

Mellom politikk og kvardag

Eit fenomenologisk studie av ungdomskulerådgjevaren sin kvardag

Ida Sortland Knutsen

VÅR 2011

Forord

Denne oppgåva har vore ei spanande avslutning på eit utfordrande og ikkje minst utviklande studie. Takk til rettleiaren min, Ragnvald Kvalsund, som har inspirert meg gjennom heile prosessen med å bli ein rådgjevar. Takk til min kjære mann Morten, som har gitt uvurderleg teknisk og moralsk støtte, og solstråla mi, Truls. Eg vil også takke mine informantar som hjalp til med å gjere dette til eit spanande og lærerikt møte med ungdomsskulerådgjevarane sin kvardag.

Samandrag

Gjennom 50 års rådgjevingshistorie i Noreg har tematikken i debattane stort sett stått uendra. Kven skal vere rådgjevarar, kva kvalifikasjonar skal krevjast av dei, kor stor ressurs kan ein avsjå til slikt arbeid? Og korleis skal ein få heile skulen til å jobbe saman om oppgåvene innan rådgjevingstenesta? I denne oppgåva tek eg tempen på dagens svar på desse spørsmåla. Dette vil eg svare på gjennom ei kvalitativ, fenomenologisk studie. Informantane mine fortel om ein skule som har tatt eit langt steg lengre på vegen i å gjere rådgjeving til ei oppgåve som famnar heile skulen. Dei fortel om eit nytt fag, Utdanningsval, som gjev betre tid til refleksjon for elevane og som har betra rådgjevingstilbodet til mange av elevane og gjort dei tryggare på å ta val. Men dei fortel óg om elevar som framleis fell utanfor, og om vanskar med å gå frå si gamle tradisjonelle rådgjevarrolle til ei ny rolle som koordinator for eit rådgjevingsarbeid som skal famna heile skulen. No skal kontaktlærarane mykje meir inn i rådgjevingsarbeidet. Men medan det vert satsa på rådgjevarane med etter- og vidareutdanning, kanskje særskilt i den vidaregåande skulen, så har ein ikkje satsa på å lære opp kontaktlærarane inn mot den rolla dei skal ha i det nye faget.

Innhald

1. Innleiing	1
1.1. Problemstilling og forskingsspørsmål	1
1.2. Mitt temaval	1
1.3. Denne gongen då?	2
1.4. Oppbygging	3
2. Bakgrunnsbiletet	5
2.1. Ei endring i synet på rådgjevaren	7
2.2. Nye tankar, ny reform - ny kvardag?	9
3. Teori	11
3.1. Å bli ein ekspert på sitt felt	11
3.2. Profesjonsrettleiing	11
3.3. Reformiver i den norske skulen	12
3.4. Bandura og sosial kognitiv teori	13
3.5. Feltteori og livsrom	15
3.6. Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell	15
4. Metode	17
4.1. Bakgrunnen for mine metodiske val	17
4.2. Fenomenologi	18
4.3. Grounded theory	18
4.4. Utval	19
4.5. Intervju som forskingsmetode	21
4.6. Intervjua	21
4.7. Ny i forskarrolla	22
4.8. Ethiske perspektiv	23
4.9. Studiens kvalitet og eventuell generalisering	23

5. Funn og analyse	25
5.1. Analysearbeidet	25
5.2. Informantane	26
5.3. Koordinatorrolla	28
5.3.1. Presentasjon av funna	28
5.3.2. Drøfting	30
5.4. Gråsonenelevane	32
5.4.1. Presentasjon av funna	33
5.4.2. Drøfting	34
5.5. Ein einsam profesjon	36
5.5.1. Presentasjon av funna	36
5.5.2. Drøfting	38
5.6. Ein profesjon i endring?	39
6. Eit overordna blick på funna i lys av problemstillinga	41
6.1. Kvardagens utfordringar	41
6.2. Denne gongen då? Den nye koordinatorrolla	42
6.3. Tema til vidare forskning	43
Referansar	45
Referansar	45
A. Intervjuguide	49
B. Samtykkeerklæring	51
C. Informasjon til deltakere	53
D. Tilrådingsbrev frå NSD	55

1. Innleiing

1.1. Problemstilling og forskingsspørsmål

«Det er ikke lenger bare veiledere som vil noe med veiledning. Nå vil ”alle” noe med veiledninga: politikere, økonomer, byråkrater, Verdensbanken, EU med flere» (Løvoll, 2010). Sitatet er henta frå Rådgivernytt og oppsummerar ein viktig tanke presentert på Landskurset til Rådgiverforum i Tromsø 2010. Når rettleiing skal auke et lands samfunnsøkonomiske effektivitet, kva konsekvensar får dette for vegleiaren og dei som søker vegleiing? I denne studien vil eg sjå nærare på den nye arbeidskvardagen til ungdomsskulerådgjevaren. Eg har arbeidd med følgjande problemstilling:

Korleis ser ungdomsskulerådgjevarane på arbeidskvardagen sin etter det store fokuset på rådgjeving frå slutten av 90-talet og fram til i dag?

Det eg er interessert i å skildre, er spenninga mellom det som vert signalisert frå politisk hald, og det som vert oppfatta av rådgjevarane som moglegheiter i den nye kvardagen til å utvikle den nye rolla som vert etterspurt. Rådgjevarane eg møtte var naturleg nok fokuserte rundt det nye faget Utdanningsval, og det var gjennom lesing og samtalar om dette faget med lærarar og rådgjevarar under mi utdanning at eg fatta interesse for å gå i djupna på denne problemstillinga. Og ut gjennom arbeidet med dette prosjektet vart eg og meir og meir oppteken av den mangeårige visjonen om rådgjeving som heile skulen sitt ansvar, og då spesifikt kva steg som har vorte tatt på den vegen gjennom det nye faget. Kva forhold har rådgjevarane til dei nye krava og forventningane? Ser rådgjevarane på seg sjølve som ein profesjon i endring?

1.2. Mitt temaval

Gjennom eit kombinert studium med femårig lektorutdanning med mastergrad i rådgjeving, kom eg tidleg i mi utdanning ut i skulen og fekk erfare kvardagen. Som del av mi utdanning

1. Innleiing

har eg vore utplassert i praksis i to lengre periodar ved to ulike ungdomsskular. Og tidleg i mitt masterstudium fatta eg interesse for konfliktane mellom forventade roller og den faktiske arbeidskvardagen på skulane for rådgjevarane på ungdomsskulen. Me som gjekk på denne linja passa også på å få samtalar med rådgjevarane om deira praksisfelt. Eg såg raskt at distansen mellom det profesjonelle idealet om ein rådgjevar og rettleiar eg tilegna meg på pedagogisk institutt ikkje hadde sitt opphav i det praktiske yrkeslivet til ein ungdomsskulerådgjevar. I praksis hadde gruppa vår med rådgjevarstudentar samtaler med rådgjevarane ved både skulane, og då vart interessa for kvardagssituasjonen til ungdomsskulerådgjevaren vekka. Me møtte to rådgjevarar som kunne fortelje om svært avgrensa tid til å gjere alt som falt innanfor rådgjevars ansvarsområde. Røynda i kvardagen var eit stykke frå den ein såg for seg som student. Etterkvart som debatten om skulen også omfatta rådgjevinga og rådgjevarane, og debatten spreidde seg i media, vart eg stadig meir interessert i å høyre stemmene til dei som gjer denne jobben til dagleg, og å høyre deira stemme i debatten. Me høyrte også litt om det nye faget som var på veg, den gong kalla programfag til val. Faget fenga interessa mi frå starten, og eg er nysgjerrig på å finne ut korleis dette faget har fungert i praksis. Og når eg så møtte OECD-rapporten på pensum, var det ikkje lengre mykje tvil om kva tema masteravhandlinga mi ville sortere under.

Å lese seg gjennom tankane som vart tenkt for ti og tjue år sidan og sjå at det framleis er dei nøyaktig same tankane som står på trykk i dag, får meg til å undre på kva som har skjedd på praksisfeltet. Nedlegginga av mitt eige studie tre år etter oppstart var også med på å gjere meg nysgjerrig på rettleiing i norsk skule. Korleis er det å ha sitt arbeid innan ein profesjon som blir stilt ovanfor så store eksterne endringskrav og forventingar til omvelting, nytenking og resultat?

1.3. Denne gongen då?

Når eg les den 50 år lange historia til rådgjevingstenesta i Noreg og alle rapportane som har kome om denne, og les planverka og bakgrunnsdokumenta for diverse reformer og forsøksordningar, så slår det meg kor like ønskemåla og formuleringane har vore opp gjennom tidene. Formuleringane om at rådgjeving er heile skulens ansvar, krava om utdanning, profesjonalisering og større ressursar samt rettar og plikter felt ned i lovverk er slående like frå tiår til tiår. Ein jobbar framleis med dei same problemstillingane som ein hadde i byrjinga. Forskinga på rådgjevingsfeltet vart oppsummert av dagens leiande forskar på området, Trond Buland i 2008 med rapporten Gode råd. Her påpeiker han at forskinga på området er av avgrensa omfang og at den står fram som både fragmentarisk og tilfeldig med for lang avstand mellom grunnforskning og dei anvendte forskingsmiljøa (Buland & Mathiesen, 2008, s. 33). I år, 2010, kom han med ein etterspurt

oppsummeringsrapport om tilstanden til rådgjevingstenesta i Noreg. Teig sin studie for ti år sidan var eit naturleg referansepunkt. Og her ser ein at ein nok ein gong ender opp med dei same ankepunktane som ein hadde ti år tidlegare. I Gode råd forklarar Buland problemet med at skulen er ein politisk styrt institusjon der det ofte er eit problem som fører til at politiske intensjonar omformast før dei når ut i praksisfeltet. « Et politisk vedtak får ikke nødvendigvis den form i praksis, som det «policy-makerne» ønsket eller forventet.» (Buland & Mathiesen, 2008)

Spørsmålet i overskrifta, denne gongen då, kan ikkje få noko endeleg svar i denne oppgåva, til det er Kunnskapsløftet og Utdanningsval for ny historie. Men eg håpar å kunne kaste lys på kva som skjer med visjonen om ei dyktig, profesjonell rådgjevingsteneste i Noreg med det nye faget og den nye satsinga.

1.4. Oppbygging

Oppgåva startar med ei innleiing følgd av ei skisse av både det historiske bakgrunnsbiletet for rådgjevartenesta i Noreg, samt dagens utfordringar. Deretter følger eit teorikapittel og eit kapittel der eg gjer reie for mine metodiske val. Så følgjer eit kapittel der eg presenterer funn og mine analyser. Til sist, i kapittel seks, vil eg heve blikket igjen og sjå på funna med tanke på målsetjingane og problemstillingane som låg bak ønsket om endring i den norske rådgjevingstenesta.

2. Bakgrunnsbiletet

Heilt frå rådgjeving kom inn i ungdomsskulen i 1957, og seinare i vidaregåande skule i 1969, har det vore ein debatt om kven som skal inneha stillinga og kva kvalifikasjonar ein krev av vedkommande. Rådgjevingstenesta har vore tema i fleirfaldige rapportar, artiklar og statsmeldingar og NOU-ar gjennom heile sitt livsløp. Oskar Solberg, som var ansvarleg for undervisninga i rådgjeving ved NTNU frå slutten av 60-talet til starten av 2000-talet, skildra fleire gongar situasjonen som begredeleg, og har blant anna karakterisert yrkesrådgjeving som det mest forsømte området i norsk offentleg sektor (Telhaug, 2001). Dette kjem altså ikkje frå manglande spalteplass i utreiingane frå regjeringa, ei heller i media. Men utviklinga mot ei stødigare og meir profesjonell rådgjevingsteneste har gått langsamt ute i praksisfeltet. I 2000 gjennomførte Alv Teig ved Høgskulen i Oslo ei undersøking om status og utdanningsbehovet for rådgivarar i Noreg. Han skriv at hovudføremålet med prosjektet er å bringe fram kunnskap som kan styrke grunnlaget for planlegging og gjennomføring av utdanningstiltak for rådgjevarar. (Teig, 2000, s. 7) Ti år etter syner ein ny studie at talet på rådgjevarar i ungdomsskulen utan relevant utdanning i praksis har auka. (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken & Bungum, 2010)

Debatten om rådgjevinga si rolle i norsk skule, og organiseringa av denne, starta ved innføringa av rådgjevingstenesta. Då vart grunntanken at lærarar med ekstrakurs skulle fylle rolla. Denne linja vart valt til sterke protestar frå rådgjevarane og frå representantar for skulepsykologane. Og 50 år etter er det framleis ingen formelle krav om relevant utdanning for å tilsetje ein rådgjevar. Ein stort skiljepunkt i debatten rundt rådgjevarane og profesjonen i Noreg vart ikkje starta opp før OECD starta med ei internasjonal forskingsrekkje om skule og rådgjeving i medlemslanda for å utvikle arbeidsliv og skule til å bli eit kunnskapssamfunn. I 2002 leverte OECD ein kritisk rapport om tilstanden til rådgjeving i den norske skulen (OECD, 2002). Saman med dårlege resultat i Pisa og mange negative avisoppslag, såg ein samstundes stadig fleire NOU-ar, statsmeldingar og forskingsrapportar frå både SINTEF og NIFU STEP skule med negativ omtale av feltet. NHO gav uttrykk for sterk uro for eit stadig større sprik mellom kva utdanningar ungdommar valde og kva utdanningar næringslivet hadde behov for å dekkje. Og ikkje minst

2. Bakgrunnsbiletet

det store fråfallet frå vidaregåande skule og høgare utdanning, heng dårleg saman med det politiske ønsket om å gjere Noreg til eit kunnskapssamfunn. Etterkvart kom det politiske svaret på tiltale, nok ein norsk grunnskulereform. Berre ni år etter den omfattande reforma L97, kom Kunnskapsløftet inn i skulen i 2006. Og med Kunnskapsløftet kom faget Utdanningsval og nye tankar for rådgjevarstanden. Faget vart obligatorisk frå skuleåret 2008/2009, og i læreplanen kan me blandt anna lese at faget skal lære elevane å kunne reflektere over eigne interesser og forutsetningar, knytt til eige utdannings- og yrkesval, kunne samtale om eigne interesser og ferdigheiter og at Utdanningsvalg skal bidra til å skape samanheng mellom grunnopplæringa og knytte grunnskule og vidaregåande opplæring betre saman. Faget er bygd opp med 60% av tiasatt av til utprøvinga av eit eller fleire studieprogram, 20% til å lære om vidaregåande opplæring og arbeidsliv og 20% til å lære om å ta egne val (Utdanningsdirektoratet, 2011). No skal ein prøve enno ein gong å gjere heile skulen ansvarleg for rådgjevinga, og ein skal knytte nye band mellom ungdomstrinnet og den vidaregåande opplæringa og slik hindre både fråfall og at mange gjer omval. Dette er eit viktig samfunnsøkonomisk spørsmål, for det er ingen tvil om at det kostar samfunnet dyrt med ungdommar som brukar mange ekstra år på å kome seg ut i arbeidslivet, og ikkje minst alle dei som fell utanfor eit moderne arbeidsliv der ein i mykje større grad har behov for eit sveinebrev eller ein grad for å kome seg i arbeid.

OECD gjekk gjennom alle medlemslanda sine rådgjevartjenester, og til dømes i Danmark fekk det også store konsekvensar for rådgjevingspolitikken. Peter Plant er ein anerkjent rådgjevingspedagog og jobbar mykje med internasjonalt perspektiv på rådgjeving. Han og peikar på det nye presset som fell på rådgjeving i skulen og seier «Det er ikke småting, veiledning skal råde bod på: ubalancer på arbeidsmarknadet, ligestilling, integration og uddannelse til alle. Eller i hvert fald de fleste. De politiske formål med veiledning formuleres i disse år i sammenheng med livslang læring, social inklusion og global konkurrencekraft.» (Plant, 2010).

