilfeller også felles venner. Disse relasjonene til venner og jevnaldrende gir en unik mulighet for gjensidighet, som en rådgiver ikke vil kunne tilby i så stor grad (Kram og Isabella, 1985). Elevene kan genuint sette seg inn i de andres situasjon, fordi de befinner seg i samme situasjon selv. Venners og jevnaldrenes meninger kan bli ilagt høyere verdi enn for eksempel meninger til foreldre og rådgivere (Trotzer, 2006).

En grupperådgivning legger grunnlaget for bruk av kunnskapsdeling mellom elevene. Ved å integrere det informative og det reflekterende elementet, vil elevene kunne få hjelp til å se sammenhenger mellom ny informasjon, kunnskap om karrieremuligheter og den kunnskapen de har om seg selv, noe Isachsen, Vassbotn og Sønstebo (2011) poengterer viktigheten av. Elevene vil dermed gjennom relasjonene i gruppen, være bedre i stand til å ta adekvate karrierevalg.

7.3 Åtte samtaler – åtte gode møter?

Vi vil i det følgende gi korte referater fra de veiledningssamtalene vi har observert, for å gi et bilde av hvordan innholdet her kan variere fra samtale til samtale.

7.3.1 Samtale 1 (US): I prosess

Samtalen foregikk på rådgivers kontor ved et lite, rundt bord lengst borte fra skrivebordet ved vinduet ut mot korridoren. Møtet var ett av flere møter mellom rådgiver og elev, et ledd i en lengere prosess der det konkrete møtet fulgte opp tidligere samtaler, og man avslutningsvis avtalte nytt møte for videre oppfølging. Rådgiver og elev var dermed relativt godt kjent.

Eleven var aktivt i gang med å gjøre det endelige valget av utdanningsprogram på videregående. Hun hadde valgt bort noe, i den forstand at det var noen ting hun visste at hun ikke ønsket, men ga uttrykk for fortsatt å være svært i tvil om det endelige valget av både utdanning og yrke.

Rådgiver startet samtalen og spurte om det var greit at hun noterte. Hun hadde sett på hvordan eleven hadde valgt hospitering (TIP) og spurte hvordan hun tenkte rundt dette valget, og hvorfor hun hadde valgt akkurat det. Kanskje var ikke TIP det rådgiver hadde sett fort seg ville være elevens naturlige førstevalg? Eleven svarte at hun hadde valgt TIP fordi

dette var noe hun ikke visste noe om, og hun ville gjerne oppleve noe nytt. Rådgiver spurte hva eleven ville/hva hun ønsker, og eleven presenterte flere alternativer hun hadde tenkt på: advokat, forsvaret, ingeniør, noe med realfag siden hun er god i det. Rådgiver spurte om ulike fag og fulgte opp elevens svar. Hun ga eleven positive tilbakemeldinger og bekreftelser. Hun roste eleven som f.eks. «*du har jo gjort noen gode valg i din tid på skolen!*» Begge smilte, og det var en lett stemning i møtet. Samtalen løp lett og avslappet. Rådgiver stilte spørsmål, fulgte opp elevens svar og inviterte eleven til videre refleksjon, noe eleven villig deltok i. De snakket både om skole, og om elevens allsidige fritidsinteresser. Samtalen fokuserte mye på elevens ønsker og forutsetninger, og rådgiver oppmuntret til å se også andre alternativer, selv om hun aldri presset på akkurat dette. Eleven virket interessert, og diskuterte også alternativer hun egentlig ikke så som svært aktuelle. På ett punkt så de sammen i en brosjyre om forskerlinja på den nærliggende videregående skolen, siden eleven var interessert i realfag.

Samtalen var klart knyttet til øvrige rådgivningsaktiviteter ved skolen. Rådgiver refererte til erfaringer eleven hadde gjort ved hospiteringer, PRYO og jobbskygging og snakket også om tester de hadde tatt. Alt dette ble brukt som et grunnlag for refleksjon.

Rådgiver framsto som en trygg voksenperson, en som var åpen og interessert, hun ga uttrykk for at hun ville lytte og forstå. Hun var vennlig og hyggelig, ikke kameratslig men åpen og forstående. Samtidig framsto hun som verdifri, i den forstand at hun var forsiktig med å gi vurderinger av elevens utsagn. Hun ga mange positive tilbakemeldinger og bekreftelser. Rådgiver snakket enkelt og forståelig, og utforsket elevens interesser relativt bredt. Rådgiver var her læreren, den som svarte på spørsmål, men framsto heller ikke som den som hadde alle svarene. De to hadde en dialog, men litt skjev, siden rådgiver hadde flere svar enn eleven. Rådgiver ga veldig klart veiledning, ikke «råd».

Eleven framsto som åpen, interessert og avslappet, hadde ingen problemer med å fortelle om sine ønsker og valg. Med klar, tydelig stemme reflekterte hun over egne svar. Hun var høflig, stille og tilsynelatende reflektert, også over ulike valgmuligheter. Hun fortalte at hun ikke alltid velger det hun har mest lyst til, og ser at drømmer ikke alltid blir gode i virkeligheten.

Møtet tok omkring 20 minutter.

7.3.2 Samtale 2 (VGS): Hvordan kan jeg nå målet mitt?

Samtalen foregikk på et lite, litt mørkt møterom, men ville normalt ha blitt holdt på rådgivers kontor, noe vår tilstedeværelse gjorde umulig, da dette kontoret ikke hadde plass til alle. Elev og rådgiver satt på hver sin side av møtebordet, forskerne satt i hjørnet av rommet.

Eleven var i utgangspunktet litt anstrengt og stresset, men kjente rådgiver fra før og deltok aktivt i samtalen.

Samtalene hadde et faglig utgangspunkt; eleven hadde gjort et valg som framsto som relativt klart og sterkt. Eleven hadde en drøm, men trodde at hun hadde for dårlige karakterer i noen fag til å kunne virkeliggjøre drømmen. Ønsket om et møte med rådgiver hadde utgangspunkt i dette; hva kunne gjøres for å fjerne denne barrieren for drømmen? Hva er mulig av ekstra undervisning etc.? Eleven hadde bedt om møtet, fordi hun ønsket hjelp til å finne og iverksette konkrete tiltak, mer enn fordi hun ønsket råd. Rådgiver svarte på elevens spørsmål, var konstruktiv og søkte å finne gode alternativer for eleven. Samtidig prøvde han også å lufte alternative valg av utdanning og yrke. Dette var eleven lite interessert i å diskutere, hun sto i sitt valg og ønsket egentlig ikke å tenke på alternativer. Rådgiver utforsket forsiktig elevens motivasjon. Var det hennes eller foresattes ønsker hun søkte å realisere, og var hun motivert for å gjøre den nødvendige innsats for å løfte seg faglig så mye som ville være nødvendig?

Eleven var åpenbart veldig frustrert over yrkesvalget sitt, fordi hun innså at det kunne bli vanskelig og kjempet nå for å realisere det. Rådgiver stilte noen spørsmål rundt hva hun trodde; ville hun klare det, var hun villig til å satse. Eleven mente det, men var åpenbart i tvil. Rådgiver ga positive tilbakemeldinger, sa at hun er dyktig og arbeidsom og at hun sikkert kunne klare det, men åpnet samtidig for å diskutere alternativer, hvis det skulle bli vanskelig. Med rådgivers hjelp fant de en praktisk løsning på hvordan eleven kunne få ekstra undervisning som et bidrag til å realisere et faglig løft for eleven. Hun ga uttrykk for lettelse over dette, og mente at hun skulle klare det.

Samtalen bar preg av informasjon og praktisk tilrettelegging, samtidig som rådgiver prøvde å utløse ny refleksjon. Eleven var ikke i en fase der dette ble opplevd som relevant. Etter samtalen ga rådgiver uttrykk for at han trodde at eleven ville kunne klare det, men at han hadde nok tvil til at han mente det var nødvendig også å snakke om alternativer.

Rådgiver var i lærerrollen og kanskje litt «skriftefar»; en vennlig autoritet som ønsket å lytte og hjelpe. Samtidig var han opptatt av prosess og ble veldig konkret på hvordan de kunne gjøre det formelle. Rådgiver prøvde også å utfordre til refleksjon over yrkesvalg og drømmer, men eleven opplevde nok det delvis som å snakke om noe annet enn det hun ønsket hjelp med. Rådgiver prøvde å være kameratslig og humoristisk, uten at det egentlig gikk helt hjem hos en elev som vi opplevde som veldig seriøs og målrettet. Rådgiver var den som førte ordet, siden han kjente systemene og alternativene hun etterlyste. Det virket som at eleven forsto det han sa, og han sjekket av og til om hun hadde forstått rett. Eleven var aktivt med, særlig når samtalen var nær det som for henne var kjernen. Eleven var litt stille og

tilbakeholden i utgangspunktet, men løste opp også mht. kroppsspråk etter hvert. Hun var ikke «redd» rådgiveren, som hun også åpenbart hadde snakket med før og følte seg trygg på.

Møtet varte i omtrent 15 minutter.

7.3.3 Samtale 3 (US): Hva er dere gode på?

Dette var den eneste gruppesamtalen vi observerte. Rådgiveren fortalte at hun av og til benyttet slike gruppesamtaler, og opplevde det som nyttig for en del elever. Med på samtalen var to gutter og tre jenter. Møtet foregikk på et grupperom med et langt bord, det var lys på bordet og glassvegg ut mot korridoren. Rådgiver satt ved enden av bordet, elevene på hver sin side, vi satt ved den andre enden av bordet.

Rådgiver gjennomførte et opplegg med sikte på å få elevene til å reflektere rundt egne sterke sider, og koble dette mot yrkes- og utdanningsvalg. Rådgiver ga elevene oppgaver, som de skulle skrive stikkord rundt. Etter å ha jobbet individuelt i noen minutter med hver oppgave, åpnet og styrte rådgiver dialogen i gruppen. Hun prøvde her å følge opp det elevene sa, med kommentarer og oppfølgende spørsmål. Det var tydelig at hun slik også klarte skapte nye tanker og refleksjoner.

Rådgiver fikk elevene til å dele, og dessuten til å se hverandres sterke sider. Flere ganger utfordret hun enkeltelever til å si hva andre elever i gruppen var flink til. Rådgiver tok utgangspunkt i fenomenet valg. Først snakket hun litt om betydningen av valgene. Hun sa at hun hadde inntrykk av at alle de fem hadde valgt, i alle fall et stykke på vei. Hun sa videre at det er viktig å gjøre reelle valg, alle de tre ønskene på søknadsskjemaet må være noe de faktisk ønsker. Så fortsatte hun med å snakke litt generelt om alle valgene i livet vårt: fra vi står opp om morgenen gjør vi valg. Elevene lyttet, så på henne, flere smilte. Hun spurte om det er slik det er, og fikk bekreftelse både muntlig og gjennom kroppsspråk fra elevene.

Rådgiver ba elevene dele arket i to, og tegne en sirkel midt på. «*Inne i den sirkelen skal du skrive den viktigste personen i ditt liv!*» Elevene tenkte, noen skrev straks, andre var mer avventende. Etter ca. 30 sekunder lurte hun på hva de hadde skrevet. Hun fikk flere forslag: mamma, pappa, bror osv. «*Disse er viktige, men dem skal dere skrive utenfor sirkelen*», sa rådgiver. «*Hvem er den viktigste personen i deres liv med hensyn til de valgene dere skal gjøre? Det er jo dere selv!*» Mange smilte, litt overrasket. Dette hadde de ikke tenkt på. Ei jente utbrøt «*Jeg trodde jeg skulle skrive deg, jeg...*» Dette utløste igjen mye smil og latter, rådgiver så nesten litt brydd ut? Det var lett stemning ved bordet.

Rådgiver gikk videre og presiserte at det ikke er foreldrenes ønsker som skal styre valget, men at det sjølsagt er godt å snakke om det med dem. Neste øvelse trente dem i å prøve å se seg selv noen år inn i framtida. Elevene deltok aktivt, noen måtte oppmuntres litt ekstra,

men ingen fikk melde seg ut. Vi observerte tydelig egenrefleksjon og mye gjensidig bekreftelse. Selv om rådgiver hele tiden holdt samtalene i gang, snakket også elevene aktivt sammen.

I den korte samtalen med elevene etter møtet, fortalte noen at de hadde sett noen nye muligheter i løpet av møtet, at de hadde tenkt noen nye tanker rundt egne evner, interesser og muligheter. De ga også uttrykk for at det var godt å ha slike møter, at det i alle fall for noen bidro til å senke skuldrene framfor et valg de alle opplevde som svært alvorlig og viktig. En elev ga imidlertid uttrykk for at det å se nye muligheter, bidrar til at valget blir enda vanskeligere.

Møtet varte i ca. 30 minutter.

7.3.4 Samtale 4 (VGS): Å velge bort er også å velge

Samtalen foregikk på rådgivers kontor, med utsikt mot skolegården. Elev og rådgiver satt ved et lite møtebord, forskerne satt ved rådgivers skrivebord. De to hadde snakket sammen før, og var relativt godt kjente. Eleven var alvorlig, men opplevde tilsynelatende ikke samtalsituasjonen som vanskelig, selv om hun ga uttrykk for at temaet nok kunne være vanskelig. Samtalen forløp uanstrengt, med mye smil, men også litt frustrasjon kom til syne.

Eleven var midt i en lengere refleksjonsprosess sammen med rådgiver, på vei mot å gjøre et valg. De hadde hatt flere samtaler før og avtalte ny samtale ved utgangen av møtet. I tillegg til å dreie seg mye om refleksjon rundt ulike alternative valg, snakket eleven en del om egen frustrasjon. Eleven opplevde høyt arbeidspress, og fortalte at hun slet med motivasjonen på flere områder. Innholdsmessig jobbet elev og rådgiver mye med hva eleven ikke ville bli. Hun hadde fått en hjemmelektse, der hun skulle reflektere rundt hva hun ikke trodde hun egnet seg til eller visste hun ikke ville velge. Her hadde eleven kommet opp med en betydelig liste over valg som ikke var aktuelle. Med utgangspunkt i dette inviterte rådgiver eleven til å utforsket motiver for valg, og hva som betyr noe i forhold til hvilken jobb hun tror hun vil trives i. Eleven ga uttrykk for å ha noen klare ønsker om hvordan en framtidig jobb skal være, og hva som betydde noe for henne.

Rådgiver åpnet en IKT-basert test i løpet av samtalen. Denne hadde eleven åpenbart gjennomført/brukt tidligere, i ungdomsskolen og der fått et resultat som de lo litt over. Testen kombinerte spørsmål om personlige egenskaper og jobbalternativer, og eleven arbeidet ivrig med dette, mens hun både fikk spørsmål og stilte spørsmål til rådgiver. Til slutt ble de enige om at hun skulle fullføre denne testen etterpå, slik at de kunne bruke resultatene fra denne som grunnlag for neste samtale. Rådgiver og elev var enige om at et testresultat ikke kunne være noe fasit, men et godt utgangspunkt for videre refleksjon

Møtet var dominert av refleksjon og bevisstgjøring rundt egne ønsker, motiver og valg. Innholdet av informasjon var lite. Vi hadde opplevelsen av å ha vært til stede på ett trinn i en lengre refleksjonsprosess. Eleven ga etter møtet uttrykk for å ha kommet lenger på vei mot å gjøre et valg, hun hadde lært mer, og valgt bort flere ting, men hadde ennå ikke noe klart alternativ. Rådgiver fortalte at hun opplevde at eleven var inne i en litt vanskelig fase, der hun generelt var lite motivert, ikke bare for skole, men også for fritidsaktiviteter.

Møtet var over etter ca 20 minutter.

7.3.5 Samtale 5 (US): Realitetsorientering eller fraråding?

Samtalen foregikk inne på et stort møterom. Rommet hadde et bord med 12–14 stoler rundt et avlangt bord. Det kan oppfattes som et sterilt møterom og til dels en lagringsplass. Rommet hadde vindu ut mot skolegården, og lå i skolens hovedetasje, med inngang rett ved siden av lærerrommet. Rådgiver og elev satt overfor hverandre på ene enden av dette store bordet, forskerne satt ved den andre enden av bordet.

Rådgiver og elev kjente hverandre til en viss grad fra før. De hadde også hatt tidligere møter. Rådgiver inntok til dels lederrollen, og framsto ganske autoritær. Det så ut til at eleven også merket dette, og hun ble sittende ganske stille og høre på hva rådgiver hadde å si. Vi fikk en følelse av at dette ikke var en åpen, inkluderende og eksplorerende samtale, men heller en elev som fikk anbefalinger fra sin rådgiver.

Hele samtalen begynte med at rådgiver spurte: «Ja, <elevens navn>, hva skal du bli når du blir stor da?» og dette definerte på en måte stemningen for hele møtet. Eleven ga uttrykk for å ha et klart ønske om valg av framtidig yrke. Hun ville realisere en drøm, knyttet til kunstneriske aktiviteter. Hun var også aktiv utøver innenfor sin kunstart allerede, med deltakelse i flere større prosjekter. Rådgiver bekreftet elevens dyktighet i sitt fag, men brukte relativt mye tid på å stille kritiske spørsmål rundt mulighetene i arbeidsmarkedet i etterkant av en slik utdanning som det eleven ønsket. Rådgiver stilte konkrete spørsmål om hvilke muligheter på arbeidsmarkedet eleven kjente til. Eleven hadde ikke så mange konkrete eksempler å vise til, og rådgiver nevnte noen få. Han framhevet imidlertid at det er et krevende arbeidsmarked innfor dette området. Samtidig sa rådgiver lite om alternative veier å gå i forlengelsen av det videregående-løpet eleven primært ønsket. Rådgiver visste muligens lite om dette yrket eleven hadde valgt, og spurte heller ikke noe i forhold til dette. Rådgiver fokuserte også mye på det organisatoriske/praktisk ved valget. Ting som selve valgprosessen, skoleskyss, mulighet for å flytte på hybel eller ikke, veldig mye av det rundt valget ble det viktigste. Konklusjonen var at det var vanskelig å komme inn, kanskje foreldrene ikke ville at hun skulle flytte på hybel, at hun kanskje burde ta lærerskolen (få seg en utdanning), at det var få jobber som ventet. Men rådgiver var også svært tydelig på at

han skulle hjelpe henne med praktiske ting rundt søknad, og også de potensielle utfordringene som der kunne dukke opp.

Eleven var stille og litt kort i «svarene», for samtalen hadde til en viss grad preg av å være spørsmål og svar. Hun framsto ikke som ubetinget komfortabel med situasjonen. Hun stilte litt mer spørsmål på slutten av timen, når det gjaldt opptak til videregående. Hele tiden satt hun bakoverlent i stolen og virket ikke veldig motivert for samtalen.

Møtet varte i ca. 15 minutter.

7.3.6 Samtale 6 (VGS): Endelig i mål?

Samtalen foregikk på rådgivers store og lyse kontor. Elev og rådgiver satt i hjørnet, på hver sin side av et rundt møtebord. Forskerne satt ved rådgivers skrivebord. De to hadde snakket sammen før, og kjente hverandre relativt godt. Eleven virket trygg på situasjonen, og var aktivt med i samtalen.

Eleven fortalte innledningsvis at hun nå var svært i tvil, at hun hadde det hun beskrev som «kaos i hodet». Hun hadde i løpet av videregående endret sitt opprinnelige valg. Nå gikk hun på VG3 studieforbereende påbygg, etter å ha gått på helse og oppvekst. Hun fortalte at det hun nå visste sikkert, var at hun IKKE skulle bli sykepleier, slik hun tidligere hadde trodd. Hun sa at hun har tenkt litt på læreryrket, men at hun egentlig ikke ante noe om det. Rådgiver utforsket så sammen med eleven grunnene til at eleven hadde tenkt slik hun hadde – hvorfor hun hadde valgt bort det hun trodde hun hadde bestemt seg for, og motiver og interesser for valg. Hva ønsket hun av en arbeidsplass? Hva likte hun å drive med?

Rådgiver stilte mange spørsmål, og eleven svarte utførlig. De lo og smilte mye. Etter hvert konsentrerte de seg mer om elevens opplevelser med praksis i skoletiden – hva hun hadde likt i praksis, som kanskje kunne «oversettes» og ha relevans for andre yrker og utdanninger. Eleven vaklet mellom lyst, basert på en fritidsaktivitet (foto), og fornuften som var mer usikker, men hun ville ha sikker jobb og lønn. Etter en utforsking av muligheter og begrensinger, kom eleven selv til at foto var mer en hobby enn en jobb. Hun var åpenbart litt stresset, «*jeg har så få år igjen å gjøre det på*», sa hun på ett punkt.

Rådgiver snakket om videre muligheter og åpninger som finnes, åpenbart også for å hjelpe henne å senke skuldrene. Rådgiver oppsummerte flere ganger underveis og kom med flere konkrete forslag. Eleven var på en måte veldig målrettet, men kjente ikke målet ennå. På ett punkt i samtalen ga hun uttrykk for at hun likte å jobbe med barn, og det hun hadde sagt tidligere om læreryrket, dukket opp igjen. Rådgiver ble mer praktisk, og fortalte litt om lærerutdanningen. Mye informasjon kom opp, og eleven ble også mer konkret. Det skjedde på mange måter et skifte i samtalen. Hun virket med ett mye mer avslappet, smilte mer, og

sa ett sted at «*jeg kjenner jeg blir mer gira på dette nå!*». De to lette videre sammen i brosjyrer og på nettsted, eleven ble gradvis mer og mer sikker på at det er lærer hun skal bli etter hvert som de sammen fant mer informasjon, etter hvert som hun lærte mer.

Møtet var altså en kombinasjon av utforskning: av eleven og arbeidsmarkedet, motivasjon og informasjon. De avtalte til slutt et oppfølgingsmøte, der de ble enige om at de skulle gå mer detaljert inn på studiesteder etc.

I intervjuet etter samtalen ga eleven uttrykk for at hun bestemte seg i løpet av møtet, nå visste hun hva hun skal bli! Hun ga uttrykk for å være svært lettet og lykkelig. Rådgiver var også svært fornøyd med samtalen, nesten litt overrasket over den vendingen det hadde tatt.

Møtet tok omkring 30 minutter.

7.3.7 Samtale 7 (VGS): Flere Agendaer?

Samtalen foregikk inne på rådgivers kontor. Kontoret var ganske stort med to sitteplasser ved pulten og et mindre bord i et hjørne hvor man kan sitte. Rådgiver og elev satt overfor hverandre ved skrivebordet. Forskerne satt ved det mindre bordet i hjørnet.

Rådgiver og elev hadde snakket sammen flere ganger tidligere, og det ble fort klart at dette var like mye en sosialpedagogisk samtale, som utdannings- og yrkesrådgivning, selv om elevens kommende valg var utgangspunktet for akkurat denne samtalen. Eleven hadde åpenbart sammensatte utfordringer, som rådgiver også hadde arbeidet med tidligere. Det ble tydelig at det var to sentrale tema for samtalen: Om eleven skulle flytte tilbake til sitt opprinnelige bosted, eller forbli der hun nå bor og går på skole. Dessuten måtte de sammen finne ut av valg for neste år, med vekt på rutiner rundt søking.

Vi opplevde rådgiver som lyttende og mild, men også noe stresset. Det var tydelig at elev og rådgiver hadde snakket sammen tidligere og at de hadde bygd et tillitsforhold mellom seg. Eleven pratet om vanskelige ting med rådgiver uten å gi inntrykk av at det var ubehagelig på noen måte. Rådgiver stilte spørsmål og snakket ellers veldig lite, bare bekreftende på elevens kommunikasjon. Rådgiver noterte underveis og fulgte opp spørsmål og emner de hadde snakket om tidligere. Eleven var aktiv i samtalen og sto for det meste av pratingen, hun stilte spørsmål og svarte på spørsmål. Hun følte seg tilsynelatende komfortabel i situasjonen og var svært åpen om sine utfordringer. Eleven virket i utgangspunktet å være litt stresset, men etter hvert ble hun roligere, særlig da man fikk avklart noen frister og valg hun måtte ta framover. I etterkant av observasjonen bekreftet eleven tillitsrelasjonen mellom seg og rådgiver, og var tydelig på betydningen av dette. Eleven kom til rådgiver for å få hjelp til å ta eksplisitte valg, og følte at hun hadde fått hjelp til dette.

Dette var en av de samtaleene vi har observert hvor det har vært tydeligst at rådgiver har gitt faktiske råd. Det ble tydelig hva rådgiver mente ville være det beste for eleven; å fortsette å bo på stedet. Så var rådgiver villig til å hjelpe når det gjaldt frister og søknader for å utvikle elevens idrettstalent, som også hadde betydning for hennes valg. Rådgiver så altså helheten i elevens liv, og brukte ulike elementer i sin tilnærming til spørsmålet om valg.

I samtalen i etterkant av møtet var rådgiver svært direkte og sa at hun hadde hatt tre agendaer ved dette møtet: *«Jeg hadde tre ting i hodet da jeg gikk til denne samtalen: 1) jeg vil at eleven skal bo her, 2) hun går på en linje som er nedleggingstruet... og 3) roe henne i henhold til de valgene som surrer oppi hodet hennes».*

Møtet varte i omkring 20 minutter.

7.3.8 Samtale 8 (US): Støtte elevens valg (nesten) uansett?

Samtalen foregikk på rådgivers kontor. Hun har et relativt stort kontor med et skrivebord med avrundet ende slik at eleven og rådgiver kunne sitte på hver sin side av halvsirkelen. De fikk stort sett være i fred, men ble avbrutt av en lærer som meldte om at en av rådgivers elever (som hun også var kontaktlærer for) satt utenfor og følte seg dårlig.

Samtalen var innrettet mot fristen for å søke videregående som nærmet seg, eleven var usikker på hva han skulle velge og hvilken skole, og hadde litt spørsmål rundt det. Rådgiver var tydelig forberedt og hadde satt seg inn i hva eleven hadde gjort på hospitering. IKT-redskaper eller interessedestener ble ikke benyttet i samtalen, men eleven hadde gjennomført slike tidligere og rådgiver brukte resultatene aktivt i samtalen. Informasjonsmaterieell ble brukt i samtaleene, og også henvist til.

Samtalen startet med at rådgiver spurte: *«Hvor langt har du kommet i å tenke da? Jeg ser du har vært på hospitering; på idrett og toppidrett».* Rådgiver hadde en komfortabel, stil, men var også litt streng og pratet fort. Rådgiver og elev var kjent fra før, men ikke veldig godt. Hun hadde vært inne i klassen og gjort rådgivingsarbeid før. Rådgiver styrte samtalen og ga relativt lite plass til eleven. Underveis i samtalen vekslet rådgiver på å være framoverlent og «nær» eleven og å lene seg tilbake i stolen med armene i kors og ha større «avstand» til eleven. Rådgiver var mer en lærer /orakel / den som har svarene enn en kamerat eller diskusjonspartner.

Rådgiver var empatisk i forhold til at valget var vanskelig, men var lite opptatt av å realitetsorientere eleven rundt muligheten for at ingen av alternativene eleven ønsket kunne bli en realitet. Rådgiver var opptatt av å understreke at det var eleven som skulle gjøre valget og presset på for at eleven skulle prioritere tre ting som skulle på søknaden. Eleven var stille, men relativt sikker på sitt valg av utdanningsprogram. Det problematiske var at han

hadde dårlige karakterer, og mest sannsynlig ikke ville komme inn på sine to første alternativer. Han hadde selv liten forståelse for dette. Han var mest interessert i praktisk informasjon, men ikke i å reflektere særlig over valgene. Rådgiver bisto med mye praktisk informasjon omkring søknadsprosedyrer, og stilte dessuten spørsmål knyttet til valget eleven hadde gjort, samtidig som hun støttet elevens valg. Rådgiver konsentrerte seg etter hvert mye om elevens 3. valg, der man i gjennom dialog og etter et visst press fra rådgiver kom fram til et alternativ eleven sjøl ga uttrykk for å være bare middels interessert i. Han hadde en plan a, han visste hva han ville bli, men ingen plan b hvis dette viste seg vanskelig. Rådgiver snakket en del om dette tredjevalget på søknaden til videregående, og om muligheter for å kombinere det med aktiviteter som var relevante for hans egentlige valg på fritiden. Rådgiver konstruerte på en måte elevens plan b, men svært forsiktig og indirekte.

Rådgiver fortalte i samtale etterpå at eleven høyst sannsynlig ikke ville komme inn på noen av sine to førstevalg, og at det derfor ble viktig å komme opp med et tredje, realistisk alternativ. Rådgiver ønsket ikke å konfrontere eleven med dette, men likevel sikre at han kom inn på ett av sine valg.

Møtet varte i ca. 15 minutter.

7.3.9 Veiledningssamtalens mangfoldige virkelighet

Observasjon og intervjuer med elever har vist at de individuelle samtalene kan variere relativt mye. Innhold og form vil i stor grad avhenge av utgangspunktet, hva elev og rådgiver ønsker å oppnå, hvor på veien mot det endelige valget man er osv. Dermed vil samtalene i noen tilfeller kunne bære sterkt preg av informasjon, noen ganger med vekt på konkrete spørsmål rundt alternativer, valg og konsekvenser. Andre ganger har vi vært vitne til samtaler med mye klarere vekt på refleksjon rundt interesser, ønsker, valg og bortvalg. Siden samtalene framstår som både kontekst- og situasjonsavhengige, er det viktig at elevens stemme får være tydelig og at rådgiver er god til å lese situasjonene og tilpasse sine spørsmål til dette. Rådgivning er en pedagogisk aktivitet som skal sette råde søker i stand til hjelpe seg selv (Stålsett m.fl., 2009). Derfor blir det sentralt at samtalene tar utgangspunkt i elevens situasjon og opplevelse. Samtalen må også tilpasses det nivå av yrkesvalgmodenhet (Birkemo, 2007) eleven befinner seg på.

Praksis omkring veiledningssamtaler er ulik. Noen steder gjennomfører man slike samtaler med alle elever, minst en gang før søknadsfristen. Andre steder gjennomføres det veiledningssamtale bare med dem som aktivt etterspør det, eller i noen tilfeller der lærer mener det er behov og «henviser» elev til rådgiver. Vi har også sett eksempler på at elever har hatt samtale med ansatte fra lokalt karrieresenter. Enten etter oppfordring fra lærer/rådgiver, eller på eget initiativ. Om samtalene er initiert av eleven eller rådgiver vil selvsagt påvirke situasjonen.

7.4 Fysiske rammer rundt veiledningssamtalen

I et godt møte, er også de fysiske rammene viktige. Vi ser at flere rådgivere har vært bevisste på hvordan rommet ser ut, hvordan de sitter, hva som er på veggene og hvordan dette påvirker møtet med eleven.

Rådgiver videregående skole: Jeg opptatt av at de skal sitte, faktisk, her. For jeg har innredd rommet sånn at det ser litt innbydende ut, at det er godt for dem å se ut, det er godt å ha noe å feste blikket på. Og så er de opptatte av dette bildet her. Jeg synes at sånne visuelle blikkfang kan være gode for å få en start på samtalen. Jeg synes det er viktig at rommet skal være litt nøytralt. Men jeg holder på å "bo meg inn" her da. Og så har jeg et blankt ark foran meg med en penn, og brillene, og så... hvis det er noe godt på bordet så lar jeg de få det, og så begynner vi samtalen. Og... spør de da hvorfor de kommer.

Iscenesettelsen av møtet er altså viktig for mange. I dette ligger det en bevissthet både i forhold til «kulissene»: hvordan møteplassen ser ut, hvordan man sitter i forhold til hverandre og i forhold til hvordan man innleder samtalen.

7.5 Møtet med rådgiver

Rådgivere har pekt på at det er viktig å være åpen, spørrende og nysgjerrig i møtet med eleven. Positiv aksept, empati og ekthet er som vi har sagt sentrale elementer i en positiv utviklingsprosess (Rogers, 1967). Dette er åpenbart viktig for mange av de rådgiverne vi har observert. Samtidig kan det være godt å ha forberedt seg litt, slik at man vet hva som kommer:

Rådgiver videregående skole: Jeg er nysgjerrig. For det første så hender det at det er samtaler som er avtalt, så jeg vet på forhånd hvorfor de kommer. Det kan være at jeg er i kantina og kjøper meg salat, og så kommer det en elev og sier; kan vi snakke sammen nå? Og da hender det at jeg spør om det er noe spesielt, så vet jeg det på forhånd. Da er vi litt forberedt på hvilken vei samtalen kanskje tar.

Vi har observert mange trygge møter, preget av god atmosfære og dialog basert på balanse, likeverd og gjensidighet og der begge parter har vært aktive og gitt av seg sjøl (Kvalsund og Meyer, 2005). Det er tydelig at det er en klar fordel hvis rådgiver og elev kjenner hverandre på forhånd. I tilfeller der dette har vært tilfelle, blir møtet lettere og man oppnådd bedre den nyanseringen og utforsking av det som kommer fram (Kvalsund og Meyer, 2005). To elever uttrykte det slik: «Hun kjenner oss fra før da. Jeg tror jeg synes det hadde vært litt flaut hvis jeg skulle snakket med noen jeg ikke hadde kjent. Å skulle forklart alt som jeg har gjort. Det

ville vært litt plagsomt» (Elev videregående skole). «Hun har jo hatt oss i snart tre år, så hun vet litt hva slags type folk vi er og hvert fall hva jeg vil. Så jeg tror at hun kjenner litt typen» (Elev ungdomsskole). Rådgiver og elev(er) har i alle de tilfeller vi har observert kjent hverandre fra før, enten i en lærer-elev-relasjon og/eller som rådgiver fra tidligere møter/samtaler. Rådgivere har også ofte besøkt klassen i forkant, blant annet gjennom faget utdanningsvalg. For noen er dette en uttalt strategi, slik at elevene skal vite hvem de er og kjenne dem før en eventuell samtale. Rådgiver kjenner i slike tilfeller elevens kontekst godt, og elevene er trygge i situasjonen. Flere elever har overfor oss gitt uttrykk for at rådgiver er lett å snakke med:

Elev ungdomsskole: Nå vet jeg ikke hvordan rådgivere pleier å være da, men jeg syns hvert fall at hun vet veldig mye. Og som jeg sa, hun kjenner meg ganske godt. Og jeg syns at hun gir meg svar som gir mening, som jeg kan dra litt nytte av da. Så ja.

De gode møtene er også karakterisert av at rådgiver klarer å etablere en relativt likestilt dialog. Dette er vanskelig. Eleven vil i mange tilfeller etterspørre nettopp rådgivers kompetanse og «autoritet», og slik må det nødvendigvis også være. Situasjonen er grunnleggende asymmetrisk (Løgstup, 1991), men vi ser at rådgivere kan være bevisste rundt dette. Der dette skjer, har vi sett gode eksempler på at rådgivere og elev sammen reflekterer rundt valget, og at det oppstår samskapt læring der ny kompetanse vokser ut av dialogen uten at man kan si at det er rådgiver som har gitt ny kunnskap til eleven.

Elev videregående skole: Det var egentlig veldig rotete i hodet mitt før jeg kom inn. Jeg føler jeg fikk løst opp veldig mye faktisk. For nå fikk jeg vite litt mer om selve utdanningene og sånt som jeg ikke visste fra før, som gjør det litt lettere.

I ett tilfelle ga eleven etter samtale uttrykk for at nettopp den samtalen vi observert hadde forandret hvordan hun tenkte rundt valget, og at det hadde brakt henne mye lengere på veien mot et valg. Læringsutbyttet var dermed stort for denne eleven:

Elev videregående skole: Det var veldig nyttig. Jeg ble litt mer giret på lærerutdanningen enn hva jeg var før jeg kom inn. Nå fikk jeg vite litt mer hvordan det var. Jeg hadde gruet meg litt til hva det er jeg må ha for å komme inn. Det at jeg får brosjyrer og får se litt selv, det hjelper jo.

Mange av elevene vi har intervjuet, har overfor oss ofte gitt uttrykk for at samtalen med rådgiver har vært positive og nyttige, og at de har lært noe gjennom nettopp dette personlige møtet med rådgiver. Det de gir uttrykk for å ha lært, er ofte en blanding av faktakunnskap om yrker, fag, utdanninger, søknadsprosedyrer og kjennskap til egne interesser og preferanser. Flere etterlyser mer tid til slike samtaler – til felles refleksjon rundt det som oppleves som et vanskelig tema. Vårt inntrykk er at elevene ønsker å bli tatt

på alvor gjennom å bli sett som hele mennesker. I dette hele mennesket inngår både sterke og svake sider. En veiledning som baserer seg bare på å framheve de sterke sidene, kan derfor oppfattes som falskt. Samtidig ser vi andre som er mer likegyldige til det de har vært gjennom, men ingen har gitt uttrykk for at det var en negativ opplevelse.

I et rådgiver-elev-møte vil det som sagt alltid være en asymmetri til stede. Rådgiveren er voksenpersonen, han/hun har kompetanse og makt. Rådgivere vi har snakket med har vært opptatt av hvordan de kan redusere denne asymmetrien, for å få en mer likeverdig dialog:

Rådgiver ungdomsskole: Jeg veiledningsutdanning på HINT, fordi jeg så at jeg hadde behov for veiledningsteknikker og det å komme litt dypere inn i... ja, å beholde den gode samtalen med dem man møter. Det setter jeg veldig høyt. Jeg er ikke så opptatt av kartleggingsverktøy og papirer og dokumenter for å kunne gjennomføre en samtale, men jeg er opptatt av møtet med den du snakker med. For at det skal bli en trivelig og respektfull samtale, som ganger den som kommer inn døra. Opptatt av humor og... litt sånn... at vi har litt lett stemning. Og vi ser veldig ofte at når elevene kommer inn, så setter de seg liksom ved kontorpulten min her og... det er litt knapt. Så sier jeg at vi skal ikke sitte her... jeg vil ikke sitte bak kontorpulten min når jeg har samtale, da skal vi sette oss her, fordi da blir det mer en... hva skal jeg si. Likeverdig samtale.

Noen rådgivere er åpenbart svært bevisste på dette. Likevel er det riktig å si at våre observasjoner viser at dette i varierende grad lar seg realisere. Den grunnleggende asymmetrien mellom en voksen lærer og en ungdomsskoleelev lar seg aldri viske helt ut.

I sitatet over ser vi også at rådgiver begrunner sitt valg om å ta videreutdanning nettopp i dette. Den gode samtalen er også noe som kan læres. Rådgiver trenger faglig innsikt, bevissthet om egen kompetanse og nødvendige kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002). Våre observasjoner har vist oss flere rådgivere som bekrefter dette, på godt og kanskje litt mindre godt. Selv om våre observasjoner ikke gitt grunnlag for noen form for generalisering, har vi et inntrykk av at rådgivere med formell kompetanse best håndterer møtets kompliserte kunst. Samtalene bidrar i de fleste tilfeller til refleksjon rundt egne interesser og mulighetene som finnes – elevene gir uttrykk for at det er nyttig og at de har lært noe. I noen tilfeller ga elevene uttrykk for at samtalene hadde utløst helt nye tanker, gitt nye ideer og engasjement. Svært ofte munner samtaler ut i en avtale om at elev og/eller rådgiver skal gjøre egne aktiviteter før et nytt møte. Dette opplever elevene som positivt, og som noe som bidrar til å gi ny innsikt både i egne interesser og i de muligheter som finnes. Å bli stimulert til egenengasjement oppleves som positivt.

7.6 Ønsker om klare råd

Vi ser også at elever etterlyser klare råd. Om praktiske ting knyttet til søkeprosessen, de ønsker svar på hvilke fag de bør velge, hvordan de kan få gode nok karakterer til å komme inn der de ønsker etc. Vi har observert et møte der eleven hadde bedt om en samtale for å få hjelp til å bli bedre i matematikk, fordi hun hadde utdanningsønsker der dette var nødvendig, og hun slet med faget. Denne samtalen munnet ut i en konkret avtale om at eleven skulle få ekstratimer i matematikk, og at hun og rådgiver skulle ha et nytt møte om en tid for å gjennomgå erfaringer med ekstraundervisningen og også diskutere videre valg og muligheter ytterligere. Samtidig observert vi hvordan rådgiver også prøvde å holde muligheten for andre valg åpne for eleven. Rådgiver framsto her delvis som eksperten som lærte bort sin kunnskap til rådsøker, som en del av lærings situasjonen (Allgod og Kvalsund, 2005), men også som en ren tilrettelegger.

Noen elever gir uttrykk for at de ønsker konkrete råd om hva de bør velge, noe rådgiverne er svært tilbakeholdne med å gi. De fleste rådgivere er svært bevisste at de skal fasilitere en positiv læreprosess for eleven (Rogers, 2007), «hjelp eleven å hjelpe seg selv» og ikke ta valg på elevens vegne. Rådgivere har i samtalerne ofte søkt å stimulere elevene til selv å tenke og ta valg, i stedet for å «velge for dem». Dette handler også om et samspill, der rådgiver søker i elevens egne refleksjoner etter tanker man kan spille videre på:

Rådgiver videregående skole: Jeg synes jeg kom lenger enn forventet, fordi jeg var lite grann usikker på hvor mye tanker hun hadde selv. Det var tydeligvis såpass mye tanker at det er noe å jobbe videre med. Og at hun da fikk... jeg ville gi henne det valget; skal vi snakke om fotografering eller lærerutdanning, så tok hun det... valgte hun selv ganske tydelig, framfor å si "jeg vet ikke", slik som mange elever kanskje ville gjort.

I denne samtalen skjedde det åpenbart et skifte underveis, der eleven som hadde gitt uttrykk for at alt var bare kaos, fikk hjelp av rådgiver til å bygge videre på ting hun hadde tenkt. Kaoset viste seg gradvis å bli mindre i løpet av samtalen.

Rådgiver videregående skole: Så jeg håper at jeg greide å fokusere på det som er positivt for henne. Og at når hun kom med noe som hun sa at var kaos, så prøvde jeg å vri det mot å... å få en forståelse for at det er muligheter og at det er mye positivt med å ha litt kaos.

Vi opplever samtidig elevene som trygghetssøkende. Stilt overfor en situasjon med mange og til dels uklare valgmuligheter, og en overordnet opplevelse av at man velger fritt og at alt er mulig, gir noen uttrykk for frustrasjon. «Det er ditt valg» oppleves ofte som «du velger alene!». En vei ut av denne ensomheten og usikkerheten er å søke stemmer som kan gi dem

svar. Rådgiverens utfordring i en slik situasjon blir å gi trygghet og støtte, uten å velge for dem. Vi har sett eksempler på samtaler som har fungert slik:

Elev videregående skole: Hun er kjempelett å prate med. Hun forklarer så godt. Og så kommer hun med mer som ikke jeg hadde kommet til å spørre om, men som kan være veldig bra å ha med seg. Jeg kjente jeg ble ti kilo lettere nå. Skal begynne å søke nå snart så.

Rådgiverne vi har observert har vært åpne og positivt bekreftende. De følger opp og gir støtte, ros og oppmuntring. Svært ofte trekker de fram ting de vet eleven er sterk på, eller har interesser for, og prøver å koble dette til valget. Elevens sterke sider og gode egenskaper blir ofte et godt utgangspunkt for refleksjon. Positiv aksept har stått sentralt i møtene vi har observert. Noen rådgivere er heller ikke redde for å utfordre elevens svar/valg, for dermed å komme nærmere de bakenforliggende motivene for valget og også peke på utfordringer knyttet til førstevalget. I noen sjeldne tilfeller har vi observert at dette har blitt svært sentralt i samtalene og at rådgiver har brukt mye tid på å fortelle om utfordringer knyttet til et konkret valg. På den andre siden er grensegangen mellom nødvendig realitetsorientering og fraråding noen ganger vanskelig. Når elever har gjort valg som rådgiver vet er urealistiske, pga. for svake karakterer o.l. blir det å støtte elevens valg uten motforestillinger uheldig. Vi har sett flere eksempler på elever som ønsker å bli popstjerne, fotballspillere og annet som kun et lite fåtall av oss får til. I ett slikt tilfelle var rådgiver støttende for eleven i dennes valg, og var lite opptatt av å realitetsorientere. Rådgivers strategi ble heller å sikre at eleven satte et mer realistisk valg på 3. plass på søknaden. Det spørsmål vi da kan stille oss er om denne eleven hadde fått en bedre opplevelse av å begynne på videregående skolen om han/hun fikk beskjed før søkefristen at han/hun mest sannsynlig ikke kom til å komme inn på 1. eller 2. ønsket sitt, og slik være mer forberedt på hvordan høsten etter all sannsynlighet kom til å bli. Fra vårt ståsted ser det her ut til at eleven blir delvis villedet av rådgiver som unngår å fortelle eleven at hans/hennes karakterer ikke er gode nok til at han kan komme inn på 1. eller 2. ønsket sitt. Vi kan spørre oss om kanskje 3. ønsket hadde sett annerledes ut om eleven hadde blitt bevisstgjort på dette.

7.7 Veiledningssamtalenes funksjon

De samtalene vi har observert, har bestått av en blanding av reflekterende, handlingsorienterte og informative elementer. Informasjon har elevene i stor grad fått gjennom andre kanaler, blant annet i faget utdanningsvalg, via Internett osv. Likevel har noen samtaler også fått klart preg av primært å være informasjonsoverføring fra rådgiver til elev. Elevene har i disse tilfellene åpenbart vært på et annet nivå i valgprosessen enn i de møtene der refleksjon rundt muligheter og valg har stått sentralt. Handlingsorienterte elementer handler gjerne om selve søknadsprosedyren, konkrete valg knyttet til hvilken

skole eleven skal søke og refleksjoner for eller mot det ene eller andre alternativet. Samtidig ser vi som sagt at møtene også kan munne ut i klare oppgaver for eleven, handlinger som man er enige om at eleven skal gjennomføre før et nytt møte. Vårt inntrykk er at mange av de rådgivere vi har observert, har mestret rådgivningens balansekunst, mellom informasjon, refleksjon og handlingsorientering (Isachsen m.fl., 2011).

