

SINTEF A26556 - Åpen

Rapport

Rådgiverrollen

- mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet

Forfattere

Siri Mordal

Trond Buland

Ida Holth Mathiesen



Foto: "Teacher", www.flickr.com/ThanasisAnastasiou

SINTEF Teknologi og samfunn

Avd. Helse

Gruppe for arbeid og helse

2015-01-20

Rapport

Rådgiverrollen

- mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet

EMNEORD:

Rådgiver

Rolle

Kvalitativ

Sosialpedagogisk
rådgiving

Utdannings- og
yrkesrådgiving

VERSJON

1

DATO

2015-01-20

FORFATTERE

Siri Mordal

Trond Buland

Ida Holth Mathiesen

OPPDRAGSGIVER

Utdanningsforbundet

OPPDRAGSGIVERS REF.

Jorunn Dahl Nordgård

PROSJEKTNR

102008335

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:

127 + vedlegg

SAMMENDRAG

Denne rapporten er resultatet av et kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen. Prosjektet er gjort på oppdrag fra Utdanningsforbundet, og er gjennomført av forskere ved SINTEF, NTNU og IRIS. Prosjektet er gjennomført i 2014, og i tråd med oppdragsgivers ønske tar rapporten for seg rådgivers egne oppfatninger rundt rolle og arbeidshverdag.

Prosjektets overordnede hensikt har vært å gi et bilde av rådgiveres forståelse og opplevelse av egen rolle i skolen. Rapporten tar for seg rådgiverrollen både innenfor ungdomsskolen og i videregående skole, og peker på ulikheter mellom de to institusjonene der det er av betydning. Studien har utelukkende vært kvalitativ, og rapporten bygger på data fra intervjuer gjennomført i slutten av 2013 og 2014.

Rapporten viser bredden og dybden i rådgivers oppgaver og ansvar, og tar for seg opplevelse av rollen, og endringer i rollen over den siste tiden. Rapporten søker også å gi innsikt i hva rådgiverne synes er viktig for den videre utviklingen av rådgiverfunksjonen i skolen, både i forhold til kompetanseheving, arbeidsoppgaver, arbeidsdeling og samarbeid.

UTARBEIDET AV

Siri Mordal, forsker

SIGNATUR



KONTROLLERT AV

Karin Dyrstad, forsker

SIGNATUR



GODKJENT AV

Randi E. Reinertsen, forskningssjef

SIGNATUR



RAPPORTNR

SINTEF A26556

ISBN

978-82-14-05793-5

GRADERING

Åpen

GRADERING DENNE SIDE

Åpen

Forord

Med dette foreligger rapporten fra prosjektet "Kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen". Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsforbundet, og er gjennomført av forskere ved SINTEF, NTNU og IRIS. Rapporten er forfattet av Siri Mordal (SINTEF), Trond Buland (NTNU Program for lærerutdanning), og Ida Holth Mathiesen (IRIS). Kvalitetssikrer har vært Karin Dyrstad ved SINTEF. Siri Mordal har vært prosjektleder.

Vi vil benytte muligheten til å takke alle våre informanter for at dere tok dere tid til å snakke med oss i en travel hverdag. For noen krevde deltakelse også lang reisevei eller annen organisering, og vi setter pris på at dere på tross av dette hadde mulighet til å stille opp. Vi vil også takke Utdanningsforbundet for god dialog og konstruktive innspill undervegs.

Trondheim og Stavanger, januar 2015

Fotografi forside: "Teacher" av Thanasis Anastasiou

Lastet ned 08.12.2014: <https://www.flickr.com/photos/nasos3/9148231111/in/photolist-97keFD-eWp5oB-9zS4U-2GhfCx-8b9gPW-hyC3c-nK3uJv-akt1AY-7dGUzT-kySmT-5ZZxpm-oHYSon-6y18eF-GroKu-7jckrW-hyC8h-4NrGgj-Kc3fs-2HFEE-6p7CVf-7Zw8XZ-9WsGNz-7S52o3-9xFyS5-9xFAqQ-67b8Y7-7Zzsps-8pvLMi-6p7DF1-6v617K-6p3uTe-6y18yK-9YQKgl-6p7C2Y-TrabT-orKWjZ-6va9N3-aHen5-6v5ZUx-pNQm3G-6w4XTf-hKxPeg-adgBkf-7HYgNf-7Zzng5-9xFkCy-6jKyfV-SZz92-SZmCM-9xBi6g/>

Innholdsfortegnelse

1	Sammendrag	9
2	Om prosjektet og rapporten	13
2.1	Leseveiledning.....	13
2.2	Problemstillinger	14
2.3	Definisjoner og begrepsbruk.....	15
3	Metode og datagrunnlag	17
3.1	Intervju som metode	18
3.2	Datainnsamling	18
3.2.1	Utvalgskriterier	18
3.3	Metodiske refleksjoner	20
3.3.1	Mål med kvalitative studier	20
3.3.2	Representativitet i kvalitative studier	20
3.3.3	Validitet i kvalitative studier	21
4	Rådgivnings rammer - hva er «god rådgiving»?	23
4.1	Kunnskap gir god rådgiving - rådgivingsteori.....	23
4.1.1	Fra rådgiving til karriereveiledning.....	24
4.1.2	CMS – career management skills.....	25
4.1.3	Den globale rådgivingsteorien.....	26
4.2	Med lov skal god rådgiving bygges	27
4.3	Rådgivnings premissleverandører.....	30
4.4	Oppsummering	33
5	Organisering og arbeidshverdagen	35
5.1	Arbeidsoppgaver og årshjul	35
5.2	Administrasjon eller pedagogikk?	36
5.2.1	Administrative oppgaver	37
5.3	Elevsamtaler.....	39
5.4	Rådgiver som informasjonsspreder	40
5.5	Utdanningsvalg – et ledd i rådgivingen.....	42
5.6	Rådgiver som utenriksminister	43
5.7	Forankring av rådgiverrollen	44
5.8	Rådgiverrollen og elevenes valg	46
5.9	Oppsummering	49
6	Utvikling eller stillstand?	51
6.1	Minoritetspråklige elever og flerkulturelle skoler.....	51

6.2	Utdanningsvalg (og prosjekt til fordypning)	53
6.3	Sammensatte problemer	58
6.4	Rådgiving som hele skolens ansvar	59
6.5	Et spørsmål om ressurser?	60
6.6	Tid til god rådgiving	62
6.7	Oppsummering	63
7	Kompetanse	65
7.1	Behovet for kompetanse	66
7.2	Barrierer i kompetansehevingarbeidet	67
7.2.1	Fysisk distanse	68
7.2.2	Tilbudenes relevans	68
7.2.3	Lokale prioriteringer	69
7.3	Oppsummering	70
8	De to rådgiverrollene – utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving	71
8.1	Delt rådgivingstjeneste	71
8.2	Er det så enkelt å skille?	74
8.3	Rådgiving og elevtjenesten	75
8.4	Oppsummering	76
9	Samarbeid og nettverk	79
9.1	Rådgivers interne nettverk – som en del av kollegiet	79
9.2	Samarbeid med andre etater og offentlige aktører	81
9.3	Rådgivernetverkene	83
9.4	Samarbeid med næringsliv	84
9.5	Oppsummering	87
10	Karrieresenter	89
10.1	Nettverksfremmende karrieresenter?	90
10.2	Karrieresenter som kompetanseheving	91
10.3	Karrieresenteret som tidstyv	93
10.4	Oppsummering	94
11	Rådgivers rolle - hvordan definerer og utøver rådgiverne sin rolle?	97
11.1	Mot en ny rådgiverrolle	97
11.2	Å gi råd er uetisk - Rådgiving, veiledning og realitetsorientering	99
11.3	Rådgiver som pedagogisk vaktmester	101
11.4	Kjønn - et glemt tema?	102
11.5	Tidstyv eller grunnleggende ferdighet?	103
11.6	Et godt valg eller livslang kunnskap - Hva er «god rådgiving»?	105
11.7	Lokal konstruksjon av god rådgiving	107

11.8 Oppsummering – en rolle i krysspress?	109
12 Hovedfunn og konklusjon	111
12.1 Hovedfunn.....	111
12.2 En sammensatt rolle under press?	114
Litteratur	119

Figurer og tabeller

Tabell 1 - informanter.....	17
Figur 1 rådgivingens premissleverandører	31
Figur 2 - påvirkning fra lokalt og nasjonalt nivå	32
Figur 3 – aktører i rådgivingsarbeidet	33

BILAG/VEDLEGG

Intervjuguide

1 Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultatene fra et kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen. Prosjektet ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsforbundet, av forskere ved SINTEF, NTNU og IRIS. Prosjektet ble gjennomført i 2014, og i tråd med oppdragsgivers ønske konsentrerer rapporten seg om rådgivernes egne oppfatninger rundt rolle og arbeidshverdag i skolen. Rapporten tar for seg rådgiverrollen både i ungdomsskolen og i videregående skole. Studien har utelukkende vært basert på kvalitative data fra intervjuer gjennomført vinter 2013 og gjennom 2014.

Rapporten søker å gi innsikt i hva rådgiverne synes er viktig for den videre utviklingen av rådgiverfunksjonen i skolen, både i forhold til kompetanseheving, arbeidsoppgaver, arbeidsdeling og samarbeid.

Funnene viser at rådgivers rolle er kompleks og sammensatt, og at mange ulike interessenter har klare forventninger til hvordan rådgivere utfører sine oppgaver. Rådgiveren og skolens rådgiving eksisterer ikke i et vakuum. Rådgivingspraksis blir til i et komplekst samspill mellom det vi har kalt global teori og lokale teorier. Den globale teorien kan defineres som rådgivingsteori, lov og forskrift, anbefalte kompetansekriter, samt andre sentrale styringssignaler, og lokale teorier kan defineres som kontekstuelle forhold som f.eks. skolens organisering, kultur og elevgrunnlag, eller lokalt næringslivs behov og engasjement.

Forståelsen av hva som er «god rådgiving» blir i stor grad til lokalt, gjennom formelle og uformelle forhandlinger, i samspill mellom mikro og makro-nivå. Global teori, sentrale føringer, blir oversatt til ”lokal teori”, som bestemmer hvordan lokal praksis blir. Dette samspillet, disse kontinuerlige forhandlingene og formingen av lokal praksis og «god rådgiving» slik det framstår gjennom rådgivernes fortellinger om egen rolle og praksis, blir belyst i denne rapporten.

Rådgiverne vi møter i dette prosjektet forteller om en stadig mer krevende elevgruppe, med større og mer sammensatte psykososiale utfordringer. Dessuten oppleves også valg av utdanning og yrke som vanskelig av mange elever. Rådgivere opplever derfor at oppgaven deres blir stadig mer krevende. Det vi har kalt den nye rådgiverrollen stiller nye krav om arbeid både på system- og individnivå. Noen opplever det til tider som om det forventes at rådgiver skal løse alle skolens og mange av samfunnets problemer, fra høyt frafall i videregående opplæring, psykososiale problemer og dårlig læringsmiljø, til næringslivets behov for bestemte typer arbeidskraft.

Våre informanter er enige om at det er arbeidet med elevene som er viktig i deres arbeidshverdag, og kunne gjerne tenkt seg mer tid til dette. Det å ha tid og anledning til å arbeide strategisk og forebyggende oppleves som et savn. Flere rådgivere mener at prioriteringer av denne typen arbeid kunne gjort behovet for individuelt arbeid mindre, noe som ville vært et positivt.

Vi ser også at rådgiverne gjerne kunne tenkt seg en tydeligere ledelse når det gjelder rådgivingsarbeidet. Særlig ser vi det i ungdomsskolen. Dette gjelder både skoleleders og skoleeiers involvering i arbeidet.

Rådgiverne opplever ofte at de ikke har nok ressurser til å gjøre det arbeidet de burde gjøre. Mange trekker frem at de ikke opplever at noen har snakket deres sak, at de føler seg forbigått og nesten som en "svarteper" som får skylden for utfordringer de ikke kan gjøre mye med innenfor eksisterende rådgiverressurs. Ressursen er en viktig barriere i arbeidet. Samtidig opplever mange at det er en økende utfordring å få tid og rom for rådgiving i en skolehverdag preget av press og timetelling. Noen gir uttrykk for at de opplever å bli sett på som tidstyver som tar tid og ressurser fra skolens sentrale arbeidsområder.

Dette handler også om rådgivingens plass i skolen. Så lenge rådgiving defineres som noe som ligger utenfor skolens primær oppgaver, vil det også være vanskelig å argumentere for å bruke tid på dette. Løsningen mange av våre informanter peker på er at arbeidet må timeplanfestes, og at forståelsen av hva god rådgiving er og skal bidra til, bør justeres. Rådgiving må omdefineres fra å handle om kortsiktig problemløsning til å bli en læringsaktivitet, der målet er å gi elevene grunnleggende kompetanse og ferdigheter i det å gjøre valg, sett i et livslangt perspektiv. Faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen oppleves som et framskritt, men det fungerer i svært varierende grad, og man trenger en bevisst satsing på og oppvurdering av faget. Flere etterlyser også et tilsvarende fag i videregående skole.

Kjønn og utdanningsvalg er lite synlig i lokal rådgivingspraksis. Mange opplever åpenbart dette som et tungt tema å arbeide med, og etterlyser flere virkemidler og gode grep. Integrering av ulike elevgrupper, som minoriteter eller elever med lærevansker oppleves som viktig i rådgiveres arbeid, og ser ut til å være både bedre strukturert og bedre organisert enn likestillingsarbeidet.

De fleste av rådgiverne i denne studien fyller de anbefalte kompetansekriteriene. Likevel ser vi at rådgiverne ved de videregående skolene gjerne har mer formell kompetanse enn rådgiverne i ungdomsskolen. Våre informanter har delte erfaringer med allerede gjennomførte kompetansehevingstiltak. Når det gjelder den sosialpsykologiske rådgivingen savnes det skreddersydde kompetansehevingstiltak, og mange informanter opplever at de universitetskursene man kan ta ikke nødvendigvis passer godt til rådgivers behov.

Om skolen har valgt delt eller ikke delt rådgivingstjeneste som modell påvirker rådgiveres forståelse av egen rolle. Der man ikke har delt, tenderer rådgiverrollen til å bli tungt preget av det sosialpedagogiske feltet. Der man deler, ser vi en mer spesialisert rolleforståelse, man blir henholdsvis «karriereveileder» og sosialpedagogisk rådgiver. Der man har etablert samordnede elevtjenester, bidrar dette også i rådgivers rolleutforming. Her blir man i sterkere grad en del av det

kollektivet som arbeider sammen med å støtte og hjelpe eleven. Her ser man ofte at de samlede elevtjenestene fungerer som et praksis- og læringsfellesskap for alle de involverte.

En viktig del av den nye rådgiverrollen handler om å bygge, vedlikeholde og delta i ulike nettverk. Dette gjelder internt i skolen, mot andre skoler, mot offentlige aktører og mot nærings- og arbeidslivets aktører. Vi ser at rådgivere er enige om at slike nettverk er viktig for utøvelse av rollen. Gode rådgiver-nettverk reduserer antallet som føler seg ensomme i sin utøvelse av rollen, gjennom å skape faglige fellesskap som oppleves som nyttige i det daglige arbeid. Nettverk gir erfaringsutveksling og gjensidig støtte i arbeidet. Mange opplever at mye av deres kompetanseutvikling skjer gjennom slike nettverk. Nettverk kan være viktige tolknings-fellesskap, der rådgivere sammen kan nærme seg en omforent forståelse av hva god rådgiving er.

Samtidig ser vi at noen etterlyser mer fokus på den sosialpedagogiske rådgivingen i regi av slike nettverk. Nettverk med offentlig aktører er nødvendig for å kunne skape de nødvendige støttenettverk rundt elever som sliter med ulike utfordringer. Gode bedriftsnettverk gir både kompetanse og et bredere utvalg av virkemidler i arbeidet med utdannings- og yrkesrådgiving. Samtidig ser vi at nettverksarbeid oppleves som utfordrende. Det krever tid og ressurser som ellers kunne vært brukt direkte i møtet mellom rådgiver og elev. Videre ser vi at det til tider kan være krevende å få gode nettverk på plass. Formelle avtaler, som for eksempel partnerskap for karriereveiledning, oppleves ofte som en fordel.

Karrieresenterene fungerer noen steder som medspiller for skolens rådgiving, blant annet som partnere i rådgivers kompetanseutvikling. Særlig gjelder nok dette i ungdomsskolene, der rådgiveren noen steder opplever at sentrene bidrar med å tilføre praktisk kunnskap og teknikker/redskaper som er til hjelp i arbeidet. Noen rådgivere er fornøyd med sentrenes rolle og funksjon, andre er mindre fornøyd. Sentrene fungerer overfor skolens rådgiving som andrelinjetjeneste, men ikke alle rådgiverne i vår studie opplever at sentrene er til stor nytte i deres arbeid i skolen.

Selv om nettverk og samarbeid både internt og eksternt har blitt mer utviklet, opplever noen rådgivere seg fortsatt som ensomme i utførelsen av sin oppgave. Det er ennå et stykke å gå før alle kan snakke om at rådgiving er hele skolens oppgave, og enda lenger å gå før man opplever at rådgiving defineres og forstås som en av skolens kjerneoppgaver.

2 Om prosjektet og rapporten

Med dette foreligger rapporten fra prosjektet "Kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen". Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsforbundet, og er gjennomført av forskere ved SINTEF, NTNU og IRIS. SINTEF har hatt prosjektansvaret men arbeidet fordeler seg jevnt over de tre institusjonene. Prosjektet er gjennomført i 2014, og i tråd med oppdragsgivers ønske tar rapporten for seg rådgivernes egne oppfatninger rundt rolle og arbeidshverdag.

Rapporten tar for seg rådgiverrollen i ungdomsskolen og i videregående skole, og peker på ulikheter mellom de to institusjonene der det er relevant. Studien har utelukkende vært kvalitativ, og rapporten bygger på data fra intervjuer gjennomført i 2014.

2.1 Leseveiledning

Rapporten består av til sammen 12 kapitler som tar for seg ulike elementer knyttet til rådgiver, rollen og rådgivers hverdag. Det **første kapittelet** er et sammendrag av funnene i rapporten. **Kapittel 2** fungerer som en innledning og gir informasjon og prosjektet og rapporten. Her presenteres målene med prosjektet og rapportens problemstillinger, samt definisjoner og klargjøringer når det gjelder begrepsbruk. **Kapittel 3** tar for seg prosjektets metodiske design og datagrunnlag. Her presenteres prosjektets metodiske fremgangsmåte, samt informasjon og drøftinger rundt valgene av informanter. I **kapittel 4** går vi igjennom det teoretiske rammeverket for rådgivingen, og som også har innvirkning på rådgiverrollen. Her presenteres og drøftes den teoretiske utviklingen innenfor feltet, samt aktuelle lover og forventninger. Dette utgjør rådgivingens rammer, og gir en pekepinn i forhold til hva som blir forstått som god rådgiving generelt sett. Organisering av rådgivingsarbeidet og rådgivers opplevelse av arbeidsoppgaver og arbeidshverdagen presenteres i **kapittel 5**. Her tar vi for oss de mest sentrale elementene våre informanter har diskutert i intervjuene, hva arbeidet består i og hvordan dette oppfattes. **Kapittel 6** bygger videre på dette og drøfter de største endringene som informantene opplever tilknyttet rollen og arbeidet. Her tas også ressurs-spørsmålet opp som et viktig element. Rådgivernes kompetanse, og kompetansebehov diskuteres i **kapittel 7**, i tillegg til utfordringer knyttet til kompetanseheving, mens **kapittel 8** ser på de to rådgiverrollene. Her diskuteres både den sosialpedagogiske rollen og utdannings- og yrkesrådgiverrollen, videre ser kapittelet også på delingen av ansvar mellom disse to funksjonene. **Kapittel 9** omhandler samarbeid og nettverk, både internt ved den enkelte skole men også ut mot andre aktuelle aktører. Karrieresentrene rolle for rådgivingen blir tatt opp i **kapittel 10**, mens **kapittel 11** søker å si noe om hvordan rådgiverne definerer og utøver sin rolle. Dette kapittelet drøfter rollen på et mer overordnet nivå. Til slutt søker kapittel 12 å oppsummere funnene i rapporten, både ved spesifikt å besvare studiens forskningsspørsmål, men også på et mer generelt grunnlag.

2.2 Problemstillinger

Prosjektets overordnede hensikt har vært å gi et bilde av rådgiveres forståelse og opplevelse av egen rolle i skolen. Oppdragsgiver formulerte hensikten forskningsprosjektets som at det skulle: «*belyse rådgivernes rolle og oppfatninger om eget arbeid i ungdomsskolen og videregående skole for å få fram rådgivernes stemme og syn på rådgiverrolle i skolen*».

Hensikten har vært å la rådgivers stemme komme til uttrykk. Det er rådgivers opplevelse som her skal presenteres, og ikke ulike gruppers syn på og vurdering av rådgiver og rådgiving. Det er altså rådgivers fortellinger eller narrativer som står i fokus. Et annet viktig punkt vil være å gi innsikt i hva rådgiverne synes er viktig for den videre utviklingen av rådgiverfunksjonen i skolen, både i forhold til kompetanseheving, arbeidsoppgaver, arbeidsdeling og samarbeid. Oppdragsgiver har skissert bakgrunnen for prosjektet på følgende måte:

Rådgiverne har en nøkkelrolle i hele utdanningssystemet, og er ment å være en del av løsningen på mange store utfordringer i dagens samfunn. Rådgiverne i skolen har fått et økt omfang av oppgaver, en mer kompleks elevgruppe og et mer mangfoldig utdannings- og arbeidsmarked, nasjonalt og internasjonalt, å forholde seg til. Samtidig ressursene er små. Manglende retningslinjer og kvalitetskrav i rådgivingstjenesten har blitt fremhevet som årsaker til at tjenesten ikke innfrir forventninger fra elever, foresatte, samarbeidsparter og eksterne utdanningspolitiske aktører.

Der er mange aktører på banen som mener noe om hva rådgiving og karriereveiledning bør inneholde og hvordan tjenestene bør organiseres, men hva vet vi om hvordan rådgiverne egentlig utfører og oppfatter sin rolle? Der er lite forskning og dokumentasjon i feltet som får frem nettopp dette. Utdanningsforbundet har behov for å øke sitt kunnskapsgrunnlag på feltet som grunnlag for videre politikktutvikling.

Vi vil i denne rapporten søke å besvare disse momentene ut fra følgende problemstillinger:

1. **Utvikling og organisering:**

- Hvordan oppfatter rådgivere utviklingen innen sektoren?
- Hvordan bør rådgivingstjenesten organiseres for å best møte behovene blant elevene i dag og fremover?
- Hva er rådgivernes oppfatning/opplevelse av delte/ikke-delt rådgiving?

2. **Rådgivers rolle:**

- Hvordan utøver rådgiverne sin rolle?
- Hvordan oppleves rammebetingelsene rundt rådgivingen?
- Opplever rådgiverne at rådgiving er «hele skolens oppgave»?
- Hvilken rolle kan rådgivere gjennom sitt daglige virke i utdanningssystemet fylle i utviklingen av nasjonal kompetansepolitikk?
- Hvordan arbeider rådgivere med likestilling og integrering?

3. **Samarbeid med sentrale aktører:**

- Hvordan mener rådgivere det er mulig å få til et bedre samarbeid mellom sentrale aktører?
- Har rådgivere tilgang til andre sentrale yrkesgrupper som kan supplere og støtte rådgivernes arbeid- for eksempel skolehelsetjeneste/psykologbistand?

4. **Karrieresenter:**

- Hvordan oppfatter rådgivere samspillet med de fylkesvise/regionale partnerskapene for karriereveiledning?
- Hvordan fungerer samarbeidet med karrieresenter og andre eksterne aktører som tilbyr rådgiving/karriereveiledning?

2.3 Definisjoner og begrepsbruk

Rådgiving er et felt preget av ulik begrepsbruk og i noen tilfeller ulike fortolkninger av begrepene, derfor vil vi her klargjøre denne rapportens begrepsbruk. Forskriften til Opplæringslova om retten til nødvendig rådgiving (Kapittel 4) bruker begrepene rådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Dette kan anses som det nærmeste vi kommer standardiserte begreper på feltet. Likevel er det flere aktører som bidrar til en dreining av begrepsbruken, mot at 'rådgiving' erstattes med 'veiledning', og 'utdannings- og yrkesrådgiving' med 'karriereveiledning'.

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

Når det gjelder den sosialpedagogiske rådgivingen finner vi også her ulike begreper som blir benyttet, men dette gjelder da først og fremst i praksisfeltet. Særlig på ungdomsskolenivå er det til dels vanlig å benytte begrepet sosiallærer heller enn sosialpedagogisk rådgiver. Også noen skoleiere bruker begrepet sosiallærer heller enn sosialpedagogisk rådgiver. I denne rapporten vil vi benytte oss av begrepet **sosialpedagogisk rådgiving**, da det er dette begrepet som i hovedsak blir benyttet både i praksisfeltet og i offentlige dokumenter. Ved å benytte begrepet sosiallærer knyttes ikke rollen automatisk til rådgivingstjenesten, og man risikerer å finne aktører som ikke identifiserer sosiallærerrollen med rådgiverrollen overhodet. Sosialpedagogisk rådgiving henviser til elevens rett til nødvendig rådgiving om sosiale og personlige spørsmål, og vil anvendes i denne betydningen.

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

3 Metode og datagrunnlag

Denne rapporten bygger utelukkende på kvalitative data, både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Data er innsamlet dels i forbindelse med et tidligere prosjekt, og dels rettet konkret mot dette prosjektet.

Rapporten bygger på data innhentet til dette prosjektet, samt allerede eksisterende data innhentet i forbindelse med et tidligere prosjekt. Vi har i denne omgangen gjennomført intervjuer med rådgivere i fire fylker. Disse fylkene er Rogaland, Nordland, Telemark og Oslo. I denne runden av datainnsamlingen har vi gjennomført til sammen 7 gruppeintervjuer og 7 individuelle intervjuer. Tabell 1 illustrerer det samlede antall informanter i studien, de intervjuer som er gjort spesifikt med tanke på dette prosjektet er i tabellen skravert i grått:

Tabell 1 - informanter

Fylke	Antall informanter	Både ungdomsskole og videregående skole	Antall intervju
Nordland	4	Kun videregående	1
Nord Trøndelag	9	✓	6
Sør Trøndelag	10	✓	6
Møre og Romsdal	15	✓	6
Rogaland	16	✓	4
Oslo	9	✓	2
Telemark	7	✓	7
Totalt	70		33

NTNU, IRIS og SINTEF fullførte i 2014 en forskningsbasert evaluering av skolens rådgiving Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag fylkeskommuner (Buland, Mathiesen & Mordal, 2014). I prosjektet ble det samlet inn et stort kvalitativt materiale som også vil benyttes i dette prosjektet. Til sammen ble det gjennomført 106 semistrukturerte gruppeintervjuer med rådgivere, lærere, ledere, elever, foreldre, skoleeier og andre relevante aktører med til sammen 241 informanter. Av disse informantene var 34 rådgivere. Intervjuene med rådgiverne har vi analysert videre med tanke på problemstillingene Utdanningsforbundet ønsker belyst i dette prosjektet. I denne evalueringen var vi også til stede som observatører ved 7 elevsamtaler mellom rådgiver og elev. Også dette materialet har vært med som et bakteppe for vår analyse i denne rapporten.

3.1 Intervju som metode

Intervjuene har vært semistrukturerte intervjuer med en temaguide til grunn (Kvale, 2001). Vi har gjennomført gruppeintervju så langt det lar seg gjøre, unntakene er i de situasjoner hvor kun en informant har hatt mulighet til å delta. I tillegg er det gjennomført individuelle intervju i Telemark, da det var vanskelig å få samlet informantene på samme sted på grunn av store avstander. Gruppeintervjuene har blitt gjennomført som fokusgruppeintervjuer (Halkier, 2008, Wibeck, 2000), hvor både interaksjonen og diskusjonen i gruppen ligger til grunn for analysen. Det var satt av to timer til samtlige gruppeintervju, mens de individuelle intervjuene tok ca. en time. Intervjuene var rettet mot rådgivers opplevelse av rollen og arbeidshverdagen. Samtlige intervjuer ble tatt opp ved hjelp av diktafon, for senere å bli transkribert i sin helhet.

3.2 Datainnsamling

I gruppeintervjuene forsøkte vi å samle rådgivere fra ulike skoler (men ikke ulike skoleslag) til et egnet lokale. Dette var gjerne på en av skolene hvor rådgiverne arbeidet. Samtlige av gruppeintervjuene ble gjennomført av to prosjektmedarbeidere, slik at mulighetene for å diskutere intervjuet i etterkant er til stede, samt for å sikre at samtlige tema blir belyst.

Prosjektstart sammenfalt med høstens streik i norske skoler, noe som bidro til å vanskeliggjøre datainnsamlingen. I tiden etter streiken var mange skoler preget av svært høyt arbeidspress, også rådgivingstjenesten. Blant annet på grunn av dette viste det seg vanskelig å gjennomføre alle de intervjuer vi hadde planlagt, da rådgiverne ikke hadde mulighet til å bidra enten på grunn av at de var i streik eller på grunn av tidspress i etterkant. Dette bidro til at vi ikke har så mange informanter i Nordland som ønsket, og dette var også grunnen til at vi inkluderte Telemark i studien på et senere tidspunkt enn de andre fylkene. Intervjuene i Telemark ble gjennomført som telefonintervjuer, da det ble vanskelig å samle informantene innen den tid vi hadde til rådighet før prosjektets interne frister.

3.2.1 Utvalgsriterier

Rådgiverne som er inkludert i denne studien er valgt ut i to omganger: (1) til evalueringen som ble gjennomført i 2013/2014, og (2) spesifikt til dette prosjektet. Fremgangsmåten for utvelgelse har vært noe ulik i de to omgangene. I intervjuene til evalueringen ble det valgt ut caseskoler i samråd med oppdragsgiver. Dette for å spare tid i utvelgelsesprosessen, samt at skoleeier hadde et godt kontaktnettverk ut i skolene. Kriteriene var at evalueringen skulle dekke både by/land, store skoler/mindre skoler, og ungdomsskole/videregående skole. I datainnsamlingen spesifikt beregnet på dette prosjektet har vi i hovedsak valgt ut skoler selv, men også her ut fra kriteriene by/land, store skoler/mindre skoler og videregående/ungdomsskole. Unntaket er Telemark hvor vi har fått bistand fra skoleeier på fylkesnivå for å komme i kontakt med informanter. Uavhengig av hvilken datainnsamling det gjelder, har vi hele tiden vært tydelig på at deltakelse er frivillig.