I NIFUstep sin rapport om implementeringa av faget Utdanningsval kjem dei med følgjande utsegn om karriererettleiing:

«Karriererettleiing (career guidance) har som internasjonalt begrep ein viss framand klang i norsk samanheng avdi karrierebegrepet gjev assosiasjonar til klatring i eit samfunnshierarki, kanskje endog på bekostning av andre. Det brukast internasjonalt om eit mangfald av praksisar som gjeld å gi råd angående utdanning, yrke og arbeid, men ofte med forholdsvis svake teoretiske og empiriske grunngevingar. (Watts 1998, 2002).» (Borgen & Lødding, 2009, s. 11)

I Noreg har rådgjevarstillinga vore dominert av lærarar med lang erfaring frå klasserommet og varierende grad av etterutdanning innan rådgjeving (Teig, 2000; Telhaug, 2001; Buland et

2.1. Ei endring i synet på rådgjevaren

al., 2010). På slutten av 1990-talet voks det fram ei bølge av interesse for rådgjevingsfeltet i den norske skulen. Merksemda kom frå fleire hald. Til dømes frå næringslivet, frå staten og frå rådgjevingsmiljøet. Noreg har til dømes ein svært kjønnsdelt arbeidsmarknad, mange elevar som vel feil løp etter ungdomsskulen og mange som brukar mykje lengre tid på å fullføre vidaregåande skule enn normerte løp. Med reform -94 (R94) vart den norske skulen meir teoriretta og stadig fleire av ungdommane fortsette i skulen etter ungdomsskulen. Me var komne i ei ny tid, og Noreg skulle bli eit kunnskapssamfunn (Telhaug, 2001). Ei av dei viktigaste problemstillingane etter R94 var at ein såg Noreg hadde ei svært høg grad av fråfall når desse kom opp til vidaregåande nivå. Av 1999-kullet hadde berre 59% av kullet fullført på normert tid, og heile 24% hadde slutta heilt på skulen utan å fullføre (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det er mange grunnar til at dette fråfallet må gjerast noko med, både på individnivå og på samfunnsnivå. Individet kan til dømes få problem i ein moderne arbeidsmarknad og ein har sett klare samanhengar mellom til dømes utdanning og helse. På samfunnsnivå er det problemstillingar som å få nok kvalifisert arbeidskraft, kostnadar ved at mange vel feil og dermed brukar lang tid på å gjennomføre utdanninga si, og kostnadane knytte til sosiale tenester til mennesker som fell utanfor arbeidsmarknaden som følge av manglande kompetanse (OECD, 2002). Og som eg vil syne konkluderer ein både i statsmeldingar og arbeidsrapportar med at ei utvikling av rådgjevartjenesta i den norske skulen er blant dei viktige grepa å ta for å ta tak i blant anna denne problemstillinga. I NOU 2008: 18; Fagopplæring for framtida, foreslår utvalet ei dobling av dagens rådgjevingsressurs. Med betre og meir systematisk rettleiing, vonar ein å få elevar som gjer betre val og som klarar å gjennomføra vidaregåande skule (Kunnskapsdepartementet, 2008).

2.1. Ei endring i synet på rådgjevaren

Skulen er til for samfunnet. Den skal gjere born og ungdommar klare til å vere vaksne medlemmar i storsamfunnet, og det er storsamfunnet som treng arbeidskraft som er lesedyktige og kan rekne. Men samfunnet treng og tenkande individ som er i stand til å ta vare på seg sjølve og vokse og trivast. I boka «Utdanningsvalg, -identitet og karriereveiledning.» presenterar tre forfattarar, som alle har vore med og utvikla faget gjennom forsøksordninga med Programfag til val, bakgrunnskunnskap og teori for å forstå det nye faget i ein større kontekst (Andreassen, Hovdenak og Swahn; 2008). Når dei oppsummerar grunnlagsdokumenta for det nye faget Utdanningsvalg, NOU 2003: I første rekke, St.meld. nr.30 (2003-2004) Kultur for læring og St.meld. nr. 16 (2006-2007) «...og ingen sto igjen», kjem det tydeleg fram at begge desse tankane er fylgt opp.

2. Bakgrunnsbiletet

Det nye faget Utdanningsval skal både ta omsyn til storsamfunnet og omsyn til individet og gje utvikling både kognitivt og emosjonelt (Andreassen et al., 2008). Dette ser Andreassen et. al. på som ei spanande dreining frå grunnlagsdokumenta til L97 som var meir orientert mot makronivået. For rådgjevaren sitt arbeid vil dette kunne føre til ein moglegheit for meir fokus rundt å hjelpe elevane i arbeidet med valprosessar heller enn teknisk finne utdanningsløpa for kvart enkelt studium. No skal rådgivar si rolle i yrkes- og utdanningsrettleiing forskyvast frå idealet om å vere ekspert på aktuelle yrker med tilhøyrande utdanningsvegar, mot oppgåver som koordinator og tilretteleggjar for at andre skal kunne gje ungdommane slik informasjon (Lødding og Borgen, 2008).

Rådgjevaren skal no profesjonaliserast. Dette er ein strukturell endring som er smått revolusjonerande. Eit heilt nytt fag inn i skulen er sjeldan kost. Gjennom dette nye faget skal lærarane og ta sin del av yrkes- og utdanningsvegleiande arbeid gjennom til dømes å arbeide med egne arbeidshefte på temaet i ungdomsskulen. I NOU:2008 18 peikar ein på ei rådgjevarrolle som ikkje berre skal vegleia elevane:

«Yrkesrådgiving må ikke bli en oppgave for rådgiveren alene. Skolene må organiseres slik at rådgiveren blir en av fagpersonene som skal bidra til at kollegiet utvikles til en kompetent rådgiverstab. (...) Rådgivertjenesten må vere en del av skolens oppgave, og rådgiveren må ha en rolle som bidrar til at kollegiet og avdelingslederen settes i stand til å gi råd og bidra i karrierevegleiingen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 87).

Dette er ikkje nye tankar. Dei finne me i mange tidlegare rapportar blant anna i Alv Teig sin rapport i 2000 (Teig, 2000). Men no vert det fylgt opp med ei konkret handling gjennom implementeringa av Utdanningsval og ei ny forskrift. «For rådgiveren dreier det seg om en bevegelse bort fra en rolle som ekspert i retning av en rolle som tilrettelegg for elevens evne til å reflektere over egne preferanser og forutsetninger» (Borgen & Lødding, 2009). Her blir eksperttermen brukt om den tidligare rådgjevarrolla som ein som i stor grad satt som ekspert på arbeidsliv og utdanningssystemet, og berre vidareførte fakta om utdannings- og yrkesliv til elevane.

«Det er slående hvordan rådgivningstjenesten og rådgivers rolle blir tematisert i forhold til realiseringen av faget i skolene i utvalget, og det er et inntrykk at den gamle rådgiverrollen utfordres gjennom realiseringen av faget og innføringen av kontaktlærerfunksjonen.» står det i rapporten «Karrierevegleiing i overgangen mellom ungdomsskulen og vidaregåande» frå NIFU STEP som evaluerte utprøvinga av forløparen til Utdanningsval, Programfag til val (Lødding & Borgen, 2008). Dette fører til at rådgjevarane no vert møtt med mange krav til endring, både formelle og

kvardagslege. Dei må etterutdannast og omorganiserast og fornyast. Kunnskapsdepartementet såg det naudsynt med ei ny rettleiing til skulane angående kompetansekrav til rådgjevarar, desse kom i 2009. Rådgjeving skal vere ei viktig brikke i løysinga av eit stort problem med fråfall og omval. Utdanningsval, skal la elevane få karriererådgjeving i klassen gjennom heile ungdomsskulen. Innføringa av dette nye faget, saman med kompetansehevinga av rådgjevarane, er meint å styrke yrkes- og utdanningsretteiinga til ungdomsskoleelevar. Men kva med kontaktlærarane som er dei som skal inn og gjennomføre undervisninga i Utdanningsval?

2.2. Nye tankar, ny reform - ny kvardag?

Ein lærar som har jobba 20 år i den norske ungdomsskulen har vore med på ikkje mindre enn fire reformer med til dels store skilnadar når det gjeld læreplanane sin struktur, innhald og omfang (Koritzinsky, 2008). Når me ser tilbake på gjennomsnittsalderen og erfaringa til den norske ungdomskulerådgjevaren ser me at dette gjeld dei fleste av desse (Buland et al., 2010). Slik er dei vant til å vere i slike organisatoriske endringar som kjem ovanfrå og ned, med nye planar, rettar og mål.

«Det er umulig å skille fra hverandre hva som ligger i tidens ånd og hvor mye som ligger i læreplanen. Læreplanen er på en måte bare en kommentar til samfunnsutviklingen. Derfor blir det så komplisert å si noe om sammenhenger» –*Stefan Hopman* (Jakobsen, 2002).

I rapporten «Delt rådgjevingsteneste» frå 2003 skriv Buland og Havn at mange på dette tidspunktet etterspurte ein nasjonal stillingsskildring eller stillingsinstruks for yrkes- og utdanningsrådgjevinga. Denne ville kunne hjelpe rådgjevingstenesta til å bli meir integrert i skulens øvre planverk, og å gå frå å vere «en hjelp for rektor» til å bli skulen sin eigne ressursperson i YOU (Buland & Havn, 2003). Denne stillingsskildringa kom til slutt i ein versjon der ein valde å kome med ei tilråding for formell kompetanse og vegledande kompetansekriterium for rådgjevarar sommaren 2009. Der feltet etterspurte rammer for kva feltet skal innehalde, kom det ein tilråding. Rettleiinga påpeikar at søkjaren på ingen måte trengte ha lærarbakgrunn, men med ei presisering om at «det er viktig at vedkommande på annan måte har god kjennskap til skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er noko ein vanskeleg kan tilegne seg utan å jobbe i skulen, noko dei fleste gjer som lærarar.

Dette paradokset vert og nemnt som eit felt det vert spanande å sjå utviklinga innan av NIFU STEP (Lødding & Borgen, 2008). Dette kom parallelt med at ein la ned det einaste studiet

2. Bakgrunnsbiletet

med forsøk på å integrerer lærar og rådgjevarutdanning som var eit tilbod ved NTNU. Studiet var framleis i aller høgste grad ønska frå departementet, men vart lagt ned som eit resultat av meir tekniske og fagpolitiske gjennomføringsvanskar ved NTNU. Buland og Havn fant og klare ønskjer om å få inn ny lovformulering som ville setje klare krav til kompetanse og utdanning, og at ein vert tilsett som rådgjevar, ikkje at ein ervervar denne stillinga som ei «bistilling» til ei ordinær lærarstilling. I evaluering av eit prosjekt der ein prøvde ut ei deling av rådgjevingstenesta i rein yrkes- og utdanningsrettleiing (YoU rettleiing) og psykososial rådgjeving, skildrar ein ei rådgjevarrolle som er så kompleks og krevjande at det vert urimeleg å krevje at ho skal fyllast av nokon utan kompetanse retta direkte inn mot funksjonen (Buland & Havn, 2003). Ei av informantane eg forsøkte å rekruttere til studiet mitt av slo med den grunngevinga at ho jobba på ein liten skule der rådgjevardelen av stillinga hennar var så forsvinnande liten at ho ikkje følte ho kunne uttrykkje seg på vegne av rådgjevarar. Og dette var ein skule i ein av dei største byane i Noreg, og einaste rådgjevarane tilgjengeleg for elevane på denne skulen.

3. Teori

I det følgjande kapitlet vil teoriane eg nyttar i analysen av dei empiriske funna bli presentert.

3.1. Å bli ein ekspert på sitt felt

I boka *Making social science matter* (Flyvbjerg, 2001) skriv Bent Flyvbjerg, professor ved Universitetet i Ålborg, at mange har eit syn på kunnskap hos menneske som involverar at dei beste utøvarane av ein profesjon, til dømes kirurgar, handlar ut frå rein analytisk problemløysing. Dreyfus og Dreyfus konkluderer derimot med at intelligente avgjersler tatt av mennesker er summen av meir enn kalkuleringar og analytisk rasjonalitet. Dei deler den menneskelege læringsprosessen inn i fem nivå: Nybyrjar, avansert byrjar, kompetent utøvar, kunnig utøvar og ekspert. På dei to høgaste nivåa gjer utøvarane av profesjonen eit kvalitativt hopp frå slik analytisk problemløysing til genuin menneskeleg ekspertise. Stuart Dreyfus sjølv eksemplifiserar dette med at han sjølv aldri vart betre enn kunnig utøvar i sjakk. Han klarte nemleg ikkje å kome lenger enn til eit reint analytisk forhold til spelet, han klarte ikkje nytte intuisjonen i stor nok grad til å kome til det høgaste nivået (Flyvbjerg, 2001).

Kvalsund peiker på at erfaringslæring synes å vere ei sterkare kjelde enn teoribestemmingar når det gjeld kva ferdigheiter utøvarar i hjelperelasjonar som rådgjevarar og psykologar nyttar seg av (Kvalsund, 2006). Han syner til ein studie av Sloane der ein fann at det var større forskjellar mellom uerfarne utøvarar innan same teoritradisjon enn mellom erfarne hjelparar frå ulike teoritradisjonar i bruken av ferdigheiter.

3.2. Profesjonsretteiing

For å komme inn i den nye rolla når ein tiltrer som ungdomsskulerådgjevar, treng ein både å utfordre sin eigen profesjonalitet og vurdere om ein treng å tilegne seg ny kunnskap. Dette kan

3. Teori

gjerast ved å søke ny kunnskap gjennom utdanning, kursing og fagtekstar, og ein kan oppsøke eit forum med meir erfarne utøvarar av dei kunnskapane ein ønskjer å setje seg inn i. Når ein mindre erfaren kollega skal bli rettleia av ein erfaren kollega og målet er å få satt seg inn i eit yrke, kan det kallast supervisjon. «I all profesjonsveiledning lærer den som veiledes noe om holdninger til yrket, selv om det ikke er et eksplisitt tema i veiledningen. Veilederen er både en modell for ykresutøvelse og yrkesetikk og en modell for hvordan man gir veiledning» (Johansen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 133).

«Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennede kollegaveiledning!» skriv Anne-Marie Aubert ved Høgskulen i Lillehammer (2009). Ho har sett på korleis ein som rettleiar for andre treng å utvikle sin eigen relasjonskompetanse. Denne relasjonskompetansen definerar ho ut frå eit eksistensielt-humanistisk syn med Buber sitt «eg-du-forhold» som grunnlag. Ho peikar på anerkjenning som eit viktig punkt i personleg utvikling, og likeeins i utviklinga av ein profesjonell tryggleik i rolla som rettleiar. Gjennom å møte andre i same fagfelt til felles rettleiing der ein vert møtt med godkjenning, kan ein få utvikle sjølvrefleksjon over eiga rolle. På denne måten kan ein få eit trygt rom til å vekse og utvikle seg i.