Vi ser klart at samtalene ofte har en funksjon som bidrag til refleksjon rundt egne interesser og muligheter i utdanning og arbeidsmarked. Samtalene kan også ha et bevisstgjøringsaspekt, både i forhold til egne interesser, ønsker og evner og i forhold til hvilke valg som må tas for å nå det man ønsker. En-til-en-samtaler ansvarliggjør eleven på en annen måte enn informasjon i klassen gjør. Han eller hun får direkte spørsmål som trenger svar og blir på den måten i større grad aktivisert til å reflektere over egne ønsker og behov. For at dette skal fungere, fordrer det som sagt at rådgiver kjenner den enkelte eleven relativt godt, og kan ta utgangspunkt i den enkelte. Elever har i intervjuer fortalt hvor viktig det er at rådgiver kjenner dem, er engasjert i møtet med dem og at de gjerne følger opp samtaler i ettertid når det er behov for det:

Elev ungdomsskole: Han er veldig flink syns jeg, for han ser liksom hva hver enkelt elev er god til og hva den eleven kanskje burde gå for å oppnå målene sine, og så ser han jo liksom hva som er realistisk og for karakterer og sånt. Og så bruker han å ta oss ut en del å prate med oss, og hvis vi spør han om å få prate med han, så får vi det. Og så i tillegg så er han veldig engasjert i det han holder på med også hvis vi har noen spørsmål videre, sånn etter videregående og så ringer han og sjekker opp ditten og datten hvis vi har lyst til det. Veldig flink.

I den ene gruppesamtalen vi observert, kjørte veileder et forberedt opplegg der elevene, hver for seg og i dialog, skulle reflektere rundt egne ønsker og evner; hva de var flink til og likte og hva det kunne ha og si for valgene de skulle gjøre. Her klarte rådgiver å skape gode utvekslinger mellom elevene, der de pekte på hva både de selv og andre var flinke til og vårt inntrykk er at de opplevde dette som positivt. Relasjonene intern i gruppa så ut til å gi elevene bedre mulighet til å bli kjent med seg sjøl (jf. Kvalsund og Meyer, 2005). Flere av dem ga uttrykk for at de var kommet lenger i valget sitt gjennom denne prosessen. Kram og Isabella (1985) har pekt på at relasjoner til jevnaldrende og venner, gir en mulighet for en gjensidighet i situasjonen som en rådgiver ikke kan oppnå på samme måte. Nettopp det så vi klare eksempler på i gruppesamtalen.

Det sentrale elementet i samtalene ser ut til å være å stille spørsmål som hjelper eleven til å bli klar over sine egne sterke sider: å legge vekt på positive opplevelser, hva eleven er god til og også utfordre elevenes valg. Elever gir uttrykk for at de også gjerne vil bli utfordret, for på å bli bedre kjent med det som ligger bak deres egne valg. Noen gir uttrykk for at de nok har

gjort et valg, men at de langt fra er sikre på det. I de tilfeller der rådgivningssamtalene hjelper dem med å bearbeide det valget de har gjort, for å bli tryggere på eget valg, oppleves det som positivt. Imidlertid ser vi også elever som nettopp savner dette, at rådgiversamtalen har lett for å avsluttes hvis de har et godt svar på det innledende spørsmål «hva har du tenkt å velge?». Elever har i intervju flere ganger gitt uttrykk for at de faktisk synes rådgiver må kunne «gi råd» i samtalen, hvis det bare gjøres riktig:

Elev videregående skole: Samtidig tror jeg ikke at rådgiverne skulle være redd for å gi et lite push i en retning hvis man ser at en elev er helt rådvill og ikke vet. Jeg tenker at vi kan jobbe med hva vi er interessert i, også kan rådgiveren si noen alternativer som passer til det. Ikke bare ett valg da, men flere kanskje. Og stille rette spørsmål. De bør ikke spre tvil, fordi det er jo det de kan komme i skade for å gjøre hvis de gir råd, men når de ser en som er helt rådvill, bør de gi en pekepinn.

I noen få av de samtale vi har observert, har rådgiver benyttet (databaserte) test-/kartleggingsverktøy. I andre tilfeller har elevene benyttet slike før, og det har blitt referert til det i samtale. I de tilfellene der dette har blitt brukt som utgangspunkt for videre refleksjon, og ikke som fasit, har elevene opplevd det som nyttig. Rådgivere benytter gjerne testresultater og valg i forbindelse med hospitering som et utgangspunkt for samtaler. «Du var på hospitering på TIP, hvordan var det?» kan være et innledende spørsmål som gir eleven mulighet til å reflektere over valg ut fra konkrete opplevelser. Fra intervjuer har vi et visst inntrykk av at noen elever kan oppfatte slike redskaper som noe som skal gi dem svaret på hva de skal velge. Noen er derfor også skuffet over et resultat de opplever som galt. Dette viser at slike redskaper må benyttes med kyndighet av rådgiver, som ledd i en større prosess som skal fremme refleksjon. Rådgivere har vært inne på at et «feil» testresultat også kan utløse refleksjon, og føre til at elever oppsøker rådgiver:

Rådgiver videregående skole: Etter testen så har jeg kalt inn noen jeg da, fordi at hvis de liksom ikke kjenner igjen seg i det hele tatt, da har jeg kalt inn dem, for da må vi prøve å finne ut av det liksom. En interessetest er ganske snedig sånn altså, for enkelte føler at det matcher veldig godt det de tenker, mens andre blir veldig, veldig frustrert og føler liksom at testen har forrådt dem. Og spekulerer på hvordan det her skal gå. Og jeg tenker at den siste kategorien der er jo veldig interessant å prate med da, for de har jo... Det vekker dem litt. Da blir de plutselig litt søkende og har lyst til å komme å ha en samtale, og vi må jo si at sånne samtaler er det som vi setter litt pris på i vår hverdag også da. For det gjør jo på en måte, ja, det er jo litt det vi er her for.

7.8 Veiledningssamtalene – del av et større system

Våre observasjoner har i stor grad grepet samtaler som inngår i et større system rundt rådgivning ved skolen, der rådgiver kan relatere situasjonen til tidligere samtaler og/eller andre aktiviteter eleven har deltatt i. Slik har samtalene vært koblet relativt tett opp mot skolens øvrige rådgivningsaktiviteter. Flere rådgivere har også vært inne på at samtalene skal kunne ut i en forpliktende avtale om videre handling, gjerne for begge parter:

Rådgiver videregående skole: Og så er det ofte at vi på slutten av samtalen, inngår en avtale. For jeg synes det er viktig at ikke jeg tar over ansvaret for at eleven selv kan gjøre valgene sine. Jeg vil ikke at de skal komme med problemet til meg og at jeg skal løse det. Sånn som mor eller far gjør. Så da avtaler vi som regel ting de kan gjøre selv, for eksempel bruke nettet, informere seg selv... ringe en venn, eller hva som helst. Og så kan jeg fortelle dem at jeg kan følge opp videre. Det kan være at jeg skal ta en telefon til fylket i forhold til krav i forhold til det valget de har tatt, eller... det kan være hva som helst.

Denne rådgiveren er som vi ser svært bevisst på at samtalene skal hjelpe eleven å lære, og starte eller støtte elevens egen læringsprosess rundt valget. Ulike aktiviteter bidrar sammen til at rådsøker bedre kan hjelpe seg selv (Stålsett m.fl., 2009).

Vårt hovedinntrykk, basert både på våre observasjoner, samtaler i etterkant av elevsamtalene og øvrige elevintervjuer i prosjektet, er at elevene stort sett er fornøyde både med veiledningssamtalen og med det helhetlige opplegget for karriereveiledning de har fått ved skolen. Disse to tingene er også som regel utformet slik at de utgjør et hele, der veiledningssamtalene blir en integrert del av et større system. Samtidig er det klart at opplevelsen av nytte- og læringseffekt av de ulike sider av dette systemet kan variere.

Et klart inntrykk så langt, er at «opplevelse» er et sentralt stikkord for det elevene synes er viktig med hensyn til de valgene de selv skal gjøre. Hospitering, bedriftsbesøk osv. oppleves som nyttig og viktig, og som noe man gjerne vil ha mer av. «Gjøre, ikke bare høre» kan sammenfatte mange elevers syn. Gjennom egne opplevelser på en skole eller arbeidsplass, gjennom å snakke med ungdommer i arbeid eller i skole, gjennom å se og oppleve å få lov til selv å prøve, gir mange uttrykk for at de får en helt annen kunnskap enn det de kan få gjennom annen informasjon. Vi ser i våre observasjoner at mange rådgivere også tar utgangspunkt i slike erfaringer og bygger felles refleksjoner rundt dette.

I hvor stor grad elevene opplever at karriereveiledning har blitt hele skolens ansvar eller oppgave, varierer som vi har sett i betydelig grad. Rådgiver og rådgivning er ofte synonymt for elevene, selv om de fleste oppgir at de også spør kontaktlærere om ting knyttet til yrke og utdanning. Lærere vi har intervjuet oppgir også i varierende grad at de har en rolle i

dette. Likevel er det nok ofte slik at rådgivning oppleves som det rådgiver gjør, i tillegg til det som foregår i faget utdanningsvalg. I de skolene der man har valgt å la rådgiver ha ansvaret for undervisningen i faget, blir denne koblingen enda sterkere. I videregående opplæring ser vi unntaket fra dette. Elever på yrkesfag gir uttrykk for at yrkesfaglærerne helt klart er karriereveileder nr. 1. Yrkesfaglærerne har god kunnskap om yrker og arbeidsliv, særlig i eget fag. Elevene forteller her at dette ofte er tema i timene, og at det oppleves naturlig å spørre om karriereveiledningsrelaterte spørsmål i timene. Dette ikke den klassiske veiledningssamtalen overflødig. Tvert i mot kan rådgiver i en slik kontekst fungere som den som bygger videre på faglærers innspill, og som i veiledningssamtalen skaper ny refleksjon på bakgrunn av dette. Dette synliggjør etter vår mening nok en gang behovet for tett og godt samarbeid og dialog mellom lærere og rådgiver. Ikke minst vil dette være nødvendig for å nå elevene. Kontaktlærer er «førstelinjeaktøren» også her. I skoler der man ikke gjennomfører veiledningssamtaler med alle, vil kontaktlærer være sentral som rådgivers «forlengede arm», den som kan fange opp og kanalisere elever med behov for det inn i veiledningssamtale med rådgiver.

Vårt inntrykk er at elevene ønsker gjennomgående løp som øker i intensitet fram mot valget. Å oppleve at dette er et løpende tema, ikke bare et skippertak, oppleves som positivt. Samtidig kommer man ikke utenom at det er noen punkter i løpet som utmerker seg, og der elevenes forventinger om og behov for økt innsats er særlig sterke. Dette må selvsagt skolens rådgivning ta høyde for. Veiledningssamtalen kan på mange måter fungere som en oppsummering av elevens opplevelser i et gjennomgående løp. Her kan elev og rådgiver sammen reflektere over hva man har lært, og på grunnlag av dette skape ny kunnskap, sammen.

Faget utdanningsvalg varierer som vi har sett fortsatt relativt mye, og elevenes opplevelse av dette varierer også mye. I forhold til veiledningssamtalen, vil utdanningsvalg kunne være et sentralt springbrett for felles refleksjon. Gjennom deltakelse i faget vil rådgiver kunne gjøre seg kjent med elevene, noe som vil være et viktig utgangspunkt for samtale. Ved skoler hvor lærere er ansvarlige for undervisningen i utdanningsvalg, vil rådgiver kunne få et mer skreddersydd utgangspunkt for sine samtaler, ved å ha tett kontakt med disse. Alt dette kan bidra til en trygg kontekst for samtale, slik mange har påpekt betydningen av (Tveiten, 2008). Vi ser i intervjuene med elevene et klart dilemma. Fra mange hold er man i dag opptatt av at rådgivningens mål må være å gi elevene grunnleggende valg- eller karrierekompetanse eller karriereferdighet. Noen mener at målet må være CMS mer enn det ene konkrete valget de står overfor. Med den grunnleggende kompetansen og/eller ferdighetene vil de stå sterkere til å gjøre valg senere i et livslangt læringsperspektiv. Samtidig ser vi at elevene sterkt betoner behovet for å få hjelp og støtte til å gjøre det ene valget de står overfor. Vi ser at mye av skolens rådgivning, og i hvert fall veiledningssamtalene, fokuserer på det konkrete valget mer enn på generell tilegnelse av

valgkompetanse. Gjennom den totale rådgivningsprosessen i skolen registrerer vi at det også oppmuntres til å bli mer bevisst på valg og valgprosesser, og altså utvikle en generell kompetanse for valg. Likevel ser vi at det er umulig å komme utenom det ene valget de snart skal gjøre. Dette gjelder også i veiledningssamtalene; det nære valget blir hovedfokus for elev og dermed rådgiver. «Panikken» over å skulle velge kan komme til å skygge for den generelle kunnskapen og ferdigheten i å gjøre valg.

7.9 Velge selv, velge alene, velge sammen?

I intervjuer gir noen elever uttrykk for at de opplever det valget de skal gjøre som krevende og vanskelig. Det oppleves som et «avgjørende valg for resten av livet» som en elev uttrykte det, og dessuten som et ensomt valg i den forstand at det er stort fokus på at elevene må velge sjøl, fritt for påvirkning. Reelt påvirkes elevene selvfølgelig både direkte og indirekte fra mange hold, og presset føles kanskje enda større nettopp på grunn av dette.

Elev ungdomsskole: Jeg ser på det som veldig avgjørende, for det er litt vanskelig å velge egentlig, hva du skal gå videre med og sånt. Spesielt hvis du har flere forskjellige interesser. Men i fht rådgivning her så har de vært veldig flinke, synes jeg da. For at de har på en måte vist oss alle muligheter og latt oss få utforske hva vi selv liker å holde på med og hva vi selv er flinke til. Så jeg er nå fornøyd så langt.

Også rådgivere forteller om elever som har panikk i forhold til å skulle velge:

Rådgiver ungdomsskole: Senest i går så var det ei jente fra niende trinn som kom, var helt klam i hendene; «Du må fortelle meg, hva er videregående skole»? Hun var helt sånn nesten. Så sier jeg at nå må du slappe av, det må du gjøre aller først. Jeg har hatt henne i norsk i fjor, så jeg kjenner henne litt heldigvis da. Men hun var helt forvirret hun, «for hva skal jeg gjøre? Jeg skal hvert fall ikke bli vaskedame, så hva må jeg gjøre da»? Helt sånn der skikkelig panikk altså...

Vi har observert hvordan noen rådgivere bevisst prøver å bidra til at elevene senker skuldrene i forhold til valget, gjennom en begynnende bevisstgjøring rundt at man må regne med å gjøre «omvalg» mht. karriere senere i livet. Den faktiske muligheten til omvalg i videregående skole har også blitt trukket fram for å avdramatisere valget på 10. trinn. På en måte virker denne sikkerhetsventilen trygghetsskapende, på den andre siden kan den også skape usikkerhet fordi noen ser for seg å måtte gjennom valgprosessen flere ganger. Noen har klare forestillinger om at det er viktig «å velge riktig». Også elever har framhevet at dette bør være viktig i samtalen rådgiver har med elevene, som en del av bevisstgjøringen rundt valget:

Elev videregående skole: Jeg vil si det at de som går på ungdomsskolen og sånt, rådgiverne der, bør kanskje bare sette seg ned å ta litt lengere prater med elevene. De trenger ikke å stresse og si at nå må du finne ut hva du vil bli for resten av livet, men bare si at det er ikke noe problem for deg hvis det her ikke er noe for deg, men bare fullfør året. Det må de har klart for seg. Fullfør året sånn at du har et eller annet grunnlag, sånn at du slipper å begynne helt, helt på nytt igjen. Også gå det du vil, for det tror jeg at det er veldig mange som velger det vennene gjør. Vil du en ting, så hold fast på den. Og det er ikke noe galt å ombestemme seg heller...

Våre observasjoner har forsterket inntrykket av at mange elever opplever valget av skole og yrke som vanskelig og alvorlig. I et individualisert samfunn der mulighetene er mange og de unge ofte får høre at alt er mulig, det er bare opp til dem, opplever mange valget som både tungt og ensomt.

Observasjonene av veiledningssamtalene har vist behovet for dyktige rådgivere som kan støtte, men også utfordre elevenes valg. Vi trenger rådgivere som er i stand til, og tar seg tid til, å se hele det enkelte individet og på grunnlag av det stille de rette spørsmålene. Vi trenger rådgivere som i dialog med eleven utforsker begrunnelser og motiver for valget, kunnskap om det valgte og om alternativene, og på den måten bidrar til et bevisst valg. Ukritisk støtte til et valg fattet på sviktende grunnlag er ofte dårlig støtte, mens gode, konstruktive spørsmål er god støtte.

For det andre viser observasjonene behovet for å hjelpe flere elever inn i bevisste valgprosesser. Rådgivningens og skolens oppgave må være å gi elevene grunnleggende karriereferdigheter, det man nå i økende grad kaller CMS (Career Management Skills):

Career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions (Sultana 2011:5).

Dette er grunnleggende kompetanse og ferdigheter elevene vil trenge for å håndtere sine liv videre, en grunnleggende ferdighet det er rådgivernes og hele resten av skolens oppgave å bidra til at elevene får. Dette, like mye som det ene konkrete valget eleven må gjøre på slutten av 10. trinn og i videregående skole, må være det primære målet for skolens rådgivning. Slik eleven trenger grunnleggende leseferdigheter resten av livet, trenger han eller hun grunnleggende valgferdigheter. Dette er det skolens oppgave å bidra til å gi dem.

Veiledningssamtalen kan ikke alene skape dette. Dermot kan den gode samtalen bidra til å konkretisere, oppsummere, fokusere og videreutvikle kunnskap skapt gjennom hele skolens innsats. Valgkompetanse og CMS handler for det første om å gi elevene kunnskap om og

ferdigheter i å orientere seg i et komplekst landskap av utdanningsveier og yrkesmuligheter. Deretter handler det om å gi elevene kompetanse og ferdighet i å bli kjent med seg selv, sine ønsker, evner, ferdigheter og behov. Sist men ikke minst handler det om å gi elevene ferdigheter og kompetanse i å gjøre valg, basert på det de vet om seg sjøl og verden. I et konstruktivistisk perspektiv handler skolens rådgivning altså om grunnleggende prosesser som ikke har noe mål. Rådgivningen er ikke noe man «blir ferdig med». Målet må være å gi eleven et grunnlag for kontinuerlig utvikling, refleksjon og læring: «*The emphasis is on the process, not on the outcome; there is no completion of a stage and arrival at the next stage as in stage-based views of human development*» (Patton & McMahon 2006:4). I denne prosessen kan og bør veiledningssamtalene likevel være et sentralt ledd, der eleven møter «eksperten på valg» og gjennom dialog får hjelp til å forstå helheten i den prosessen han eller hun er inne i. Slik kan samtalene bli et avgjørende ledd i læringen, og bidra til å løfte eleven opp på et høyere nivå av valgmodenhet.

Samtidig må ikke dette overordnede målet komme i veien for det behovet svært mange elever og foresatte kjenner for å få støtte til det kortsiktede spørsmålet; hva skal jeg velge 1. mars? Man har jo også et konkret, definert mål for prosessen. Også her skal rådgiver, og hele skolen, være en støttespiller. Man skal og må bistå eleven med to tidshorisonter: det som skal skje i morgen og det som skal skje i et livslangt perspektiv. Ingen av disse to tingene oppnår man gjennom kritikkløs støtte til elevens egne valg, men gjennom kritisk samtenking og samhandling, der eleven i dialog med rådgiver/mentor kommer opp på et høyere valgmodenhetsnivå. Her er veiledningssamtalene av kritisk betydning.

Rådgiver skal selvsagt aldri fortelle eleven hva han eller hun skal velge. Eleven skal velge selvstendig, men ikke alene. Grunnleggende valgkompetanse, karrierferdigheter eller CMS må ikke handle om å individualisere denne læringen og dette valget. Det handler ikke om å si at «alt avhenger av deg, det er ditt valg, og hvis du ikke lykkes er det ditt ansvar, det er du som ikke har vært flink nok!». Det selvstendige valget må nettopp ikke bli et ensomt valg, men et resultat av samspill mellom individet og dets omgivelser – en prosess der også elevens valg utfordres på en konstruktiv måte. Rådgivers rolle må derfor ofte være rollen til den kritiske venn, den som kan stille de viktige spørsmålene knyttet til elevens valg og på den måten utløse nødvendig refleksjon og ny læring: «*Knowledge is shaped through dialogue between the career counsellor and the client, a process which incorporates the construction and coconstruction of an individual's reality*» (Patton & McMahon 2006:7). Det er denne samkonstruksjonen av elevens valg og elevens valgkompetanse som må være målet og som veiledningssamtalene må være et viktig, men ikke isolert, redskap for å oppnå.

7.10 Konklusjoner

Vi har observert åtte veiledningssamtaler og hovedinntrykket fra disse observasjonene er av likhet, men likevel mangfold. Samtalene har ytre sett hatt relativt lik form. Med ett unntak var det snakk om individuelle samtaler mellom en elev og en rådgiver. Samtalene foregikk i de fleste tilfeller på rådgivers kontor, og hadde en varighet på mellom femten minutter og en halv time. De åtte samtalene vi har observert har i hovedsak vært preget av en trygghet, der både elev og rådgiver har framstått som trygge i situasjonen, og der man i hovedsak har maktet å etablere en så symmetrisk situasjon som mulig i en slik situasjon. Rådgiver har i liten grad benyttet IKT-redskaper under samtalene, men bruk av slike redskaper har ofte inngått i bakgrunnen for samtalen. Veiledningssamtalene kan likevel ta mange former, avhengig av bakgrunn og problemstillinger i det enkelte tilfelle. Både elevens etterspørsel og rådgivers forventninger og forkunnskap, påvirker form og innhold i samtalen.

Oppsummert fungerer samtalene best når følgende kriterier er oppfylt:

- Eleven kjenner (til) rådgiver, og opplever det som naturlig å prate med rådgiver om fag- og yrkesvalg.
- Begge parter i samtalen har en relativt omforent forståelse av hva man ønsker å oppnå.
- Samtalene preges av *felles* refleksjon. Det holder ikke at man oppfordrer elevene til å reflektere selv over egne valg, hvis rådgiver ikke reflekterer sammen med dem)
- Samtalene blir holdt på korrekt tidspunkt med hensyn til valg, altså på et punkt i elevens valgprosess der samtalene kan tilføre nye elementer/nye tanker – både når det gjelder videregående og ungdomsskole.
- Rådgiver trenger bakgrunnskunnskap om eleven for å kunne ha en god veiledningssamtale.
- Samtalene inngår i et større system for rådgivning, som ledd i en tiltakskjede og en lengre refleksjonsprosess.

Rådgivningen med hensyn til valg kan gjerne starte tidligere enn i dag. I samtlige intervju med elever har de sagt at de gjerne kan få mer informasjon om valgene tidligere. Veiledningssamtalene må integreres tett i skolens øvrige opplegg for rådgivning, dette skaper mer helhet og gir et bedre utgangspunkt for samtalene. Samtalene vi har observert har vært preget av en kombinasjon av informasjonsoverføring, veiledning og refleksjon. Refleksjon har ofte skapt behov for informasjonsinnhenting og overføring, som igjen har gitt grunnlag for ny refleksjon. Direkte rådgivning, i betydningen faktisk å gi råd, har vi ikke observert, selv om noen rådgivere har vært tydelige overfor eleven om hva de mener er det beste for eleven.

Rådgiver har stort sett vurdert veiledningssamtale og egen innsats som tilfredsstillende. Man har i de fleste tilfeller gitt uttrykk for å ha oppnådd det man i utgangspunktet hadde satt som mål. Rådgivere har vært noe usikker på elevenes læringsutbytte og har vært tilbakeholdne med å gi vurderinger av dette. Likevel har de fleste hatt en klar opplevelse av at eleven har gått et skritt videre i sin egen refleksjon gjennom samtale. Vi har også sett eksempler på at elev og rådgiver har opplevd å ha «kommet i mål, nesten» i løpet av samtale.

I hovedsak er det vårt inntrykk at de individuelle veiledningssamtalene utgjør en integrert del av skolens strategi og totale innsats på området utdannings- og yrkesrådgivning. Dette tror vi også er en forutsetning for at disse samtale skal kunne spille den rollen de har potensial til å spille. De må være en del av en planlagt tiltakskjede som på ulike måter bidrar til å gi elevene informasjon, selvinnsikt og refleksjonsferdigheter.

8 Utviklingen av teori og policy om rådgiving

Parsons karriereteori (Parson, 1909) er på mange måter grunnlaget for svært mye moderne karriereveiledning. Parson peker på tre sentrale faktorer for valg av yrke: 1) kjennskap til seg selv, sine evner interesser, ressurser, begrensninger og årsakene til disse, 2) kunnskap om arbeidslivets krav og betingelser for å lykkes og 3) «sann resonering» på bakgrunn av de to første faktorene. For å kunne gjøre gode karrierevalg, må den som skal velge ha tilstrekkelig innsikt i egne preferanser og ferdigheter. I tillegg trengs tilstrekkelig kunnskap om arbeidslivet og om hvilken kompetanse og hvilke egenskaper som kreves for å få og lykkes i ulike jobber.

Etter hvert ble man mer opptatt av arbeidssøkernes evner og interesser og den såkalte trekk- og faktorteorien ble utviklet av Williamson (1939,1965). Her ble en grundig gjennomgang av arbeidssøkerens personlighetstrekk avgjørende for hvilke yrker man vurderte som passende. Grunnleggende var at man antok at mennesker hadde en del personlighetstrekk som kunne måles og at ulike yrker krevde ulike trekk for at personer skulle lykkes i yrket. Tanken var da at jo mer man på forhånd klarte å samordne personlighetstrekk med yrker, jo større var sjansen for at personen kom til å trives og lykkes i yrket hun eller han valgte (Birkemo, 1997).

Den grunnleggende tenkningen i trekk- og faktorteorien er i dag videreført gjennom Hollands (1985) yrkesvalgteori. Også her står elevens kunnskap om seg selv sentralt for å kunne vurdere informasjon om ulike yrker med tanke på et valg. Holland gjør en kobling mellom bestemte personlighetstyper, bestemte kategorier og yrker. Den som skal velge plasseres ved hjelp av et testsystem først i en av seks personlighetstyper: realistisk, undersøkende, sosial, foretaksom eller konvensjonell. Hver personlighetstype består av ulike personlighetstrekk, adferd og preferanser. Etter å ha funnet elevens personlighetstype, sammenholdes dette med ulike yrker med egenskaper som karakteriseres på samme måte. Dermed kan man finne hvilke områder en elev med en bestemt personlighetstype kan sies å passe best til. En begrensning ved Hollands teori er at den ikke har noen god forklaring på hvordan individet utvikler sine personlige preferanser som har betydning for yrkesvalg (Birkemo, 1997).

I følge Meijers m.fl. (2013) er det lite forskning som støtter opp under trekk- og faktorteorien som en levedyktig måte å drive yrkesrådgiving på. Det settes særlig spørsmålsteget ved hvor nyttig denne tilnærmingen er i et flytende arbeidsmarked, siden det å finne personlighetstrekk og yrkestrekk som passer godt til hverandre forutsetter en viss grad av stabilitet begge steder (Krumboltz og Worthington, 1999). Karriereveier har blitt uforutsigbare, derfor er det ikke lenger mulig å gjøre gode yrkesvalg kun ut fra rasjonell og

informasjonsbasert tenkning (Meijers m.fl., 2013). På tross av kritikk, har likevel trekk- og faktorteorien vært viktig i utviklingen av teorier om rådgiving.

En annen teori om karrierevalg som til en viss grad kan sies å bygge videre på Parsons, er Krumboltz' læringsteori (se for eksempel Zunker, 2006). Det sentrale her er at våre livserfaringer er avgjørende for våre valg. Kjennskap om seg selv, sine preferanser og arbeidslivet, som også her står sentralt, kan være både direkte og indirekte, altså ervervet både gjennom egne erfaringer og indirekte, via andre. I valgprosessen inngår også hos Krumboltz individuelle faktorer (intelligens, kjønn, etnisitet, fysikk etc.) som både påvirker og begrenser valg. Dessuten inngår miljømessige faktorer og læringserfaringer, som kan være instrumentelle og assosiative. Sentralt i denne modellen står individets problemløsningsferdigheter, som igjen leder til begrepet karrierevalgmodenhet eller yrkesvalgmodenhet (Birkemo, 1997). Dette handler om å ha de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og motivasjon for å orientere seg mot utdanning, yrke og for å gjøre et karrierevalg. For å kunne gjøre et godt valg, trengs ulike kompetanser: egenkompetanse, fagkompetanse, kunnskap om muligheter i utdanningssystemet, arbeidslivskompetanse og kompetanse i å foreta valg og ta ansvar for det valget man har gjort. Alt dette må altså skolen og skolens rådgivning kunne bidra til å gi eleven. Dette definerer også de kompetanseområder som rådgivningen må besitte.

Super (1957) har utviklet en teori som vektlegger personlige preferanser som en faktor i yrkesvalget i betydelig sterkere grad enn Holland (Birkemo, 1997). Her skiller det også mellom yrkesvalg og karriereutvikling. Yrkesvalg forbindes med noe relativt stabilt. Hvis valget er godt har en person et yrke resten av livet, mens karriereutvikling refererer i større grad til en utviklingsprosess der man over tid kan få endrede oppgaver og krav innen et yrkesområde. Super (1957) tar utgangspunkt i en interaksjonsmodell der individets forutsetninger, og de roller de skal spille i samfunnet, er avgjørende for yrkesvalg. Yrkesvalg sees her som et kompromiss mellom individets forsøk på å realisere sin selvoppfatning og å møte de krav ulike roller stiller. Valg av yrke påvirkes dermed av i hvor stor grad en lykkes i disse rollene (Birkemo 1997). Denne inngangen til en teori om yrkesvalg tilfører betydelig mer dynamisk tenkning, som nok er mer tilpasset dagens arbeidsmarked enn de foregående teoriene. Metaanalyser av forskning på feltet viser også at karriereutviklingstiltak som prøver å forberede unge på deres framtidige rolle som arbeidstaker er det som har mest påvirkning på deres beslutningsevne angående karrierevalg sammenlignet med andre ferdigheter som arbeidsmarkedskunnskap eller kunnskap om egne ferdigheter og ønsker (Meijers m.fl., 2013, Oliver og Spokane, 1988, Whiston m.fl., 1998). Meijers m.fl. (2013) framhever at fokuset i yrkes- og utdanningsrådgivingen hovedsakelig er på å hjelpe elever/studenter med deres akademiske prestasjoner, ikke å forberede dem til deres rolle som arbeidstakere etterpå.

Birkemo (1997, 2007) har utviklet en teori om karrierevalgmodenhet som legger vekt på å se rådgivning og valg i et prosessuelt perspektiv. Birkemo beskriver tre trinn i en sirkulær yrkesvalgprosess: utforsking, vurdering og beslutning. Den første fasen handler om utforsking av aktuell informasjon. I den andre fasen vurderer eleven alternativene i forhold til sine verdier, evner og preferanser. I den tredje fasen, beslutningsfasen, gjør eleven sitt endelige valg, eller velger å gå tilbake til en tidligere fase for å fortsette utforsking av informasjon. Slik Birkemo ser det er da en av de viktigste oppgavene for rådgiveren å finne ut hvor i valgprosessen den unge er. Grunnlaget for rådgivingen blir da elevens forutsetninger for å orientere seg mot videre utdanning og yrke, dette betegner Birkemo (1997) som yrkesvalgmodenhet. Den som velger må ha kunnskaper om seg selv, kunnskaper om arbeidslivet og en evne til å kombinere disse to i en rasjonell beslutningsprosess om utdanning og yrker, altså en beslutningsferdighet. For å gjøre gode yrkesvalg må man også ha nødvendig kompetanse i det å gjøre valg basert på de to første faktorene. Den som skal velge må kunne reflektere, og på den måten gjøre et valg. Hvis denne beslutningsferdigheten ikke er utviklet hos eleven har hun eller han en lav yrkesvalgmodenhet, og er på den måten ikke enda klar til å gjøre sine yrkesvalg på et tilstrekkelig godt grunnlag.

Birkemos studie av 2000 ungdomsskoleelever (Birkemo, 2007) indikerer at nesten 60 % av elevene ikke var kommet i beslutningsfasen når det endelige valget om videregående opplæring må tas i 10. klasse. Hans studie viste også at elever som var kommet i beslutningsfasen ved valg, i større grad valgte yrkesfag enn de som ikke var kommet like langt i valgprosessen. Oppgaven til rådgiverne blir å gjennomføre tiltak og prosesser som best mulig gir elevene den nødvendige, heterogene kompetansen som gjør dem i stand til å gjøre gode valg. Samtidig skal de forholde seg til andre relevante gruppers behov og ønsker. I hvilken grad man klarer dette, avgjør prosesskvaliteten i skolens rådgivning.

Rådgivning og valg er noe som skjer over tid, som handler om en gradvis utvikling der dialog, relasjon, refleksjon, kartlegging og prosess er sentralt. Rådgivning blir i et slik perspektiv en læreprosess der elev og rådgiver i fellesskap kartlegger både individet og kontekst. Gjennom en sosiodynamisk veiledningsprosess (Peavy, 2004) utvikler det vi i ulike sammenhenger har kalt en valgkompetanse hos elevene (Buland m.fl., 2011, Buland, 2012). Det sentrale målet blir dermed å hjelpe eleven til større innsikt og kompetanse på å gjøre gode valg, like mye som å bidra til eller støtte det ene konkrete valget han eller hun står overfor. En slik grunnleggende ferdighet, valgkompetanse, vil også være et grunnlag for å gjøre gode valg senere i livet – i et livslangt læringsperspektiv (Buland m.fl., 2011).

Karriereveiledning har siste årene blitt et stadig mer aktuelt konsept, både politisk og som en del av statlige og kommunale tjenester. Som et resultat av utviklingen i samfunnet og i arbeidslivet ser man et behov for å styrke borgernes muligheter til å få kontroll over egen

karriereutvikling. Gjennom stadige transaksjoner mellom arbeidsliv, opplæring og utdanning blir det en statlig oppgave å støtte borgerne i deres navigering (Watts, 2000):

...in knowledge-based societies and economies transitions between education, training and work are becoming less linear, and that consequently skills in managing education, training and occupational pathways are increasingly needed by all citizens throughout their lifespan (Watts m.fl., 2010:102).

I Europa ser vi at innsatsen tidligere i stor grad har vært rettet mot yngre generasjoner. Oppmerksomheten har over tid i større grad rettet seg mot livslange aktiviteter, eller såkalt «lifelong guidance» (Watts m.fl., 2010). Dette begrepet har erstattet det tidligere «vocational guidance» innen EU sin politikktutforming. Begrepsbyttet har satt fokus på veiledning gjennom hele livet. Det er dette vi mener med valgkompetanse som en grunnleggende ferdighet som skolens arbeid med rådgivning bør bidra til å legge et grunnlag for.

OECD (2002) påpekte flere mangler ved tilbudet om karriereveiledning til unge og voksne i Norge. Manglende og fragmenterte tjenester ble trukket fram i rapporten, og det etterlyses et koordinerende ansvar på tvers av sektorer og virksomheter. Rapporten pekte også på mangelfull helhetkunnskap om sammenhengen mellom arbeid og utdanning som grunnlag for kvalifiserte valg, og at spesielt rådgivingen for voksne var for dårlig. I sin rapport fra 2014 «Skills Strategy Diagnostic Report Norway» understreker OECD at for å møte framtidige behov for arbeidskraft kreves en fornyet innsats for å informere ungdom som skal velge yrker og utdanninger om hvor behovene ligger og å innføre de rette insentivene for å oppnå dette.

Forholdet mellom karrierekompetanse, karriereidentitet, motivasjon og kvaliteten på yrkesvalget har blitt undersøkt av Meijers m.fl. (2013). De fant at en tradisjonell karriertilnærming karakterisert av et fravær av dialog ikke bidro til karriereidentitet, motivasjon for læring eller en erfaring av at utdannings- og yrkesvalgene som ble gjort var riktige. Derimot bidro en karrieredialog i skolen eller på jobben til dette. Formen på samtalen hadde ikke innvirkning, men innholdet i samtalen bidro til positive resultat. Kvaliteten på forholdet mellom rådgiver og klient og en enighet om målsettingen for den er også viktig, og samtaler om egenopplevde erfaringer fra arbeidslivet, hvor følelser ikke ble oversett, spiller en viktig rolle for effektiviteten i karriereveiledningen. Jo mer erfaring elever har med arbeidslivet, jo mer fruktbar kan en karriereveiledningssamtale ha.

Ferdigheter i karrierehåndtering eller «career mangement skills» (CMS) slik det brukes i europeisk sammenheng, blant annet av Sultana (2011), er et sentralt begrep innenfor det siste tiårets arbeid med utdanning- og yrkesrådgiving. På 1990-tallet adopterte man

begrepet for karriereutvikling for mellomledere og begynte å bruke «career management skills» innenfor høyere utdanning (Watts, 2006). Her hadde man samtidig snakket om yrkesvalgopplæring, men med inntoget av «career management skills» ble denne aktiviteten satt inn i en ny ramme som inneholdt både aktiviteter knyttet til karrierebevissthet og til det å eksplisitt utvikle studentenes ferdigheter i å forvalte sine egne karrierer (Hustler m.fl., 1998). I tillegg var det enkelte som så CMS som en underkategori av personlige ferdigheter og en slags grunnleggende ferdighet som var nødvendig for å få til en effektiv overføring av personlige egenskaper til andre sammenhenger (Hustler m.fl., 1998). Hustler m.fl. konkluderte med at det er en stor anerkjennelse av viktigheten av karriereferdigheter, men kun en begrenset konsensus om hvordan disse ferdighetene skulle defineres og relateres til grunnleggende ferdigheter. I økende grad har begrepet blitt brukt i en betydning som beskriver «career self-management» (Watts, 2006, King, 2004), altså mer i retning av selvbestemmelse i karriereutvikling.

Innenfor ideen om selvbestemmelse i karriereutvikling framheves det særlig tre typer oppfølging: posisjonering, påvirkning og grensehåndtering som tilpasset respons til karriereutviklingsoppgaver. Dette er tre strategier som individer kan bruke for å eliminere utfordringer i karrieren og som kan lede dem til en god tilpasning i arbeidslivet (King, 2004). Selvbestemmelse i karriereutviklingen kan bedre opplevelsen av kontroll over eget arbeidsliv, og på den måten lede til tilfredsstillelse for individet. Utfordringen er bare at det like gjerne kan bli assosiert med negative opplevelser og mistilpasning om man ikke oppnår suksess, og ansvaret for mislykketheten legges på individet. «Career self-management» tar utgangspunkt i at individer har en faktisk mulighet til å påvirke og kontrollere sin egen skjebne og retorikken framføres, paradoksalt nok, i stor grad av de som allerede har oppnådd suksess (Gratton & Hope-Haiely, 1999:99). Risikoen for uheldige utfall blir særlig stor når ansvaret for egen karriere kun legges på individet samtidig som man har nedbemanning og et trangt arbeidsmarked. Det er videre viktig, framhever King (2004), at individer også forstår sine konkrete omstendigheter innenfor en større sosial, økonomisk og psykologisk sammenheng. King konkluderer med at ideen om selvbestemmelse i karriereutviklingen kan ha store fordeler for motiverte, høyt utdannede arbeidstakere som søker å tilpasse seg et flytende arbeidsmarked. Samtidig kan tanken om «career self-management» virke mot sin hensikt for mindre fordelaktig stilte arbeidstakere (King, 2004:13). Byster (1998) diskuterer «career self-reliance» eller karriereselvhjelpenhet. Det er en tankegang hvor det forutsettes at vanskeligheter i å navigere på arbeidsmarkedet og aktualisere karrieremål er et personlig problem heller enn å vurdere om det kan være kulturelle eller samfunnsmessige årsaker til dette. Hun kritiserer denne tankegangen og framgangsmåten i karriereveiledning fordi det bidrar negativt til de som søker råd og allerede føler at det er dem det er noe galt med. Bare de språklige formuleringene man

bruker i samtaler bidrar til at individet isoleres, føler skyld og i det hele tatt gir lite konstruktiv inngang til å løse individets utfordringer i arbeidsmarkedet.

Det er vanskelig å omtale CMS uten å referere til begrepet employability eller sysselsettbarhet (Watts, 2006, Evans, 2008, Sultana, 2009). Yorke and Knight (2004) framhever at sysselsettbarhet er en miks av personlige kvalifikasjoner, forståelse og dyktighet kombinert med evnen til å reflektere over erfaringer. Sammen kan disse kvalifikasjonene bidra til å sikre studentenes første ansettelse etter studiene og at de kan lykkes i sine karrierer på lengre sikt (Evans, 2008). Definisjoner av sysselsettbarhet kan ha ulike fokus: enten på den nærmeste ansettelse eller på langvarig sysselsettbarhet. Særlig det siste punktet krever at oppmerksomheten legges på langsiktig karriereutvikling (Watts, 2006). Watts framhever særlig to måter å definere karriereferdigheter (CMS) på: 1) CMS sees som en del av en persons «employability» eller 2) CMS sees som et relatert sett av meta-ferdigheter som setter individet i stand til å utvikle og benytte hele spekteret av sine ferdigheter og som leder til sammenhengende og varig ansettelse (Watts 2006). Med referanser til flere andre forfattere forstår Watts meta-ferdigheter som: å lære og lære, å velge og å bruke ferdigheter i ulike kontekster, å drive egenreklame, å være årvåken overfor nye muligheter, å tilpasse seg og å ta avgjørelser, å drive nettverksoppbygging og å planlegge egne handlinger.

I *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN) har man gjennomført et felles europeisk arbeid knyttet til livslang læring og CMS. Sultana (2009:3) skriver i et refleksjonsnotat at medlemmene i nettverket har kunnet enes om den følgende definisjonen av CMS:

Ferdigheter i karrierehåndtering (CMS), det å kunne planlegge, utvikle og styre egen karriere, omfatter en rekke kompetanser som skal gjøre enkeltpersoner og grupper i stand til å samle, analysere, sammenfatte og organisere informasjon om seg selv, utdanning og yrker. Dette inkluderer også ferdigheter i å fatte beslutninger og gjennomføre overganger (oversatt i ELGPN, 2011:13)

Det sies videre at slike kompetanser kreves av innbyggerne for at de skal kunne håndtere utfordringene de møter gjennom utdanning, opplæring og arbeidsliv. Dette vil kunne støtte innbyggerne i å håndtere ikke-lineære karriereløp og øke deres muligheter på arbeidsmarkedet. Dette vil videre sosial likhet og inkludering i følge ELGPN (2011:13).

Gjennomgangen av utviklingen av teorier rundt rådgiving, karriereveiledning og håndtering må betraktes som et teoretisk bakteppe for analysene i rapporten og for å forstå skolens rådgivingsarbeid. Dette bakteppe påvirker hvordan rådgiverne utøver sin rolle og hvordan man arbeider med rådgiving i skolen i dag. Ulike skoler og rådgivere legger vekt på

forskjellige aspekter ved dette bakteppe, og det kombinert med ulike kontekstuelle forhold gjør at rådgiverrollen utøves på ulike måter ved skolene. Et annet bakteppe for denne lokale teoribyggingen, er teorier om ungdoms valg i det senmoderne samfunn (se f.eks. Giddens, 1991 eller Krange og Øia, 2005). Sentralt i dette er en påstand om at ungdom i vår historiske epoke velger annerledes enn i tidligere epoker. De postindustrielle valgene er i stor grad løsrevet fra tradisjoner, bånd og tradisjonelle motiver som lønn og jobbsikkerhet. Ungdom velger fritt, som et ledd i sin sjølstendige konstruksjon av egen biografi og motivert på andre måter enn før. Gjennom disse valgene bygges identitet og karriere parallelt. Slik teori om rådgivning blir på denne måten en del av de styringssignalene som påvirker lokal praksis. I forhold til det vi skriver om lokal fortolkning av sentrale styringssignaler - lokale teorier om rådgivning - utgjør det vi har beskrevet her det vi kan kalle en «global rådgivningsteori» som rådgiverne forholder seg til. Den globale rådgivningsteorien, som altså består av mange ulike teorier, blir på den måten oppfattet som et styringssignal og danner et utgangspunkt for den konstruksjon av lokal teori rundt utøvelse av rådgivning som skjer i skolene i møte med lokal kontekst og virkelighetsforståelse.

8.1 Teorier om rådgivning i de tre fylkene

Spørsmålet blir om vi i våre tre fylker ser spor av rådgivningsteorier? Svaret på dette må være et betinget ja. Vi ser at rådgiverne i hvert fall implisitt forholder seg til en teoretisk overbygning. Delvis er nok dette et resultat av at en betydelig andel nå har gjennomført formell rådgiverutdanning, der de har blitt introdusert for disse rammene for arbeidet. Om dette i sin tur har avgjørende betydning for hvordan arbeidet utføres, skolens rådgivning i praksis, er mer usikkert. I det praktiske arbeidet står man ofte overfor praktiske utfordringer som må løses, og i denne problemløsingen blir teoretisk bakgrunn i beste fall en implisitt faktor. Likevel mener vi det er riktig å si at en betydelig del av de rådgivere vi har møtt, faktisk forholder seg til en slik «global teori» om rådgivning. Noen referer f.eks. konkret til hvordan de baserer sine veiledningssamtaler på metodikk de har lært gjennom etter- og videreutdanning. Teorier om yrkesvalgmodenhet inngår også i noen rådgiveres eksplisitte rammer for og refleksjoner rundt oppgaven. I evalueringen av rådgivningen i Norge (Buland m.fl., 2011) så vi også at nettopp veiledningsteori og -metodikk var et område der mange rådgivere ga uttrykk for at de hadde behov for mer kompetanse.

Vi ser også at mange tester og redskaper som benyttes i karriereveiledningen klart er utformet med bakgrunn i rådgivningsteori. Dette er kanskje en av de tydeligste, praktiske manifestasjonene av det vi har kalt global rådgivningsteori vi ser i lokal praksis. I Nord-Trøndelag, som har etablert karrieresenter, er opplæring i bruk av nye og teoretisk basert hjelpemidler/verktøy en viktig del av senterets oppgaver. Det er vårt inntrykk at karrieresenter kan bidra til å løfte global rådgivningsteori inn i skolens rådgivningspraksis og

bidra til oppdatering av de av skolens aktører som skal arbeide med dette feltet. Vi ser f.eks. at karrieresenteret deltar i opplæring av lærere som skal undervise i utdanningsvalg og dermed også tilføre dem rådgivningsteoretiske perspektiver på oppgaven.