I ettertid ser vi at vi fikk et bredt spekter med skoler gjennom datainnsamlingene, med noen som hadde jobbet mye med rådgiving, og andre som ikke hadde hatt så stort fokus på dette området. Vi snakket med store videregående skoler med opptil 1200 elever og små skoler med under 100 elever. Skolene fordelte seg også jevnt i forhold til næringsliv og arbeidsliv i nærmiljøet, med skoler som lå i små kommuner preget av mye industri, mellomstore kommuner som også var fylkessentrum, eller store urbane kommuner med et stort utvalg videregående skoler og gode muligheter for nettverksbygging for rådgiverne. Videre ser vi også at rådgiverne er omtrent jevnt fordelt når det gjelder tilgangen på, eller samarbeidet med, et karrieresenter.

Når det gjelder rådgiverne vi har intervjuet ser vi at også her er det stor spredning både i kjønn, alder og ansenitet. Noen har nettopp blitt ansatt som rådgiver, mens andre har vært rådgivere siden 80-tallet. Vi har en svak overvekt av utdannings- og yrkesrådgivere i materialet vårt, på bekostning av de sosialpedagogiske rådgiverne. Dette kan det være flere grunner til: (1) at rådgiver både er utdannings og yrkesrådgiver og sosialpedagogisk rådgiver, men fokuserer mest på utdannings- og yrkesrådgivingen i intervjuet, (2) at de sosialpedagogiske rådgiverne ikke ser på seg selv som rådgivere men heller identifiserer seg med rollen som sosiallærer, og på det grunnlaget velger å ikke være med i studien, eller (3) at de ikke har hatt mulighet til å bidra da de har vært opptatt med andre oppgaver. Vi mener likevel at vi har tilstrekkelig med data også fra sosialpedagogiske rådgivere da ca. 35-40 % av informantene hadde denne rollen.

En slik spredning både i rammefaktorer og kontekst, samt i informantenes egenskaper bidrar til å belyse problemstillingene fra flere hold, og kan være viktig for den brede forståelsen av rådgiverrollen.

Samlet kan vi si at våre informanter sprer seg over følgende kriterier:

- Rådgiverne kommer både fra videregående skoler og ungdomsskoler
- Både sosialpedagogiske rådgivere og utdannings- og yrkesrådgivere er inkludert
- Skolenes beliggenhet i urbane eller rurale kommuner
- Hvorvidt skolen regnes som stor eller liten (store og små videregående skoler og store og små ungdomsskoler)
- Hvorvidt næringslivet i kommunen er preget av industri, primærnæring eller offentlige arbeidsplasser/ salg og service
- Om kommunen eller fylker har tilknytning til et karrieresenter

3.3 Metodiske refleksjoner

Dette delkapittelet tar for seg noen metodiske refleksjoner i forbindelse med studien. Her presenteres målet med kvalitative studier og hvordan (eller om) man kan vurdere representativitet i kvalitative studier. I tillegg diskuteres studiens pålitelighet og gyldighet.

3.3.1 Mål med kvalitative studier

I kvalitative undersøkelser er hovedmålet å få dypere innsikt i ulike elementer sett fra informantens side. Til motsetning fra kvantitative studier er målet således ikke å skaffe til veie statistiske eller generaliserbare data (Ringdal 2000, Thagaard 2002). Målet har vært å få et dypere innblikk i opplevelsene og erfaringene til rådgiverne som er inkludert i denne studien, dette for å få en bedre forståelse både av rollen og arbeidet. Med dette som utgangspunkt kan ikke funnene i denne rapporten sees på som generaliserbare, men heller et forsøk på å forstå og fordype seg i rådgivernes hverdag, arbeidsoppgaver og roller. Likevel bygger studien på et relativt omfattende datamateriale med til sammen erfaringer og opplevelser fra hele 70 rådgivere. Som et resultat av dette evner rapporten å berøre og fordype seg i mange ulike erfaringer og utfordringer knyttet til rådgiverrollen og rådgivingsarbeidet.

3.3.2 Representativitet i kvalitative studier

I kvalitative studier er den enkelte informant svært avgjørende for resultatene. Det er derfor viktig å reflektere over de valg man har gjort i utvelgelsesprosessen, og tydelig kommunisere dette. I den forbindelse vil vi påpeke at skolene våre informanter arbeider på ikke er valgt på bakgrunn av resultater på nasjonale prøver, tester eller lignende, men kun på grunnlag av at de passer til utvalgskriteriene som beskrevet over. Deltakelse i begge studiene denne rapporten henter data fra har vært frivillig, dette vil si at vi har sendt forespørsler til ulike skoler som passer disse kriteriene, for så å få svar om de kunne tenke seg å være med eller ikke. Som nevnt har vi i tilfeller fått bistand både til utvelgelse og kontaktinformasjon, men skolene/rådgiverne har i begge tilfeller hatt mulighet til å velge hvorvidt de vil delta. Flere skoler/rådgivere vi henvendte oss til, valgte å ikke inkluderes i studien. Begrunnelsene var oftest knyttet til streiken, men også andre argumenter ble kommunisert.

I utgangspunktet kan man si at selv det å bestemme seg for å være en del av datainnsamlingen som informant, kan være et særpreg. Den første studien denne rapporten bygger på forutsatte deltakelse fra samtlige aktører i skolen, og krevde en del planlegging både fra rådgivere og våre kontaktpersoner på den enkelte skole. For rådgivers del krevde det både deltakelse i intervju, organisering av elevintervju, samt å la to forskere være til stede under en rådgivingssamtale. Datainnsamlingen spesifikt rettet mot dette prosjektet kan også ha et datagrunnlag, eller informanter, med spesifikke særpreg. Informantene er rådgivere som har sagt ja til å intervjues av to forskere i to timer, og for mange betinget deltakelse også reise til en annen skole. Med andre ord har det medført en del tid og organiseringsarbeid å delta som informant. I denne fasen var det flere

skoler/rådgivere som avslo tilbudet om å delta, nettopp fordi det krevde en del organisering og tid. Slik sett kan de skolene/rådgiverne som valgte å delta, tenkes å være forskjellig fra de skolene/rådgiverne som valgte ikke å delta.

Selv om studien ikke kan si noe generelt om andel rådgivere og deres oppfatning eller mening om arbeidet eller rollen, gir erfaringene fra de utvalgte rådgiverne kunnskap som kan overføres til andre rådgivere som arbeider i tilsvarende kontekst.

3.3.3 Validitet i kvalitative studier

I all kvalitativ datainnsamling vil forskeren være det viktigste datainnsamlings- og analyseverktøyet (se for eksempel Postholm 2005). Med dette menes det at *forskerens* oppfatning, forforståelse og evne til å se sammenhenger og meninger i stor grad vil prege resultatet av studien (Thagaard 2002). Derfor har det vært viktig å arbeide grundig med intervjuguider for å være best mulig forberedt før datainnsamlingen, samt å være to forskere til stede ved hvert intervju. På denne måten kan man korrigere og utfylle hverandre, både i intervjuet og i etterkant. Dette er også noe av grunnen til at vi velger å presentere vår forståelsesramme rundt rådgiving og rådgiverrollen relativt grundig i kapittel 4, på denne måten får leseren innblikk også i forfatterens forforståelse og studiens kontekst.

4 Rådgivningens rammer - hva er «god rådgiving»?

For å forstå noen av de viktigste rammene for rådgiveres egen rolleforståelse, samt denne studiens kontekst, er det nødvendig å få et overblikk over det vi kan kalle globale teorier om rådgiving. (Buland et. al 2014, Mathiesen et. al 2014) Dette utgjør på mange måter de rammer rådgiver og rådgivingen eksisterer innenfor. Dels består disse «globale teoriene» av rådgivingens teoretiske grunnlag. Samtidig er lov, forskrift og anbefalte kompetansekriterier viktige deler av de overordnede styringssignalene som er med på å forme rådgiverrollen og lokal rådgivingspraksis.

4.1 Kunnskap gir god rådgiving - rådgivingsteori

Rådgivingsteorien slik vi kjenner den i dag startet på mange måter med Parsons karriereteori (Parson, 1909) hvor påstanden var at for å kunne gjøre gode karrierevalg, må den som skal velge ha tilstrekkelig innsikt i egne preferanser og ferdigheter. Deretter har flere ulike teoretikere og studier videreført dette arbeidet gjennom trekk- og faktorteorien (Williamson 1939, 1965), Yrkesvalgsteorier (Holland 1985) og Krumboltz' læringsteori (se for eksempel Zunker, 2006). En dypere beskrivelse av de eldre teoriene rundt veiledning og rådgiving har vi presentert i Buland et. al 2014. Hovedtrekket er at feltet har gått fra å vise til rigide egenskaper og kunnskap om arbeidslivet, til å fokusere på personlige preferanser, valgkompetanse og en betydelig mer dynamisk tenking både rundt karrierevalg og veiledning.

Birkemo (1997, 2007) har i forlengelsen av dette utviklet en teori om karrierevalgmodenhet som ser rådgiving og valg i et prosessuelt perspektiv. Birkemo beskriver tre trinn i en sirkulær yrkesvalgprosess: utforskning, vurdering og beslutning. Den første fasen handler om utforskning av aktuell informasjon. I den andre fasen vurderer eleven alternativene i forhold til sine verdier, evner og preferanser. I den tredje fasen, beslutningsfasen, gjør eleven sitt endelige valg, eller velger å gå tilbake til en tidligere fase for å fortsette utforskning av informasjon. Slik Birkemo ser det er da en av de viktigste oppgavene for rådgiveren å finne ut hvor i valgprosessen den unge befinner seg. Grunnlaget for rådgivingen blir da elevens forutsetninger for å orientere seg mot videre utdanning og yrke, dette betegner Birkemo (1997) som yrkesvalgmodenhet. Den som velger må ha kunnskaper om seg selv, kunnskaper om arbeidslivet og en evne til å kombinere disse to i en rasjonell beslutningsprosess om utdanning og yrker, altså en beslutningsferdighet. For å gjøre gode yrkesvalg må man også ha nødvendig kompetanse i det å gjøre valg basert på de to første faktorene. Den som skal velge må kunne reflektere, og på den måten gjøre et valg. Hvis denne beslutningsferdigheten ikke er utviklet hos eleven har hun eller han en lav yrkesvalgmodenhet, og er dermed enda ikke klar til å gjøre et yrkesvalg på et tilstrekkelig godt grunnlag.

Rådgiving og valg er noe som skjer over tid, som handler om en gradvis utvikling der dialog, relasjon, refleksjon, kartlegging og prosess er sentralt. Rådgiving blir i et slikt perspektiv en læreprosess der elev og rådgiver i fellesskap kartlegger både individet og kontekst. Gjennom en sosiodynamisk veiledningsprosess (Peavy, 2004) utvikles det vi i ulike sammenhenger har kalt en valgkompetanse hos elevene (Buland m.fl., 2011, Buland, 2012). Det sentrale målet blir dermed å hjelpe eleven til større innsikt og kompetanse på å gjøre gode valg, like mye som å bidra til eller støtte det ene konkrete valget han eller hun står overfor. En slik grunnleggende ferdighet, valgkompetanse, vil også være et grunnlag for å gjøre gode valg senere i livet – i et livslangt læringsperspektiv (Buland m.fl., 2011).

4.1.1 Fra rådgiving til karriereveiledning

Karriereveiledning har siste årene blitt et stadig mer aktuelt konsept, både politisk og som en del av statlige og kommunale tjenester. Som et resultat av utviklingen i samfunnet og i arbeidslivet ser man et behov for å styrke borgernes muligheter til å få kontroll over egen karriereutvikling. Gjennom stadige transaksjoner mellom arbeidsliv, opplæring og utdanning blir det en statlig oppgave å støtte borgerne i deres navigering:

...in knowledge-based societies and economies transitions between education, training and work are becoming less linear, and that consequently skills in managing education, training and occupational pathways are increasingly needed by all citizens throughout their lifespan (Watts m.fl., 2010:102).

OECD (2002) påpekte flere mangler ved tilbudet om karriereveiledning til unge og voksne i Norge. Manglende og fragmenterte tjenester ble trukket fram i rapporten, og det etterlyses et koordinerende ansvar på tvers av sektorer og virksomheter. Rapporten pekte også på mangelfull helhetkunnskap om sammenhengen mellom arbeid og utdanning som grunnlag for kvalifiserte valg, og at spesielt rådgivingen for voksne var for dårlig. I sin rapport fra 2014 «*Skills Strategy Diagnostic Report Norway*» understreker OECD at for å møte framtidige behov for arbeidskraft kreves en fornyet innsats for å informere ungdom som skal velge yrker og utdanninger om hvor behovene ligger og å innføre riktige insentiver for å oppnå dette.

Forholdet mellom karrierekompetanse, karriereidentitet, motivasjon og kvaliteten på yrkesvalget har blitt undersøkt av Meijers m.fl. (2013). De fant at en tradisjonell karrieretilnærming karakterisert av fravær av dialog ikke bidro til karriereidentitet, motivasjon for læring eller en erfaring av at utdannings- og yrkesvalgene som ble gjort var riktige. Derimot bidro en karrieredialog i skolen eller på jobben til dette. Kvaliteten på forholdet mellom rådgiver og klient og en enighet om målsettingen for den er også viktig, og samtaler om egenopplevde erfaringer fra arbeidslivet, hvor følelser ikke ble oversett, spiller en viktig rolle for effektiviteten i

karriereveiledningen. Jo mer erfaring elever har med arbeidslivet, jo mer fruktbar kan en karriereveiledningssamtale være.

4.1.2 CMS – career management skills

Ferdigheter i karrierehåndtering eller «career management skills» (CMS) slik det brukes i europeisk sammenheng, blant annet av Sultana (2011), er et sentralt begrep innenfor det siste tiårets arbeid med utdanning- og yrkesrådgiving. I økende grad har begrepet blitt brukt i en betydning som beskriver «career self-management» (Watts, 2006, King, 2004), altså i retning av selvbestemmelse i karriereutvikling. Innenfor ideen om selvbestemmelse i karriereutvikling framheves det særlig tre typer oppførsel: posisjonering, påvirkning og grensehåndtering som tilpasset respons til karriereutviklingsoppgaver. Dette er tre strategier som individer kan bruke for å håndtere utfordringer i karrieren og som kan lede dem til en god tilpasning i arbeidslivet (King, 2004). «Career self-management» tar utgangspunkt i at individer har en faktisk mulighet til å påvirke og kontrollere sin egen skjebne og retorikken framføres, paradoksalt nok, i stor grad av de som allerede har oppnådd suksess (Gratton & Hope-Haiely, 1999).

Risikoen for uheldige utfall blir særlig stor når ansvaret for egen karriere kun legges på individet samtidig som man har nedbemanning og et trangt arbeidsmarked. Det er videre viktig, framhever King (2004), at individer også forstår sine konkrete omstendigheter innenfor en større sosial, økonomisk og psykologisk sammenheng. King konkluderer med at ideen om selvbestemmelse i karriereutviklingen kan ha store fordeler for motiverte, høyt utdannede arbeidstakere som søker å tilpasse seg et flytende arbeidsmarked. Samtidig kan tanken om «career self-management» virke mot sin hensikt for mindre fordelaktig stilte arbeidstakere.

Det er vanskelig å omtale CMS uten å referere til begrepet employability eller sysselsettbarhet (Watts, 2006, Evans, 2008, Sultana, 2009). Yorke & Knight (2004) framhever at sysselsettbarhet er en miks av personlige kvalifikasjoner, forståelse og dyktighet kombinert med evnen til å reflektere over erfaringer. Definisjoner av sysselsettbarhet kan ha ulike fokus: enten på den nærmeste ansettelse eller på langvarig sysselsettbarhet. Særlig det siste punktet krever at oppmerksomheten legges på langsiktig karriereutvikling (Watts, 2006). Watts framhever særlig to måter å definere karriereferdigheter (CMS) på: 1) CMS sees som en del av en persons «employability» eller 2) CMS sees som et relatert sett av meta-ferdigheter som setter individet i stand til å utvikle og benytte hele spekteret av sine ferdigheter og som leder til sammenhengende og varig ansettelse (Watts 2006). Med referanser til flere andre forfattere forstår Watts disse meta-ferdighetene som: å lære å lære, å velge og å bruke ferdigheter i ulike kontekster, å drive egenreklame, å være årvåken overfor nye muligheter, å tilpasse seg og å ta avgjørelser, å drive nettverksoppbygging og å planlegge egne handlinger.

I *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN) har man gjennomført et felles europeisk arbeid knyttet til livslang læring og CMS. Sultana (2009:3) skriver i et refleksjonsnotat at medlemmene i nettverket har kunnet enes om følgende definisjonen av CMS:

Ferdigheter i karrierehåndtering (CMS), det å kunne planlegge, utvikle og styre egen karriere, omfatter en rekke kompetanser som skal gjøre enkeltpersoner og grupper i stand til å samle, analysere, sammenfatte og organisere informasjon om seg selv, utdanning og yrker. Dette inkluderer også ferdigheter i å fatte beslutninger og gjennomføre overganger (oversatt i ELGPN, 2011:13)

Det sies videre at slike kompetanser kreves av innbyggerne for at de skal kunne håndtere utfordringene de møter gjennom utdanning, opplæring og arbeidsliv. Dette vil kunne støtte innbyggerne i å håndtere ikke-lineære karriereløp og gi økte muligheter på arbeidsmarkedet. Dette vil videre sosial likhet og inkludering i følge ELGPN (2011:13).

4.1.3 Den globale rådgivingsteorien

Gjennomgangen av utviklingen av teorier rundt rådgiving, karriereveiledning og håndtering må betraktes som et teoretisk bakteppe for analysene i rapporten og for å forstå skolens rådgivingsarbeid. Dette bakteppet, eller den globale rådgivingsteorien som vi også kan kalle det, påvirker hvordan rådgiverne utøver sin rolle og hvordan man arbeider med rådgiving i skolen i dag. Ulike skoler og rådgivere legger vekt på forskjellige aspekter av ledende rådgivingsteori, og dette kombinert med ulike kontekstuelle forhold gjør at rådgiverrollen utøves på ulike måter ved skolene. Et annet bakteppe for denne lokale teoribyggingen, er teorier om ungdoms valg i det senmoderne samfunn (se f.eks. Giddens, 1991 eller Krangle og Øia, 2005). Sentralt i dette er en påstand om at ungdom i vår historiske epoke velger annerledes enn i tidligere epoker. De postindustrielle valgene er i stor grad løsrevet fra tradisjoner, bånd og tradisjonelle motiver som lønn og jobbsikkerhet. Ungdom velger fritt, som et ledd i sin sjølstendige konstruksjon av egen biografi og motivert på andre måter enn før. Gjennom disse valgene bygges identitet og karriere parallelt. Slik teori om rådgiving blir på denne måten en del av de styringssignalene som påvirker lokal praksis. De teoriene vi har beskrevet her kan kalles en «global rådgivingsteori». Den globale rådgivingsteorien, som altså består av mange ulike teorier, blir på den måten oppfattet som et styringssignal og danner et utgangspunkt for utøvelsen av rådgiving som skjer i skolene i møte med lokal kontekst og virkelighetsforståelse.

I tillegg til dette finner man også teorier og forståelser om hvordan rådgivingen skal foregå i praksis, altså ikke det teoretiske bakteppe for yrkes- og utdanningsrådgiving, men den praktiske gjennomføringen av rådgiving som også vil gjelde de sosialpedagogiske rådgiverne.

Rådgiving er en pedagogisk virksomhet som setter rådsøker i stand til bedre å kunne hjelpe seg selv (Stålsett, 2009). Det er viktig at rådsøker settes i stand til å bli veiledet. Det betyr at rådgivingen må skje i en trygg kontekst slik at rådsøker kan våge og utforske det ukjente i en aktiv prosess (Tveiten, 2008). Rådgiver må ha faglig innsikt og bevissthet om sin egen kompetanse, kommunikative ferdigheter og holdninger i møte med rådsøker (Lassen, 2002). Rådgivingssamtalens egenart dreier seg ikke om å vinne eller forhandle seg fram til enighet om hvordan fenomener kan forstås, men har som mål å stimulere rådsøker til en faglig og personlig utvikling.

Rogers personsentrerte teori har hatt enorm innflytelse på rådgivingsfeltet, og teorien og metodene er benyttet innen mange rådgivingstilnæringer. Hans personsentrerte tilnærming baserer seg på troen på at et hvert individ er positivt, grunnleggende godt og har et driv mot selvaktualisering (Rogers, 1967, Ivey m.fl., 2012). Den tar utgangspunkt i at mennesket evner å ta konstruktive valg for seg selv, dersom forutsetninger ligger til rette for det. Rådgiveren kan bidra til en positiv utviklingsprosess for mennesket, men må være bevisst sine egne tanker og følelser under rådgivingen og kommunisere disse til personen hvis det er ønskelig, eller passer seg. Det må være samsvar mellom rådgivers erfaring, den tolkende erfaringen og uttrykk av erfaringen (Allgood og Kvalsund, 2005). Personen gjennomskuer raskt en rådgiver som har satt opp en fasade og dette kan hemme personens mulighet for vekst i relasjonen (Rogers, 1967).

Løgstrup (1991) tar opp asymmetrien og makten vi har i all kommunikasjon. Han sier: «*Den ene har mer eller mindre af den andres liv i sin magt*» (Løgstrup 1991:65). Rådgiver må være bevisst på det som skaper asymmetri i rådgivingssamtalen. At skolerådgiver disponerer et sett med teoretiske og yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter, gir høyere status og myndighet enn rådsøker (Skau, 2005). I dette synet er rådgiver ekspert som lærer bort sin kunnskap til rådsøker, som er en godkjent del av læringsinstitusjonen (Allgood og Kvalsund, 2005).

Rådgivingsprosessen har til hensikt å legge til rette for endring og det er rådgivers ansvar å lage rom for dialog. Rådgiving er en virksomhet der dialog og kommunikasjon står sentralt. Som rådgiver bør en ha kunnskap om og være trent i kommunikasjonsferdigheter og bruk av disse i møte med rådsøker (Kvalsund, 2006, jf. Rogers, 1967). En god dialog innebærer balanse, likeverd og gjensidighet og at begge parter i dialogen gir og tar. Det er nyansering og utforskning av det som kommer fram i samtalen som er viktig i rådgivingsprosessen (Kvalsund og Meyer, 2005).

4.2 Med lov skal god rådgiving bygges

Rådgivingstjenesten i skolen er forankret i Opplæringslovens paragraf 9–2. Her heter det at alle elever i grunnskole og videregående skole er garantert retten til nødvendig veiledning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål. I kapittel 22 i forskriftene til Opplæringsloven heter det om retten til nødvendig rådgiving at den enkelte elev har rett til to ulike former for nødvendig

rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Dette tilbudet skal være kjent for elever og foresatte, og være tilgjengelig ved den enkelte skole. Videre heter det her:

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

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

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

Om den sosialpedagogiske rådgivingen sier Forskriften i paragraf 22-2 at:

Den enkelte eleven har rett til nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.

Videre heter det at:

Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem. Personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven.

Forskriften peker videre på at elevene ved behov kan få hjelp til å:

- *klarleggje problem og omfanget av desse*
- *kartleggje kva skolen kan medverke til, og om det er behov for hjelpeinstansar utanom skolen*
- *finne dei rette hjelpeinstansane og formidle kontakt med desse.*

Forskriften sier også noe om skoleeiers ansvar:

“Skoleeigar er ansvarleg for å oppfylle eleven sine rettar etter § 22-1 til § 22-3, jf. opplæringslova § 13-10. Ansvarret inneber mellom anna at begge formene for rådgiving skal utførast av personale med relevant kompetanse for dei to områda.

Skolen skal arbeide systematisk og planmessig for å sikre at rådgivingstilbudet blir tilfredsstillende”.

Når det gjelder utdannings- og yrkesrådgiving, sier forskriften videre i paragraf 22–3:

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

Forskriftene presiserer videre hva eleven har rett til å få av rådgiving. Retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgiving innebærer at eleven blant annet har rett til:

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

Videre heter det, om målsetningene for arbeidet:

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

Forskriftene legger også vekt på at rådgiving ikke skal være det samme som rådgiver. Tvert imot har det i lengere tid vært et erklært mål at dette arbeidet skal være hele skolens ansvar, en sentral funksjon i den enkelte skole, der alle har en potensiell rolle. Samtidig er har det vært stort fokus på behovet for brede nettverk med aktører utenfor skolen. Forskriften sier det slik:

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

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

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

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

Forskriften er fortsatt relativt åpen på flere punkter. Dette åpner for lokal oversetting og fortolkning, bidrar nok også til lokale variasjoner i den praktiske utøvelsen av oppgavene, siden det åpner for lokal oversettelse og fortolkning. Slik lokal tilpasning er ikke negativ. At man er i stand til å tilpasse en nasjonalt gitt forskrift til lokal virkelighet, er tvert imot en forutsetning for kvalitativt godt arbeid lokalt. Samtidig er det klart at det må være snakk om fortolkning innenfor rammer som sikrer elever det samme tilbudet uansett hvor i landet de befinner seg.

4.3 Rådgivingens premissleverandører

Vi har tidligere (Buland et. al 2011, Buland et. al 2014, Mathisen et. al 2014) beskrevet hvordan lokal rådgivingspraksis blir til i et spenningsfelt mellom ulike interessentgruppers ønsker og krav rettet til skolens rådgiving. Dette gjelder i hovedsak utdannings- og yrkesrådgivingen, men også den sosialpedagogiske rådgivingen vil møte både ønsker og krav fra andre aktører.

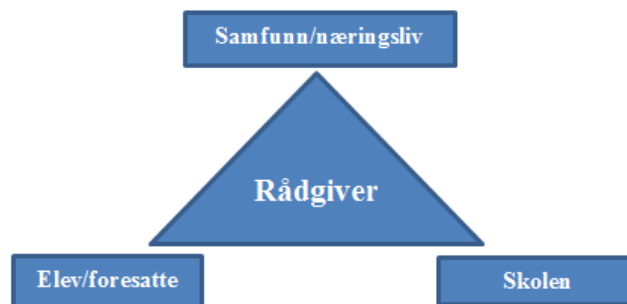
Det sentrale i rådgivers egenforståelse, og i det vi har kalt globale teorier om rådgiving, er at rådgivingen skal hjelpe eleven til å gjøre selvstendige og gode valg, eller at rådgivingen skal medvirke til at eleven finner seg godt til rette på skolen. God rådgiving blir slik sett (1) det som bidrar til at flest mulig elever gjør gode, selvstendige valg der de får utnyttet sitt potensial og dermed får de beste forutsetninger for å leve et godt liv, eller (2) det som bidrar til at flest mulig elever får bistand både til sosiale, personlige eller emosjonelle vansker som kan påvirke både opplæring og trivsel.

Denne forståelsen av god rådgiving møter også andre, delvis konkurrerende forventninger, spesielt i utdannings- og yrkesrådgivingen. Særlig i mindre lokalsamfunn kan rådgiver vanskelig se bort fra

at også andre har sine klare ønsker og behov. Rådgiver er alltid en del av et lokalsamfunn, og må ha med i vurderingen at den jobben han eller hun utfører også påvirker dette samfunnet. Lokalt næringsliv har et legitimt behov for nødvendig kompetanse, og har et klart ønske om at skolens rådgivere skal bidra til at tilstrekkelig mange elever velger «riktig», for å fylle dette behovet. Å overse lokale næringslivsaktørers behov, som i neste omgang vil kunne være avgjørende for hele lokalsamfunnet, er umulig. Dette må også på en eller annen måte inngå i rådgivers utforming av sin rolle, og dermed hans eller hennes praksis.

I tillegg er god rådgiving for skolen og skoleeier også rådgiving som fører til minst mulig omvalg og frafall, og dessuten gir valg som sikrer en ønsket tilbudsstruktur. Dette kan f.eks. handle om å sikre tilstrekkelig mange elever til at man klarer å opprettholde bestemte opplæringsprogram ved skolen. Noen ganger kan en skoles eksistens avhenge av at man får et tilstrekkelig elevtall. Dette handler altså om både rådgivers og lederkollegers arbeidsplasser.

Det kan også handle om å opprettholde en ønsket balanse mellom «dyre» og «rimelige» opplæringsprogram. Yrkesfag er vanligvis mer kostnadskrevenne enn studieforberedende program, og for skoleledelse og skoleeier kan dette også være momenter som inngår i definisjonene av «god rådgiving». For mange må ikke søke yrkesfag. Rådgiver vil i sin utforming av egen rolle, måtte håndtere også disse forventningene. Rådgivingsrollen og rådgivingspraksis blir altså formet i et kontinuerlig trekantforhold mellom ulike lokale interesser, som illustrert i Figur 1.



Figur 1 rådgivingsens premissleverandører

Samtidig formes rolle og praksis i forholdet mellom globale teorier, og lokal virkelighet. Skolens rådgiving og dermed også rådgiveres forståelse av egen rolle blir til i et samspill mellom mikro- og makro-nivå, som vi har illustrert i figur 2.



Figur 2 - påvirkning fra lokalt og nasjonalt nivå

I dette samspillet mottar skolene og rådgiver input fra ulike hold. Fra makropolitisk hold kommer ulike former for styringssignaler. De viktigste av disse er lov og forskrift, med de rammer dette setter. De inneholder stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, både med hensyn til målsettinger, struktur og virkemidler. I tillegg til disse statlige gitte føringene, mottar skolene også input som påvirker rådgivingen fra andre hold. En slik input er selvsagt de økonomiske rammefaktorene, og viktigst er rådgiverressursen. Denne setter rammer for hva rådgiver kan gjøre, og kan også oppfattes som et signal fra nasjonalt nivå. Samtidig formes rolle og praksis som vi har sett av lokale forventinger og behov, fra blant annet næringslivet.

Samlet sett er bildet av alle de aktørene som har påvirkning på rådgiverrollen og rådgivingsarbeidet relativt kompleks, våre informanter i denne studien har til sammen nevnt svært mange aktører som har både påvirkning og innvirkning på rådgivers arbeidshverdag, disse skisseres i Figur 3:



Figur 3 – aktører i rådgivingsarbeidet

Alle disse aktørene og rammene påvirker hvordan rådgiver forstår og fortolker sitt mandat og samfunnsoppdrag. I lys av dette utvikles lokal teori om hva god rådgivingspraksis innebærer. Praksis vil altså være et resultat av signaler og press fra ulike kanter, og hvordan skolen og rådgiver plasserer seg i forhold til dette. Hvordan skolen forholder seg til innspill fra ulike kanter, kan igjen variere avhengig av hvordan den lokale fortolkningen skjer. I noen tilfeller ser det ut som om rådgiver er relativt alene om å være oversetter – den som må håndtere de ulike innspill. Andre steder ser vi at dette er en mer kollektivt preget prosess i skolene, der rådgiver, ledelse, skoleeier og lærere sammen kommer fram til en omforent forståelse av hva god rådgiving er og hvordan man skal oppnå dette. Rådgiverrollen kan altså utformes i et tolkningsfelleskap i skolen, eller individuelt.