3.3. Reformiver i den norske skulen

Theo Koritzinsky, førsteamanuensis i samfunnsfag ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærarutdanning har kome med mange innspel i debatten om den norske skulen. Han var tidlegare universitetslektor i sosiologi og statsvitenskap og leiar av Stortingets fagkomitè for utdanning, forskning og kultur, samt jobba med allmennlærerutdanning i 20 år. I kronikken «5 bod for ein betre skule» peikar han på problema som kan oppstå når ein organisasjon heile tida pålegg dei «på golvet» store endringar utan å ta dei med på råd om utforming av endringsprosessane. Han fremjar òg at ein er nøytt til å tilgjengeleggjere tilstrekkelege ressursar for å få gjennomført det ein vert pålagt på ein forsvarleg måte (Koritzinsky, 2008). Desse problemområda er svært relevante for endringane som har skjedd i høve til rådgjevartenesta. Ei høgt utdanna gruppe som lærarar, rådgjevarar og skuleleiinga er, vil i stor grad kunne yte motstand mot ei endring dei ikkje ser seg samde i, særleg om denne vert presentert kort tid etter tidlegare endringar og utan nokon kjensle av medråderett. Dette vil kunne bety at sjølv om rådgjevarane er samde i det nye faget, og ser det som viktig og rett at heile skulen no skal ta del i rådgjevinga, vil dei kunne møte mykje motstand frå både skuleleiinga og lærarane av di desse føler seg pressa til ei endring dei ikkje ønskjer og ikkje ser bakgrunnen for eller plassen til innanfor sine egne ressursar.

« Det finnes ikkje den reform eg ikkje kan tilpasse til mitt undervisningsopplegg» (Buland &

Mathiesen, 2008, s. 34) er ein kjent reformspøk ein kan lese mykje endringstrøytheit ut av.

3.4. Bandura og sosial kognitiv teori

Albert Bandura er ein amerikansk psykolog som er skaparen av sosial kognitiv teori (Bandura, 1989, 1991) og professor emeritus ved Stanford University i USA. Medan andre teoriar om menneskeleg handling og tankemønster ofte skil mellom mennesket som agent for handling og mennesket som objekt, meiner Bandura at et skilje i perspektivet mellom tanke og handling ikkje endrar eit individ frå objekt til agent eller omvendt. Ein er like mykje ein agent som reflekterer over eigne erfaringar som ein er den som genererar og utfører den originale handlinga. Når ein skiftar fokus frå handling til ettertanke er det berre ulike perspektiv hos ein og same agent. Bandura har utarbeida ein teori han kallar sosial kognitiv teori. Teorien legg til grunn mennesker sin store evne til sjølvregulering av åtferd, og at vår åtferd er påverka og regulert av pågåande påverknad av oss sjølve. Sjølvregulering er eit fleirfasettert fenomen. Det involverar observasjon av eigen åtferd, å setje standardar for seg sjølv, å evaluere seg sjølve både på målsetjing, haldningar og måloppnåing og reaksjonar på kjensler. Bandura meiner at slik kognitiv regulering av motivasjon og handling er sær avhengig av at ein ser mennesket som proaktivt og forutsjåande heller enn at ein berre reagerer og endrar åtferd etter negative sanksjonar som ofte vert fremja i Behavioristiske teoriar (Bandura, 1991). Slike tankemønster kan være både til hjelp og til hinder for individet. Sidan mennesket er sjølvregulerande, vil ein endre si eiga åtferd ut frå meir enn direkte tilbakemelding frå andre. Ein vil verte påverka av korleis ein sjølve vurderar sine eigne handlingar og resultat, og denne vurderinga vil verte grunngeven i den enkelte sin personlege standard som ein skaper gjennom til dømes vurderinga av andre sine handlingar, direkte og indirekte tilbakemeldingar frå andre, og i kor stor grad ein vurderar at ein lukkas med å oppnå sine mål.

Evna til å setje seg mål er viktig for teorien, og den skil Bandura frå reine behavioristiske teoriar som er fundert på tanken om at mennesker si åtferd berre vert kontrollert av ønsket om å unngå negative tilbakemeldingar og reaksjonar. Slike likevektsteoriar, som til dømes Piaget, legg ikkje til grunn tankar om framtidige mål som motivasjon for handling, berre at ein handlar ut frå å unngå negative sanksjonar. Bandura argumenterar for at ein då ville ha hatt ei verd utan framgong. Han meiner det er evna til å setje seg stadig høgare måsetjingar etterkvart som ein får ei auka kjensle av Self-Efficacy, som driv mennesket framover. Self-Efficacy er eit av dei viktigaste omgrepa innanfor Bandura sin teori. På norsk kan me omsetje dette til tru på eiga meistring. Dette omgrepet skildrar mennesket si tru på eiga evne til å oppnå ei målsetjing. Tru på eiga

3. Teori

meistring utviklar ein gjennom erfaring med medgong og motgong gjennom livet. Ein utviklar personlege standardar som ein ser sine handlingar og tankar opp mot. Desse standardane utviklar ein til dømes gjennom å observere andre sine handlingar, gjennom direkte læring frå andre som frå foreldre og sjefar, og gjennom tilbakemeldingar frå andre på eiga åtferd. Dersom ein lukkas med å nå måla, vil ein lettare setje seg nye, gjerne høgare mål. Det er ofte mål oppnådd til tross for motgong som fører til størst auke i meistringskjensla. Dersom ein når fleire mål for lett, vil ein til slutt senke sin eigen innsats og dermed feile, noko som fører til mindre tru på eigen suksess. Dersom teoriane om negativ tilbakemelding som kontrollmiddel for endring av åtferd skulle stemme, argumenterar Bandura for at ein ikkje ville oppnå nokon framgong. Då ville ein berre nøye seg med å justere åtferda til den var akseptabel og lik andre. Ein ville ikkje setje seg høgare mål og dermed ikkje oppnå framgong. Bandura hevdar at korleis du vurderar di eiga handlekraft vil kunne forklare mange og mangslungne fenomen som kor påverka ein vert av eit stressa miljø og kor godt ein klarar å halde kursen under press frå andre (Bandura, 1989, 1991, 1982).

I tillegg til graden av tru på meistring i forhold til si eiga handlekraft i ein situasjon, kan ein på ein arbeidsplass verte påverka av tankane rundt eigen påverknadskraft på organisasjonen. I kor stor grad ein vurderar sin eigen moglegheit til å utøve kontroll og endring vil påverke korleis ein set mål og tenkjer om måloppnåing på arbeidsplassen. Bandura meiner dessutan at ein med høg tru på eiga meistring i større grad vil brette opp erma og finne måtar å utøve kontroll og endring i ein organisasjon med små endringsmoglegheiter. Tankemønstra rundt tru på eiga meistring vil altså påverke innsatsen hjå ein tilsett for å få gjennomført noko på jobben. Ein person med høg tru på eigen meistring vil i større grad legge inn ekstra innsats om han møter motgong og stå lenger i prosessen for å oppnå det han eller ho ønskjer (Bandura, 1989). Sjølvreguleringa av åtferd hos mennesker er ikkje utelukkande ein intern psykologisk affære. Ein opererar sjeldan som autonome enkeltstående vesen i ei sosial setting, men handlar og ut frå sosiale kodar. Dette fører til at ein ofte kan oppleve konflikstar der ein kjenner seg pressa av omgjevnadane til å utføre handlingar som går mot personlege overtydingar for å oppretthalde den sosiale standarden (Bandura, 1989, 1991). Bandura sin teori skil mellom ulike reaksjonar på Self-Inefficacy, som trua på at eigen innsats ikkje vil føre til meistring. Den eine er at folk kan slutte å prøve av di dei har sterk overtyding om at dei ikkje vil klare å gjennomføre det som trengs for å lukkas. Eller, dei kan kjenne seg trygge på eiga meistring, men likevel ikkje prøver å gjennomføre av di dei kjenner seg overtydde om at mangelen på respons, negative handlingar og sanksjonar frå omgjevnadane vil gjere det umogeleg å gjennomføre eit prosjekt (Bandura, 1982, s. 140).

3.5. Felteori og livsrom

Kurt Lewin var ein tysk psykolog som har grunnlagt felteori (Lewin, 1951). Eit sentralt uttrykk i denne teorien er livsrom. Alle mennesker har eit livsrom som er det rommet merksemda til personen er til ei kvar tid. Ein kan til dømes vere ombord i eit fly på veg til forretningsreise, sjølv om medvitnet er igjen heime med eit sjukt barn. Dette kan me kalle eit «her og no-perspektiv». Gjennom det som får merksemd i vårt livsrom gjennom oppveksten, utviklar me permanente mønster som dannar vårt syn på verda. Lewin vert kalla den første pedagogisk-psykologiske økologen som igjen inspirerte Urie Bronfenbrenner til å utvikle sitt økologiske utviklingsperspektiv, og har òg vore ein stor kjelde til Perls si utvikling av Gestalt terapi (Bø, 2000; Clarkson, 2004; Johansen et al., 2001).

3.6. Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner kom i 1979 ut med boka *The Ecology of Human Development*. Her skildrar han korleis mennesket veks og sosialiserast i eit dynamisk vekselspel mellom dei ulike miljøa og menneska dei omgås. Bronfenbrenner var ikkje samd i det einsidige perspektivet som var innan behavioristisk tenking der ein berre såg på individet og enkelte direkte faktorar, som til dømes sosial klasse, for å sjå på kva som påverka eit individ si utvikling og livsløp. Han laga ein modell for å syne kor mange faktorar som kunne påverke eit individ, faktorar som individet ikkje treng å ha direkte befarng med. Enkeltindividet måtte forståas ut frå at det var ei brikke i eit økosystem. Økosystemet han skisserte bestod av eit mikrosystem, eit mesosystem, eit eksosystem og eit makrosystem. Desse kan forklarast med utgangspunkt i ein elev i ungdomsskulen. Mikrosystemet er systemet eleven oppheld seg i kvar dag, til dømes familien sin og klassen sin. Mesosystemet er samspelet og samhengane mellom mikrosystema, til dømes foreldresamtalar og annan kontakt mellom foreldre og kontaktlærar. Eksosystemet er utanfor eleven sin daglege kontakt og rekkevidde, og kan til dømes vere skulens administrasjon eller skulekontoret i kommunen. Bronfenbrenners definisjon er at det er eit system som eleven ikkje er aktiv deltakar i, men som har hendingar som direkte påverkar eleven. Makrosystemet er dei overliggjande samfunnsføringane som politikk og lovar og reglar for skuleverket.

Eit viktig tema hos Bronfenbrenner for skulerådgjevaren, er hans tankar om økologiske overgongar. Dømer på slike overgongar er overgongane mellom grunnskule og vidaregåande utdanning, og seinare utdanning og arbeidsliv. Her vert enkelteleven påverka av svært mange faktorar, både på mikronivå og utover i den utviklingsøkologiske modellen. Johannessen, Kokkersvold

3. Teori

og Vedeler (2001) argumenterer for at dette er ein viktig modell å nytte i arbeidet med å gje ungdommar ei god rådgjevingstjeneste. Dei nevner Bronfenbrenner som den som best synleggjer born og unge sin utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med andre menneske i ulike miljø, system og «settingar».

4. Metode

4.1. Bakgrunnen for mine metodiske val

Å studere eit tema som dette, der ein ser på enkeltindividet sine erfaringar for å skjønne påverknaden av politisk merksemd mot ein profesjon, fordrar ein kvalitativ studie. Det er tre omgrep frå denne typen forskning som gjer at dette står som eit naturleg val. Ontologi er kva som er, og dermed kva som kan verte kjent for oss mennesker. For å finne kva som er, nyttar ein eit emisk perspektiv. Det emiske perspektivet er forskingsdeltakarane sitt perspektiv. Forskarperspektivet vert kalla etic, og det er i samspelet mellom desse perspektiva ein kan løfte fram meininga folk har konstruert i forhold til sin livsverd og sine erfaringar (Postholm, 2005). Desse erfaringane lar seg vanskeleg fange opp av ein kvantitativ studie (Moustakas, 1994). Heilt frå starten av prosjektet har mitt ønske vore å sjå på den nære fortida og samtida gjennom perspektivet til rådgjevarane. Slik sto det tidleg klart for meg at denne studien skulle vere fenomenologisk basert. Fokuset ligg på erfaringar gjort av rådgjevaren i ungdomsskulen og med eit perspektiv på endring. Datainnsamlingsstrategien er intervju, som naturleg konsekvens av ønsket om å studere eit fenomenologisk tema (Postholm, 2005, s. 43).

Heilt nye fag på timeplanen er ikkje kvardagskost, sjølv om ein saktens kan diskutere om reformfrekvensen i norsk skule har vore høg dei siste tiåra. Det tek difor tid å finne fram til form og innhald i faget ved den enkelte skule, og dermed òg den nye rolla til rådgjevarane. Dermed blir denne studien eit stillbilde frå kvardagen midt i ein endringsperiode. I samtalan med rådgjevarane vil me sjå på det som har vore. Men òg mot framtida, og mot hypotesar og tankar om kva som kjem. «Er det ein ting som er sikkert så er et at der er langt mellom teorien og den praktiske kvardagen» utbraut ein erfaren og engasjert rådgjevar i den vidaregåande skulen som eg samtala med i oppstartsfasen av prosjektet mitt. Praksisfeltet som rådgjevar i ungdomsskulen, er noko heilt anna enn det inntrykket ein kan sitte igjen med om ein berre les planverk og politiske vyar og utreiingar. Som Borgen og Lødding seier det om forholdet mellom kvalitativ og kvantitative resultat i utredningane til NIFU STEP om Utdanningsval; Når ein går frå kvantitative til kvalitative studiar beveger ein seg samtidig på ein akse frå ein intendert og

4. Metode

mot en realisert skulekvardag (Borgen & Lødding, 2009).

4.2. Fenomenologi

Fenomenologien bygger på filosofen Husserl (1859-1938) sine grunntankar. Han var i si tid påverka av Descartes. Han legg til grunn for forskning at det fins eit «noesis» og eit «noema» for alle fenomen. Noesis er treet lik det faktisk står på åsen, medan noema er oppfattinga individet har av treet alt etter kva årstid, vinkel og kjensle som var tilstades i individet under observasjonen (Moustakas, 1994). Dette fordrar at korleis objektet vert oppfatta, alltid er avhengig av eit subjekt som oppfattar. Clark Moustakas er ein fenomenologisk teoretikar som har danna transendental fenomenologi. Han legg mykje av sine idear rundt grunntankane til Husserl. Han skriv i si avhandling om transendental fenomenologi at han vart spesielt fengsla av Husserl sitt utsegn om at han var «i ein kjærleiksrelasjon til filosofien».

Hensikta med fenomenologiske studiar vert å finne den sentrale underliggjande meininga av ei erfaring, eller essensen av ei oppleving (Postholm, 2005). Sidan hendingane ein utforskar ligg i fortida, vil ein vere utsett for at informantane hugsar feil, og forteljningane dei kjem med vil vere farga av at dei er minner. Men sidan fenomenologien ser på subjektive erfaringar og ikkje prøver å finne ei objektiv sanning i det som har hendt, vil ikkje dette medføre problem for forskinga (Giorgi & Giorgi, 2003). Det er jo nettopp korleis hendingane har festa seg i minnet til informanten som er det ein ønskjer å studere. Forsking innan det fenomenologiske feltet er oftast orientert mot oppdagingar og utforsking heller enn å være hypotesedrevet og ute etter å teste teoriar. Dette gjer at ein ofte kan ha nytte av Grounded theory sine grunnleggjande tankar i eit fenomenologisk studie.