Ett element som vi har sett tydelig i intervjuene med rådgiverne er at de er sterkt forankret i en idealforståelse av at rådgiver ikke skal gi råd. Rådgiveren skal veilede elevene og gi dem de kunnskaper de trenger for å gjøre gode valg, men å gi konkrete råd er ikke innenfor rådgivernes mandat. De fleste rådgiverne begrunner dette med at det er elevens eget, frie valg og betrakter det nærmest som uetisk å gi råd. Dette er et paradoks i og med at elever gjerne ønsker tydelige svar og råd i det de opplever som en svært vanskelig valgsituasjon.

CMS-perspektivet kan i europeisk sammenheng sies å representere starten på en utvikling mot det noen betegner som paradigmeskifte. Det vil si at vi med CMS-perspektivet ser et skifte fra å se karriereveiledning i et koblingsperspektiv, der målet er valget personen står overfor her-og-nå, til å se karriereveiledningen inn i et læringsperspektiv. Forståelsen av at karriereveiledning handler om læring står svakt i norsk tradisjon, men står sterkere i en del europeiske land. Denne dreiningen imot å bringe karrierelæring inn i skolen er disse landenes grep for å bidra til at elevene får større muligheter til å tilegne seg nødvendige karriereferdigheter.

I Norge er Vox en aktiv spredningsagent i forhold til dette perspektivet. Vi har i løpet av evalueringen vært til stede ved et seminar der representanter for Vox har informert om CMS-perspektivet. Det er vårt inntrykk at mange rådgivere opplever dette som relevant for egen praksisutøvelse, og for skolens utforming av et helhetlig system for karriereveiledning. Ut fra vårt materiale ser vi ellers at CMS er noe rådgiverne nok til en viss grad kjenner til, men som de ikke har inngående kunnskaper om. Dette er i dag heller ikke noe som påvirker skolens konstruksjon av lokal praksis i betydelig grad, eller er veldig synlig i skolens lokale teorier om rådgiving. I skolens og rådgiverens hverdag, er fokus fortsatt relativt klart rettet mot de konkrete valgene eleven i nær framtid skal utføre. Det handler selvsagt om å bli kjent med seg sjøl og aktuelle valgmuligheter og om å gjøre valg, men fokuset er på det konkrete valget. Det bredere læringsperspektivet blir i mange tilfeller mer usynlig, eller implisitt i dette. CMS kan uten tvil komme til å påvirke hvordan karriereveiledning utøves i framtiden.

Noen snakker altså om CMS som et nytt paradigme for rådgivningen i betydningen et nytt, felles sett av teoretiske, praktiske skrevne, uskrevne teorier og metoder som samler rådgivningsfeltet omkring en bestemt praksis (Se f.eks. Kuhn, 1962). Å vri bevisstheten i skolene mer i retning av at karriereveiledning handler om utvikling av en grunnleggende valgkompetanse, ikke som erstatning for, men i tillegg til evnen til å gjøre de konkrete valgene. Dette vil etter vår mening styrke arbeidet. På den måten vil karriereveiledning også kunne posisjoneres nærmere sentrum i skolen, læring av grunnleggende ferdigheter og

tilegnelse av kompetanse. Valgkompetanse eller -ferdighet kan bli en grunnleggende ferdighet i skolen, som et grunnlag for livslang læring. På grunnlag av data fra våre tre fylker, er det imidlertid ikke grunnlag for å si at et paradigmeskifte er et faktum eller et nært forestående faktum i Norge. Å snakke om et paradigmeskifte i betydningen et systematisk, omfattende skifte i måte å tenke på, til avløsning for tidligere paradigmer, er prematurt basert på vårt datagrunnlag. Utviklingen er ikke der. Så langt er CMS en av flere parallelle og kanskje konkurrerende diskurser eller epistemer (Foucault, 1999 og 2006) i feltet. Å arbeide videre for å inkludere dette perspektivet i skolens totale redskapskiste for karriereveiledning, bør etter vår mening fortsatt være en viktig oppgave.

9 Operasjonalisering av sentrale styringssignaler og utforming av lokal politikk

Skolens rådgivning viser godt noen av utfordringene vi står overfor når en nasjonalt definert politikk skal bli til lokal praksis. En av de gjennomgående utfordringen vi har sett i denne evalueringen, tar utgangspunkt i at man i løpet av de siste årene har gjennomført flere sentralt definerte endringer i rammevilkår og innhold i skolens rådgivning. Rådgivningen er i forandring. En underliggende problemstilling i evalueringen har derfor vært hvordan disse endringene påvirker systemet i de tre fylkeskommunene. Med andre ord: Hvilken effekt har nasjonal politikk på lokal praksis?

Fra en rekke studier av iverksetting av offentlig politikk på ulike politikkområder, vet vi at dette er en prosess som ofte innebærer at politiske intensjoner omformes før de når ut i praksisfeltet. Et politisk vedtak får ikke nødvendigvis den form i praksis som var ønsket eller forventet. Dette kan skyldes en rekke faktorer. Politiske intensjoner og vedtak har ofte en stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, dvs. at intensjonene kan forstås og fortolkes ulikt, avhengig av de forskjellige aktørenes egen virkelighet og virkelighetsforståelse (Bijker, 1987). Et politisk vedtak gjennomgår på mange måter en kompleks oversettelsesprosess før det framstår som handling i praksisfeltet.

I noen tilfeller er dette også bevisst fra politikktutformernes side, man ønsker faktisk at det lokale nivå skal kunne påvirke virkemidlene, og gi dem en form som er best mulig tilpasset den lokale virkelighet man har intensjoner om å påvirke. I andre tilfeller kan man oppleve at aktører i praksisfeltet, bevisst eller ubevisst, motarbeider eller omformer politiske vedtak som de opplever bryter med deres opplevelse av virkeligheten – de behov de ser der.

De samme mekanismene gjelder selvsagt også på området skoleutvikling. Politiske vedtak og intensjoner møter en kompleks virkelighet gjennom en langvarig iverksettingsprosess, og resultatene blir ikke alltid det man hadde planlagt og/eller ønsket. Å se hvordan denne iverksettingsprosessen, der politiske vedtak og virkemidler oversettes til lokal skolevirkelighet i Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag, har derfor vært viktig problemstilling i vårt arbeidet.

Den andre gjennomgående utfordringen handler om rådgivningens plass i skole og samfunn. Når man ser på rådgivningstjenestens innhold og arbeidsvilkår, er det nødvendig å se på den samfunnsmessige konteksten denne tjenesten befinner seg i. Rådgiverne i skolen, kanskje særlig de som har ansvar for utdannings- og yrkesrådgivningen, befinner seg i et kontinuerlig krysspress mellom ulike gruppers ønsker og behov. På samme tid skal rådgivningen tilfredsstillende elevenes, næringslivets og skolens behov. Rådgivernes primære målgruppe er elevene som har krav på en rådgivning som både hjelper dem til å få en meningsfull

skolegang, og til å få tilfredsstilt sine ønsker mht. framtidige utdannings- og yrkesvalg. De skal dessuten få en nødvendig grunnleggende kompetanse for å gjøre valg senere, i et livslangt læringsperspektiv. Videre skal også arbeidsmarkedets behov for kompetanse og arbeidskraft tilfredsstilles. For mange elever må ikke velge utdanningsveier som fører til yrker det ikke er behov for. Disse to tingene er ikke alltid lett å tilfredsstille samtidig. Hvordan påvirkes rådgivningen i de tre fylkene av lokal næringsstruktur og utvikling i dette? Har oljesektorens stadig større betydning f.eks. påvirket skolens rådgivning og de unges valg? Også skolens behov og muligheter skal tilfredsstille. Til en viss grad må de råd som blir gitt ta hensyn til skolens kostnadsstruktur; for mange elever kan ikke velge for kostbare utdanningsveier. Hvordan påvirker lokal skolestruktur rammene for, og innholdet i, rådgivningstjenestens arbeid? Det er dette som hele tiden må med i forståelsen av måten denne tjenesten fyller sine oppgaver på. Å se hvordan rådgivningstjenesten fungerer i sin lokale kontekst i de tre fylkene, vil derfor være viktig for å forstå hvordan tjenesten utvikles lokalt og hvilken kvalitet den har.

9.1 Utøvelse av lokal politikk

Teorier som kan bidra til å forstå hvordan politiske føringer og virkemidler omformes og oversettes til praksis er viktige for å forstå rådgivers arbeid og rolle. Dette er teori som kan forklare hvorfor ting skjer eller ikke skjer i forlengelsen av politiske intensjoner og vedtak, og hva som bidrar til hvordan aktørers handlinger blir som de blir. Når politikk eller hvilke som helst føringer skal utøves, i privat eller offentlig sektor, er det alltid noen som må definere hva det vil si i det daglige virket. På rådgivingsfeltet er det en lov og forskrift som sier noe om hva elevene har rett på og hvem som har ansvar for at denne retten oppfylles. Det er mindre tydelig *hvordan* man skal arbeide i skolen for at elevene skal få det de har krav på. Denne delen av teorikapittelet vil omhandle ulike perspektiver som kan bidra til å forklare hva som skjer i prosessen, som pågår kontinuerlig, fra bestemmelse til utøvelse av politiske målsettinger.

En lineær diffusjonsmodell (se f.eks. Rogers, 1983) der man forutsetter at en sentralt utviklet innovasjon, politisk satsing eller endring blir implementert på ulike nivåer i en organisasjon og slik skaper den forutsatte endringen – viser seg ofte ikke å stemme med virkeligheten. Resultatet kan ofte bli et annet enn det de sentrale premissgiverne har forutsatt. Aktørene som tar imot tiltaket, omformer og oversetter det slik at det passer til de lokalt opplevde behov. Noen ganger er denne omformingen så radikal at resultatet blir et helt annet enn det de som utformet tiltaket forutsatte. Utfordringen blir dermed hvordan man kan iverksette en sentralt gitt politikk eller satsing i en lokal kontekst, dvs. hvordan sentrale satsinger kan omformes i møte med lokal virkelighet på en måte som bevarer intensjonene med tiltaket, samtidig som man tar høyde for den lokale virkeligheten. Dette har preget debatten rundt

iverksetting av offentlige tiltak og reformer. En vanlig erfaring her har vært at en sentralt utformet politikk er vanskelig å iverksette på en måte som gir de resultatene som politikktutformerne har forutsatt og ønsket.¹⁸

For å belyse hvordan rådgiverne utøver sin rolle i et krysspress mellom skole, elever og samfunn vil vi ta utgangspunkt i rådgiveren som politikktutøver. Rådgiveren arbeider i en organisasjon som har gitte retningslinjer å forholde seg til fra politikere og byråkrater høyere opp i hierarkiet, det være seg på kommunalt, fylkeskommunalt eller statlig nivå. Rådgiverne og skolen er en del av det nasjonale utdanningssystemet. Rådgiverne må dermed forholde seg til bestemmelser som kommer fra aktører høyere oppe i hierarkiet enn dem selv. Samtidig er det elevene og delvis foreldrene som er målgruppen for rådgivernes arbeid, og disse har sine forventninger og krav til hva rådgiveren skal gjøre. I tillegg er rådgiverne også en del av en avgrenset organisasjon – skolen. Her har de ledere og kollegaer som også har forventninger og krav til hvordan rådgiverne skal utøve sitt daglige virke. Rådgivernes arbeid kan få betydning for skolens interne organisering og ressurstilgang (f.eks. allokering av elever til ulike Utdanningsprogrammer) og for utviklingen i lokalsamfunnet (f.eks. at elevene gjøre utdanningsvalg som sikrer rekruttering til lokale bedrifter). Ut fra dette perspektivet er det tydelig at det stilles mange krav til rådgiverne fra ulike hold.

En utfordring for rådgiverne blir dermed å balansere sin egen rolle mellom alle krav og forventninger som stilles til dem, samtidig som de forholder seg til de rammefaktorene (f.eks. tid og ressurser) de er underlagt i sine stillinger. En teori som omhandler ansattes tilpassing av egen forståelse og eget arbeid til de krav som stilles dem er Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrater. Han definerer bakkebyråkrater som offentlige tjenestemenn som daglig arbeider med innbyggere og som må gjøre skjønnsmessige vurderinger for å utføre sitt arbeid (Lipsky, 1980:3). Han er særlig opptatt av de beslutningene hver enkelt ansatt tar i forhold til innbyggere når de utfører arbeidet, som på den måten blir det direkte resultatet av en definert politikk. På tvers av ulike politikkområder tenderer bakkebyråkratene til den samme praksisen uavhengig om de er lærere, politi eller sosialarbeidere. De ser på seg selv som frontlinjekjempere som gjør så godt de kan innenfor de rammene de er underlagt. Bakkebyråkratene vil dermed aldri påstå at jobben de gjør er perfekt, kun at de fungerer så effektivt og riktig som mulig under de forutsetningene de har (Lipsky,1980:82). Bakkebyråkratene gjør sitt beste, men opplever en avstand mellom krav fra politikere, ledere og den gruppen de skal hjelpe på den ene siden og den store arbeidsmengden på den andre siden. I denne situasjonen vil de sette inn mestringsmekanismer som systematisk endrer arbeidet i forhold til intensjonene som ligger i politikken som skal utføres. Lipsky framhever

18 For noen eksempler på studier av utfordringene ved iverksetting av offentlig politikk, se f.eks. Pressman og Wildavsky (1979), Barrett og Fudge (1981) eller Sætren (1983)

tre generelle strategier som bakkebyråkratene bruker for å forholde seg til alle kravene de møter: 1) De utvikler måter å arbeide på som begrenser etterspørselen og maksimerer bruken av tilgjengelige ressurser, samtidig som brukerne ivaretas og prosedyrer overholdes. 2) De modifierer egen forståelse av jobben for å begrense arbeidet slik at gapet mellom tilgjengelige ressurser og det som er målsettingen reduseres. 3) De tilpasser sin forståelse av brukerne slik at gapet mellom brukernes behov og reel måloppnåelsen blir mer akseptabelt. Eksempler på slike tilpasninger kan være å gjøre det vanskeligere for målgruppen å få kontakt, eller omprioriterer oppgaver slik at enkle oppgaver, som utfylling av skjemaer eller registrering i IT-systemer, får fortrinn, mens vanskeligere oppgaver, som rehabilitering og forebygging, blir nedprioritert. Disse tilpassingene kan bli forstått som en respons på det problemet bakkebyråkratene konstant står overfor i sitt daglige arbeid. Deres tilpassinger og operasjonalisering av eget arbeid er politisk; de bestemmer fordeling av goder og tjenester i samfunnet og bruker en posisjon av politisk autoritet. Slik snur Lipsky politikktutformingsprosessen på hodet og mener at det er bakkebyråkratene som er de virkelige politikktutformerne, ikke politikerne (Winter, 2003). Denne påstanden indikerer at noen får hjelp mens andre blir skadelidende av et dominerende mønster av beslutningstaking. Hvis beslutningsmønsteret er karakterisert av å være rutinisert må man se nærmere på hvem som får hva, når og hvordan (Lipsky, 1980). Lipskys teori er i denne sammenhengen først og fremst nyttig med tanke på en analyse av hvordan rådgiverne tilpasser seg og sin jobb særlig med tanke på skoleinterne forhold og ressurstilgang.

9.1.1 Lokal forståelse og implementering

En annen utfordring for rådgiverne er lokale forhold i skolen, i lokalsamfunnet eller i elevmassen. Rådgiveren utøver ikke sin rolle i et vakuum, men må forholde seg til den konteksten de inngår i. Eksempler på slike lokale forhold kan være skolens fagtilbud og økonomi, næringsstrukturen i kommunen, egenskaper ved elevmassen og foreldrenes utdanningsnivå eller yrkes- og utdanningsrådgivningens status ved skolen. En måte å se dette på er å si at rådgiverne må utøve sin rolle innenfor en lokal virkelighet. Den lokale virkeligheten er både ytre omstendigheter og de ansatte ved skolens felles forståelse av hvordan virkeligheten henger sammen. Dette blir betegnet som lokale teorier, altså «*kollektive forestillinger hos mennesker som arbeider på samme arbeidsplass*» (Sørensen og Sætnan, 1984:7). Lokale teorier kan forstås som «*referanserammer som gir hendelser og tilstander en meningsfull fortolkning hos de som har teorien*» (Finne, 1995:210). Denne felles referanserammen setter betingelser for hvordan nye elementer blir forstått og operasjonalisert i skolen. Skoler, og de ansatte ved skolene, tolker sin egen oppgave på grunnlag av en felles forståelse som legges til grunn for hvordan de enkelte ansatte velger å gjennomføre sine arbeidsoppgaver. Det er umulig i følge Meyer og Vorsanger (2003) og vurdere bakkebyråkraters arbeid uten å ta hensyn til den konteksten de handler innenfor. De foreslår også at vi kanskje må vurdere kreativitet, tilpasning, entreprenørskap,

eksperimentering og medvirkning som hensiktsmessige resultat når man skal evaluere bakkebyråkraters utøvelse av skjønn i arbeidet.

Samtidig har politiske tiltak og målsettinger betydelig grad av fortolkningsmessig fleksibilitet (Bijker, 1987). Det ble opprinnelig brukt for å beskrive hvordan teknologiske nyvinninger ble fortolket inn i en lokal forståelse og forstått ulikt av ulike aktører. Dette kan også anvendes for å forstå hvordan politiske tiltak og intensjoner blir forstått ut fra aktørenes ståsted (Buland, 1996, Buland m.fl. 2011). Politikk må forstås og fortolkes av de som skal utøve den og de lokale teoriene er viktige for resultatet av denne tolkningen og operasjonaliseringen av politikken (Buland m.fl., 2011, Mathiesen, 2009). Denne prosessen kan også sees som at politikk må domestiseres eller temmes inn i den konteksten de skal bli en del av (Sørensen, Aune og Hatling, 1996). Dette kan foregå både på praktiske, symbolske og kognitive dimensjoner og handler om at en aktør tar stilling til hvordan noe praktisk skal utføres, hvilke verdier det skal tilskrives og hvordan det skal forstås i den sammenhengen det inngår i. Både organisasjoner som helhet og de enkelte aktørene vil være viktige i disse prosessene. Når rådgiveren for eksempel får nye oppgaver fra skolens ledelse, må dette tolkes og implementeres i den allerede eksisterende virksomheten og rådgiveren får da en viktig rolle i utformingen av dette nye elementet. Fortolkningen og domestiseringen av politikk kan foregå på ulike nivåer i en organisasjon, og selv og de som utformer en ny politikk har klare formeninger om hvordan dette vil utøves i skolene, kan de lokale teoriene spille inn på en slik måte at resultatet blir svært annerledes enn det som i utgangspunktet var tenkt og lokale variasjoner blir svært tydelige (Mathiesen, 2009).

9.2 Sentral styring av rådgivningen?

Lokal rådgivningspraksis utformes blant annet på bakgrunn av sentrale styringssignaler. De viktigste leverandører av slike signaler er selvsagt Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet gjennom lov, forskrift, rundskriv og stortingsmeldinger. Samtidig ser vi at Vox (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) er i ferd med å bli en sentral premissgiver for det lokale arbeidet, blant annet gjennom arbeidet med CMS (Career Management Skills) som et teoretiske grunnlag for karriereveiledning. Også KS, Kommunesektorens organisasjon, gir på ulike måter sine signaler om ønsket utvikling. I det følgende vil vi legge mest vekt på de styringssignaler som kommer fra departement og direktorat.

Vi har tidligere pekt på at det, blant annet som en følge av kritikk mot rådgivningen i skolene, i løpet av de siste ti årene er tatt flere initiativ fra sentralt hold for å påvirke rådgivningens praksis og kvalitet i Norge. Noen av disse endringene har handlet om forsøk på innføring av nye organisatoriske prinsipper, som for eksempel Delt rådgivningstjeneste. Dette innebærer at man etter et foregående forsøk anbefalte skolene å skille det

sosialpedagogiske fra karriereveiledningen, for på den måten å frigjøre tid og muliggjøre økt fokus på begge de to hovedområdene innen skolens rådgivning.

Endringer i Opplæringslova og forskriften til den og nye anbefalte kompetansekrav for rådgivere har også hatt som formål å påvirke arbeidet. Innføringen av fagene utdanningsvalg og prosjekt til fordypning er andre nasjonalt utviklede og innførte tiltak for å endre lokal praksis. Prinsippet om at rådgiving er hele skolens oppgave, slik det også er nedfelt i forskriften til Opplæringslova, er et annet signal som har hatt til hensikt å endre skolens rådgiving i en bestemt retning. I flere av disse signalene, er det åpenbart bygget inn en fleksibilitet. Man opererer ofte med formuleringer som «kan» og «bør», kvalitetskriteriene og kompetansekrav er «anbefalt» ikke pålagt. Delt rådgivingstjeneste er også en anbefalt, ikke obligatorisk organisasjonsmodell. Av ulike grunner er det altså lagt inn et betydelig rom for lokal tilpasning, selv om man gjennom lov og forskrift har definert en del minstekrav for hva rådgivningen må inneholde. Rommet for lokale fortolkninger er med andre ord betydelige.

Et annet styringsredskap er rådgiverressursen, beregnet til et halvt årsverk pr 250 elever. Denne har vært uendret siden 1973. Det faktum at denne ikke er økt, til tross for det stadig økende fokus på viktigheten av god rådgiving, har av noen av våre informanter blitt framhevet som noe som sender et dobbelt signal. På den ene siden framheves det stadig og fra ulike hold hvor stor samfunnsmessig betydning dette har, men det følges ikke opp av politisk vilje til å øke ressursen.

Vi ser altså at situasjonene her er preget av den samme nasjonal vs. lokal-dimensjonene som også har preget mye norsk skolepolitikk de siste årene. På den ene siden har dette feltet vært dominert av desentralisering og større frihet for kommunene, det enkelte har beskrevet som en fragmentering av statlig styring (Tranøy & Østerud, 2001). Samtidig ser andre at det skjer en stadig sterkere statlig styring av det samme desentraliserte systemet, og at vi kanskje har fått et system som både er sterkere sentralstyrt og desentralisert:

Maktfordelingen mellom staten og kommunene kan sammenfattes slik at vi nå kan sies å være tilbake til situasjonen før desentraliseringsbølgen startet mot slutten av 1970-tallet. Selv om markedet i økende grad er etablert som et ideal for effektivitet, er kommunenes relative makt redusert. Staten definerer dagsorden for utdanningspolitikken i den grad at den også bestemmer kommunenes dagsorden. Det underlige er at dette synes å ha skjedd uten at det er foretatt noen eksplisitte avveininger av profesjonsutviklingen i forhold til desentraliseringspolitikken (Engeland og Langfeldt, 2009:15).

Dette preger åpenbart også rådgivningen i skolen, som i dag utformes i spennet mellom nasjonale signaler og lokal frihet.

Dette spennet har kanskje også ført til at sentral myndigheter har vært tilbakeholdne med hensyn til å definere for klare kvalitetsindikatorer for rådgivningen? Spørsmålet om hva som er «god rådgivning» forblir derfor til en viss grad uavklart og overlatt til den lokale fortolkning. Når rådgivningsforskriften f.eks. sier at «*Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval*», er dette hele tiden formuleringer med stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet. Ansvar for å definere hva som er tilstrekkelig kunnskap og selvinnsikt, vil hele tiden være åpent for fortolkning og forhandling. Det samme gjelder «evne til å vurdere mulige konsekvenser av valg og forebygge omvalg». Hva er tilstrekkelig evne? Hvordan måler vi / vet vi at dette er tilfelle?

Videre heter det at:

«Utdannings- og yrkesrådgiving skal vere eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen, og skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbod om rådgiving om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnarar er til dømes andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriererettleiing og heimen»

Her ser vi det samme. «Ulike personer og instanser», «så langt det er mulig og hensiktsmessig», «best mulig», «aktuelle samarbeidspartnere», alt er formuleringer som krever lokal oversettelse og kontekstuell fortolkning. Vi sier ikke at en lov eller en forskrift kan eller skal være absolutt. Tvert imot må det alltid gis rom for lokal forståelse og kontekstuelle forhold. Derimot peker vi på at man må forvente lokal tilpasning og fortolkning, når lov og forskrift er såpass åpen. Hva er god rådgivning, er ikke et enkelt spørsmål å besvare.

9.3 Lokalt næringsliv

Hvem og hva skaper variasjon og påvirker lokal fortolkning? Hva er det som preger den virkeligheten de sentralt gitte og relativt åpne vedtak, føringer og signaler møter på sin vei til å bli rådgivningspraksis? Dette skal vi drøfte i det følgende.

De sentrale styringssignalene med hensyn til skolens rådgivning kommer altså fra overordnede myndigheter, primært i form av lov og forskrift. Samtidig har andre interessentgrupper klare forventinger til hva skolen skal levere av rådgivning. De viktigste av disse er sannsynligvis representanter for lokalt næringsliv. Lokalt næringsliv har klare forventinger og bestillinger til skolen. Som en representant for en større bedrift formulerte det til oss: «*Vi levere en kravspek til skolen, og forventer at de gjør sitt beste for å følge opp*». Den samme bedriftsrepresentanten fortalte også at bedriften forholdt seg til både skoleeier

og skoler, og forventet at deres ord også ble hørt og fikk virke ved utformingen av skolens praksis. I lokalsamfunn med store hjørnestensbedrifter blir dette særlig sterkt. De forventer å bli hørt og skolene er avhengig av et godt samarbeid. Samtidig er dette en klar ressurs for rådgivningen. Godt skole-bedriftssamarbeid er som vi har vist en forutsetningene for god rådgivning. Samtidig vil hele lokalsamfunn ofte være avhengig av at man skaper nok lokal rekruttering. Også næringslivets organisasjoner, som NHO, bransjeorganisasjoner osv., har det de opplever som legitime interesser knyttet til skolens rådgivning. Disse gir da også jevnlig sine signaler, både lokalt og sentralt, om hvilken utvikling de ønsker. «God rådgivning» blir i dette perspektivet en rådgivning som gir dem den kompetansen de trenger.

9.4 Skoleeiers rolle

Som vi har sett er lov og forskrift klar på at skoleeier har rådgivningsansvar. Hvordan skoleeier velger å fylle denne rollen, vil selvsagt påvirke den oversettelsen av sentralt utformede virkemidler som igjen resulterer i lokal praksis. Skoleeier kan være en viktig premissleverandør i forhold til denne definisjonen av god lokal praksis. I noen tilfeller ser vi at dette også skjer. Særlig ser vi at fylkeskommunene, riktig nok i litt ulike grad, tar sitt ansvar som skoleeier. Forskjellen er større når det kommer til hvordan kommunene fyller dette rommet.

Her er det viktig å være klar over at norsk skole gjennom de siste årene har gjennomgått en utvikling preget av desentralisering. Den enkelte skoleeier og skole har gradvis fått større lokalt handlingsrom til å utforme sitt arbeid, også på området skoleutvikling. Det har blitt lagt økende vekt på at skoleutviklingsstrategier skal være lokalt forankret. I stortingsmeldingen «Kultur for læring» heter det f.eks.:

Forestillingen om at staten skal skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og – styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv skal ha de beste forutsetninger for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (...) Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv (St.meld. nr. 30 2003–2004) :25-26).

Disse visjonene om lokalt basert utvikling møter samtidig sentralt gitte reformer og signaler om en ønsket utvikling. Samtidig er rapporteringsplikt og måling sterkt fokusert gjennom f.eks. nasjonale prøver. Feltet skoleutvikling befinner seg i Norge altså i et skjæringspunkt mellom store, statlige satsinger og sentralt gitte føringer og et ønske om desentralisering med vekt på lokalt fundert utviklingsarbeid. I forlengelsen av dette er det to sentrale

problemstillinger som man ofte vil måtte forholde seg til: Hvordan implementeres sentralt gitte satsinger og endringer lokalt, og hvordan kombinerer man dette med lokalt funderte behov for endring og utvikling i den enkelte skole? Når det gjelder rådgivning ser vi dessuten at det lokale næringslivets ønsker og behov blir særlig tydelig i noen tilfeller.

Mange norske kommuner har i løpet av de siste tiårene vært gjennom betydelige endringer i organisasjon. Den tradisjonelle kommuneorganisasjonen med sine ulike fagetater, som for eksempel skolekontorer, har blitt bygd ned.. Intensjonene bak disse omstillingsprosessene var å fornye, demokratisere og effektivisere kommunens forvaltning og tjenestetilbud (Kleven og Hovik, 1994). Organisasjonsendringene har vært gjennomført ut fra et ønske om å redusere byråkratiet og skape mer desentralisering og flatere organisasjonsstrukturer. Gjennom flatere organisering ønsket man å gjøre veien fra brukere av tjenester og opp til rådmannsnivå kortere. Parallelt med dette ser vi at kommunene har fått mange nye oppgaver og nytt ansvar. Mange kommuner, særlig små kommuner, opplever samtidig å være i en presset situasjon. Blant annet med hensyn til befolkningsutvikling. Mye som tidligere var kommunale oppgaver knyttet til skolen, ble som en følge av dette delegert til enkeltskoler. I mange tilfeller førte det også til at den kommunale kompetansen på skole spørsmål ble redusert. De tradisjonelle fagavdelingene over enkeltskoler, skolekontorene, ble borte. Med dem forsvant ofte også medarbeidere med spesialkompetanse på skole. Skolekompetansen ble heller konsentrert til den enkelte skole, og skolelederne ble kommunens fremste skolefaglige ledere. Samtidig ser man ofte at enhetsledere, rektorer, primært oppfatter sin rolle som knyttet til «sin» skole og ikke til kommunen. Skoleleders oppgaver har i tråd med den utviklingen vi har beskrevet, blitt flere og mer sammensatt. Mange skoleledere vil oppleve at de rett og slett ikke har kapasitet til å spille rollen som skolefaglig utviklingsagent for kommunen, ut over sin egen skole. På den måten kan man argumentere for at mange kommuner har fått, eller står i fare for å få, en mer atomisert kompetanse på feltet. Grunnlaget kan dermed være lagt for ulik utvikling i ulike skoler, også innenfor samme kommune. På området rådgivning blir dette særlig tydelig. Her snakker vi om ett spesielt område innenfor det større området skoleutvikling. Sjansen for at skoleeier i et slik tilfelle ikke har nødvendig kompetanse til å være en effektiv pådriver for utvikling, eller for å fylle den rolle som kvalitetsgarantist som de i følge lov og forskrift har, blir dermed betydelig

Vi ser i vår studie klare eksempler på skoleeiere som ser ut til å ha delegert ansvaret for rådgivningen mer eller mindre fullstendig til skolen, og som heller ikke etterspør dette i betydelig grad. Skoleeier definerer noen ganger sin rolle relativt tilbaketrasket, som i disse utdragene fra et intervju:

Det som jeg sørger for og ser på som representant for skoleeier da, det er jo at vi oppfyller lovens krav, at vi har avsatt en rådgiverressurs som er i tråd med antall

elever som går på ungdomsskolen. Vi har óg, eller jeg da, har etter spørsmål fra ungdomsskolen valgt å støtte videreutdanning i rådgiverrollen til han som innehar det.

Ja, ellers så får jeg jo gjennom at jeg har samtaler med rektor og inspektør som óg er rådgiver, informasjon om at rådgivning blir gitt til elevene, men det er jo det jeg kan si. Jeg går jo ikke inn og kontrollerer at det blir gjort. Jeg definerer ikke det som en kontrollfunksjon

Ja, men som sagt da, så går ikke jeg inn og stiller spørsmål direkte på hvordan rådgiverfunksjonen utføres og innholdet i den. ... men jeg har tillit til at ledelsen ved ungdomsskolen passer på at elevene får den rådgivningen som dem skal ha altså.

I en slik situasjon blir svært mye opp til den enkelte skolen. Skolen blir på en måte alene om å utforme lokal politikk på området. Dette kan og vil selvsagt i de fleste tilfeller fungere utmerket, men samtidig mister man en aktør som aktivt kunne ha støttet og satt retning på skolens utvikling av sin rådgivning og som aktivt kunne deltatt i skolens fortolkning av rådgivningens politikk.

Andre skoleeiere har gitt uttrykk for at de både har kompetanse på området, og et ønske om å delta i skolens utvikling. En skoleeier fortalte innledningsvis i intervjuet med oss:

Jeg fanget nettopp opp noen signaler om at ikke alt er helt som det skal være med hensyn til rådgivningen i ungdomsskolen. Noe jeg fikk høre litt tilfeldig, nesten. Jeg hadde jo et inntrykk av at ting var i orden, så nå skal jeg ut en runde og finne ut av dette. Det er jo min oppgave.

Noen gir uttrykk for at kapasiteten ikke er stor nok, og at de er underbemannet i forhold til sitt eget ønske om i større grad å være en medspiller for sine skolers utvikling av rådgivningen. I flere sammenhenger har det også tidligere blitt pekt på at skoleeiers manglende kompetanse og kapasitet, kan være en utfordring i forhold til utvikling. OECDs evaluering av vurdering og læring i norsk skole, pekte på utfordringer knyttet til skoleeiers klart definerte rolle og særlig i mindre kommuner. Her ble det blant annet påpekt at: «*In many parts of Norway, it is unrealistic to expect that individual school owners would be able to develop robust local quality assurance systems on their own and follow up with schools accordingly*» (Nusche, Maxwell og Shewbridge 2011, s. 11).

En viktig rolle for skoleeier kan være å fungere som en ekstern utviklingsagent for sine skoler, for å sikre at kvaliteten på ulike områder blir mest mulig lik for ulike skoler innenfor sitt ansvarsområde. Man må løfte en hel skole, ikke bare enkeltskoler. I fravær av en slik

felles utviklingsagent kan skolars utviklingsarbeid bli fragmentert og atomisert – som noe som bare angår den enkelte skole. Dette så vi for eksempel i «Gi rom for lesing!», den nasjonale satsingen på lesing. Der hadde skoleeier en klart definert oppgave som utviklingsagent, og deltakerne framhevet skoleeiers rolle i arbeidet med å løfte alle skolene i en kommune og dermed bidra til at alle elever får det samme tilbudet. I realiteten opplevde man ofte at én skole i en kommune kunne oppnå gode resultater, uten at andre skoler i samme kommune engang var klar over hvilket arbeid som ble gjort på naboskolen (Buland, Havn og Finbak, 2006).

Det er all mulig grunn til å tro at det samme er tilfelle også i forhold til området rådgivning, og særlig med tanke på at dette tradisjonelt har vært en mer avgrenset oppgave, en oppgave som primært omfattet rådgiver og i mindre grad resten av skolen. Det er kanskje ikke realistisk å forvente at alle skoleeiere skal ha nødvendig kompetanse til å være en pådriver i skolens arbeid med utvikling av rådgivning. Likevel mener vi at man oppnår betydelig kvalitetsheving dersom skoleeier blir en mer aktiv medspiller for skolene, og en aktiv deltaker i de kontinuerlige oversettelsene av sentrale føringer som nødvendigvis må foregå. Hvis skoleeier kan være med å svare på spørsmålet om hva som er god rådgivning, har man etter vår mening kommet et skritt videre i utviklingen.

9.5 Skolelederens ansvar for kollektiv læring

En annen faktor som påvirker arbeidet ved den enkelte skole, er ledelsens rolle og engasjement. En aktiv og engasjert skoleledelse som deltar i utformingen av arbeidet er etter vår mening en forutsetning for å komme videre på veiene mot en rådgivende skole, der dette altså er hele skolens ansvar.

Skoleleder er og bør være rådgivers primære støttespiller. Dette gjelder ikke minst i implementeringen av sentralt gitte signaler og virkemidler. Skoleleder er den som må rydde rom for intern utvikling, sette av tid og resurser til dialog og refleksjon og selv bidra i den utvikling man ønsker skal skje. Slik blir skoleleder en sentral aktør i all skolebasert utvikling, også på rådgivningsområdet (Irgens, 2011). Skal man oppnå målet om at rådgivning skal være hele skolens ansvar, må det skje en kollektiv læring i skolen og skolen må utvikle et «vi» også på dette området. Man må utvikle en mer enhetlig lokal teori om rådgivning enn den man hadde før. Bare på den måten kan man utvikle en felles forståelse og praksis.

Uten aktiv ledelse kan vi heller ikke forvente at lærerkollegiet skal ta den rollen i arbeidet, som det er rimelig å fortolke lov og forskrift i retning av at de skal gjøre. I lærernes lokale teori om rådgivning er for eksempel dette ofte rådgivers ansvar, ikke deres. Som lærer er det ditt ansvar å formidle kunnskap og kompetanse i fag og bidra til elevenes læring – ikke bruke

unødvendig tid på ting som ligger utenfor. Det er skoleleder, ikke rådgiver, som må stå bak ønsket om at alle lærere skal ta sin del av ansvaret. Skoleleder, ikke rådgiver må være den som presiserer at det å gi elevene valgkompetanse ikke er noe som ligger på siden, men tvert imot er sentralt i skolens virksomhet. Dermed er det nødvendig at også skoleleders lokale teori om egen oppgave utvides til også å være pådriver for skolens rådgiving.

I vårt prosjekt har vi møtt eksempler på skoleledere som har spilt en slik aktiv pådriverrolle. Disse karakteriseres av å være tett på praksis på feltet, de kjenner sin skoles rådgiving og de følger opp og støtter rådgiver. Rådgivere gir også uttrykk for at dette er en styrke i arbeidet. Samtidig ser vi et visst språk i svarene på breddeundersøkelsen. Generelt ser det ut som om rådgiver er mer kritisk til skolens rådgiving enn skoleleder. Skoleleder kan ha en tendens til å overvurdere skolens systemer og praksis, mens rådgiver, fra mer sin praksisnære plassering er mer realistisk. Samtidig har vi også møtt skoleledere som har gitt uttrykk for at dette feltet er noe som rådgiver tar seg av, som selv har hatt liten kunnskap både om lov, forskrift og om lokal praksis på feltet. Vi tror nok det fortsatt er grunn til å tro at vi kan finne «privatpraktiserende rådgivere» i den forstand at de driver sin rådgiving relativt uforstyrret av skolens ledelse og øvrige system. Dette trenger ikke å bety at elevene opplever å få dårlig rådgiving. En god rådgiver kan være god overfor elevene også når han eller hun er frikoblet fra skolesystemet. Imidlertid vil en privatpraktiserende rådgiver også kunne være en ensom rådgiver, som alene må fortolke, oversette og operasjonalisere de ulike innspillene og signalene som angår skolens rådgiving. Veien fram til en systemforankret rådgiving, der dette er hele skolens ansvar, er imidlertid betydelig lenger i slike tilfeller.

9.6 Rådgivers lokale teori – forståelse av rådgiverrollen

I tråd med det vi over har omtalt som lokal teori, er det naturlig å ta utgangspunkt i rådgivers egenforståelse/fortolkning av rådgiverrollen. Her er det også et sentralt spørsmål hva god rådgiving er. Det spørsmålet vil påvirke både rådgivers forståelse av styringssignalene og den praktiske yrkesutøvelsen.

Rådgivers «selvbilde» vil kunne ha mange, parallelle kilder. I tråd med at stadig flere rådgivere gjennomgår formell utdanning på feltet, vil en kilde til forståelse av egen rolle ligge der. De fortolkninger av rådgivergjerningen den enkelte rådgiver gjør, vil nødvendigvis avhenge av den kunnskap man har fått gjennom utdanning. Det vi litt bredt kan kalle global rådgivingsteori, vil danne noen forståelsesrammer for hva som er «god rådgiving» og dermed for konstruksjonene av lokal rådgivingsteori/-praksis. Økt deltakelse i kompetanseutviklingstiltak kan dermed bidra til å skape en forståelse av hva som er kjernen i rådgivers rolle, hva god rådgiving er og dessuten en mer omforent og felles forståelse av dette.

Samtidig er det klart at dette også er avhengig av lokal kultur og tradisjon. Med den relativt store graden av fortolkningsmessig fleksibilitet de sentrale føringene inneholder, vil «*sånn gjør vi det her*» alltid være en viktig kilde til forståelse av praksis. «*Jeg har lært mer av min forgjenger om jobben enn av forskriften*», sa en rådgiver i en av skolene vi besøkte. Alle skoler har gjennom flere år utviklet rutiner og tradisjoner, og i dem ligger det også forestillinger om hva som er god og dårlig yrkesutøvelse. Dette er kjerne i den lokale teorien og påvirker selvsagt rådgivers måte å fylle sin rolle på.

Rådgivere og læreres kilder for utvikling av egen kompetanse kan være forskjellige. Lov og forskrift og andre politiske signaler er en kilde til kunnskap. Formell utdanning er en annen. Imidlertid visere tidligere forskning (Desimone, 2009) at kollektiv deltakelse og samarbeid er en viktig faktor for læreres læring. Det er rimelig å tro at dette også gjelder rådgivere. Overføring av tradisjoner og forståelser fra andre rådgivere av hva rådgiver skal gjøre og ikke gjøre er viktig for den lokale teori man utvikler og for den praksis som følges.

Det er sentralt i rådgivers og skolens egenforståelse at rådgivningen skal hjelpe eleven til å gjøre selvstendige valg. God rådgivning er altså rådgivning som hjelper flest mulig elever til å gjøre gode, selvstendige valg der de får utnyttet sitt potensial og dermed får de beste forutsetninger for å leve et godt liv. Denne definisjonen av god rådgivning må imidlertid finne seg i konkurranse fra andre, delvis konkurrerende lokale teorier. Særlig i mindre lokalsamfunn kan rådgiver vanskelig se bort fra at også andre har sine klare ønsker og behov. Rådgiver vil alltid være en del av et lokalsamfunn, og måtte ha med i vurderingen at den jobb han eller hun utfører også vil påvirke dette samfunnet. Å overse lokale næringslivsaktørers behov, som i neste omgang vil kunne være avgjørende for hele lokalsamfunnet, er umulig. Dette må også på en eller annen måte inngår i rådgivers utforming av sin lokale teori om rådgivning, og dermed hans eller hennes praksis.

I tillegg er god rådgivning for skolen og skoleeier også rådgivning som fører til minst mulig omvalg og frafall, og dessuten gir valg som sikrer en ønsket tilbudsstruktur. Dette kan som vi har sett f.eks. handle om å sikre tilstrekkelig mange elever til at man klarer å opprettholde bestemte opplæringsprogram ved skolen. Det kan også handle om å opprettholde en god balanse mellom «dyre» og «rimelige» opplæringsprogram. Yrkesfag er vanligvis mer kostnadskrevenne enn studieforbereende program, og for skoleledelse og skoleeier kan dette også være momenter som inngår i definisjonene av «god rådgivning». For mange må ikke søke yrkesfag. Rådgiver vil i sin utforming av egen rolle, måtte håndtere også disse forventningene.

Rådgivningspraksis blir altså formet i et kontinuerlig trekantforhold mellom ulike interessenter, som illustrert i figuren under.



Figur 37 Rådgivningens trekantforhold

9.7 Konklusjon: Skolens rådgivning – et resultat av kollektiv fortolkning?

Som vi har sett, befinner skolens rådgivning seg hele tiden i et trekantforhold. Det forventes at rådgivningen skal tilfredsstille ulike gruppers behov og forventinger. For det første skal de være elevens hjelper, den eller de som hjelper eleven til å gjøre gode valg for sin framtid – valg basert på egne ønsker og forhåpninger. Ikke sjelden er det også foresattes forventinger, rådgiver må forholde seg til. Samtidig må rådgiver og skolens rådgivning forholde seg til næringslivets behov for rekruttering, skolens behov for høy gjennomstrømming, lite omvalg, økonomiskforsvarlig tilbudsstruktur osv. Ingen rådgiver kan velge å se bort fra noen av disse forventningene, men må hele tiden finne den rette balansen mellom de ulike interessentgruppene.

Skolens rådgivning blir til i et samspill mellom mikro og makro, slik vi har prøvd å beskrive det i figur 38. I dette samspillet mottar skolene input fra ulike hold. Fra makropolitisk hold kommer ulike former for styringssignaler. De viktigste av disse er lov og forskrift, med de rammer dette setter. De inneholder stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, både med hensyn til målsettinger, struktur og virkemidler. I tillegg til disse statlig gitte føringene, mottar skolene også input som påvirker rådgivningen fra andre hold. Et slikt input er selvsagt de økonomiske rammefaktorene, og viktigst er rådgiverressursen. Denne setter rammer for hva rådgiver kan gjøre, og kan også oppfattes som et signal fra nasjonalt nivå.

Et annet eksempel på makro-input til dette samspillet handler om det vi kan kalle global rådgivningsteori. Gjennom formell utdanning, får rådgivere tilført klare teorier og bilder av hva «god rådgivning» er. Det samme får de gjennom den uformelle, kollektive refleksjonsprosessen de deltar i skolen og i møte med andre rådgivere. Dermed møter global teori det vi kan kalle lokale teorier basert på lokale erfaringer og forståelser, og disse er ikke nødvendigvis samsvarende.



Figur 38 Hva former rådgivningspraksis?

Lokal kontekst gir også innspill til skolenes konstruksjon av lokal rådgivningsteori. De kanskje aller viktigste her er næringslivaktører. Disse har svært ofte en klar bestilling til skolens rådgivning; de ønsker at skolene skal bidra til at flest mulig av de unge gjør valg som svarer til de behov det lokale næringslivet har. I deres lokale teori om hva god rådgivning er, er det primære at den bidrar til å gi dem de kompetente fagarbeideren de trenger. Dette handler også om lokal sysselsetting og lokal samfunnsutvikling. Særlig der man har store hjørnesteinsbedrifter i små samfunn, kan bestillingene bli svært klare. Også der slike store bedrifter mangler kan vi se at lokale organisasjoner, som f.eks.. næringsforum, er svært interessert i å samarbeide med og å påvirke skolens rådgivning til å utvikle det som for dem er «god rådgivning».