4.4 Oppsummering

Rådgiveren og skolens rådgiving eksisterer som vi ser ikke i et vakuum. Rådgivingspraksis blir til i et komplekst samspill mellom det vi her har kalt global teori: rådgivingsteori, lov og forskrift,

anbefalte kompetansekriter, andre sentrale styringssignaler og lokale kontekstuelle forhold som f.eks. skolens organisering og elevgrunnlag, lokalt næringslivs behov og engasjement etc.

Forståelsen av hva som er «god rådgiving» blir altså til lokalt, gjennom formelle og uformelle forhandlinger, i samspill mellom mikro og makro-nivå. Global teori, sentrale føringer, blir oversatt til lokal teori, som bestemmer hvordan lokal praksis blir. Det er dette samspillet, disse kontinuerlige forhandlingene og denne formingen av lokal praksis og «god rådgiving», resten av denne rapporten vil studere, gjennom å møte rådgivernes fortellinger om egen rolle og praksis.

5 Organisering og arbeidshverdagen

Dette kapittelet tar for seg organiseringen av rådgivingen ved skolene, og drøfter de arbeidsoppgavene som rådgiver har i sin arbeidshverdag. Intervjuene har vist at det er svært forskjellig hvordan arbeidet organiseres og utføres i praksis, men noen likhetstrekk går imidlertid igjen. De fleste rådgiverne har en form for plan eller årshjul som til en viss grad definerer ansvarsområde og arbeidsoppgaver gjennom året, men hvorvidt dette årshjulet er forankret i skolen varierer.

Vi ser også at rammefaktorene for skolene er svært ulik, noe som også har konsekvenser for organiseringen av rådgivingsarbeidet og rådgivers oppgaver. Forskjellen er nok størst mellom ungdomsskole og videregående, der vi ser at rådgiverne i ungdomsskolen gjerne har en mindre ressurs til sitt arbeid enn det rådgiverne ved de videregående skolene har. Dette har også sammenheng med elevtallet ved den enkelte skole, og de fleste videregående skolene er betydelig større enn ungdomsskolene. Det er imidlertid også store forskjeller i den enkelte ungdomsskole-rådgivers rammebetingelser, selv om de fleste skolene holder ressursen på minimumskravet finner vi skoler i vårt materiale som har lagt til en betydelig ressurs. Når vi her sier betydelig vil det si en økning på opptil 40 % av minimumskravet. Likevel ser vi de samme arbeidsoppgavene som går igjen (naturlig nok), forskjellen består da først og fremst i hvor mye tid den enkelte rådgiver har til gjennomføring. Nedenfor følger de arbeidsoppgavene rådgivere i vårt materiale har, og hvordan rollen er organisert.

5.1 Arbeidsoppgaver og årshjul

Som nevnt innledningsvis har samtlige rådgivere i vårt materiale en form for årshjul som de arbeider etter. Dette er en kalender som tidfester de ulike aktivitetene gjennom skoleåret. Et slikt årshjul hjelper rådgiverne i organiseringen av sitt arbeid, og flere påpeker også at det hjelper dem til å vise skolen (kollegiet og ledelsen) hva de arbeider med. Det er imidlertid store forskjeller på hvor forankret disse planene er i resten av skolen. En ungdomsskolerådgiver illustrerer det slik:

Altså, vi har jo laget et årshjul sant, men ja, hvor forankret det liksom da er i hele skolen sin virksomhet, litt usikker. Altså, hvis jeg skal være helt ærlig, det er jo liksom ikke en sånn som er helt naturlig bakt inn i alt det vi driver med på skolen.

Det går igjen en oppfatning om at man som rådgiver lager både planer og årshjul for aktiviteten sin, men at dette gjøres først og fremst for sin egen del og at resten av skolen hverken har kjennskap til eller eierskap til dette. Rådgiverne ser likevel på planene som et godt verktøy i avgrensningen og organiseringen av egne arbeidsoppgaver. Planene består av oppgaver som man kan dele inn i fem ulike kategorier: elevsamtaler, administrasjon, nettverksbygging, informasjonsspredning og elementer knyttet til utdanningsvalg.

Det er viktig å påpeke at planene i stor grad dreier seg om utdannings- og yrkesveiledning og ikke sosialpedagogisk rådgiving. De rådgiverne som har både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving planlegger først og fremst tiden i forbindelse med yrkesvalg-oppgavene. Vi ser også at de rådgiverne som er rene sosialpedagogiske rådgivere i mindre grad arbeider etter årshjul og planer. En rådgiver begrunner det på følgende måte:

For jeg tenker, altså den sosialpedagogiske yrkesveiledningen, det blir, yrkesveiledningen synes jeg på en måte, der kan du ha mer struktur, du kan ha mer, altså gruppeveiledning. Du kan, det kan du lettere gjøre på systemnivå. Det er den sosialpedagogiske veiledningen som i grunn er så omfattende og som er så krevende og som, ja...

Som i sitatet overfor er begrunnelsen for den manglede planleggingen at det er vanskelig å planlegge det sosialpedagogiske arbeidet. Det oppleves som et krevende arbeid hvor hoveddelen av arbeidsoppgavene består av såkalt "brannslukking" og umiddelbare oppgaver, heller enn strategisk tenking og overordnet planlegging. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 8.

Selve behovet for å bevise hva man bruker ressursen til kan komme av flere ulike ting, men ofte trekkes det frem at man opplever at andre ikke ser hva rådgiver bidrar med, dette gjelder både kolleger, elever og samfunnet for øvrig. En rådgiver sier at "jeg synes jo at det er kjedelig når vi får så mye kjeft i media", mens en annen påpeker at "jeg føler meg av og til som en syndebukk altså, for alt frafallet og for elevene våre som ikke mestrer skolen og arbeidslivet rett og slett". Behovet for å vise hva man har brukt ressursen på blir også koblet sammen med elevundersøkelsen, hvor flere rådgivere mener at undersøkelsen viser at karriereveiledningen ikke er god nok.

5.2 Administrasjon eller pedagogikk?

Vi har snakket med skoler der rådgiverne både er administrativt personale og skoler der de er tilsatt som pedagogisk personale. Hva som er best er det imidlertid vanskelig å besvare, men det kan uansett virke som at rådgiverne identifiserer seg mest med det pedagogiske personalet uavhengig av stillingsbeskrivelse. Generelt identifiserer rådgiverne i denne studien seg med det pedagogiske personalet, og mener at man bør være ansatt i en pedagogisk stilling for best å kunne bistå elevene. Noen av informantene har vært ansatt som rådgiver både i pedagogisk stilling og administrativ stilling, og har slik sett prøvd begge delene. Disse informantene mener at en pedagogisk stilling er å foretrekke da dette er det beste for eleven, men de er også tydelig på hvilke muligheter som ligger i å være administrativt ansatt:

Også synes jeg det med å være ansatt administrativt, det som er intensjonene er kjempegode, ikke sant, at man kan drive på med systemarbeid, men når skolen er ferdig og elevene pakker sekken og går hjem så er det ofte at en... da kan man risikere å sitte her

alene i løpet av sommeren og, systemarbeid det krever at man er sammen og finner de gode løsningene og har et samarbeid men da går det utover elevene...

Jeg tenker at vi hadde en, jeg hadde en bedre nærhet til elevene når jeg hadde en pedagogisk funksjon, og hadde ei undervisningsprosent i tillegg, der jeg var i klasserommet og hadde undervisning og møtte elevene på en annen måte. En mer nærhet til elevene. Så det, det synes jeg er svakheten med administrative stillinger da, kontra det pedagogiske. Mens mulighetene i administrativ stilling ligger i at du kan gjøre andre ting, mer utfyllende rundt elevene, systemarbeid og sånne ting.

Skolen kan jo legge noen føringer innenfor visse rammer da, men er du ansatt med åtte til halv fire og har fem uker ferie så har du en rett til å ta ut ferie når du selv vil, innenfor rimelighetens grenser da. Man kan risikere å sitte alene på sommeren når de andre har tatt ferie og skal gjøre planarbeid, det er vanskelig. Og det er veldig, nøkkelpersonene i planarbeidet er jo gjerne å snakke med lærere og avdelingsleder.

Det er tydelig at det er det opplevde behovet for å organisere arbeidet, og å jobbe systemrettet og forbyggende, som er hovedargumentene for at rådgiver skal være tilknyttet en administrativ stilling. I samtlige intervju har dette behovet blitt formidlet av informantene, særlig av de sosialpedagogiske rådgiverne. Her oppleves det at man ville hatt stort utbytte av å kunne arbeide forebyggende og strategisk. Det kan likevel se ut til at rådgiverne ikke opplever at en administrativ stilling er den beste løsningen for å møte denne utfordringen, da dette også vil føre til større avstand fra elevene. Administrative stillinger gir helt andre arbeidsbetingelser enn pedagogiske stillinger, og generelt mener rådgiverne at man bør være tilgjengelig når elevene befinner seg på skolen for å bistå dem på best mulig måte. For å få til dette egner pedagogiske stillinger seg best.

5.2.1 Administrative oppgaver

Gjennom intervjuene er det tydelig at en stor andel av arbeidsoppgavene knyttet til rådgiverrollen kan defineres som administrative oppgaver. Her varierer det hvor stor andel av ressursen som brukes på administrasjon (både mellom de to rådgiverfunksjonene og mellom de to skoleslagene). I vårt materiale kan det likevel se ut til at rådgivere i ungdomsskolen, både de sosialpedagogiske rådgiverne og utdannings- og yrkesrådgiverne, har et større administrativt ansvar enn rådgiverne på videregående skoler.

For de sosialpedagogiske rådgiverne sin del ser vi at de administrative oppgavene er koblet til oppfølging av enkeltelever, og da i forbindelse med utredninger og diagnostisering. Her er rådgivers rolle primært å følge opp eleven og sette inn de riktige ressursene, som eksempelvis kan være PPT, BUP, Helsesøster eller lege. Dette er prosesser som krever en del kontakt mellom skole og andre offentlige hjelpeinstanser, samt en del utfylling av diverse søknader og meldinger. I tillegg brukes en god del av ressursen på å søke om unntaksrammer på elevenes vegne, som har sin begrunnelse i vage psykososiale utfordringer. På de skolene hvor man har en godt utviklet og relativt stor

elevtjeneste oppleves dette noe enklere enn ved mindre skoler. Slik sett oppleves dette som en større arbeidsoppgave for rådgiverne i ungdomsskolen. En rådgiver sier at:

Det er sånn, fine flotte ungdommer ikke sant som, det er helt merkelig altså. Så det tar veldig mye tid, vi sitter og skriver veldig mye unntaksrammer fordi de ikke greier løpet på tre år for eksempel, på grunn av at de ikke greier å gå inn i klasserommet.

Et annet moment som rådgiverne bruker mye tid på er organisering og gjennomføring av overgangssamtaler. Dette er samtaler mellom eleven, ungdomsskolen og videregående skole som har som formål å forberede eleven på den nye skolehverdagen. Her er det litt ulik praksis om hvorvidt det er den sosialpedagogiske rådgiveren eller utdannings- og yrkesrådgiveren som har disse samtalene, men i ungdomsskolen ser vi også at disse rollene er tillagt samme person (at de ikke har delt rådgivingstjeneste). Rådgiverne opplever overgangssamtalene først og fremst både som nyttige for elevene men også nyttig for seg selv, og karakteriserer ikke selve overgangssamtalen som administrasjon. Derimot er organiseringen av overgangssamtalene tidkrevende, både for rådgivere i videregående skole og i ungdomsskolen.

I forbindelse med NY GIV-satsningen har overgangssamtaler mellom ungdomsskole og videregående skole blitt mer vanlig, da spesielt for de elevene med faglige, psykiske eller sosiale utfordringer. Ved noen skoler kan antallet slike samtaler bli relativt høyt, og samtalen krever ofte tilstedeværelse både fra rådgiver, elev, lærer og foresatte. Det er imidlertid store ulikheter i hvem som inkluderes i disse samtalene, men i vårt materiale er rådgiver som oftest med. Det å finne egnede tidspunkt for alle parter, samt å forflytte seg mellom skolene, oppleves som svært tidkrevende. En rådgiver på ungdomsskolen sier at *"organiseringen tar nesten all tid på slutten av året, jeg vet jo at disse samtalene er bra med det er veldig tidkrevende asså"*, mens en annen påpeker *"det ble rett og slett for mye for meg å gjennomføre, så jeg måtte få hjelp av kontordama her, så nå ordner hun med tidspunkt men likevel er det jo jeg som må dra på de (samtalene)*.

Rådgiverne på ungdomsskolen bruker også svært mye tid på søkeprosessen til videregående skole. Her er også praksisen ulik fra skole til skole, men samlet ser vi at dette oppfattes som et svært tidkrevende arbeid. Ved de fleste skolene er det rådgiver sin oppgave å sørge for at samtlige elever har søkt videregående opplæring innen fristen. Rådgiver sitter ofte og søker sammen med den enkelte elev, eller får timer i skoletiden som settes av til søkeprosessen.

Vi har et veldig trøkk på dem, da [i søkeprosessen]. Vi følger dem opp og involverer lærerne som har dem... Så sitter vi og søker sammen med dem. Mens naboskolen her slipper på en måte elevene fri og lar de være hjemme med sitt ansvar. Vi har tatt elevene veldig under vingene her og passet på og hjulpet dem med søkingen og sånt. Så det har jeg egentlig veldig god samvittighet på, da. Vi synes vi har tatt veldig mye ansvar.

Rådgiverne forklarer at dette ofte tar hele rådgivingsressursen i et par måneder, men ser også nødvendigheten av arbeidet: *"ja for de vet jo ikke at de må fylle ut på alle 3 valgene for eksempel"*. Flere rådgivere påpeker også at hjemmet kan for lite om videregående skole til å kunne hjelpe elevene til å søke: *"ja for foreldrene vet jo ikke hva utdanningsprogrammene heter eller noe"*. Slik sett opplever rådgiverne at de er den voksenpersonen som har de beste forutsetningene for å hjelpe elevene med søkingen, selv om selve prosessen i hovedsak kan knyttes til administrative oppgaver og ikke rådgivingsspesifikke oppgaver.

I tillegg til disse overfor nevnte administrative oppgavene har rådgiver gjerne ansvaret for større prosjekter og tiltak som ikke spesifikt retter seg inn mot enkelte fag. For utdannings- og yrkesrådgiverne gjelder dette praksis eller utprøving på videregående skole som en del av utdanningsvalg, gründercamp, arbeidsuker, besøk av næringsliv eller lignende tiltak. For de sosialpedagogiske rådgiverne kan dette være prosjekter og tilstelninger i forbindelse med kampanjer mot mobbing, psykisk helse, kropp og selvbilde eller rus. Samtlige av disse tiltakene krever en del organisering på forhånd, både når det gjelder tid og sted, organiseringen av dagen(e), booking av utenforstående personer/bedrifter, eller transport til og fra diverse tilstelninger.

5.3 Elevsamtaler

En annen oppgave som tar mye av rådgivingsressursen er elevsamtaler. Elevsamtalene er den oppgaven samtlige rådgivere opplever er viktigst, og som i størst grad bidrar til å definere både deres arbeidsoppgaver og rolle. Her er rådgiverne relativt samstemte uavhengig av skoleslag eller rådgiverstilling. Vi ser at også her er det store ulikheter i hvor stor del av ressursen som brukes til rådgiversamtaler og hvordan dette arbeidet er organisert, men i utgangspunktet kan det se ut som om at rådgiverne i ungdomsskolen bruker mer tid på individuelle rådgiversamtaler enn rådgiverne i de videregående skolene. Dette gjelder i hovedsak utdannings- og yrkesrådgivingen, mens de sosialpedagogiske samtalene oppleves å fordele seg noe mer likt over både ungdomsskole og videregående.

I utdannings og yrkesrådgivingen varierer praksis fra å ha lister som elevene kan skrive seg opp på for å få time hos rådgiver, til at rådgiving blir en mer eller mindre obligatorisk aktivitet. Det er også vanlig med mellomløsninger der rådgiver har gruppesamtaler, eller der samtlige elever får tilbud om individuell samtale (men at en god del ikke benytter seg av tilbudet). Hva som oppleves som den beste løsningen er noe forskjellig, men det som går igjen er at rådgiverne generelt kunne tenkt seg mer tid til samtaler med elevene. En rådgiver som har tilnærmet obligatoriske samtaler med samtlige elever på 10. trinn forklarer at *"jeg gjør det slik for at da er jeg sikker på at jeg får snakket med alle, at alle får valgt og at ingen sitter der og ikke har peiling..."*, mens en rådgiver som praktiserer timeliste hvor elevene kan skrive seg på forklarer løsningen med at *"jeg hadde aldri nådd over alle elevene, da hadde jeg ikke hatt tid til noe annet"*.

Det som går igjen både blant rådgiverne i ungdomsskolen og i videregående skole er at selve organiseringen av elevsamtalene er opp til den enkelte rådgiver eller rådgiverteam. Her har rådgiverne i stor grad fått bestemme praksis selv, ut fra muligheter og ressurser. Nye rådgivere har ofte tatt over praksis fra den forrige rådgiveren, men vi ser at dette i utgangspunktet er rådgivers eget anliggende. Det er viktig å påpeke at begrensningene i elevsamtalene oftest begrunnes i rådgivers tidsressurs og hva som er mulig på den enkelte skole. Her er det eksempelvis store ulikheter mellom store og små skoler, og det oppleves nærmest som en umulighet for en rådgiver å gjennomføre obligatoriske samtaler med elevene på store ungdomsskoler. En rådgiver påpeker at:

Hvis jeg skulle hatt obligatoriske samtaler med alle elevene på 10. trinn hadde dette blitt ca 150 samtaler, og med for- og etterarbeid hadde jeg jo ikke rukket noe annet. Og da hadde det blitt vanskelig å følge opp den enkelte etterpå...

Det ser ut til at rådgiverne opplever at de i praksis må velge mellom to ikke helt fullgode løsninger. Enten må de ha obligatoriske individuelle samtaler med samtlige elever (og risikere å ikke ha tid til oppfølging av de som kanskje trenger timen mer enn gjennomsnittet), eller man kan drive en praksis hvor de som oppsøker rådgiver får hjelp og oppfølging på et grundigere plan fordi rådgiver nettopp ikke bruker tiden sin på obligatoriske samtaler. Uansett løsning har elevsamtalene en vesentlig utfordring:

Uansett så kan du ikke tvinge elevene til å komme hit, det er jo frivillig... Og det er jo de som IKKE kommer hit, som ikke vi får tak i eller møter til timer, som trenger det mest

Denne gruppen elever oppleves både som tidkrevende, og vanskelig å sette av nok tid til. De krever ofte at rådgiverne driver oppsøkende virksomhet og samarbeider med hjemmet. Denne posten faller ofte på de sosialpedagogiske rådgiverne der tjenesten er delt, men det oppfattes også som en utfordring blant utdannings- og yrkesrådgiverne. Her er det også flere rådgivere som påpeker betydningen av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. At skoler med elever som har høy sosioøkonomisk status ikke nødvendigvis trenger like store ressurser knyttet til individuell oppfølging og veiledning, fordi elevene i større grad er ressurssterke personer som skaffer seg kunnskap selv eller får hjelp fra sine foresatte.

5.4 Rådgiver som informasjonsspreder

En annen sentral oppgave for rådgiverne er det som kan defineres som informasjonsspredning. Våre informanter driver informasjonsarbeid til mange ulike aktører og i ulike fora. Generelt finner vi en opplevelse av at informasjonsarbeidet har eskalert de siste årene, og at det ofte er rådgiverne som får majoriteten av ansvar knyttet til dette arbeidet. Hvor mye tid som går med til informasjonsarbeid varierer noe mellom skoleslagene, og her kan det virke som om at rådgiverne i videregående skole bruker mer ressurser enn rådgiverne i ungdomsskolen, men også her er det viktig å påpeke at det er

store ulikheter også mellom den enkelte skole. De vanligste formene for informasjonsarbeid som våre informanter hadde ansvaret for var følgende: Elevene og deres valg og trivsel, informasjonsarbeid rettet mot foresatte, informasjonsarbeid inn mot ungdomsskolene og internt informasjonsarbeid på egen skole.

Største-delen av informasjonsarbeidet retter seg naturlig nok mot **elevene og deres valg og trivsel**. Dette arbeidet begynner når elevene starter på 8. trinn og fortsetter ut hele ungdomsskolen. Rådgiver er i 8. trinn inne i klassene og informerer om seg selv og tjenesten, og informerer jevnlig om ulike tiltak og tilbud. Også i videregående er elevene den gruppen det gjøres mest informasjonsarbeid opp mot, både når det gjelder programvalg, lærlingetid, videre utdanningsvalg og om sosialpsykologiske tilbud og tjenester. Særlig innenfor utdannings- og yrkesrådgivingen opplever rådgiver at man driver et kontinuerlig informasjonsarbeid mot elevgruppen. Likevel er det flere rådgivere som peker på at dette ikke oppfattes som nok av elevene, at elevene gjerne ville hatt enda mer informasjon, både tidligere i løpet og mer inngående om de ulike elementene. Ofte opplever rådgiverne at det er et stort sprik mellom det informasjonsarbeidet som er gjort og hva elevene oppfatter har blitt gjort: *"Ja jeg har vært inne i klassene og informert mange ganger, men elevene husker det ikke"* er en oppfatning som går igjen blant rådgiverne. En rådgiver påpeker også at *"du kan informere så mye du bare orker, men om elevene ikke hører på ja da..."* Elevenes informasjonskrav oppleves som nesten umulig å imøtekomme innenfor den tildelte rådgiverressursen, og dette kan ha flere ulike årsaker. En begrunnelse kan være at rådgiverne faktisk har gitt for lite informasjon, en annen kan være at man har gitt informasjonen på feil sted til feil tid. I tillegg kan de ulike oppfatningene være et resultat av ulike forventninger. En rådgiver utdyper informasjonsutfordringen på følgende måte:

Vi kommer dårlig ut i undersøkelser og sånn i forhold til elevundersøkelsen og det der, at ikke karriereveiledningen er god nok. Men jeg tror at, problemet er at elevene vet ikke hva karriereveiledningen er for noe. De vet ikke, altså, med mindre du stiller deg opp og sier, nå skal du få karriereveiledning, så går du gjennom litt, hva det måtte være, så tror ikke jeg de oppfatter det. Vi har masse informasjon, så vi har lektor to ordning og vi har hospitering og vi har bedriftsbesøk og vi er på universitetet og vi, sant vi har masse opplegg. Men det er liksom ikke merket, det er ikke merkelapp på at det her er karriereveiledning.

Særlig rådgiverne på ungdomsskolen driver også en del **informasjonsarbeid rettet mot foresatte**. Dette gjelder gjennom hele ungdomsskolen, men i størst grad på 10. trinn i forbindelse med valg av videre utdanning. For eksempel informerer rådgiver på foreldremøter på samtlige trinn, og på de ekstraordinære møtene for foresatte på 10. trinn. Ellers drar man også foresatte inn i selve valgprosessen om eleven skulle være veldig usikker. Mange rådgivere sender også infoskriv hjem til foresatte både i forbindelse med utdanningsvalg, valg av videre utdanning og andre tiltak.

Rådgiverne på videregående driver også et betydelig **informasjonsarbeid inn mot ungdomsskolene**. Dette punktet oppleves å ha vokst betraktelig de siste årene, og nå har samtlige av våre informanter i videregående skole et samarbeid med ungdomsskolene som først og fremst handler om informasjonsoverføring. Rådgiverne på videregående er også ofte med på foreldremøtene til elevene i 10. trinn for å informere om sine tilbud og muligheter. Noen rådgivere på videregående beskriver arbeidet med ungdomsskolen slik:

B: På vår skole er det sånn at vi rådgiverne har ansvar for studieinformasjon ned mot ungdomsskolene. I regionen går dette arbeidet på kveldstid, der den enkelte ungdomsskolen organiserer informasjonsmøter med foreldre. Da er det info om videregående opplæring. Der er vi. Ungdomsskolen har regien og bestemmer hvordan den kvelden skal være, men det er vi som representerer videregående og informerer om vårt skoletilbud.

A: Stor kveldsjobb vi gjør der. Vi er på alle skolene i regionen. Kveldsbesøk og snakker om videregående og studiespesialisering.

C: Så er det rådgivermøte som rådgiverkoordinatoren på fylket arrangerer. Vi hadde et i høst og bruker å ha et på våren også, faktisk..

A: Felles rådgiversamling for videregående og ungdomsskole med felles tema. Så der møtes vi også.

B: Så kommer alle ungdomsskoleelevene på hospitering på videregående. Da er de hos oss på dagsbesøk. Da har vi det som heter rådgivertimen. Da settes av en time på slutten av dagen og vi er rådgivere som møter hospitantelevne våre som er hos oss. Vi presenterer skole og utdanningstilbudene, hva du kan bruke det til. Hva blir du når du blir stor hvis du velger studiespesialisering.

Rådgiverne både i ungdomsskolen og videregående driver også omfattende **internt informasjonsarbeid på egen skole**. Dette kan være både til ledelse og til kollegiet generelt. Det er mye informasjonsarbeid knyttet til faget utdanningsvalg, og til ulike tiltak skolene organiserer i løpet av året, samt at rådgiver informerer om arbeidet sitt til sine overordnede. Disse punktene vil også tas opp i kapittel 9.

5.5 Utdanningsvalg – et ledd i rådgivingen

En annen oppgave som viser seg å definere rådgivers arbeidshverdag og rolle er faget utdanningsvalg. Rådgiverne i vår studie opplever utdanningsvalg som i hovedsak positivt, og som et godt redskap i utdannings- og yrkesrådgivingen. Også her varierer graden av ansvar og oppgaver fra skole til skole, men samtlige av våre informanter har på en eller annen måte hatt ansvar eller oppgaver innenfor dette faget.

Ved de fleste ungdomsskolene i vår studie har rådgiver stilling som lærer i tillegg til rådgiverressursen, og i denne lærerstillingen ligger ofte undervisning i utdanningsvalg. Dette blir slik sett et fag som ofte både organiseres av rådgiver, og hvor rådgiver underviser. Det finnes likevel en god del unntak som vi vil komme nærmere inn på i kapittel 6.2.

Utdanningsvalg oppleves som sagt i hovedsak som positivt fra rådgiverne, og som en styrking av yrkes- og utdanningsarbeidet og rådgiverrollen. Det største enkeltarbeidet i forbindelse med faget er det skolene kaller for utprøving eller hospitering, og som går ut på at elevene skal få smakebiter av videregående skole før de tar valget om hvilket program de skal gå på. Denne utprøvingen oppleves som en naturlig og obligatorisk del av faget utdanningsvalg, men omfanget varierer noe fra skole til skole. Mens noen skoler tilbyr elevene utprøving i et utdanningsprogram, tilbyr andre skoler utprøving i fire. Mens noen elever får et dypdykk i for eksempel ett studieprogram over to dager, får andre en dag på tre ulike programmer. Her er praksisen forskjellig både når det gjelder omfang og organisering. Hvilke utdanningsprogram elevene får velge utprøving i, hvorvidt de får sine ønsker oppfylt, og om de får velge samme utdanningsprogram flere ganger varierer også fra skole til skole.

Uansett organisering ser vi at administrasjonsarbeidet knyttet til utprøvingen oppleves som relativt stort, og skolene har lett lenge etter bærekraftige løsninger på utfordringen. Flere ungdomsskoler har nå overlatt arbeidet til de videregående skolene, og har kun ansvaret for å sende inn elevenes lister til den videregående skolen, for så å videreformidle de innfridde valgene til elevene.

5.6 Rådgiver som utenriksminister

Gjennom våre informanter får vi et tydelig bilde av at arbeidet med relasjoner utenfor skolen har eskalert. Dette gjelder både i ungdomsskolen og i den videregående skolen, og dreier seg først og fremst om en økning av kontakt med bedrifter og arbeidsliv i lokalsamfunnet. Her har rådgiver ofte ansvaret for kontaktene utad, og for å pleie skolens relasjon til samarbeidspartnere i lokalsamfunnet. Rådgiverne har ofte ansvar for både partnerskapsavtaler og andre samarbeidsavtaler mellom skolen og utenforstående aktører:

Ja alt samarbeidet med næringsliv og bedrifter ligger på meg, jeg administrerer samarbeidet og det er jeg som følger opp bedriftene, men det er jo, lærerne snakker jo også med de, men det er først etter at jeg har lagt til rette for det...

Spesielt på ungdomsskolen har rådgiver ansvaret for majoriteten av de arbeidsoppgaver som knytter seg til samarbeid med arbeidsliv eller videregående skole. Flere informanter forteller at dette er en grei løsning siden: "da vet jeg at noen har kontroll", eller "da blir det i hvert fall gjort". Det siste utsagnet skisserer en utfordring som flere rådgivere møter, en opplevelse av at lærerne ikke prioriterer samarbeid med næringslivet, eller er veldig lite motivert for å pleie disse nettverkene. En rådgiver på en ungdomsskole forteller at:

Nei for lærerne synes jo det er ekkelt å ta opp telefonene å ringe til dem [bedriftene/samarbeidspartnerne] og da utsetter de det og utsetter det til det er for sent, så går hele planen i vasken – de føler seg ikke komfortable med å ringe, og de føler at de

maser, og da blir det masse jobb på meg – og det er jo dumt egentlig at jeg skal sitte med alle disse kontaktene

Som en videreutvikling av rollen som informasjonsspreder beskrevet i kapittel 5.4 ser vi at noe av arbeidet til de videregående skolene knyttet mot ungdomsskolene handler om å reklamere for sin egen skole. Dette gjelder spesielt i urbane strøk der de videregående skolene ligger rett ved siden av hverandre, og enda mer i de fylkene som opererer med fritt skolevalg i videregående opplæring. Flere rådgivere bruker kvelder og ettermiddager på informasjonsmøter ved ungdomsskolene for å "reklamere" for sin skole og sine utdanningsprogram. Ofte har de også med seg elever som kan fortelle om skolehverdagen og sine respektive utdanningsvalg. Dette krever både tid og planlegging av rådgiver, og i et intervju påpeker rådgiverne at:

Ja det er dette [besøk på ungdomsskoler i distriktet] jeg nesten bruker mest tid på, så bruker vi mye fritid, for det foregår jo på kveldene og ettermiddagene sant. Men vi kan ikke droppe rådgiverressursen i arbeidstiden fordi, for det er jo da elevene våre får tak i oss...

Også de sosialpedagogiske rådgiverne opplever i større grad nå å ha kontakter og nettverk utenfor skolen som er deres ansvar. Dette gjelder blant annet kontakten med PPT, NAV, BUP, og andre helsetjenester. I tillegg til dette administrerer ofte de sosialpedagogiske rådgiverne andre tiltak i regi av skolen som går på trivsel, mestring, helse og psykososialt miljø. Flere sosialpsykologiske rådgivere i vår studie oppgir at det er deres ansvar å avholde både psykisk helse uker, MOT prosjekter (eller lignende), anti-mobbe kampanjer eller samlinger tilknyttet andre aktuelle fokusområder. Dette arbeidet krever en god del tid, som man må ta fra den ressursen som skulle gått til oppfølging av elever.