4.3. Grounded theory

Grounded theory er ein annan kvalitativ metode som har stor bruksnytte når ein ønskjer å studere menneske sine individuelle opplevingar. Teorien var utvikla av Barney Glaser og Anselm Strauss som var sosiologar (Glaser & Strauss, 1967). Dei ville fremje ein meir induktiv forskning der teorien var grunna i datagrunnlaget ein hadde samla inn. Epoche er eit viktig ord innan denne teorien. Det er eit gresk ord som tyder å holde tilbake ein vurdering. Det inneber at me betraktar ting på ein måte som gjer at me verkeleg ser det som utspelar seg framføre oss. Som forskarar lyt ein ta på seg forskarbriller og sjå på det ein studerar med eit ope sinn og ikkje ta med vårt eigne

private blikk der ein allereie har gjort seg opp ei meining. Etterkvart vart Glaser og Strausse om graden av induktiv tilnærming ein forskar skulle etterstrebe. Strauss byrja etterkvart å samarbeide med Juliet Corbin og dei to la meir og meir vekt på at det var ein interaksjon mellom empiri og teori. Det er i den siste retninga eg orienterar meg, og tar med meg teoriar inn i møtet med informantane og empirien, samstundes som eg heldt eit ope sinn i høve til at det kunne dukke opp fleire nye emne i intervjuet som ville kunne føre til trong for både anna og ny teori. Grounded theory kan nyttast som eit sett med prinsipp og metodar heller enn oppskrifter og pakkøløysingar (Charmaz, 2006). I analysearbeidet mitt, gjorde denne innflytelsen til at eg ikkje avgrensa meg til å sjå på kategoriar som peika seg klart ut i materialet sjølv om eg ikkje hadde spisskompetanse innan teoriar som kunne kaste lys over dei i forkant.

Ein byrjar analysen med ein gong ein samlar inn materiale, og slik tidleg analyse vil føre til at ein etter det første intervjuet og det som vert tematisert der sørgjer for å samle inn materiale om desse temaa og i dei påfølgjande intervjuet (Dalen, 2004). For meg førte dette til at eg, etter prøveintervjuet og det første intervjuet, satt igjen med nokre endra og nokre nye spørsmål i intervjuguiden min for å dekke dei tema som dukka opp når eg byrja kontakten med praksisfeltet. Men den viktigaste tanken eg tek med meg frå denne måten å tenkje forskning på, er at den grunnleggjande komponenten er at ein studerar analytiske kategoriar som utviklar seg i løpet av studiet, heller enn å gå ut i feltet med klare tema og kategoriar bestemt på førehand (Charmaz, 2003).

Postholm tilrår og å nytte seg av Grounded theory sine analysemetodar for å forstå et fenomen studert med fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2005). For meg ligg dette i at eg samstundes med at eg tek med meg min pedagogiske utdanning som førforståing, samt nyttar teori i mi planlegging av forskingsarbeide og utforming av både problemstilling og intervjuguide, stiller meg open til å tenkje induktivt i analyseprosessen. Både med omsyn på kva teoriar ein treng til å kaste lys over resultatata med, og med tanke på å utvikle eigne teoriar om funna eg har gjort.

4.4. Utval

I forkant av studien under arbeidet med å finne og rekruttere informantar måtte eg gjere fleire val. Som ein studie med avgrensa omfang, var det viktig å avgrense omfanget av informantar. Eg valde å intervju tre rådgjevarar. Postholm seier i si bok «Kvalitativ metode» at ein gjennom tre personar kan klare å finne «en felles essens, eller den sentrale opplevinga som er fellesnemnaren eller kjernen i forskingsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskingsarbeid» (Postholm, 2005). For å komme fram til informantar eg ville rekruttere til

4. Metode

studien min gjorde eg eit teoretisk utval. Ei teoretisk utveljing krev ofte både innsikt og god kulturforståing innan området som skal utforskast (Dalen, 2004). Eg allierte meg difor tidleg i prosessen med personar frå nettverket til rettleiaren min som kjente feltet godt i den byen eg skulle gjennomføre studien min. Så byrja eg ta kontakt med rådgjevarane eg ønska å rekruttere til informantar. Eg valde å rekruttere to frå utvalet som vart skisserte for meg gjennom nettverket, og den siste var ein rådgjevar er hadde vore i løpet av studiet mitt og som eg hugsa som ein engasjert fagperson.

Eg valde og å ha ein informasjonsinnhentingsamtale under arbeidet med intervjuguiden med ein av dei mest erfarne og organiserte rådgjevarane eg hadde blitt gjort merksam på. Dette for å bli betre kjent med praksisfeltet og kunne betre danne meg eit bilete av kva tema det ville lønne seg å få belyst i sjølvintervjua. Eg valde og å sjå på denne samtalen som ei form for prøveintervju der eg ville få verdifull erfaring i intervjusituasjonen og teste meg sjølv som intervjuar. Dalen (2004) anbefaler i si bok om intervju som forskingsmetode at det alltid vert gjennomført prøveintervju. Erfaringane eg gjorde meg under denne samtalen var gode å ta med seg inn i forskingsintervjua, som eg vil utdjupe under avsnittet om å være ny i forskerrolla.

Kriteria eg sette for mine informantar var etter eit ønske om minimalisering av ulikskapar. I det legg eg at eg ønska informantar frå skular som er lokalisert i liknande omgjevnader, i dette tilfellet ein større by, og skular med liknande elevgrunnlag. Eg freista og å finne informantar av begge kjønn. Eit anna krav til informantane i eit slikt studie av ein prosess, er at dei har gått gjennom prosessen sjølv (Postholm, 2005). Slik ville eg oppnå kontakt med informantar som har vore i yrket over ein lengre periode og dermed har kjent endringar og nye krav og merksemd på kroppen. Ein problemstilling som gjer seg gjeldande når ein tenkjer på denne måten, er om eg då ikkje vil kunne fange opp nye trendar og kjensla av ein profesjon i endring sidan desse rådgjevarane kjem frå det gamle systemet. Postholm kallar denne typen utval for hensiktsmessig utval (Postholm, 2005). Eg enda til slutt opp med tre rådgjevarar som alle hadde jobba som rådgjevarar i rundt ti år, som alle hadde nokså lik etterutdanning innan rådgjeving og som alle skildra seg sjølv som av den «nye skulen».

Eg opplevde det som enkelt å få tak i informantar. Informantane var òg veldig samarbeidsvillige gjennom heile prosessen, og det var tydeleg for meg at dei ønska å bidra til oppgåva og at dei var opne og ærlege i sine svar til meg.

I etterkant av studien såg et at denne metoden for utval gjorde at eg nok enda opp med tre relativt høgt utdanna informantar i forhold til landssnittet når det gjeld lengde på relevant utdanning innan rådgjeving. Med tanke på generalisering kan dette være eit problem, men eg vel å sjå på det som ein fordel å ha tre utøvarar frå profesjonen som har tilegna seg etterspurt kompetanse.

Det at dei tre har nokså lik fagleg bakgrunn er og ein fordel når eg skal vurdere eit så lite utval.

4.5. Intervju som forskingsmetode

I denne studien var forskingsmetodane naturlege val etter tematikken i forskingsspørsmålet. Likeeins forskingsmetoden kvalitativt intervju. Eg ønska semistrukturerte intervju for å kunne opne mest mogleg opp for ein fri dialog der erfaringane og meiningane til informantane kom mest mogleg i fokus. Ønsket mitt var ein mest mogleg naturleg dialog om tema der me kunne gli frå tema til tema i den rekkjefølga dei dukka opp naturleg. Likevel hadde eg utarbeida ein grundig intervjuguide før intervju. Det var det fleire grunnar til. Den første grunnen var mi eiga mangel på erfaring som intervjuar i forskingsøyemed. Det kjendes trygt å ha ein god og handfast intervjuguide med seg inn i intervju. Ein annan grunn kom etter ein vurdering av gruppa eg skulle intervju. Eit hovudmål med intervju som forskingsmetode er å stille dei same spørsmåla til samtlege informantar slik at ein har eit grunnlag å samanlikne over (Dalen, 2004). Gruppa eg skulle intervju er røynde lærarar og rådgjevarar og er slik vant til å vere i ein verbal og analytisk setting. For å kunne klare å holde taumane som uerfaren forskar, valde eg difor å ha ein relativt strukturert intervjuguide som i utgangspunktet kunne passe til formelle, strukturerte intervju å forholde meg til, sjølv om eg ønska meg var mest mogleg frie samtalar med informantane.

Som ein del av «spaninga» av feltet eg skulle forske på, hadde eg ein diskusjon med ein svært engasjert rådgjevar frå same by som informantane, og som jobbar med nasjonal organisering av rådgjevarane i Rådgiverforum. Etter samtalen med han fekk eg eit klarare bilde av kva tema eg burde krinse rundt i intervju, gjennom å få sjekka ut mi oppfatning av praksisfeltet, og at eg tilegna meg lokal kunnskap om dei organisatoriske forholda i byen eg gjennomførte intervju i. Denne samtalen var til stor hjelp i utforminga av intervjuguiden når det gjaldt å få forståing for i kor stor grad intervjuguiden treng å vere enkel å forholde seg til reint utsjåandemessig for å enkelt kunne fjølge den medan ein er i samtale, men òg om i kor stor grad ein treng å ha klar gode spørsmål for å kunne bryte inn og holde ein stødig kurs i samtale med informantar som er svært talføre, og svært engasjerte i temaet som vert diskutert.

4.6. Intervjua

Intervjua vart gjennomført innanfor ein kort periode. Eg var likevel påpasseleg med å ha minst ein dag mellom dei, for å kunne prosessere inntrykka og skrive gode memos til hjelp i den

4. Metode

vidare analysen. Bruken av memos er svært sentralt i Grounded theory. Det er notat forskaren gjer seg undervegs i forskinga med refleksjonar og nedskrivning av små og store hendingar. Memosarbeider vert ein del av den kvalitative analysen (Dalen, 2004).

Eg vart godt teken i mot på dei forskjellige skulane, og eg hadde bedt informantane setje av god tid til intervjuet. Det var inga kjensle av tidspress under intervjuet. Sidan det var enklast for informantane å ta seg tid til eit intervju om eg kom til dei på skulane, vart alle intervjuet gjennomførte i lokale som rådgjevarane hadde tilgong til.

Eg vel å la sitat frå intervjuet få stå så uredigerte som mogeleg, slik at analysen min vert transparent og lesaren sjølv kan følgje mine resonnement. Eg har likevel måtta gjort to val med omsyn til forståing og anonymisering. Eg skriv sitata på normert nynorsk og ikkje på dialekt, for å anonymisera landsdelen intervjuet er gjennomført i. Og eg må enkelte plassar korte ned og nytte forklaringar. Dette for å gjere sitata forståelege når dei vert tekne ut av samanhengen. Der slike nedkortningar og innskot er gjort vil eg vil markere dette tydeleg i sitata.

4.7. Ny i forskarrolla

Eit masterstudium er og eit første studium av seg sjølv i ei forskarrolle. Dette var ein særspanande del av arbeidet med oppgåva. Eg som har tatt masteren min innan rådgjevingsvitenskap, har studert samtaleteknikk og møte mellom to mennesker på nært hold. Og det gjer at ein under arbeidet med ein kvalitativ studie får etablert ein del av rådgjevingskunnskapen ein har tileigna seg gjennom studia i praksis. Eg var ikkje engsteleg i forkant intervjuet. Eg følte meg, gjennom mi utdanning og min personlege utvikling gjennom den, trygg på møter med nye menneske, og på å lede ein samtale om nære ting og vere til stede her og no. Prøveintervjuet mitt var og hjelpesamt i så måte, der eg fekk erfare at eg har noko fagleg å kome med på området eg hadde valt som tema. Slik kjente eg meg trygg på å få stilt dei spørsmåla som var naudsynte for å få eit godt datagrunnlag.

Å gjennomføre forskingsintervju inneber ein «skikkelegheit» skriv Paul Thompson (1978). Ein må til dømes kome med respekt, ta seg god tid og vise interesse og respekt for den andre. Ein har bedt om andre si tid og erfaringar, og denne tilliten informantane syner gjennom å la meg ta del i dette, må eg ta vare på. Ikkje uventa for meg, var ein av dei største utfordringane mine som kvalitativ forskar å holde fokuset inn mot forteljinga som vart lagt fram i ein dialog mellom informanten og meg sjølv utan å gå inn i dialogen med alle mine tankar om temaet som me snakka om. Eg er veldig engasjert i problemstillinga og feltet, og har jobba intenst med temaet

over lang tid. Etter kvart intervju gjorde eg eit munnleg memos på diktafonen like etter intervjuet var avslutta der eg snakka litt om inntrykka og erfaringane som forskar.

Når intervjuet var ferdig transkriberte, og eg kunne lese gjennom dei i ro og mak, kjente eg meg tilfreds med korleis eg hadde løyst oppgåva som intervjuar i lys av at eg er ny på feltet. Og eg syntes at eg har klart å fylle rolla godt. Gjennom denne tekstleggjeringsprosessen ser ein og mykje klårare eignelutar ved ein sjølv, som intervjuar ein kan vidareutvikle, noko som og er svært verdifullt å ta med seg inn i arbeidslivet. Men ein gjer seg òg andre typar erfaringar om sjangeren og fordelane og utfordringane ein møter i intervjusituasjonen som ein kan nytte seg av vidare om ein skulle ønskje å fortsetje med forskning.

4.8. Ethiske perspektiv

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapeleg datateneste og godkjent av dei. Godkjenninga er lagt ved som vedlegg. Alle informantar og skulane dei arbeider ved er anonymiserte. Dei tre informantane har fått fiktive namn, og eg nyttar ikkje sitat av ein slik art at dei kan føre til identifisering av korkje informanten eller ein tredjepart. Personar som berre har bidratt med å få ein større forståing for praksisfeltet og den lokale situasjonen i byen eg har utført undersøkinga mi, har vorte anonymiserte for å halde anonymiteten til informantane mine.

4.9. Studiens kvalitet og eventuell generalisering

Mine respondentar jobbar alle ved relativt store skular i ein av dei største byane i Noreg. Skulane har ca 300-400 elevar. Eit av dei store ankepunktene som vart funnen under evalueringa av kunnskapsløftet, var at det verkar som om denne reforma er ein mykje større byrde å gjennomføre for små kommunar enn tidlegare reformer. Så og med faget Utdanningsval og dei økonomiske og geografiske forholda som ligg til grunn for nødvendig nettverksbygging (Borgen & Lødding, 2009). Ungdomsskulerådgeveren vil oppleve handlingsrommet sitt forskjellig alt etter kva moglegheiter som ligg i rammeverket rundt arbeidet og arbeidsstaden. Med dette tenkjer eg på slikt som felles organisering av hospitering frå kommunens side. Slik vert det vanskeleg å gjere nokon direkte generalisering av dei funna eg har gjort i denne studien. Men i kvalitative studiar er generell generalisering sjeldan eit eige mål med studien. Eg ønskjer å skildre opplevingar mine informantar har gjort seg og i dei finne fellestrekk og erfaringar som kan gje eit bilete på korleis kvardagen kan arte seg hos ein profesjon som er i endring og under politisk press. I naturalistisk

4. Metode

forsking er reliabilitet eit metodisk krav. Dette er ein term som refererar til pålitelgskap i resultata, og fordrar ofte at ein presenterar resultat som er etterprøvbare. Ein kan ikkje direkte overføre dette til fenomenologisk forskning. Opne forskingsintervju vil vere umoglege å gjenta på same måte to gongar fordi kvart intervju vert eit møte mellom to individ som samtalar ut frå deira eiga sanseverd der og då. Dagsform og assosiasjonar frå nær fortid, samt dynamikken i relasjonen mellom dei to vil spela inn og gjere kvart intervju unikt sjølv om ein held seg til ein intervjumal. I kvalitative studiar generelt, og fenomenologiske studiar spesielt, vil ein heller kunne bruke termen pålitelegheit som ein hensiktsmessig term. I analysefasen kan ein snakke om reabilitet med tanke på kor godt ein i analysen forsvargar fortolkingane som vert gjort (Postholm, 2005, s. 169).