Alt dette påvirker hvordan skolene fortolker sitt mandat og samfunnsoppdrag mht. rådgivning. I lys av dette utvikles lokal teori om hva god rådgivningspraksis innebærer. Praksis vil altså være et resultat av signaler og press fra ulike kanter og hvordan skolen og rådgiver

plasserer seg i forhold til dette. Hvordan skolen forholder seg til innspill fra ulike kanter, kan igjen variere avhengig av hvordan den lokale fortolkningen skjer. I noen tilfeller ser det ut som om rådgiver er relativt alene om å være oversetter – den som må håndtere de ulike innspill. Vi mener det er en fordel dersom dette er en mer kollektivt preget prosess i skolene, der rådgiver, ledelse, skoleeier og lærere sammen kommer fram til en omforent forståelse av hva god rådgivning er og hvordan man skal oppnå dette. Dersom slike interne prosesser er til stede, blir også muligheten for å forankre dette området i hele skolen større. Gjennom en felles skolebasert utvikling av kriterier, rammer og arbeidsmetoder kommer man et stort skritt nærmere idealet om at dette arbeidet skal være hele skolens ansvar, samtidig som man sørger for at intensjoner i nasjonal politikk blir ivaretatt.

10 Interorganisatorisk kompleksitet i rådgivingsfeltet

Når flere organisasjoner eller enheter skal samarbeide om en oppgave, kan det oppstå ulike typer misforståelser. Enhver organisasjon har sin egen forståelse av hvordan virkeligheten henger sammen og hva som fører til ønskede resultater. Skolens rådgivere er en av yrkesgruppene i skolen som kanskje har mest utbredt samarbeid med aktører utenfor egen organisasjon. Hvor utbredt samarbeidet er varierer selvsagt mye, men aktuelle samarbeidspartnere kan være skoleeier, andre skoler, skoleslag, bedrifter, interesseorganisasjoner som næringsråd o.l., karrieresenter og NAV osv. Noen av disse organisasjonene er innenfor samme system, som fremdeles kan by på utfordringer for samarbeid, mens andre er helt utenfor skolesystemet. Alt samarbeid både innenfor og mellom organisasjoner kan by på utfordringer. Teorier om interorganisatorisk kompleksitet omhandler ulike dimensjoner ved samarbeid mellom organisasjoner som gjør slikt samarbeid vanskelig. Samarbeidsutfordringer kan dermed oppstå på grunn av flere ulike faktorer som skaper en distanse, eller et «mellomrom», mellom ulike aktører når det gjelder tverrorganisatorisk oppgaveløsning. O'Toole (2003) framhever at ansatte i offentlig administrasjon må utvikle en forståelse om hvordan de kan operere innenfor interorganisatorisk komplekse samarbeid, heller enn å håpe på at slike utfordringer kan bli unngått.

Interorganisatorisk kompleksitet oppstår når flere organisasjoner er involvert i utvikling og leveranse av produkter/tjenester, og hvor det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom de involverte partenes roller. Sentrale deler av problemområdet er mangfoldighet av målsetninger, samt stadige endringer som f.eks. krav og forventninger som må imøtekommes (Maznevski m.fl., 2007, Steger m.fl., 2007). Å lykkes i et interorganisatorisk nettverk krever effektiv informasjonsutveksling og sammenstilling mellom ulike resurser og kunnskap. Utfordringer i samarbeidet mellom organisasjoner kan være knyttet til ulikheter mellom organisasjonene. Dette kan være:

- Geografisk distanse: Ulike lokasjoner.
- Kognitiv distanse: Ulikheter i perspektiver, kunnskapsbaser, kultur osv.
- Organisatorisk distanse: Ulikheter i organisering, prosesser, hierarki osv.
- Strukturell distanse: Asymmetri og maktforskjeller.

Geografisk distanse omhandler at organisasjoner kan befinne seg på ulike lokasjoner og at dette legger begrensninger på hvordan koordinering og kommunikasjonsprosesser kan foregå. Forskning har vist at arbeidsgrupper som er på ulike lokasjoner kan være forbundet med dårlig kommunikasjon, misforståelser, problemer knyttet til utveksling av informasjon

og tilbakemeldinger og utvikling av en felles identitet (Cramton, 2001, Hinds og Kiesler, 2002, Hinds og McGrath, 2006).

Kognitiv distanse innebærer at de som skal samarbeide har ulikheter i perspektiver og kunnskapsbaser (Parjanen m.fl., 2010). Kognitiv distanse kan oppstå både som følge av ulikhet i kunnskapsdomener (dvs. at aktørene har kunnskap om ulike emner) og ulik kunnskapsdybde (om samme emne) (Petruzzelli m.fl., 2007). Kunnskap og forståelse er kontekstavhengig (Nooteboom, 2008) og ulikhet i måter mennesker opplever, tolker, forstår og evaluerer ulike situasjoner (Wuyts m.fl., 2005) kan oppstå som følge av ulikhet både i organisatorisk tilhørighet og profesjonstilknytninger.

Organisatorisk distanse handler om forskjeller mellom de som samarbeider når det gjelder organisasjonsstruktur, størrelse, beslutningsprosesser, ansvarsforhold etc. Offentlige organisasjoner/institusjoner er ofte preget av hierarki og byråkrati og tradisjonelle roller. Mangel på tverrgående koordinering representerer ofte signifikante utfordringer i offentlig sektor (Carstensen og Bason, 2012). Ulikhet i strukturer og prosesser (eks. roller, regler, hierarkiske nivåer, størrelse, beslutningstaking etc.) mellom samarbeidende organisasjoner kan med andre ord skape utfordringer med koordinering av oppgaver som må løses i fellesskap.

Strukturell distanse omhandler mulig asymmetri og maktforskjeller mellom de involverte aktørene. Dette kan potensielt skape avhengigheter og begrensninger i handlingsrom og beslutningstaking når det eksisterer ulike interesser og mål. Offentlige organisasjoner opererer alltid i politiske kontekster som kjennetegnes av ressursbegrensninger, forhandlinger og ulike interesser (Bolman og Deal, 2007). Samarbeidende aktører representerer ofte interessenter med ulike formål og krav. Dette betyr at koordineringsutfordringer oppstår på grunn av at aktørene har ulike (og til tider motstridende) hensikter, mandater, ansvarsområder, målkrav, insentiver og ikke minst konkurrerer de om begrensede ressurser (Singh og Prakash, 2010).

Rådgiving i skolen er et felt som krever at mange aktører samarbeider. Ulike formelle roller i systemet er skoleeier (fylket og kommunene), skoleledere, rådgivere, lærere (i ulike skoler og skoleslag). Fylkeskommunene, kommunene og skolene har alle sine mer eller mindre unike virkelighetsforståelser og målsettinger. Slik man organiserer skolestrukturen i dag er skolene i stor grad selvstendige aktører, som på tross av å være tilknyttet en ledelse på høyere nivå i stor grad selv har ansvaret for egen skoleutvikling. Som vi har sett i kapitlene om fylkene oppleves skoleeier ofte som en passiv aktør i rådgivingsfeltet, i hvert fall sett fra rådgivernes ståsted. Også rådgiverne er en del av et større system, men opplever i stor grad at ledelsen er passiv og at det er opp til dem å utvikle politikk og praksis for rådgivingen i egen skole. I tillegg er det et koppel av eksterne aktører som skolen og rådgiver samarbeider

med og som har sine egne agendaer, forventninger og virkelighetsforståelser. Ulike aspekter ved interorganisatorisk kompleksitet kom fram i varierende grad ved alle casene vi besøkte.

10.1 Ulik virkelighetsforståelse – en utfordring for samarbeidet mellom aktørene i rådgivingsfeltet

Ulik forståelse av ulike sider ved skolens rådgiving kan bli en utfordring, når målgruppen for rådgivingsarbeidet er best tjent med at alle aktørene drar i samme retning.

10.1.1 Samarbeid mellom fylkeskommune og kommune

- ✓ Fylkeskommunen mente at ungdomsskolene gjorde en for dårlig jobb på rådgiving, mens kommunen mente at de gjorde en god nok jobb.

Noe som kompliserer rådgivingsfeltet er at det på den ene siden er en kontinuerlig prosess som skal foregå gjennom hele det 13. årige grunnskoleløpet. Det betyr at det er to skoleslag (ungdomsskole og videregående skole) som skal koordinere sitt arbeid og den enes arbeid har betydning for den andres arbeid. De to skoleslagene har hver sine ansvarlige skoleeiere. Dårlig samordning mellom disse kan gjøre kommunikasjon og samarbeid ekstra utfordrende. Ved et av casene kom det fram gjennom intervjuene at fylkeskommunen var skeptiske til arbeidet som ble gjort fra kommunenes side, mens kommunene mente at de gjorde en god nok jobb og at det er symptomatisk at alle i skolesystemet skylder på de under seg uten selv å gjøre de nødvendige grepene. Fylkeskommunen uttalte i dette tilfellet at ungdomsskolene nok gjorde en så god jobb som mulig innenfor rammene de hadde tilgjengelig, men var likevel skeptisk til hvor god kvaliteten var.

Disse ulikhetene kan handle om en organisatorisk distanse basert på størrelse. Fylkeskommunen er et mye større apparat enn kommunen og har et helt annet apparat til å forvalte skoleeierrollen enn det kommunene gjerne har. Dette kan videre skape en opplevd maktforskjell hvor kommunen opplever å ha et betydelig mindre apparat for å forvalte sin skoleeierrolle, men likevel at forventningene er betydelige. På denne måten blir det en asymmetri i forholdet mellom kommunen og fylkeskommunen som skaper en distanse i samarbeidet. I akkurat dette tilfellet var det svært lite samarbeid mellom fylkeskommunen og kommunen til tross for relativ nærhet geografisk, noe som kanskje kan tyde på at aktørenes (muligens uriktige) forståelse av hverandre er blitt et hinder for samarbeid. I tillegg er både fylkeskommunen og kommunen organisasjoner hvor en del beslutninger tas politisk og byråkrater får oppgaven med å forvalte beslutninger og å samarbeide. Dette i seg selv kan føre til vanskeligheter når personer med begrenset beslutningsmyndighet skal forvalte et samarbeid.

10.1.2 Fylkeskommunen som skoleeier

- ✓ Fylkeskommunen mener de er en aktiv skoleeier, mens skolen opplever dem som passive og fjerne.

Ved alle de videregående skolene vi har besøkt i ett av fylkene beskrives skoleeier som passiv og fjern. Skolene beskriver det som at fylkeskommunen i liten grad bidrar inn i kvalitets- og systemutviklingen av skolens rådgiving, men at de er tilgjengelige for å svare på spørsmål når det skulle oppstå. Dette vitner om at skolene ikke opplever at skoleeier har tatt en tydelig rolle som leder og kvalitetsutvikler på dette feltet. Fylkeskommunen på sin side mener at de er både aktive og at de arbeider konkret inn mot feltet. Det er altså en betydelig avstand i virkelighetsforståelsen mellom de to delene av organisasjonen.

I dette kan vi se spor av en kognitiv distanse, ved at de videregående skolene og skoleeier har ulike perspektiver inn i feltet. Kunnskap og forståelse av et fenomen er også kontekstavhengig. Kanskje er skoleeier i for lite befatning med rådgivingsarbeidet slik det utøves i det daglige til å kunne forstå skolens behov. Denne avstanden kan være forårsaket av en geografisk distanse i noen tilfeller, men dette forklarer ikke hele årsaken siden vi ser samme fenomenet også på steder hvor skoleeier og skole er i geografisk nærhet. Mens rådgiverne på skolen har et perspektiv knyttet til egen daglige arbeidssituasjon, har ansatte i fylkeskommunen et overordnet utviklingsperspektiv på rådgivingsfeltet i hele fylket. Dette er nødvendigvis et langsiktig arbeid, og slik sett er det ikke overraskende at skolene opplever skoleeier som fjern og passiv siden langsiktig arbeid ikke umiddelbart setter spor i daglig drift. Her er det noen rolle- og forventningsavklaringer som må gjøres mellom partene.

Vi kan også se spor av strukturell distanse mellom partene. I dette tilfellet knyttet til hierarkiet og maktforskjell mellom de to partene. Skoleeier er i en maktposisjon i forhold til rådgiverne i skolene og det gir en asymmetri mellom partene. Representantene for skoleeier representerer fylkets interesser og formål, mens rådgiverne manøvrerer innenfor skolens og elevenes behov. På overordnet nivå er skolen og fylket en del av den samme organisasjonen og må slik sett antas å ha de samme formål, men skolene er også selvstendige organisasjoner med egne fordringer, forståelser og behov. Dermed kan de oppstå samarbeidsutfordringer mellom de ulike nivåene i organisasjonen fordi aktørene går inn i samarbeidet med ulike forventinger, behov og perspektiv.

10.1.3 Fylkeskommunen og eksterne aktører

- ✓ Eksterne aktører mente at fylkeskommunen snakket for mye og gjorde for lite, mens fylkeskommunen mente at de gjorde mye på feltet.

Aktører utenfor skolen, her representanter for bedrifter, har også opplevd samarbeidet med fylkeskommunen som utfordrende og har pekt på at det er mye snakk og lite som blir gjort. Igjen formidler skoleeier at deres rolle er aktiv inn mot rådgivingsfeltet.

Dette er kanskje tydeligst en beskrivelse av organisatorisk distanse. Her har vi et møte mellom to ulike organisasjoner hvor den ene er stor, offentlig og politisk styrt, mens den andre er liten, privat og styrt av de som inngår i det konkrete samarbeidet. Forventningen om handling fra den lille aktøren er stor fordi de selv har kort beslutningsvei og slik kan sette bestemmelser ut i liver raskt og effektivt. Forståelsen for at en stor politisk styrt organisasjon ikke på samme måte bare kan sette i gang er muligens begrenset og distansen mellom de to er betydelig. Rådgivingen i skolen er også et felt som nærmest er umettelig med tanke på tiltak og aktiviteter som kan gjennomføres. Private aktører med sine hensikter kan også ha begrenset forståelse for fylkeskommunens mulighet for å påtvinge skolene aktiviteter, og blir slik også et mellomledd til der aktiviteten til syvende og sist må foregå. Dette handler om strukturell distanse mellom partene. I denne sammenhengen er også den private aktøren en som tilbyr tjenester til en stor politisk styrt organisasjon som kan ha formål og hensikter som ikke nødvendigvis er overlappende med hverandre. Å avklare slike forhold vil være viktig for å synliggjøre avstanden mellom de samarbeidende parter slik at ulikheter i for eksempel gjennomføringsevne blir avklart på forhånd, heller enn å skape irritasjon hos den ene parten. Som vi har vist, handler dette også om ulike forståelser av hva «god rådgivning» er, med bakgrunn i ulike organisasjoners ulike interesser og behov.

10.1.4 Bedrifters opplevelse av skolen og skolens opplevelse av bedrifter

- ✓ Bedriftene opplever at de ikke får komme inn i skolen, mens skolene ikke opplever at bedriftene vil komme inn.

For å gi elever best mulig kunnskap om utdanning og yrker, er skolen avhengig av å benytte kompetanse utenfor egen organisasjon. Samarbeid med bedrifter er derfor en viktig del av rådgivingsarbeidet, og noe skolene ønsker mer av. Bedriftene på sin side er ofte opptatt av rekruttering og å sikre seg framtidig arbeidskraft. De er på den måten svært motivert til å bidra inn i skolen med sin kunnskap. Selv med denne bakgrunnen oppleves dette samarbeidet ulikt av aktørene. Skolen opplever at det er vanskelig å få kontakt med bedrifter og at de er lite villige til å stille opp. Bedriftene opplever skolen som lite tilgjengelig og at de ikke får muligheten til å komme inn i skolen og bidra med sin kunnskap.

Virkeligheten oppleves svært forskjellig av bedriftene og av skolen. Dette er en kognitiv distanse som kanskje aller mest handler om dårlig kommunikasjon mellom partene og at man kanskje ikke har avklart forventninger, roller og kommunikasjonsformer. Bedriftene forventer at skolen skal ta kontakt, mens skolen kanskje synes det å ta kontakt er vanskelig

med bakgrunn i tidligere opplevelser. Kanskje kan det også ligge antakelser om hverandre som gjør at det å opprette kontakt er vanskelig. Når kontakt først er opprettet, melder både skoler og bedrifter at dette er svært positivt. På dette feltet skulle man kanskje tenkt, som det blir foreslått av en næringsforening, å opprette et bedre system for kontakten der lokale næringsforeninger eller opplæringskontor kan være mellomledd og formidle kontakt mellom aktørene. Dette kan kanskje gjøre det enklere både for bedrifter å melde seg som bidragsyttere inn i skolen og for skoler å invitere bedrifter inn.

10.1.5 Rådgiveres opplevelse av elevers tilgjengelighet

- ✓ Rådgiverne ved en videregående skole opplevde at det var vanskelig få å komme inn i klasser og drive rådgivingsarbeid. Lærerne og ledelsen mente at det var helt uproblematisk.

Også innad i en skole er det ulike grupper som kan oppleve situasjoner ulikt. Ved en skole ga rådgiverne tydelig uttrykk for at det var vanskelig å få innpass i klassene fordi lærerne ikke ønsker å «ofre» sin undervisningstid til rådgiving. Rådgiverne opplevde altså en betydelig motstand fra egne kollegaer når de skulle gjøre sin jobb, fordi lærerne var opptatt av å telle timer og sørge for at de ikke mistet tid til sin undervisning. Vi spurte lærerne og ledelsen ved skolen hvordan de så på dette. Var det tilfellet at rådgiverne ikke fikk komme inn i klassene fordi lærerne ikke ville gi fra seg tiden? Lærerne svarte kategorisk at det på ingen måte var tilfellet og at rådgiverne kunne komme inn i klassene når som helst. Ledelsen ved skolen svarte også benektende og sa at på vår skole teller vi ikke timer.

Her er det en åpenbar kognitiv distanse mellom rådgiverne og andre grupper på skolen. Ledelsen har tydelig et bilde av egen skole som ikke stemmer overens med slik rådgiverne møter den, og lærerne benekter en praksis som rådgiverne har møtt ved flere anledninger. Den kognitive distansen mellom ledelsen og rådgiverne kan bero på ulikhet i kunnskapsdybde, at lederne rett og slett ikke har kunnskaper om akkurat det fenomenet og baserer sine svar på sin generelle kunnskap om kultur og praksis ved skolen. Den kognitive distansen mellom lærerne og rådgiverne kan handle om ulikheter i perspektiver. Det kan være at lærerne vi snakket med var av de som faktisk slapp rådgiverne inn og at rådgivernes opplevelse var knyttet til andre lærere. Det kan også tenkes at lærerne ved mottakelse av en slik forespørsel oppleves som motvillige av rådgiverne selv om de til syvende og sist lar rådgiver slippe til. Det mest problematiske i denne situasjonen er kanskje avstanden mellom rådgivernes opplevde arbeidshverdag og ledelsens dybdekunnskap om denne. Hvis avstanden er stor mellom skoleleders forståelse av rådgivingsarbeidet ved skolen, og det som faktisk foregår er det ikke overraskende om samarbeidet er preget av en viss distanse.

10.1.6 Forståelse av rådgiverkompetansen

- ✓ Rådgiverne på ungdomsskolen mente de hadde god kompetanse på feltet, mens rådgiverne i videregående mente at ungdomsskolerådgivernes kompetanse var mangelfull.

Rådgiverne i ulike skoleslag skal også samarbeide seg i mellom. Særlig gjør rådgiverne i videregående en betydelig innsats for elevene i ungdomsskolen. Også i forbindelse med overganger mellom ungdomsskole og videregående skole, samarbeider rådgivere i de to skoleslagene. I den forbindelse møter rådgiverne hverandres kompetanse. Rådgiverne i videregående ser også resultatet av elevenes valg når elevene starter i videregående skole. Rådgiverne i videregående har konsekvent beskrevet ungdomsskolerådgivernes kompetanse som mangelfull, og da særlig når det gjelder kunnskap om videregående skole og kunnskap om yrker og bransjer. Ungdomsskolerådgiverne deler i liten grad denne forståelsen og mener på sin side at de vet mer enn nok om videregående skole. Når det gjelder yrker og bransjer er de mer tilbøyelige til å være enige. Vi ser også i to case der en ungdomsskole og en videregående skole geografisk ligger tett sammen, at rådgiverne i videregående skole likevel opplever det som utfordrende å jobbe tett på rådgiver i ungdomsskolen.

Det vi ser her er en kognitiv distanse mellom rådgiverne i de ulike skoleslagene. De er i liten grad enige om hva som er godt nok kompetansenivå og dette fører til utfordringer i samarbeidet. Rådgiverne i videregående er også farget av sin kjennskap fra innsiden av det videregående systemet, og har kanskje vel høye forventninger til rådgiverne i ungdomsskolen. Rådgiverne i de to skoleslagene har ulike kunnskapsbaser og perspektiver inn mot feltet. I utgangspunktet kan et slikt forhold sies å være uproblematisk og også en konsekvens av å være i ulike organisasjoner. Det som er problematisk her er at rådgiverne i ungdomsskolen informerer og veileder elever inn i videregående skole. Dersom informasjonen og veiledningen som gis er uriktig, kan dette få betydelige konsekvenser for eleven det gjelder. Det kan også skape problemer for rådgivere og lærere i videregående skole knyttet til feilvalg og forventningsbrister når elevene møter et nytt system. Rådgiverne i videregående er dermed mer avhengige av kompetansen og kunnskapen til rådgiverne i ungdomsskolen er god nok (etter deres definisjoner) enn omvendt. Ut fra dette kan vi også snakke om en viss grad av strukturell distanse med et asymmetrisk avhengighetsforhold mellom ungdomsskolen og videregående som indirekte preger samarbeidsforholdet. For å tydeliggjøre: Rådgiverne i videregående er avhengig av at rådgiverne i ungdomsskolen gir elevene riktig informasjon og veiledning om videregående skole og opplever at ungdomsskolerådgivernes kompetanse i liten grad er tilstrekkelig for dette. Rådgiverne i ungdomsskolen er del av en annen organisasjon og er slik sett en utenforstående i forhold til videregående skole, og kan dermed ikke forventes å ha detaljkunnskap om alle delene av systemet. De opplever likevel, fra sin «utenfor»-posisjon å ha god nok kompetanse til å gi

elevene god informasjon og veiledning, på tross av at rådgiverne i videregående fra sin posisjon, innenfor systemet, mener at kompetansen ikke er god nok.

10.1.7 Rådgiverne som satellitt eller integrert del

- ✓ Skoleledelsen mente de hadde god inngripen med rådgivingen ved skolen, mens rådgiverne mente de sto alene om å utforme skolens rådgivingsaktiviteter og system.

Hvorvidt skoleledelsen har tilstrekkelig kunnskap om skolens rådgivingsarbeid og om rådgiverne opplever å være en integrert del av skolens virksomhet, eller en frikoblet satellitt, er et lignende problemområde vi har møtt. Ved en skole var ledelsen tydelige på at de arbeidet tett med rådgiverne og at de anså rådgiverne som en del av ledelsen. Rådgiverne på sin side opplevde at skolens ledelse hadde svært lite inngripen med og kunnskap om deres arbeidshverdag. De anså seg selv som satellitter i skolen som på ingen måte var en del av ledelsen.

Nok en gang er det betydelig kognitiv distanse mellom partene som skal samarbeide. Mest sannsynlig beror den seg på en manglende dybdekunnskap fra ledelsens side om rådgivernes faktiske arbeidshverdag. Ledelsen mener kanskje at de har gode kunnskaper om dette, mens rådgiverne opplever at det ikke er tilfellet. I dette tilfellet så opplevde også rådgiverne at ledelsen ga dem stor tillit ved å gi dem mandat til å utvikle skolens rådgiving etter egen vurdering. Dette resulterte i at rådgiverne ble svært selvgående og at skolens ledelse ikke utøvde noe ledelse overfor dem og de opplevde seg som en satellitt i skolen. Opplevelsen var ikke entydig negativ, men med både en fraværende skoleeier og en fraværende skoleledelse ble de til dels usikre på om de valgene de foretok var riktige og savnet en tydelig ledelse på området. Ledelsen erklærte full tillitt til rådgivernes vurderinger og så ikke behovet for å utøve ledelse overfor dem. Her blir det tydelig at distansen også beror på at de to aktørene ikke har avklart roller og forventninger seg i mellom, og igjen skaper det friksjon i samarbeidet.

10.1.8 Kvalitetsvurdering av skolens rådgiving

- ✓ Ledelsen mener at kvaliteten på rådgivingen i skolen er god, mens rådgiverne selv er langt mer kritiske.

Når det gjelder vurderingen av kvalitet ser vi i alle fylkene at ledelsen vurderer kvaliteten som høyere enn det rådgiverne gjør. Med bakgrunn i de ulike perspektivene aktørene ser rådgivingen fra: rådgiveren innenfra og som primærutøver ved skolen, ledelsen utenfra med et overordnet blikk blir forståelsen deretter. I tillegg er det også et element av at jo mer kunnskap og kompetanse man har om noe, desto mer skjønner man også hva man kommer til kort på. Rådgiverne ser kritisk på egen virksomhet og ser tydelige behov for at mer innsats

kan gjøres. Ledelsen har mindre befatning med den daglige rådgivingen og opplever ikke selv å møte stadig nye forventninger og økende behov fra ulike hold. Det bli slik en kognitiv distanse mellom skolens ledelse og rådgiverne som har oppstått på grunn av ulikhet i den kunnskapen de har om skolens rådgiving. De ser begge rådgivingen ut fra sin kontekst, sin egen forståelse av hva «god rådgiving» er og tolker og forstår den derfor ulikt. Utfordringen i dette ligger i at rådgiverne tydelig ser helt andre behov enn det ledelsen gjør og i møte med manglende forståelse kan samarbeidet bli vanskelig og lite fruktbart. Opplevelsen av at nærmeste ledelse har manglende kunnskap om faktiske behov, kan også bygge opp under følelsen mange rådgivere har formidlet om at de er en satellitt i egen skole.

10.2 Oppsummering

Samarbeid er utfordrende på mange plan og særlig på rådgivingsfeltet hvor det er så mange ulike aktører både utenfor og innenfor organisasjoner som skal og må samarbeide. Forventningsavklaringer og rolleavklaringer ser ut til å være helt sentralt for å bidra til at samarbeidet kan bli bedre. Hva kan de ulike aktørene forvente av andre? Hva er egentlig god kompetanse og god kvalitet?

Mye av bakgrunnen for at vi ser en betydelig grad av interorganisatorisk kompleksitet på rådgivingsfeltet er at feltet er preget av mange aktører og liten grad av ledelse. Det er betydelig grad av ad-hoc-løsninger og mer eller mindre tilfeldige samarbeid og nettverk som utvikles. I slike situasjoner kan det være vanskelig å gjøre de nødvendige avklaringer innledningsvis i samarbeidet. Både skoleeiers og skoleleders rolle kan få økt betydning hvis de i større grad tar ledelsen og arbeider innenfor en mer helhetlig plan for utvikling. Rådgiverne ved de fleste skolene vi har besøkt har absolutt ønsket mer mulighet til å arbeide strategisk og systematisk med skolens rådgiving, og ikke bare være i en utøvende rolle som hele tiden må ta tak i utfordringer som kommer seilende. Dette betinger selvsagt at man har tilgjengelige ressurser og at ledelsen på ulike nivå prioriterer et slik arbeid.

11 Det å velge: elevene i valgprosess

11.1 Yrkesvalg i et samfunnsperspektiv

Frihet og valgfrihet er svært populære begreper i samfunnsdebatten. Fra politisk hold har målsettingen om likhet vært sentral i politikuttformingen, men valgfrihet synes å være den dominerende verdien (Brandt m.fl., 2005). Frihet har blitt et viktig prinsipp bak mange ulike drømmer og prosjekter, og vi skal skape vår egen praksis og identitet i frihetens navn (Rose, 1999). Friheten til å gjøre egne valg blir betraktet som et minimum for å vise at vi har innflytelse over egne liv. Ut fra denne ideologien om frihet til å gjøre egne valg, frikoblet fra andre forhold i samfunnet, velger og skaper mennesker sin egen identitet.

Å gi ungdom veiledning med hensyn til valg av yrke og utdanning er en oppgave som krever sammensatt og høy kompetanse på ulike områder. Slike valg er viktig, de kan ofte være utfordrende og stiller store krav både til de unge og til deres støttespillere. Ungdom ønsker svært ofte å legge vekt på at de primært følger sine egne interesser, og gjør egne valg. Påvirkning fra andre er noe som kommer i andre rekke, selv om de fleste også er klar over at de i ulik grad lar seg påvirke av andre. Rådgivingen blir i følge Hodkinson (1998) målt som et virkemiddel for å oppnå korrekte beslutninger, som gjør at ungdom ikke faller ut av det utdanningsløpet de har valgt. Dette målet er umulig å oppnå fordi det ikke eksisterer noe slikt som et korrekt valg. Dermed kan man argumentere for at premissene for rådgiving om yrker og utdanning bygget på en misforståelse. Valg er en pragmatisk og rasjonell prosess, og i tillegg forandrer både personer og situasjoner seg slik at det som var hensiktsmessig i juni, ikke nødvendigvis er det i september (Hodkinson, 1998). Ut fra dette kan man spørre seg om kanskje det å legge til rette for best mulige prosesser fram mot utdanningsvalget og å bygge elevenes valgkompetanse er det som bør være målsettingen for skolens rådgiving for å sikre at elevene bli best mulig rustet til å forholde seg til de valgmuligheter, prosesser og beslutninger som de i det videre voksenlivet stadig vil bli konfrontert med.

Ungdoms interesser og personlighet, blir ikke formet i et vakuum. Slik kan vi også si at deres valg er et resultat av en rekke ulike faktorer. Et grunnleggende perspektiv er at valg av utdanning og yrke også handler om identitet og identitetsdanning. I overgangsfasen fra ung til voksen, der mange valg og avgjørelser skal gjøres parallelt og der en voksenidentitet skal formes, finner vi skolen og skolens rådgivning som en av mange faktorer som påvirker unges valg (Andreassen m.fl., 2008:54).

Norsk ungdomsforskning har i følge enkelte i liten grad studert skolen som arena for identitetsbygging (Andreassen m.fl., 2008). Samtidig viser forskning at ungdom i stor grad oppfatter skolen som viktig i livet (Osborne m.fl., 2003 og Heggen & Øia, 2005). Skolen er viktig for ungdom, og oppfattes som en institusjon som er sentral i forhold til det å «bli noe». Forskning fra Storbritannia viser imidlertid at det å «bli noe», og hva man ønsker å bli, kan variere avhengig de unges sosiale bakgrunn (Furlong & Cartmel, 2007). Klasse, kjønn og etnisitet er med på å påvirke de unges vei mot identitet og voksenlivet.

Vi har i Buland m.fl. (2010, 2011) pekt på hvordan skolens rådgivning skjer i et spenningsfelt mellom ulike interessegruppers behov og forventninger. En viktig utfordring for rådgivningsarbeidet i skolen blir dermed å sørge for at rådgivningen ivaretar både ungdommenes og samfunnets behov, i skjæringspunktet mellom identitet og økonomi. Valg av utdanning og yrke handler om mer enn å velge et framtidig levebrød. Det handler også om identitet, og om hvem man ønsker å være. Identitet er et komplekst og sammensatt område, noe som formes i møtet mellom psykologi og sosiologi, mellom individ og samfunn.

Individualisering, refleksiv modernitet og nye former for risiko er viktige stikkord for den perioden vi sies å være inne i nå. Beck, Giddens og Bauman er blant de som har båret fram disse perspektivene og som i sterkeste grad er med på å prege bildet av unge som frie selvdeterminerende individer (Kränge & Øia, 2005). Mye forskning har lagt vekt på at valg i dag gjøres på et annet grunnlag enn tidligere. Mens man tidligere i større grad fulgte familietradisjoner og/eller valgte ut fra materielle hensyn, motivert av ønsket om god lønn og sikker jobb, velger ungdom nå i større grad motivert av ønsket om selvrealisering. Valg av utdanning blir i større grad et valg av hvem man vil være, et ledd i konstruksjon av identitet i et senindustrielt samfunn (Giddens, 1990 og 1991).

Det sentrale i vår sammenheng er at tradisjoner i mindre grad sies å være den viktigste identitetsskapende faktor. Individets liv defineres ikke lenger av familie og tradisjoner, men blir i økende grad bestemt av evne til refleksjon. Hvem du er blir ikke lenger et resultat av hvor du kommer fra, men av hva du gjør det til (Giddens, 1991). Vi må alle bygge våre egne livsløp og vår egen identitet basert på egne valg, i stedet for å overta den identitetstradisjonene overrekker oss (Giddens, 1991). Ungdom i senmodernismen må altså skape sin egen identitet i større grad enn tidligere gjennom bevisste valg og refleksive handlinger (Giddens, 1991). Karrierevalg blir dermed et sentralt ledd i det identitetsskapende prosjektet de unge står midt oppe i (Beck, 1992).

I kontrast til Giddens og Beck står en rekke ulike teoretikere som påpeker den sosiale reproduksjon som skjer i skolen, også med hensyn til valg av utdanning og yrke. I forlengelsen av Bourdieu (1984, 1998) er mange opptatt av rollen sosial klasse spiller i dette. Barn av foreldre med høy utdanning får bedre karakterer enn arbeiderklassens barn, og gode karakterer øker sannsynligheten for å ta høyere utdanning (Helland og Støren, 2011). Om dette skyldes at arbeiderklassehjem er «kulturelt depriverte» (Coleman et al., 1966) eller at skolen er tilpasset middelklassens kultur (Bourdieu & Passeron, 1990) er omstridt, men at skolen reproducerer sosial ulikhet er det liten tvil om (Hernes, 1974, Helland og Støren, 2011).

Elevenes yrkesvalg påvirkes av den kulturelle kapital de besitter, og i hvilken grad denne samsvarer med den legitime kulturen som er rådende i skolesystemet. Ungdoms valg blir i et slikt perspektiv påvirket av deres klassemessige bakgrunn (Hansen, 2005). Boudon (1974) beskriver det han kaller «verditeori», der det sentrale er at ulike sosial lag har ulike normer og verdier i forhold til utdanning. Dette påvirker også elevs valg og prestasjoner i skolen. Hodkinson (1998:93) mener at Furlong (1992) og Bourdieu (1984) kan bli lest som en

demonstrasjon av at subjektive valg av yrker og utdanning rent faktisk bestemmes som svar på de «maktrelasjoner» i samfunnet som individene formes innenfor.

Furlong og Cartmel (2007) har gjort en omfattende gjennomgang av britisk forskning og konkluderer med at velkjente faktorer som klasse, etnisitet og kjønn fortsatt strukturerer ungdoms liv i betydelig grad. Slik de ser det har de kollektive fundamentene for det sosiale livet blitt mer uklare, samtidig som de fremdeles danner sterke rammeverk for ungdoms erfaringer og livssjanser (Furlong & Cartmel, 2007). Likevel har de mange valgmulighetene og det individualiserte ideologiske klimaet skapt en følelse av kontroll over eget liv som man i mindre grad opplevde tidligere (Heggen & Øia, 2005). Individualiseringen har ført til at kriser blir forstått som individuelle svakheter heller enn et resultat av prosesser som individene ikke har kontroll over. Ungdommene av i dag er blinde for sterke nettverk av gjensidig avhengighet og prøver å løse kollektive problemer gjennom individuelle handlinger og holder seg selv ansvarlig for sin uunngåelige mislykkethet (Furlong & Cartmel 2007). Med bakgrunn i dette kan vi se det slik at de faktorene som fremdeles er med på å strukturere våre liv, nå i større grad enn før er skulte og ikke eksplisitte på samme måte som tidligere.

11.2 Det viktige valget

Samtlige informanter vi har intervjuet i dette prosjektet mener at elevene opplever valget av videregående opplæring som svært viktig. Flere påpeker at elevene gjerne opplever valget som mer avgjørende enn det i realiteten er, eller behøver å være. Det å skulle ta et informert og aktivt valg som vil ha betydning for både videre utdanning og karriere er vanskelig og krever at man har god oversikt både over valgmuligheter og seg selv og sine interesser/evner. De elevene som vi har intervjuet og som har vært usikker i forhold til sine valg, har vært tydelig på at det både er stressende, frustrerende og tidskonsumerende.

Etter datainnsamlingen sitter vi som forskere igjen med en opplevelse av at valget fra ungdomsskolen til videregående oppleves som svært viktig for elevene. Det oppleves på mange måter som et valg som er irreversibelt og som har store ringvirkninger videre i livet til vedkommende. Dette er jo for så vidt sant, men det er mulig at elevene legger litt for stor betydning i dette valget. Valget fra videregående til høyere utdanning beskrives som mindre dramatisk, men fremdeles som svært viktig. Når elevene på ungdomsskolen snakker om valget videre er det først og fremst videregående opplæring som oppleves som det avgjørende valget. Elevene i videregående har ikke uttrykt den samme dramatikken knyttet til valg av høyere utdanning. Til tross for dette, ser vi i dag et relativt høyt frafall også ved høyere utdanning. Behovet for mer/bedre rådgivning synes på mange måter å være like stort i videregående skole som i grunnskolen.

Elevene virker ikke å være innstilt på omvalg, mulighetene for å ta flere utdannelser eller skifte retning underveis. Dette blir for mye å ta inn over seg. De er opptatt av det valget som skal gjøres her og nå. De ser på utdanning og arbeid som en lineær prosess hvor utdannelsen slutter der yrkeslivet tar over. Dette kan bidra til at valgene oppleves desto viktigere. Derfor

opplever også mange at det er vanskelig å skulle fylle ut søkerlisten med tre ulike alternativ, de elevene som har funnet ut hva de vil søke på som førstevalg til videregående, har ofte ikke reflektert så grundig over de resterende to alternativene. Veldig mange elever sier «*jeg satt jo opp noe, fordi vi måtte ha tre valg da...*». Det kan virke som om at elevene har nok med å forholde seg til det ene og første valget, og at det er vanskelig å skulle ta veloverveide valg i forhold til de to neste plassene på lista også. Man kan si at majoriteten av elevene tenker at andre og tredje valg på listen kun er listefyll. De har ikke tenkt nøye over hva disse valgene innebærer fordi de antar å komme inn på førstevalget (selv om dette ikke er en selvfølge for mange).

Også samfunnet for øvrig hauser opp under denne forestillingen om at dette er et avgjørende valg, og dette gjøres på flere måter. Eksempelvis kan fokuset på frafall og fravær i videregående gi indikasjoner til elevene om at frafall muligens er noe skumlere enn det i realiteten trenger å være. Det må påpekes imidlertid at frafall fra videregående er en utfordring i det norske utdanningssystemet, men fokus på denne utfordringen er ikke nødvendigvis fruktbar for den gruppen som skal velge videregående opplæring. Videre legger det norske utdanningssystemet opp til utdanning som en lineær prosess, hvor man går på skole år etter år for så å være ferdig rundt 18-års alderen. Slingringsmonnet oppleves som minimalt selv om dette ikke er eksplisitt uttalt. For våre informanter er også dette en påvirkningsfaktor, og det er svært få som ser for seg et skoleløp utenfor normalmodellen(e). Elevene er redde for at om de ikke følger sitt kull videre i utdanningen vil dette kunne være sosialt ekskluderende, og man vil til en viss grad kunne føle seg mistilpasset. Begreper som «*å henge etter*», «*å ikke være med vennene*», eller «*å gå om igjen*» blir brukt og oppleves i stor grad som negative situasjoner.

Vi ser også situasjoner hvor elevene slites mellom egne interesser og foresattes interesser. Flere informanter har påpekt at deres foreldre ønsker at de skal gå studiespesialisering, men at eleven selv ikke er så sikker på at det er det rette valget. Elevene opplever her et press fra voksne som er svært signifikante for dem, og dette kan ofte føre til at valgene blir tatt ut fra foresattes meninger og premisser heller enn elevens egne. Dette er ikke et nytt fenomen, og vi vet at skolen i Norge fortsatt er preget av sosial reproduksjon. Noe av grunnen til dette kan ligge i foresattes eksplisitte eller implisitte påvirkning i forhold til deres barns valg av videregående utdanning.

Hovedtendensen er at selve valget av videregående opplæring oppleves å være svært viktig, samtidig som elevene har utallige muligheter og alternativ. En vanskelig kombinasjon som antakelig er noe av grunnen til at elevene ønsker seg både mer rådgivning, mer praksis og mer kunnskap om yrker og arbeidsliv.

11.3 Det å ta et valg – «æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ»

I intervjuene møter vi en slags oppgitthet hos flere elever, både på ungdomsskolen og i videregående skole, og dette handler i stor grad om alle alternativene de må ta stilling til. De skal ta stilling til tre valg av videregående utdanning og til hvorvidt de vil i lære eller ikke. De skal ta stilling til programfag i videregående, videre utdanning og framtidig yrke. Mange opplever at summen av dette blir noe overveldende og man er redd for at man ikke velger riktig, eller at noen veier stenger for andre alternativ.

Å ta et valg er ikke bare å velge den ene retningen eller yrkesveien, men også å velge bort alle de andre. Gjennomgående virker elevene å være nesten lamslått av de ulike yrkene og mulighetene samfunnet tilbyr, og de opplever at det er vanskelig å orientere seg og ta en beslutning om hva de skal bli. En relativt stor andel av elevene har imidlertid bestemt seg for hva de skal bli, og dette henger ofte sammen med karriereveien til eldre søsken eller foresatte. Disse elevene holder på sine valg, og kommuniserer at de er lettet og glad for at de slipper denne usikkerheten. Det er i den store andelen elever som enda ikke vet hvilken utdanning de skal ta eller hva de skal bli at vi finner stress, ulike avveiningsmetoder og ulike kriterier for valg. Disse elevene vingler og sliter med å bestemme seg for hva de skal velge og hva de skal bli.

En viss grad av ubesluttsomhet og vingling er nødvendig i en tidlig fase i en valgprosess, men vi ser her at denne vinglingen fortsetter også igjennom videregående skole. «*Vi er veldig usikre likevel altså*» sier en gruppe elever på videregående om valgene sine, enda dette er siste året på videregående skole. En annen elev ved en videregående skole illustrerer valgmulighetene og utfordringene som kommer av dette på følgende måte:

Elev videregående skole: Etter året her så har jeg interessert meg for helt andre ting igjen. Nå kan jeg liksom tenke meg å bli lakkerer for eksempel, og det er jo helt ut av det blå. Så da, og så hadde jeg lyst til å bli matros. Så det er liksom sånn, jeg har så mye jeg har lyst til å bli (...) jeg har jo vært usikker fra dag til dag, nesten. Jeg skjønner ikke – jeg står opp hver dag og vil bli noe nytt, jeg (...) Jeg har jo vært innom alt. Nå driver de å spør meg på Service, om jeg ikke kanskje skulle gått på TIP i stedet...

Mange av alternativene oppleves også som ganske abstrakte, og det er utfordrende for elevene og finne ut hva de ulike yrkene faktisk innebærer. Hva er en ingeniør, hva er en blikkenslager eller hva gjør de som sitter i fylkeskommunen og arbeider? Ofte ser de derfor for seg veldig konkrete yrker som de enten har kjennskap til gjennom familie eller venner, eller som de opplever at de med sikkerhet vet hva er: politi, brannmann, lærer eller dyrlege. Dette er en måte å navigere i alle mulighetene på, og kan beskrives som en naturlig seleksjonsprosess hvor man tar utgangspunkt i det kjente. Utfordringen ligger i at mange her tar valg som de ikke helt vet hva innebærer. Man tar valg ut fra hva man vet om og ikke ut fra hva man interesserer seg for. Samtidig kan det føre til at man tidlig velger seg et yrke som man i realiteten vet svært lite om, og som man senere kanskje finner ut at ikke passer:

Elev videregående skole: *Også stort sett, ut i fra det du vet når du går i tiende føler jeg er litt sånn at brannmenn slukker brann og politimenn tar skurker, du vet du har forskjellige linjer, hvis du tar elektro så har det et eller annet med elektro og gjøre, og tar du studiespes så har du mer skole så du kan utdanne deg lengre. Tar du helse så jobber du ofte med folk, det er på en måte det du vet, du vet veldig lite om hva utdanningene gjør da. Altså du vet at ingeniør høres vanskelig ut og at advokat høres helt umulig ut, ikke sant, men du har ikke peiling på hva de egentlig gjør.*

Eleven sitert over skisserer nettopp denne utfordringen, man må velge seg veier som skal føre til yrker som man vet for lite om. Dette kan bidra både til å øke omvalgs- og frafallsstatistikken, samt at det bidrar til et øket stressnivå for de unge som skal ta disse valgene.

11.4 Å holde alle dører åpne

Som vi har vært inne på virker elevene både i ungdomsskolen og i videregående til tider å være panisk opptatt av muligheter. Dette hører vi går igjen blant alle aktørgruppene i det kvalitative materialet, og vi finner eksempler på det både hos ledelsen, rådgivere, lærere, kontaktlærere, elever og foresatte. Hos elever og foresatte virker denne virkelighetsoppfatningen å være svært utbredt og tydelig eksplisitt, mens de andre aktørene i skolen kommuniserer dette på en mer subtil og implisitt måte. Det er viktig å poengtere at vi her ikke mener at samtlige i utdanningssektoren har denne virkelighetsoppfatningen, men at vi finner eksempler på det blant samtlige grupper.

Begreper som går igjen i vårt datamaterialet er «å holde alle dører åpne», «å ha alle muligheter», «passe på å ikke lukke noen dører» og «å ha muligheten til å velge fritt». Valgmulighetene assosieres i denne sammenheng med studiespesialisering, det er her du må gå for å holde alle dører åpne. Denne virkelighetsforståelsen har implikasjoner både for de studieforbereende og de yrkesfaglige programmene, siden mange velger studieforbereende kun fordi de vil beholde alle mulighetene. Man kan anta at dette fører til oversøking på de studieforbereende, og at de yrkesfaglige utdanningsprogrammene går glipp av mange gode elever. Noen har bevisst også valgt fordypning innenfor studieforbereende program mot egne interesser, nettopp for å ikke lukke noen dører:

Elev videregående skole: *Nei, altså, det gikk, jeg var ganske sikker på at jeg skulle ta studiespesialiserende, men jeg var litt usikker på om jeg skulle ta språk eller realfag da. For jeg vet at jeg liker... eller er sterkere på språk, så sånn sett for karakterene så burde jeg ha valgt språk, men på den andre siden så ville jeg ha alle muligheter, så jeg valgte å ta realfagsfordypning da*

I vårt materiale er det svært lite refleksjon fra informantene rundt det faktum at også yrkesfagene fører til et spekter ulike videre utdanninger, studieveier eller fagbrev. Svært få vet eller diskuterer hvilke muligheter man har i form av fagbrev i de ulike yrkesfagene, og samtlige blir overrasket over alle alternativene man har. Den generelle oppfatningen både

fra foresatte og elever virker å være at velger man studiespesialisering beholder man alle valgmuligheter videre, men velger man yrkesfag er man bundet til et fåtall yrkesmuligheter. Men, det er et faktum at studiespesialisering også lukker noen dører i den forstand at det er vanskelig å bli murer, snekker, frisør eller elektriker etter endt videregående utdanning. Man har heller ikke mange valgmuligheter om man presser seg igjennom studiespesialisering med 2 i snitt og dermed heller ikke kommer inn på videre utdanning. En elev på ungdomsskolen begrunner valget sitt i sitatet nedenfor. Han vet ikke hva han skal bli, men velger å holde mulighetene åpne;

Elev ungdomsskole: Jeg har... jeg tenker på at jeg har lyst til å ha mulighetene åpne når jeg slutter på videregående, og jeg har liksom muligheter til å gjøre så å si alt da. Så jeg kommer til å, også i tillegg til å velge for eksempel realfag da.