5.7 Forankring av rådgiverrollen

Flere av våre informanter har vært inne på betydningen av å ha en aktiv ledelse, også på dette området i skolen. Hvis rådgivers arbeid ikke blir aktivt støttet av ledelsen, er det vanskeligere å oppnå gode resultater. Rådgiving som hele skolens ansvar kan vanskelig bli annet enn et slagord uten en aktiv ledelse som støtter opp og signaliserer at dette er noe hele skolen skal gå for. Problemet med å bli oppfattet som en «tidstyv» i den forstand at man bruker tid som kunne eller burde gått til undervisning (se kapittel 11) kan heller ikke overvinnes uten at ledelsen signaliserer at dette er fornuftig tidsbruk.

Det er store ulikheter når det gjelder rådgivers kontakt med ledelsen. Ved noen skoler er rådgiver en del av ledelsen, mens ved andre skoler er rådgiver helt "avkuttet" både organisatorisk og når det gjelder lokalisering. Det siste er noen steder et bevisst valg, man ønsker at det skal være et synlig skille mellom rådgiver og skoleledelse. Elever som går til rådgiver skal oppleve at deres besøk der ikke er noe som angår skolens ledelse. Vi har imidlertid også observert skoler der rådgiver også er

inspektør, og hvor man i alle fall teoretisk kan møte samme elev i en disiplin-sak den ene dagen, og som rådgiver den andre. I vår studie finner vi informanter som sier "*nei ledelsen blander seg ikke i hva jeg gjør, gudsjellov*", til de som er mer kritiske til mangelen av forankring "*jeg kunne gjerne tenke meg mer kontakt...*", mens en annen rådgiver bare konstaterer faktum, at ledelsen er fraværende i rådgivingsarbeidet:

Jeg har jo et årshjul som jeg har lagd som viser alt som skjer på alle trinnene og, og en stillingsbeskrivelse som er ganske detaljert for, for som jeg har lagd på et årshjul og, så det er ganske omfattende å vise alt det jeg skal gjøre da, som jeg har lagd selv da. Kan ikke, rektor blander seg ikke inn i, ledelsen blander seg ikke inn i noe av det jeg gjør.

Noen skoleledere har åpenbart et tett forhold til rådgiver og rådgiving, de holder seg oppdatert, deltar på samlinger og signaliserer tydelig støtte til arbeidet som gjøres. Gjennomgående ved disse skolene har rådgiver tydeligere instruksjoner for arbeidet sitt, og en tydeligere ansvarsfordeling. Ingen av våre informanter opplever at ledelsen har et for tett forhold til rådgivingen. Andre skoleledere igjen lever trygt i forvissningen om at en dyktig rådgiver vet hva han eller hun gjør, og at det er lite behov for «å blande seg inn» i dette. Dette handler jo også om at rådgiver sitter på en kompetanse skoleleder ikke deler, og dermed heller ikke nødvendigvis føler seg trygg på å gå inn i.

Skoleeiers rolle i utviklingen er varierende. Noen steder, og kanskje særlig knyttet til videregående skole, ser vi at skoleeier er en aktiv utviklingsagent. Blant annet har man flere streder satset bevisst og målrettet på kompetanseutvikling for rådgiverne. Noen skoleeiere har også gått lengere enn det lov og forskrift anbefaler i å kreve formell kompetanse. Skoleeiere på fylkesnivå er også aktivt inne i organisering av rådgivernetverk og andre former for utviklingstiltak. Dette er viktig for utvikling av et praksisfelleskap for rådgivere, der de kan utveksle erfaringer, dele kunnskap og dermed utvikle sin egen rolle og praksis. Gjennom den dynamikken og interaksjon som her kan finne sted, vil rådgiverrollen og - praksis utvikles og endres (Wittek og Bratholm, 2014).

I noen kommuner ser vi at skoleeier inntar en relativt aktiv rolle i forhold til rådgiving, i den forstand at man tar rådgivingsarbeidet opp med sine skoler, holder seg løpende oppdatert og ønsker å fungere som en pådriver, støttespiller og kvalitetskontrollør. Samtidig er det også tydelig at noen skoleeiere velger å innta en mer distansert posisjon i forhold til rådgivingen. Det fortelles om skoleeiere som åpenbart ikke har kunnskap om hva som skjer på dette feltet i kommunens skoler, og som heller ikke ønsker å ha det. Dette er noe man har valgt å overlate helt til skolen, og ikke tar opp med skoleleder dersom skoleleder ikke eksplisitt etterspør det (Buland et. al 2011). En av våre informanter sier at:

Nei det [forholdet til skoleeier] er perifert gitt! Jeg kan ikke huske sist jeg har fått noe fra den kanten som har med rådgiving å gjøre i alle fall, nei det er et ikke-eksisterende forhold

vil jeg si. Men det hadde jo vært fint om skoleeier visste hva vi driver med, så kanskje vi hadde fått noen flere midler, for jeg tror ikke de aner hva jeg holder på med.

Her ser vi tydelig at rådgiver hverken opplever støtte eller forståelse fra skoleeier, men kunne egentlig ønsket seg det. Dette kan få konsekvenser for hvordan rådgiverne ser på arbeidet sitt, og om de opplever det som viktig for resten av skolen. I et intervju diskuterte rådgiverne skoleeiers rolle, og hvordan denne ble oppfattet dithen at skoleeier ikke syntes rådgivingsarbeidet var like viktig som resten av skolens oppgaver:

A: Nei, jeg stusset jo veldig nå etter at vi hadde en pause (streiken), så kom det et signal om vi kunne ta ut hospitering, siden vi da har kommet sånn på etterskudd med teori. Den skuffet meg, altså. Da tenkte jeg ja, vel, hva er holdningen til dette faget? Er ikke det viktig å hospitere på videregående skoler for å se og lukte litt på, når de går i 10. klasse. Jeg synes det er noe av det viktigste, med at de får.

B: Ja, for det var jo den første mailen som lå når vi kom tilbake, i fra skolesjefen.

C: Den skuffet meg.

B: Men det var vel et forslag i fra skolesjefen, også hadde vi da frist frem til klokken to, til å komme med tilbakemelding.

A: Alle kom med tilbakemelding.

B: Ja, for vi snakket om hva vi synes, og jeg var jo enig med deg, og så, ja, så da ble det jo hospitering da, men det var jo det første signalet som møter oss da vi kom på jobb da den mandagen, når vi plutselig skulle på jobb igjen.

C: Det sier jo litt om prioriteringen derifra.

Våre informanter opplever i hovedsak at skoleeiers eierskap, kunnskap og involvering i rådgivingen er relativt begrenset, og dette er en kilde til frustrasjon. Særlig i ungdomsskolen finner vi disse eksemplene, og negative erfaringer som de skissert ovenfor bidrar til frustrasjon hos våre informanter. På spørsmål om hvorvidt rådgiverne kunne ønsket at skoleeier var litt tettere på rådgiverarbeidet, er svaret i all hovedsak ja.

5.8 Rådgiverrollen og elevenes valg

Elevenes yrkesvalg påvirkes av den kulturelle kapitalen de besitter, og i hvilken grad denne samsvarer med den legitime kulturen som er rådende i skolesystemet. Ungdoms valg blir i et slikt perspektiv påvirket av deres "sosioøkonomiske" bakgrunn (Hansen 2005). Boudon (1974) beskriver det han kaller "verditeori", der det sentrale er at ulike sosial lag har ulike normer og verdier i forhold til utdanning. Dette påvirker også elevs valg, og prestasjoner i skolen. Furlong og Cartmel (2007) har gjort en omfattende gjennomgang av britisk forskning og konkluderer med at velkjente faktorer som klasse, etnisitet og kjønn fortsatt strukturerer ungdoms liv i betydelig grad. Likevel har de mange valgmulighetene og det individualiserte ideologiske klimaet skapt en følelse av kontroll

over eget liv som man i mindre grad opplevde tidligere (Heggen og Øia, 2005). Med bakgrunn i dette kan vi se det slik at de faktorene som fremdeles er med på å strukturere våre liv, nå i større grad enn før er skjulte og ikke eksplisitte på samme måte som tidligere.

I praksis vil dette si at de valgene elevene på langt nær trenger å være så frie og individualiserte som både elevene selv og samfunnet for øvrig liker å tro, noe som igjen har konsekvenser for rådgivers arbeid og rolle. Begrunnelsen for denne antakelsen, som vi også legger til grunn i denne rapporten, er at elevene blir påvirket av svært mange faktorer i valget av utdannings og yrke, og det kan vise seg å være utfordrende å få elevene til å forstå dette, samt og faktisk påvirke valgene. Som vi skal nærmere inn på i kapittel 11 opplever heller ikke rådgiverne at deres primære oppgave er å gi råd. Derfor oppleves samfunnets "krav" til rådgiverne (at man må få flere til å velge yrkesvalg, og man må i større grad hindre både omvalg og frafall) som både direkte misforstått og til dels som en umulig oppgave.

Vår forrige rapport (Buland et. al 2014) viste at valget fra ungdomsskolen til videregående oppleves som svært viktig for elevene. Det oppleves på mange måter som et valg som er irreversibelt og som har store ringvirkninger videre i livet. Dette er jo for så vidt sant, men det er mulig at elevene legger litt for stor betydning i dette valget. Å ta et valg er ikke bare å velge den ene retningen eller yrkesveien, men også å velge bort alle de andre. Gjennomgående virker elevene å være nesten lamslått av de ulike yrkene og mulighetene samfunnet tilbyr, og de opplever at det er vanskelig å orientere seg og ta en beslutning om hva de skal bli. En viss grad av ubeslutsomhet og vingling er nødvendig i en tidlig fase i en valgprosess, men vi ser her at denne vinglingen fortsetter også igjennom videregående skole. Når det gjelder begrunnelse for valgene viser studien (Buland et. al 2014) at begreper som går igjen er *"å holde alle dører åpne"*, *"å ha alle muligheter"*, *"passe på å ikke lukke noen dører"* og *"å ha muligheten til å velge fritt"*. Valgmulighetene assosieres i denne sammenheng med studiespesialiserende, det er her du må gå for å holde alle dører åpne. Denne virkelighetsforståelsen har implikasjoner både for de studiespesialiserende og de yrkesfaglige linjene, siden mange velger studiespesialiserende kun fordi de vil beholde alle mulighetene.

Birkemos studie av 2000 ungdomsskoleelever (Birkemo, 2007) indikerer at nesten 60 % av elevene ikke var kommet i beslutningsfasen når det endelige valget om videregående opplæring må tas i 10. klasse. Hans studie viste også at elever som var kommet i beslutningsfasen ved valg, i større grad valgte yrkesfag enn de som ikke var kommet like langt i valgprosessen. Ut fra dette kan man anta at tregheten i beslutningsfasen og behovet for å beholde alle valgmuligheter fører til oversøking på de studiespesialiserende linjene, og at de yrkesfaglige utdanningene går glipp av mange gode elever.

Også informantene i denne studien opplever at dette er langt på vei beskrivende for elevenes valg, og opplever samtidig at dette gjør rådgivingsarbeidet utfordrende spesielt i forhold til to momenter: (1) Det er vanskelig å få elevene til å åpne horisonten, og utvikling av valgkompetanse krever tid og ressurser rådgiverne per nå ikke opplever at de har tilgjengelig. Som er rådgiver sa: *"det er vanskelig å utvikle valgkompetanse på 20 minutter"*. (2) Rådgiverne opplever at det er en reell

mismatch mellom det samfunnet forventer av dem og de reelle mulighetene de har for å påvirke elevenes valg, og dette oppfattes som strevsomt. I et intervju diskuterer rådgiverne utfordringen:

C: Og de der ute som kommenterer hva de mener vi burde få til, les NHO og andre. De har jo en kullsviertro på at hvis vi bare får flere med 30 eller 60 studiepoeng i karriereveiledning så skal alt gå så meget bedre. Og jeg orker ikke...

E: Men jeg holdt på å si, i fugleperspektiv eller systemperspektiv så er det sannn tosidig også for, det er ikke tvil om at arbeidslivet står med åpne armer mer eller mindre. De er veldig imøtekommende hvis vi henvender oss på en enkeltelev eller bedriftsbesøk eller kan de komme inn og delta idèsamlinger, enten det er på arbeidsgiver eller arbeidstakersiden. Så i utgangspunktet så er vi enige om at målet vårt er det samme. For eksempel at det er viktig for Norge som sådan og få økt rekrutteringen til yrkesfag. Men i neste omgang så skyter de jo etter oss. Så vi burde nok egentlig få inn i mandatet til skoleeier å kompetanseheve LO og NHO også. For de tror at rådgivere utelukkende informerer. Og de tror at feilen er at vi ikke kan nok. De skjønner ikke at rådgiverjobben er å være delaktig i at det foregår en bevisstgjøring opp i hodet på den enkelte. De tror at vi råder. Nå må disse rådgiverne slutte å si til de som har 3 eller mindre at "ja, jeg ser karakterene dine, du kan begynne på byggfag. Det er ikke de vi vil ha" Men vi gjør jo ikke det

B: Ja, ikke sant. Det blir omtrent som å si at en psykolog skal si til pasienten sin at nå må du slutte å være deprimert. Nå må du forstå det at, men det er jo ingen som sier det og det er vel fordi at man vet omtrent hva psykologen driver med og folk vet ikke hva rådgiveren driver med. De vet det nesten ikke selv. Det er jo så, ja men det er uklart. Det er så mange ting rundt det som gjør at det blir uklart. Og det tror jeg at vi må gjøre noe med.

Også når det gjelder foresattes påvirkning og medvirkning opplever ofte rådgiverne at de møter utfordringer. Her trekkes det frem at foresatte i mangel på kunnskap om videregående opplæring, ofte råder barna sine til å ta studieforbereende retninger:

C: Den kjenner jeg litt på óg [oversøkingen til studieforbereende]. Er det mitt ansvar det da, å få de til å liksom velge noe annet? Det er jo ikke bare meg, det er jo hele samfunnet og foreldrene, ikke minst, å på en måte løfte yrkesfagene. For jeg tenker litt sannn nei, skal du ikke se litt på de andre utdanningsprogrammene da? De er kjekke.

B: Nei, for jeg kjenner jo på det at, altså, vi hadde jo en opptelling på skolen her, og da var det cirka 70 prosent som hadde studiespesialisering på førstevalg. Så når jeg var inne og så på hva de faktisk hadde kommet inn på, så ser en at det er jo noen som søker på det som ikke kommer inn, ikke sant, og da er det jo litt sannn der at okey, burde jeg da i enda sterkere grad prøve å gjøre noe med det? for de hadde jo en gjerne en mistanke om i forkant at ikke de kom til å komme inn, sant. Det kom ikke som noen bombe. Også prøver jeg gjerne, jeg kaller gjerne inn til en ekstra samtale. Altså, du prøver, men du kan jo ikke, det er jo ikke vi som skal søke, sant, og vi kan jo ikke tvinge de, og det er jo ikke liksom vår oppgave. De skal jo velge selv, ikke sant, men da blir det liksom ja, burde jeg, ja, ikke sant. Og det der med å gå på, prøver å være ganske tydelig med foreldrene på dette med at det finnes andre veier til yrkene enn å gå på studiespesialisering.

C: Men der er det jo, synes jeg, et press fra foreldrene.

En annen gruppe rådgivere vi har intervjuet påpeker også at presset ikke bare ligger på hvilken linje man skal velge på videregående, men også hva elevene skal gjøre etter videregående. Her opplever rådgiverne at foresatte har ambisjoner på vegne av sine barn, som både farger og definerer elevenes valg av videre utdanning:

"Fordi jeg opplever jo på [min skole] at det er veldig sterke foreldre som har misjoner på vegne av elevene sine og du skal velge den utdannelsen og du skal velge høy utdanning og du skal i alle fall ikke velge ander retninger! Og det er spesifikke universitet, det er handelshøgskolen og det er NTNU som står veldig sterkt..."

Det skal likevel påpekes at dette ikke gjelder alle elever og foresatte, rådgiverne er tydelig på at det er store ulikheter innenfor dette punktet. Særlig i de mer rurale kommunene er det vanligere å velge yrkesfag enn studieforbereende, og flere elever bestemmer seg for yrkesfaglige retninger tidlig på ungdomsskolen, noe som bidrar både til elevens motivasjon for skolen og evnen til å se nytteverdien av fagene. Likevel kan vi si at tendensen som oppleves av majoriteten av våre informanter er at flere og flere elever velger studieforbereende.

Rådgiverne i vårt materiale er også klare på at oversøkingen til studieforbereende utdanningsprogrammer ikke er bra, og da særlig med tanke på de mulighetene enkelte elever sitter igjen med etterpå. De mener også at studieforbereende virker begrensende heller enn å gi muligheter til enkelte: *"greit nok, i teorien er alle muligheter åpne, fordi at du kan komme inn på alle studier, men verden er jo ikke sånn at du gjør det. Så er det å få sagt det på en litt sånn diplomatisk måte da."* Som illustrert over opplever ofte rådgiverne at samfunnet for øvrig heller jobber i motsatt retning når det gjelder elevenes valg.

5.9 Oppsummering

Dette kapittelet har vist at rådgiverne i vår studie har mange og krevende arbeidsoppgaver. Noen faller naturlig inn i det som betraktes som rådgiverarbeid, mens andre oppgaver er noe mer vanskelig å koble til rollen. Våre informanter opplever at oppgavene tilknyttet rollen har økt i omfang den siste tiden. Dette gjelder både spesifikke oppgaver (som for eksempel knyttet til utdanningsvalg) og mer subtile ansvarsområder som kommer som følge av utviklingen i skolen og samfunnet generelt (eksempelvis elevenes valg eller arbeidsoppgaver knyttet til arbeidslivet).

Våre informanter påpeker at det først og fremst er arbeidet med elevene som er viktig i deres arbeidshverdag, og som i utgangspunktet definerer deres oppgaver. Dette kunne de gjerne tenkt seg mer tid til, og vi finner ingen rådgivere i vår studie som opplever å ha tilstrekkelig tid til oppfølging og arbeid med elevene, hverken i utdannings- og yrkesrådgivingen eller i den sosialpedagogiske rådgivingen.

Det å ha tid og anledning til å arbeide strategisk og forebyggende oppleves som et savn, og flere rådgivere mener at prioritering av denne typen arbeid kunne gjort behovet for individuelt arbeid mindre, noe som ville vært et positivt tegn. Slik det oppleves nå øker behovet for individuell veiledning og hjelp særlig i forhold til den sosialpedagogiske rådgivingen, og våre informanter savner tid og ressurser til å kunne arbeide med denne gruppen både i større omgang og på nye måter.

Noen skoler har forsøkt å legge til rette for mer tid til å arbeide strategisk ved å gjøre rådgiverstillingene til administrative stillinger, men dette oppleves ikke nødvendigvis som den beste løsningen fra rådgivernes standpunkt. De er for så vidt enige i at administrative stillinger gir muligheter til å kunne arbeide mer forebyggende på et overordnet plan, men utfordringene er at man minimerer rådgivers tilgjengelighet for elevene, og dette oppleves som feil for rådgiverne.

Vi ser også at rådgiverne gjerne kunne tenkt seg en tydeligere ledelse når det gjelder rådgivingsarbeidet, særlig i ungdomsskolen. Dette gjelder både skoleleders og skoleeiers involvering i arbeidet. Flere rådgivere opplever at skoleeier ikke verdsetter arbeidet, og at de ikke har satt seg inn i hva rådgiver gjør eller hva arbeidsoppgavene er. Dette oppleves både frustrerende og til dels demotiverende for flere av våre informanter.

6 Utvikling eller stillstand?

Flere av rådgiverne vi har intervjuet, har snakket om at rollen som rådgiver har endret seg vesentlig de siste tiårene, og at det er flere faktorer som har påvirket dette. Dette kapittelet tar for seg de tre momentene som i størst grad har endret rådgiverrollen og arbeidshverdagen sett fra våre informanternes ståsted. Disse momentene har vært gjengangere i samtlige intervju, og har påvirkning både på rådgiverne i ungdomsskolen og i videregående skole. Dette gjelder fagene utdanningsvalg og prosjekt til fordypning, antallet minoritetsspråklige elever og økningen i antall elever med sammensatte sosialpsykologiske utfordringer. Dette kapittelet tar for deg disse endringene sett fra rådgivers ståsted, for så å se på noen overordnede utfordringer knyttet til disse endringene.

6.1 Minoritetsspråklige elever og flerkulturelle skoler

I løpet av de siste årene har flere store studier og evalueringer vist at minoritetsspråklige elever har høyere sannsynlighet for å droppe ut av videregående opplæring enn majoritets elever (Wollscheid 2010, Bergsli 2013). Generelt har elever med ikke-vestlig bakgrunn, både førstegenerasjon og om enn i mindre grad deres etterkommere, svakere karakterer enn elevene for øvrig og større mulighet for å falle fra i videregående opplæring. Flere studier viser imidlertid at om man kontrollerer for foreldrenes utdanningsnivå, arbeidstilknytning og inntekt, blir forskjellen minimal eller ikke-eksisterende mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og majoritets elevene (Lødding 2009, Bratsberg 2010). Bratsberg m.fl. (2010) fant dessuten at blant ikke-vestlig innvandrergenerasjon oppnådde bare halvparten studie- eller yrkeskompetanse innen fem år, men at denne forskjellen da kunne skyldes bakenforliggende sosioøkonomiske faktorer heller enn det faktum at de var minoritets elever. Studier viser også at flere elever med innvandrerbakgrunn velger utdanning som gir studiekompetanse, dette kan henge sammen med ønsket om sosial mobilitet, eller de barrierer gruppen opplever når det gjelder å få læreplass i yrkesfag (Helland og Støren 2011).

Det har blitt flere minoritetsspråklige elever både i ungdomsskolen og i videregående skole, og med dette følger nye utfordringer for rådgiverne, både sosialpedagogisk og i utdannings og yrkesrådgivingen. De praktiske konsekvensene strekker seg fra språklige utfordringer til kulturelle ulikheter, og oppleves som både tidkrevende og til dels utfordrende for rådgiverne. Dette er likevel først og fremst en utfordring i storbyene, hvor andelen minoritets elever er høyest, men vi finner også mindre skoler i små industrikommuner med relativt høy innflytting hvor dette er en reell utfordring. Selv om det ofte er egne rådgivere som arbeider med denne gruppen elever (imidlertid rådgivere eller lignende) møter også andre rådgivere disse elevene i økende grad, etter hvert som gruppen blir større.

I forbindelse med denne gruppen elever er det stort sett tre ulike utfordringer som blir nevnt av rådgiverne. Den første handler om språk, og at det i flere tilfeller er vanskelig å kommunisere da

elevene ofte ikke kan norsk eller engelsk. Her opplever rådgiverne at de ikke får muligheten til å yte eleven den bistand de gjerne skulle gjort på grunn av språklige barrierer. Rådgiverne bekymrer seg også ofte på disse elevens vegne, i og med at de skal inn i ordinær undervisning og følge det vanlige løpet i Norsk skole. En rådgiver forteller at:

Ja, det er en krevende gruppe. Nå har vi fått to jenter som kom til Norge i mai-juni som må kommunisere på halv-dårlig engelsk med, før de i det hele tatt kan begynne å lære seg på norsk. Og det er reglene som sier at nå når de har godkjent grunnskole fra hjemlandet så er det vårt ansvar. Selv om kompetansen deres er på minimum. Vi har jo hatt utfordringer nå med å rekruttere lærere med migra-ped og sånt. Vi må jo bygge opp kompetansen og. Så det er mange utfordringer der.

Her ser man at rådgiver også har oppgaver og ansvar knyttet til administrasjonen knyttet til de minoritetsspråklige elevene. Flere rådgivere oppgir at de har ansvar for slike oppgaver, og både de administrative oppgavene og selve utfordringen oppleves som både vanskelig og tidkrevende. I tillegg blir det vanskelig å forklare disse elevene hvordan det norske opplæringstilbudet fungerer på grunn av språklige barrierer.

Den andre utfordringen rådgiverne opplever i forbindelse med denne gruppen elever går mer på det kulturelle aspektet, og at det er vanskelig for både elevene og deres familie å sette seg inn i, og forstå, det norske utdanningssystemet. Dette kan gi seg utslag i at elevene ikke skjønner at de må stå i samtlige fag på videregående for å komme seg videre i utdanningssystemet, eller at de ikke forstår det videregående skolesystemet, og hvordan man skal velge programmer/retninger etc. Flere rådgivere opplever også at elevgruppen har urealistiske forventninger til videre utdanning og yrke. De påpeker at gapet mellom elevenes faktiske ferdigheter og de målene de har satt seg er relativt stort, og de opplever at det er utfordrende å skulle realitetsorientere elevene:

Det er jo en sånn dissonans her i mellom reelle ferdigheter og målene til gjerne foreldrene. «Ja, de her skal bli leger, de her skal bli dyrleger. De her skal bli ditt og datt», og så har du karakterer som ikke står i stil i det hele tatt. Så det er mye realitetsorientering. Dessverre. Og det er mye drømmeknusing da. Det er jo bare hvordan man skal knuse dem. For de må knuses på et eller annet vis. For det er helt urealistisk. Men det vi også har sett mange år, eller mange eksempler på igjennom mange år, det er jo at ikke de skjønner. Det er vanskelig for de å skjønne at «skal du komme deg videre, om det er universitetet i Kairo, eller om det er NTNU i Trondheim, så må du ha et vitnemål». Og det her konseptet med et vitnemål er vanskelig å forklare mange. Du må ha bestått alle fag, både norsk språk, og du må ha samfunnsfag, og naturfag, og du må ha bestått for å det hele tatt skal komme på... ja, både Høgskolen i Nesna eller Universitetet i Kairo.

Det viser seg altså at selv om språkbarrieren ofte er den mest prekære og den som er enklest å oppdage, er det like utfordrende å skulle veilede elever til å gjøre gode valg og å utvikle valgkompetanse når de ikke har forutsetningene for å skjønne det systemet de er en del av. Flere

rådgivere nevner at dette er noe elevene må få kunnskap om igjennom norskopplæring og offentlige instanser, og at dette er kunnskap det lønner seg å ha før man eventuelt velger videregående eller høyere utdanning.

Den tredje og siste utfordringen som blir nevnt gjentatte ganger av rådgiverne er de psykososiale utfordringene knyttet til denne elevgruppen. Det trenger ikke nødvendigvis være slik at minoritets elever har større psykososiale utfordringer, men rådgiverne opplever at disse på et vis er vanskeligere å håndtere enn utfordringene til majoritets elevene. Dette kan ha med rådgivers kompetanse og kjennskap til ulike utfordringer å gjøre, i tillegg til at språkproblemer og kulturforskjeller igjen kan bidra til å vanskeliggjøre arbeidet. En rådgiver utdypet problemet med at det er vanskelig for flere av disse elevene å skulle kommunisere om psykososiale problemer med en rådgiver: *"For disse guttene vettu, de vil ikke gå til rådgiver, og i hvert fall ikke til meg å snakke om følelsene sine, da utagerer de istedenfor, og dropper ut..."*. Mens en annen rådgiver peker på at det skorter på egen kunnskap *"for disse elevene har opplevd krig og sult noen av dem, og hvordan skal jeg takle dette? Jeg kan være medmenneske men har ingen kompetanse som kan hjelpe meg her..."*. Her trekkes samarbeid med andre aktører inn som avgjørende. I vårt materiale kan det virke som om at rådgiverne på skoler med velutviklede elevtjenester opplever dette som en mindre utfordring enn rådgiverne ved mindre skoler som ofte sitter alene med ansvaret, og hvor det ofte er langt til nærmeste ressurs som kan bistå i veiledningen.

6.2 Utdanningsvalg (og prosjekt til fordypning)

Som nevnt i kapittel 5.5 har faget utdanningsvalg blitt en stor del av rådgivers hverdag, særlig i ungdomsskolen. Faget utdanningsvalg ble introdusert i den Norske skolen i 2006 som en del av kunnskapsløftet. Formålet med faget er at det skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen, og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Utdanningsdirektoratet påpeker at opplæringen skal gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Videre skal elevene gis mulighet til praktisk aktivitet og fordypning i fag. Opplæringen i utdanningsvalg skal legge til rette for at den enkelte elev kan få prøve ut og reflektere over sine valg. Faget består av 110 klokke timer fordelt på de tre års-trinnene i ungdomsskolen, og faget har ingen karakterer, sluttvurdering eller eksamen (www.udir.no).

Særlig rådgiverne på ungdomsskolen arbeider mye med dette faget, men også rådgiverne i videregående er involvert gjennom elevenes utprøving av de videregående programmene som inngår i faget. Det er også i hovedsak utdannings- og yrkesrådgiverne som er involvert i faget (ved de skolene hvor de har delt rådgivingstjeneste), men også de sosialpedagogiske rådgiverne bidrar ved enkelte skoler med det administrative arbeidet samt utplassering av de elevene som har behov for litt ekstra bistand. Ved de fleste skoler sitter rådgiver med det organisatoriske ansvaret rundt utdanningsvalg, og dette oppleves som veldig tidkrevende. Majoriteten av rådgivere i vår studie

underviser også i faget i større eller mindre grad. Rådgivere opplever at det for så vidt er en nyttig jobb, men faget er på en måte enda en ting som har blitt puttet inn i ressursen og som spiser tid fra de andre oppgavene.

Hvordan skolene har organisert undervisningen i faget varierer veldig. Vi har snakket med rådgivere som kun har ansvaret for utplasseringen i faget, mens andre rådgivere igjen har ansvaret for hele faget på samtlige trinn. Ved de skolene hvor rådgiver underviser i faget, blir dette ikke tatt fra rådgiverressursen, men fra undervisningsressursen. Buland et. al (2014) konkluderer med at utdanningsvalg utvilsomt har økt oppmerksomheten rundt rådgiving i skolen, og har skapt en bevissthet om at dette er noe hele skolen skal være involvert i. Det både foreldre, elever og lærere i ungdomsskolen først assosierer med ordet rådgiving, er ofte nettopp utdanningsvalg. Utdannings- og yrkesveiledning har for mange blitt synonymt med faget, men i hvilken grad denne bevisstheten også gir seg uttrykk i praksis, er svært varierende.

Opplevelsen som går igjen blant våre informanter er at faget er svært nyttig, og at det har bidratt til å legitimere rådgivingsarbeidet. Faget har bidratt til å gi utdannings- og yrkesveiledning ikke bare et løft i forhold til timer men også status. Rådgiverne er jevnt over svært positive til faget, men ser at det finnes store utfordringer ved det per dags dato.