5. Funn og analyse

5.1. Analysearbeidet

Eg nytta ein fenomenologisk tilnærming med støtte frå Grounded Theory i mitt analysearbeid. I praksis betyr dette at eg tok opp alle intervjua på lydband, og at eg transkriberte desse slik at eg i analysearbeidet jobba med intervjua som tekst. Analysen er den første reduksjonen av datamaterialet til ein størrelse som kan arbeidast med vidare (Kvale, 2002). Etter kvart intervju skreiv eg memos, både faglege og personlege. Begge typar memos var skreve ned etterkvart som tankane dukka opp, eller tatt opp på diktafon for å best bevare spontaniteten i tankerekkje. Dei faglege memoa var til dømes viktige punkter og tankar som dukka opp umiddelbart etterpå som eg måtte hugse å ta med meg i det vidare analysearbeidet. I dei personlege memoa kunne eg skrive om korleis erfaringa hadde vore for meg som forskar. Dette hjelpte meg ikkje berre til å verte ein betre intervjuar utover i prosjektet, men var og til nytte i analysearbeidet då eg kunne gå til desse for å hjelpe meg å hugse intervjusituasjonane når eg arbeidde med analysen.

Eg arbeidde ikkje reint fenomenologisk, og såg dermed ikkje reint tekstleg på intervjua. Gitt at eg hadde eit avgrensa utval av informantar nytta eg og erfaringar frå intervjua som til dømes at eg hugsa kva tema eg merka skapa mest interesse og engasjement frå informantane. Analysen vart elles gjennomført nærre Moustaka si tilpassing av Van Kaam sin analysemetode for fenomenologiske data (Moustakas, 1994). Eg byrja med å lese gjennom dei transkriberte intervjua som tekst nokre gongar. Gjennom det arbeidet eg hadde gjort undervegs i memoa og desse gjennomlesinga valde eg ut aktuelle tema å sjå nærmare på. Etter dette starta eg på første steg i Moustaka sin metode, å horisontalisera eit og eit intervju. Dette gjorde eg gjennom å skilje ut dei utsegna som var relevante innan for eit og eit tema. Så stilte eg to spørsmål til kvart utsegn; Har dette utsegna relevans for temaet som er nødvendig og eller tilstrekkeleg for å forklare det? Og er det mogeleg å abstrahere og setje ein merkelapp på det? Til slutt såg eg på alle utsegna eg sat igjen med samla under eitt for å finne den felles essensen i opplevingane til informantane mine. Eg valde så ut dei kategoriane som sto fram som mest relevante og som best svarta på mi problemstilling og mine forskingsspørsmål. Det var ein kategori som klårt skilde seg ut som

5. Funn og analyse

hovudkategori, både tematisk i forkant av intervjuet og gjennom analysen av transkripsjonane. Dette er kategorien «koordinatorrolla». Denne kategorien svarar godt på problemstillinga mi og kjem til å bli vektlagt noko meir enn dei andre kategoriane.

Eg vil i det følgjande presentere desse funna gjennom å gå gjennom ein og ein kategori. Først vil eg presentere kategorien eg har funne, så vil eg diskutere dei i lys av pedagogisk teori. Men først vil eg kort presentere dei tre informantane.

5.2. Informantane

Dei tre informantane synte seg raskt å vere tre engasjerte og reflekterte representantar for sin profesjon. For å lettare kunne skilje mellom dei i det følgjande har eg valt å gje dei fiktive namn; Anne, Berit og Christian. Alle tre tok godt i mot meg, svara opent på spørsmåla mine og var velviljuge til å gjennomføre oppfølgingsintervjuet om dette skulle verte nødvendig. Alle informantane hadde sett av det rommet som dei vanlegvis nytta for rådgjevarsamtalar. To av desse romma vil eg vurdere som særskilt godt eigna for føremålet, med ei lita sofagruppe og godt skjerma frå utanforståande. Men på den tredje skulen, som var nyrenovert, var rommet der rådgjevinga gjekk føre seg eit kaldt og nakent rom, som og vart nytta som lager med pinnestolar rundt eit bord. Rommet hadde store vindaugsflater ut mot fellesareal der elevane opphaldt seg. I løpet av intervjuet vart området fylt opp av elevar, og me vart forstyrra av bråk og innsyn. For å få til ein god dialog er det viktig at omgjevnadane og spelar på lag (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2009; Ivey & D'Andrea, 1997). Intervjuet som gjekk føre seg på denne skulen var det eg i ettertid vurderer som det intervjuet der dialogen fløyt minst. Eg tenkte undervegs på kor uheldig slikt innsyn kunne vera for å skape god dialog når det var elevar som kom med kanskje vanskelege tema i eit slikt rom.

Alle tre hadde vore rådgjevarar i rundt ti år ved den skulen dei er tilsette no. Anne og Christian jobbar på 1-10 skular medan Berit jobbar på ein rein ungdomsskule. Berit er og den einaste av dei tre som jobbar på ein skule der det arbeider to rådgjevarar. Dei tre har alle andre oppgåver på skulen i tillegg til å vere rådgjevarar. Ei naturleg følgje av storleiken på rådgjevingressursen på grunnskulen. Berit og Anne er både sosiallærarar og timelærarar. Anne har i år og vorte studieinspektør. Dette er ein jobb innan skulen sin administrasjon. Christian har og denne rolla på sin skule, med der kallar dei stillinga fagansvarleg. Han har og undervising, men har ikkje sosiallærarressursen. Berit er ikkje i administrasjonen, men ho har i tillegg til rådgjevarstillinga og sosiallærarressursen ansvar for spesialundervising opp mot enkeltelevar.

«Det var nokon som foreslo det, at eg kunne ha forskjellig farge på hattane på meg, på kven er når eg snakkar!» –*Anne*

Noko som raskt peika seg ut som fellesnemnar for alle informantane mine var at dei alle hadde mange hattar på i løpet av ein arbeidsdag. I sin gjennomgong av den norske skulerådgivinga i 2000 skriv Alv Teig, då førsteamanuensis ved Høgskulen i Oslo si lærarutdanning, om kor omfattande arbeidsfeltet til skulerådgjevarane er. Dei har oppgåver innanfor sosialpedagogiske og spesialpedagogiske tenester, utdannings- og yrkesrettleiing (YoU) og i mange tilfelle og administrative oppgåver som kontakt med Lånekassen, organisering av fagtilbod og å setje saman dei nye elevane i 8.klasse (Teig, 2000). Rådgjevarressursen er ikkje stor. Med ein time i veka per 25 elevar er den informanten med størst ressurs til rådigheit Berit med 14 timar i veka. Alle dei tre informantane jobbar og som timelærarar. Anne har òg inntill nyleg vore kontaktlærar. Berit og Anne har sosiallærarfunksjon, Berit har i tillegg spesiasialundervisningsansvar ovanfor ein del elevar dette skuleåret. Gjennom den knappe økonomiske ressursen, endar ein nødvendigvis opp med ein rådgjevar som òg har mange andre roller.

«Så ein kan bli litt schitzofren av det av og til. Av å ha det sånn. Av og til så må eg sei til elevane at «no er eg rådgjevar altså! No er eg ikkje faglærar, no snakkar eg som rådgjevar.» –*Anne*

Eg spurte informantane om dei kunne skildre arbeidskvardagen sin for meg. Dei tre orda kaos, uforutsigbar og spanande var sams for dei tre. Alle tre var veldig glade i arbeidet sitt, og alle tre sette nettopp denne uforutsigbarheita som ein av tinga dei trives med i jobben sin. Dei er òg samde alle tre om at ein gjennom å setje Utdanningsval inn som eit eige fag med fast timetal elevane har krav på, har ein fått løyst litt opp i den tidlegare problemstillinga med tid til rådgjevingsarbeid. Tidlegare kom rådgjevaren nærast kom i konflikt med lærarane om å få nok tid til rådgjevingsarbeidet i konkurranse mot undervisning, prøvar, temadagar og alt anna ein skal rekke over i løpet av eit skuleår.

I samtalane med dei tre og i analysen etterpå framstår dei tre som at dei på same tid har eit veldig likt og eit veldig ulikt perspektiv på arbeidskvardagen sin. Dei har alle sitt Lewinske livsrom. Og skildringane dei gav av desse livsromma var veldig spennande å få innblikk i. Desse ulike tolkingsmåtane av arbeidskvardagen kom til uttrykk i svara dei gav på spørsmåla mine, ikkje berre i innhald, men og i måten dei uttrykte seg på. Medan Anne i hovudsak snakka med personlege ord som «eg» og «mine», snakka Berit ofte om «man» og «vi» og «oss». Ho gjorde ikkje erfaringane som rådgjevar like personnære. Christian hadde ein tredje tendens. Han snakka veldig mykje om «dei» og «rådgjevarane» og ekskluderte slik ofte seg sjølv frå å vere ein del av ei denne gruppa.

5.3. Koordinatorrolla

Den fyrste kategorien eg vil drøfte er «Rolla som koordinator». Dette var eit tema eg fatta interesse for tidleg i arbeidet. Merkelappen koordinator om ei ny rolle for rådgjevarane i møte med Utdanningsval, fann eg brukt både hos Buland et. al (2010), i NIFU STEP sine rapportar om Programfag til Val (Borgen & Lødding, 2009) og hos Andreassen et. al (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008). Det var eg som presenterte temaet til alle informantane, og det var berre Berit som sjølv brukte omgrepet koordinator i sine ytringar. Det var likevel ein kjent term i samanhengen for alle informantane, og eg føler merkelappen er dekkande for temaet og vel slik å setje den på den første kategorien.

Når me prata om koordinatorrolla og arbeidsoppgåver rundt det nye faget, skjel det seg ut eit undertema som alle tre snakka mykje om. Og det var den delen av det nye faget som går på å skulle fungere som koordinator ovanfor dei andre lærarane som skal inn og undervise i dette faget. På dei tre skulane i min studie var dette utelukkande kontaktlærarar. Alle informantane peika på ei utfordring her, nemleg at lærarane som skal undervise i det nye faget ikkje føler seg tilstrekkeleg kyndige til å utføre oppgåva og dermed ønskjer både hjelp og avlastning frå rådgjevar i dette faget. Dett gjorde det vanskeleg å fungere som den ønska koordinatoren, og vart slik ein viktig del av den nye arbeidskvardagen.

5.3.1. Presentasjon av funna

Alle tre informantane var positive til det nye faget, og dei karakteriserar dette som ei endring som faktisk har ført til ein endring i tankegangen ved skulane mot å oppnå visjonen om rådgjeving som heile skulen sitt ansvar. Når eg spurte Christian om han syntes arbeidskvardagen hans har forandra seg frå han byrja å jobbe som rådgjevar svarar han: «I og med at du har fått innført Utdanningsval så trur eg at det har vorte ein veldig mykje høgare merksemd på skulen at dette er ikkje berre rådgjevaren si oppgåve, dette er faktisk heile skulen sitt ansvar!». Andreassen et. al skriv i Utdanningsval- identitet og karriererettleiing:

«Ved at utdanningsvalg innføres som obligatorisk fag, kan yrkes- og utdanningsstiltak og karriereveiledning bli et kollektivt ansvar, bli «hele skolens ansvar» slik intensjonen er i offentlige styringsdokumenter. Rågddiveren må ha spisskompetanse på karriereveiledning, både den brede og den smale tilnærmingen. Men også lærerne, særlig kontaktlærere, trenger økt kompetanse for å ha veiledningssamtaler om karriere med elevene.» (Andreassen et al., 2008)

Informantane seier blant anna dette om den nye rolla:

Anne:

« (...) Eg trur vel litt at eg har sagt det før, men det er liksom det med å få kontaktlærarane til å ta det ansvaret. (...) Det synes eg er vanskeleg. « Nei, det her kan nå ikkje eg», «Nei, me gjer det sånn. (...) Det er vanskeleg å ha mandat nok til å sei at «Ja, men det her er faktisk jobben din!»»

« (...)Å, det er litt igjen på det området ja. At kontaktlærarane tek ansvar. Syns eg. Det vert liksom, «ja, men kva skal me gjer, då?». Eller liksom slik at (...). Det blir mykje på meg. At det er liksom eg som føler ansvaret, å at «ja men me veit jo ikkje kva me skal gjere.»»

Anne var ikkje særleg positiv til den nye koordinatorrolla. Eg spurte om ho følte den nye ønska rolla som ein koordinator fungerte på hennar skule.

Anne: «nei.» Meg: «nei. så då opplever du kanskje meir at det blir berre meir. jobb?» (eg tek her opp ein tråd frå tidlegare i intervjuet). Anne: «ja eigentleg. Eigentleg så gjer eg det. Å.. men det er jo sikkert ein prosess det der òg. Men det er litt godt og å.... det er nokon... eg føler at det er nokon som byrjar å ta tak i det. (...) Eg ser jo lyspunkt då! Eg gjer det altså!»

Berit:

«Eg har av og til spørsmål frå kontaktlærarane, kan du ta den timen eller kan du hjelpe meg med det og så vidare, og då er det litt viktig for meg å sei at «nei, no går du inn og gjer det, men eg kan vere (med og) hjelpe deg litt til å finna fram nokre oppgåver. Men eg trur at det er viktig at du tar det, og så kan eg ta det som er mitt område.»»

«Men det er viktig å ha den der koordineringsbiten da, altså å vere litt bevisst på å ha akkurat det, elles så kan du verte heilt eten opp.»

«For det er klart, sjølv om kontaktlærarane har ein del (av) ansvaret for Utdanningsval, så vert me på ein måte rettleiarar inn i faget.»

Christian:

« (...)At de fleste, at alle kontaktlærarane vert sett til å undervise i eit fag dei ikkje har utdanning i. For det finnes jo ikkje noko fag, korkje på høgskulen eller universitetet som heiter Utdanningsval.»

5. Funn og analyse

«Nei, det er vel ikkje mykje motstand, det er vel meir spørsmålsteikn og sånn der og det vil vere ulikt kor mykje kvar enkelt lærar faktisk går inn og les seg opp sjølv. For det må dei jo faktisk gjere for å kunne undervise i det.»

« Eg skal ikkje gjennomføre utdanningsval. (...) Det er det kontaktlærarane som skal gjennomføre».

Dei tre informantane er alle positive til det nye faget og kva ein kan oppnå med å timetallsfeste det. Men det er den praktiske gjennomføringa av faget saman med resten av skulen som vert problematisert i mine intervju.

5.3.2. Drøffing

Christian arresterar meg heilt korrekt på mi formulering i intervjuguiden. Det er ikkje rådgjevaren aleine som skal gjennomføre utdanningsval. Det er det kontaktlærarane som skal gjere, seier han. Men det korrekte ville vel vere å peike på at heile skulen må vere med på å gjennomføre Utdanningsval. Og dei føresette og dei vidaregåande skulane og bedriftene i lokalsamfunnet vil kunne gjere mykje for å få til ei bra gjennomføring jamfør Bronfenbrenner si økologiske systemtenking (Bronfenbrenner, 1979). Medan dei alle er samde i den positive oppfatninga av faget som middelet for å oppnå dette felles ansvaret for rådgjevinga, og at dette bør vere det endelege målet med rådgjevingstjenesta i skulen, så har dei store forskjellar i korleis dei vektlegg problemområdet med å koordinere og kollegavegleie lærarane i møte med det nye faget. Christian ser på dette som eit overordna strukturelt problem framover, der lærarutdanningane ikkje førebur studentane tilstrekkeleg på ein arbeidskvardag som inneheld eit slikt fag. Han har arrangert skuleinternt kurs for lærarane ved sin skule og meiner at utover dette er det lærarane si plikt til å lese seg opp på faget sjølv, med han som disponibel samtalepartner for å utvikle god undervisning. Han er klar og tydeleg på sitt ansvar, og problematiserar ikkje relasjonen til lærarane. Berit ser derimot eit problemområde her, og fortel om hyppige samtalar som går på usikre lærarar i møte med eit nytt fag. Ho har derimot utvikla ein klar og formulert strategi for å unngå å bli «eten opp» som ho karakteriserar det. Ho vel å kjøre ei fast line ovanfor slike forespørslar, og har trekt opp klare skiljeliner for kva som er hennar ansvar og moglegheiter til å hjelpe, og kva lærarane må gjere sjølv. Anne slit meir med dette området. Ho synes det er vanskeleg å trekkje opp grenser i møte med usikre lærarar, og føler ho manglar mandat til å gje slike beskjedar som Berit gir til lærarane om kva som no er lærarane sin jobb og kva som er rådgjevaren sin jobb. Anne har derimot valt ein strategi for å handtere dette problemet. Ho har valt å gå inn i rolla som studieinspektør, ei stilling som vil gje ho formell makt til å trekke slike

grenser. Dette synes eg er noko som er verdt å merke seg. Ho har ikkje problem med å gå inn i ei rolle der ho i myndigheit av rolla si kan fortelje dei andre kva som dei må gjere for å oppfylle sine roller. Ho ser berre ikkje rådgjevarrolla som ei rolle som gjev slik myndigheit sjølv i denne nye koordinatortankegangen.