Som tidligere nevnt blir resultatet av dette valget om valgfrihet ofte en utfordring for mange, og vil kanskje også ha en negativ påvirkning på frafallsstatistikken. En annen elev på videregående skole tenker litt rundt dette:

Elev videregående skole: Utrolig mange som angrer seg for at de har tatt studiespes, vi ser at i klassen min da, 2 av de i klassen min, og vi er 11, har strøket i fag, flere fag, og de sliter, og jeg kunne sett for meg at det kunne ha vært meg, men jeg har jobbet meg opp da. Og jeg tror det at de hadde fått så mye mer utbytte hvis de hadde gått på yrkesfag, for at de hadde kommet til å forstått det, ikke minst forstått det, og det hadde vært mye enklere for dem å vært, å ikke fått den klumpen i magen da å sagt at det her er fælt nå, det her er ikke, det her er på kanten til at det skal gå galt og at jeg må ta et år til. Og at de må ta opp et fag, eller flere fag som det og er tilfellet her da, og det må være fælt. Jeg hadde kommet til å, hvis det hadde vært meg så hadde jeg... jeg vet ikke hvordan jeg skulle ha fungert...

Mange av våre informanter opplever å ha valgt feil, eller kjenner noen som har gjort det og i tilnærmet alle saker har dette omhandlet feilvalg av studieforberedende utdanningsprogram . I de fleste tilfeller vil slike feilvalg ende i omvalg eller at man tar opp fag på privatskoler i etterkant, men man kan også anta at en del av disse feilvalgene fører til frafall fra videregående opplæring i sin helhet.

11.4.1 Opptatt av å ha muligheter eller opptatt av å ikke ta valg?

Man kan stille seg spørsmål om hvorvidt elevene velger studiespesialisering fordi dette gir mange muligheter senere, eller om det rett og slett er et grep for å utsette valgene og slippe å ta stilling til hva man skal bli. Dette går igjen hos flere av elevene som har valgt studiespesialisering uten å ha tydelige karriereplaner:

Informant: *Jeg vet ikke, jeg har ikke peiling på hva jeg skal bli så det er jo ikke helt bra altså*

Intervjuer: *Hvordan har du tenkt å finne ut det da? Tiden til hjelp?*

Informant: *Peiser på med studiespes...*

Her er man altså ikke først og fremst opptatt av mulighetene den studiespesialiserende retningen gir, men heller å utsette valgene siden man ikke opplever å være sikker i sine valg eller ha nok kunnskap om alternativene eller egne interesser. I alle tilfeller gir ikke dette et optimalt grunnlag for verken mestring eller motivasjon, og det kan også virke som om at det forebyggende arbeidet vil være noenlunde likt både når det gjelder de som velger for valgfriheten og de som velger for ikke å ta et valg. Begge gruppene etterlyser, eller har behov for, mer informasjon om de ulike utdanningsprogrammene som også må veie opp for strømningene som tilsier at studiespesialisering er foretrukket framfor yrkesfag.

11.5 Andre aktørers påvirkning

Media og samfunnet generelt oppfattes utydelig når det gjelder hva det er ønskelig at elevene velger videre. Vi har fylker hvor etterspørselen etter fagarbeidere er enorm, men man setter likevel i gang tiltak rettet mot rekruttering i de studieforbredende programmene. Kunnskapssamfunnet trenger høyere utdanning. «Vi skal leve av hjernene og ikke av oljen» er en påstand som har sunket inn hos ungdommen spesielt og for øvrig i samfunnet generelt. Dette forbindes ofte med studiespesialisering og det oppfattes som at samfunnet foretrekker høyere utdanning.

Samtidig ser vi eksempelvis at ulike fylker har storstilte kampanjer på realfagsrekruttering og studiespesialisering, som for eksempel realfagssatsningen. Dette bidrar også til å gi inntrykk av at studiespesialisering er et bedre alternativ enn yrkesfag. Vi kan anta at disse satsningene har gitt resultater. Som et resultat av dette er det i år en klar økning i søknadene søking til de studieforbredende programmene, mens samfunnet for øvrig skriker etter fagarbeidere. Slik sett kan man si at det er en mismatch mellom hva samfunnet oppfordrer elevene til å gjøre, og hva de faktisk trenger. Flere ulike faktorer kan være bidragsyttere til denne skjevheten, som for eksempel økonomi, lærerkapasitet, overordnede føringer, politiske agendaer osv. Uansett begrunnelse bidrar det til en skjevhet i valgene som verken er positivt for samfunnet eller utvalgte elever.

11.6 Grenseløse valgmuligheter – hva blir resultatet?

Så hva blir resultatet av alle disse mulighetene? Vi har ikke kunnskap eller data til å si noe om samtlige effekter av alle disse valgene elevene må ta. Vi kan imidlertid si noe ut fra våre data om hva det *kan* føre til, uten at denne listen på noen måte er utfyllende. Det kan for det første føre til fortsatt høyt eller økt frafall i videregående. For det andre kan det føre til oversøking til studieforbredende samt høye omvalgstall i videregående. For det tredje fører det også til et informasjonsbehov hos den enkelte elev vi må ta på alvor siden dette er bakgrunnen for deres valg. Og til sist kan det også føre til at elevene søker å utsette valgene ved å velge studiespesialiserende.

Som skissert tidligere er frafall et betydelig problem i norsk skole, og også i høyere utdanning. Man kan anta at om flere elever velger riktig videregående utdanningsprogram, slik at de opprettholder både mestring og motivasjon, så vil gjennomstrømningen øke. Vi vet at det finnes elevgrupper som vil ha nytte av mer praksis i opplæringen, og som lærer bedre når de også får sett ting i praksis. Man bør derfor sette inn ressurser på at denne elevgruppen velger et passende yrkesfag, heller enn å velge studiespesialisering kun fordi de ikke vet hva de skal velge. For øvrig sier også de elevene som mestrer den teoretiske skolegangen at praksis ville hjulpet på læringen og motivasjonen. Man kunne altså med fordel også satt inn Prosjekt til fordypning på de studieforbereende programmene, både for motivasjonen sin del, men også for at elevene skal få god valgkompetanse for videre valg.

Omvalg blir ofte en betegnelse på noe negativt. Fraser om at man må få ned omvalget florerer, og dette er i og for seg en nyttig og viktig innfallsvinkel både økonomisk sett og motivasjonsmessig for den enkelte elev. Men spørsmålet er om omvalg egentlig er så dumt i de tilfeller hvor det er nødvendig? Økonomisk sett koster selve omvalget en del. Sett fra et kortsiktig økonomisk perspektiv er det best at samtlige velger rett med en gang (og gjerne velger studiespesialisering), og at de følger det normale løpet. For elevenes motivasjon og i et langsiktig økonomisk perspektiv er det i utgangspunktet dårlig å velge feil utdanning/studieretning men enda dårligere om man ikke har muligheter for omvalg når man merker nettopp dette.

Elevene er ute etter å få noen retningslinjer for valgene sine fordi de ofte føles overveldende og vanskelige. For å få bistand spør de gjerne både rådgiver, lærere og foresatte om hva de bør velge. Det blir viktig at disse aktørene tar spørsmålene på alvor, og hvor man søker å gi eleven informasjon og veiledning heller enn spesifikke råd.

Samfunnet generelt er preget av individualitet, valgmuligheter og selvrealisering. Elevene har så mange valg å forholde seg til at det blir vanskelig å skjelne mellom dem. De har heller ikke kunnskap nok til å foreta gode valg, og heller ikke alle er modne nok. Dette må vi adressere. Elever trenger valgkompetanse. De trenger kunnskap og læring i hvordan man tar gode valg, hvordan prosessen til de gode valgene er og hva som er forutsetningene for å ta gode valg.

12 Kjønnsløs rådgiving – å bygge opp under det kjønnsdelte arbeidsmarkedet

I innledningen nevnte vi at det er tre overordnede utfordringer i rådgivingsfeltet vi ønsket å forfølge i vår studie. Den tredje av disse gjennomgående utfordringene dreier seg om muligheten for å gjøre kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg. Unge mennesker gjør i stor grad kjønnsstradisjonelle valg av utdanning, noe som også gjenspeiler seg i et kjønnsdelt arbeidsmarked. Vi ser et klart skille mellom typiske kvinneyrker og mannsyrker, og vi har et kjønnssegregert arbeidsmarked. Kjønnssdeling i utdanning og yrker i Norge er grundig tallfestet og dokumentert gjennom forskning de siste årene (se f.eks. Jensberg m.fl., 2011), Teigen, 2006, Mathiesen m.fl., 2010, Vagle og Møller, 2013, Reizel m.fl., 2013) samt gjennom likestillingsutvalgets utredninger (NOU, 2011:18, NOU, 2012:15). En av hovedutfordringene handler om ungdoms kjønnsdelte utdanningsvalg, men også om kjønnsstradisjonelle kulturer på arbeidsplassene. Jenters og gutters ulike utdanningsvalg kan være et uttrykk for en kjønnsstradisjonell tilpassing til arbeidsmarkedet, og bidrar samtidig til å opprettholde et kjønnsdelt arbeidsmarked (Meld. St. 20, 2012–2013).

Valg av yrke og utdanning er langt mer enn bare det; unge mennesker velger i stor grad hvem de vil være, like mye som de velger hva de vil gjøre. Utdanning og yrke handler også om identitet. En sentral del av den leting etter og konstruksjon av identitet, som er viktig i mange unges liv, er jakten på en kjønnsidentitet. Å utforme og bli trygg på sin egen kjønnsrolle kan være et krevende prosjekt for mange. Slik valg av utdanning og yrke også handler om identitet og mening, handler yrkesvalg også om kjønn. Noen fag og yrker oppfattes som maskuline, andre som feminine (se f. eks. Mathiesen m.fl. (2010), Corneliussen (2003), Nielsen (2000), Annfelt (1994) eller Hansen (1999)). Selv om de nordiske landene har nådd langt i forhold til kvinners utdanning og yrkesaktivitet, står altså problemet med det kjønnsdelte arbeidsmarkedet bort i mot uløst (Jensberg m.fl. 2011). Kjønnssdelingen i det norske arbeidslivet fører til store ulikheter mellom kvinner og menn i lønn, status, utviklingsmuligheter og arbeidsvilkår. Det paradoksale i følge Solheim og Teigen (2006), er at norsk likestillingspolitikk, samfunnsdebatt og forskning ikke har vært tilstrekkelig opptatt av det kjønnsdelte arbeidslivet som en demokratisk utfordring. Kjønnsssegregeringen framstår langt på vei som et gitt fenomen – som et faktum så velkjent at det ikke påkaller særlig oppmerksomhet (Solheim og Teigen, 2006:7, Mathiesen m.fl. 2010). Innenfor høyere utdanning og studieforberedende utdanningsprogram ser vi en utjevning (Jensberg m.fl. 2011), men i de tradisjonelle manns- og kvinneyrkene innenfor eksempel bygg og anlegg- og omsorgssektoren står delingen sterkt og her ser vi lite som tyder på at kjønnsssegregeringen er i tilbakegang.

Når en ung gutt eller jente skal velge utdanning og yrke så gjøres ikke disse valgene i et vakuum, men de foretas innenfor utdanningssystemet og arbeidsmarkedets segregerte kjønnsstrukturer. De sterke kjønnede strukturene vi ser i arbeid og utdanning er mønstre som ikke bare kan forstås som resultater av individuelle og personlige valg. Den demokratiske utfordringen for skolen ligger i å være seg bevisst disse strukturene og å søke å motvirke resultatene av dem (Mathiesen m.fl. 2010, Mathiesen m.fl. 2014).

Gjennom valg av utdanning/yrke, sier en person også noe om hvem hun/han er, med hensyn til kjønn. Valg av utdanning blir dermed ekstra vanskelig, siden dette handler om så mye mer enn valg av utdanning. Å velge utradisjonelt, kan dermed bli vanskelig, direkte truende for egen identitet. Alt rådgivningsarbeid, både sosialpedagogisk og yrkes- og utdanningsrådgiving, vil møte og speile disse utfordringene; kjønnsperspektivet er alltid til stede i arbeidet, selv når det er «usynlig». Å ikke sette fokus på hvordan det kjønnsdelte arbeidsmarkedet er strukturelle rammebetingelser for de unges valg, bidrar til å snevre de unges valgmuligheter og befeste disse strukturene. En rådgiving som bidrar til å åpne valgmulighetsrommet, også på tvers av tradisjonelle kjønnsrollemønstre, vil gi elevene en kvalitativt bedre rådgiving enn de som ikke gjør det om vi legger lov og forskrift til grunn for kvalitetsvurderingen. Forskriften til opplæringsloven er klar på at eleven skal få den hjelpen han/hun trenger for å utvikle seg videre og utnytte egne ressurser, uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller. Det blir understreket at kjønn ikke skal spille inn på hvilke råd eleven får (Udir 2009) og i opplæringsloven står det at opplæringen «skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (§1-1 i Opplæringslova). Kunnskapsdepartementet setter fokus på det kjønnsdelte arbeidsmarkedet og har sett er mangelfullt behandlet i skolen og legger derfor vekt på at kvaliteten skal heves (Meld. St. 20,2012–2013). Departementet legger fram flere tiltak for å sikre at elevene får god informasjon om muligheter for kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg (Meld. St. 20, 2012–2013). Læreplanen for både utdanningsvalg og arbeidslivsfaget skal gjennomgås for å blant annet gi elevene bedre innsikt i kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg. Departementet skal også bidra til kompetanseutvikling for rådgivere og lærere med vekt på kjønnsutradisjonelle valg. Å bidra til utvide unges valghorisont slik at de i mindre grad velger i tråd med det kjønnsdelte arbeidsmarkedet er slik sett en uttalt målsetting for utdanningsmyndighetene. I et felt med sterke normative føringer må både elever og ansatte i skolene bevisstgjøres på fenomenet, slik at man blir i stand til å stille spørsmålstegn ved «selvsagte» strukturer. Så lenge det er en vedtatt sannhet som ikke utfordres, vil strukturene opprettholdes og det kjønnsdelte arbeidsmarkedet forbli uendret. Å avfeie denne problematikken med at «jeg gir råd uavhengig av kjønnsroller», holder ikke som et kvalitetsmessig arbeid med dette temaet så lenge elevene ikke gjøres oppmerksomme og bevisste på de valgmuligheter de faktisk har (at jenter også får informasjon om TIP) og de strukturer som ligger i samfunnet og påvirker

deres valg av utdanning og yrker. Å se på hvordan disse utfordringene møtes i det tre fylkene, sier også noe om kvaliteten på arbeidet som gjøres.

12.1 Møre og Romsdal

Av rådgiverne i Møre og Romsdal er det 85 % i ungdomsskolen som mener at elevene ved sin skole får råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller i stor eller nokså stor grad. 81 % av rådgiverne i videregående mener det samme. 5 % i ungdomsskolen og 8 % i videregående mener at dette bare i meget liten grad eller ikke i det hele tatt er tilfellet. Blant lærere og kontaktlærerne er det en betydelig andel som svarer at de ikke vet. Av elevene i ungdomsskolen er det 50 % og av elevene i videregående skole er det 44 % som mener at de i svært stor eller stor grad har blitt utfordret til å tenke over det kjønnsdelte arbeidslivet. I overkant av 20 % av elevene både i ungdomsskolen og i videregående skole mener at de i liten grad eller ikke i det hele tatt har blitt utfordret på dette.

Generelt er inntrykket fra skolene vi besøkte at tradisjonelle kjønnsroller og yrkesvalg ikke er noe tema i deres rådgivingsarbeid. Det er noen få tiltak, men i rådgiverne og lærernes samtaler med elevene er ikke dette et tema de er opptatt av. Lærerne på en ungdomsskole forteller at *«ellers så er det ikke så stort fokus nei. Det går mye mer på interesser. Du skal stå i yrket ditt i mange år, du må velge det du liker»*. Den ene videregående skolen vi besøkte er en nesten ren studieforbredende skole, og har flere jenter enn gutter som elever. Deres reaksjon da vi spurte om det å rådgive eller veilede uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller er at *«Nei, vi reflekterer ikke så mye over det siden vi har så mange jenter og siden folk velger sine fag på kryss og tvers»*. På skolen er det ikke noe tema, siden de har et overtall av jenter. Der er det ikke behov for å snakke om dette, men på studiespesialisering med formgivingsfag er det veldig få gutter og de arbeider aktivt ut mot ungdomsskolene med tanke på å rekruttere flere. Når det gjelder rådgiving til egne elever, er ikke dette et tema de i noen særlig grad tar opp. Ved de andre videregående skolene vi besøkte var heller ikke dette et tema det var noe særlig bevissthet rundt.

12.2 Sør-Trøndelag

Av rådgivere i ungdomsskolen i Sør-Trøndelag mener 72 % i stor/nokså stor grad at elever ved sin skole får råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller. Ser vi på rådgiverne i videregående er andelen enda større, her mener 92 % av rådgiverne at elevene i stor/nokså stor grad får råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller. Ser vi derimot på elevenes besvarelser, finner vi et noe annet bilde. Her mener kun 54 % av elevene i ungdomsskolen og 40 % av elevene i videregående skole at de i svært stor, eller stor grad, har blitt utfordret til å

tenke over det kjønnsdelte arbeidslivet. Forskjellen mellom hva rådgivere mener og elever mener i vårt utvalg er med andre ord betydelig.

Våre kvalitative data støtter også opp under elevenes avkrysning i elevundersøkelsen, vi finner ikke mange satsninger eller fokus på kjønnsroller og valg. Noen av rådgiverne i ungdomsskolen sier at dette er noe de har fokus på, men da først og fremst med den innfallsvinkelen at gutter gjør det så mye dårligere på skolen.

Intervjuer: Har dere noe fokus på det, altså med kjønns... det her med at gutter og jenter.. hva gutter velger og hva jenter velger?

Informant B: Jeg tok fram en artikkel som jeg fant, om litt sånn skoletapere og sånn. Eller om, altså ofte så er det sånn at jenter gjør det bedre på skolen, og så, hvem er det egentlig som er toppledere, for folk, det er veldig mange som kommer inn på universitetet, men til syvende og sist så er det få jenter som egentlig kommer helt opp i toppstillingene.

Informant B: Og at det er stor frafallsprosent for gutter. Så det snakker vi litt om da, hva er det som gjør det ene og det andre, og sånn. Tror det er vanskelig for dem å forstå helt, men... vi prøvde i hvert fall å si noen ting om at det... jeg vil ikke at... ja. Dere må få... dere kan ikke bare skyldes på at det er fordi at jentene er flinkere, det er jo egentlig ingen forskjeller her, og hva kommer den forskjellen av. Det snakket vi om.

Noen av skolene forteller at de har sporadiske skippertak når det gjelder kjønn og tradisjonelle valg på videregående, men at dette er knyttet mer opp til enkeltpersoner og tilfeldigheter enn planmessige strategier. Informantene opplever at dette for så vidt har fungert godt, og de årene man har hatt et slikt fokus har man gjerne sett dette på søkerpreferansene også.

Men nå har vi, vi skal ha besøk fra, det er på niende da, vi skal ha besøk fra byggfag, ha et byggprosjekt her ute i skolegården. Og der har jeg... fra mine to klasser så samlet jeg noen som kunne være med på det der da. La det fram for alle sammen. Og da har vi snakket litt om det at jenter, jeg oppfordrer jenter til å... å søke eller prøve å være med å se hva det er for noe. Ehm... og så snakker vi litt om det der, for eksempel, hvis de ser for seg at de skal bli byggingeniører, eksempelvis.

Elevene på sin side forteller i intervjuene at de gjerne kunne tenkt seg mer informasjon om samtlige utdanningsprogram på videregående, og at dette kanskje kunne bidratt til at man valgte mindre kjønnsstereotypisk. De opplevde at slik som det var nå, hvor de visste for lite om hva de ulike utdanningsprogrammene var og hva de innebar, så hadde man en tendens til å følge flokken. Man valgte altså det de andre gjorde, og da var det svært få som valgte utenom de tradisjonelle kjønnsrollene. Et annet moment elevene trekker fram er å få snakke med elever som allerede har tatt valgene, altså eksempelvis jenter som har valgt elektro, da disse kan fungere som forbilder for andre jenter som egentlig vil velge disse fagene.

Fylket opplever at de til en viss grad har fokus på dette med kjønn og valg, og at flere videregående skoler i fylket har vært med på prosjekter rundt dette de senere årene, dette har imidlertid ikke vært på våre caseskoler. Erfaringene med disse satsningene oppleves å være positiv, men at søkingen og fokuset dabbet av så snart prosjektene har gitt seg.

12.3 Nord-Trøndelag

Blant ansatte i Nord-Trøndelag er det et flertall som mener at elevene i stor eller nokså stor grad får kjønnsuavhengige råd. Blant rådgiverne i ungdomsskolen er det 70 % som mener dette er tilfellet i stor eller nokså stor grad og i videregående er det 82 % som mener det samme (se Tabell 18 i vedlegg). Blant lærerne er det 19 % i ungdomsskolen og over 30 % i videregående som sier at de ikke vet. I elevundersøkelsen ble elevene spurt om de hadde opplevd å bli utfordret til å reflektere over spørsmål rundt kjønn og valg av yrke og utdanning. 50 % i ungdomsskolen og 39 % i videregående mener at de i svært stor eller stor grad ble det (se Tabell 19 i vedlegg).

I intervjuene opplevde vi at det ikke har vært svært mye fokus på kjønn og valg. Mange rådgivere vi har intervjuet sier at de tematiserer kjønn og valg i ulike sammenhenger. Samtidig er mange enige om at dette er et tungt område å arbeide med, at det er vanskelig å påvirke unge siden man oppfatter at dette er spørsmål som er relativt tungt forankret i den enkelte. Dessuten er dette et felt der påvirkningen fra andre kilder også er massiv. Elever forteller også at det har vært tema, om kanskje ikke svært ofte: «*Han har jo pratet om at det finnes mange sånne mannsdominerte yrker, og damene da, som sykepleier da for eksempel*» (Elev ungdomsskole). Noen elever forteller også om andre som har gjort utradisjonelle valg, og hatt blandede erfaringer med det.

12.4 Diskusjon

De kvantitative dataene viser samme mønster i de tre fylkene: de ansatte mener i stor grad at de gir råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller. Dette vil altså si at de ikke legger vekt på kjønnsroller når de gir elevene råd om valg av utdanning og yrker. Elevene svarer også relativt likt i de tre fylkene: ca. halvparten mener de er blitt utfordret til å tenke over det kjønnsstradisjonelle arbeidslivet.

Å utfordre elevene til å tenke over det kjønnsdelte arbeidslivet er noe annet enn å gi råd uavhengig av kjønn. Å utfordre elevene fordrer en lærer/rådgiver som aktivt går inn for å bevisstgjøre elevene. Det å rådgi uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller peker mer mot den veiledningen en elev som har valgt, eller er nær ved å gjøre et valg, får i denne delen av valgprosessen. Når rådgivingen skal bidra til et mindre kjønnsdelt arbeidsmarked, må bevisstgjøringen av elevene komme inn tidlig i prosessen, før de har gjort sine valg, for

eksempel som en del av utdanningsvalg. Av de kvalitative dataene er det tydelig at dette ikke er et prioritert område i noen av fylkene. Det er noen personer/organisasjoner som får komme inn i skolen og informere så har det å rekruttere utradisjonelt som utgangspunkt, men verken lærer eller rådgiverne vi har intervjuet har dette høyt på agendaen i sin undervisning eller i sitt rådgivingsarbeid.

De ansatte i skolene gjentar også den misforståelsen som vi så tydelig i den nasjonale evalueringen av rådgivingen i Norge (Buland m.fl., 2011, Mathiesen m.fl., 2011): at å ha fokus på utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg handler om å søke å påvirke elevene til å velge utradisjonelt. Dette er ikke hensikten, men intensjonen fra lov og forskrift er å sørge for at elevene får informasjon om alle fag og utdanningsprogram slik at de ikke snevrer inn sine valgmuligheter. Flere ansatte vi har snakket med har lagt opp informasjonen til elevene slik at de på forhånd skal velge 2–3 utdanningsprogrammer de vil ha mer informasjon om. Dette bidrar til å styrke kjønnsstradisjonelle valg, fordi elevene da ikke blir utfordret til å se på muligheter andre steder enn der de allerede har informasjon.

Valg blir ikke bare bestemt av hva den unge har lyst til. Kanskje er det forhold ved det valget som gjør at belastningen ved det er større enn lysten. Flere elever ga også uttrykk for at dette og at det å velge utradisjonelt også kan ha en pris. Vi spurte elever i videregående om det var sjeldent med jenter på byggfag fortsatt:

Elev videregående skole: Ja, det er det. Folk ser jo på deg hvis du har på deg snekkerbukse liksom. Det er ikke normalt. Men det er jo tøft da. Også er det kanskje litt det for jenter å tørre å gjøre noe helt annet enn alle andre jentene og da, jeg tenker at hvis du skal være eneste jenta i en klasse på 30, du gjør jo noe helt annet enn de andre jentene da. Så jeg tenker at det er sikkert ikke noe enklere å velge når det er så kjønnsdelt som det er.

NTNU: Kjenner dere jenter som har valgt sånn, utradisjonelt?

Elev videregående skole: Ja. Det har vært litt vanskelig for dem, tror jeg. De har ikke noen jenter og liksom snakke med eller sitte med. De føler at de blir en av guttene, og det er ikke det de vil. Eller at de blir sett på som... Eller at de plystrer når du går inn klasserommet, det gjorde de de første dagene til hun venninna mi da. Hun sa det var tøft, men det var jo det hun ville.

De tematiserer tydelig utfordringene som de ser knyttet til dette å gjøre utradisjonelle valg, og illustrerer slik sett tydelig hvordan kjønnsdelingen i arbeidslivet i stor grad reproducerer seg selv og hindrer unge i å velge yrker og utdanninger fritt. Det krever ganske mye av en person å stå i et slikt valg, når sanksjonene fra samfunnet er så betydelige. Utfordringene Møller og Vagle (2003) påpekte knyttet til det å være en minoritet og belastningen med

dette når en ungdom velger et kjønnsutradisjonell utdanningsprogram, kommer tydelig fra her. Dette illustrerer hvordan rådgivning alene ikke kan utjevne kjønnsforskjeller i valg av utdanning og yrke fordi de unges valg møter strukturer i samfunnet, fordommer og sosiale sanksjoner som kan være så sterke at innsatsen på rådgivingsfeltet ikke er tilstrekkelig. Det er f.eks. helt avgjørende hvordan unge som har gjort utradisjonelle valg blir mottatt på sine skoler og på sine arbeidsplasser. Ingenting sprer seg så raskt som et dårlig rykte; negative opplevelser når alltid tilbake til nye elever som skal velge, og da gjerne litt forstørret også. Den beste stimulans for å få unge til å gjøre utradisjonelle valg, kan derfor være skoler og bedrifter som tar vare på sine «utradisjonelle».

Denne problematikken må angripes bredere, i hele skolen, for ikke å si hele samfunnet. Dette fritar likevel ikke skolens rådgivingsarbeid for et ansvar for å bevisstgjøre elevene om de samfunnsstrukturer som påvirker valgene deres. Så lenge problematikken usynliggjøres med holdningen om at «vi er jo likestilte» har skolen et betydelig ansvar for å sette dette på dagsorden slik at elevene lærer seg å stille spørsmålstegn ved både strukturene og på hvilket grunnlag de selv gjør utdannings- og yrkesvalg.

Som vi har sett er et grunntrekk i mange rådgiveres virkelighetsoppfatning og rolleforståelse at de skal hjelpe unge til å gjøre best mulig selvstendige valg, frie valg basert på egne interesser og preferanser. Da kan man spørre om hvor fri de frie valgene er, når de bygger på en implisitt eller eksplisitt forutsetning om at noen fag og yrker er for det ene kjønn alene? Og hvor fritt velger du egentlig, når du ikke får «råd» som kan bidra til å åpne også den delen av verden som er «stengt» for ditt kjønn?

13 Påvirkning av kvalitet i rådgivingen – regresjonsanalyser basert på data fra elevundersøkelsen

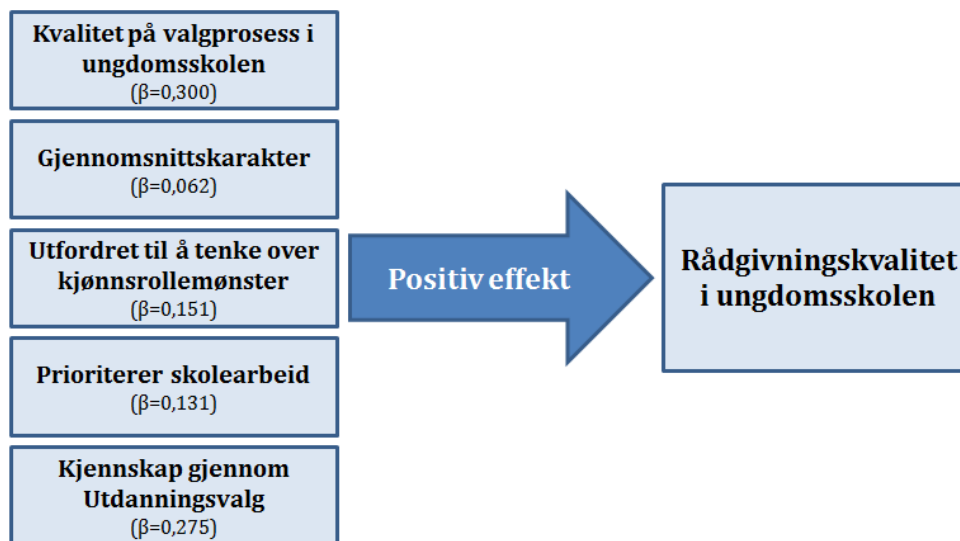
Regresjonsanalyser brukes for å se svarene på en avhengig variabel (ett spørsmål i en spørreundersøkelser) i lys av flere andre uavhengige variabler, for å undersøke hvordan og i hvilken grad den første variabelen påvirkes av de andre variablene. Gjennom en regresjonsanalyse får vi vite hvor mye av variasjonen i svarene på en variabel som bestemmes av svarene på de andre variablene, altså hvor stor forklaringsstyrke det settet med variabler har på den variabelen som blir undersøkt.

Variabelen som undersøkes her er en indeks som består av tre spørsmål og utgjør et mål på kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen i de to skoleslagene. Spørsmålene/påstandene er: 1) Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke så langt på ungdomsskolen/videregående skole, 2) Hvor fornøyd var du med den individuelle veiledningen? og 3) Hvor fornøyd var du med gruppeveiledningen? Det første spørsmålet innebærer en vurdering av ikke bare rådgiver eller rådgiving/veiledning eleven har fått på skolen, men en mer generell vurdering av det grunnlaget de til sammen har fått av informasjon fra skolen, foreldre, næringsliv eller andre aktører. Nettopp fordi skolens rådgiving på mange måter ikke kan isoleres fra aktører og kontekster rundt skolen og elever kan oppleve å få god rådgiving uten å ha vært i kontakt med rådgiver, vurderer vi det som viktig å ha med denne generelle vurderingen av om de opplever å ha fått et godt grunnlag for videre valg. De to andre spørsmålene knytter kvalitetsvurderingen til den konkrete veiledningen de har fått. Til sammen utgjør spørsmålene variabelen vi har kalt kvalitet på rådgivingen i ungdomsskole/videregående skole.

Vi har altså gjort to regresjonsanalyser. En for ungdomsskolen og en for videregående skole. Analysen for ungdomsskolen har en forklaringsstyrke på 50 % ($R^2 = 0,506$). Analysen for videregående skole har en forklaringsstyrke på 47 % ($R^2 = 0,468$). Det vil si at 50 % og 47 % av variansen i den avhengige variabelen kan forklares av samlingen av uavhengige variabler som er i analysemodellen. Ut fra hva man kan forvente av slike analyser er dette en god forklaringsstyrke.

13.1 Elevenes vurdering av kvaliteten på rådgivingen i ungdomsskolen

Figuren under viser de variablene som hadde signifikant positiv effekt på elevenes vurdering av kvaliteten på rådgivingen i ungdomsskolen. Regresjonsanalysen i sin helhet er presentert i Tabell 25 i Vedlegg 7. Det mest sentrale funnet i analysemodellen er at kvalitet på valgprosessen og å få kjennskap til innhold i videregående opplæring og arbeidsliv gjennom faget utdanningsvalg har en signifikant positiv effekt på rådgivningskvalitet.



Figur 39 Signifikante funn. Avhengig variabel: Rådgivningskvalitet i ungdomsskolen ($R^2 = 0,506$).

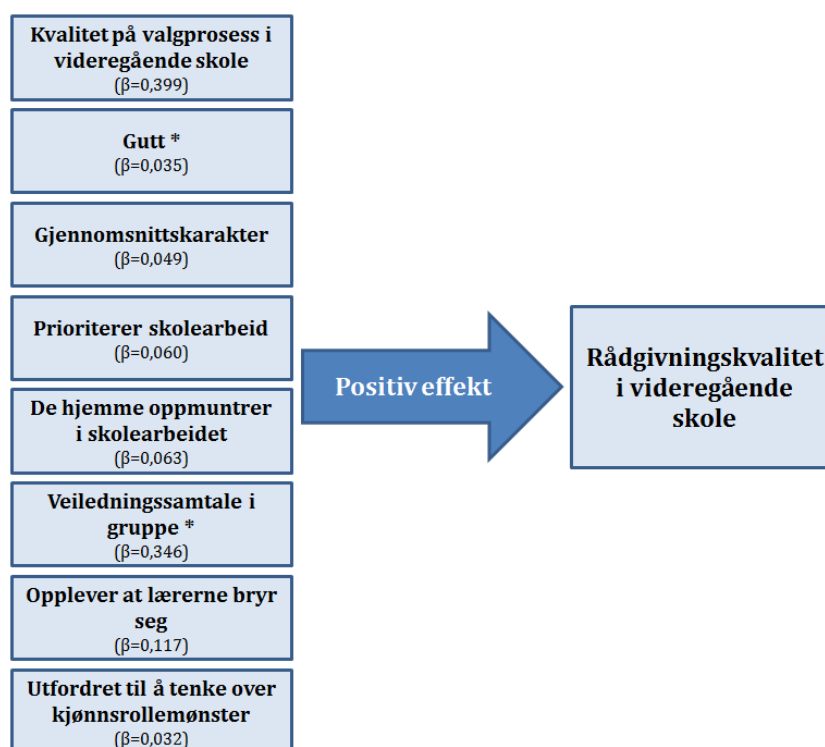
Dette innebærer at jo bedre elevene opplever valgprosessen, jo bedre opplever de rådgivningskvaliteten. β -verdien på valgprosessen er på 0,300, og β -verdien på utdanningsvalg er 0,275 dette er stigningstallene som sier hvor mye verdien i rådgivningskvalitet (Y) vil øke eller avta med en enhets endring. Det er altså opplevelsen av valgprosessen som har størst betydning for elevenes opplevelse av kvalitet i rådgivingen. Av dette kan vi slutte at skoler som arbeider aktivt med å gi elevene gode valgprosesser, også får en høyere kvalitetsvurdering. Dette viser etter vår mening hvor viktig det er å ha et prosessuelt perspektiv på rådgiving og unges valg. Det er gjennom gode prosesser man skaper et godt grunnlag for valg. Enkeltstående hendelser kan være viktig for den enkelte, men det er prosessen, tiltakskjeden der ulike virkemidler sees i sammenheng som gir størst utslag. Videre ser vi at desto mer elevene opplever at de får kjennskap til innholdet i videregående opplæring og arbeidsliv gjennom faget utdanningsvalg, jo bedre vurderer de rådgivningskvaliteten. Analysen viser altså betydningen av at ungdomsskolene faktisk gjennomfører og bruker faget utdanningsvalg til det det er ment som, nemlig å gi elevene kunnskaper om videregående opplæring og arbeidsliv. Der elevene opplever god kvalitet på utdanningsvalg, vurderer de også kvaliteten på rådgivingen som bedre. God kvalitet på faget utdanningsvalg har ikke overraskende betydelig positiv effekt på elevenes vurderinger av kvalitet på rådgivingen som helhet. Der utdanningsvalg gjennomføres på en måte som oppleves som positivt, bidrar det til å skape en god valgprosess.

Videre ser vi at flere av kontrollvariablene er signifikante, men de har noe lavere β -verdier. Regresjonen viser at jo høyere gjennomsnittskarakter elevene har, jo bedre opplever de rådgivningskvaliteten. De som blir utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn, vurderer også at rådgivningskvaliteten er bedre enn de som ikke blir det. Regresjonen viser også at de som prioriterer å bruke tid på skolen vurderer rådgivningskvaliteten bedre og jo bedre karakterer en elev har, jo bedre vurderer han eller

hun kvaliteten på rådgivingen. Dette kan være en pekepinn på at det er de ressurssterke elevene som opplever god kvalitet på rådgivingen. Elever som oppnår gode læringsresultater, opplever også den læring som skapes gjennom rådgivningsprosessen som mest positiv. Dette er elever som en også kan anta vil være aktive i forhold til å oppsøke rådgivning og nyttiggjøre seg informasjon på ulike måter.

13.2 Elevenes vurdering av kvaliteten på rådgivingen i videregående skole

Figuren under viser de variablene som hadde signifikant positiv effekt på elever i videregående skole sin vurdering av kvalitet på rådgivingen. Regresjonsanalysen er i sin helhet presentert i Tabell 26 i Vedlegg 7. Også i videregående skole ser vi at en opplevd god valgprosess har en signifikant positiv effekt på vurderingen av kvaliteten på rådgivingen. Dette vil si at desto bedre eleven opplever valgprosessen jo bedre anser eleven at rådgivningskvaliteten er. β -verdien er her 0,399, som sier noe om hvor mye rådgivningskvaliteten i videregående skole vil stige som følge av en enhets endring i kvalitet på valgprosess. Det å ha veiledningssamtale i gruppe har også en betydelig positiv effekt (β -verdi 0,346) på elevenes vurdering av kvalitet i rådgivingen.



Figur 40 Signifikante funn. Avhengig variabel: rådgivningskvalitet i videregående skole (* = dummy variabel) ($R^2 = 0,468$).

I tillegg ser vi at flere av kontrollvariablene er signifikante. Vi ser også at gutter opplever en bedre rådgivningskvalitet enn jenter og jo høyere gjennomsnittskarakter man har og jo mer man prioriterer skolearbeid, desto bedre opplever man at rådgivningskvaliteten er. Videre

ser vi at de som opplever å få oppmuntring fra voksne hjemme, anser rådgivningskvaliteten for å være bedre enn de som ikke får det. Det samme gjelder opplevelse av at lærerne bryr seg har en signifikant, positiv effekt på rådgivningskvalitet. Denne variabelen har en noe høyere β -verdi enn de fleste andre variablene (0,117). Vi ser også at jo mer man føler man blir utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn, desto bedre anser man at rådgivningskvaliteten er.

13.3 Diskusjon

Vi ser at i ungdomsskolen er det det å ha en god valgprosess og det å få kjennskap til videregående opplæring og arbeidsliv som er de variablene som har mest effekt på elevenes vurdering av kvalitet. I videregående skole er også det å oppleve en god valgprosess den variabelen som slår tydelig ut med positiv effekt i tillegg ser vi at det å ha veiledningssamtale i gruppe har tydelig positiv effekt.

Den sterke betydningen av prosess i arbeidet kommer tydelig fram i disse analysene. «Skippertaksrådgivning», altså rådgiving konsentrert om korte perioder umiddelbart før valg, vil ikke gi like godt resultat som karriereveiledning gjennomført som en lengere prosess, der eleven gradvis blir kjent med seg selv, med utdannings- arbeidsmarked, og med sine egne preferanser og tanker knyttet til valg. En slik prosess kan bidra til en mer grundig modning, og at eleven faktisk oppnår et høyere nivå av yrkesvalgmodenhet (Birkemo 2007). Vi ser altså at mye av det samme som vi finner gir effekt i forhold til læringsresultat, også påvirker unges utbytte av skolens utdannings- og yrkesrådgivning/karriereveiledning. Prosesser i stedet for enkeltstående skippertak, støttende foreldre og lærere gir bedre resultater både i ungdomsskolen og i videregående skole. Utdanningsvalg gir dessuten positiv effekt i ungdomsskolen. Med tanke på at de kvalitative data viser en elevgruppe som er noe splittet i synet på Utdanningsvalg, og at man noen steder opplever at faget nedprioriteres, er det interessant å se at det likevel påvirker opplevelsen av kvalitet. Etter vår mening viser dette at Utdanningsvalg er et skritt i riktig retning, det er riktig tenkt selv om det i utførelse noen steder ennå trenger å styrkes.

Flere variabler som omhandler elevenes forhold til skolen og skolearbeidet slår også ut positivt. Gjennomsnittskarakterer og det å prioritere skolearbeidet har positiv effekt på elevenes vurdering av kvalitet. Det kan være flere faktorer som bidrar til å forklare dette. For det første handler dette nok om de mest velfungerende elevene, de elevene som i størst grad passer inn i / tilpasser seg skolens verdisystem / kultur (se f.eks. Bourdieu, 1990). Disse elevene sosialiseres lettest inn i skolesystemet (se f.eks. Hoëm, 2010), og vil også ofte være de som oppnår høyest grad av læringsutbytte. Det er naturlig å tro at disse også får størst utbytte av den læring de får i møtet med skolens rådgivning. Dette er de elevene som i størst grad også vil oppsøke rådgivningssituasjoner, og sannsynligvis også de som lettest vil nyttiggjøre seg den læringen de opplever, ved å lett kunne «oversette» det til sin egen livsverden, sine egne erfaringer og ønsker. Disse elevene vil, i tillegg til faktisk å oppnå læring

i høyere grad, også tendere til å være mer positive i sine vurderinger av skolen og da også rådgivningen.

Samtidig viser analysen at de elvene i videregående skole som får støtte og hjelp fra sine foreldre, vurderer kvaliteten på rådgivningen som bedre enn som ikke får det. Å oppleve å ha lærere som ser dem, påvirker også kvalitetsvurderingen positivt. Vi vet fra tidligere forskning at foreldres betydning for egne barns læringsresultater er høy (se f.eks. Kjærnsli og Olsen, (red) 2013). Dette gjelder åpenbart også rådgivning. Vi vet at elevers støttenettverk er av stor betydning for oppnådde resultater. Det relasjonelle, det å være omgitt av andre som ser og gir tilbakemeldinger, er svært viktig for elvens utvikling. Å bli sett og verdsatt som hele mennesker gir selvtillit og mestring. Fra nyere nevrobiologi vet vi også at læring, læringsresultater og motivasjon er avhengig av at opplæringen støtter individets behov for å bli sett: «*Toleranse, frirom for individuell utfoldelse og respekt for hverandre har en ytterst positiv virking for (...) å lykkes i skolen, i akademien og i arbeidslivet*» (Roth 2011). I dette er både læreres og foreldre/foresattes rolle viktig. Foresatte er de første som ser, verdsetter og støtter egne barn. Dette mener vi også gir utslag i elevenes læringsutbytte fra skolens karriereveiledning. Lærere som er relasjonelt til stede for elevene, påvirker også opplevelsen av skole og læring, og dette påvirker også læringsresultatet i en veilednings-/rådgivningsprosess.

Vi ser også at elever som opplever å ha blitt utfordret på spørsmål om kjønn og fag- og yrkesvalg også opplever bedre kvalitet. Vi mener at dette kan henge sammen med at skoler der man faktisk tematiserer og reflekterer over dette, generelt har et mer bevisst forhold til ulike sider ved valgsituasjonene og valgprosessen. Der kjønnsdimensjonen er en del av den totale diskursen rundt valg og rådgivning, og skolen og rådgiver altså har et bevisst forhold til dette, kan det være et tegn på at den generelle kvaliteten på dette arbeidet er god.

14 Hvor bra er det, egentlig? Konklusjoner og sammenligninger

Vi har gjennomført en spørreundersøkelse til alle ungdomsskoler og videregående skoler i de tre fylkene. Målgruppene for denne har vært rektorer, rådgivere, kontaktlærere og avdelingsledere. Med hensyn til elever har disse blitt spurt i den årlige Elevundersøkelsen, som skulle ut til skolene i samme periode. Videre har vi gjennomført tre casestudier i hvert av fylkene. Hvert case har omfattet en ungdomsskole og en videregående skole. Vi har altså besøkt seks skoler i hvert fylke, 18 skoler til sammen. Vi har intervjuet representanter for elever, foreldre, lærere, ledelse, rådgivere, eksterne interessenter og samarbeidspartnere.

Vi vil i det følgende gjennomgå det vi ser som de sentrale funn fra evalueringen. Dette vil vi organisere i forhold til de forskningsspørsmål oppdragsgiver i utgangspunktet definerte og fungere som et utgangspunkt for sammenligning mellom fylkene. Når det gjelder sammenligning skal det sies at forskjellene mellom fylkene er små. Det er derfor mer meningsfullt å omtale datamaterialet som helhet enn å «tvinge» fram forskjeller som i liten grad finnes. Forskjellene mellom skoleslag er tydeligere i vårt materiale enn forskjellene mellom fylkene. Vi vil kommentere forskjeller mellom fylkene der det er relevant, men først i kapitlet vil vi presentere en regresjonsanalyse på elevdataene for å si noe om kvaliteten slik elevene vurderer den og hva som påvirker den.