Generelt sett opplever rådgiverne i vår studie at faget ikke blir tatt tilstrekkelig på alvor, og at faget har *"blitt en slags sanderingspost, slik at man fyller opp stillingen med utdanningsvalg"*. Her skal det påpekes at det finnes unntak, hvor skolene har arbeidet godt og mye med å integrere faget inn i skolehverdagen. Likevel er hovedtendensen at faget ikke fungerer optimalt, noe som har konsekvenser både for rådgivers arbeidsoppgaver og rådgivers rolle:

Det [utdanningsvalg]må tas mer på alvor. Så jeg tror det er veldig, det er en del ting på gang når det gjelder utdanningsvalg, vi ser jo det at for det første så brukes ikke tiden sånn som den skal. For hos oss tenker de jo i og med at jeg har dem på tiende trinn at da ordner hun de med tiende klassingene. Og da merker jeg jo det at det er så veldig ulikt, hva de kommer med i bagasjen. Noen aner jo ikke hva disse 12 studieretningene står for en gang. Og andre har fått litt av det. Så noe må skje på det området der altså. Det er helt klart

Det kan være flere grunner til at faget ikke blir tatt seriøst ved skolene, men i hovedsak mener rådgiverne at dette handler om lærernes kompetanse, at skolen ikke blir "målt" på faget, og/eller faglærernes fokus på egne fag. Ved de skolene hvor faglærere underviser i utdanningsvalg opplever flere rådgivere at faget heller blir brukt til de respektive fagene heller enn utdanningsvalg. En rådgiver sier at: *"Jeg vet jo at elevene her på skolen ofte har hatt lekselesing eller samfunnsfag i utdanningsvalgtimene, og det er jo ikke riktig..."*, mens en annen rådgiver påpeker at: *"lærerne har ikke kompetanse i det, og da blir det enklere å liksom gjøre noe annet, noe man kan"*. Slik sett kan det virke som om at rådgiverne opplever at den beste løsningen er at de underviser i faget selv, slik at elevene faktisk får de tilmålte timene med utdanningsvalg som de har krav på. Alternativet er at rådgiverne må bruke mye tid på å følge opp og sikre seg at faget blir gjennomført på en god måte:

Og så er det jo klart at det er jo da i varierende grad hvor godt det [utdanningsvalg] blir fulgt opp. Og så må jo vi da ligge litt på de [lærerne], ikke sant, og vi kan jo gå inn og se om elevene liksom gjør det vi ønsker de skal gjøre. Og så må vi mase på de [lærerne], også er jo ikke alltid det så kjekt, så skjønner man jo som mattelærer og norsklærer og sånn, så føler jo de at de må fylle timene sine med sitt fag. Så du føler vel litt av du kommer der med utdanningsvalg som noe som du liksom skal tre utenpå alt annet...

En rådgiver forteller også at det ble så mye merarbeid når lærerne skulle undervise i faget, at skolen bestemte seg for at undervisningen skulle være rådgivers ansvar. Bakgrunnen for dette var at lærerne ikke opplevde å ha kompetanse nok til å undervise i faget:

Uansett hvem som har hatt faget så har jeg vært en slags koordinator for det, de kommer til meg å spør om tips og vink og... alt opplegget rundt det. Så da var det like greit at jeg kunne ha de timene selv, for når jeg må gjøre alt for- og etterarbeid kan jeg liksom bare ta timene også. For lærerne sier at det her har vi ikke greie på i det hele tatt, de føler at de er på tynn is og livredd for å gjøre noe feil... Og da har det vært veldig mye dialog både i for- og etterkant av timene, og ofte har jeg vært inne i timene likevel, som støtte for lærerne...

Rådgiverne er altså bekymret for at lærerne faktisk ikke har nok kompetanse til å undervise i faget, og at dette både fører til feilinformasjon og lite motivasjon for faget både fra lærerne og elevene. En rådgiver forteller at: "ja i år har jeg alle timene, og det skal egentlig ikke være sånn, men det er kanskje like greit, for før når lærerne hadde det var det jeg som måtte gjøre alt for- og etterarbeidet likevel.". Her ser vi tydelig at organiseringen av utdanningsvalg har store konsekvenser for den enkelte rådgiver, samtidig som det peker på behovet for økt kompetanse i faget i lærerstanden. Rådgiverne peker også på at denne manglende kompetansen kan være utslagsgivende for hva timene blir brukt til, og lærernes interesse for faget:

Men det vi også så var at en del av dem ikke var så interessert i faget. De følte seg ikke kompetent. De kan ikke navnet på studieprogrammene i videregående skole engang. De var veldig usikre og da blir de ofte brukt til andre ting enn fag. Hvis de ikke okkuperes av samme program, da. Slik at det har vært en del usikkerhet i dette faget. Så det at det var timeplanfestet 1 dag i uken var kanskje litt råflott egentlig. Det ble ikke alltid brukt helt fornuftig.

Det er også store forskjeller i hvorvidt utdanningsvalg er timeplanfestet eller ikke. Også her varierer praksis fra total mangel på timeplanfesting til full timeplanfesting på hvert års-trinn. Gjennomgående virker det som om rådgiverne mener den beste løsningen er å timeplanfeste faget. Ved de skolene som ikke har timeplanfestede timer, opplever rådgiverne at man virkelig må stå på for å få gjennomslag for faget og tidsbruken: "Ja, man må liksom argumentere og dokumentere veldig for å få disse timene, så man må liksom argumentere godt for at de [elevene] skal få ha disse timene nå rett før mattetentamen for eksempel". Opplevelsen er at timeplanfesting hjelper både på

fagets legitimitet, i forhold til rådgivers planer og oppgaver (som er tett knyttet til faget), samt at det bidrar til at rådgiver slipper å "mase" på sine kolleger.

[...] så vi spør rektor med jevne mellomrom, egentlig før hvert skoleår, om at det hadde vært greit å ha faget timeplanfestet, i hvert fall i perioder, for da vet du jo at da hadde det blitt gjort. For jeg skjønner jo de lærerne óg, de føler litt presset på tid og sånn, så det gjør jo at det fort kan skli litt ut da.

I den siste tiden har det vært diskutert hva som kan gjøres for å gi faget utdanningsvalg mer legitimitet og tyngde. Flere av våre informanter nevner i den forbindelse diskusjonen om hvorvidt man bør innføre karakter i faget. Rådgiverne er derimot ikke enige i om dette er et riktig steg. Fordi om samtlige rådgivere ser at dette kunne bidratt til at faget ble tatt mer på alvor både av skoleeier, skoleledelse og lærerne, er det ikke alle som mener innføring av karakterer er den riktige løsningen. De rådgiverne som mener man bør innføre karakterer i faget, begrunner dette på følgende måte:

Men det man jo ser, og så vidt jeg skjønner så er det nasjonalt. Det er at det er veldig ulikt i hvilken grad faget taes på alvor. Og jeg har lest den [argumentasjonen for læreplanen] for meg selv mange ganger, og der står det side opp og side ned med argumentasjon for at faget ikke skulle ha karakter. Fordi dette var jo elevens eget fag, det var et utviklingsfag, det var et modningsfag. Vi kunne da ikke drive å karaktersette sånt. Men nå mener jeg at faget må få karakter, og at det må til for å ta kvelertak på disse skolelederne, for det er det eneste de skjønner. Det er det de blir målt på. Og i det øyeblikket de blir målt på det så er det håp om at de kanskje innser at lærerne som underviser utdanningsvalg bør både være motivert og kompetent til å gjøre det. I stedet for å bare legge en seddel i hyllen deres 18. August hvor det står, vi fylte posten din med 2-3 timer utdanningsvalg. Og at det tvinger seg fram 30 studiepoeng faglærerutdanning flere steder hvis vi bare får gjennomslag for den planen vi har levert inn.

På den andre siden finner vi også en god del som mener at karakterer ikke er en god løsning, dette begrunnes nettopp med at dette skal være et utviklings- og modningsfag hvor elevene skal få prøve og feile. Her påpeker man hvilke begrensninger karakterer kan få for elevenes utfoldelse og utprøving i faget, og at man med karakterer gjør faget mye mer rigid og likt resten av skolehverdagen. En rådgiver argumenterer mot karakterer på følgende måte:

Jeg er ganske sikker på at vi kommer til å få karakter i utdanningsvalg, men at vi får det av helt feil grunn. Grunnen er at vi ønsker fokus på det faget, og for å få alvor rundt det så er det liksom et middel. Altså vi bruker karakterer som middel for skolene og ikke for elevene. Faget skal jo være både utforskende og utviklende, og da blir det feil med karakterer for elevene... jeg tror rådgiverne innerst inne ikke har lyst til å gi karakterer i det, men at det blir sånn på grunn av at de som jobber i skolen ikke evner å ta det seriøst...

Som nevnt innledningsvis er også noe av målet med utdanningsvalg at faget skal bidra til å knytte ungdomsskolen og videregående opplæring tettere sammen. Et virkemiddel for å bidra til dette har vært å bruke karrierepermer som elevene har med seg fra ungdomsskolen til videregående. Dette

fordrer både samarbeid og kontakt mellom skoleslagene, slik at permene faktisk følger elevene over i neste utdanningstrinn. Generelt sett opplever våre informanter at dette ikke fungerer særlig godt, men også her finner vi unntak hvor dette samarbeidet er satt inn i et system. Hovedtendensen er likevel at det eneste punktet hvor det samarbeides på tvers av skoleslagene i utdanningsvalg, er når elevene skal besøke eller prøve ut videregående program. Samtalen under illustrerer dette:

A: De skal jo ha med seg en karriereperm hit, men den er altså, det må være en eller annen rekord i å, å forlegg, å legge den bort en eller annen plass, for jeg har faktisk aldri sett en karriereperm. Eh, vi etterspør, men nei, den har blitt borte, og nei, den har, den har hunden spist og, sant. Det er veldig mye. Den fikk vi ikke med oss, og. Så det, jeg vet ikke. Har du sett en karriereperm?

C: Jeg har aldri sett en karriereperm.

B: Ikke jeg heller.

C: Men jeg, men det er jo også, det der utdanningsvalg har jo blitt sånn, eh, altså noen skoler her er knallgode på utdanningsvalg. Noen skoler tror jeg ikke er like gode. Sant, det er nå litt ymse hvordan det er det der da...

Rådgivere fra videregående skole i vårt utvalg er delt i sin vurdering når det gjelder betydningen av Utdanningsvalg. Noen mener at innføringen av faget har gitt elevene et bedre grunnlag for sine valg, altså at de videregående skolene mottar elever som har gjort valg på bedre grunnlag enn før. De fleste er imidlertid mer måteholden i sin vurdering, og ser i mindre grad slike endringer. Vi antar at dette henger sammen med de til dels store forskjellene vi ser i gjennomføringen av faget i ungdomsskolen (Buland et. al 2014).

I videregående skole var faget Prosjekt til fordypning (PtF) i utgangspunktet tenkt å skulle gi elever på VG1 og VG2 mulighet til å prøve ut ulike regninger før valg av videre opplæring og lærefag. Vi ser imidlertid her en tendens til målforskyvning. Blant annet som en følge av Kunnskapsløftets innføring av bredere «inngangsfag» til fag og yrkesopplæringen (med mer vekt på bredere, generell kunnskap enn på spesialisering) ytret mange lærebedrifter et ønske om at elevene fikk mer praktisk kunnskap rettet mot konkrete lærefag. Innenfor reformen så flere PtF som en mulighet for å gi elever slik kunnskap. I noen regioner var derfor enkelte bransjer tidlig ute med å kreve at framtidige lærlinger skulle bruke mest mulig av PtF til fordypning i nettopp det faget de skulle ut i lære i. Dette ble enkelte steder nærmest et uoffisielt krav, og «smakebitspedagogikk» ble oppfattet som noe negativt (Se f.eks. Buland & Fonn, 2010, Buland et.al, 2011 eller Dahl m.fl., 2012). Vårt inntrykk er også at dette har påvirket skolenes organisering av PtF.

For noen elever på VG 1 yrkesfag er dette helt greit, de har gjort et valg og vet hvor de vil. For andre er det ikke så enkelt. Vi ser at mange elever på VG1 og VG2 også er i tvil, og kunne hatt stor nytte av å prøve ut ulike fordypningsalternativer. Om dette er mulig blir avhengig av hvordan skolen fortolker og organiserer PtF. Et annet moment som vi har omtalt i kapittel 5 handler om behovet for noe tilsvarende Utdanningsvalg eller PtF på studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole. Mens elever på yrkesfag i alle fall delvis har gjort et valg av framtidig karriere

og yrke, opplever rådgivere at en stor gruppe elever på studieforberedende program, ikke har gjort et slikt valg, og er i villrede med tanke på videre utdanning og yrke. Behovet for å gi også dem en timeplanforankret mulighet til å orientere seg i de muligheter som finnes, er i følge flere av våre informanter betydelig.

6.3 Sammensatte problemer

Rådgiverne melder om en betydelig økning av psykososiale og psykiske utfordringer som krever mye tid og ressurser. Dette oppleves som en utfordring som har kommet gradvis de siste årene, og hvorfor det har blitt sånn har de ulike forklaringer eller teorier på. Uansett årsaker eller hvor stor denne endringen faktisk er, er det et faktum at utfordringen er en av de som nevnes først og hyppigst når det gjelder hvordan rådgiverrollen har endret seg de siste årene. Både i ungdomsskolen og i videregående merkes det en betydelig økning av psykososiale utfordringer i elevmassen.

En mulig forklaring som blir trukket frem er egenskapene til elevmassen man til enhver tid møter. Etter reform 94 fikk samtlige ungdommer i Norge rett til videregående opplæring, dette har resultert i at flere begynner på videregående. Denne gruppen som ikke hadde begynt før, men som begynner nå oppleves svært krevende for rådgiverne og tar mye tid. Alle forventes nå å skulle gjennomføre videregående skole, og elevgruppen har dermed blitt mye mer sammensatt med hensyn til faglig utgangspunkt og utfordringer i hverdagen. Mange av våre informanter har vært opptatt av at dette også krever mer av dem, kanskje særlig på det sosialpedagogiske området, mens ressursen for arbeidet ligger på det samme som den har gjort i flere tiår.

Det er utrolig mye psykisk helse problematikk som får konsekvenser for min jobb. Og det er kanskje noe av det mest tidkrevende da, å følge opp elever som strever. Både det at de strever når de er her [på skolen] eller at de ikke kommer hit. Det å jobbe med fravær og bekymringsfullt fravær.

Det å arbeide med de ungdommene som ikke oppsøker rådgiver selv, og som kanskje heller ikke møter på skolen, oppleves av alle våre informanter som krevende både når det gjelder tidsbruk og mental belastning i arbeidet. Dette er saker som det er vanskelig å skyve på og som er vanskelig å løse, og de krever betydelige ressurser både fra rådgiver, fra lærere og fra andre eventuelle instanser. Flere rådgivere savner i den forbindelse nettverk, kolleger eller andre strukturer som bidrar både med problemløsning og debrifing. En rådgiver sier: "ja det å kunne ha noen å diskutere de tunge sakene med, hadde sikkert vært bra både for meg og for eleven", mens en annen påpeker at: "jeg trenger noen jeg kan diskutere dette med". Behovet for nettverk og samtalepartnere oppleves slik vi ser det som relativt stort, samtidig som det ved flere skoler er ikke-eksisterende.

Det oppleves imidlertid ofte som en utfordring å skulle organisere den sosialpsykologiske rådgivingen. Arbeidet er som nevnt tidligere preget av ad hoc oppgaver, og man har sjeldent tid til å arbeide på et overordnet, strategisk eller forebyggende nivå. Oppgavene som inngår i den

sosialpsykologiske rådgivingen er ofte både lite planlagte og svært varierende. En rådgiver forteller om hva deler av ressursen har blitt brukt til:

ja, jeg tenker vi hadde et par skolevegrere på tiende trinn i fjor. Og da var det jeg som hadde de på kontoret mitt innimellom, for de turte ikke å gå i klassen ikke sant, så da satt de oppe hos meg. Og så, det blir jo veldig individuelt hva som legges i den pakken, så det er mer greit for you-rådgivingen på en måte da...

6.4 Rådgiving som hele skolens ansvar

Gjennom flere år har mottoet om rådgiving som hele skolens ansvar vært en uttalt del av de politiske signaler som er gitt rundt dette arbeidet. I den reviderte Forskriften til opplæringsloven pekes det også på at rådgiving skal være forankret på systemnivå, der ulike aktører i skolen deltar på ulike måter. Rådgiving skal være en funksjon i skolen, og ikke bare rådgivers oppgave og ansvar.

Vårt inntrykk fra intervjuene, og også i tidligere prosjekter, er at dette i varierende grad er noe mer enn en parole. Vi finner skoler som har en godt utviklet arbeidsdeling, og der ulike aktører utfører klart definerte oppgaver. Hovedinntrykket er nok likevel at rådgiving i stor utstrekning fortsatt er synonymt med «rådgiver». Utsagn som går igjen er: *"Nei, men akkurat på skolen, så tenker jeg nok at jeg er, jeg er ikke alene om det, men det er jeg som har ansvaret for utdanningsvalg og dette med yrke- og utdanningsveiledning."* De fleste relevante oppgaver utføres fortsatt av rådgiver, og som vi har sett underviser mange rådgivere også i faget utdanningsvalg. Dette gjelder i hovedsak både i ungdomsskolen og i videregående opplæring, og både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving.

Det kan likevel virke som om at rådgivingen i yrkesfagene på videregående skole er noe mer integrert i både undervisning og planer, men dette gjelder da først og fremst utdannings- og yrkesrådgivingen. Begrunnelsen for dette er at lærerne på yrkesfagene har et atskillig tettere forhold både til praksis og arbeidsliv, og har derfor bedre forutsetninger for å bistå elevene. I flere yrkesfag faller det også mer naturlig for lærerne å snakke med elevene om videre valg og utdanning, da mindre klasser og mer praksis legger opp til en annen relasjon mellom lærer og elev enn ved den normale undervisningen. Flere av våre informanter som er rådgivere på yrkesfag påpeker at veiledning først og fremst er *"lærerne sitt ansvar"*, eller at *"det er lærerne som tar den daglige oppfølgingen"*.

Bortsett fra dette oppleves det jevnt over av våre informanter at rådgivingen først og fremst er deres bord, og at man enda har et forbedringspotensial når det gjelder rådgiving som hele skolens ansvar. Likevel nevner flere rådgivere at rådgivingen har blitt mer integrert i skolen som helhet, dette både gjennom utdanningsvalg og gjennom at lærerne tar større ansvar for det sosialpsykologiske aspektet nå enn tidligere. En rådgiver påpeker at:

For jeg tenker at jeg syntes at det var bare en utvikling i forhold til den sosialpedagogiske siden, at lærerne er flinkere til å gå inn og se eleven som en helhet, at man ikke bare tenker jeg skal inn, undervise, og så går jeg hjem. Altså, de har mye bedre oppfølging med elevene, tar en del av disse utfordringene, prøver, ringer rundt og så når de ikke får kontakt så jeg synes på mange måter at når det gjelder sos.ped så tenker jeg at lærerne har blitt flinkere. Det er litt mer integrert men det er klart det er litt avhengig av hvilken lærer man møter.

I intervjuene kommer det også frem at rådgiverne er delt i synet på hvorvidt rådgiving skal være hele skolens ansvar". Dette betyr ikke at man ikke ønsker at ledelsen og kollegiet skal ha eierskap til (eller se nytteverdien av) rådgivingen, men det er heller en bekymring i forhold til hva "rådgiving som hele skolens ansvar" kan innebære. Flere rådgivere gir uttrykk for en bekymring om at rådgivingen ikke blir prioritert om det skal være slik at hele skolen har ansvaret for den. Her går det igjen uttalelser som "nei det er jeg som har ansvaret, men lærerne må gjerne bidra", eller "noen må jo ha det daglige ansvaret". En rådgiver forklarer bekymringen knyttet til at rådgivingen skal være hele skolens ansvar:

Jo for når en ting liksom skal være hele skolens ansvar, ja da, jeg mener da er det lett for at alt bare smuldrer bort. Det blir jo en ansvarsfraskrivelse nesten... Hvis ingen skal ha ansvar for det, men alle skal ha det så tenker jeg at det ikke kommer til å fungere, men det er jo klart, det er jo spørsmål hvordan du leser det med ansvar da, men jeg vet ikke om jeg er enig i at det liksom skal være hele skolens ansvar bokstavelig talt-jeg tror ikke det er det beste for elevene

6.5 Et spørsmål om ressurser?

Generelt mener rådgiverne i denne studien at ressursene tildelt rådgivingen er altfor små. Det er få skoler som har mer enn minimumskravet når det gjelder time-ressurser til rådgivingstjenesten. I Buland et. al (2014) påpekes det at svært få, bortsett fra de som arbeider i skolen, vet hvor begrenset rådgivers ressurser er. Både elever, foresatte og samfunnet for øvrig er ikke klar over hvor mange timer en rådgiver har til rådighet for å gjøre arbeidet sitt. Fordi om det store flertallet av våre informanter mener ressursen er for liten, finner vi også her rådgivere som stort sett er fornøyd med den tiden de har til rådighet. Dette betyr imidlertid ikke at de opplever å ha tid nok til å gjennomføre arbeidet på, men det er heller et uttrykk for takknemmelighet i forhold til det de ser er normen ved andre skoler. En rådgiver beskriver sin ressurs på følgende måte:

Jeg har faktisk fått 12 timer i år, på 320 elever, og det tror jeg óg når det gjelder ressursen, så er den veldig forskjellig i fra skole til skole. Jeg kan si mer om hvordan jeg organiserer de 12 timene, men jeg har en rektor som faktisk alltid har sett verdien av utdanningsveiledning, så hun har, jeg synes at hun har gitt meg de ressursene jeg trenger for å, i alle fall gjennomføre det som er på agendaen nå, så er det alltid sånn at jo mer du har av en ting, jo større ser du at behovet er. Men de 12 timene jeg har nå, det er jo halve stillingen min.

Det rådgiverne først og fremst påpeker når det gjelder ressursene, er at oppgavene deres har økt betraktelig både i antall og i omfang, mens ressursen er den samme siden de startet i arbeidet. Vi finner altså en opplevelse av at man som rådgiver må gjøre flere oppgaver, og mere arbeid, på like mye tid som man hadde tidligere, og dette er en frustrasjon for veldig mange av våre informanter:

Det er en ting som er en tankevekker synes jeg, det er at stillingsprosessen vår blir regnet ut av antall elever vi har, det er en sånn kode, sant. Og den har det vel ikke vært gjort noe med siden 1946 sikkert, mens de sosiale problemene og alt det der blir jo, det blir mer og mer av, vi har mye mer å gjøre nå som rådgiver enn de hadde for 20 år siden, det er jeg helt overbevist om altså, også mye forvirring om karriereveiledning og hva skal de velge etter at de er ferdig her. Så det rådgiverressursen den synes jeg er faktisk ganske, ja, jeg synes det er merkelig at det ikke er blitt gjort noe med det altså.

Våre informanter opplever at det er begrenset hvor mye man får utrettet på en skole når rådgiverressursen er så begrenset. Her diskuteres det hvorvidt de som sitter og bestemmer denne ressursen egentlig vet hva rådgiverarbeidet krever og hva det handler om:

A: Jeg tror at mange tror at det fungerer sånn at man [elevene]går forvirret inn på rådgivers kontor så kommer man opplyst ut i andre enden og gjort et valg

C: Og mange av oss en ganske flinke men der er vi ikke altså. Det funker ikke sånn.

E: Og de der ute som kommenterer hva de mener vi burde få til, les NHO og andre. De har jo en kullsviertro på at hvis vi bare får flere med 30 eller 60 studiepoeng i karriereveiledning så skal alt gå så meget bedre. Og jeg orker ikke

IB: Du er litt tvilende til det?

E: Jeg orker ikke ta igjen lengre jeg altså, jeg synes det er så bak mål. For da kommer jo det hovedpunktet ditt igjen Nn. Hva med tiden? Altså hvor mye hjelper det om du får tilsatt folk med master i karriereveiledning hvis ikke det er et system på skolen hvor det anerkjennes hvor viktig dette arbeidet er. Og hvor man kanskje til og med kunne vise et regnestykke på at man ville spare veldig, veldig mye hvis man gav gode vekstvilkår for en mangslungen rådgivingstjeneste inne på skolen. Som er inkludert samarbeid med lærere og

C: Og dette er jo litt av problemet. Vi har ikke noen tall i andre enden som sier om dette er lønnsomt eller ikke. For det er fryktelig vanskelig å få til det. Altså det er mye man kan måle men her er det så mange faktorer som kommer i spill så det å måle suksessen i vårt arbeid er en meget komplisert oppgave

Gjennomgående ser vi at rådgiverne i vår studie opplever å ha en for liten ressurs i forhold til det arbeidet som skal gjøres. De få unntakene vi finner her er utdannings- og yrkesrådgivere på relativt små skoler som opplever å ha fått tildelt ekstra ressurser i utgangspunktet. På spørsmål om hva som ville vært en ideell ressurs, eller hvor mye ekstra som må til for at de skal oppleve å ha tid til å gjennomføre samtlige arbeidsoppgaver er svaret i hovedsak langt over det som er tilfellet i dag. Slik sett kan man si at det er et stort sprik mellom den ideelle og den reelle ressursen, noe som gir seg utslag i følgende ønsker og bemerkninger:

Altså i en drømmeverden så hadde jeg rådgivere i ei hundreprosent stilling der vi kunne ha jobbet med både systemarbeid og, også lagt inn alt det her. En mer, jeg tenker at det har vært en mer dynamisk greie i forhold til jobben rundt elevene da.

Ideelt sett skulle jeg gjerne hatt dobbel ressurs jeg, eller full stilling. Det hadde ikke vært noe problem å fylle opp dette. Da hadde jeg hatt mulighet til å arbeide mer strukturelt også, og ikke bare ta ting som det kommer.

I begge sitatene over blir det tydelig at rådgiverne ønsker mer tid til systemarbeid og strategisk arbeid. Slikt arbeid oppfattes som forebyggende, samt at det gir rådgiverne oversikt over egen arbeidshverdag og mulighet for å tenke løsningsorientert heller enn å drive brannslukking. Dette oppleves som et særlig savn når det gjelder den sosialpedagogiske rådgivingen:

Ja jeg jobber jo på et mer overordnet nivå når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivingen, men ikke på den sosialpedagogiske biten. Og skal jeg være ærlig så er det vel den som lider mest av at jeg har for lite tid, for de sakene der tar ofte lang tid og er vanskelige. Og hadde jeg hatt mer tid kunne jeg jo også drevet mer oppsøkende virksomhet i forhold til de som virkelig trenger det, for de, de kommer ikke på kontoret mitt her...

6.6 Tid til god rådgiving

Som skissert ovenfor er opplevelsen av begrensede ressurser en følge av at man har for lite tid til å gjennomføre arbeidet sitt. Samtlige av våre informanter påpeker at de må prioritere oppgaver, da de ikke har mulighet til å gjennomføre alt de kunne tenke seg eller alt de føler hører til rådgiverressursen. Dette gjelder både rådgivere i ungdomsskolen og rådgivere i videregående. Vi ser likevel at blant våre informanter er det rådgiverne i ungdomsskolen og de sosialpedagogiske rådgiverne som oftest trekker frem at de opplever å ikke ha nok tid til å gjennomføre alt det de kunne tenke seg eller alt de i utgangspunktet er pålagt.

Som vi har vært inne på tidligere opplever rådgiverne at det er det strategiske arbeidet og samarbeidet med andre aktører som må vike for de daglige gjøremålene:

Nei, jeg synes jo at det som er positivt, at det gjøres utrolig mye bra på forebyggende side her på, her på skolen. Jeg føler at vi har, vi har mange gode prosjekter, men selv om vi gjør mye bra så er det sånn, i værtfall jeg, nå snakker jeg ut i fra meg selv og jeg kunne tenkt meg å gjort mye, mye mer. For jeg ser liksom potensiale, og mye av det vi gjør det er, det er preget av at ad hoc løsninger på grunn av at den hverdagen der er så fylt opp

Flere peker også på behovet for å være mer synlig blant elevene, og det å kunne være enda tettere på både kontaktlærerne og elevene. Dette oppleves som viktige oppgaver som kan bidra til at rådgiverne får bedre oversikt over elevmassen, og på den måten også kan finne ut hvem det er som virkelig trenger bistand. Flere rådgivere nevner i den forbindelse behovet for å drive oppsøkende virksomhet:

Ja så kunne jeg brukt tid på oppsøkende virksomhet, for det er veldig veldig mange som kommer til meg, men tenk på de som ikke kommer til meg men absolutt burde ha kommet. Og det har jeg jo ikke tid til å tenke på engang. Det er disse elevene som kanskje faller fra, og det er disse vi må få tak i, men det går ikke, det er ikke mulig å få til...

Det å oppleve at man ikke har tid til å gjennomføre viktige oppgaver, eller tid til å drive en så god rådgiving som man kunne tenke seg, nevnes av flere informanter som både stressende og frustrerende. Her nevnes også utfordringen ved å kombinere rådgiverarbeidet og lærerarbeidet. Når en rådgiver er lærer 70 % av tiden og rådgiver 30 % av tiden, blir det veldig tydelig at dette vanskelig lar seg kombinere med en "åpen dør" filosofi, selv om dette oppleves å være det beste for elevene. En rådgiver bemerker at: *"Nei i min ressurs så er det slik at på torsdag da har jeg hele dagen til rådgiving, men nå er det jo slik at det skjer ikke bare ting på torsdager..."* Ofte forsøker man å kompensere ved å arbeide overtid eller utenom arbeidstid, men dette oppleves ikke som fullgode løsninger hverken for elevene eller for rådgiver. Utfordringen med tid trekkes gjerne frem sammen med elevenes sosialpsykologiske utfordringer, og rådgiverne opplever at ressursen rett og slett er for liten til å kunne bistå alle elever som trenger det:

B: Jeg synes at samfunnsutviklingen sånn som fra mitt ståsted på rådgiverkontoret er sånn at det blir mer og mer ansvar på oss som sitter på en måte og møter ungdommene. Fordi, jeg vet ikke, det private livet, privatlivet og familien og alle disse tingene her sånn, de strukturene der, det er mye mindre støtte i det enn det det var for bare 15 år siden. Det synes jeg at jeg opplever. Og med innvandrerungdommer og sånn -

A: Vi støtter deg veldig

B: - Så er det enda mer komplisert. Men hvis vi skal møte de behovene som alle disse unge menneskene, det er veldig sårbare mennesker og det er innmari avgjørende hva vi får gjort. Og hvis vi kan, noen ganger kan man jo få til veldig mye også fordi at de er så formbare og sånn. Men det er på en måte ikke, det er ikke dimensjonert for det. For å møte de problemene der og hva gjør man da? Og da tenker jeg at vi må, det synes jeg vi ser mye av i den rådgiverrollen. At vi kompenserer for de tingene som skulle ha vært der.