Ser me på overgangen til koordinatorrolla i eit økologisk utviklingsperspektiv, ser me at endringa i kvardagen til rådgjevarane tek plass på fleire nivå. Utviklinga av det nye rådgjevingssynet i skulen kjem frå eksosystemet og makrosystemet. Dette er felt der rådgjevarane har liten eller ingen påverknadskraft. Endringa kjem frå høgare hald og vert innført gjennom planverk og lovverk. Desse endringane fører og til endringar i mikro- og mesosystemet gjennom at rådgjevarane no skal inn og samarbeide om utøvinga av profesjonen sin med kollegaer i ei anna yrkesgruppe på skulen, lærarane. På mikrosystemet gjer dette Anne problem. Ho føler seg usikker i den nye rolla ho har fått ovanfor kontaktlærarane. Berit har og erfart at dette byr på problem, men ho har allereie utvikla ein strategi for å møte desse situasjonane. Christian på si side, ser ikkje på dette som eit problem som er hans, og legg vekt på at dette er lærarane som må lese seg opp og utdanningsinstitusjonane sitt område på lang sikt.

Om me ser på dei tre valde løysingane på det same problemet gjennom auga til Dreyfus og Dreyfus og deira utviklingssteg frå nybyrjar til ekspert, kan me tenkje oss at tryggleiken til å trekkje desse grensene er noko som utviklar seg langs denne aksen. Som Dreyfus og Dreyfus påpeikar vil ein når ein når stadig høgare grad av kunnskap om yrket sitt og får stadig meir erfaring, vil ein gå lengre og lengre bort frå ei regelstyrt handlingsrekkje i utøvinga (Flyvbjerg, 2001). Ein vil i stadig sterkare grad bli i stand til å handle ut frå intuisjonen og tryggleiken ein kjenner gjennom positive erfaringar i rolla. Ein vil til dømes kunne føle seg sikker nok i rolla si til å trekkje slike grenser som at «dette er min jobb og dette er din jobb».

Vidare kan deira eigen forventning til å meistre denne koordinatorrolla påverkar deira møte med kontaktlærarane. Dei tre respondentane møter kontaktlærarane på sine skular på tre forskjellige måtar frå sine respektive livsrom. Berit møter dei med fokus på å formidle forståing for at det er vanskeleg og tilbyr hjelp for å klare å gjennomføre timane i Utdanningsval på ein sjølvstendig og positiv måte. Ho seier at det er viktig at lærarane går inn og gjer dette sjølv, men forsikrar samstundes at ho skal vere med og hjelpe og kvalitetssikre. Ho vektlegg sjølv at ho treng å gjere dette for sin eigen del, for å unngå å verte «eten opp». Men samstundes med det vert effekten at ho signaliserer til kontaktlærarane at hu har tru på at dei kan klare dette. Det vil kunne føre til auka tru på eigen meistring for kontaktlærarane, og Berit får lærarar som går inn i timane med større tru på eiga meistring. Christian kjem ikkje med dømer på samtalar med kontaktlærarane om dette temaet slik både dei to andre gjer. Men han snakkar og om dette temaet.

5. Funn og analyse

Han problematiserer at dei tilsette i skuleverket ofte ropar på kurs i møte med noko nytt. Han har sjølv valt å holde kurs for kontaktlærarane på sin skule i oppstarten av Programfag til val for å gi av sin erfaring og kunnskap i møte med det nye faget. Men han signaliserer sterkt ein tru på at ein i skulen må lese seg opp sjølve på nye felt. Eg vel difor å gå ut i frå at Christian i møte med lærarar som strevar med det nye faget, signaliserer ei tru på at desse lærarane vil klare dette faget flott om dei berre set seg inn i det. Han gir dei tru på at dei vil klare det. Han er og den som i minst grad problematiserer koordinatorrolla. Men å møte usikre nybegynnarar med ein slik haldning kan og innebere ein risiko for at nybyrjaren ikkje tør å be om hjelp frå eksperten. Her vil andre delar av relasjonen spele inn på sluttresultatet.

Bandura seier at trua på eigen meistring påverkar tankemønstra og kan vere både til hjelp og til hinder for sjølvvet (Bandura, 1989). Her ser me at Anne som uttrykkjer at ho ikkje føler ho har noko mandat å slå i bordet med ovanfor usikre kontaktlærarar, altså har låg tru på sin eigen meistring i denne situasjonen. Og det kan og verke som om ho vert hindra av denne. Ho uttrykkjer misnøye med den nye koordinatorrolla ho har fått, gitt at ho ikkje synes lærarane verken kjenner eller tek nok ansvar for at rådgjeving skal vere heile skulen sitt ansvar. Samstundes gjev ho kanskje ikkje lærarane trua på eigen meistring heller, når ho ikkje går inn aktivt og seier «dette trur eg de skal klare». Ei koordinatorrolle vert ei leiarrolle, og som leiar vil ein kunne påverke kor godt arbeid som vert gjort med i kor stor grad ein klarar å gje dei som skal utføre ei oppgave tru nok på eigen meistring.

Me kan og sjå på Anne sin situasjon ut frå Bandura sitt omgrep Self-Inefficacy med vinkling på om ein byrjar tru at ein til tross for eigen innsats ikkje vil oppnå meistring. Ho har ikkje slutta å prøve å få til Utdanningsval og koordinatorrolla sjølv om ho har møtt motgang. Dette av di ho har sterk overtyding om at ho ikkje vil klare å gjennomføre det som trengs for å lukkas. Ho kjenner seg trygge på eigen meistring, men har likevel særst liten tru på noko snarleg betring i gjennomføringa med status quo av di ho kjenner seg overtydde om at mangelen på respons, negative handlingar og sanksjonar frå omgjevnadane vil gjere det umogeleg å gjennomføre faget på den måten som er ønska frå øvste hald og frå hennar hald. Difor har ho valt den uortodokse strategien å bli studieinspektør for å skaffe seg mandatet ho tykkjer ho manglar. Og det må vel syne tru på eigen meistring.

5.4. Gråsonenelevane

Gjennom alle mine intervju ser eg eit tema der informantane mine alle er svært engasjerte og eintydige i sine oppfatningar og haldningar. Og det var når temaet kom inn på området dei syntes

det var viktigast å få endra på. Dette temaet er fråfall frå den vidaregåande skulen, og meir spesifikt, korleis dei som ungdomsskulerådgjevarar kunne være med å endre på trenden med alarmerande høgt fråfall. Det vart og gjort klart frå alle tre at dette var noko som hadde vorte diskutert mykje i det kommunale rådgjevingsforumet, noko som i stor grad kan forklare den særskilde ordlyden dei tre nytta når dei snakka om dette temaet. Engasjementet var likevel så stort, og heile skildringa av opplevingane til den enkelte rundt dette temaet synte at dette var noko dei tre informantane hadde hatt individuelle opplevingar av på kvar sin kant som har gitt samanfallande konklusjonar før dei har diskutert temaet i forumet for rådgjevarane. Kategorien eg vil setje på funna i dataa som omhandla fråfall er «Gråsonenelevane», ein merkeslapp brukt av ein av informantane.

5.4.1. Presentasjon av funna

I intervjuguiden eg hadde skreve på førehand hadde eg ingen spørsmål som direkte omhandla fråfall. Men etter engasjementet eg møtte på temaet hjå den første informanten der det dukka opp som naturleg element i ein diskusjon rundt Utdanningsval, valde eg å ta det opp som tema i alle intervju. Eit sitat frå Berit syner haldninga som var nokså einsarta frå alle dei tre.

«Ja og kanskje da fråfallsproblematikken. Den biten trur eg du klarer å få vekk da, kan du sei. Ehm. Men så veit man noko om kven som fell ut, droppar ut. Og det handlar ikkje om rådgiving. Det kan gjere det, kanskje i nokre tilfeller. Men det har så mange andre faktorar. Ehm det handlar om dårleg meistring, ja dårlige resultat, prestasjonar då, i ungdomsskulen. Det handlar om heimeforhold, det handlar om oppfølging, det handlar om helt andre ting enn rådgiving. Men at rådgivar og i nokre tilfeller har muligheit til å påverke også den biten da men Ehm, ikkje i så stor grad trur eg.» –*Berit*

«Men du har ein overgang til vidaregåande frå tiande klasse som ikkje er godt nok...Kvalitetssikra. Der har du jo fleire ting. Du har første februarsøkerane, men dei klarer seg relativt bra! For dei får ein ganske tett oppfølging. Du har gråsonenelevane som eg stiller mykje mykje større spørsmålsteikn ved.» –*Christian*

Problemet dei tre skildrar er at det ikkje er noko tilstrekkeleg system for å fange opp elevar som syner tydelege teikn på at dei kjem til å få problem med overgangen frå ungdomsskulen til den vidaregåande skulen.

«For eg ser at ... Sånn som eg, eg har sagt det før og eg kan godt gjenta det. Eg trur at vi i grunnskolen kan fortelje dei i vidaregåande skule kven som kjem til å droppe

5. Funn og analyse

ut. Det veit vi. Å vi diskuterte det sist vi var på møte her i kommunen her da,. Å.. det at.. men vi har altså ingen ... sjølv om eg no sit med tiendeklasse og ser kven det er som har stor mulighet for å droppe ut så har eg ingen stad å varsle om det!» –Anne
«Nei vi får jo av og til telefonar ut i oktober frå oppfølgjingstenesta med spørsmål om «kva er det med han eller ho?» Og den informasjonen burde dei hatt på et mye mykje tidligare tidspunkt.» –Christian.

«Og der har du datalovgivning, med kva har du lov å seie, og det må jo elevane godkjenne, pluss det konkrete, praktiske overføringsarbeidet som gjer dei vidaregåande skolane i stand til å faktisk ...tilrettelege for den tette oppfølginga som enkelte kanskje burde hatt frå første augneblink. (...) og hadde man klart å gjøre jobben dei to-tre første vekene betre enn man gjør i dag, så trur eg kanskje man hadde berga ein del.» –Christian.

Informantane deler eit syn på at ein har eit system som fungerer til dels godt for dei som allereie er etablerte som elevar med rett til særskilt oppfølging, men at ein manglar ein rutine for å ta vare på ei gruppe elevar eg vel å kalle Gråsoneelevar. Dei gjer uttrykk for ein sterk frustrasjon over å mangle verktøy til å handsame eit problem dei møter om igjen og om igjen utan å kunne gjere noko i forkant.

5.4.2. Drøffing

Overgangen frå ungdomsskulen til den vidaregåande skulen er eit klassisk eksempel på ein økologisk overgang hos Bronfenbrenner. Overgangen er ein overgang frå ein grunnskule som er eit kommunalt ansvar som er lovpålagt for alle born til eit valfritt tilbod organisert på fylkesnivå til unge vaksne. Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2001) argumenterar for at dette er ein viktig modell å nytte i arbeidet med å gje ungdommar ei god rådgjevingsteneste. Dei nemner Bronfenbrenner som den som best synleggjer barns og unges utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med andre menneske i ulike miljø, system og «settingar».

Eit viktig motto i den vidaregåande skulen i Noreg har i mange år no vore «ansvar for eiga læring». Når ein får ein overgang frå ungdomsskule til vidaregåande skule, vil ein samstundes gå over frå ein skuletype som ser på elevar som born og der ein organiserar kontaktlærarapparat rundt elevane og kontakt med heimen slik at ein tek meir ansvar for det heilskaplege psykososiale miljøet til elevane. I overgangen til den vidaregåande skule vil meir ansvar for eiga organisering verte lagt til elvane. Dette vil ikkje alle elevane være rusta for i like stor grad. Mine informantar føler dei har eit for dårleg apparat til å sørgje for at alle enkeltelevane klarar å bli tilstrekkeleg

tatt vare på i denne prosessen. Bronfenbrenner sette opp nokre hypotesar for å syne korleis dei forskjellige nivåa i det økologiske systemet til barn best kan knytast saman (Bronfenbrenner, 1979). To hypotesar som godt skildrar problemstillingane mine informantar peikar på, er høvesvis nummer 28 og 41.

nr 28: «Et mikromiljøs pedagogiske mulighet (som del av et mesosystem) blir større viss rolleforventningane i de ulike settingane er forenelege med hverandre, og hvis roller, aktiviteter og dyader som barnet engasjerer seg i, stimulerer til utvikling av gjensidig tillit, positiv holdning og måloverensstemmelse mellom miljøene. (Bronfenbrenner, 1979)

nr 41: Når et barn trer inn i et nytt mikromiljø, fremmes utviklingen av at barnet og medlemmene i det nye miljøet forut for selve inntreden - tilføres informasjon, råd og erfaringer som er viktige for begge parter. (Bronfenbrenner, 1979)

Det er dette ønsket om å overføra slik informasjon til den vidaregåande skulen forut for overgangen til det vidaregåande skulesystemet mine informantar skildrar. Bronfenbrenner er oppteken av kommunikasjon mellom skule og heim som avgjerande suksessfaktor for eit barn. Kanskje er det nett i dei tilfella der slik kommunikasjon av ein eller annan grunn sviktar at ein har ekstra trong for gode informasjonskanalar mellom skuleslaga? Informantane skildrar problemet der dei har hatt sterke mistankar om at elevar ikkje vil klare overgangen, men ikkje har nokon måte å formidle denne bekymringa på. Dei skildrar ein arbeidskvardag der dei har elevar dei ikkje klare legge frå seg tankane på når dei går heim frå jobb av di dei ikkje klarar gi slepp på tanken om korleis dei skal klare å gje enkeltindivid ein god moglegheit til å skaffe seg ein ordentleg skulegong. Bøe skriv « En økologisk overgong betyr mulighet for vekst, men kan samtidig være en sårbar fase med muligheter i seg for både stagnasjon og feilutvikling.» (Bø, 2000, s. 173) Mine informantar fremjer ein bekymring for at desse Gråsonenelevane ikkje får den hjelpa dei treng til å suksessfullt klare overgangen mellom ungdomsskule og den vidaregåande skulen. Slik vil dei stagnere og velje å trekke seg unna situasjonen dei opplever å feile i og dermed sluttar dei på skulen. Hadde potensielle fallgruver vore kartlagde på førehand ville ein kunne bygd tillitt mellom dei nye lærarane og desse elvane allereie frå starten og fått gitt elevane tru på eiga meistring. Denne trua på eiga meistring ville kunne vore starten på å bygge opp elevens evner til å ta meir ansvar for eiga læring heller enn å avskrekke dei. Når elevane dukkar opp i eit nytt klasserom utan at den nye læraren er klar over føresetnadane til desse elevane mister den nye læraren viktige pedagogiske moglegheiter. Mine informantar stiller seg og tvilande til tanken om at 100% av noregs befolkning har moglegheit til å gjennomføre dagens teoretiske vidaregåande skule. Men den diskusjonen er det ikkje plass til i denne samanhengen.