14.1 Forskningsspørsmål 1 – ansvars- og oppgavefordeling

I forhold til lov og forskrifts formuleringer, er det vanskelig å finne markerte avvik i rådgivningen i skolene. Skolene har i hovedsak det tilbudet forskriften pålegger dem å ha, og det er vårt inntrykk at tilgjengeligheten oppleves som god av de fleste elever og foreldre. Alle elever vi har snakket med har kjent rådgiver, eller i alle fall visst godt hvem rådgiver er, og en klar majoritet har gitt uttrykk for at det er lett å få tilgang til rådgiver dersom de ønsker det.

Rådgivere oppgir også å ha en forholdvis god kjennskap til lov og forskrifts føringer for arbeidet. Andre grupper i skolen har i mer begrenset omfang slik kunnskap. Noen få skoleledere vi har snakket med har gitt uttrykk for at de i svært liten grad kjenner lov og forskrift og sin egen skoles arbeid på feltet, men dette er klare unntak. Her må det også sies at lov og forskrifts formuleringer innehar en stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, som åpner for mye lokale tilpasninger. Det er i liten grad snakk om bastante krav og pålegg. Det finnes ikke noe endelig kvalitetsrammeverk som gir klare kvalitetsindikatorer og måleparametere som rådgivningen kan vurderes opp mot. Rommet for lokal tilpasning er derfor relativt stort.

Skoleeier er i ulik grad involvert i arbeidet. Fylkeskommunene er nok de som i størst grad tar sitt ansvar som kvalitetssikrere og utviklere av rådgivningen i skolene på alvor, men også de har i ulike grad vært aktive på området. Etter vår mening har Nord-Trøndelag vært det fylket som over lengst tid har spilt en aktiv, praksisnær rolle i forhold til rådgivningen. Skoleeier er ofte ganske fjerne i forhold til arbeidet i skolene, i alle fall sett fra skolene. Ingen av ungdomsskolene vi har intervjuet har meldt om en veldig aktiv skoleeier på feltet, selv om det meldes om mye nettverksarbeid og samarbeid på tvers av skoler og skoleslag som noen ganger initieres av skoleeier. Men, i det daglige arbeidet og organiseringen av det er ikke skoleeier særlig synlig. Kommunene har i mange tilfeller spilt en mer tilbaketrukket rolle, selv om mange åpenbart har både ambisjoner og vilje til å være aktiv skoleeier. Flere har uttrykt ønske om mer ressurser og kompetanse, for å kunne fylle sin rolle bedre enn de gjør i dag. Vi har også møtt flere kommuner som mer eller mindre klart har gitt uttrykk for at dette er noe de har delegert til skolene, og at de i liten grad involverer seg eller følger opp.

Vår studie viser at rådgivning i skolen fortsatt primært er rådgivers domene. Selv om vår kartlegging av hvem som gjør hva knyttet til skolens arbeid på området viser at flere er aktive, er det fortsatt klart at rådgiver er den som gjør mest.

Vi ser at den nye rådgiverrollen er i ferd med å feste seg, gjennom at rådgiver utfører både individrettet og systemrettet arbeid i dag. Rådgiver er sentral i arbeidet med hele skolens rådgivningssystem. Hun eller han er sentrale nettverksbyggere, internt ved skolen og mot eksterne partnere. Denne delen av rådgiverrollen er i varierende grad utviklet og rådgiverne i Møre og Romsdal er tydelige på at de synes de arbeider for lite systemrettet og ønsker å utvikle dette mer. Dessuten er rådgiver elevens støtte, som ekspert på å gjøre valg og som kilde til informasjon. Vi tror imidlertid at det kan være behov for en grundig gjennomgang, for å utvikle en mer optimal arbeidsfordeling. Vi mener det er klart at rådgiver skal ha et slikt delt ansvar, men det betyr ikke at rådgiver skal gjøre alt.

Delt rådgivningstjeneste, hvor en rådgiver har ansvaret for utdannings- og yrkesrådgiving og en rådgiver har ansvaret for sosialpedagogisk problematikk, er den vanligste modellen for organisering i de casestudiene vi har gjennomført. Selv om dette ikke formelt er gjennomført over alt, har mange en eller annen form for ansvarsfordeling med hensyn til hvem som utfører de ulike delene av det totale feltet. De konkrete modellene for dette varierer, særlig med hensyn til hvordan det sosialpedagogiske er ivaretatt. Vi har også sett at rådgivere ved skoler som i dag ikke har delt tjeneste, har gitt uttrykk for at de hadde ønsket dette fordi dagens arbeidssituasjon er preget av at det sosialpedagogiske arbeidet tar svært mye tid. Samtidig er mange opptatt av verdien i å ikke ha delt rådgivningstjeneste, siden dette i følge informantene, muliggjør det å se hele eleven på en annen måte enn ved en deling. Vi ser altså en situasjonsbeskrivelse som noen steder svarer til den vi fant ved starten av forsøket

med Delt rådgivningstjeneste. Flere skoler har også hatt en annen type deling hvor de deler etter klasser, utdanningsprogram eller trinn og begrunner dette med det å se hele eleven.

Samordnede elevtjenester finnes i litt ulik grad ved skolene, mest markert i noen videregående skoler. Noen steder er samordningen både organisatorisk og geografisk, i den forstand at de ulike aktørene også sitter i samme del av skolen. Andre steder sitter man spredt på skolen, men er organisatorisk samlet. Mange har imidlertid utviklet et fungerende samarbeid mellom de ulike tjenestene ved skolen som møter eleven utenfor undervisningssituasjonen.

Rådgiver er som sagt den primære aktøren i skolenes arbeid med rådgivning. Samtidig ser vi at kontaktlærere i mange tilfeller den primære rådgiver for elevene. Med dette mener vi at rådgiverne er skolens kontaktperson for det som har med rådgiving å gjøre. Han eller hun er dermed den som leder arbeidet på et litt mer overordnet nivå. Rådgiver lager planer, avtaler med eksterne aktører, sitter i ansvarsgrupper, driver informasjon rettet mot foreldre og elever både på egen skole og i andre skoleslag o.l., i tillegg til å gjennomføre det direkte individrettede arbeidet. Ofte er rådgiver også lærer, da det er få som har så mye rådgiverressurs at det dekker hele stillingen. Kontaktlærerne har på den andre siden tettere daglig kontakt med elevene, og dette betyr at elevene føler de kjenner læreren sin bedre og at det er enklere å spørre disse. Kontaktlærer blir dermed ofte en «førstelini» når elevene har spørsmål og hvis kontaktlærer ikke kan svare, spør de enten rådgiver på vegne av eleven eller eleven går selv til rådgiver. Rådgiver blir dermed en «andrelini» i rådgivingen overfor elevene. Faglærerne på yrkesfag er i en posisjon hvor de oftere kommer fra næringslivet og har en del kunnskap om de yrkene elevene skal ut i. I slike tilfeller blir rådgiver en person elevene går til om de har konkrete spørsmål om videre løp innenfor høyere utdanning, eller hvis det er noen psykososiale utfordringer eller slutting som må tas tak i. For lærere i yrkesfag er også «karriereveiledning», i form av læring om arbeidsliv og arbeidsplasser, en naturlig del av undervisningen.

De fleste skolene ser ut til å ha en overordnet plan for arbeidet, eller har rådgivingsarbeid innebygget i andre av skolens planer. Arbeidet er, særlig i form av faget Utdanningsvalg, også i stor utstrekning nedfelt i årshjul etc. De ansattes kjennskap til overordnede planer på området, kan sies å være varierende. Ved noen skoler ser vi at planen for rådgivingsarbeidet er en plan som man faktisk forholder seg til og gjennomfører. Ved andre skoler er den mer sovende og har havnet i bakgrunnen fordi man opplever presset fra de sosialpedagogiske utfordringene som så massive at planen for yrkes- og utdanningsrådgivingen ikke lar seg prioritere innenfor rådgivernes ressursituasjon. Ved skoler som opplever hverdagen på denne måten er man nødt til å ta seg av de elevene som står på døra med ulike problemer, og legge til side planer og strategier. I slike situasjoner blir heller ikke lov og forskrifts formuleringer gode styringsparameter for arbeidet. Uansett hvilke signaler man forholder

seg til, går akutt problemløsning foran. Flere har også fortalt at rådgiverressursen gjør at man ikke kan følge opp alle forskriftens ulike presiseringer av elevers rettigheter og rådgivers rolle og oppgaver. Dette er tydelig ingen ønskesituasjon for skolene, og brukes som argumentasjon for at delt rådgivingstjeneste er en bedre organisering som muliggjør en høyere prioritering av yrkes- og utdanningsrådgivingen. En slik ansvarsdeling i en eller annen form ser etter vår mening ut til å være en forutsetning for å kunne arbeide i tråd med lov og forskriftens formuleringer, særlig ved større skoler. Samtidig er det klart at en slik ansvarsfordeling ikke kan bety at de ulike sidene av arbeidet frikobles fra hverandre.

Arbeidet med rådgivning ser ut til å være forankret i ledelsen i de fleste skolene, men vi ser samtidig et varierende ledelsesengasjement. Noen rektorer er tett på og tar dette opp direkte i medarbeidersamtale, også med lærerne. Andre er tilbaketrukket og støtter rådgiver i arbeidet, men uten å ha direkte innblikket i arbeidet. Vi ser også markerte forskjeller mellom skoleledere og rådgivere i hvordan de vurderer ulike sider ved skolens rådgiving. Lederansvaret for rådgivingen delegeres ofte til f.eks. en avdelingsleder, eller til rådgiver selv. Rådgiver er noen steder knyttet tett opp mot ledergruppen, andre er bevisst mer på siden. Vi har også sett eksempler på en rådgiver som ved siden av rådgiverrollen har en formell lederstilling ved skolen. Denne ulikheten i ledelsesengasjement og ledelsestilknytning for rådgiver, vil også kunne påvirke rådgivers mulighet til å være skolens «rådgivningsleder». Etter vår mening vil det å koble skoleledelsen mer forpliktende opp mot arbeidet på området, være en fordel for den videre utviklingen av arbeidet. Skal dette bli hele skolens ansvar, må rektor fronte det og være klar på at dette er et mål for skolen.

14.2 Forskningsspørsmål 2 – elever og foresattes erfaringer og forventninger

Det mest sentrale funnet i regresjonsanalysen for ungdomsskolen er at kvalitet på valgprosessen og å få kjennskap til innhold i videregående opplæring og arbeidsliv gjennom faget utdanningsvalg har en signifikant positiv effekt på rådgivningskvalitet. Også i videregående skole ser vi at en opplevd god valgprosess har en signifikant positiv effekt på vurderingen av kvaliteten på rådgivingen. Dette vil si at desto bedre eleven opplever valgprosessen jo bedre anser eleven at rådgivningskvaliteten er. Det å ha veiledningssamtale i gruppe har også en betydelig positiv effekt på elevenes vurdering av kvalitet i rådgivingen.

Både elever og foreldre opplever valg av utdanning og yrke som svært viktig. Mange elever er preget av dypt alvor når de snakker om dette: «dette er et avgjørende valg» har vi fått hørt fra mange. Noen har vært lett fortvilet over ikke å vite hva de skal velge, i det som altså oppleves som et valg som vil påvirke resten av livet.

Mange elever har også tatt inn over seg ideologien om de fritt velgende individer i det postindustrielle samfunn (Giddens, 1991). Dette innebærer at de har en klar forestilling om

at de har utrolig mange muligheter, og at de selv må velge, fritt og uavhengig av andre. For noen blir dette til et ensomt valg, og et tungt valg. «Alt er mulig, det er helt opp til deg» kan gi noen elver nærmest panikk ved tanken på det valget de skal gjøre. Samtidig ser vi at rådgiverne i stor grad har internalisert den samme ideologien om de fritt velgende individer. I deres sjølforståelse er det viktig at de nettopp IKKE skal gi råd, men primært støtte og legge til rette for elevenes egne, sjølstendige valg. I noen tilfeller kan dette kanskje føre til at rådgiver blir for tilbakeholden med hensyn til faktisk å utfordre elevens valg, stille de gode spørsmålene som kan få elever til å reflektere en gang til over det de har trodd var sitt valg. Mange elever gir uttrykk for at de gjerne vil ha konkrete råd om valg, mens rådgiverne er svært tilbakeholdne i forhold til dette og definerer sin rolle som «veiledere».

I forlengelsen av dette er det også klart at mange elever har forventninger til at skolen skal gi hjelp og støtte i dette valget. Til tross for at skolens rådgivning nå skal være mer enn bare rådgiver, ser vi også at det nettopp er rådgiver og ikke skolen som står i sentrum for denne forventingen. Rådgivning og rådgiver er på mange måter synonymt for elever og foreldre.

Mange av foreldrene vi har intervjuet, er også klare på at de selv ønsker å gi hjelp til gode valg. Samtidig har foreldre ofte et realistisk forhold til skolens rådgivning. Mange ser klart at de unges valg påvirkes fra mange hold, og at skolens reelle mulighet til å påvirke kan være begrenset. Alle foreldre vi har snakket med, er imidlertid enige i at det er viktig at skolens rådgivning er der for elevene som trenger det, og at den informasjon og støtte de mottar skal holde høy kvalitet.

Elevene opplever som vi før har sagt stort sett rådgiver som tilgjengelig. Dette gjelder også de foresatte vi har intervjuet. Ingen av de vi har intervjuet har gitt uttrykk for at det er vanskelig å oppsøke rådgiver, men noen har vel antydnet at det sikkert er noen som kan oppleve det som litt vanskelig. God tilgjengelighet er for øvrig et viktig kjennetegn på en god rådgiver for mange elever. At rådgiver er flink til å se den enkelte elev, og lett å kommunisere med er et annet viktig kvalitetskriterium for elevene. Det relasjonelle i forhold til rådgiver er viktig. Rådgiver må dessuten ha tilstrekkelig kunnskap og kunne svare på elevenes spørsmål.

Med hensyn til hvor fornøyd elevene er med kvaliteten på rådgivningen, ser vi at de stort sett deler seg i to grupper. Den ene gruppen er relativt fornøyd med det de har fått, og har opplevd at de har kunnet gjøre gode valg på grunnlag av dette. Den andre gruppen er tilsvarende misfornøyd. Det er også en betydelig gruppe elever som i liten grad har følt behov for hjelp fra rådgiver, og som derfor heller ikke har hatt slik kontakt i løpet av skoleløpet. I denne siste gruppen finner vi nok også noen som ville hatt nytte av å møte rådgiver. Vi ser at mange skoler mangler et godt sikkerhetsnett som gjør dem i stand til å fange opp disse elevene og gi dem et tilbud.

Selv om rådgiver er sentral for elever og foreldre, snakker elever også med andre lærere om sine valg. Kontakt- og faglærere er viktige «rådgivere» for mange elever. Særlig på yrkesfag er mange elever godt fornøyd med den rådgivning de får via sine lærere.

Elever i ungdomsskolen gir dessuten flere ganger uttrykk for at de gjerne vil vite mer om yrker og hva de skal gjøre i «den andre enden av videregående skole». Valgene de gjør har selvsagt betydning for det også. De de ønsker å bli må nødvendigvis påvirke hva de velger. Elever på 9. trinn har uttalt at de vil ha mer informasjon og rådgivning, at de gjerne vil begynne å arbeide med valgprosessen tidligere. Det skillet vi ofte finner i progresjonen i f.eks. Utdanningsvalg, der man i starten bruker mye tid på å bli kjent med sine egne interesser o.l. kan nok fungere bra for noen, men bør nok også kombineres med mer informasjon om arbeid og utdanning. Dette vil virke motiverende på mange. De fleste elevene vi har snakket med opplever dessuten at de plutselig får det veldig travelt når de kommer til 10. Trinn. Da skal alt skje, og mange syntes det var veldig krevende å skulle orientere seg om alle muligheter og så ta et avgjørende valg bare i løpet av få måneder. Både informasjonstilgang, refleksjon over valg og konkrete handlinger bør utfylle hverandre gjennom helle rådgivningsløpet.

Elever på studieforbereende utdanningsprogram på videregående er veldig opptatt av å få vite mer om yrker, om hva de kan bli. På mange måter opplever vi at dette er de elevene som er mest i tvil, og som i størst grad etterlyser mer og bedre veiledning. Mange av disse elevene forteller også at de valgte studiespesialisering nettopp fordi de ikke visste hva de ville. Det ser ut til å være lite tilbud til disse elevene. Det er noen «happenings», men få kontinuerlige løp tilsvarende yrkesfagelevenenes prosjekt til fordypning. Mange i denne gruppen er svært usikre på veien videre og lærerne de har kontakt med har mindre informasjon om ulike studieretninger innenfor høyere utdanning enn det yrkesfagelevenenes faglærer har om yrkene de selv har arbeidet innenfor.

Mange elever i begge skoleslag er dessuten enige om at de vil «gjøre, ikke bare høre». Faktiske opplevelser av hverdagen i videregående skole, på høyere utdanningssteder eller arbeidsplasser gir i følge elevene lagt bedre grunnlag for valg enn ren informasjon. På bakgrunn av dette mener vi at det vil være ønskelig å utvide mulighetene for den slags aktiviteter.

Elever etterlyser også å få møte flere gode rollemodeller, altså unge som selv har gjort valg og nå befinner seg i videregående skole, høyere utdanning, i læretid eller i arbeid. Informasjon fra slike vil ofte oppleves som svært nyttig og realistisk. Mange skoler sliter på sin side med å finne mange nok og egnede rollemodeller.

14.3 Forskningsspørsmål 3 – rådgiving i undervisningen

Faget Utdanningsvalg ser ut til å begynne å finne en form, men vi ser fortsatt litt ulik praksis i gjennomføring. Faget er uten tvil integrert i virksomheten på alle skoler, men både form og betydning varierer. Utdanningsvalg har utvilsomt økt oppmerksomheten rundt rådgiving i skolen, og har skapt en bevissthet om at dette er noe hele skolen skal være involvert i. Det både foreldre, elever og lærere i ungdomsskolen først assosierer med ordet rådgiving, er ofte nettopp faget. Utdannings- og yrkesveiledning har for mange blitt synonymt med faget utdanningsvalg. I hvilken grad denne bevisstheten også gir seg uttrykk i praksis, varierer mer.

Vi har sett at noen sprer Utdanningsvalg ut over hele skoleåret i alle tre år i ungdomsskolen. Disse legger stor vekt på at det er viktig med en stadig pågående prosess over lengere tid, i forhold til å utvikle elevenes valgmodenhet. Andre har timeplanfestet faget gjennom hele året, men velger å konsentrerer den reelle innsatsen til noen perioder, gjerne knyttet til hospitering, yrkesmesser o.l., og bruker de timeplanfestede timene til studietid, klassens time o.l. Vi har også fått elevfortellinger om at dette kan være litt læreravhengig, at noen lærere nedprioriterer utdanningsvalg til fordel for viktige fag.

Vi observerer også at utdanningsvalg kommer i skvis i en stram skolehverdag der lærere vil prioritere «viktigere fag», fag med karakter som de vil bli målt på. Elevens rettigheter i forhold til timetall i sentrale fag, fokuset på grunnleggende ferdigheter etc., skaper en situasjon der utdanningsvalg og andre rådgivningsaktiviteter mange steder blir nedprioritert. I alle fall i den daglige virksomheten. Det er i et slikt lys vi må forstå eleven som svarte «da hadde vi norsk» på spørsmålet om hva man gjorde i utdanningsvalg

Elever på 9. trinn etterlyser som sagt ofte mer informasjon og refleksjon. Vi tror at det mange steder fortsatt er slik at rådgivningen konsentreres veldig i 10. klasse, knyttet til vårens konkrete valg. Skolens ansatte forklarer det lett med at «elevene tenker uansett aldri lenger enn to timer fram i tid», mens elevene etterlyser mer info tidligere. Elevene ytrer et ønske om å kunne begynne å tenke videre valg tidligere, men opplever det slik at de vet for lite om yrker, utdanninger og mulighetene i videregående skole til at de klarer å tenke på det. De har ingen knagger å henge den informasjonen de får på og dette gjør det vanskelig å starte tankeprosessen. Slik vi oppfatter dem mangler de en bunnlinje med informasjon. Det er vel og bra å bli kjent med seg selv og ta interessedetester, men det hjelper dem lite når de ikke får bygget videre på dette. De ytrer vage ønsker om å gå på «oljefag», men knytter ikke dette ønsket til noe konkret programfag i videregående. Når de da et stykke ute i 10. trinn får vite mer om alle de programfagene som muligheter for å arbeide innenfor «oljefag», er det vanskelig for dem å ta stilling til og orientert seg blant alle mulighetene på noen korte

måneder ifør valget. Kanskje fører dette til at de valgene de tar blir mindre gjennomtenkt og kvalifiserte enn de kunne ha vært.

Med hensyn til ansvaret for faget utdanningsvalg, ser vi at noen skoler velger å la rådgiver stå for gjennomføringen helt eller i perioder. Andre steder er dette ansvaret lagt på lærere eller kontaktlærere. Lærere vi har intervjuet, gir uttrykk for at de savner kompetanse til å undervise i faget. Mangelen på kompetanse hos lærerne ser også ut til å legge en demper på engasjementet for faget. I skoler hvor rådgiver underviser i Utdanningsvalg, er lærerne fornøyde med at de slipper å involvere seg. En slik organisering kan derfor på den ene siden være bra, fordi rådgiver har en felles arena å treffe elevene på og kan lettere gjennomføre faget som en helhetlig prosess gjennom tre år. På den andre siden kan det bidra til at yrkes- og utdanningsrådgiving i mindre grad blir hele skolens ansvar. I tillegg øker det arbeidsbelastningen på rådgiver. Samtidig er det klart at rådgiver faktisk har kompetanse som lærerne mangler. En delt modell kan derfor være nyttig eller nødvendig mange steder. Kanskje kan dette også være god utnyttelse av rådgivers kompetanse? Der rådgiver er lærer ved siden av jobben som rådgiver, noe som er normalmodellen, kan det kanskje være en god løsning at rådgivers undervisningsplikt helt eller delvis legges til utdanningsvalg.

Prosjekt til fordypning er i dag tvetydig. Dette fungerer og oppleves delvis som en ren forberedelse til læretid – en måte å selge seg inn til lærebedrifter på. Faget blir altså fordypning i det man ønsker å gå videre i lære innenfor. «Smakebitspedagogikk» er for noen et skjellsord og fagets funksjon i et rådgivningsperspektiv blir mindre viktig. Samtidig ser vi at PTF også, og da særlig på VG1 bærer preg av å være en hjelp til valg, altså mer smakebitspedagogikk enn fordypning. Faget beskrives også som «et tveegga sverd» særlig i mindre kommuner hvor det er tette forhold mellom de lokale bedriftene. Grunnen til dette er at hvis elevene ikke oppfører seg ordentlig i PTF-utplassering, kan det være en direkte årsak til at de ikke får læreplass verken ved den bedriften eller hos andre. Flere skoler var bekymret for dette og noen hadde innført begrensinger slik at elevene kun fikk komme ut i bedrifter i Vg2 . Elevene er stort sett godt fornøyde med faget, men kunne nok tenkt seg mer utplassering og mulighet til å smake på flere yrker innenfor programfagene. Også lærere og andre i skolen er fornøyd med Prosjekt til fordypning. Det er vårt klare inntrykk at PTF er langt sterkere forankret i videregående skole enn det Utdanningsvalg er i ungdomsskolen. PTF befinner seg nær kjerne av yrkesfagene, den praktiske yrkesutførelsen, mens utdanningsvalg oppleves som mer perifert i forhold til kjernen i ungdomsskolens virksomhet.

Noen elever på studiespesialisering har som sagt etterlyst et prosjekt til fordypning for dem også, de savner mer kunnskap om yrker og utdanningsmuligheter og har til forskjell fra elevene på yrkesfag i mindre grad kontaktlærer med slik kompetanse.

Utdanning- og yrkesvalg som tema ser i liten grad ut til å være integrert i andre fag i skolene. Det foregår noe i samfunnsfag og i matematikk hvis skolen har samarbeid med næringslivet, men det ser ut til å være svært begrenset. Unntaket her er selvsagt yrkesfagene i videregående skole.

Ungdomsskolen har i liten grad inkludert praktiske tilnærminger i sin undervisning. Mange snakker om at det er en utfordring at ungdomsskolen er bare studieforberedende, både i form og innhold, og dermed gir elevene lite erfaringer som kan benyttes til å påvirke valgene de gjør.

Hospitering og besøk i bedrift i ungdomsskolen/arbeidsuke ser ut til å brukes litt tilfeldig mange steder. Ofte ser det ut som om det blir opp til eleven å skaffe seg en jobb, og mange elever vi har intervjuet gir uttrykk for at de ender opp med å prøve ut ting som de aldri har vurdert å velge. Både elever og lærere stiller spørsmålstegn ved om arbeidsuke er rett bruk av knapp tid, særlig når svært mange yrker ikke er tilgjengelige for elevene innenfor disse rammene. Noen trakk fram jobbskygging som et bedre alternativ nettopp fordi dette muliggjør et større repertoar av tilgjengelige yrker. Kortere bedriftsbesøk, i gruppe eller individuelt, benyttes i noen skoler, men vårt inntrykk er at slike korte glimt av en virkelighet vil ha mindre virkning enn besøk som gir elever mulighet for å gjøre seg egne erfaringer. Vi har eksempel på at elever gjennom slik hospitering/besøk på arbeidsplass har fått aha-opplevelser, og har bestemt seg for framtidig skolegang og yrkesvalg pga. opplevelser under hospitering. For flere er det nok heller snakk om at man har fått bekreftet hva man ikke skal velge, men noen har også fortalt om opplevelser som har fått dem til å skifte mening.

Hospitering i videregående skole oppleves som svært nyttig for de aller fleste. Det å få komme til videregående skole og se hvordan det er der er svært konkret og gir elevene et tydeligere bilde at det de vurderer å velge. Også her får mange elever bekreftelser på hva de ikke skal velge, men det er av stor verdi å få bekreftelser på egne valg. Det gir trygghet i valget. Det å få se videregående skole, og mange presiserer at de ønsker en realistisk opplevelse, ikke en «drømmedag», bidrar også til at overgangen blir litt mindre skremmende for mange.

14.4 Forskningsspørsmål 4 – kompetanse

De tre fylkene har alle satset på kompetanseutvikling for sine rådgivere. Rådgiveres kompetanse varierer fortsatt, men de fleste rådgiverne vi har intervjuet i videregående skole har i alle fall de anbefalte 30 studiepoeng i rådgivning/karriereveiledning. I ungdomsskolene er dette bildet betydelig mer variert, men vi ser at i alle fall Nord-Trøndelag har gjennomført et løft med hensyn til videreutdanning av rådgivere også der. Flere har gitt uttrykk for at det å gjennomføre denne videreutdanningen har styrket dem i deres arbeid, gitt dem større

repertoar mht. metoder og gjort dem tryggere i jobben. Det videreutdanningen kanskje ikke bidrar like mye med, er kunnskap om tilbudsstrukturen og de mange mulige veiene gjennom videregående skole og kunnskap om yrker.

Få (om noen) av dem vi har intervjuet er kun rådgiver ved skolen. Alle har undervisning i tillegg til rådgiverfunksjonen, og når man søker ny rådgiver ser man primært til egen stab. Dette henger sammen med at de fleste rådgiverne har en stillingsprosent på under 50 % til rådgiving. En skoleleder snakket også om at 30 studiepoeng i seg selv ikke noen garanti for egnethet. Vi ser likevel at flere nå stiller krav om formell kompetanse/utdanning ved utlysning av rådgiverstillinger.

Kontakt-/faglærere har i flere tilfeller etterlyst mer kompetanse på en oppgave som de åpenbart er med på å fylle. Vi tror det kan være behov for å starte kompetanseutviklingstiltak som treffer flere i skolen enn bare rådgiver, f.eks. basert på skolebasert utvikling som i den pågående ungdomsskolesatsingen (Postholm m.fl., 2013). Der skjer kompetanseutvikling ved skolen, basert på skolens uttrykte behov og i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer. En likende modell kunne tenkes også koblet til utdannings- og yrkesveiledning, for å bidra til en kollektiv kompetanseutvikling i skolen.

14.5 Forskningsspørsmål 5 – relasjoner til andre aktører

Vår studie viser at rådgivere/skoler har relativt etablerte og klare nettverk mot andre aktører. Særlig koblet til frafallforebyggende arbeid, er dette viktige nettverk. De fleste skolene mener også å ha relativt god kontakt med høyere utdanningsinstitusjoner.

Næringslivsnettverket er også relativt godt etablert ved de fleste skoler. Noen ganger handler dette om rådgivers personlige nettverk, opparbeidet gjennom flere år i jobben. Men, mange steder er dette også utformet som formelle partnerskapsavtaler. Særlig har man i Nord-Trøndelag arbeidet lenge med dette.

Skolene opplever nettverk med bedrifter som nyttige ressurser, ikke minst for å skaffe hospiteringsplasser og å få oppdatert kunnskap. Lokalt næringsliv er også interessert i samarbeid med skolen rundt dette. Bedrifter ser klart nytten av selv å bidra inn i skolens rådgivning. Vi ser også at lokalt arbeidskraftbehov påvirker næringslivet, og at mange er aktive i «salg» av egen virksomhet mot unge; de ønsker lokal, stabil arbeidskraft.

I yrkesfaglige studieprogram har faglærerne ofte et stort arbeidslivsnettverk knyttet til egen bransjebakgrunn, noe som er nyttig i arbeidet. På studieforbereende og i ungdomsskolene er dette i liten grad tilfelle og yrkeslivsnettverket er primært forankret hos rådgiver personlig. Utfordringen er å formalisere flere slike «private nettverk», for derigjennom å

gjøre dem mindre sårbare. Noen skoler, og da særlig ungdomsskoler, trenger også hjelp til å etablere flere og bedre nettverk. Paradoksalt nok kan vi oppleve at skoler klager over at det er vanskelig å få kontakt med bedrifter, samtidig som bedrifter klager på at de ikke får innpass i skolen. Mange ser derfor behov for flere og bedre møteplasser mellom skole og næringsliv, steder der de kan bli kjent, avklare felles forventninger og legge til rette for bedre samarbeid.

Næringslivsaktører ser også at det er et behov for å bidra med oppdatert kunnskap om moderne arbeidsplasser siden både lærere, rådgiver og foreldre ofte kan sitte igjen med foreldede bilder av hva ulike yrker innebærer og gi råd basert på det. Næringslivets representanter er i varierende grad fornøyd med kvaliteten på skolens rådgivning. Særlig er det en del misnøye med kvaliteten på arbeidet i ungdomsskolen, som det ofte hevdes er ensidig «studiespesialiserende», med liten kontaktflate mot og kunnskap om yrkesfag. Vi ser da også at studieforbereidende ofte blir et «naturlig» valg for elever med over middels karakternivå. Elever forteller ofte at de har blitt rådet til å velge dette, fordi det er det som «gir mest valgmuligheter» når man ikke er sikker på valg av yrke.

Med hensyn til karrieresenter, har dette ulik status i våre tre fylker. Så langt er det bare Nord-Trøndelag som har fungerende karrieresenter i drift. Sør-Trøndelag har nå vedtatt å opprette et slikt senter og leder er under ansettelse. Møre og Romsdal har også vedtak om opprettelse av karrieresenter i handlingsplanen sin, og vil i løpet av 2014 ha sitt senter «Karriere Møre og Romsdal» i drift.

For skoler med tilgang, har karrieresenter i dag åpenbart en viktig rolle som andrelinjetjeneste. Deres viktigste rolle er å være kompetansemiljø for rådgivere og lærere som er involvert i rådgivningsaktiviteter. Karrieresenter kan bidra med oppdaterte redskaper, metodikk og informasjon og driver også samlingsbasert kompetanseutvikling for lærere som har ansvar for utdanningsvalg. Karrieresenter er derfor for noen skoler en viktig kilde til nye metoder og redskaper i arbeidet.

Motforestillingene mot karrieresenter i Nord-Trøndelag er ikke store, selv om vi har møtt vurderinger om at man heller burde satset tilsvarende midler på å styrke skolens rådgivning. Det er ellers vårt inntrykk at karrieresenter nok oppleves som mest viktig for ungdomsskolene. Videregående skole kan kanskje se ut til å være litt mer selvhjulpent, og i større grad også hente inn nødvendige kompetanse via de etablerte nettverkene for karriereveiledning o.l. I disse nettverkene er på sin side karrieresenteret en sentral premissleverandør/kilde for kompetanseoverføring. Det kan også se ut til at betydningen av karrieresenter varierer avhengig av beliggenhet og avstand; jo nærmere et karrieresenter ligger skolen, jo lettere er det å ta uformell kontakt og desto tettere blir karrieresenteret knyttet opp til skolens nettverk. Karrieresenteret i Nord-Trøndelag har også bevisst arbeidet

inn mot ungdomsskolene, i tråd med føringer fra partnerskapet og er også derfor mer kjent og sannsynligvis mer brukt av ungdomsskolene.

NAV spiller fortsatt ingen svært aktiv rolle i arbeidet med utdannings- og yrkesrådgivning, men dette er slik vi ser det under endring. NAV benyttes i dag som informasjonskilde, både ved rådgiversamlinger og direkte mot elever i skolene. NAV i Nord-Trøndelag inngår i forpliktene samarbeid med utdanningsmyndighetene i fylket, blant annet i styrking av OT og opprettelse og drift av karrieresenter.

Rådgivernes egen organisasjon, Rådgiverforum, spiller en noe ulike rolle i de tre fylkene. I ett fylke er de en synlig pådriver og deltaker i kvalitetsutviklingen på området, mens de er noe mindre synlig i de to andre fylkene.

Fylkeskommunale og regionale nettverk, oppleves også som viktige for skolene og rådgiverne. Dette er forum der man både får påfyll av kompetanse, og ikke minst får sjansen til uformell erfaringsutveksling med andre rådgivere. Opplæringskontor er også en viktig ressurs i rådgivingsarbeidet. Noen steder ser vi at de fungerer godt koblet opp mot skolene, andre steder er de fortsatt en underutnyttet ressurs.

Rådgiver og skole møter ulike forventinger fra ulike grupper i og utenfor skolesystemet. Vi ser klart at rådgiver i stor grad definerer sin rolle primært som elevens hjelper. Eleven skal få best mulig hjelp til å gjøre sitt valg, på grunnlag av egne ønsker, behov, ferdigheter og evne. Samtidig er det klart at ingen rådgiver kan se bort fra det faktum at også skolen og næringslivet har sine krav og forventinger til rådgivningen. Vi ser hvordan rådgivere helt klart tar arbeidslivets behov inn i sin rådgivning, og at næringslivet gjør sitt beste for å påvirke skolene til bedre å møte behovet for arbeidskraft. Vi har også sett rådgivere som har vært klare på at deres råd har vært påvirket av lokale skolebehov. Når en skole står i fare for å måtte legge ned utdanningsprogram, eller kanskje hele skolen, er det klart at dette også vil påvirke rådgiver i møtet med elevene.

14.6 Forskningsspørsmål 6 – spesielle utfordringer

I praksis ser vi i dag ingen markerte avvik i skolens rådgivning i forhold til gjeldende lov og forskrift. Samtidig ser vi klart at praksis i skolehverdagen ikke alltid når opp til forskriftens signaler. Dels handler dette om ressurser og kapasitet, man er nødt til å velge bort eller nedprioritere noen deler av oppgaven. Samtidig ser vi også at forskriften fortsatt er åpen og gir rom for lokale fortolkninger som gjerne gjøres av rådgiver. Stilt overfor skolehverdagens krav og utfordringer, velger rådgivere bevisst eller ubevisst, hvilke deler av nasjonale styringssignaler de vil prioritere. På denne måten vil man alltid finne avvik mellom intendert nasjonal politikk, og lokal praksis. Slik bør det kanskje også være? En mer detaljert og

strammere rådgivningsforskrift med mindre grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, ville sannsynligvis ikke gjøre det lettere å utforme en bedre rådgivning. Det er nødvendig med et visst handlingsrom for tilpasning av nasjonene styringssignaler til lokal virkelighet. Samtidig er det viktig at den lokale tilpasningen skjer innenfor rammer som sikrer at alle elever får samme tilbud uavhengig av hvor de bor og går på skole. Praksis på skolene varierer på flere punkter, og graden av opplevd rettighetsoppfyllelse kan derfor variere.

Idealet og visjonen om rådgivning som hele skolens ansvar ser ut til å være på plass. Bevisstheten om at dette er slik det skal være, er utbredt hos ledere, lærere og rådgivere. Realiteten er imidlertid kanskje ikke helt der ennå. Rådgivning er fortsatt i hovedsak rådgivers ansvar, og slik foretrekker mange at det er. Rådgiver er den som har spisskompetanse og erfaring, og det oppleves for mange naturlig at rådgiver derfor også utfører oppgavene knyttet til dette. Samtidig er kontaktlærer som vi har sagt mange steder elevenes primære rådgiver. På studieforbereidende utdanningsprogram gir lærerne uttrykk for at de får få spørsmål rundt utdanning- og yrkesvalg, mens i ungdomsskolen kan det virke som om elevene i større grad føler at de må ha noe å spørre om for å gå til rådgiver og da heller spør læreren som de kjenner bedre.

Et punkt der vi mener å se klare svakheter, også i forhold til forskriftenes formuleringer, gjelder kjønnsperspektivet. Ser vi isolert på forskriftens ord, har vel skolene i de tre fylkene sitt på det tørre. Elever får informasjon knyttet til mulighetene å gjøre valg på tvers av det som er typisk for de to kjønn og sannsynligvis veiledning uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller. Så lenge det i elevgrupper finnes så sterke forestillinger om hva som er gutte- og jentefag og –yrker at det nærmest oppleves som umulig å velge på tvers av dette, kan en likevel spørre seg om deres valgfrihet er reell. Selv om skolens ansatte gir uttrykk for at dette er tilfredsstillende tatt vare på, ser vi at mange elever i liten grad har opplevd å møte slike problemstillinger gjennom sitt møte med skolens rådgivning. Rådgivere gir også uttrykk for at kjønnsperspektivet, og det som gjerne kalles utradisjonelle utdanningsvalg, er en tung materie å arbeide med. Noen er frustrert over å ha jobbet med dette lenge, uten å se resultater. Andre etterlyser bedre virkemidler. Og noen mener at likestillingen i Norge er kommet så langt at dette ikke er noe de prioriterer, elevene velger jo fritt uansett. Det er vårt klare inntrykk at skolen ikke gjør nok for å åpne denne delen av valgrommet mer, slik at flere elever får et større repertoar av fag og yrker å velge i. Samtidig ser vi at fylkeskommunene har en klar bevissthet rundt dette, og at kjønnsperspektiv inngår som tema i deres kontakt med skolene. Etter vår mening må man bli enda flinkere til å spre vellykkede erfaringer og bygge bedre strukturer.

14.7 Forsknings spørsmål 7 – forskjeller mellom fylkene

Det er klart at rådgivingsarbeidet har ulike historier i de tre fylkene. Man har satset ulikt på styrkingen av rådgivningen, og dette kan ha medført at man f.eks. ser forskjeller m.ht. i hvor stor grad rådgivere har tatt formell etterutdanning. Arbeidet med etablering av karrieresenter har også ulik status i fylkene, noe som naturlig nok også fører til forskjeller m.h.t hvor viktige disse er for skolenes rådgivning. Ulikheter i næringsstruktur påvirker også arbeidet, både gjennom å påvirke lokalt næringslivs engasjement. Ikke minst fører dette til klare forskjeller i elevenes valg og prioriteringer. Slike forskjeller kan imidlertid være like store innad i et fylke som på tvers av fylkesgrensene. Vi ser variasjoner på noen dimensjoner mellom de tre fylkene, men minst like markert er forskjellene mellom skoleslag og mellom enkeltskoler med hensyn til oppfølging av nasjonale styringssignaler.

Noen fylkeskommunale forskjeller ser vi likevel. Når det gjelder formell kompetanse ser vi f.eks. at 38 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 47 % av rådgiverne i videregående skole i Møre og Romsdal, har minst 30 studiepoeng i emner relevant for utdannings- og yrkesrådgivning. Tilsvarende tall i Sør-Trøndelag er henholdsvis 61 og 68 %, mens tallene i Nord-Trøndelag er 69 og 79 %. Videregående skole har kommet lenger enn ungdomsskolen med hensyn til implementering av de sentralt anbefalte kompetansekriteriene i alle de tre fylkene, men vi ser altså også klare ulikheter mellom fylkene.

Hvis vi ser på hvordan de ulike aktørene opplever oppgavefordeling internt på skolene, ser vi at rådgivere i videregående opplæring i Møre og Romsdal i 65 % av tilfellene mener at denne er god eller meget god. Tilsvarende tall i Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag er 81 % og 82 %.

På spørsmålet om man har en overordnet plan for rådgivningen ved skolen, svarte 69 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 59 % i videregående skole i Nord-Trøndelag at skolen hadde en slik plan. I Sør-Trøndelag var de samme tallene 61 % og 69 %, mens det i Møre og Romsdal er henholdsvis 51 % og 44 % som svarer at en overordnet plan er på plass. Nok en gang ser vi altså noen forskjeller i hvordan rådgiverne svarer i fylkene i våre tall.

I kapitlene om de ulike fylkene har vi også vist at utdanningsvalg fungerer ulikt. Her er forskjellen mer markert mellom ulike skoler enn mellom fylkene. Å si at det finnes like mange modeller for gjennomføring av utdanningsvalg som antall skoler, er bare en liten overdrivelse. Her ser vi også imidlertid yrkesmessige forskjeller i vurderingene av kvalitet. Rådgivere i ungdomsskolen i Nord-Trøndelag er f.eks. i større grad skeptiske til kvaliteten på faget enn rådgivere i de to øvrige fylkene.

Når det gjelder Delt rådgivningstjeneste, er situasjonene den samme; vi ser stor variasjon mellom skoleslag og mellom de ulike fylkene. Sør-Trøndelag har anbefalt deling for sine skoler, mens Møre og Romsdal ikke har gitt klare signaler. Nord-Trøndelag har vedtatt at delt

tjeneste skal være modellen for videregående skole, men også der ser vi at den faktiske gjennomføringen kan variere. I ungdomsskolen ser vi at et fåtall av skoler har ønsket og/eller satt seg i stand til å dele tjenesten. Samtidig har ulike skoler på ulike måter prøvd å dele ansvaret, uten å foreta en organisatorisk deling.

Poenget med dette er altså ikke å utpeke noen vinner i Midt-norsk mesterskap i rådgivning, men å påpeke at de samme nasjonalt gitte føringer og signaler, kan resultere i ulik lokal praksis og vurdering av praksis.

14.8 Forskningsspørsmål 8 – den gode samtalen

Samtalene vi har observert har vært preget av en kombinasjon av informasjonsoverføring, veiledning og refleksjon. Refleksjon har ofte skapt behov for informasjonsinnhenting og overføring, som igjen har gitt grunnlag for ny refleksjon. Direkte rådgivning, i betydningen faktisk å gi råd, har vi ikke observert. I hovedsak er det vårt inntrykk at de individuelle veiledningssamtalene utgjør en integrert del av skolens strategi og totale innsats på området utdannings- og yrkesrådgivning. Dette tror vi også er en forutsetning for at disse samtalene skal kunne spille den rollen de har potensial til å spille, ved å være en del av en planlagt tiltakskjede som på ulike måter bidrar til å gi elevene informasjon, selvinnsett og refleksjonsferdigheter.

15 Anbefalinger – gode grep

På bakgrunn av prosjektet som helhet, vil vi i det følgende komme med noen korte anbefalinger om gode grep som vi tror vil bidra til å styrke skolens rådgivning i de tre fylkene.

15.1 Skoleeier

- ✓ **Regionale pådrivere:** Opprette flere stillinger som regionale pådrivere som kan arbeide på tvers av kommuner og skoleslag, og bistå skoleeiere i å ta en mer aktiv rolle, som eksterne utviklingsagenter for kommuner og skoler.
- ✓ **Kompetanseutvikling for flere:** Start skolebasert kompetanseutvikling rundt rådgivning/karriereveiledning, basert på den enkelte skoles behov, og som omfatter alle grupper i skolen, ikke bare rådgiver.
- ✓ **Øk rådgiverressursen:** Rådgiverressursen har vært uendret siden 1973, til tross for stadig økende fokus på betydningen av rådgivning både for elever og samfunn. Vi mener det er på høy tid at skolens totale ressurser til rådgivning blir økt. I påvente av en nasjonal økning, som bør være målet, anbefaler vi at man går inn med ekstra midler fra skoleeier.
- ✓ **Praksisnær læring:** Stimuler ungdomskolene til i større grad å benytte andre, praksisbaserte læringsformer og læringsarenaer. Dette kan bidra til å gjøre ungdomsskolen noe mindre «studiespesialiserende», skape bedre læring og også gi elever konkrete erfaringer som kan bidra til bedre, mer varierte valg
- ✓ **Sats på yrkesfag:** Start en samordnet satsing på rekruttering til yrkesfag. Bevisstgjør rådgivere, lærere, elever og foreldre om mulighetene som ligger i å velge yrkesfag. Studiespesialiserende må ikke være det automatiske valget. Samarbeid tett med representanter fra arbeidslivet om dette.
- ✓ **Utvid den regionale satsingen på realfag:** Realfag trenger ikke å bety studiespesialisering. Yrkesfag trenger også realfag og de beste ingeniørene har ofte et fagbrev som grunnlag for sin kompetanse.
- ✓ **Gjennomfør delt rådgivningstjeneste:** Der det er mulig bør man skille det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet fra karriereveiledningen. På den måten får man mulighet til fokusering, konsentrasjon og man kan utvikle spesialkompetanse for begge områder.
- ✓ **Utvikle finansieringsmodeller:** Utvikling skjer ikke av seg selv og utvikling er ikke gratis. Man bør derfor søke å utvikle finansieringsmodeller der stat, fylkeskommune, kommune og næringsliv sammen kan tilføre nødvendige midler til kompetanse- og systemutvikling i rådgivingsfeltet.