6.7 Oppsummering

Vi ser klart at den utviklingen vi har sett gjennom flere år fortsetter, mot det vi har kalt en ny rådgiverrolle. Rådgivere opplever at de får nye oppgaver, at de nå forventes å skulle jobbe både på individ og systemnivå i enda større grad enn før (mer om dette i kapittel 11). Samtidig ser vi at noen opplever at den nye rollen ennå er uklar og uavklart. Dette bidrar også til at innholdet i rådgiverrollen varierer fra skole til skole.

Et fellestrekk vi ser er at rådgiverne ikke opplever å ha nok ressurser til å gjøre alt de burde gjøre. De opplever at ressursen er for liten, og at store deler av den blir spist opp av administrative gjøremål. Mange trekker frem at de ikke opplever at noen har snakket deres sak, at de føler seg

forbigått og nesten som er "svarteper" som får skylda for mye de ikke kan gjøre mye med i sin ressurs.

Flere har også vært inne på at det oppleves som at man får doble signaler. På den ene siden trekkes det stadig fram hvor viktig deres arbeid er, både for skolen og samfunnet. På den andre siden, følges ikke dette opp med økt ressurs. En rådgiver påpeker i forbindelse med dette:

Det trenger å synliggjøres hva en rådgivers oppgave egentlig er. Altså, og den manglende forståelsen, for det gjør det litt sånn frustrerende fordi jeg tror vi, veldig mange rådgivere føler at de har skylden for veldig mye på veldig feil grunnlag. Og det er, næringslivet for eksempel har jo, det er en veldig konkret skyteskive da. De kritiserer rådgiverne i skolen, fordi det er det vi skal drive med, vi skal gi de råd og vi skal runde kverna og få de ut på riktig hylle. Men sånn fungerer ikke verden og det tror jeg verden må forstå at det er ikke sånn det er...

Dette sitatet illustrerer det mange av våre informanter trekker frem som både en bekymring og en frustrasjon. Man føler at oppgavene blir vannet ut, og at rollen blir en samlepott for ulike arbeidsoppgaver siden rollen i seg selv er så vag. Dette bidrar til enda mindre muligheter til å bistå elevene både i det sosialpedagogiske arbeidet og i utdannings- og yrkesrådgivingen, samtidig som elevenes behov ser ut til å øke.

7 Kompetanse

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

Kravet om formelle kompetansekriterier for ansettelse av rådgivere har gjentatte ganger kommet fra flere hold, blant annet fra rådgiverens egen organisasjon. Også fra forskerhold har det blitt pekt på at krav om formell kompetanse kan bidra til økt kvalitet. Undersøkelser har vist at forventingsbrist er en sentral årsak til frafall/bortvalg, og at dette særlig er framtrødende på yrkesfag (Markussen m.fl., 2006). Av ulike grunner har man ennå ikke sett det som praktisk mulig å innføre slike kriterier eller kompetansekrav. I 2009 formulerte likevel Utdanningsdirektoratet en anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere (Udir, 2009b). Det ble da presisert at dette var veiledende anbefalinger i forhold til skoleeiers plikt til å oppfylle elevenes rett til nødvendig rådgiving, som definert i Forskriften. Den anbefalte kompetanse ble definert slik:

Alle som tilsettes som rådgiver i skolen, bør ha en utdanning på minst bachelornivå. Utdanningen bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng. 30 studiepoeng eller mer av den rådgiverrelevante utdanningen bør dekke hovedoppgavene innen sosialpedagogisk rådgiving og/eller utdannings- og yrkesrådgiving som rådgiveren skal ha særlig ansvar for. Dette innebærer at det kan være ulikt innhold i rådgiverrelevant utdanning for en sosialpedagogisk rådgiver og en utdannings- og yrkesrådgiver. I tillegg bør den som ansettes som rådgiver ha yrkeserfaring og kjennskap til skolen.

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

Basert på våre data, og også på breddeundersøkelsen i evalueringen av skolens rådgiving i Midt-Norge (Buland et. al 2014), ser det ut til at rådgiverne på videregående har mer kompetanse enn

rådgiverne på ungdomsskolen, dette i likhet med tidligere funn (Buland et. al 2011). Rådgiverkompetansen har generelt vært økende de siste årene, men det ser ut som om denne økningen har vært mest markert i videregående skole. De anbefalte kompetansekriteriene som foreligger, har bidratt til å sette fokus på behovet for formell kompetanse i en så viktig rolle som rådgiver-rollen. Vi ser også at noen skoleeiere, primært i videregående skole, går lenger enn de anbefalte kompetansekriteriene, og krever formell kompetanse ved ansettelse som rådgiver. På landsbasis er nok dette unntaket, snarere enn regelen.

7.1 Behovet for kompetanse

Vi ser av vårt materiale at flere ønsker kompetanse særlig på det sosialpedagogiske området, men også på det som går spesifikt på utdannings- og yrkes-rådgiving. Rådgivere vi har intervjuet har stort sett vært enige i at formell kompetanse er en fordel i utøvelsen av deres arbeid, og at dette bidrar til kvalitativt bedre rådgiving. Samtidig er det klart at «realkompetanse» oppleves også som sentralt, lang erfaring som rådgiver er viktig, og rådgivere uten formell kompetanse kan være utmerkede rådgivere.

Hva som er relevant kompetanse er åpenbart også åpent for fortolkning, også ved ansettelse. Det er vårt inntrykk at skolen vil kunne godkjenne et bredt utvalg av utdanninger som relevante for jobben. Her er det også viktig å peke på rådgiveres ulike læringsbaner. Du lærer også i samarbeid og samspill med andre. Det vi andre steder omtaler som tolkningsfelleskapet eller praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 2000, Wenger 2004), er også et læringsfelleskap. Rådgivere ved skoler som har flere rådgivere, peker på den betydningen den interne utvekslingen i en slik gruppe har for kompetanseutvikling. Nettverk av rådgivere på tvers av skoler er viktig for kompetansen. Den erfaringsutveksling som skjer i slike nettverk er av stor betydning for den samlede kompetansen på området. Det å ha et rådgivermiljø å støtte seg på, oppleves uten tvil som en fordel for rådgivere.

Vi ser også at karrieresenter kan oppleves som kompetanseutvikler/kompetansepartner for rådgiverne. Betydningen av dette varierer nok, men noen slike senter har helt klart utformet sin rolle slik at de skal kunne gi påfyll til skolerådgivere, eller organisere samlinger hvor rådgiverne får bygge nettverk og utveksle erfaringer. Likevel ser vi at det er rådgiverne på ungdomsskolen som setter mest pris på kompetansehevingstiltakene i regi av Karrieresenterene selv om dette også varierer (se kapittel 10).

Gjennom intervjuene tegner det seg et bilde av at kompetansehevingstilbudet oppleves noe begrenset særlig når det gjelder den sosialpedagogiske rådgivingen, både når det gjelder etterutdanning og videreutdanning. Generelt viser studien at de sosialpedagogiske rådgiverne ønsker seg kompetansehevingstilbud relatert til deres arbeidspraksis og arbeidshverdag. Noe av grunnen til at dette oppleves prekært i den sosialpedagogiske rådgivingen er nettopp det økte behovet for denne typen rådgiving, og de endrede sosialpsykologiske utfordringene knyttet til

elevgruppen (jfr. kapittel 6.3). Generelt sett kan vi likevel si at hovedgrunnen er at det finnes svært få skreddersydde kompetansetilbud for den sosialpedagogiske rådgivingen. En rådgiver påpeker at:

Men når det er det med utdanning og sånn, så tenker jeg, det er jo ikke noe, jeg har i hvert fall ikke visst om at det er noe fra sos.ped-rådgiver men vi har jo fått en del sånn, blant annet PPT har kostet på også utdanning blant psykisk helsepedagogikk som gikk oppe på universitetet. Så det er mer via PPT at jeg tenker at jeg har fått skolering..

En annen gruppe rådgivere diskuterer også kompetansehevingsmulighetene innenfor den sosialpedagogiske rådgivingen, og påpeker at kursing først og fremst er gjennom PPT, og at dette kanskje ikke er nok:

C: Men du, jeg har jo litt lyst til å få med det og, at, for nå er det en utdanning i forhold til karriereveiledning, at det er et behov i forhold til sos.ped-veiledning og altså. At det må komme et eller annet, for det er klart, det det er tilgang, vi får kurs av PPT. Og det er jo bra. Men noe som kvalifiserer og gjør at du har på en måte en kompetanse innenfor sosped rådgiving. Det synes jeg er helt påkrevd at det kommer noe her

E: Nei vi må finne ut av. Men det er klart, jeg er helt enig med deg at noe formelt, det er sikkert, det trenger å være sånn kjempe, det trenger ikke å være master

A: Men altså det vi fikk på, psykisk helse pedagogikk fikk vi jo studiepoeng for. Det gjorde vi. Men det er liksom et kurs som du har ved siden av, jeg tenker det hadde jo vært greit hvis det var en pakke og noe som gikk på, at dette er sos.ped, altså nå har du en kvalifikasjon som sos.ped-rådgiver i stedet for 20 poeng der og 10 der og noen sånne. Det er ikke noe organisert og felles med det på en måte.

Også her blir det tydelig at rådgiverne ønsker seg flere tilbud innenfor det sosialpedagogiske feltet, og opplever kanskje ikke at de pedagogiske eller psykologiske kursene på universitetet treffer helt i deres arbeidshverdag.

7.2 Barrierer i kompetansehevingsarbeidet

Ut fra våre data kan det virke som det er særlig tre barrierer for kompetanseheving blant rådgiverne. Dette kan være utfordringer knyttet til kompetansehevingstiltak som allerede er gjennomført, eller utfordringer knyttet til fremtidig gjennomføring. Majoriteten av våre informanter er som sagt svært positive til kompetansehevingstiltak i rådgivingstjenesten, og mange mener dette burde vært obligatorisk. Mange har også langt mer kompetanse enn det som er anbefalt, og kunne også gjerne tenke seg mer. Likevel opplever rådgiverne at distansen til tilbudene og relevansen i forhold til deres arbeidshverdag ofte setter en stopper for gjennomføringen, eller bidrar med negative erfaringer som kan påvirke videre deltakelse. Flere rådgivere nevner også skoleleders eller skoleeiers prioriteringer som en utfordring når det gjelder kompetanseheving i rådgiving.

Det er også viktig å påpeke at flere av våre informanter har vært fornøyd med kompetansehevingstilbudet, og ikke kjenner seg igjen i de utfordringer som andre skoler skisserer. Disse rådgiverne kommer gjerne fra samme kommune eller samme fylkeskommune, og har slik sett en felles skoleeier og gode nettverk. Slik sett kan det også se ut som om både skoleledelse og skoleeier har innvirkning på rådgivernes opplevelse av kompetansetilbudene.

7.2.1 Fysisk distanse

Særlig de rådgiverne som arbeider i rurale strøk opplever at fysisk distanse til utdanningstilbudene kan være en utfordring. Flere av lærestedene som tilbyr etter- og videreutdanning har organisert dette som tre-dagers samlinger eller i andre bolker, men det oppleves like fullt som en utfordring. Flere forklarer at deltakelsen krevde både fritid og kveldsarbeid, og ikke bare for rådgiver men for hele familien. En rådgiver sier at *"ja for det går jo ut over min familie, og min samboer, når jeg må være borte i flere dager i strekk, da må jo hun ha ungene og får ikke gjort noe annet"*, mens en annen påpeker at: *"jeg synes det rett og slett ble for lagt å dra"*.

Flere rådgivere oppgir at de bare hadde anledning til å stille på halvparten av samlingene i de aktuelle kompetansehevingstiltakene, og at dette både førte til at de falt av faglig sett, samtidig som de ikke fikk utnyttet de nettverksmulighetene som ligger i slike tilbud. Likevel innser våre informanter at dette vil fortsette å være en utfordring, da man ikke kan drive kompetansehevingstiltak på den enkelte skole. Man vil også fremover være avhengig av å samle grupper av rådgivere ved enkelte institusjon er for å gjennomføre tilbudene. Mange av våre informanter påpeker at selv om distansen er en utfordring kan både tilbudets relevans og de lokale rammefaktorene som springer ut av skoleeiers og skoleleders prioriteringer bidra til å balansere denne utfordringen:

Ja for at jeg skal melde meg på noe slikt så må jeg jo vite at det er et bra opplegg ikke sant, så må det være slik at det ikke blir noe mer merarbeid for meg når jeg kommer tilbake på jobben, at rektor ordner med vikarer og slikt, og at... ja at det liksom er lagt til rette for det. For det er jo krevende nok som det er å ta etterutdanning, det er jo noe som kommer oppå alt det andre.

7.2.2 Tilbudenes relevans

Kvaliteten på tilbudet er ikke overraskende viktig for rådgiverne, både for at de skal bruke tid på tilbudet og for at de skal oppleve å få utbytte av det. Flere av våre informanter oppgir at de har vært svært misfornøyd med tilbudene de har deltatt på, og at dette har bidratt til at de ikke har ønsket å delta flere ganger. En rådgiver forteller oppgitt at *"de hadde satt inn noen som snakket om rådgiving i forhold til sykdom og til familien til alvorlig syke mennesker "*. Dette opplevdes som lite nyttig for rådgiverne da situasjonen ikke kunne sammenlignes i det hele tatt. En annen informant påpekte at *"foreleserne visste ingenting om skolen eller rådgivingstjenesten"*, dette går igjen i flere intervjuer.

Flere rådgivere mener at tilbudene ofte er preget av å være relativt ny, og at dette også får konsekvenser for utbyttet. En forutsetning for at kompetansehevingen skal fungere som profesjonalisering er at foreleserne er dyktige i sitt fag, og at de kjenner til rådgiverarbeidet og rådgiverrollen.

Altså hvis det skal være en profesjonalisering så må, det må være dyktige folk som driver disse kursene på universitetene. Det er jo klart, det er jo det viktige da. Nå finner de på et kurs og ser de om de kan finne noen lærere innenfor de systemene som kan ta det. Det er ikke spissformulert en gang, det er sant. For jeg har min erfaring herfra, nå hører jeg jo for så vidt noe av det samme fra de som går i XXX-byen og.

Det er viktig å nevne at våre informanter har delt syn når det gjelder kvaliteten på tilbudene. Flere rådgivere sier at kursene de har tatt har vært både gode faglig og svært nyttige. Ofte knyttes nytteverdien først og fremst til nettverksbyggingen som er en del av disse samlingene. Rådgiverne føler det både er motiverende og bra for sin arbeidspraksis at de får muligheten til å reflektere over og diskutere arbeidet med andre rådgivere, og disse kompetansehevingssamlingene gir gode muligheter for dette.

7.2.3 Lokale prioriteringer

Lokale prioriteringer er også et viktig punkt for kompetanseheving. Her inngår rådgivernes rammebetingelser når det gjelder etter- eller videreutdanning, og kompetanseheving generelt. Rådgivernes muligheter for kompetanseheving er avhengig av lokale prioriteringer både fra skoleeier og skoleleder. Dette gjelder eksempelvis økonomiske ressurser til å kunne gjennomføre tiltakene, muligheter for vikarhjelp eller frikjøp fra undervisning, eller rett og slett den opplevde holdningen til kompetanseheving for rådgiverne.

Her varierer også erfaringene til våre informanter, noen opplever at skoleeier og skoleleder virkelig legger til rette for at rådgiverne skal få mulighet til å oppdatere kunnskap og kompetanse, mens andre føler de neste må krangle seg til et to-dagers kurs i hjembyen. Blant våre informanter kan det også se ut som om at det er vanskeligere å få mulighet til å gjennomføre kompetansehevingstiltak for de sosialpedagogiske rådgiverne, og for de rådgiverne som allerede har de anbefalte kompetansekriteriene.

Generelt kan vi si at våre informanter gjerne hadde sett at kompetansehevingstiltak i forhold til rådgiverarbeidet ble prioritert i større grad, og flere påpeker at det er et sprik mellom hva som forventes av rollen og hva man bidrar med rent økonomisk eller ressursmessig for å innfri disse forventningene. En rådgiver utdyper dette på følgende måte:

Men det er jo også, i forhold til det med rammer så er det jo også det her med kompetansehevendetiltak er jo, synes jeg jo kanskje er litt sånn mangelfullt. Og det handler vel mye om økonomi går jeg ut fra, for det er jo klart, vi som rådgivere vi må jo på en måte være

oppdatert. På den karrieresiden må vi være oppdatert på hva som rører seg og, og da er vi jo avhengig av å komme oss ut og, og høre hva bransjen sier og, og det er jo ikke så veldig mye ressurser til å, ja, komme seg på konferanser eller sånn type ting og, og samme, videreutdanning tiltak er det jo også litt sånn begrenset. Så der tenker jeg jo at hvis samfunnet mener at vi har en viktig oppgave så burde det kanskje være lagt litt bedre til rette for å, å øke kompetansenivået vårt.

7.3 Oppsummering

De fleste av rådgiverne i denne studien fyller de anbefalte kompetansekriteriene, likevel ser vi at rådgiverne ved de videregående skolene ofte har mer formell kompetanse enn rådgiverne i ungdomsskolen. Våre informanter er delt med tanke på erfaringer med allerede gjennomførte kompetansehevingstiltak. Noen er svært fornøyd både med organisering og faglig innhold, mens andre mener tilbudene har klare begrensninger.

Vi finner tre ulike utfordringer som nevnes ofte når det gjelder kompetanseutviklingen. For det første er den fysiske distansen til etter- eller videreutdanningstilbudet ofte en utfordring. Det er få tilbud i utgangspunktet, og mange rådgivere må reise langt for å gjennomføre tiltakene. For det andre har mange av våre informanter opplevd at kompetansehevingstilbudene ikke har hatt tilstrekkelig nytteverdi. Dette går både på forelesernes faglige kompetanse, og ikke minst på relevansen for rådgiverhverdagen. Den tredje utfordringen går på lokale prioriteringer, her er det nødvendig at både skoleeiere og skoleleder prioriterer rådgiverne for at man skal gjennomføre tiltakene uten mye merarbeid.

Når det gjelder den sosialpsykologiske rådgivingen savnes det skreddersydde kompetansehevingstiltak, og mange informanter opplever at de universitetskursene man kan ta ikke nødvendigvis passer med rådgivers behov. Mens det finnes flere ulike skreddersydde tilbud til utdannings- og yrkesrådgiverne, finnes det ikke slike tilbud for de sosialpsykologiske rådgiverne.

8 De to rådgiverrollene – utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving

Retten til nødvendig rådgiving er definert i Forskrift til opplæringslova (§9-2 første ledd) Kapittel 22. Det aller første punktet i Forskriften omhandler elevens rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivingen er «å medvirke til at den enkelte elev finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen» (§22-2). Et viktig poeng knyttet til den sosialpedagogiske rådgivingen er at denne er begrenset til personlige, sosiale og emosjonelle vansker, ikke faglige problemer. De faglige problemene skal kontaktlærer, spesialpedagog, PPT eller OT ta seg av (Udir 2009).

Formålet med utdannings- og yrkesrådgivingen er «å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv» (§22-3). Det inngår her en dimensjon av å gi eleven kompetanse til å ta egne valg, altså en hjelp til selvhjelp for eleven. Rådgivingen skal bygge elevens valgkompetanse og legges opp som en gradvis prosess som tilpasses elevens ønsker og behov og legges over lengre tid (Udir 2009). Utdannings- og yrkesrådgivingen handler ikke primært om at rådgiverne skal gi eleven råd i sine valg, men at rådgiverne skal veilede og bevisstgjøre eleven i en prosess slik at de selv blir i stand til å gjøre egne valg og er bevisst på konsekvensene av feilvalg.

8.1 Delt rådgivingstjeneste

Hvordan rådgivingen blir organisert er opp til hver enkelt skole eller skoleeier. Noen skoler velger å ha begge rådgiverfunksjonene i en person, mens andre har valgt å dele ressursen slik at de har en utdannings- og yrkesrådgiver og en sosialpedagogisk rådgiver. Når vi omtaler delt rådgivingstjeneste er det denne formen for deling vi henviser til, men noen skoler velger også å dele etter andre kriterier, som for eksempel etter trinn, klasser eller studieprogram. I begynnelsen av 2000-tallet ble forsøksprosjektet Delt rådgivingstjeneste gjennomført. Prosjektet gikk over tre år i fire fylker, og ulike modeller for deling samt praktiske grep og arbeidsmåter ble prøvd ut. Prosjektet ble evaluert av SINTEF (Havn og Buland 2003) og evalueringen viste at prosjektet var vellykket ved at skolene opplevde å ha styrket sin utdannings- og yrkesrådgiving gjennom å dele funksjonen.

Delingen mellom sosialpedagogisk- og utdannings- og yrkesrådgiving bidro til fokusering, rydding og styrking av utdannings- og yrkesrådgivingen uten at det etter flertallets vurdering hadde gått ut over det sosialpedagogiske arbeidet. Rådgivers kompetanse ble styrket og samarbeidet med aktører utenfor skolen ble videreutviklet (Buland m.fl. 2011). En slik deling er i dag en relativt vanlig modell for organiseringen av rådgivingen ved norske skoler, men vi finner dette i større grad ved

videregående skoler enn ved ungdomsskoler. De konkrete modellene for deling varierer, særlig med hensyn til hvordan det sosialpedagogiske blir ivare tatt (Buland et. al 2014). Rådgivere ved skoler som ikke har en deling har gitt uttrykk for at de ønsker dette fordi de opplever at arbeidssituasjonen er preget av at det sosialpedagogiske arbeidet tar svært mye tid. Samtidig er mange opptatt av verdien av å ikke ha en deling fordi det muliggjør å se hele eleven på en annen måte enn ved deling.

Skolene i vårt utvalg har valgt å løse spørsmålet om deling/ikke deling på svært ulike måter. Noen har delt mens andre ikke har delt, og mange har mellomløsninger. Felles for alle er at de ser behovet for å jobbe på tvers. Ingen vil avvise en elev som kommer på kontoret, selv om fokus er «feil» i forhold til rådgivers rolle. Dessuten ser de at en samtale som starter med spørsmål rundt karriere og valg, fort kan utvikle seg i en sosialpedagogisk retning, og omvendt. Sosialpedagogiske faktorer har også ofte relevans for spørsmål rundt elevens valg. Noe skarpt og absolutt skille mellom de to funksjonene, er det ingen i vårt utvalg som praktiserer, uavhengig av om man har en formell deling eller ikke.

Vi ser også mange ulike modeller for deling. Man har valgt å "dele" tjenesten på flere ulike måter. Noen deler mellom sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Andre deler mellom fag/studieprogram, mens andre igjen deler etter trinn. I flere skoler har man gått bort fra å ha sosialpedagogiske rådgivere og har heller sosiallærere. Flere av disse identifiserer seg i liten grad med rådgiverrollen. En rådgiver i ungdomsskolen beskrev det slik:

«Vår sosiallærer vet jo at han er en sosialpedagogisk rådgiver. Men han synes at det er mye enklere å selge inn for elevene når det bare er navn og det handler ikke noe om funksjon. Han har ikke noe med spes.ped å gjøre i det hele tatt. Han er med på tverrfaglige møter og er i team, men han har ikke noe administrasjonsansvar.»

Noen har også valgt å legge den sosialpedagogiske ressursen ut til kontaktlærerne. Det er de som møter eleven først og kommer tette på dem, og som derfor ofte naturlig tar første steg når elever trenger hjelp og støtte. Kontaktlærer er den som ser eleven, og som kan ta initiativ til å involvere andre deler av støttenettverket rundt eleven når behovet er der. Ved noen skoler vi har besøkt kan det også se ut som om man er usikker på hvilken organisering man egentlig har, og leder og rådgiver er ikke alltid helt enige. Dette antyder også at spørsmålet om deling/ikke deling kan være komplisert.

Vårt inntrykk er at rådgiverne som har delt tjeneste er svært fornøyd med den løsningen, at de ikke kunne tenke seg noe annet. Samtidig ser vi at de som ikke har delt tjeneste er mye mer skeptiske til deling, og ikke kunne tenke seg en slik løsning. Stort sett er rådgiverne fornøyd med den organiseringen de har.

Det er videre en utbredt opplevelse av at den sosialpedagogiske oppgaven ser ut til å bli større og større, og involverer flere tunge saker enn tidligere. Flere rådgivere med sosialpedagogisk ansvar har vært inne på at de savner både kompetanse og nettverk rundt de mest kompliserte tilfellene. Rådgivere forteller at de ofte føler seg ensomme i denne problematikken, en rådgiver i ungdomsskolen beskrev det slik:

Jeg sitter jo på veldig mange tunge saker... Det er fortvilet foreldre, fortvilet elever. Det er kanskje tre til fem instanser utenfra som kommer inn og vi får altså ikke noe, så jeg tenker alle andre sånne tjenester har på en måte en veiledning, hvor man kan liksom debriefe seg litt igjennom hva som har skjedd og få veiledning på de situasjonene.

Denne rådgiveren savner en klarere arbeidsdeling og et tydeligere system for hvilket ansvar ulike instanser har i tunge tilfeller. Dette virket i skolehverdagen ofte litt uklart, noe som førte til at rådgiver opplevde å ofte stå i situasjoner hun ikke hadde kompetanse til å håndtere godt nok.

Videre opplever mange av våre informanter at det sosialpedagogiske arbeidet tar mye tid, at det kan oppleves som grenseløst, og at det er vanskelig å prioritere utdannings- og yrkesveiledning når man står i en situasjon der elever kommer med alvorlige utfordringer og trenger akutt hjelp. Dette er kanskje det viktigste argumentet for delt tjeneste for mange. Uten deling får man rett og slett ikke tid til å konsentrere seg og fordype seg i de to områdene, som ofte innebærer bruk av svært ulik kompetanse og redskaper.

Nei, det er jo som sagt, jeg føler at den hverdagen min består bare i kanskje en 80 prosent sosialpedagogikk på yrkesfag, i forhold til også en 20 prosent karriere og utdanning da. Det er alt mulig som de kommer med. Det er jo graviditet, det er selvskading, det er vold og dødsfall i nær familie og så videre. Men så er det og litt det der. Kanskje største delen det er det der med utfordringer med å bo på hybel, altså ensomhet er kjempestor del av. Og det sier jo helsesøster og, hun bekrefter det og, at den ensomheten det er den som tar mest tid i forhold til de utfordringene som kommer her.

En annen beskrev situasjonen slik:

Vi har jo ikke delt rådgivingstjeneste, og jeg vil jo påstå at karriereveiledninga er litt sånn sesongarbeid, det er mye å gjøre av sånn informasjonsting utover høsten, og så er det individuelle veiledningssamtaler og søking, så er det litt roligere igjen. Men klart, trykket med sos.peden den er jo der hele året, så jeg vil påstå at jeg jobber sikkert 70 % med sosped og 30 % med yrkesveiledning.

Stilt overfor mange og til dels vanskelige saker oppleves det ofte som umulig å prioritere utdannings- og yrkesveiledning i den grad man burde. Denne virkelighetsforståelsen har vi møtt helt siden evalueringen av forsøket med delt rådgivingstjeneste (Havn & Buland, 2003), og bildet ser ut til å ha blitt forsterket i tiden etter dette.

Det viktigste argumentet mot delt rådgiving, handler om behovet for å se helheten, altså hele mennesket i møtet mellom elev og rådgiver. Det sosialpedagogiske har betydning for utdannings- og yrkesvalg, og rådgiver er avhengig av å kjenne denne helheten for å kunne støtte eleven. En rådgiver i videregående skole svarte klart og bestemt på spørsmålet om deling:

Vi følger elevene. Hele eleven. Vi synes at det er et unaturlig valg å dele det mellom sosped og karriere. Så vi har ikke delt de funksjonene, nei.

En annen rådgiver var litt mindre bestemt, men endte på samme konklusjon:

Vi har hatt diskusjonen mange ganger vi og det er jo fordeler og ulemper. Men det er klart at et individ er jo en helhet og da er det både det sosialpedagogiske og yrke og utdanningsvalg og ikke sant, alt henger sammen. ... Så jeg synes jo rollen vår er ganske innfløkt og den er ganske vidtrekkende og litt grenseløs oppfatter jeg det sånn i perioder. Ja.

Noen peker på at det er vanskelig å si noe generelt om deling eller ikke deling, og at det avhenger av skolen og elevgrunnlaget også. To rådgivere fra ulike videregående skoler reflekterte i et intervju over dette:

A: Jeg har vært rådgiver på to skoler. Den ene med et elevgrunnlag som er, hva skal jeg si, vesentlig lavere poengsummessig da enn den jeg er på nå. Og der hadde vi delt rådgivingstjeneste og det mener jeg var riktig på den skolen fordi jeg ser at min jobb som yrke og utdanningsveileder ville hatt dårlige rammebetingelser hvis det skulle vært en udelt tjeneste, altså fullt ansvar. Mens nå, hvor jeg er på en skole med, hva skal jeg si, høy poengsum så er det feil mener jeg å ha delt rådgivingstjeneste. Fordi det er overkommelig det som kommer av sosialpedagogiske utfordringer i mye større grad som gjør at jeg fortsatt har tid igjen til å skjerme yrke og utdanningsveiledningen.

C: Ellers tror jeg det er veldig varierende fra hvilken skole, som du er på og hva som passer best for akkurat den skolen. Så det er ikke sikkert at delt rådgivingstjeneste er løsningen på alle problemer eller å ha det sammen, det blir på en måte individavhengig og skoleavhengig tenker jeg.

8.2 Er det så enkelt å skille?

Flere har vært inne på at det i praksis ikke er så lett å skille de to rollene. I møtet med elever opplever mange nettopp at en samtale med utgangspunkt i karriereveiledning lett vil vendes over mot sosialpedagogiske utfordringer:

[...] i forhold til hvilke typer utfordringer som kommer, så er det jo ofte det der med at man får inn elever som kanskje har faglige spørsmål. Og så gir man et svar på det og så spør man «har du det bra eller?», «trives du på skolen?», og så kommer den sosialpedagogiske frem, da. Man skyver bort den kleenexen ikke sant? For ting kan være litt tungt, og så, man skal ikke undervurdere den verdien med å ha en voksen person å snakke med. Så vi er ganske klar på at vi har jo taushetsplikt og mye av de samtalene blir mellom en rådgiver og

en elev, ikke sant? Med mindre eleven vil at man skal gå videre med det her. Vi er jo kjempeydmyk på det at vi vet mye, men det er andre mennesker som er i stand til å gjøre en bedre jobb enn oss når det blir for komplisert da.