5.5. Ein einsam profesjon

I følgje Store Norske Leksikon er definisjonen av profesjon «Eit yrke man er faglært i». Ser me på ungdomsskulerådgjevarane totalt sett i Noreg sitt utdanningsnivå er det mange som fell utanfor denne definisjonen. Alle mine informantar har utdanning innan feltet, og dei føler seg og heime i ein terminologi der dei som rådgjevarar er ein del av ein profesjon. Eg stiller meg kritisk til benevninga profesjon om dagens ungdomsskulerådgjevarar gitt mangelen på jamstilt utdanning, felles yrkesforståing og yrkesfellesskap. Men benevnigna profesjon vert nytta jamt over i litteraturen. Den neste kategorien min har eg difor kalla «Ein einsam profesjon».

5.5.1. Presentasjon av funna

Er rådgjevarane i Noreg ein eigen profesjon? Som me såg i førre delkapittel har dei alle eit lappeteippe av forskjellige oppgåver dei er satt til å fylle. Når eg spør dei tre innleiingsvis i intervjuet om korleis dei ville introdusert seg sjølv om dei vart spurt om kva dei jobba med svarar dei forskjellig. Medan Anne seier ho svarar rådgjevar, og at det er denne rolla ho først og fremst identifiserer seg med, er dei to andre meir opptekne av at dei har mange roller som dei identifiserer seg med i like stor grad. Berit syns rådgjevar er ein dårleg tittel å presentere seg med.

«Da er det veldig lett å sei at eg jobbar i skulen (..) Ja eller at eg er lærar (..) For om du presenterar deg som rådgjevar så er det spørsmål kva.. kva rådgjevar er du?»

Ein kan fremje påstanden at for å kjenne seg som ein del av ein profesjon treng ein eit fagleg fellesskap. Eg spurte informantane mine om dei føler dei har eit godt fagleg nettverk. Dei fleste ungdomsskulane har berre ein person som fyller rådgjevingsrolla. Anne fortel at ho saknar ein samarbeidspartnar på skulen.

«Eg saknar det der med å samarbeide, fordi at det vert veldig mange, altså det å vere sosiallærer når du har heilt aleine da..da må du ta alle sakane altså. Du må ta de jentene som er depressive og som ikkje et og som har skada seg sjølv og sjølv-mordstankar og alt det der der, samtidig som du har dei tøffe gutane også som eigentleg ikkje burde vore på skulen i det heile tatt, eller i alle fall vore delvis ut av skulen. (...) Eg saknar ein samarbeidspartnar. Det gjer eg. Ein som har med dei same elevane som meg.»

I byen eg har gjennomført datainnsamlinga mi, har det i mange år vore faste regelmessige samlingar mellom rådgjevarane som dei har organisert sjølve på uformelt basis for å tene eit

slikt formål. Dei siste to åra har dette vorte erstatta av vorte starta opp eit samarbeidsprosjekt frå rådhuset der kommunen samarbeider med rådgjevarane for å utvikle rådgjevingstenesta og Utdanningsval. Dette syns informantane har vore veldig positivt. Berit seier:

«Ja det starta for to år tilbake. Og det va vi veldig gla for, for at det, det var på ein måte ein slags godkjenning, men rådgjevarane har nok hatt ei kjensle i nokre år at man har på ein måte jobba litt på sia av skulen. Men no er me på ein måte litt sånn «anerkjent» i gåseauge. No er det viktig, no ser man at den jobben er viktig. Og det er no nasjonale føringar på det med rådgjeving så at det. Man er nøyd til å ta tak i det.»

Berit ser seg sjølv som ein del av ein profesjon som byrjar å få meir merksemd og har ei kjensle av å være ein del av noko viktig som vert anerkjent i skulen. Rådgjeving er ei ein profesjon der det i dei aller fleste høver er ein representant på skulen. Mine informantar peikar på at ein rådgjevar treng eit nettverk utanfor skulen saman med andre rådgjevarar.

«Og så er det veldig greitt å ta ein telefon til andre rådgjevarar då. Det er ikkje større i byen her enn at me har ganske god kontakt då.» «I den tida kor på ein måte rådgjevaren vart ein einsam ulv i skulen kan du sei då. Då var det veldig viktig å lage eit nettverk så då blei det etablert noko som heiter rådgjevar forum i (byen).» –Berit.

«Så om eg tenkjer på dei som eventuelt byrjar som nye rådgjevarar så er det vel ganske viktig at man har ein moglegheit til å kunne drøfte med folk som har jobba som rådgjevarar noko lengre. Og det kan jo rådgjevarforum (...) fungere som, men samtidig så trur eg at i dei fleste tilfella man møter på konkrete spørsmål, praktiske spørsmål (...) så er det viktig eigentleg med det personlege nettverket som man har, at ein kan ringe folk og spørje. –Christian

Eit anna punkt som kan verte problematisk med å være aleine i ei rolle er når det ikkje går som ein ønskjer. Når ein ikkje får snakka gjennom ting ein føler ikkje gjekk som det skulle.

«Nå har eg jobba ti år da (...) som rådgjevar ikkje sant og har hatt å holde på aleine då. Nei.. det kan bli litt mykje! (...) Du har heile tida dårlig samvittighet då, for dei som du syns du ikkje klarer å stille opp for.» –Anne

Dette siste punktet peikar på ein annan dimensjon ved å være aleine om ein jobb i ein organisasjon. Ansaret i ei slik rolle kan verte tung å bære aleine, av di ein har eit ansvar som gjer at ein får innblikk i individ sin lagnad.

5.5.2. Drøfting

Ein rådgjevar som arbeider åleine vil trenge eit nettverk utanføre sin eigen skule. «Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennede kollegaveieledning!» skriv Anne-Marie Aubert (2009) På skulane er rådgjevarane ofte einsame i sin profesjon. 70% av grunnskulane har ein rådgjevar (Buland et al., 2010). Lærarane og dei fleste profesjonar arbeider i eit miljø med mange andre lærarar og kollegial rettleiing kan skje spontant og når ein treng det. Eit døme kan være ein samtale om ein time som absolutt ikkje gjekk som planlagt med ein kollega som er tilstades på arbeidsrommet like etter timen er over. Ein får i eit kollegium moglegheiter til å utvikle gode relasjonar. Slik kan ein kjenne seg trygg til å opne for dialog om vanskelege hendingar der ein følte at eins profesjonelle kompetanse kom til kort. Skal ein ha moglegheiter til å kome seg frå Dreyfus og Dreyfus sin nybyrjar og opp gjennom nivåa til ein er ein ekspert innan sin eigen profesjon, treng ein slike rom for refleksjon (Flyvbjerg, 2001). Som det meste innan både offentleg og privat verksemd må ein nytte dei ressursane ein har til rådighet på best mogleg måte. Rådgjevarressursen i dag er så liten at dei fleste ungdomsskular ikkje kan spre funksjonen over fleire tilsette utan at det blir for få timar til disposisjon til arbeidet til at det er hensiktsmessig. Kollegarettleiing på Auber sin måte er det og ønskjeleg for rådgjevaren å drive med ovanfor lærarstaben som skal til med å undervise om temaet val og personleg utvikling i det nye faget.

Eit anna område som vil lide om ein ikkje får eit profesjonelt fellesskap, er gode diskusjonar rundt etiske problemstillingar ein treff på i arbeidet med elevane. Kollegarettleiing vert til dømes sett på som så viktig for ein god yrkesutøving for rådgjevarane i Canada at dei har det nedfelt i sin «Kodeks for Etikk» som Canadian Counselling Association har utarbeidd. Her står det å lese. «Rådgjevarane skal ta rimelege grep for å få rettleiing og eller konsultasjonar med tanke på deira rådgjevarrutinar og, særskilt, med tanke på tvil og usikkerheit som kan dukke opp gjennom deira profesjonelle arbeid» (mi oversetjing, *Code of Ethics: Canadian Counselling Association*, 2007). Mine informantar peikar på den store variasjonen dei møter på i sin arbeidskvardag. Det er eit breitt felt å handsame når ein ikkje har nokon å spele ball med. Eg vert nysjerrig på korleis det står til i dei andre norske komunane når det gjeld slike nettverk, og stiller meg tvilande til om det vert opprettholdt på ein like sterk måte i heile Noreg med tanke på geografien og dei mange gravgrendte strøka med lange avstandar.

Behovet for å ta vare på ein tilsett som er ny i rolla si, er ein posisjon som og står sterkt i skulen i 2010. Ein avtale mellom KS og Kunnskapsdepartementet skal sikre at alle nye lærarar skal få rettleiing frå ein erfaren lærar i sitt første år som lærar. Gjennom informantane mine sine forteljingar ser eg gode grunnar til å argumentere for at ein burde organisere rådgjevarane i

slike rettleingsnettverk over heile landet. Slik kan ein byrje å sikre at ein får ei god fagleg utvikling som igjen vil kome tilbake som best mogleg rettleiing til elevane. Rådgjeving er eit av områda satsa på gjennom statlege initiativ og ligg til dømes som prioritert område for etter- og vidareutdanning saman med engelsk, norsk og realfag blant anna hjå NTNU sin satsing på kompetanseheving i skulen, Kompis.

5.6. Ein profesjon i endring?

Eit av forskingsspørsmåla som eg gjekk ut i feltet med var om rådgjevarane i ungdomsskulen følte dei var i ein profesjon i endring. Dette vil eg ikkje trekkje ut som ein eigen kategori som funn i datakjeldene. Eg vil likevel leggje fram informantane sine svar på dette spørsmålet for å kaste lys over arbeidskvardagen til rådgjevarane og kommentere på desse med problemstillinga i fokus.

Når eg spør dei tre om dei føler der er i ein profesjon i endring får eg desse svara:

«Ja, eg gjer nok det. Eh, eg veit ikkje heilt om eg klarer å setje ord på akkurat kva slags type endring, og samfunnet er i endring og det er klart at man må forholde seg til det som er utanføre dei her veggane her også.» –*Berit*

«Nei. (pause) Han er i endring på på...på den måten..han er i endring på i ei positiv retning i å gjere fleire ansvarlege og dei som er nærare elevane meir kompetente til å faktisk jobbe med dette her. (...) Rådgjeverprofessjonen vil også være i endring i og med at..tidlegare så trur eg at tradisjonen, om du går ein seks, sju, åtte - ti år tilbake så ville dei fleste, både elevar og foreldre og dei andre lærarane og kanskje til og med rådgjevaren sjølve, sei at rådgjevaren er den viktigaste i dette arbeidet. Og det e eg jo ikkje einig i.» –*Christian*

«Ja, Eigentleg. Ja. Det trur eg nok. (..) Om eg tenker berre på dei rådgjevarane som eg har møtt på dei ti åra då. Så har det jo vore ein ganske. Ja ganske stor utskifting av rådgjevarane. For dei eldre, dei som er eldre enn meg då, dei har jo gått av no ikkje sant? Og det er komen unge folk inn og eg merker jo at dei har ein litt anna måte å forholde seg til jobben på altså. Så eg trur at det er eit slags sånn generasjonsskifte på ein måte. (...) Dei tek med litt meir, å det kan eg sei dynamisk på ein måte?» –*Anne*:

Eg lurte og på om informantane mine føler dei høyrer til ein profesjon det vert satsa på, gitt alle dei fine orda i plan- og styringsdokumenta. Her er ikkje dei tre samde.

«Og man opplever det også nasjonalt kan man sei då. At det med rådgjeving, at det er kjempeviktig då. Eh, man får ei kjensle av at man er, at me er ei styrka gruppe. At me har ein betydning.» –*Berit*

5. Funn og analyse

«Ja Utdanningsval i og med at det har kome inn og har blitt obligatorisk og har ressurs og at det utviklas reiskap og verktøy og forskjellige sånne ting, så opplever eg at det blir satsa på.»
–*Christian*

«Nei. Ikkje noko ordentleg. Eg opplever det som positivt at kommunen har (...) hatt dei møta og det ser eg jo. Før var det jo ingenting. Men skikkeleg? Nei. Ikkje ordentlig. Men litt!» –*Anne*

Her kjem det tydeleg fram at ikkje informantane mine er samde. Det vart eit klart ja, et klart nei og eit svar som plasserte seg midt i mellom.

Svaret på dette spørsmålet stilt til enkeltstående rådgjevarar vil kanskje i nokså avgrensa grad kunne gje eit svar på om satsinga har eller kjem til å nå heilt ned frå styresmakter og til alle enkeltskulane. Alle tre informantane fortel at dei held seg oppdatert på planar og visjonar som kjem frå øvste hold både når det gjeld skulen generelt og rådgjeving som fagfelt spesielt. Men alle enkeltrådgjevarar arbeider på enkeltskular som og har ei leiing som vel forskjellige strategiar for å gjennomføre dei pålegga som kjem. Slik vil ein finne forskjellar på grader av satsing på rådgjeving mellom enkeltskular som vil kunne verke inn på korleis rådgjevarane oppfattar situasjonen.

6. Eit overordna blick på funna i lys av problemstillinga

6.1. Kvardagens utfordringar

Spørsmåla me starta med var: Korleis er det å ha sitt arbeid innan ein profesjon som blir stilt ovanfor så store eksterne endringskrav og forventingar til omvelting, nytenking og resultat? Og korleis ser ungdomsskulerådgjevarane på arbeidskvardagen sin etter det store fokuset på rådgjeving frå slutten av 90-talet og fram til i dag? Mine informantar ser på arbeidsdagen sin som spennande, utfordrande og uforutsigbar. Dei gjer heilt tydeleg uttrykk for at dei i signala som kjem ovanfrå, samt fastsetjing i timeplanen til fast tid til rådgjevingsarbeidet gjennom Utdanningsval, har vore eit langt steg på vegen mot ein ungdomsskule der heile skulen jobbar saman i rådgjevingsarbeidet. I dette arbeidet ligg kimen til eit grundigare og meir heilskapeleg yrkes- og utdanningsrettleiingsarbeid som vil gje enkelteleven betre føresetnadar til å gjere dei vala som må gjerast.

Alle mine informantar var veldig opptekne av at dei hadde svært stor nytte av samarbeidet med kollegaer frå andre skular i kommunen. Her har det i ei årrekke vore faste periodiske samlingar. I den siste perioden har dette vore styrt frå kommunen sitt rådhus. I boka Utdanningsval og i NIFU STEP sin rapport om Programfag til val og Utdanningsval, problematiserast tilhøva i dei store gravgrendte områda i Noreg med få skular i ein kommune spreidd over eit stort geografisk område. Kva då med kollegaverksemd på tvers av skulane? Sjølv om mine informantar snakkar om telefonisk kontakt, som jo er enkelt å få til i slike kommunar, snakkar dei og om fordelene med at nye rådgjevarar har vorte kjende med rådgjevarar gjennom samlingar og dermed kan stikke innom for ein arbeidslunsj der dei kan få kollegarettleiing og oppmuntrande ord når nye arbeidsoppgåver byr på hovudbry. For å kune få god nytte av slik telefonisk kollegarettleiing, treng ein å ha ein solid relasjon å bygge på. Den må på eit eller anna tidspunkt få rom til å vekse fram før ein kan få nytte av denne telefoniske kontakten. Rådgjevarane i kommunar med godt utvikla nettverk opprettheld kanskje lettare ei kollegakjensle og ei kjensle av å høyre til i ein

6. Eit overordna blikk på funna i lys av problemstillinga

rådgjevarprofesjon. I slike kollegafellesskap kan ein og lettare høyre om bra kurs og bra etter- og vidareutdanningar og ein får kanskje enklare motivasjon til å gjennomføre dei.