- ✓ **Oppmuntre og bruk lokale næringsforeninger:** Oppfordre lokale næringsforeninger til å ta en rolle som koordinator/matchmaker for koblinger mellom skoler og bedrifter.

15.2 Ungdomsskole og videregående skole

- ✓ **Bevar og styrk skolens rådgiving:** Vi tror det er en ubetinget fordel at rådgiving er en funksjon i den enkelte skole. Dette gir en nærhet til alle elevene som ingen andre modeller kan oppnå.
- ✓ **Gjøre, ikke bare høre:** Utvid muligheten for hospiteringer i skole og bedrift. Elever lærer mer ved egne erfaringer enn ved informasjon. Det bør derfor etableres flere fleksible ordninger både for kortere besøk i skoler og bedrifter, og for hospitering over en dag eller mer. Slike tilbud bør også gjøres tilgjengelig for elever på studieforberedende opplæringsprogram.
- ✓ **Rollemodeller:** Bruk gode rollemodeller i møte med elevene. Utvikle regionale rollemodellbanker, etter modell fra realfagssatsingen. Bygg opp systemer/databaser der skoler kan hente gode rollemodeller ved behov; elever i videregående skole, lærlinger, unge arbeidstakere.
- ✓ **Prosjekt til fordypning – også for studiespesialiserende:** Utvikle ordninger som gir elever på studiespesialiserende flere muligheter for hospiteringer og andre praksisopplevelser i utdanningsinstitusjoner eller bedrifter.
- ✓ **Hele skolens rådgiving:** Bevisstgjøre lærer om deres rolle og funksjon i skolens rådgivingsarbeid.
- ✓ **Beviste utdanningsvalg:** Blås liv i satsingen på kjønnsutradisjonelle valg. Bruk gode rollemodeller og samarbeid med partnere i næringslivet. Se gjerne på prosjektet «Jenter i bil og elektro» og lignende satsinger for gode eksempler (<http://www.jentefag.no/>). Elever som blir utfordret til å tenke over det kjønnsdelte arbeidslivet opplever rådgivingen/veiledningen de får som bedre enn de som ikke blir det.
- ✓ **Utvikle bedre arbeidsfordeling i skolen:** Rådgiver *skal* arbeide på individ- og systemnivå, men det er mange oppgaver som like godt kan utføres av andre. Da kan rådgiver, i tillegg til å være leder for skolens rådgivings-/veiledningsarbeid, bruke mer av sin tid på det som fortsatt er og bør være kjernen i hans eller hennes rolle; det individrettede veiledningsarbeidet med elever.
- ✓ **Samordnede elevtjenester:** Viderefør arbeidet med å samordne elevtjenestene i skolene slik at karriereveileder, sosialpedagogikk rådgiver, sosiallærer, helsesøster, OT osv. kan arbeide bedre sammen, og utnytter kompetanse bedre på tvers.

- ✓ **Sikkerhetsnett:** Utvikle bedre systemer for å fange opp elever som trenger et møte med rådgiver, men som av ulike grunner ikke selv tar initiativ til det. Innfør obligatoriske møter med rådgiver for alle elever, før valg skal gjøres.

15.3 Kompetanseheving

- ✓ **Kompetansekrav:** Still krav om formell kompetanse ved alle nyansettelser av rådgiver, i begge skoleslag. Dagens anbefalte kompetansekrav og kriterier er et klart framskritt, men etter vår mening bør dette gjøres obligatorisk, i hvert fall ved nyansettelser. Rådgiving/karriereveiledning er en kompetanse, det må tas på alvor.
- ✓ **Utdanningsvalg:** Formaliser kortere skoling for lærere som skal undervise i faget utdanningsvalg. Et viktig ledd i arbeidet med å få skoler til å prioritere faget høyere, vil være å utvikle obligatoriske kompetansehevingstilbud for lærere. På sikt bør det utvikles formelle kompetansekrav til lærere som underviser i utdanningsvalg.
- ✓ **Lærerutdanningsinstitusjonene:** Legg press på lærerutdanningsinstitusjonene for å få dem til å utvikle og gjennomføre tilbud om etterutdanning i arbeidslivsfag og rådgiving/karriereveiledning, spesielt tilpasset lærere som skal undervise i utdanningsvalg og arbeidslivsfag.
- ✓ **Veiledning inn i lærerutdanningen:** Utdanningsvalg/karriereveiledning må bli en del av grunnutdanningen for alle lærere.
- ✓ **Kompetanse:** Gi flere rådgivere og lærer/ledere tilbud om og tilrettelegg for deltakelse i etter- og videreutdanning på området karriereveiledning.
- ✓ **Kompetanse:** Legg press på utdanningsinstitusjonene for at utdanninger/kurs også bidrar til kompetanseheving om (lokalt og nasjonalt) arbeidsliv, utdanningssystem, yrker og utdanninger.

15.4 Samarbeid

- ✓ **Karrieresenter:** Opprett flere karrieresenter som et supplement til den skolebaserte rådgiving. Flest mulig skoler bør ha tilgang til den kompetansen et karrieresenter kan tilføre skolens arbeid med karriereveiledning. Samtidig må man utvikle gode samarbeids- og arbeidsdelingsmodeller mellom karrieresenter og skolens rådgiving. Det ene skal ikke erstatte det andre.
- ✓ **Møteplasser:** Lage flere faste møteplasser for bedrifter, skoler og andre. Konferanser, samlinger osv. er gode fora der man kan bli kjent og knytte kontakter. Slike møter skaper læring, skaper nettverk og åpner dører.
- ✓ **Nettverk:** Videreutvikle og styrke regionale og fylkeskommunale nettverk for rådgivere, og involvere skoleledelsen og skoleeier i større grad enn i dag. Slike nettverk er viktige arenaer for kompetanseutvikling. Skal de få betydning for flere

enn rådgiver, må også skoleleder, kontaktlærer og lærere i større grad enn i dag inviteres og oppfordres til å delta.

- ✓ **Skoleeier må på banen:** Skoleeiere må i større grad å ta en aktiv rolle i skolenes rådgivingsarbeid. Skolene har behov for en støttespiller og pådriver utenfor egen skoleport og skoleeier har et lovpålagt ansvar for dette.
- ✓ **Lokal læreplanutvikling:** Nedsett regionale arbeidsgrupper med deltakelse fra ungdomsskole, videregående skole, skoleeier, bedrifter, for å utvikle bedre, lokale læreplaner for faget utdanningsvalg. Se samtidig på modeller for å inkludere arbeidslivskunnskap i lokale læreplaner i alle fag.
- ✓ **Avklar forventninger:** Avklar forventninger og roller mellom samarbeidende aktører, for bedre samarbeid og kommunikasjon.
- ✓ **Dugnad for karriereveiledning:** Vi foreslår at det blir invitert til en dugnad med deltakelse fra fylker, kommuner, skoler, NAV, bedrifter, organisasjoner, høyskoler/universitet og andre fagmiljøer. Dette for å etablere varige samarbeidsstrukturer og utvikle bærekraftige tiltak for bedre karriereveiledning i skolen.
- ✓ **Rådgiverforum:** Rådgivernes egen organisasjon er en potensielt viktig samarbeidspartner i arbeidet med å utvikle rådgivningen. Dra dem med i arbeidet; dette kan bidra både til forankring av arbeidet hos rådgiverne / i skolene og viktig kompetansetilførsel i utviklingen.
- ✓ **Partnerskap skole og bedrift:** Jobb videre med forpliktende samarbeidsmodeller mellom skole og bedrift. Slike nettverk er ofte ustabile, personlige og derfor arbeidskrevende å opprette og vedlikeholde. Vi tror det er en fordel hvis slike nettverk kan komme inn i faste, avtalte former.
- ✓ **Samarbeid mellom skoler:** Koble ungdomsskoler og videregående skoler mer forpliktende. Alle videregående skoler bør være kjernen i et partnerskap med en eller flere ungdomsskoler, for å bidra til kompetanseutvikling og bedre rådgivning.

16 Litteratur

- Aarset, M. E. & Båtevik, F. O. (2013). *Rådgevartjenesta i Nord-Trøndelag*. Internt notat Møreforskning.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). *Learning and Discovery. For professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An interactive experimental approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generaliseringer, forskningstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I.H., Hovdenak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Oslo: Fagbokforlaget
- Annfelt, T. (1994). *Valg av utdanningsveg som identitetsskapende prosjekt: Hva ønsker kvinner å oppnå gjennom yrkesvalget*. Arbeidsnotat 2–94, Senter for kvinneforskning, Universitetet i Trondheim – AV: Trondheim
- Barrett, S. og C. Fudge (red.) (1981). *Policy and Action. Essays on the implementation of public policy*. London: Methuen
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications
- Bijker, W. (1987). The Social Construction of Bakelite: Toward a Theory of Invention. I Bijker, Hughes & Pinch (red.) *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology an History of Thecnology*. Massachusetts: Institute of Technology
- Birkemo, A. (1997). *Yrkesrådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget: Oslo
- Birkemo, A. (2007) Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift 91:3*
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2007). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Brandth, B., Bungum, B. & Kvande, E. (red) (2005): *Valgfrihetens tid – Omsorgspolitik for barn møter det fleksible arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Buland, T (2012): En rådgivende skole? *Rådgivernytt* nr. 1 2012
- Buland, T. & Valenta, M. (2010). Fra ord til sammenhengende handling: Ulike innfallsvinkler til motivering av elever og forebygging av frafall. I: Mats Ekholm m.fl. (red.) *Hvordan utvikler man en skole? Vitenskaplig funn og dokumenterte erfaringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T. (1996). *Den store planen. Norges satsing på informasjonsteknologi 1987–90*, Dr.polit-avhandling, Universitetet i Trondheim, Rapport nr. 27, Senter for teknologi og samfunn, Trondheim: NTNU
- Buland, T., Bungum, B., Tønseth, C., & Mathiesen, I. H. (2010b). *Tid for samarbeid?: sluttrapport fra evaluering av implementering av sentral samarbeidsavtale AID - KS*. SINTEF-rapport A14537 Trondheim: SINTEF
- Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. SINTEF-rapport A18112, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T. Mathiesen, I. H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010a). *Skolens rådgivning – på veg mot framtiden? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge*. SINTEF-rapport A13861, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., & Havn, V. (2001). *Du trenger ikke være så steintøff for å velge utradisjonelt.. Sluttrapport fra evalueringen av «Bevisste utdanningsvalg»* SINTEF A01001503. Trondheim: SINTEF
- Buland, T., V. Havn & L. Finbak (2006): *Leselyst – helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*, Delrapport 2. STF50 A06047. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Byster, D. (1998). A critique of career self-reliance. *Career Planning and Adult Development Journal*, 14(2), 17–28.

- Carstensen, H. V., & Bason, C. (2012). Powering collaborative policy innovation: Can Innovation labs help? *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 17(1).
- Corneliusson, H. (2003). Konstruksjoner av kjønn ved høyere IKT-utdanning i Norge, i *Tidsskrift for kjønnsforskning*, No. 4.
- Cramton, C. D. (2001). The Mutual Knowledge Problem and Its Consequences for Dispersed Collaboration. *Organization Science*, 12(3), 346–371.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures, i *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- ELGPN (2011). *Livslang karriereveiledning i Europa: Et felles utviklingsarbeid. Rapport fra arbeidet i europeisk nettverk for politikkutvikling innen livslang karriereveiledning 2009–10*. Jvaskyla: ELGPN 2011.
- Engeland, Ø. & G. Langfeldt (2009). Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970–2008. I *Acta Didactica Norge*, vol. 3, nr. 1, 2009 (Artikkel 9. 16 sider), <http://adno.no/index.php/adno/article/view/51>.
- EVA (Danmarks evalueringsinstitutt) (2007) *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*, Danmarks evalueringsinstitutt: København
- Evans, C. (2008) Developing career management skills within the HE curriculum: a review and evaluation of different approaches. *International Journal of Management Education* 6(3).
- Field, J. & Leicester, M. (Ed.) (2003). *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. London & New York: Routledge.
- Finne, H. (1995). Forandringer studert som kontinuitet: Innføring av ny teknologi. I Karlsen, J.I. (red.) *Omstilling eller bevaring? Det norske innovasjonssystemet*. SINTEF-rapport A95002, Trondheim: SINTEF
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*, Oslo: Spartacus.
- Foucault, M (2006). *Tingenes orden*, Oslo: Spartacus.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change. New Perspectives. Second edition*. Berkshire: Mc Graw Hill.
- Furlong, A. (1992). *Growing Up in a Class Society? School to Work Transition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Polity Press: Cambridge.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2008). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Gratton, L., & Hope-Hailey, V. (1999). The rhetoric and reality of 'new careers'. I Gratton, L. Hope-Hailey, V., Stiles, P. & Truss, C. (Eds.), *Strategic human resource management*. Oxford: Oxford University Press.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Gylling: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, L. (1999). *Køn på tvers af fag – en analyse af drivkrefter og barrierer for unge der velger uddannelse utradisjonelt for deres køn*, VASA: København.
- Hansen, M.N. (2005). Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2, 2005.
- Haugsbakken, H. & Buland, T, i samarbeid med Valenta, M. og Molden, T.H. (2009). *Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Trondheim: SINTEF.
- Havn, V. & Buland, T. (2003) *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjenesten"*. STF38 A03510, Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Havn, V., Buland, T., Finbak, L & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. STF50 A07023, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Heaven, P. (2001). *The social psychology of adolescence*. New York: Palgrave.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*, Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Helgesen, M. & Feiring, M. *Partnerskap for karriereveiledning – Kartlegging i fire fylker*. NIBR-rapport 2007:18, Oslo: NIBR.
- Helland, H. & Støren L-A (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene. Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelevene oppnår? *Tidsskrift for*

- samfunnsforskning*, Vol 52, Nr 2, 151–180.
- Hernes, G. (1974). *Om Ulikhetens Reproduksjon: Hvilken rolle spiller skolen?* Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.
- Hinds, P. J., & Kiesler, S. (2002). *Distributed Work*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hinds, P. J., & McGrath, C. (2006, November 04 - 08). *Structures that work: Social structure, work structure and coordination ease in geographically distributed teams*. Paper presented at the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, Banff, Alberta, Canada.
- Hodkinson, P. (1998). Career Decision Making and the Transition from School to Work. I Garndell, M. & James, D. (ed.) *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Abindon: RoutledgeFalmer.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Holland, J.L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hustler, D., Ball, B., Carter, K., Halsall, R., Ward, R. and Watts, A. G. (1998). *Career Management Skills. Final Evaluation Report*. HEQE Funded Project. Available from: <http://www.dfes.gov.uk>.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner – ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Isachsen, K., Vassbotn, T. og Sønstebø, H. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser? I Gravås, T.F. & Gaarder, I. *Karriererådgivning*. S. 118–134. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivey, A.E., Ivey, M.B., Bradford, M. & Simek-Morgan, L. (2012). *Theories of counseling and Psychotherapy. A multicultural perspective*. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Jensberg, H., Mandal, R. & Solheim, E. (2011). *Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet 1990–2010. Kontinuitet eller endring?* SINTEF-rapport A21906. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior* 65 (2004) 112–133.
- Kjærnsli, M. og R. V. Olsen (red.) (2013): *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*; Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. & S. Hovik (1994). *Til innvortes bruk... Sluttrapport fra evaluering av "Program for kommunal Fornyelse*. Oslo: NIBR-Rapport 11/1994.
- Kram, L. & Isabella, L. (1985). *Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development*. The Academy of Management Journal, 28(1), 110–132.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 312–325.
- Kuhn, T (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University. of Chicago Press
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. & Meyer, K.I.S. (2005). *Grupperådgivning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, rådgivere og terapeuter*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Løgstrup, K.E. (1991). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Malterud K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. TANO: Oslo.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Rapport 3/2006, Oslo: NIFU STEP.
- Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolen – et glemt tema?* SINTEF-rapport A13924, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2014). *Kjønnstradisjonelle utdanningsvalg – en demokratisk utfordring?* I Hestbek, A.T. & Haugen, C. (red) *Pedagogikk, Politikk og Etikk. Demokratiske utfordringer i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget (under utgivelse).
- Mathiesen, I.H. (2009). *Ett prosjekt, fire historier. En studie av hvordan fire skoler utformet*

- Forsøk med utvidet skoledag*. Masteroppgave i sosiologi. Trondheim: NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Maznevski, M., Steger, U., & Amann, W. (2007). Managing complexity in global organizations. *Perspectives for Managers*, 141 (February).
- Meijers, F., Kuijpers, M. og Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (2013) 13:47–66.
- Meld. St.20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meyer, M. & S. Vorsanger (2003). Street-Level Bureaucrats and the Implementation of Public Policy. I Peter, B.G. & Pierre, J. (red.) *Handbook of Public Administration*. S. 245–255. London: SAGE Publications.
- Møller, E. & Vagle, I. (2003). *En av gutta? Skole og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, H.B. (2000). Inn i klasserommet. I Imsen, G. (red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nooteboom, B. (2008). Learning and innovation in inter-organizational relationships. I Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C. & Smith Ring, P. (Eds.) *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp. 607–634). New York: Oxford University Press.
- NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU (2011:18). *Struktur for likestilling*. Oslo: Barne-, likestillings, og inkluderingsdepartementet.
- NOU (2012:15). *Politikk for likestilling*. Oslo: Barne-, likestillings, og inkluderingsdepartementet.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Norway*, Paris: OECD.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen – og det betyr? I Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. & Aasland, B. (red) *Kvalitet i skolen, Forskning, erfaringer og utvikling*. Cappelen Akademiske Forlag: Oslo.
- O’Toole, L. J. (2003). Interorganizational Relations in Implementation. I B.G. Peter & J. Pierre (red.) *Handbook of Public Administration*. S. 245–255. London: SAGE Publications.
- OECD (2002). *Review of Career Guidance Policies – Norway – Country Note*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Skills Strategy Diagnostic Report Norway*. Paris: OECD.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcomes: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447–462.
- Osborne, M., Broadfoot, P., Mcness, E., Ravn, B., Planel, C., Triggs, P. (2003). *A world of difference? Comparing learners across Europe*, Open University Press.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*, Open University Press.
- Parjanen, S., Harmaakorpi, V., & Frantsi, T. (2010). Collective creativity and brokerage functions in heavily cross-disciplined innovation processes. I *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5, 1–21.
- Parson, F. (1909). *Choosing of vocation*, Boston & New York. sitert etter Andreassen, I., Hovednak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). Constructivism – What does it mean for career counselling? I McMahon, M. & Patton, W. *Career Counselling – Constructivist Approaches*, London: Routledge.
- Peavy, V.R. (2004). *SocioDynamic Counselling. A Practical Approach to Meaning Making*. Charin Falls: Tao Institute Publications.
- Petruzzelli, A. M., Albino, V., & Carbonara, N. (2007). Technology districts: proximity and knowledge access. *Journal of Knowledge Management*, 11(5), 98–114.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E., Sandvik, L.V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*, Trondheim: Akademika forlag.
- Pressman, J.L. & Wildavsky, A. (1979). *IMPLEMENTATION. How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all*. Berkeley: University of

- California Press.
- Reizel, L. & Brekke, I. (2013). *Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv. Status og årsaker. Rapport 2013:04*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Rogers, C.R. (1967). *On becoming a person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovation*. London: The Free Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Associations Books.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta, sitert etter Dahl, T. (2013). *Å bygge selvtilitt i matematikk – Midtveisevaluering av ENT3R*. Trondheim: SINTEF.
- Singh, A., & Prakash, G. (2010). Public-Private Partnerships in Health Services Delivery. *Public Management Review*, 12(6), 829–856.
- Skau, G.M (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Solheim J. & Teigen M. (2006). Det kjønnssegregererte arbeidslivet – likestillingens snublestein? I *Tidsskrift for kjønnsforskning* Nr.3. s 5–20
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld.nr. 16 (2006–2007). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*, Kunnskapsdepartementet: Oslo.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 433–466). Thousand Oaks: Sage.
- Steger, U., Amann, W., & Maznevski, M. (Eds.) (2007). *Managing Complexity in Global Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Sultana, R.G. (2009). *Work Package 1: Career Management Skills. Peer Learning Event held in Vilnius, 5-7 May 2009. Reflection note*
- Sultana, R.G. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. I *Journal of Education and work*, 2011, 1–24.
- Super, D.E (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Sætren, H. (1983). *Iverksetting av offentlig politikk. En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960–1981*, Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø: Universitetsforlaget,
- Sørensen, K.H., Aune, M. & Hatling, M. (1996). *Against linearity. On the cultural appropriation of science and technology*. STS-arbeidsnotat 9/90, Trondheim: Senter for teknologi og samfunn.
- Sørensen, K.H. & Sætnan, A.R. (1984). *Modeller og metoder. Et eksperiment i arbeidsmiljøopplæring*. NIS-RAPPORT 3/84, Trondheim.
- Teig, A. (2000). *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*. HiO-rapport 2000:1, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Teigen, M. (2006). *Det kjønnsdelte arbeidslivet – en kunnskapsoversikt*. ISF rapport. Oslo
- Telhaug, A. O. (2006). *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tranøy, B. og Ø. Østerud (2001). En fragmentert stat? I Tranøy, B. & Østerud, Ø. (red.). *Den fragmenterte staten. Reform, makt og styring*. Oslo: Gyldendal.
- Trotzer, J. (2006). *The Counselor and the Group. Integrating Theory, Training and Practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Tveiten, S. (2008). *Rådgivning: Mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009a). UDir-2-2009: *Retten til nødvendig rådgiving Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – Rundskriv publisert: 06.01.2009 sist endret: 07.06.2011* <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2009/Udir-2-2009-Infoasjon-om-endringer-i-forskrift-til-opplæringsloven-kapittel-22-og-forskrift-til-privatskoleloven-kapittel-7--Retten-til-nodvendig-radgivning/#>.
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Anbefalt formell kompetanse og kompetansekriterier for rådgivere*, rundskriv brev av 29.06.2009
- Vagle, I. & Møller, E. (2013). *Jenter i Bil og Elektro 2008-2012 - Et bedriftsutviklingsprosjekt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Watts, A. G. (2000). The new career and public policy. I Collin, A. & Young, R. A. (Eds.), *The*

- future of career* (pp. 259–275). Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, A. G. (2006). *Career Development, Learning and Employability*. York: The Higher Education Academy. Tilgjengelig fra:
http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id592_career_development_learning_and_employability
- Watts, A.G., Sultana, R.G. & McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10, no. 2:89-107.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150–165.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students: A manual of techniques for clinical counselors*. New York: McGraw-Hill.
- Williamson, E. G. (1965). *Vocational counseling: Some historical, philosophical, and theoretical perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Winter, S.C. (2003). Implementation Perspective: Status and Reconsideration. I Peter, B.G. & Pierre, J. (red.) *Handbook of Public Administration*. s. 212–222. London: SAGE Publications.
- Wuyts, S., Colombo, M. G., Dutta, S., & Nootboom, B. (2005). Empirical tests of optimal cognitive distance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 58(2), 277–302.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (vols. 2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yorke, M. & Knight, P. (2004). *Embedding employability into the curriculum. Learning and Employability Series 1*. York: Higher Education Academy.
- Zunker, G. (2006). *Career counseling. A holistic approach*, Thomson Books: Belmont, Cal.

17 Vedlegg

VEDLEGG 1 KOMPETANSEKRITERIER FOR RÅDGIVERE

VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE FOR RÅDGIVER

VEDLEGG 3 SPØRRESKJEMA TIL ANSATTE

VEDLEGG 4 MØRE OG ROMSDAL

VEDLEGG 5 SØR-TRØNDELAG

VEDLEGG 6 NORD-TRØNDELAG

VEDLEGG 7 INDEKSER OG REGRESJONER

Vedlegg 1 Kompetansekriterier for rådgivere

Liste over kompetansekriterier for rådgivere.¹⁹ Her heter det at rådgiver skal:

- kunne planlegge, gjennomføre og evaluere rådgivningen.
- kunne gi elever veiledning individuelt og i grupper.
- kunne bidra til å utvikle elevenes selvtillit og evne til å hjelpe seg selv.
- kunne kommunisere med elever, foreldre og kolleger og møte dem med respekt på et relevant nivå.
- være bevisst egen kompetanse og rolle som rådgiver.
- være bevisst egne verdier, holdninger og egen atferd og betydningen av dette for rådgivningen.
- kunne anvende kunnskap, teori og forskning i arbeidet .
- kunne koordinere rådgivningen på skolen, og legge til rette for at rådgivningen blir integrert i skolens arbeid.
- beherske veiledningsmetoder og kunne anvende IKT og andre hjelpemidler.
- kjenne til barn- og ungdomskulturen i det norske samfunnet og være bevisst på sosiale og kulturelle forskjeller.
- gi informasjon om elevers rettigheter til utdannings- og yrkesrådgivning.
- gi eleven tilpasset og realistisk utdannings- og yrkesrådgivning basert på elevens ønsker, forutsetninger og muligheter for å bidra til et reflektert og bevisst utdannings- og yrkesvalg.
- gi eleven opplæring og veiledning ved yrke – og utdanningsvalg og ved jobbsøking og andre søknadsprosedyrer.
- formidle hvor eleven kan få nyttig og korrekt informasjon om utdanninger og/eller yrker og arbeidsmarked.
- ha god kunnskap om det norske utdanningssystemet og kjennskap til utdanningssystemet i andre land.
- ha god kunnskap om utdanningsmulighetene i Norge og andre land, herunder søknadsfrister, inntaksvilkår, finansieringsmåter og påkrevde fagkombinasjoner.
- ha god kunnskap om arbeidslivet og arbeidsmarkedet nasjonalt og i utlandet.
- kunne relatere karriereveiledningsarbeidet til den øvrige undervisningen, særlig til programfag til valg og prosjekt til fordypning.
- koordinere utdannings- og yrkesrådgivningen internt og i forhold til skolens eksterne samarbeidspartnere, som bl.a. lokale skoler og arbeidsliv.
- kunne samarbeide med den sosialpedagogiske rådgivningsfunksjonen og henvise til den ved behov.

19 Se <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Radgivning/Anbefalt-formell-kompetanse-og-veiledende-kompetansekriterier-for-radgivere/>

Vedlegg 2 Intervjuguide for rådgivere

Bakgrunnsopplysninger

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

Lov og forskrift

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

Organisering

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

Gjennomføring

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

Planer/strategier/forankring

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

- Hva slags forventninger har foreldre til skolens rådgiving?
- Hva KAN rådgivningen bidra med?
- Hvem og hva påvirker de unges valg?

Fagene Utdanningsvalg/Prosjekt til fordypning/Arbeidslivsfaget

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

Hospitering/besøk i bedrift

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

Kompetanse

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

Rolle, betydning, vurdering

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

Samlet vurdering

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

Vedlegg 3 Spørreskjema til ansatte

ANSATTE

Hvilken skole arbeider du på?

Hva er din primæroppgave?

Rektor Lærer Kontaktlærer Inspektør Avdelingsleder Rådgiver Annet

Hvor mange år har du arbeidet i din stilling som rådgiver?

År

Har du 30 studiepoeng eller mer innen

	Ja	Nei
Sosialpedagogisk rådgivning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdannings-og yrkesrådgivning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kjønn

Kvinne Mann

Antall år

Hvor mange år er du?

I hvilken grad bruker du tid på å informere elever ved din skole om

	I meget stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad/ikke i det hele tatt	Vet ikke
utdanningsretninger i Norge?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utdanningsretninger i andre land?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeidsmarked lokalt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeidsmarked nasjonalt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeidsmarked internasjonalt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ulike yrker?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad bruker du tid på å informere elever ved din skole om

	I meget stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad/ikke i det hele tatt	Vet ikke
søknadsfrister?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inntaksvilkår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
finansieringsordninger/Lånekassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad bruker du tid på å gi elever opplæring eller veiledning i

	I meget stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad/ikke i det hele tatt	Vet ikke
jobbsøking?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
søknadsprosedyrer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad bruker du tid på å gi elever opplæring eller veiledning i

	I meget stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad/ikke i det hele tatt	Vet ikke
bruk av veiledningsverktøy?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å orientere seg i relevant informasjon?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad bruker du tid på å gi elever støtte i

	I meget stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad/ikke i det hele tatt	Vet ikke
å bli kjent med sine egne interesser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å finne ut hvilke ønsker de har for framtiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å vurdere fordeler og ulemper med ulike utdannings- og yrkesmuligheter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å vurdere hva som er realistisk i forhold til utdannings- og yrkesvalg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad legger du vekt på utdannings- og yrkesrådgivning i fag du underviser? Hvis du ikke underviser, kan du huke av på *ikke relevant*.

I meget stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad /ikke i det hele tatt Ikke relevant

I hvilken grad legger du vekt på følgende i din undervisning? Hvis du ikke underviser, kan du huke av på *ikke relevant*.

	I meget stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad /ikke i det hele tatt	Ikke relevant
Å bruke eksempler fra arbeidslivet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å bruke rollemodeller (for eksempel elever i vgs./lærlinger/unge som nettopp har valgt/ personer som har valgt utradisjonelt) for å informere om yrker/utdanninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å bruke ansatte fra bedrifter for å informere om yrker/utdanninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å bruke ansatte fra opplæringskontor for å informere om yrker/utdanninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å lage oppgaver med relevans for utdannings- og yrkesvalg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å la elvene få egne praktiske erfaringer knyttet til fag/yrker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedriftsbesøk i videregående skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad vektlegger du følgende punkter i samtaler (også uformelle samtaler) med elever om utdanning og yrkesvalg?

	I meget stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad /ikke i det hele tatt	Ikke relevant
Elevers karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers ønsker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers interesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Næringslivet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningstilbud ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldres ønsker for eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokalt arbeidsmarked	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers fravær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor mange ganger har du siste året organisert eller gjennomført bedriftsbesøk for elever?

Hvor mange ganger har du siste året organisert hospitering for elever til bedrifter?

Hvor mange ganger siste året har du organisert hospitering for elever til videregående skoler? (Hvis dette ikke er relevant eller du jobber på VGS, kan du svare 0)

Hvor mange ganger har du i inneværende skoleår (august, september og oktober) hatt samtaler (også uformelle) med elever (individuellt eller i grupper) om utdanning- og yrkesvalg?

Hvor mange samtaler (uformelle eller formelle) om utdannings- og yrkesvalg med elever har du vanligvis i løpet av et skoleår?

Har skolen du jobber ved en lokal læreplan for faget Utdanningsvalg/PTF? Hvis du er ansatte på en ungdomsskole, kan du svare i forhold til Utdanningsvalg. Hvis du er ansatt på en Vgs, kan du svare i forhold til PTF.

Ja Nei Vet ikke

Underviser du i faget Utdanningsvalg/PFT?

Ja Nei

Har du inntrykk av at de som underviser i dette faget har god kompetanse om utdanningsretninger og yrkesveier?

Ja Nei Vet ikke

Har du inntrykk av at faget Utdanningsvalg/PTF blir prioritert ved din skole?

Ja Nei Vet ikke

Opplever du at du har tilstrekkelig tid til samtaler (også uformelle) om yrkes- og utdanningsvalg?

Ja Nei Vet ikke

Har du noen kommentarer til første del av denne undersøkelsen?

Hvilke av de følgende underpunkter er du **ansvarlig** for at elever ved din skole får informasjon om?

Utdanningsretninger i Norge Utdanningsretninger i andre land Yrker og arbeidsmarked lokalt Yrker og arbeidsmarked nasjonalt Yrker og arbeidsmarked internasjonalt Søknadsfrister Inntaksvilkår Finansieringsordninger Bruk av rettleidningsverktøy Relevant informasjon ellers Jobbsøking Søknadsprosedyrer Ingen av disse

Hvor god kjennskap har du til lover og forskrifter som gjelder for skolens rådgivning?

Svært god kjennskap Nokså god kjennskap Nokså liten kjennskap Liten eller ingen kjennskap

Opplever du at skolen du er ansatt på har en overordnet plan for sitt arbeid med utdannings- og yrkesrådgivning?

Ja Nei Vet ikke

Opplever du at skolen du er ansatt på har lagt opp til klar oppgavefordeling i arbeidet med utdannings- og yrkesrådgivning?

I meget stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad/ikke i det hele tatt Vet ikke

Opplever du at skolen du er ansatt på har innarbeidet tema vedrørende utdannings- og yrkesrådgivning i *strategiplaner* på en god måte?

I meget stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad/ikke i det hele tatt Vet ikke

Opplever du at skolen du er ansatt på har innarbeidet tema vedrørende utdannings- og yrkesrådgivning i *lokale læreplaner* på en god måte?

I meget stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad/ikke i det hele tatt Vet ikke

Opplever du at skolen du er ansatt på har innarbeidet tema vedrørende utdannings- og yrkesrådgivning i *ukeplaner/arbeidsplaner* på en god måte?

I meget stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad/ikke i det hele tatt Vet ikke

Opplever du at skolen du er ansatt på har innarbeidet tema vedrørende utdannings- og yrkesrådgivning i *årshjulet* på en god måte?

I meget stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad/ikke i det hele tatt Vet ikke

Hvem har på din skole har ansvar for undervisningen på faget Utdanningsvalg/PTF?

Rådgiver Faglærer Andre Vet ikke

Hvis "andre" hvem?

Hvor god er kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen i Norge?

Meget god Ganske god Ganske dårlig Meget dårlig Vet ikke

Hvor god er kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen på din skole?

Meget god Ganske god Ganske dårlig Meget dårlig Vet ikke

Hvor god er kvaliteten på faget Utdanningsvalg/PTF ved din skole?

Meget god Ganske god Ganske dårlig Meget dårlig Vet ikke

I hvilken grad synes du elever ved din skole får hjelp til å bli kjent med sine egne preferanser i forhold til utdannings- og yrkesvalg?

I stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad /ikke i det hele tatt Vet ikke

I hvilken grad synes du elever ved din skole får råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller?

I stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad /ikke i det hele tatt Vet ikke

I hvilken grad tror du skolens rådgivning er avgjørende for elevens valg av utdanning og yrke?

I stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad /ikke i det hele tatt Vet ikke

I hvilken grad synes du, samlet sett, at elever ved din skole får tilstrekkelig rådgivning og veiledning i valg av yrke eller utdanningsretning?

I stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad /ikke i det hele tatt Vet ikke

I hvilken grad synes du elever med personlige eller sosiale utfordringer ved din skole får hjelp til

	I stor grad	I nokså stor grad	I nokså liten grad	I meget liten grad /ikke i det hele tatt	Vet ikke
kartlegging av problem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å få klarhet i hvordan skolen kan hjelpe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å kartlegge om det er behov for hjelpeinstanser utenom skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
å finne de rette hjelpeinstanser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvilke av følgende aktører utenfor egen skole har du hatt kontakt med i forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivning eller sosialpedagogisk rådgivning? Flere svar mulig

Karrieresentre Nav PPT OT (oppfølgingstjenesten) Helsesøster/skolehelsetjeneste Skoleeier (kommunen/fylkeskommunen) Opplæringskontor Bedrifter/Næringslivsaktører Barnevern Andre skoler på samme nivå Skoler på andre nivå Universiteter og høyskoler Ingen av disse

I hvilken grad synes du elever i Norge får nødvendig rådgivning i personlige, emosjonelle og sosiale forhold?

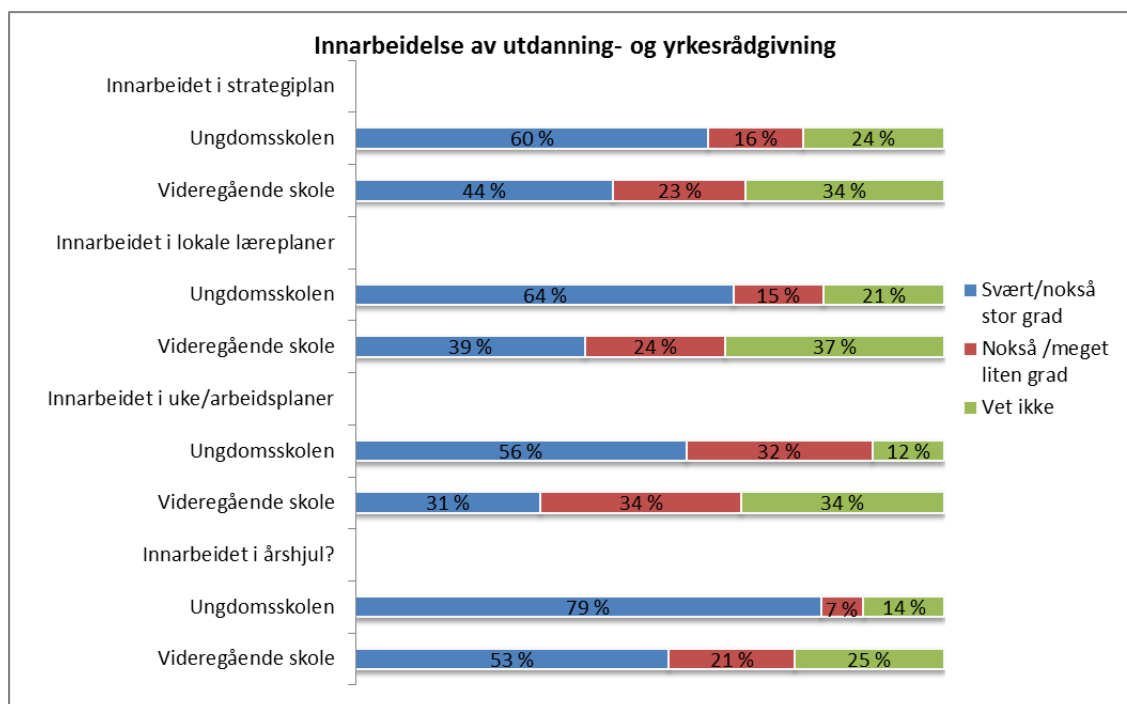
I stor grad I nokså stor grad I nokså liten grad I meget liten grad /ikke i det hele tatt Vet ikke

Har du noen kommentarer til denne undersøkelsen?

Vedlegg 4 Møre og Romsdal

Tabell 7 MR Rådgiverne i Møre og Romsdal

	Ung. (N=24)	Vgs. (N=33)
Tid i stilling som rådgiver		
0-5 år	38 %	62 %
6-10 år	21 %	21 %
11-15 år	21 %	7 %
16-20 år	13 %	10 %
over 21 år	8 %	0 %
Kjønn		
Mann	29 %	55 %
Kvinne	71 %	46 %
Alder		
20-30 år	0 %	0 %
31-40 år	8 %	12 %
41-50 år	38 %	30 %
51-60 år	33 %	42 %
Over 61 år	21 %	15 %



Figur 41 MR Innarbeidelse av utdanning- og yrkesrådgiving

Tabell 8 MR Ansvarlig for at elever ved din skole får informasjon om

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Utdanningsretninger	22 %	30 %	19 %	13 %	28 %	32 %	64 %	73 %
Yrker og arbeidsmarked	18 %	37 %	20 %	15 %	25 %	41 %	60 %	64 %
Søknadsfrister o.l.	28 %	52 %	20 %	17 %	28 %	46 %	72 %	76 %
Bruk av rettleidningsverktøy	12 %	20 %	12 %	5 %	16 %	14 %	56 %	52 %
Relevant informasjon ellers	16 %	33 %	16 %	14 %	26 %	29 %	64 %	61 %
Jobbsøking	4 %	18 %	12 %	11 %	9 %	20 %	28 %	27 %
Ingen av disse	54 %	25 %	50 %	48 %	44 %	26 %	0 %	6 %

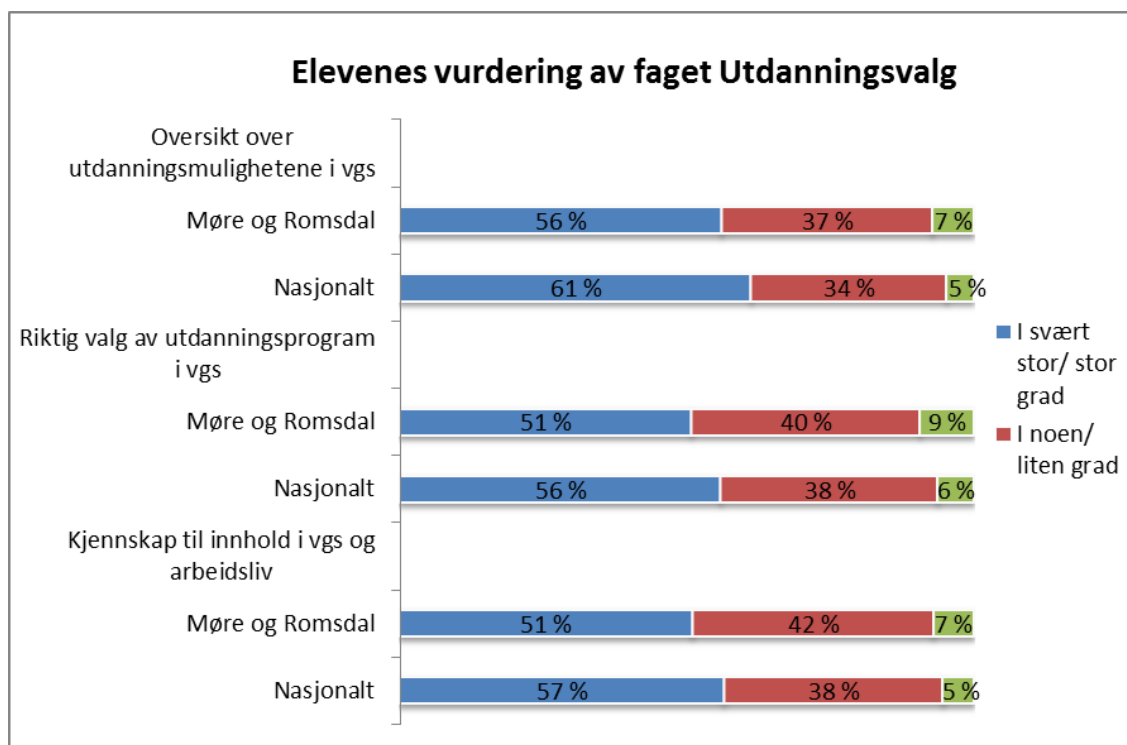
* De som er valgt i prosent. Flere valg mulig.

Tabell 9 MR Antall (formelle og uformelle) veiledningsamtaler i løpet av et år?

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Ingen samtaler	37 %	17 %	25 %	22 %	7 %	3 %	0 %	3 %
1-5 samtaler	12 %	21 %	33 %	46 %	44 %	55 %	26 %	3 %
6-10 samtaler	12 %	14 %	12 %	15 %	13 %	16 %	5 %	0 %
11-20 samtaler	12 %	12 %	12 %	6 %	12 %	7 %	5 %	7 %
21-40 samtaler	7 %	14 %	3 %	4 %	8 %	12 %	11 %	10 %
41-100 samtaler	15 %	18 %	11 %	6 %	13 %	7 %	32 %	55 %
Mer enn 100 samtaler	5 %	5 %	3 %	1 %	3 %	1 %	21 %	21 %

Tabell 10 MR Krysstabell om fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning

		Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
		Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Har skolen du jobber ved en lokal læreplan for faget Utdanningsvalg/ PTF?	Ja	83 %	70 %	73 %	43 %	77 %	68 %	89 %	68 %
	Nei	12 %	16 %	7 %	14 %	9 %	8 %	5 %	11 %
	Vet ikke	5 %	14 %	20 %	43 %	14 %	24 %	5 %	21 %
Underviser du i faget Utdanningsvalg/ PFT?	Ja	7 %	8 %	24 %	23 %	50 %	46 %	42 %	4 %
	Nei	93 %	92 %	76 %	77 %	50 %	54 %	58 %	96 %
Har de som underviser kompetanse om utdanningsretninger og yrker?	Ja	73 %	67 %	47 %	43 %	47 %	55 %	42 %	64 %
	Nei	7 %	5 %	16 %	5 %	23 %	9 %	37 %	0 %
	Vet ikke	20 %	28 %	37 %	52 %	30 %	36 %	21 %	36 %
Blir Utdanningsvalg/ PFT prioritert ved din skole?	Ja	80 %	70 %	65 %	40 %	69 %	58 %	63 %	68 %
	Nei	10 %	9 %	12 %	14 %	18 %	14 %	21 %	11 %
	Vet ikke	10 %	20 %	22 %	46 %	13 %	28 %	16 %	21 %



Figur 42 MR Elevenes vurdering av faget Utdanningsvalg

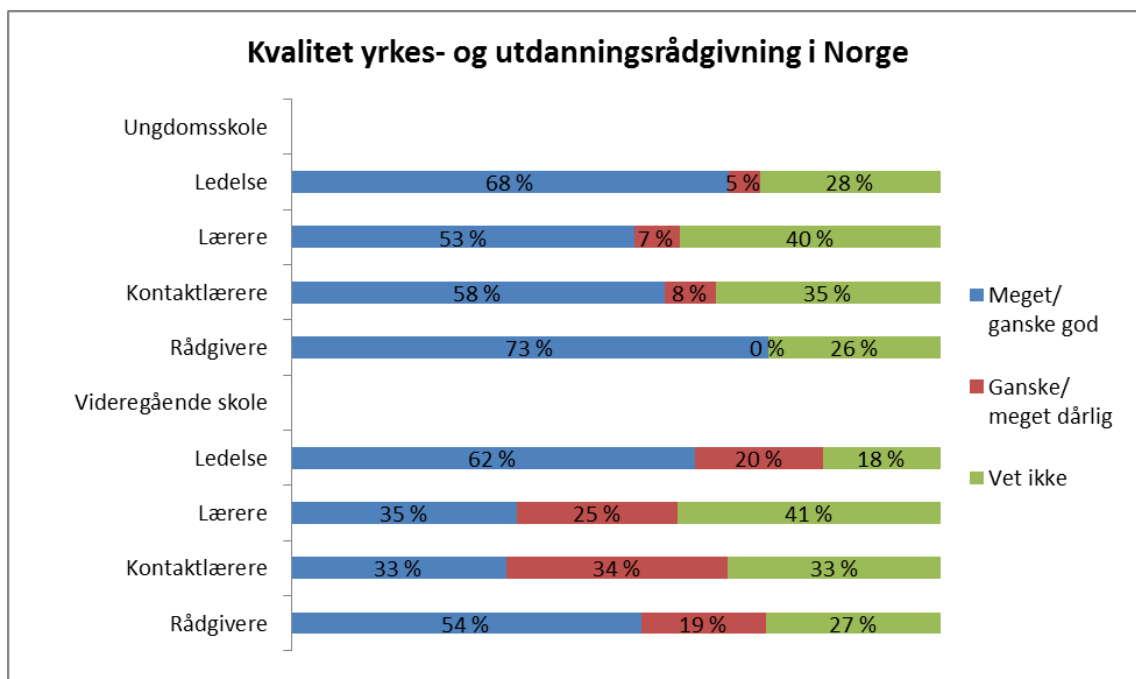
Tabell 11 MR Samarbeid med bedrifter. Antall besøk og hospitering.

		Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
		Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Antall bedriftsbesøk	Ingen	63 %	42 %	68 %	55 %	46 %	32 %	19 %	55 %
	Gj.snitt*	2,3	3,2	1,6	2,4	1,9	3,5	2,9	4,6
Antall hospitering i bedrift	Ingen	68 %	55 %	72 %	77 %	61 %	50 %	29 %	61 %
	Gj.snitt*	1,8	3,1	1,5	3,5	1,3	3,7	2,9	4,2

Tabell 12 MR Kontakt med aktører utenfor skolen

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
NAV	20 %	44 %	8 %	9 %	3 %	15 %	24 %	16 %
PPT	58 %	65 %	38 %	31 %	58 %	49 %	68 %	73 %
OT	32 %	61 %	12 %	24 %	13 %	41 %	13 %	70 %
Helsesøster/ Skolehelsetjeneste	46 %	51 %	28 %	22 %	46 %	41 %	56 %	64 %
Skoleeier	34 %	48 %	15 %	5 %	19 %	13 %	56 %	55 %
Opplæringskontor	16 %	46 %	13 %	17 %	17 %	29 %	52 %	55 %
Bedrifter/ Næringslivsaktører	30 %	49 %	29 %	18 %	43 %	35 %	68 %	58 %
Barnevern	44 %	28 %	23 %	8 %	30 %	18 %	52 %	61 %
Skoler på samme nivå	28 %	44 %	14 %	10 %	14 %	17 %	48 %	67 %
Skoler på andre nivå	30 %	24 %	19 %	5 %	28 %	8 %	68 %	52 %
Universiteter og høyskoler	6 %	25 %	11 %	10 %	8 %	8 %	16 %	55 %
Ingen av disse	18 %	3 %	25 %	24 %	9 %	8 %	0 %	3 %

* Hvilke av følgende aktører utenfor egen skole har du hatt kontakt med i forbindelse med utdannings- og yrkesrådgivning eller sosialpedagogisk rådgivning? De som er valgt i prosent.

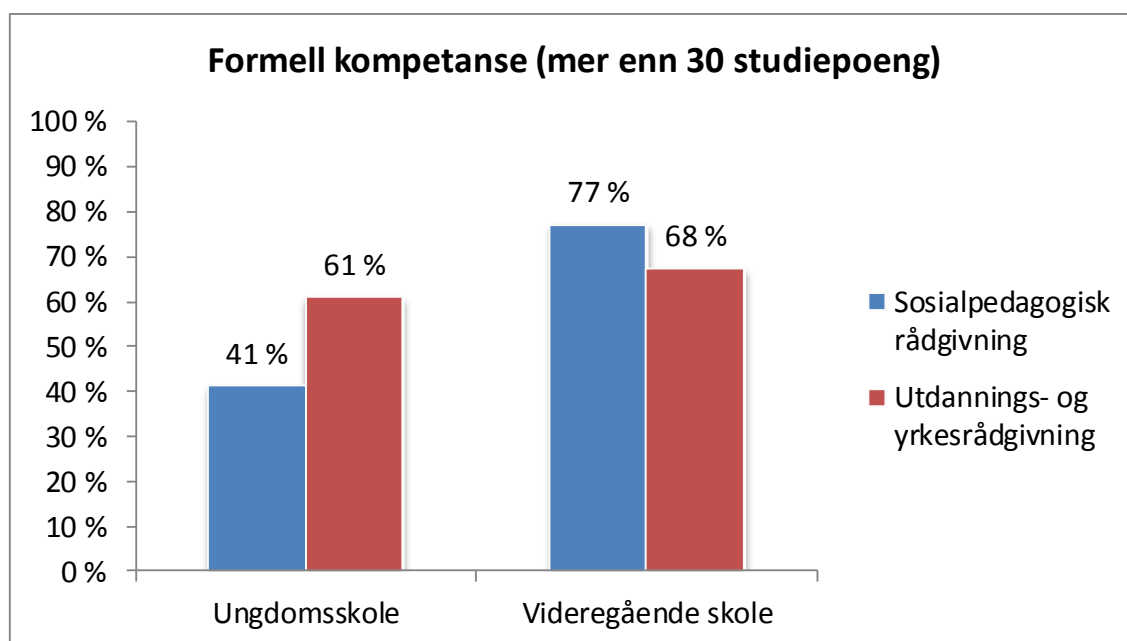


Figur 43 MR Kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen i Norge

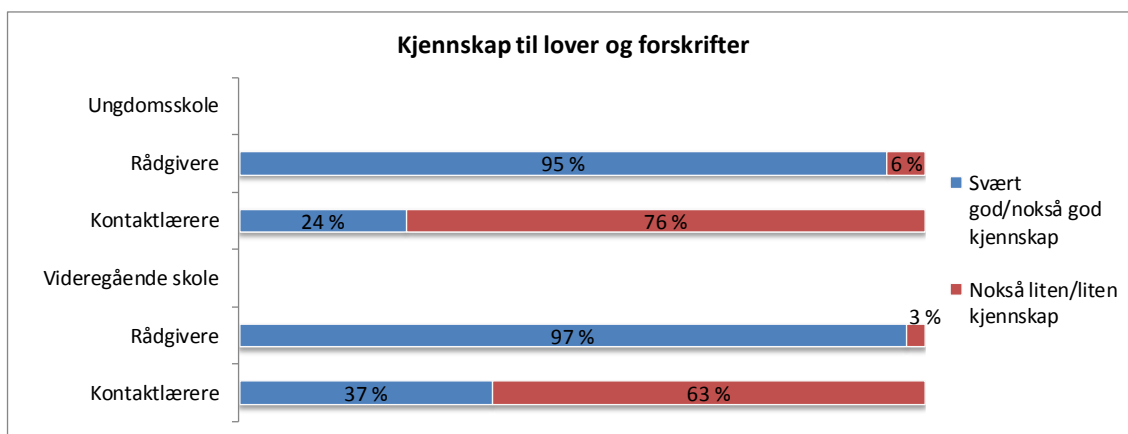
Vedlegg 5 Sør-Trøndelag

Tabell 13 ST Om rådgiverne

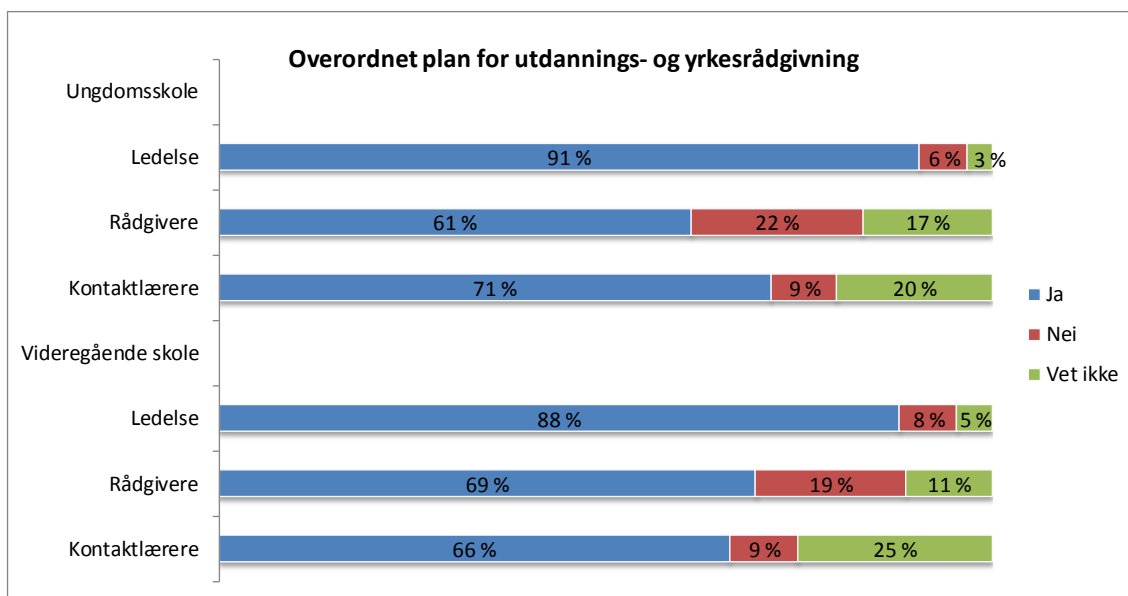
Tid i stilling som rådgiver	Ung. (N=17)	Vgs. (N=37)
0-5 år	47 %	41 %
6-10 år	18 %	22 %
11-15 år	18 %	16 %
16-20 år	12 %	14 %
over 21 år	6 %	5 %
Kjønn		3 %
Mann	32 %	45 %
Kvinne	68 %	55 %
Alder		
20-30 år	12 %	8 %
31-40 år	25 %	17 %
41-50 år	28 %	31 %
51-60 år	23 %	30 %
Over 61 år	12 %	13 %



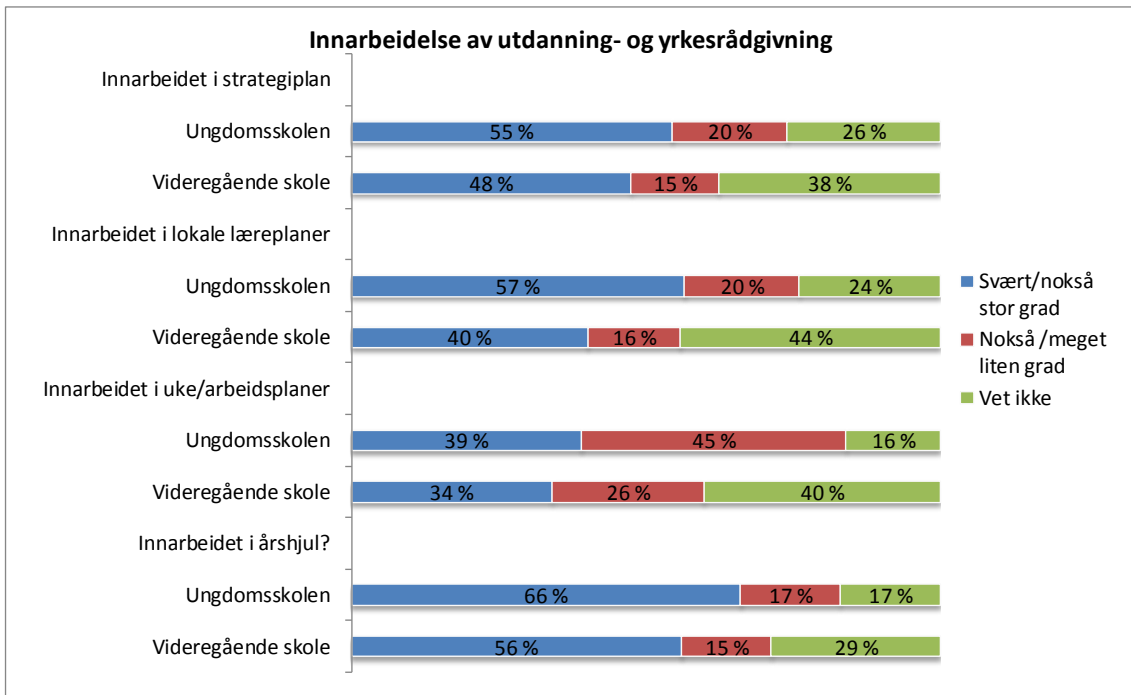
Figur 44 ST Formell kompetanse



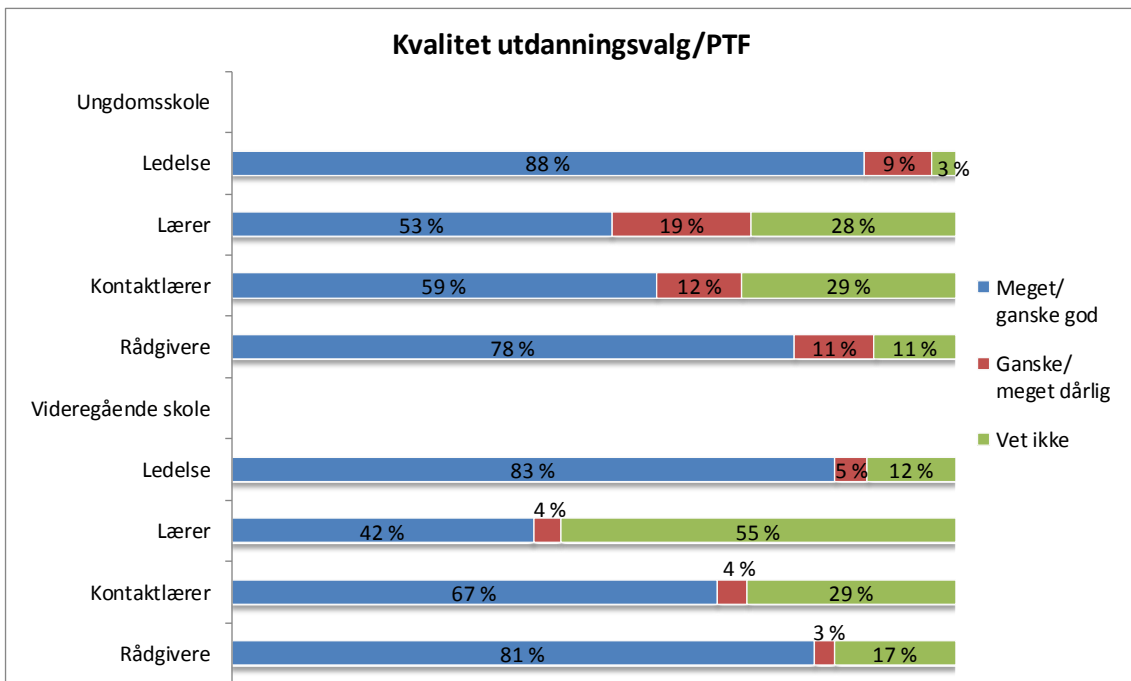
Figur 45 ST Kjennskap til lover og forskrifter, Sør-Trøndelag



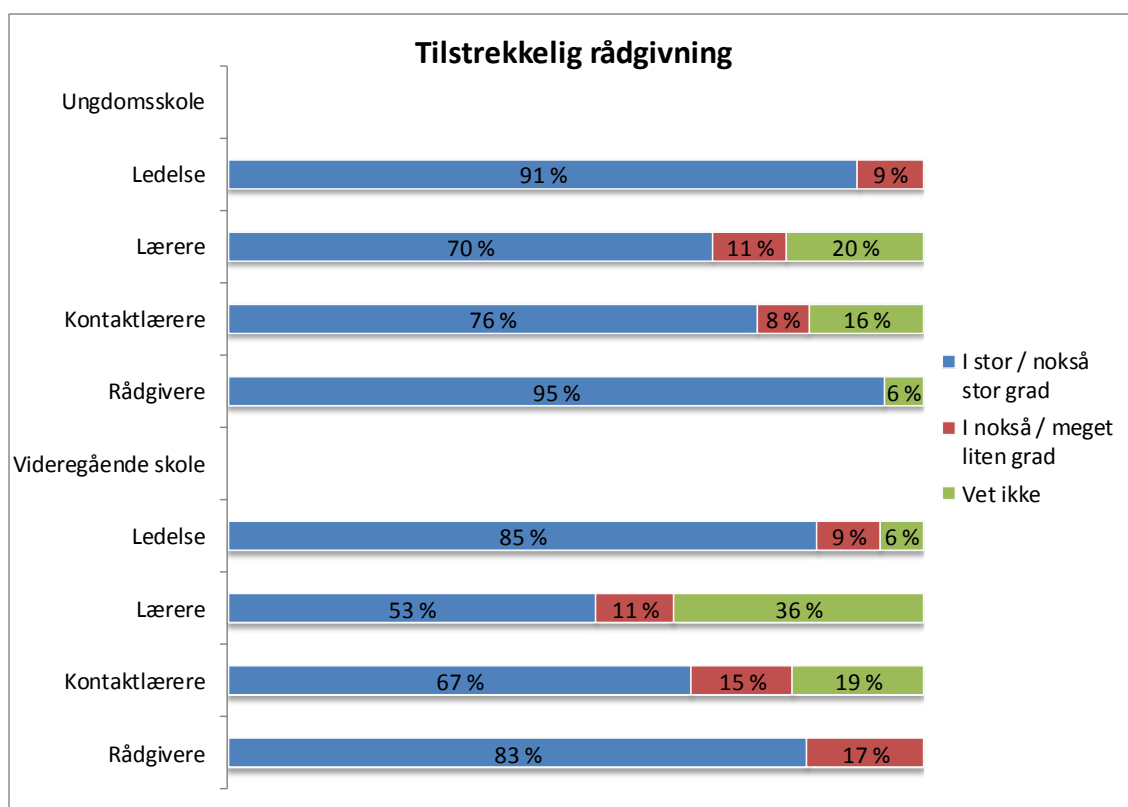
Figur 46 ST Overordnet plan for utdannings- og yrkesrådgiving



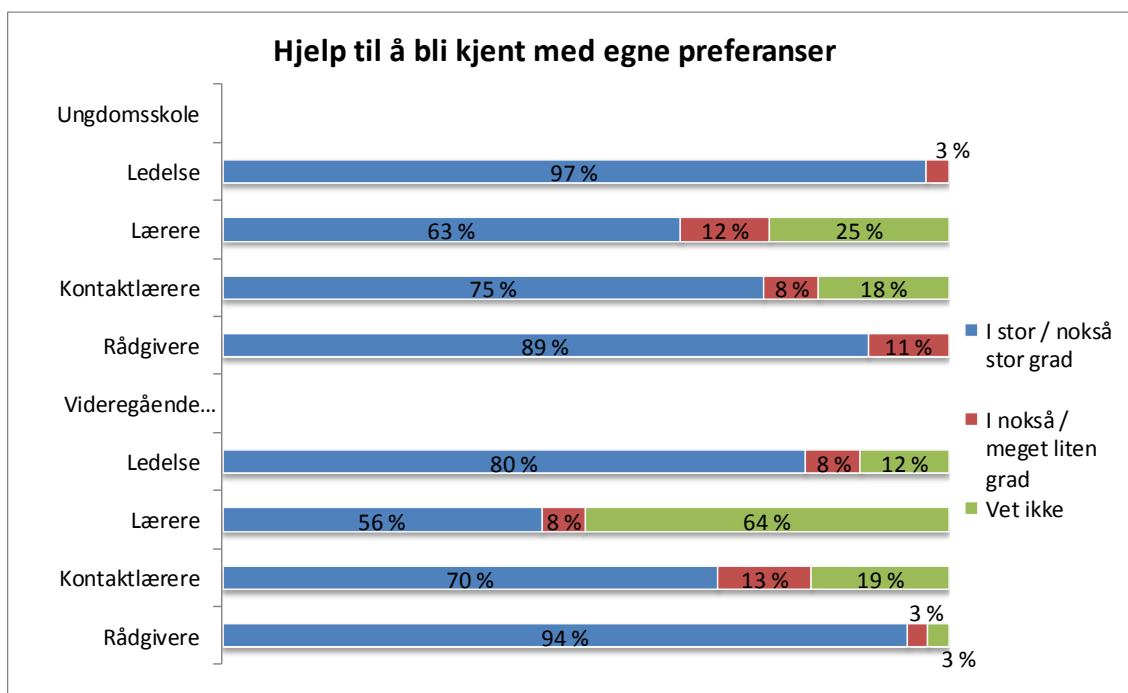
Figur 47 ST Innarbeidelse av utdannings- og yrkesrådgiving, Sør-Trøndelag



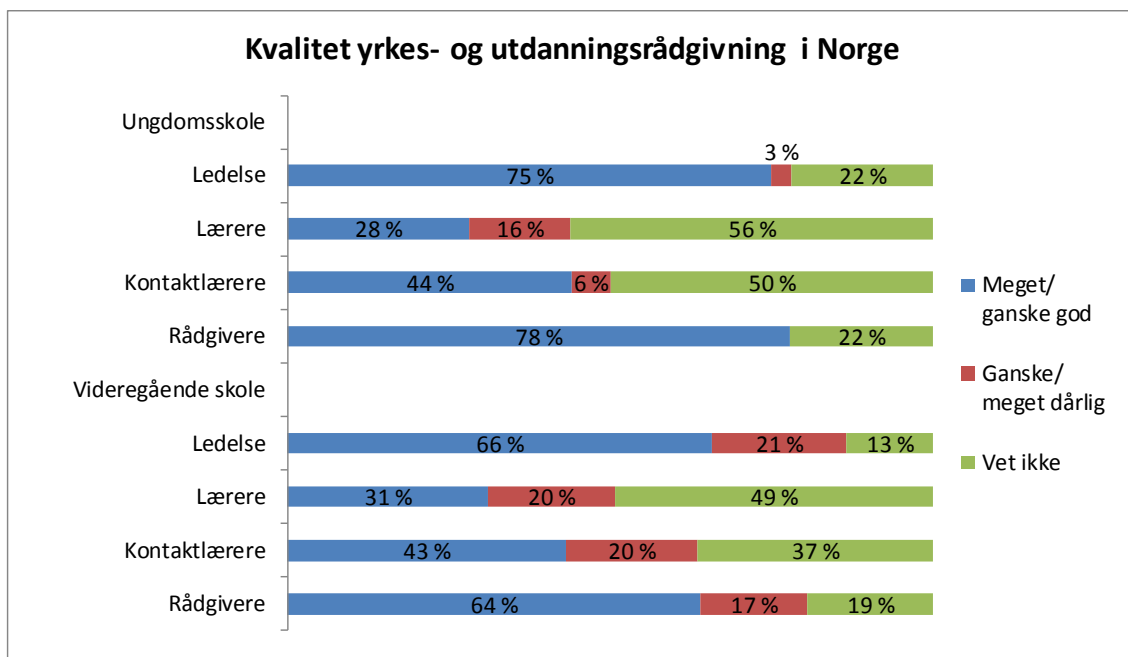
Figur 48 ST Kvalitet i utdanningsvalg/PTF, Sør-Trøndelag



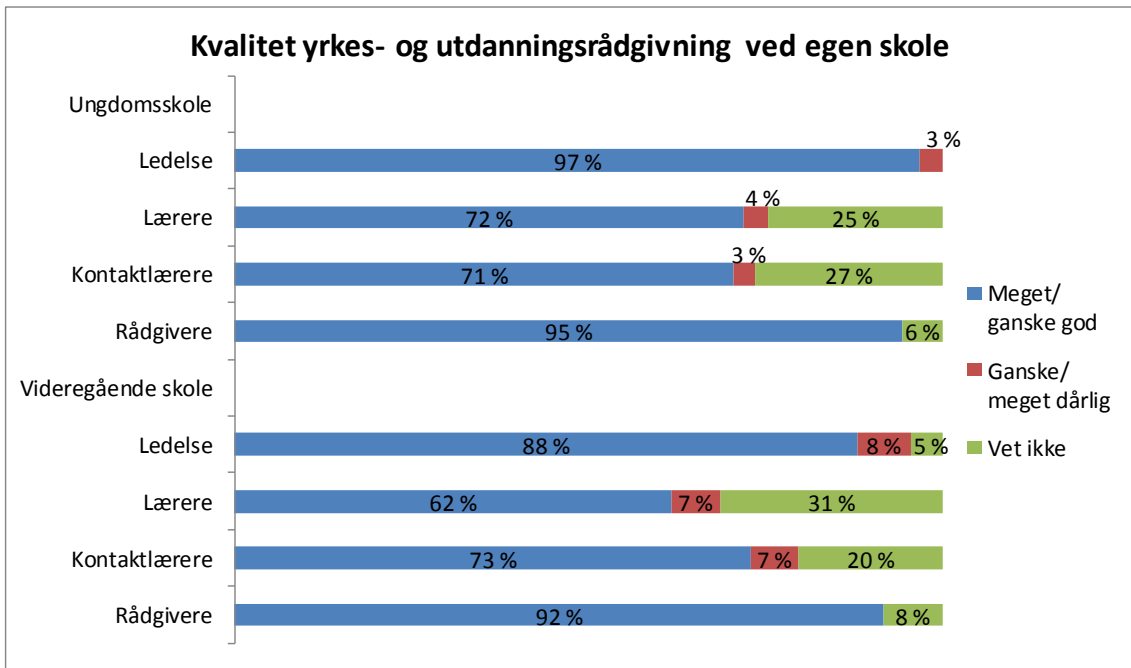
Figur 49 ST Tilstrekkelig rådgiving, Sør-Trøndelag



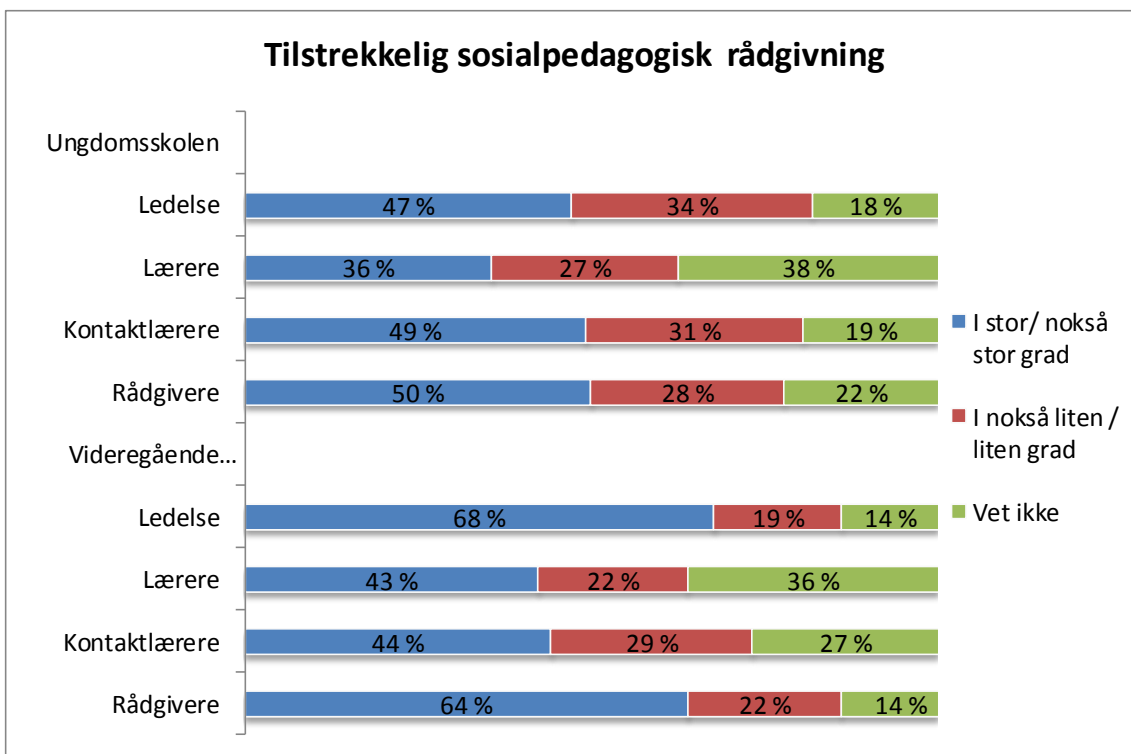
Figur 50 ST Hjelp til å bli kjent med egne preferanser, Sør-Trøndelag



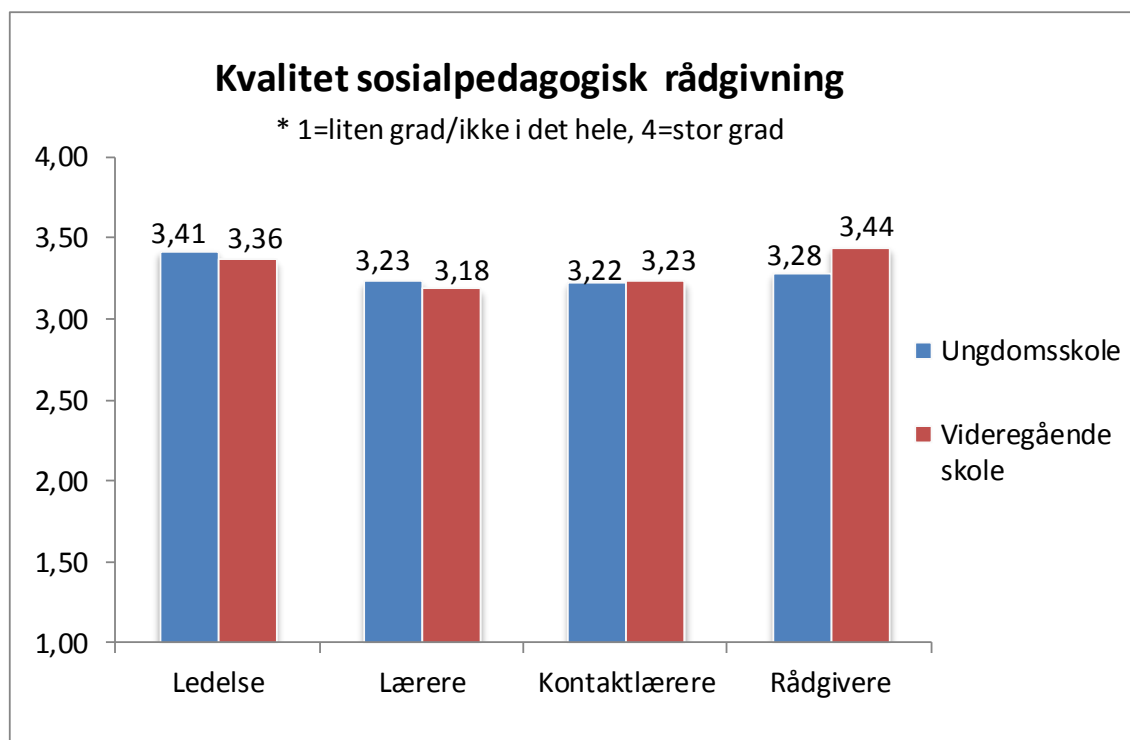
Figur 51 ST Kvalitet i utdannings- og yrkesrådgivingen i Norge, Sør-Trøndelag



Figur 52 ST Kvalitet i utdannings- og yrkesrådgivingen ved egen skole, Sør-Trøndelag



Figur 53 ST Tilstrekkelig sosialpedagogisk rådgiving, Sør-Trøndelag



Figur 54 ST Kvalitet sosialpedagogisk rådgivning, Sør-Trøndelag

Vedlegg 6 Nord-Trøndelag

Tabell 14 NT Rådgiverne i Nord-Trøndelag

	Ung. (N=15)	Vgs. (N=19)
Tid i stilling som rådgiver		
0-5 år	43 %	36 %
6-10 år	21 %	57 %
11-15 år	29 %	0 %
16-20 år	7 %	0 %
over 21 år	0 %	7 %
Kjønn		
Mann	33 %	47 %
Kvinne	67 %	53 %
Alder		
20-30 år	0 %	0 %
31-40 år	27 %	11 %
41-50 år	27 %	32 %
51-60 år	27 %	47 %
Over 61 år	20 %	11 %

Tabell 15 NT Ansvarsfordeling

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Utdanningsretninger	27 %	24 %	13 %	13 %	22 %	79 %	87 %	70 %
Yrker og arbeidsmarked	22 %	26 %	10 %	17 %	17 %	70 %	73 %	65 %
Søknadsfrister o.l.	38 %	35 %	16 %	18 %	26 %	38 %	87 %	80 %
Bruk av rettleidningsverktøy	24 %	15 %	8 %	5 %	11 %	5 %	73 %	50 %
Relevant informasjon ellers	16 %	24 %	10 %	12 %	21 %	22 %	80 %	55 %
Jobbsøking	14 %	15 %	8 %	11 %	13 %	19 %	47 %	5 %
Ingen av disse	43 %	40 %	46 %	51 %	37 %	36 %	0 %	5 %

Tabell 16 NT Samtaler med elever om valg

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Ingen samtaler	32 %	31 %	39 %	14 %	17 %	6 %	0 %	0 %
1-5 samtaler	13 %	11 %	29 %	41 %	44 %	52 %	8 %	18 %
6-10 samtaler	16 %	16 %	11 %	12 %	13 %	15 %	8 %	0 %
11-20 samtaler	16 %	11 %	11 %	11 %	8 %	10 %	0 %	12 %
21-40 samtaler	16 %	11 %	4 %	9 %	10 %	9 %	31 %	0 %
41-100 samtaler	7 %	18 %	4 %	12 %	9 %	5 %	31 %	29 %
Mer enn 100 samtaler	0 %	2 %	1 %	1 %	0 %	3 %	23 %	41 %

Tabell 17 NT Vurderinger av utdanningsvalg

		Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
		Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Har skolen du jobber ved en lokal læreplan for faget Utdanningsvalg/ PTF?	Ja	100 %	77 %	71 %	49 %	75 %	71 %	100 %	71 %
	Nei	0 %	7 %	8 %	7 %	12 %	7 %	0 %	18 %
	Vet ikke	0 %	16 %	21 %	43 %	13 %	21 %	0 %	12 %
Underviser du i faget Utdanningsvalg/ PFT?	Ja	10 %	2 %	21 %	24 %	42 %	63 %	62 %	29 %
	Nei	90 %	98 %	79 %	77 %	58 %	38 %	39 %	71 %
Har de som underviser kompetanse om utdanningsretninger og yrker?	Ja	77 %	75 %	64 %	47 %	57 %	66 %	46 %	71 %
	Nei	7 %	9 %	13 %	3 %	15 %	4 %	23 %	12 %
	Vet ikke	17 %	16 %	23 %	50 %	29 %	30 %	31 %	18 %
Blir Utdanningsvalg/ PFT prioritert ved din skole?	Ja	90 %	80 %	61 %	47 %	72 %	70 %	39 %	82 %
	Nei	7 %	7 %	18 %	8 %	17 %	9 %	46 %	6 %
	Vet ikke	3 %	14 %	21 %	45 %	11 %	21 %	15 %	12 %

Tabell 18 NT Får elevene ved din skole råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller?

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
I hvilken grad synes du elever ved din skole får råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller								
I stor grad	13 %	26 %	26 %	19 %	35 %	16 %	8 %	24 %
I nokså stor grad	63 %	58 %	49 %	38 %	37 %	39 %	62 %	59 %
I nokså liten grad	7 %	5 %	4 %	7 %	8 %	13 %	31 %	6 %
I meget liten grad /ikke i det hele tatt	0 %	0 %	3 %	1 %	1 %	1 %	0 %	0 %
Vet ikke	17 %	12 %	19 %	35 %	19 %	32 %	0 %	12 %

Tabell 19 NT Elevers opplevelse av å ha møtt kjønnsperspektivet i rådgivingen

Utfordret til å tenke over det kjønnstradisjonelle arbeidslivet	Ung.	Vgs.
I svært stor grad	21 %	14 %
I stor grad	29 %	25 %
I noen grad	27 %	32 %
I liten grad	12 %	17 %
Ikke i det hele tatt	10 %	12 %

Tabell 20 NT Skolens samarbeid med andre skoler om rådgiving

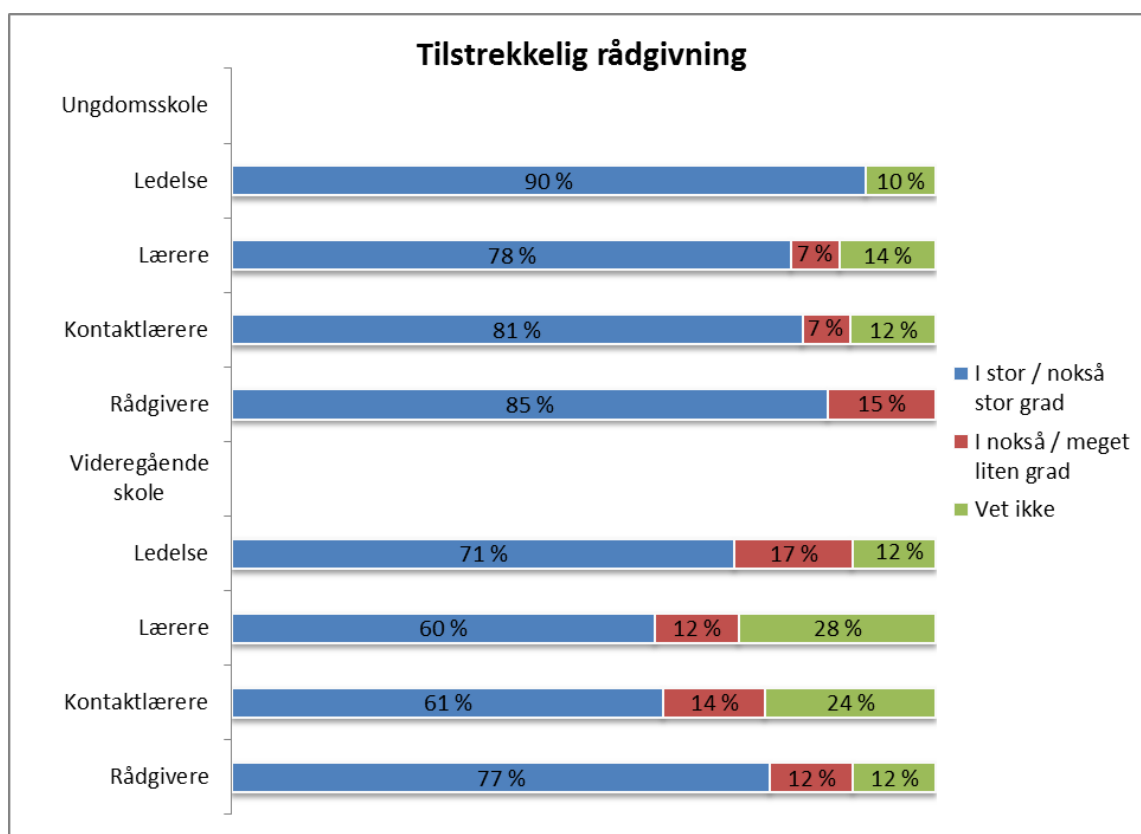
	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Skoler på samme nivå	32 %	35 %	12 %	16 %	13 %	22 %	80 %	80 %
Skoler på andre nivå	35 %	18 %	18 %	10 %	21 %	12 %	80 %	70 %

Tabell 21 NT Deltakelse i organisering av besøk i bedrift

		Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
		Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
Antall bedriftsbesøk	Ingen	55 %	67 %	77 %	58 %	46 %	36 %	15 %	35 %
	Gj.snitt*	1,79	2,53	1,72	3,10	1,93	3,71	2,50	3,91
Antall hospitering i bedrift	Ingen	58 %	69 %	79 %	68 %	46 %	41 %	0 %	41 %
	Gj.snitt*	1,77	4,31	2,06	3,46	1,61	3,97	4,15	5,33

Tabell 22 NT Skolens samarbeid med eksterne aktører

	Ledelse		Lærere		Kontaktlærere		Rådgivere	
	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.	Ung.	Vgs.
NAV	14 %	47 %	1 %	14 %	3 %	22 %	13 %	55 %
PPT	60 %	46 %	31 %	38 %	46 %	58 %	87 %	60 %
OT	5 %	47 %	11 %	29 %	8 %	44 %	47 %	75 %
Helsesøster/ Skolehelsetjeneste	57 %	44 %	26 %	32 %	34 %	45 %	73 %	60 %
Skoleeier	35 %	40 %	16 %	10 %	15 %	14 %	47 %	55 %
Opplæringskontor	27 %	36 %	14 %	23 %	13 %	38 %	73 %	75 %
Bedrifter/ Næringslivsaktører	35 %	35 %	20 %	29 %	21 %	40 %	67 %	70 %
Barnevern	30 %	31 %	18 %	18 %	22 %	19 %	53 %	40 %
Universiteter og høyskoler	0 %	22 %	4 %	19 %	5 %	12 %	7 %	65 %
Ingen av disse	11 %	22 %	19 %	19 %	9 %	9 %	0 %	0 %



Figur 55 NT Får elevene tilstrekkelig utdannings- og yrkesrådgiving ved din skole?

Vedlegg 7 Indekser og regresjoner

Tabell 23 Indekser fra ansatteundersøkelsen

Indekser	Variabler
Tid på å informere	I hvilken grad bruker du tid på å informere elever ved din skole om... ... utdanningsretninger i Norge ... utdanningsretninger i andre land ... arbeidsmarked lokalt ... arbeidsmarked nasjonalt ... arbeidsmarked internasjonalt ... ulike yrker ... søknadsfrister ... finansiering
Tid på opplæring	I hvilken grad bruker du tid på å gi elever opplæring eller veiledning i... ... jobbsøking ... søknadsprosedyrer ... bruk av veiledningsverktøy ... å orientere seg i relevant informasjon
Tid på å utvikle valgmodenhet/ valgprosess	I hvilken grad bruker du tid på å gi elever støtte i... ... å bli kjent med egne interesser ... å finne ut hvilke ønsker de har for fremtiden ... å vurdere fordeler og ulemper med ulike utdannings- og yrkesmuligheter ... å vurdere hva som er realistisk i forhold til utdannings- og yrkesvalg
Grad av rådgivning i undervisning	I hvilken grad legger du vekt på følgende i din undervisning? ... legger vekt å utdannings- og yrkesrådgivning i fag en underviser ... legger vekt på å bruke eksempler fra arbeidslivet ... legger vekt på å bruke rollemodeller for å informere om yrker og utdanninger ... legger vekt på å bruke ansatte fra bedrifter for å informere om yrker og utdanning ... legger vekt på å bruke ansatte fra opplæringskontor for å informere om yrker og utdanning ... legger vekt på å lage oppgaver med relevans for utdannings- og yrkesvalg ... legger vekt på å la elevene få egne praktiske erfaringer knyttet til fag og yrker ... legger vekt på bedriftsbesøk
Grad av vektlegging av elevens interesser og behov i samtaler	I hvilken grad vektlegger du følgende punkter i samtaler (også uformelle samtaler) med elever om utdanning og yrkesvalg? Elevens karakterer Elevens ønsker Elevens interesser Elevens fravær Foreldres ønsker for eleven
Grad av vektlegging av samfunn/lokalt næringsliv i samtaler	I hvilken grad vektlegger du følgende punkter i samtaler (også uformelle samtaler) med elever om utdanning og yrkesvalg? Næringslivet Utdanningstilbud Lokalt arbeidsmarked
Kvalitet sos.ped rådgivning	I hvilken grad synes du elever med personlige eller sosiale utfordringer ved din skole får hjelp til... ... hjelp til kartlegging av problem ... å få klarhet i hvordan skolen kan hjelpe ... å kartlegge om det er behov for hjelpeinstanser ... å finne de rette hjelpeinstanser

Tabell 24 Indekser fra elevundersøkelsen

Indekser - elevdata	Variabler
Kvalitet på rådgivning på ungdomsskolen	Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ung Hvor fornøyd var du med den individuelle veiledningen? Hvor fornøyd var du med gruppeveiledning?
Kvalitet på rådgivning på videregående skole	Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt i vgs Hvor fornøyd var du med den individuelle veiledningen? Hvor fornøyd var du med gruppeveiledning?
Kvalitet på valgprosess på ungdomsskolen	Så langt på ungdomsskolen har jeg: ... fått hjelp til å tenke på hva jeg vil jobbe med ... fått hjelp til å tenke på hva slags utdanning jeg vil ha
Kvalitet på valgprosess på videregående skole	Så langt i videregående opplæring har jeg... ... fått kunnskap om ulike utdanningsmuligheter ... fått kunnskap om ulike yrker og muligheter i yrkeslivet ... blitt mer bevisst om hva jeg selv vil videre når det gjelder utdanning og yrke

Tabell 25 Resultater fra regresjonsanalyse med rådgivningskvalitet i ungdomsskolen som avhengig variabel ($R^2 = 0,506$).

Model	Unstd. Coeff.	Std. Coeff.	t	Sig.
	B	Beta		
(Constant)	0,632		3,838	0,000
Kvalitet valgprosess i ungdomsskolen	0,262	0,300	6,001	0,000
Gutt*	0,054	0,027	0,937	0,349
Gjennomsnitts- karakter	0,061	0,062	2,103	0,036
Individuell veiledningssamtale*	0,024	0,012	0,398	0,691
Veiledningssamtale i gruppe*	-0,034	-0,016	-0,509	0,611
Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	0,020	0,022	0,718	0,473
Lærerne bryr seg	0,013	0,012	0,388	0,698
Utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn	0,122	0,151	3,198	0,001
Prioriterer å bruke tid på skolearbeidet	0,122	0,131	4,129	0,000
Utdanningsvalg - kjennskap til innhold i vgs opplæring og arbeidsliv	0,240	0,275	7,890	0,000

a. Dependent Variable: kvalitet_rådgivning_ung *dummy variabel

*Signifikant

Tabell 26 Resultater regresjonsanalyse med rådgivningskvalitet i videregående skole som avhengig variabel ($R^2 = 0,468$).

Model	Unstd. Coeff.	Std. Coeff.	t	Sig.
	B	Beta		
(Constant)	-0,341		-2,089	0,037
Kvalitet valgprosess videregående skole	0,381	0,399	34,650	0,000
Gutt*	0,067	0,035	4,504	0,000
Gjennomsnitts- karakter	0,043	0,049	6,321	0,000
Prioriterer å bruke tid på skolearbeidet	0,060	0,060	7,290	0,000
Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	0,051	0,063	7,818	0,000
Individuell veiledningssamtale*	-0,064	-0,003	-0,417	0,677
Veiledningssamtale i gruppe*	1,401	0,346	44,502	0,000
Lærere bryr seg	0,144	0,117	14,041	0,000
Utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn	0,027	0,032	2,905	0,004

a. Avhengig variabel: Rådgivningskvalitet i videregående skole *dummy variabel

*Signifikant