Noen snakker også om det motsatte, at elever som kommer for å få hjelp med sosialpedagogiske utfordringer i minst like stor grad trenger karriereveiledning. Det å få en framtid på plass, vil i noen tilfeller bidra til at det sosialpedagogiske også faller på plass. En rådgiver i videregående fortalte:

Behovet for sosialpedagogiske tiltak er stort. I arbeidet som sosialpedagogisk rådgiver opplever jeg at behovet for god karriereveiledning er hva mange av disse elevene virkelig trenger. For å kunne gi elevene det, er det helt avgjørende at jeg som karriereveileder har gode faglige kvalifikasjoner og helst har formell kompetanse innenfor fagfeltet.

I de elevsamtalene vi observerte i evalueringen av skolens rådgiving i Midt-Norge (Buland et. al 2014) så vi også flere ganger hvordan de to feltene grep inn i hverandre. Samtalene kunne skifte fra det ene temaet til det andre, og det ble tydelig at valg av utdanning og yrke også hadde sosialpedagogiske elementer, og omvendt.

Det er derfor klart at delt rådgivingstjeneste ikke betyr at de to rollene er totalt adskilt fra hverandre. En vellykket deling skjer ikke med øks, som det også ble påpekt i evalueringen av forsøket med delt rådgivingstjeneste (Havn & Buland, 2003). Rådgivere som praktiserer delt rådgivingstjeneste er overveiende fornøyd med den organiseringen, men alle er likevel bevisst på at det er viktig å ha med begge elementer i møtet med elven. Rådgiverne nekter aldri å gå på tvers av «sitt domene» i møtet med eleven. Når det er naturlig å ta opp sosialpedagogiske problemstillinger i en samtale som angår utdannings- og yrkesrådgiving, er det ingen av våre informanter som ikke gjør det. Rådgiverne er også bevisst betydningen og nødvendigheten av god kommunikasjon og koordinering. utdannings- og yrkesrådgiver er avhengig av tett og god kommunikasjon med sosialpedagogisk rådgiver og/eller andre som tar hånd om dette. Ingen av rådgiverne vi har snakket med, og som praktiserer delt tjeneste, har gitt uttrykk for at dette på noen måte går ut over behovet for å se «hele eleven». Samtidig mener de at deling har gitt muligheter for å fokusere særlig på sitt fagfelt.

8.3 Rådgiving og elevtjenesten

Noen skoler har kommet langt i etableringen av felles, og noen ganger også samlokaliserte elevtjenester der alle relevante aktører arbeider sammen. Ved at rådgivere, PPT, helsesøster, OT og andre har et etablert arbeidsfellesskap, oppnår man også en betydelig grad av dialog rundt utøvelsen av de ulike funksjonene. Rådgivere vi har intervjuet har lagt vekt på hvordan man da kan trekke inn nødvendig kompetanse på tvers, tilpasset det enkelte tilfelles behov. Rådgiverne ved en videregående skole, beskrev arbeidet på følgende måte:

Karriereveiledningen er jo enklere nå, altså gruppeveiledning, og snakke med klasser i helhet med informasjon om fagvalg eller høyere utdanning, eller besøk fra næringslivet eller

besøk fra universitetet. Mens den sosialpedagogiske-biten går mye på ... et eksempel: en elev har fått masse fravær allerede, og da kan det bli nødvendig med møter med foresatte, barnevernet, BUP og det kan være politi, så det er felles ansvar, og ikke sant? Alt mulig slags konstellasjoner på møter, som tar mer eller mindre lang tid. Men det er jo mye oppfølging av elever da. Der jo jeg som setter opp samarbeidsteamene. Og hvis det er avdelinger der vi vet at det er mange utfordringer, mange med spesialundervisning, eller ADHD eller ADD, eller kall det hva du vil, men vi vet en del om elevmassen som kommer, så styrker jeg teamene der med PPT-medarbeidere, med ungdomsveileder, med ikke sant? Så i fjor hadde jeg med meg ei dame på PPT på Musikk og danselinja, så viste det seg at det var ikke noe behov for hun der da, så var det større behov en annen plass, og da flyttet vi henne til et annet team. Så vi prøver å bruke kompetansen i korridoren her da. Det er lagarbeid det her! Det skal være et tverrfaglig forum, rett og slett.

Stilt overfor komplekse utfordringer i elevmassen, forteller denne rådgiveren om nødvendigheten av et sammensatt team med ulike kompetanser for å kunne gripe hver enkelt sak, ut fra sakens særpreg. Ved å samle denne kompetansen i en korridor får man også lett til det nødvendige samarbeidet tilpasset hver enkelt sak.

At også OT i videregående skole kobles tett på rådgivingen oppleves av mange som en fordel. På den måten kan OT samordne sin oppfølging av elever som har avbrutt skolegang lettere med det frafallsforebyggende arbeid som skjer i skolen. Dette kan også gjøre det lettere for skolens rådgivere å nyttiggjøre seg det eksterne nettverket OT nødvendigvis må ha. Når det gjelder organisering av OT, ser vi imidlertid fortsatt store ulikheter mellom fylker (Havn & Buland 2004, Buland et. al 2011).

8.4 Oppsummering

Deling/ikke deling av sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving påvirker naturlig nok rådgiveres forståelse av egen rolle. Der man ikke har delt, tenderer rådgiverrollen å bli tungt preget av det sosialpedagogiske feltet. Der man deler, ser vi en klar spesialisert rolleforståelse, man blir henholdsvis «karriereveileder» og sosialpedagogisk rådgiver. Der man ikke har delt kan det se ut til at den sosialpedagogiske rollen ofte blir den mest markerte.

Ved de skolene hvor man har valgt å ikke dele, er rådgiver ofte mer opptatt av betydningen av å se «hele mennesket» i arbeidet. Dette oppleves også som viktig ved de skolene der man har delt tjenesten, men at dette er mulig å oppnå selv om tjenesten er delt. Rådgivere som praktiserer delt rådgivingstjeneste, er opptatt av å ha et godt samarbeid internt mellom de to rollene for å lykkes i arbeidet.

Der man har etablert felles elevtjenester, bidrar også dette til rådgivers rolleutforming. Man blir i enda sterkere grad enn ellers en del av det kollektiv som arbeider sammen om å støtte og hjelpe eleven. Her ser man ofte at de samlede elevtjenestene fungerer som et praksis- og læringsfelleskap

for alle de involverte. En slik organisering gir gode muligheter for å diskutere aktuelle saker, utveksle erfaringer og gode grep, og hente råd og støtte til arbeidet. Her får man det rom for debriefing og kollegaveiledning som også savnes, særlig innenfor den sosialpedagogiske rådgivingen.

9 Samarbeid og nettverk

Nettverk og samarbeid med andre aktører, både internt ved den enkelte skole og med andre skoler og andre aktører, framheves av mange som en viktig forutsetning for god rådgiving. Også lov og forskrift er som vi har sett klare på at utdannings- og yrkesrådgiving *skal* være basert på samarbeid mellom ulike aktører, i og utenom skolen.

Slike nettverk har ulike formål. Det viktigste er at samarbeid gir rådgiver flere ressurser å spille på. Ved å hente inn kompetanse fra ulike hold styrkes arbeidet mot elevene. I skolen og mellom skoler er dette viktig også fordi det gir mulighet for å etablere praksis- eller tolkningsfelleskap rundt rådgivingsarbeidet, det blir altså et mer kollektivt ansvar. Gjennom stabile samarbeidsrelasjoner med andre skoler og skoleslag får man mulighet for erfaringsutveksling og kompetansebygging. Rådgiverjobben blir mindre ensom når man inngår i et nettverk, et fellesskap.

Ved å ha gode og stabile nettverk med aktører utenfor skolen, både i det offentlige virkemiddelapparatet og i næringslivet/arbeidslivet, sikrer man kontakt med nødvendige samarbeidspartnere. Fra arbeidslivet kan skolene hente inn gode informanter med oppdatert kunnskap om arbeidsliv og yrker, man kan skaffe gode rollemodeller, og man kan gi elever mulighet for besøk og hospiteringer. Alt dette er viktige elementer i en rådgiveres redskapskiste. Tidligere prosjekter har vist at det vi kan kalle rådgivernetverkene har blitt sterkere i løpet av de siste årene. Fokuset på dette har skapt både økt bevissthet rundt samarbeid, og økt samarbeid i praksis. Satsingen på Partnerskap for karriereveiledning har også ført til flere og mer stabile bedriftsnettverk rundt rådgivingen i mange skoler.

9.1 Rådgivers interne nettverk – som en del av kollegiet

Vektleggingen av rådgiving som hele skolens ansvar som har preget offentlige signaler rundt rådgiving de siste årene, har ført til økt bevissthet rundt skoleinternt samarbeid om rådgiveroppgaven (se også kapittel 5). Dette ser vi også i våre intervjuer i dette prosjektet. Det er vanskeligere å finne «ensomme» rådgivere i dag enn tidligere. Den privatpraktiserende rådgiver som utfører sine oppgaver som en satellitt i skolen, litt isolert fra og på siden av skolens øvrige aktiviteter, finnes nok fortsatt, men i begrenset omfang. Vårt inntrykk er tvert i mot at rådgivere i dag i større grad enn før definerer sin rolle som del av et nettverk, i samarbeid med andre aktører både i skolen og utenfor skolen. Nettverksfunksjonene inngår i dag på mange måter i den normale rådgiverrollen.

Samtidig ser våre informanter fortsatt den ensomheten som ligger i jobben. En rådgiver som arbeider sammen med en eldre rådgiver ved samme skole, beskrev det slik:

Jeg hviler meg jo litt på henne, siden hun er litt mer erfaren enn meg. Og det er jo flott å være mer enn én. Når jeg studerte, så var det mange medstudenter som var alene som rådgiver på sin skole, og de var ensomme i jobben, og da tenkte jeg at i hvert fall er vi to.

Vi møter også rådgivere som forteller at relativt få andre ved skolen kan sies å ta del i arbeidet, særlig på utdannings- og yrkesrådgivings-området. Rådgiver har noen ganger få å diskutere oppgaven med på skolen, praksisfelleskapet oppleves som relativt begrenset. Tidspresset fører også til at mange lærere vegrer seg for å gå tettere inn i dette feltet, som fortsatt nok primært er rådgivers domene. Der man ser at man klarer å få til et felleskap rundt rådgiverjobben, framhever flere av våre informanter skoleleders rolle i å muliggjøre dette. En rådgiver i ungdomsskolen beskrev det på følgende måte:

Men jeg føler allikevel at jeg får ganske bra støtte når jeg kommer med forslag om kan vi gjøre sånn og sånn, og ha utdanningsvalg sånn og sånn, så er det støtte på det. Denne yrkesmessen som vi har i 10. klasse, som tross alt tar tre dager å rigge opp og gjennomføre, det har jeg fått, selv om det har vært ulike stikk som har sagt at nå trenger vi det ikke lenger eller nå er det nok, så har rektor, har alltid rektor i ryggen, for hun har forståelse for dette arbeidet og synes det er viktig arbeid. Jeg står ikke alene, og føler jeg får ganske bra støtte, men kanskje det skulle ha vært flere som underviste i utdanningsvalg, for da får du mer sånn hele skolen driver det.

Noen skoler har utviklet samordnede og i noen tilfeller samlokaliserte elevtjenester. Ved de skolene hvor man har en samlokalisert elevtjeneste oppleves nettverket, bistand og samarbeid som særlig godt. Her er rådgiverne enige om at elevene får mye raskere hjelp om det skulle være noe. Nærheten som oppstår gjennom slik organisering, gjør at veiene for å spørre andre om råd oppleves om langt kortere, og det er i praksis enklere å diskutere konkrete saker med andre. Der man praktiserer delt rådgiving, kan dette være særlig viktig. Ved samlokalisering oppnår man at en hel elevtjeneste lettere møter det hele mennesket, eleven. Praksisfelleskapet rundt rådgiving blir også tettere og tydelige ved slik samlokalisering.

Noe av rådgivers oppgave kan også være å skolere andre aktører for å gjøre dem bedre i stand til å fylle sin rolle i et slikt nettverk rundt den totale rådgivingsoppgaven. Ved en ungdomsskole fortalte rådgiver eksempelvis at det var hans ansvar å kurse lærerne i «psykologisk førstehjelp», et redskap som skulle gjøre lærere bedre i stand til å møte sosialpedagogiske utfordringer. En rådgiver beskrev det tverrfaglige samarbeidet slik:

Vi er jo en helhetlig elevtjeneste og først og fremst så er det jo helsesøstera som blir en nøkkelperson i de her type utfordringene. Men vi kan jo få psykoseteamet her i løpet av en dag, men det er jo helsesøstera som tar den ballen først her da. Ellers så er det jo alt i fra rusenheten til BUP og så videre. Så vi har jo samarbeid med veldig mange instanser der ute og det tror jeg jo er ekstremt viktig når vi ser på hvor komplisert de her ungdommene blir på ulike områder da. Det er jo en sånn oppdagelse jeg gjorde i løpet av det her året da, eller i løpet av første måneden for å si det på den måten, at ungdommene er mer komplisert enn

hva jeg trodde de var. Jeg visste jo fra mye erfaring tidligere at du må liksom ha mye å stri med, men det var mer enn hva jeg trodde.

Her ser vi også hvordan dette er et arbeid som svært ofte krever at man overskrider grenser. Skoleporten kan ikke være grensen for samarbeidsrelasjonene som er nødvendige. Rådgivers rolle krever at man hele tiden kan dra inn de nødvendige aktører i arbeidet, både fra skolen og fra verden rundt. Det skoleinterne nettverket må være tett koblet på de eksterne aktørene.

9.2 Samarbeid med andre etater og offentlige aktører

Vårt inntrykk gjennom flere prosjekter er at rådgivers nettverk og samarbeid med eksterne, offentlig aktører er relativt godt etablert i de aller fleste skoler. Dette oppleves som en forutsetning for mye av arbeidet, kanskje særlig på det sosialpedagogiske området. På dette feltet er det nødvendig å ha et bredt, heterogent nettverk av aktører med ulik kompetanse tilgjengelig. I støttenettverket rundt den enkelte elev beskriver rådgiverne ulike nivå: kontaktlærer er på en måte den primære frontlinjeaktøren, den som er nærmest eleven og ser eleven. Kontaktlærers oppgave blir dermed å oppdage når elever sliter, ta en første samtale og så kontakte andre aktører i skolen. Noen skoler i vårt utvalg har også lagt ut den sosialpedagogiske ressursen på kontaktlærerne for å gjøre dem bedre i stand til å fylle denne rollen.

Når kontaktlærer har gjort det han eller hun kan, involveres sosialpedagogisk rådgiver, sosiallærer og eventuelle spesialpedagogiske ressurser i skolen. Som vi så i sitatet over er helsesøster ofte en sentral aktør i dette skoleinterne nettverket. Når utfordringene ikke kan løses internt, har skolene som regel gode rutiner på å inkludere eksterne aktører, som BUP, andre deler av helsevesenet, PPT osv. Også i tidligere prosjekter har vi sett hvordan skoler/rådgivere som ledd i det frafallsforebyggende arbeidet har satsset på å utvikle tettere bånd mellom eksterne og interne aktører, for å redusere den tiden det tar å få nødvendig kompetanse på banen (se f.eks. Buland og Valenta, 2010).

Rådgivere i vårt utvalg har beskrevet hvordan bygging og vedlikehold av slike nettverk er en del av deres arbeidsoppgaver. Flere har vært inne på at dette er tidkrevende, det tar tid å få gode og fungerende nettverk på plass:

Du skal både være veldig på individnivå og så skal du òg være veldig på systemnivå forbyggende-nivå. Og så får du med alle de eksterne partene du skal samarbeide med, og opparbeide deg et godt nettverk. Og vi kan samarbeide veldig godt her, men vi må ikke glemme det forbi, med barnevernet og politi og NAV og psykologer og så videre. Det er ganske mange aktører. Og det tar tid å utvikle et sånt nettverk. Det er ikke gjort liksom på 1-2-3.

NAV inngår i slike nettverk blant annet knyttet til frafallsforebygging. Gjennom NAV etablerer man arenaer for arbeidstrening, alternative tiltak for elever som faller ut av videregående skole osv. Særlig for OT er NAV en sentral samarbeidspartner. Som sagt er nettverket mot offentlige etater klart mest synlig på det sosialpedagogiske området. På feltet utdannings- og yrkesveiledning, er det igjen NAV som utmerker seg som offentlig samarbeidspartner. NAV bidrar som kilde til informasjon om arbeidsmarked og etterspørsel etter ulike typer arbeidskraft. Dette kan skje både overfor rådgivere, ofte som en fast post på programmet ved regionale rådgiversamtaler, eller i noen tilfeller direkte overfor elever. Dette kan skje på skolen, eller ved andre arrangementer, som for eksempel yrkesmesser.

Noen informanter har etterlyst et sterkere engasjement fra NAV sin side på feltet utdannings- og yrkesveiledning. Mens Aetat i sin tid var en sentral samarbeidspartner for de i skolen som drev dette arbeidet, ble det gradvis borte fram mot og etter etableringen av NAV. Flere av våre informanter har pekt på at dette er et savn, blant annet denne rådgiveren i videregående skole:

NAV er ikke særlig kompetente i forhold til hva som finnes av muligheter innenfor utdanning. For eksempel, for der kunne man jo tenke seg eller ønske seg at det var et samarbeid som gjorde at når disse elevene som trenger mer, og dem er det ganske mange av, at de kunne, at man kunne få til et samarbeid der som handlet om at vi kunne hjelpe til kanskje med å finne utdanningsløp, alternative veier innenfor utdanning. Men med støtte fra NAV. For det som veldig ofte skjer når du kommer inn i NAV så blir det, det blir sånn gradvis klientifisering.

Flere har også snakket om at det kan være ulike utfordringer knyttet til samarbeidet med NAV. Blant annet handler dette om at to ulike organisasjoner, preget av ulik organisering, ulike rutiner, regelverk, målgrupper skal møtes og samarbeide. En rådgiver i videregående skole sa:

Det er kjempefrustrerende på en videregående skole der du har elever fra hele byen og så skal du forholde deg til ulike NAV kontorer som har helt andre rutiner, altså ulike rutiner. Og det så, i hvert fall min erfaring med å ta kontakt med NAV som er en del av oppfølgingstjenesten. Det gjør jeg ikke. Jeg går på bydel og samarbeider med bydel i stedet for.

Dette svarer til funnene i evalueringen av implementering av sentral samarbeidsavtale mellom AiD og KS (Buland et. al 2010). Hensikten med denne avtalen var å etablere bedre samarbeid mellom skolen og NAV på området karriereveiledning og frafallsforebygging og – oppfølging. Her så man hvordan ulikheter i organisering og struktur på ulike måter kunne framstå som barrierer for godt samarbeid, og at resultatene blant annet ble avhengig av hvordan NAVs saksbehandler fortolket regelverket. Vi ser gjennom flere prosjekter at denne utfordringen fortsatt er til stede, og at NAV av rådgivere oppleves som en underutnyttet ressurs.

Etablering av eksterne karrieresenter, som noen ganger er lokalisert av NAV, har til en viss grad bidratt til å skape bedre koblinger mellom skolens rådgiving og NAV. Karrieresentrenes primære målgrupper er voksne, men flere rådgivere har vært inne på at de også har styrket deres arbeid, blant annet gjennom å knytte NAV sterkere til arbeidet.

9.3 Rådgivernetverkene

Noen som ser ut til å være godt etablert i de fleste fylker og regioner, er rådgivernetverk som samler rådgivere i både ungdomsskole og videregående skole. Noen steder finnes det dessuten mindre regionale nettverk, og Rådgiverforum (rådgivernes egen organisasjon) fungerer noen steder som nettverksbygger og – driver. Fokus her er primært utdannings- og yrkesrådgivingen og i mindre grad sosialpedagogikk rådgiving.

Gjennom slike nettverk sikres både kommunikasjon mellom rådgivere på ulike skoler, og mellom praksisfeltet og fylkeskommunen. Nettverkene klare forankring hos besluttsende myndigheter, gir i tillegg arbeidet en nødvendig tyngde. Dette er noe som prioriteres. Også i ungdomsskolene beskriver mange hvordan uformelle og formelle nettverk er viktige for arbeidet. Rådgivere framhever i tillegg til de formelle nettverkene, de uformelle nettverkene med rådgivere ved nærliggende skoler. Det at man kjenner hverandre og dermed har lav terskel for å ta kontakt, er viktig for et løpende samarbeid. En rådgiver i videregående skole beskrev nettverksarbeidet på følgende måte:

Og så har vi et nettverk i videregående skole, på regionalt nivå. Det synes vi og er flott for da deler vi litt på samme nivå med ulike utdanningsarter. Og så har vi bygget nettverk etter delt rådgiving, med noen som heter fagdag i skolen, og da har vi med bedrifter og institusjoner, spesialhelsetjenesten, og det synes vi og er kjekt. Og det er jo og rådgiveroppgaver, som jobber på systemnivå.

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

Nettverkene mellom skoler og skoleslag bidrar til å skape det vi kan kalle utvidede praksisfelleskap mellom rådgivere. Gjennom regelmessig nettverksarbeid opplever rådgivere å være del av et større

fagfellesskap, noe som er viktig både for kompetanseutvikling og rolleforståelse. Rådgivernetverkene kan fungere som tolkingsfellesskap, der rådgivere sammen kan komme opp med en felles forståelse av lov og forskrift, og dermed nærme seg en omforent, lokal fortolkning av hva «god rådgiving» er og bør være, for dem i deres region. Nettverkene blir en sentral del i utviklingen av en funksjonell delingskultur mellom rådgivere:

Og så møtes vi på nettverksbygging der vi kan utveksle erfaringer. Altså dele kompetanse med hverandre. Det synes jeg er helt flott. Ja.

Flere av rådgiverne i vårt utvalg opplever at rådgivernetverkene har et sterkere fokus på utdannings- og yrkesrådgiving enn på det sosialpedagogiske. Noen har pekt på behovet for også å legge mer vekt på dette i nettverksarbeidet:

Psykisk helseteam i kommunene kunne vært sammen med alle sos.ped. rådgiverne for eksempel det tror jeg kunne vært gunstig. For vi har jo nettverksmøter som fungerer ganske godt på yrkesrådgivingen, men det er ingenting organisert i forhold til det sosialpedagogiske arbeidet.

Mange av våre informanter, både i dette og tidligere prosjekt, har pekt på at gode nettverk er viktig for å skape funksjonelle samarbeid mellom skoleslag. Dels handler dette om å skape et godt samarbeid rundt elevers overganger mellom ungdomsskole og videregående. Samtidig ser vi at rådgivere også legger vekt på det konkrete samarbeid rundt utdannings- og yrkesrådgiving som kan vokse ut av slike nettverk. De forteller om nettverks-/rådgiversamlinger som viktige kontaktpunkt mot resten av verden. Til slike samlinger inviteres ofte representanter for bedrifter og bransjer, NAV, og fagmiljøer på området som kan gi påfyll. Samtidig ser det ut som om den interne utvekslingen av erfaringer er svært viktig, både som en del av det formelle programmet på slike samlinger, men kanskje like mye gjennom de uformelle møtene. Der får rådgivere høre om vellykkede og mindre vellykkede grep i arbeidet, og det oppstår relasjoner som gjør det lettere også og ta kontakt i det daglige for å spørre om råd eller få tips til hvordan ting kan organiseres og gjennomføres.

En mulig svakhet vi har observert på en rekke slike rådgiversamlinger, og som våre informanter også har vært inne på er at skoleledelse og skoleleiernivået i liten grad er til stede. Selv om man inviterer disse aktørene, viser erfaring at de ofte finner det vanskelig å prioritere deltakelse.

9.4 Samarbeid med næringsliv

Gode nettverk og samarbeidsrelasjoner til arbeidsliv/næringsliv, er viktig for skolens utdannings- og yrkesrådgiving. Gjennom slike nettverk kan skolen og rådgiver sikre seg oppdatert kunnskap om arbeidsliv og bransjer. Ved hjelp av samarbeidspartnere kan lærere og rådgivere få nødvendig,

oppdatert påfyll av kompetanse. Slike nettverk kan også gi elever direkte kunnskap knyttet til valg og muligheter i ulike yrker og bransjer.

Bedrifter kan også være nødvendige som arenaer for besøk og hospiteringer. Vi vet fra tidligere prosjekter at dette er viktig for elevene, og noe de etterspør (Buland et. al 2014, Buland et. al 2011, Havn og Buland, 2003). «Å gjøre, ikke bare høre» er viktig for mange elever, en faktisk opplevelse kan gi kunnskap elevene ikke får på andre måter, og bidrar dermed til at de gjør bedre valg. Videre kan gode bedriftsnettverk gjøre det lettere for rådgiver å hente gode rollemodeller som kan informere elever om muligheter og valg.

Vi ser generelt at yrkesfaglige skoler/opplæringsprogram ofte har gode bedriftsnettverk. Disse er ikke primært koblet til rådgiver, men derimot til faglæreres personlige nettverk. Kontaktlærerne kommer ofte selv fra næringslivet, og har bakgrunn fra bedrifter og kjenner bransjens behov og utfordringer. Dessuten er man avhengig av å ha gode samarbeidsrelasjoner for å kunne gjennomførte prosjekt til fordypning og andre praksisopphold som inngår i opplæringen. Ungdomsskoler og studieforbredende opplæringsprogram på videregående skoler har i mindre grad slike «naturlige» nettverk å bygge på. I tidligere prosjektet (f.eks. Buland et. al 2011) har informanter snakket om at ungdomsskolen er nesten bare studieforbredende i innhold, og at lærere og rådgivere har liten egen erfaring fra arbeidslivet utenfor skolen. De har derfor heller ikke med seg nettverk inn i skolen, og bruker i liten grad de ressursene slike nettverk gir i undervisningen.

Likevel ser vi både i dette prosjektet og i tidligere prosjekt også i ungdomsskolen mange eksempler på rådgivere som har en bred kontaktflate mot næringslivet, og som aktivt bruker dette nettverket i sitt arbeid. Ofte er dette personlige nettverk, bygd opp gjennom år av en aktiv rådgiver med god kunnskap og kobling til lokalsamfunnet. Svakheten med dette systemet er at nettverkene er sårbare når de er rådgivers «private». Når de ikke er nedfelt i avtaler og systemer, kan de lett smuldre bort når rådgiver f.eks. skifter jobb. Fortsatt ser vi nok en tendens til at en del næringslivsnettverk er slike «personlige» nettverk. Likevel ser vi også at et økende antall rådgivere nå har etablerte og mer formelle nettverk til lokale bedrifter. En rådgiver i en videregående skole reflekterte slik rundt dette:

Både ja og nei, tenker jeg. Det er klart at systemet ligger der uansett. Det nettverket som er tegnet opp, det ligger der. Og det er klart at en del blir jo litt personfokusert på den måten at du som person blir kjent med folk og du har en relasjon med folk i systemet. Så det kan du ikke overføre, det må bygges opp på nytt.

Det denne rådgiveren peker på, er blant annet at ethvert nettverk vil ha et personlig element. De relasjonene som gjør det enkelt å ta kontakt og be om bidrag eller samarbeid, handler jo også om personlige relasjoner, som ikke kan skapes eller opprettholdes gjennom formelle avtaler. Likevel har vi sett at rådgivere opplever det som en støtte å ha formelle samarbeidsavtaler på plass. Å bygge gode nettverk er tidkrevende, og i vårt materiale ser vi også rådgivere som forteller at dette har blitt en særskilt oppgave ved skolen:

Vi har jo ei her som har femtiprosentstilling i noe som heter prosjekt fagopplæring, og hun har på en måte et slags sånn overordnet ansvar i forhold til å, å jobbe ut mot avdelingene, ut mot næringene, så hun vet jeg nå konkret jobbet med et sånn bransjetreff for, sånn mingling mellom elev, lærere, bransjen. Om hun tenker noen spesielle avdelinger eller om hun tenker alle, det er jeg litt usikker på, men vi prøver. Hadde et spedt forsøk på det i, i vår og det var sånn relativt greit, det var gode tilbakemeldinger om at det her måtte vi gjøre mer ut av, men nå tror jeg hun skal prøve å strømlinjeforme det litt mer da.

Der dette er en del av rådgivers oppgave, slik det vanligvis er, tar det selvsagt tid. Kanskje er dette et typisk eksempel på en oppgave der andre i skolen bør jobbe bevisst sammen med rådgiver, for å skape best mulige bedriftsnettverk.

Vi ser også fra evalueringen av rådgivingen i Midt-Norge (Buland et. al 2014) at man i økende grad formaliserer slike bedriftsnettverk i form av partnerskapsavtaler. Rådgivere er opptatt av at dette styrker arbeidet og gir forutsigbarhet og sikkerhet: «Nå slipper jeg å gjøre den samme ringerunden uten å vite hvem som vil være med, hvert eneste år...», sa en rådgiver som nettopp hadde fått på plass partnerskapsavtaler med flere bedrifter da vi besøkte skolen. En rådgiver i ungdomsskolen fortalte:

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

Parallelt med dette ser vi at den noen steder er behov for bedre møteplasser, og en mer avklart dialog. Vi ser eksempelvis at man på samme skole /kommune kan møte rådgivere som klager på at det er vanskelig å få bedrifter til å stille opp for skolens rådgivingsarbeid, og bedrifter som klager på at det er vanskelig å komme i kontakt med skolene. Å få til best mulig helhet og kontinuitet i dette arbeidet, er en generell utfordring for mange. Også i denne studien, ser vi at flere rådgivere er inne på behovet for å tenke bredt og helhetlig rundt nettverk. For å legge til rette for best mulig nettverk for utdannings- og yrkesrådgiving, må flere aktører spille sammen. Skal dette fungere knirkefritt, må man klare å bygge bru over institusjons- og sektorgrenser. To rådgivere fra videregående skole beskrev det slik:

Men det var vel noe av det som var intensjonen med begrepet partnerskap for karriereveiledning. Altså både et partnerskap mellom utdanningsmyndigheter og arbeidsmarkedsmyndigheter. Mellom fylke og kommune. Så i hvert fall de fylkene jeg kjenner til hvor de har karrieresenter som er spleiselag mellom de to aktørene, så stenger de ikke døren for den under 19 heller. Så hvis man klarte å videreutvikle den ideen der til at det ikke ble, altså at ikke bremseklossen var hvorvidt det var kommune eller fylke men at det var hensynet til eleven, brukeren, klienten som så mange var opptatt av å prøve og hjelpe, kan vi ikke heller gjøre det sammen i stedet for å drive i hver vår ende. Det hadde nok vært samfunnsøkonomisk veldig heldig.

Jeg tenker jo at noen bedrifter også, eller flere bedrifter ville ha tatt i mot flere hvis de hadde fått litt mer hjelp til det. For det er ikke bare, bare med en del av de ungdommene. Jeg skjønner det godt hvis jeg var bedriftseier, men hvis jeg hadde fått noen hjelp så kanskje, det tror jeg.