Gråsonerelevane sto fram som det vanskelegaste elementet i kvardagen for informantane. Og det høge fråfallet frå den vidaregåande skulen står og fram som eit av det vanskelegaste områda for skulen. På individnivået til kvar enkelte rådgjevar har fråfallet hos denne elevgruppa eit andlet dei møter kvar dag. Gjennom si yrke har dei fått ei rolle som skal vera ei hjelparrolle, ei rolle som skal hjelpe ungdommar å vekse til sitt potensiale. Kjensla av å ikkje ha tilstrekkelege moglegheiter til å forhindre at elevane deira skal feile i sitt neste steg er tung å kjenne på og som Anne fortel, vanskeleg å ikkje ta med heim. Det vert spanande å sjå utviklinga i arbeidet med å førebygge fråfallet, og om ein klarar å betre overgangen frå ungdomsskulen til den vidaregåande skulen. Mine informantar er eintydige i si vurdering av dette som eit viktig grep for å få bukt med dette store samfunnsproblemet.

6.2. Denne gongen då? Den nye koordinatorrolla

I starten av oppgåva mi spør eg om ein denne gongen skal klare å gjennomføre målet med rådgeving som heile skulens ansvar. Spørsmålet kom frå lesing av diskusjonar opp gjennom rådgevingshistoria i Norge. Dette er eit viktig tema i kvardagen til mine informantar. Dei skildrar sjølve den gamle rådgjevarrolla som ein einsam ulv. Samstundes skildrar dei dagens rolle som den ønska rolla, ein koordinator i ein skule der heile skulen står ansvarleg for rådgevinga. Det målet er nådd meiner mine informantar. Men spørsmålet eg sit igjen med er i kva grad, og med kva slags kvalitet. Dersom koordinatorrolla blir oppnådd, og det er klasseforstandarane som skal gjere mesteparten av rådgjevararbeidet i ungdomsskulen så vil ein i realiteten ha fjerna all relevant kompetanse frå utøveren. Det har lenge vore diskutert at det har vore for lite relevant utdanning hjå rådgjevarane. Og når me ser på den siste rapporten frå Sintef så ser me og at ein har fått ein nedgang i både nivå og omfang på utdanninga til ungdomsskulerådgjevarane. Men medan det vert satsa på rådgjevarane med etter- og vidareutdanning, kanskje særskilt i den vidaregåande skulen, så har ein ikkje satsa på å lære opp kontaktlærarane inn mot den rolla dei skal ha i det nye faget. Ein ser blant anna i rapporten frå fråfallsatsinga at det ikkje vart satsa på kontaktlærarar i nokon særleg grad. (Kunnskapsdepartementet, 2006) Då vil det ikkje vere noko rådgjevarutdanning i det heile på dei som skal gjere det viktigaste arbeidet, det langsiktige arbeidet som ei har jobba hardt for å få inn. Ein ser blant anna i rapporten frå fråfallsatsinga at det ikkje vart satsa på kontaktlærarar i nokon særleg grad. Dette synes eg er det desidert mest spennande eg oppdaga gjennom å gjennomføre denne studien.

6.3. Tema til vidare forskning

I arbeidet med denne oppgåva sakna eg akademisk forskingsrapportar frå feltet rådgjeving i den norske skulen. Det meste som er å oppdrive er oppsummerande rapportar og eller rapportar som er klår bestillingsforskning utan akademisk form og annarkjenning. Det er mest oppdragsforskning som i stor grad dreier seg rundt bestilte utreiingar om tilstanden i eit praksisfelt, og rapportane er tenkt å nyttast partipolitisk til å fremje partipolitiske avgjersler. Den er difor ikkje teoretisk basert i nokon særleg grad. Alt i alt er det difor særst lite forskning på rådgjevingstenesta over masteravhandlingsnivå. Skule og rådgjevingsarbeid er eit stort tema med allmenn interesse og nytte. Me er alle på eit eller anna tidspunkt elevar og dei fleste skal og støtte eit eller fleire barn gjennom systemet og møter slik skulen på ein anna måte enn som elev. Temaet engasjerer meg som forskar i stor grad, og hadde eg gitt meg sjølv frie taumar, kunne dette underkapittelet enkelt ha fylt opp like mykje plass som den plassen eg allereie har disponert. Eg må nøye meg med trekke fram nokre få punkt som eg synes er viktige å sjå på framover.

Det feltet som i størst grad fekk meg til å ville forske vidare er overgangssituasjonen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule med tanke på fråfall. Her er det klare signal frå samlege av mine informantar og kontaktpersonar at me har mange skritt igjen å gå før me har gongbar veg. Mine informantar sa alle mest ordrett det same når me snakka om fråfallsproblematikken. «Me rådgjevarar kan stort sett plukke ut på førehand dei som kjem til å falle ut i overgangen til vidaregåande skule. Men det finnes per i dag ikkje noko godt varslingsssystem for desse elevane.» Her er det mykje som framleis trengst å sjåast nærmare på, og då i mange retningar heilt frå oppbygginga av skulesystemet med likearta "skulsk" retning for alle elevar, til å avhjelpe med overgangssituasjonen mellom skuleslaga for dei elevane som har behov for det og sikring av god flyt i informasjonen mellom skulenivåa.

Eg trur og det hadde vore hensiktsmessig å sjå nærare på kontaktlærarfunksjonen og håpar dagens lærarutdanningsmodell under utvikling, den femårige universitetsgraden, i tilstrekkeleg grad førebur lærarstudentane på den rolla dei skal ha i skulen både generelt ,men og konkret i forhold til faget Utdanningsval. Dagens lektorutdanning fokuserar i liten grad på kontaktlærarrolla i utgangspunktet, sjølv om dette er ein veldig viktig funksjon for lærarar. Men arbeidet er byrja, lærarutdanning og skuleutvikling er verkeleg eit satsingspunkt frå regjeringa og neste satsingspunkt er å utvikle betre lærarutdanning for 8-13. trinn. Det vert spennande å følgje utviklinga framover. Men om eg skulle ønskje meg ei bok på pensum på lærarutdanninga og til erfarne lærarar som no skal Utdanningsval, så måtte det være ei bok om kontaktlærarrolla som og handlar om rettleiarfunksjonen ein som kontaktlærar har opp mot elevane og ein praktisk tilnæringsmåte til Utdanningsval. Den trur eg hadde vorte satt stor pris på både hos nye og

6. *Eit overordna blikk på funna i lys av problemstillinga*

gamle lærarar og rådgjevarar.

Referansar

- Andreassen, I.H., Hovdenak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg -identitet og karriereveiledning*. Fagbokforlaget.
- Aubert, A.-M. (2009). Veiledningskvalitet. I M. Brekke & K. Søndena (red.), (s. 44-59). Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgen, J. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. (STEP rapportserie nr. 39/2009). NIFU.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Buland, T. & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt; veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet delt rådgjevningsstjeneste*". SINTEF.
- Buland, T. & Mathiesen, I.H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole* (Teknisk rapport). Sintef.
- Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugbakken, H. & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning- på vei mot framtida? Delrapport I fra evalueringen av rådgivningen i skolen i norge* (Rapport nr. SINTEF a13861). Sintef.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. I J.A. Smith (red.), (s. 81-111). SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Clarkson, P. (2004). *Gestalt counselling in action* (3. utg.; W. Dryden, red.). SAGE Publications.
- Code of ethics: Canadian counselling association*. (2007). Canadian Counselling Association.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.

6. Eit overordna blikk på funna i lys av problemstillinga

- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). *Qualitative psychology*. I J.A. Smith (red.), (s. 25-51). SAGE Publications.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Ivey, A.E. & D'Andrea, M.J. (1997). *Basic influencing skills*. Microtraining Associates.
- Ivey, A.E., D'Andrea, M.J. & Ivey, M.B. (2009). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (6. utg.). Boston Press.
- Jakobsen, S.E. (2002). Drømmen om pølsefabrikken. *Forskning, 1*.
- Johansen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning. tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Koritzinsky, T. (2008, Januar). 5 bud for bedre skole. *Kronikk i Aftenposten*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Tiltak for bedre gjennomføring av videregående skole*. Henta 09-15.2009 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressepresenter/pressemeldinger/2006/tiltak-for-at-flere-skal-gjennomfore-vid.html?id=104170>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Nou 2008: 18 Fagopplæring for framtida*.
- Kvale, S. (2002). *Interview. En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Tapir akademiske forlag.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper Row, New York.
- Lødding, B. & Borgen, J. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Delrapport I: Evaluering av kunnskapsløftet. elrapport i: Evaluering av kunnskapsløftet*. (STEP rapportserie nr. 41/2008). NIFU.
- Løvoll, J. (2010). På rett spor? *Rådgivernytt, 1*, 10.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- OECD. (2002). *Oecd review of career guidance policies: Norway* (Teknisk rapport). Forfatter.
- Plant, P. (2010). *Vejledningspolitik-eruoisk set*. www.ug.dk.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Teig, A. (2000). *Skolerådgivning -status og utdanningsbehov. Sluttrapport*. Høgskolen i Oslo.
- Telhaug, A. (2001). *Norsk skolerådgivning i historisk perspektiv*. Årbok for norsk utdanningshistorie.
- Thompson, P. (1978). *The voice of the past. Oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier*

for rådgivere. Henta 21.01.2011 frå <http://www.udir.no/Brev/Anbefalt-formell-kompetanse-og-veiledende-kompetansekriterier-for-radgivere/>
Utdanningsdirektoratet. (2011). *Læreplan i utdanningsvalg*. Henta 21.01.2011 frå <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=694354>

A. Intervjuguide

Innledning

Repetere kva hensikten med intervjuet er
Antyde kva eg er interresert i å få vite noko om.

Dersom det er spørsmål som du ikkje vil svare på er det berre å be om å gå vidare til neste spørsmål

Forsikre om at forskningsdeltakaren vil bli anonymisert, og at ingen andre enn meg vil få høyre på lydopptaket, og at dette vil bli sletta etter at arbeidet er ferdigstillt.

Er det spørsmål før me begynner?

«Oppvarming» og faktaspørsmål

- Kva er utdannings- og yrkesbakgrunn?
- Er du lærar og rådgjevar no, eller berre rådgjevar. Har det alltid vore slik her på skulen?
- Er det 1 eller fleire rådgjevarar på denne skulen? Kor stor er ressursen. (er du lærar og?)
- Er rådgjevingstenesta delt?
- Når byrja skulen du jobbar ved med faget Utdanningsvalg, eller forløparen programfag til valg?
- Har skulen vore med i andre prosjekt som involverar rådgjeving?

Hoveddel

- Kva identifiserar du deg som, lærar eller rådgjevar?
- Kan du skildre arbeidskvardagen din?

A. Intervjuguide

- Synes du arbeidskvardagen din har endra seg etter du byrja som rådgjevar?
- (Synes du arbeidskvardagen din har endra seg etter kunnskapsløftet?)
- Eventuellt presentere rollen som definert:
Skille mellom informasjon og rettleiing, individuelle samtaler og søtte og koordinatorrolle, nettverksbygger, vaktbikkje
- den nye ønska rolla som youkoordinator, -tilrettelegger og rettleiar for andre ansatte. korleis opplever den og korleis trives du med ei slik rolle?
- Trives du med den nye kvardagen?
- Er det nokre av dei nye oppgavene du oppfattar som meir utfordrande enn andre?
- Kva saknar du i arbeidskvardagen?
- Opplever du at du er i ein proffesjon i endring?
- Har du hatt noko ansvar for å hjelpe til med målsettinga om at heile skulen skal være ansvarlege for rådgjeving?
- Har den nye forskrifta hatt noko å seie for din arbeidskvardag?
Trur du den kan føre til å utjevne uliheiter i forhold til at tilbudet til eleven er skule/personavhengig?
- Føler du at du kan nytte deg av kunnskap du har med deg frå før, eller treng du ny kunnskap i møte med den nye arbeidskvardagen? Eventuellt oppfølgings spørsmål her
- Kva skal til/hadde skulla til for at du skulle klart å gjennomføre Utdanningsvalg på ein måte du ville likt? Kva skal til fra statens/skulens/din side
- Er utdanningsvalg, rådgjevingsarbeid og KL forankra i skuleledelsen?
- Kva trur du det nye faget vil få å seie for fråfallsproblematikken i den vidaregåande skulen?
(NB, satt inn i intervjuguiden etter det første intervjuet.)
- Fulgte du med på utviklinga av plandokumenter og debatten som vart starta rundt 2002?
- Er det eit godt fagleg nettverk for deg som rådgjevar på skulen?
- Opplever du at det har vorte satsa på rådgjeving i ungdomsskulen?

Avslutning

Takke for intevjuet og minne om at ein kan trekke seg utan konsekvensar kva tid som helst.

B. Samtykkeerklæring

Eg gir herved mitt informerte samtykke i at eg vert intervjuet i samband med masteroppgåva «Mellom politikk og kvardag. Ei fenomenologisk studie av ungdomskulerådgjeverens kvardag». Det vert gjort lydopptak av intervjuet.

Eg kan når som helst trekkje meg frå studien utan nærare forklaring, og utan konsekvensar for meg. Eg har fått informasjon om arbeidet både skriftleg og muntleg.

Stad Dato

Sign

C. Informasjon til deltakere

Informasjon til deltakere i mastergradsstudiet «Mellom politikk og kvardag. Eit fenomenologisk studie av ungdomsskulerådgjevarens kvardag.»

Gjennom Kunnskapsløftet har ein fått inn eit nytt fag i den norske skulen, Utdanningsvalg. Dette faget har saman med ei ny forskrift og ei ny rettleiing til kompetansekrav til rådgjevarar vore ein del av tiltakspakka frå Kunnskapsdepartementet for å jobbe for betre rådgjeving og lågare fråfalls- og omvalstal. I dette mastergradsarbeidet vil fokuset vere den nye arbeidskvardagen til rådgjevarane.

All informasjon vil verte behandla konfidensielt, og eg som forskar er underlagt taushetsplikt. Datamaterialet vil kun verte behandla av meg og lagra med anonymiserte personopplysningar. Alle intervju vil bli tatt opp på bånd i sin heilhet, og etterpå transkribert. Desse vil bli forsvarleg lagra under heile prosjektperioden. Det er berre eg som vil lytte til lydbånda, og dei vert makulerte etter prosjektet er gjennomført. Studet er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapeleg datateneste AS: Rettleiar er Ragnvald Kvalsund, professor ved pedagogisk institutt NTNU. Tema, problemstilling og analysar vert drøfta og godkjent av rettleiar.

Med vennleg helsing

Ida Sortland Knutsen

Mastergradstudent ved Pedagogisk Institutt, NTNU tlf xxxxxxxx idaxx@stud.ntnu.no

D. Tilrådingsbrev frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ragnvald Kvalsund
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

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

Vår dato: 19.11.2010

Vår ref: 25329 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25329	<i>Mellom politikk og kvardag. Et fenomenologisk studie av ein rådgjevarprofessjon i endring</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ragnvald Kvalsund
Student	Ida Sortland Knutsen

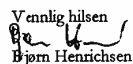
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.01.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Sortland Knutsen, Solliå 24, 7033 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyrre.svanu@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@sv.uib.no

D. Tilråningsbrev frå NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25329

Prosjektet innebærer intervjuer med rådgivere i ungdomskolen. Førstegangskontakt opprettes av studenten selv, og det vil bli gitt både skriftlig og muntlig informasjon. Informasjonsskrivet som er vedlagt prosjektmeldingen tilfredsstiller vilkåret til informert samtykke, forutsatt at dato for prosjektslutt oppgis.

Datamaterialet behandles aidentifisert i prosjektperioden. Det benyttes lydopptak under intervjuene, og opptakene skal behandles på pc.

I henhold til prosjektmeldingen skal datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, som er angitt til 30. januar 2011.