Opplæringskontorer framheves av mange av våre informanter som sentrale aktører i slike nettverk. Opplæringskontor, som eies av og representerer flere bedrifter, er ofte gode innganger til større bedriftsnettverk. Opplæringskontorene sitter på mye kunnskap om arbeidslivets krav og muligheter, og om lokalt næringslivs behov og tilbud. Dessuten har de ofte tid og mulighet til å drive arbeid opp mot skolens rådgiving på en måte enkeltbedrifter ofte ikke har. En rådgiver i videregående skole fortalte følgende om hvordan de arbeidet sammen i ungdomsskolene:

Vi pleier gjerne å invitere opplæringskontoret med, sånn at vi pleier å stå på stand for TIP, så er der en representant for opplæringskontoret, så står vi sammen og så deler vi informasjon. Sånn at du får både presentert det som du møtes i videregående skole, faget, og det som vil strekke seg lenger inn i læretid og det fagbrevet som kan ta, og så litt om det. Så det opplever vi veldig konstruktivt og bra.

Opplæringskontor oppleves altså av noen rådgivere som en sentral inngang til næringslivet, og som viktige i arbeidet med å skaffe hospiteringsplasser, rollemodeller osv. Samtidig ser vi andre steder at dette er en underutnyttet ressurs (Buland et. al 2014).

9.5 Oppsummering

Som vi har pekt på er ett av elementene i den nye rådgiverrollen som vi ser vokser fram å være nettverksbygger. En viktig del av rådgiverrollen handler om å bygge, vedlikeholde og delta i ulike nettverk. Dette gjelder både internt i kollegiet, mot andre skoler, mot offentlige aktører og mot nærings- og arbeidslivets aktører. Vi ser også at rådgivere er enige om at slike nettverk er viktig for utøvelse av rollen. Gode rådgiver-nettverk bidrar til å forhindre eksistensen av «den ensomme rådgiver», gjennom å skape faglige fellesskap som kan være til nytte i det daglige. Nettverk gir forum og muligheter for erfaringsutveksling og gjensidig støtte i arbeidet. Mange opplever at mye av deres kompetanseutvikling skjer gjennom slike nettverk. Nettverk kan være viktige tolkningsfellesskap, der rådgivere sammen kan nærme seg en omforent forståelse av hva god rådgiving er. Samtidig ser vi at noen etterlyser mer fokus på den sosialpedagogiske rådgivingen i regi av slike nettverk.

Nettverk med offentlige aktører er nødvendig for å kunne skape de nødvendige støttenettverk rundt elever som sliter med ulike utfordringer, og gode bedriftsnettverk gir både kompetanse og et bredere utvalg av virkemidler i arbeidet med utdannings- og yrkesrådgiving.

Gode nettverk oppleves som en av flere forutsetninger for godt rådgivingsarbeid. Samtidig ser vi at nettverksarbeid også er utfordrende. Det krever tid og ressurser som ellers kunne vært brukt direkte i møtet mellom rådgiver og elev. Videre ser vi at det til tider kan være krevende å få gode nettverk på plass. Samarbeid med NAV oppleves som vanskelig. Tilgangen på gode bedrifts partnere kan oppleves som varierende. Vi ser at bedrifter kan klage på at de ikke får tilgang til skolens, mens skolen i samme kommune klager på at de ikke får med bedrifter i arbeidet med rådgiving (Buland et. al 2014).

Vi har før brukt begrepet «interorganisatorisk kompleksitet» for å beskrive dette (Buland et. al 2014). Interorganisatorisk kompleksitet oppstår når flere organisasjoner er involvert i utvikling og leveranse av produkter/tjenester, der det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom de involverte aktørene. Samarbeidsutfordringer kan oppstå på grunn av faktorer som skaper distanse mellom aktører. Verden er rett og slett ikke den samme for ulike aktører (Se f.eks. Maznevski m.fl., 2007, Steger m.fl., 2007).

Utfordringer i samarbeidet kan knyttes til ulikheter mellom organisasjonene/aktørene. Dette kan være snakk om geografisk distanse: organisasjoner har ulike lokasjoner, eller kognitiv distanse, altså ulikheter i perspektiver, kunnskap, kultur, målsettinger osv. Vi kan også snakke om organisatorisk distanse, altså ulikheter i organisering, prosesser og hierarki, eller strukturell distanse, som for eksempel asymmetri og maktforskjeller.

Skolens rådgiving er et godt eksempel på et interorganisatorisk komplekst samarbeid, der aktører fra ulike nivåer og sektorer skal samarbeide. For å overvinne slike avstander, og legge grunnlaget for bedre samarbeid, ser vi at det er viktig å bruke tid på å bli kjent med hverandres virkelighetsforståelser. Man må avklare roller og forventninger knyttet til samarbeidet. Det er også en fordel å begrense ad-hoc-løsninger, uformelle samarbeid og personavhengighet i arbeidet. Avklarte, formelle rammer gir bedre grunnlag for samarbeid som de samarbeidende parter ser nytte i. For å få dette på plass, er det også viktig med en mer aktiv ledelse, både i skolen og fra skoleeier. For å overkomme den interorganisatoriske kompleksitetens utfordringer, må det arbeides strategisk og systematisk med skolens rådgiving. Man må bruke planer og strategier aktivt for å tydeliggjøre intensjoner både internt i skolene, og mellom skoler og andre aktører. Når dette er på plass, og rådgiver er en sentral del av et formalisert nettverk, ligger forholdene til rette for å bedre rådgivingen.

10 Karrieresenter

Rundt århundreskiftet fikk kritikken mot skolens rådgiving et betydelig omfang. Særlig fra arbeidslivets parter kom det til dels sterk kritikk mot at skolene ikke klarte å fylle sin samfunnsoppgave, og bidra til rekruttering av nødvendig arbeidskraft. Det ble fra flere hold hevdet at skolens rådgiving ikke holdt faglig mål, at karriereveiledningen ikke ble prioritert i den grad som var nødvendig og ønskelig, osv. For å løse denne utfordringen, ønsket noen aktører i utgangspunktet å flytte rådgivingsfunksjonen fra skolen og ut til eksterne karriererådgivingssteder. Danmark er ett eksempel på et land hvor man har valgt å organisere rådgivingen slik, i egne profesjonelle sentre atskilt fra skolen. Flere arbeidet også den gangen med planer om å etablere karrieresenter, i tillegg til og som støtte for skolens egen rådgivingstjeneste. Dette gjaldt for eksempel i Oslo, der lokale utdanningsmyndigheter arbeidet med slike planer. Samtidig ble denne tanken møtt med betydelig skepsis i skolen. Mange så dette som en trussel mot en oppgave som hadde ligget i skolen i mange år, og det ble argumentert for at det var en fordel at rådgivingsfunksjonen var organisert nær elevene i deres vanlige skoledag. Dette gav mulighet for å inkludere rådgivingen i skolehverdagen på en naturlig måte, med rådgivere som kjente elevene.

Videre ble det argumentert for at man med rådgivingen organisert i skolen lettere traff de elevene som kanskje hadde mest behov for rådgiving/hjelp knyttet til valg, og som samtidig var de elevene som man antok i minst grad ville oppsøke et eksternt karrieresenter. Denne siste antakelsen bekreftes i alle fall et stykke på vei i evalueringen av det danske rådgivingsapparatet. Kvaliteten på rådgivingen er der styrket, gjennom utvikling av sterke, profesjonelle rådgivermiljøer, men man opplevde at det er vanskeligere å nå elevgrupper det er særlig viktig å nå (EVA, 2007).

Prosjektet Delt rådgivingstjeneste, som skulle prøve ulike modeller for deling av tjenesten, gjennom å skille det sosialpedagogiske arbeidet fra utdannings- og yrkesrådgivingen, var delvis et svar på denne kritikken, og et alternativ til å flytte denne funksjonen ut av skolene. Det samme var det omfattende arbeidet med Partnerskap for karriereveiledning som ble startet.

Erfaringene fra blant annet prosjektet Partnerskap for karriereveiledning (Røste og Borgen 2008, Borgen et. al 2008, Feiring og Helgesen 2007) pekte på positive erfaringer, men også utfordringer knyttet til et styrket samarbeid mellom ulike instanser knyttet til rådgivingen. Etablering av regionale karrieresenter sto også sentralt i dette partnerskapsarbeidet. Det sentrale i dette arbeidet var betydningen av samarbeid mellom ulike aktører, og at skolens rådgivere var avhengig av gode nettverk for å kunne fylle sin rolle bedre. Partnerskapsavtaler ble sett som et nødvendig ledd i å gjøre slike nettverk stabile over tid, og Karrieresenterene fikk en funksjon også som materialisert samarbeid, der ulike partnere sammen kunne etablere og benytte slike senter. Sentrene framsto på mange måter som fysiske arenaer for møte og samarbeid, noe mange også etterlyste. (Buland & Haugsbakken, 2010)

Nettverksfunksjonen er her svært viktig. Rådgiverjobben i skolen oppleves ofte som litt ensom, med relativt små muligheter for erfaringsutveksling og ”påfyll” gjennom dialog med kolleger. Særlig ved små skoler er det sjeldent mer enn en rådgiver. Derfor ønsker noen karrieresenter å være faste møteplasser for skolens rådgivere i området, altså en fysisk arena for de rådgivernetverkene som bl.a. evalueringen av DRT påpekte var viktig for arbeidet.

10.1 Nettverksfremmende karrieresenter?

Vi ser fra flere prosjekter hvordan karrieresenter noen steder har bidratt til å skape slike varige nettverk. ”*For første gang i mitt rådgiverliv har jeg fått rådgiverkolleger*”, sa en skolerådgiver vi snakket med i et tidligere prosjekt (Buland & Haugsbakken, 2010). Vi har tidligere snakket om karrieresenter som ”materialisert partnerskap”, og vi ser også at slike senter kan fungere som ”materialiserte nettverk” for rådgivere. Andre steder har vi derimot også sett at nettverkselementet er tatt godt vare på gjennom de regionale og fylkeskommunale nettverkene som er bygd opp, og at rådgiverne i liten grad etterspør dette i karrieresenteret.

Prosessen med etablering av karrieresenter har gått videre, selv om det per dag dato ikke er alle fylker som har slike oppe og går. Samtidig ser vi at majoriteten av de karrieresenterene som har blitt etablert, har utformet en klar arbeidsdeling med skolene. Sentrene gir individuell veiledning, primært eller utelukkende til voksne, mens skolene har ansvar for rådgiving for sine egne elever og andre som er i rettighetsalderen. Samtidig ser vi at karrieresenter på ulike måter tar rollen som kompetansepartner for skolens rådgivere, altså som en andrelinjetjeneste for skolens arbeid på området.

I datainnsamlingen spesifikt rettet mot denne studien, har alle de fylkene vi besøkte en eller annen form for karrieresenter. Et av fylkenes løsning innebærer ikke noen form for fysisk lokalisert senter, men et overordnet nettverk bestående av rådgivere ved skoler i fylket.

Rådgiverne i vårt utvalg forteller om en praksis der rådgiver i svært liten grad bruker karrieresenter i direkte veiledning av elever. Noen har imidlertid fortalt at de kan benytte karrieresenter overfor spesielle grupper. I tidligere prosjekt (Buland et. al 2011) fortalte representanter for karrieresenter at de tok imot elever «på henvisning» fra skolens rådgiver, hvis det var snakk om saker som man var enige om at senteret var bedre skikket til å løse enn rådgiver.

Dette ser vi også blant våre informanter. En rådgiver i ungdomsskolen fortalte at hun også hadde forsøkt karrieresenteret til personlig veiledning av noen minoritetsspråklige elever:

Vi samarbeider med karrieresenteret, sånn som jeg har brukt dem til nå da, så har jeg brukt de opp imot minoritetsspråklige elever, for det har jo vi ganske mange av da. De har vært,

jeg har gjort det en gang bare, men det var på en måte et forsøk da. For vi skulle se hvordan vi fikk det til da, så de var her og veiledet de minoritetsspråklige, for de trenger veldig ofte å komme ned på jorden altså. For de skal ha diplomer og bli tannleger. Så de trenger virkelig å realitetsorientere de da. Så målet mitt er at vi skal få til et opplegg hvor foreldrene også blir invitert i en sånn sammenheng da. Og da må vi ha tolk tilstede.

En annen rådgiver, også denne i ungdomsskolen, beskrev det slik:

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

Vårt inntrykk fra intervjuene er at man har etablert en klar arbeidsdeling mellom skolens rådgiving og karrieresenterene. Karrieresenterene arbeider med eldre klienter som de gjerne rekrutterer via NAV, mens skolens rådgiver arbeider med skolens elever, og andre unge innenfor rettighetsalderen. En rådgiver fra videregående skole fortalte:

Når karrieresenteret kom så brukte jeg lang tid på å forstå hvorfor den, det kontoret der, hvilken rolle de skulle ha, hvor skulle de være i organisasjonen, og så ble det plassert ved NAV og det ser jeg jo må være fantastisk. Og så møtes vi på nettverksbygging der vi kan utveksle erfaringer. Altså dele kompetanse med hverandre. Det synes jeg er helt flott. Ja.

Denne rådgiveren er som vi ser også inne på den usikkerhet eller skepsis som mange nok følte da sentrene ble opprettet. Noen fryktet at dette skulle bli en konkurrent, at man skulle rette seg mot samme målgruppe. Vi har også tidligere sett tilløp til slik skepsis knyttet til samarbeidsformer (Buland & Haugsbakken, 2009). Også da var det klart at en definert arbeidsdeling var en forutsetning for at karrieresenterene skulle være en vellykket medspiller for skolens rådgiving.

10.2 Karrieresenter som kompetanseheving

Noen av våre informanter gir uttrykk for at de er relativt godt fornøyd med karrieresenterets rolle, mens andre er mindre fornøyd. Vårt inntrykk fra tidligere prosjektet (Buland et. al 2011, 2014) er at rådgiverne i ungdomsskolene i snitt er mer fornøyd enn det rådgivere i videregående skole er. En ungdomsskole-rådgiver beskrev samarbeidet på følgende måte:

Jeg føler selv at de er veldig på, de vil gjerne både bidra og være åpne dersom vi har behov da. Det går vel heller mer på at vi ikke alltid har den tiden til rådighet for å dra. Men de arrangerte et kurs, en samling, og det dro vi på og det var kjempebra. Også har de jo de her digitale verktøyene som man bruker i veiledning.

En annen rådgiver i ungdomsskolen fortalte at vissheten om at det fantes et karrieresenter ga trygghet når han selv følte at han kom til kort:

Jeg tar kontakt med de når jeg føler at jeg ikke strekker til, at jeg føler at jeg bør få en ekstern kompetanse, og da kommer de hit, og det har jeg gjort flere ganger.

Også i videregående skole har rådgivere fortalt at de bruker karrieresenteret. En rådgiver ved en skole på et mindre sted, fortalte blant annet dette om sitt inntrykk:

Vi samarbeider tett med dem [karrieresenteret]... jeg brukte de nå på studieorienteringsdagen og, til å komme på besøk og å hjelpe meg å ha en del samtaler med elevene blant annet. Utover det så har jeg ikke rukket å brukt de så mye. Nei, men jeg vet at altså nettverket bruker de aktivt... grunnskolen har brukt de aktivt nå i skolering av grunnskolerådgiverne.

Videre ser vi at karrieresenter kan bidra med oppdaterte metoder og redskap for skolens rådgivere. En rådgiver forteller at:

De kan det her, fordi at vi har en sånn Jobbpicks-koffert da, kjenner dere til den? En sånn koffert med masse kort med yrker på da. Og den kofferten er de knallgode på da, for den bruker de på karrieresenteret hele tiden. Den føler jeg meg litt sånn usikker på enda, så da syns jeg at det er trygt når de kommer, så jeg får se. Learning by doing, ikke sant.

På den måten kan Karrieresenteret blir en kanal for ny metodikk for skolens rådgivere. De kan bidra med både kompetanse og metoder som rådgiverne opplever både relevant og nyttig. Slik kan karrieresenterene forstås som en kompetanse-driver for skolene.

Vi ser også at ett av våre fylker har valgt en annen form på sitt karrieresenter, en modell hvor rådgiverne som er ansatt i "karrieresenteret" sitter på skoler heller enn i egne lokaler. I dette tilfellet har man også definert oppgavene til "karrieresenteret" å være tettere knyttet mot rådgivingen i grunnopplæringen enn ved øvrige karrieresenter. Dette oppleves nyttig både for rådgiverne som arbeider i "karrieresenteret" og for rådgiverne som benytter seg av dette tilbudet:

D: Og det som er fordelene også som vi opplever da, kontra et karrieresenter så har vi lettere tilgang til å nå ut til, direkte til rådgivere primært sett på videregående og grunnskoler. Men også på en måte til enkeltelever på andre, altså som vi kan ambulere og hjelpe til på og hvis det skulle være noen ting. I stedet for at vi må ta kontakt med et rådgivingscenter og eventuelt fysisk senter i byen eller noe sånn. Så kan vi på en helt annen måte nå ut til dem på lavere eller på

IB: Dere har en direkte kobling, dere slipper å gå igjennom andre, det

E: Ja for faktisk det at vi, vi elleve, tolv vi har jo ikke et kontor et annet sted hvor vi sitter sammen. Vi er skolebasert og det i seg selv er en kjempefordel altså. At du sitter i det levende skolemiljøet, så møter vi hver fredag til arbeidsmøter.

10.3 Karrieresenteret som tidstyv

Flere steder har imidlertid også våre informanter fortalt at karrieresenteret oppleves mer som noe som tar tid heller enn noe som er med å hjelpe i en travel hverdag. Dessuten føler noen på at karrieresenteret tar æren for arbeid som det i realiteten er skolerådgiveren som utfører, f.eks. i forbindelse med samlinger og nettverk. En rådgiver i ungdomsskolen uttrykte sin skepsis slik:

Senteret ble jo startet for at de skulle styrke rådgivingstjenesten i ungdomsskolen, også valgte de å gi disse pengene til fylket, så skulle fylket liksom gjøre dette her. Også føler jo noen da, som jeg at: hva gjør de for oss, sant, hva gjør de, hvordan styrker de rådgiver, rådgivingstjenesten i ungdomsskolen? Hva får vi igjen for de pengene som, som utdanningsdirektoratet, utdanningsdepartementet har, og spyr ut hvert år da på dette. Og det har jeg og hatt hissige diskusjoner med karrieresenteret tidligere på det.

Som vi ser oppleves det som om karrieresenteret har tatt ressurser som heller burde vært brukt på dem i skolen, og at skolens rådgivere ikke opplever at de blir styrket. En annen rådgiver i ungdomsskolen uttrykket det slik:

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

Dette er åpenbart en levende konflikt flere steder. Her er en annen rådgivers fortelling, også denne fra ungdomsskolen:

Dette tok jeg opp med karrieresenteret for et par uker siden og de ble ganske sure for at jeg sa, hva får vi igjen for dette her. Og det de da svarer er at karrieresenteret er bare delvis finansiert fra disse pengene som skulle styrke rådgivingstjenesten i ungdomsskolen, fylket spyttet i mer, ekstra penger, og dessuten så gjør de mye annet også

Inntrykket er altså at en del rådgivere ikke ser nytteverdien av karrieresenterene, i forhold til den gruppen rådgiverne selv skal betjene. Andre synes som sagt helt klart at de ikke har fått tilbake det de hadde forventet fra karrieresenteret, og at samarbeidet ikke er så godt som det burde ha vært. En rådgiver i en ungdomsskole legger dette frem på følgende måte:

Nå blir det veldig negativt her, for jeg føler jo at vi har hatt veldig godt samarbeid med karrieresenteret, men det mange mener det er så lite. Men altså, flinke folk og hyggelige folk og det er ikke noe med de der, men mange, mange sier da, eller noen føler at det er, at det har, det har ikke blitt så mye av det. For vår del.

Forventningene og ønsket om samarbeid er altså til stede, men i praksis oppleves det ikke som tilfredsstillende. Noen rådgivere i videregående skole har vel tvert imot gitt uttrykk for at de har vært kompetansepartnere for karrieresenterene, og at det ikke er så mye hjelp å hente der. Snarere

enn å være en støtte, har de kanskje påført skolens rådgivere ekstra oppgaver. To rådgivere i videregående skole fortalte:

Nei, altså, karrieresenteret har jo sendt ut ei liste over hva de må gjøre, hva de kan gjøre og hva de bør gjøre, eller noe sånt i den, sånn kategorisering. Og det er klart, de skal være en koordinator, koordinerende funksjon mellom grunnskoler, videregående og samtidig ha det veilederansvaret for voksne da. De har vel skjøvet en del ansvar over på oss i forhold til for eksempel kursing av rådgivere i grunnskolen og sånn. Altså de påstår at de er koordinatorene, men den koordineringsjobben de gjør er å sende ut info til de om at nå er det møte. Sånn opplever jeg det da..

Jeg synes de er fraværende egentlig i forhold til min rolle som rådgiver. Min relasjon til karrieresenteret det går på at hvis det kommer inn personer som er så og så gammel og trenger karriereveiledning så kan jeg videresende personen til karrieresenteret.

Vårt inntrykk basert på våre informanters fortellinger, er at det ennå er et stykke å gå til alle rådgivere opplever karrieresenterene som en viktig støttespiller i sitt arbeid.

Ett av fylkene vi besøkte har som sagt valgt en annen modell for dette. Her bruker man ressursene på det som betegnes som karriereenheten, som er et operativt nettverk av rådgivere plassert i seks skoler. Disse har mange av de samme ansvarsoppgavene som karrieresenterene ellers har, blant annet når det gjelder kompetanseutvikling, støtte og tilrettelegging av enkeltskolers arbeid med rådgiving. Karriereenheten er likevel tettere knyttet til grunnopplæringen enn karrieresenterene, da fokuset kun ligger på skole og utdanning.

10.4 Oppsummering

Karrieresenterene fungerer noen steder som medspiller for skolenes rådgiving, blant annet som partnere i rådgivers kompetanseutvikling. Særlig gjelder nok dette i ungdomsskolene, der rådgiveren noen steder opplever at sentrene bidrar med å tilføre praktisk kunnskap og teknikker/redskaper som er til hjelp i arbeidet. Karrieresenterene kan holde seg oppdatert på nyheter på feltet, og kanalisere det inn mot skolene.

I evalueringen av de midt-norske fylkene, var det bare ett fylke som hadde et operativt karriersenter da vi besøkte dem. Særlig ungdomsskolene der opplevde at dette var nyttig. Rådgiver var positiv i sine beskrivelser av den rollen sentret hadde, som kilde til nye redskaper og metoder, og som diskusjonspartner. I noen av de videregående skolene var rådgiverne tvert imot skeptisk, og mente de hadde brukt mye tid på å tilføre kompetanse til karrieresenteret.

I den seneste datainnsamlingen for dette prosjektet har samtlige av fylkene vi valgte en eller annen form for karriersenter. Også her ser vi at noen rådgivere er fornøyd med sentrenes rolle og funksjon mens andre er mindre fornøyd. Flere steder oppleves karrieresenteret som noe som tar tid heller enn

noe som er med å hjelpe i en travel hverdag. Mens karrieresenteret åpenbart noen steder fungerer som støtte for rådgivers kompetanse og praksis. Noen rådgivere i videregående skole har imidlertid gitt uttrykk for at de har vært kompetansepartnere for karrieresenterene, og ikke motsatt.

Det synes ellers som om man stort sett har kommet fram til en god arbeidsdeling mellom skolen og sentrene i de fylkene vi har besøkt. Karrieresenters primære målgruppe er voksne og ungdom over rettighetsalderen, og de tar kun unntaksvis imot skoleelever til konsultasjon eller samtale. Sentrene fungerer overfor skolens rådgiving som andrelinjetjeneste. Hvor godt disse oppleves å fungere i denne rollen, varierer som vi har sett betydelig.

11 Rådgivers rolle - hvordan definerer og utøver rådgiverne sin rolle?

Som vi allerede har sett er rådgiverrollen åpenbart en sammensatt rolle. Den er heller ikke lik i en hver kontekst. Rådgiverrollen vil dessuten alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av rådgivernes egen utvikling. Utøvelsen av rollen vil være preget av lokalsamfunnets ulike aktører, av ledelse og kolleger på egen og andre skoler, og av elever og foresatte. I det følgende skal vi se hvordan rådgiverrollen framstår gjennom rådgiveres egne fortellinger og forståelser. Vi vil fokusere på hvordan rådgivere forstår sin rolle, hvilke oppgaver de har, hvilke målsettinger de definerer for sin virksomhet, og hvordan denne rollen blir formet i lokal praksis innenfor de rammene som gis av lov og forskrift, og akademiske forståelser av rådgivers oppgaver og rolle (rådgivingsteori). Vi velger å starte dette kapittelet med en beskrivelse av noen sentrale sider ved rollen som ser ut til å ha endret seg de siste årene

11.1 Mot en ny rådgiverrolle

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

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

For det tredje arbeider rådgiver mer på systemnivå, og med å bygge heterogene aktørnettverk. Rådgiver må være sentral i å bygge og vedlikeholde skolens interne og eksterne aktørnettverk rundt rådgiving, med støtte fra skoleledelsen og forankret i skolens planer. Rådgiver står sentralt i arbeidet med å sørge for at denne oppgaven blir hele skolens ansvar, og bør være sentral i arbeidet med å tilrettelegge og gjennomføre faget Utdanningsvalg. I tillegg må «skolenære» tjenester som PPT, OT, og skolehelsetjenesten inngå i disse nettverkene som rådgivers nære samarbeidspartnere.

I tillegg til dette må rådgiver bygge og vedlikeholde skolens eksterne rådgivingsnettverk som kan bestå av blant annet skolemyndigheter, andre skoler og skoleslag, næringsliv, helsevesen, NAV og BUP osv. Det samme må utdanningsinstitusjoner og fagmiljøer som kan bidra med nødvendig kompetanse. Eksterne karrieresenter vil kunne være sentrale samarbeidspartnere i slikt nettverksarbeid.

Som vi skal se, arbeider rådgivere de aller fleste steder på begge områder, altså både system og individrettet. Bevisstheten om at man trenger kompetanse på begge områdene, er også økende. Mange av våre informanter forteller at mye tid brukes til systemrettet arbeid. Til tider oppleves det som om dette går ut over tiden man ville brukt til direkte elevrettet arbeid, i tråd med rolleforståelsen som elevens støtte og advokat.

Rådgiverrollen er til en viss grad definert i Forskriften til opplæringslova § 22, men hver enkelt rådgiver må også selv operasjonalisere målsettinger og definere hvordan han eller hun ønsker å arbeide for å nå disse. En viktig utvikling vi har sett de siste årene er at rådgiverne i stor grad har internalisert ideologien om at elevene gjør frie valg uavhengig av sosial bakgrunn og at rådgivers oppgave da ikke er å gi faktiske råd, men å støtte og veilede elevene i valgprosessen. I noen tilfeller har dette ført til at rådgiverne blir svært tilbakeholden med å få eleven til å reflektere over sine valg og konsekvensene av dem. Elevene gir uttrykk for at de ønsker konkrete råd rundt sine valg, mens rådgiverne fastholder at de er veiledere som på ingen måte skal gi elevene råd (Buland et. al 2014).

Rådgiverne utøver både individrettet og systemrettet arbeid ved skolene i dag og er sentral som en leder for skolenes rådgivingssystem. De er viktige nettverksbyggere både internt på skolene og mot eksterne samarbeidspartnere. Samtidig ser vi at noen rådgivere synes de arbeider for lite systemrettet, mens andre som sagt opplever at systemarbeid går ut over tiden med elevene. Stadig nye oppgaver blir tillagt rådgiverrollen, kanskje særlig på grunn av uklare definisjonene av hva som er og ikke er rådgivers oppgave. Det er behov for en gjennomgang av rådgivernes arbeidsoppgaver for å finne en mer optimal arbeidsfordeling, slik at rådgiverne i større grad kan bruke sin kompetanse der den er mest relevant.

Kontaktlærerne er også en sentral aktør i skolenes rådgivingsarbeid fordi de er nærmest elevene og fungerer som en førstelinjetjeneste også når det gjelder rådgivers oppgaver. Dette gjelder særlig i tilknytning til den sosialpedagogiske rådgivingen, men ved yrkesfaglige studieprogram ser vi at kontaktlærere og faglærere også har en svært viktig funksjon i å veilede og informere elevene i tilknytning til utdannings- og yrkesvalg. Dette bunner primært i at lærerne på yrkesfag ofte har tette bånd til bedrifter og førstehåndskunnskap om bransjene elevene skal ut i (Buland et. al 2014).

Idealet og visjonen om at rådgiving skal være hele skolens ansvar er noe både lærere, rådgivere og ledelse ved skolene er godt kjent med (Buland et. al 2014). I praksis er rådgiving fortsatt i hovedsak rådgivers oppgave, og mange foretrekker at det er slik. Rådgiver har både kompetanse og erfaring,

og er dermed skolens best egnede til å hjelpe elevene i sine valgprosesser og sosiale utfordringer. Særlig knyttet til utdannings- og yrkesrådgiving er det mange lærere som opplever at de i svært liten grad har kompetanse til å rådgi elevene og foretrekker å henvise elever med spørsmål til skolens rådgiver.

Våre intervjuer i dette prosjektet viser at rådgiverne i varierende grad opplever rådgiving som hele skolens ansvar. Dette varierer både mellom skoleslag og innad i skoleslagene. Det som går igjen er at rådgivere for yrkesfag i større grad opplever at rådgiving er hele skolens oppgave. Noen stilte også spørsmål med i hvor stor grad det burde være hele skolens ansvar, og om dette faktisk kunne føre til en pulverisering av ansvaret, og en usynliggjøring av rådgivers profesjonelle kompetanse.

Vi ser altså klart at en ny rådgiverrolle er i ferd med å vokse fram. Tradisjonelt var rollen og rolleforståelse fokusert primært på å være elevens støtte og hjelp. Fokuset lå i stor grad på den direkte kontakten med eleven, der man i dialog bidro til å styrke elevenes valg av videre opplæring og yrke, eller løse sosialpedagogiske utfordringer. Det sentrale punkt i denne rollen ble da på mange måter elevsamtalene. Vi ser av våre data at rådgivere i større grad definerer sin rolle og sine oppgaver bredere i dag. Samtidig ser vi at forståelsen av seg selv som elevens støttespiller, den som skal bistå eleven i dennes frie valg, står svært sterkt. Enkelte rådgivere sier rett ut at det er uetisk å skulle gi råd. Dette kan kanskje i noen tilfeller føre til at rådgivere også blir forsiktige med å utfordre elevens eget valg. Særlig blir dette synlig når det gjelder kjønn og bevisste valg. Dette kan synes å være det området der spriket mellom lov og forskrifts formuleringer og praksis er størst.

11.2 Å gi råd er uetisk - Rådgiving, veiledning og realitetsorientering

Majoriteten av våre informanter er opptatt av at de ikke skal gi råd. Dette er sentralt i mange rådgiveres forståelse av egen rolle. Begrunnet blant annet i rådgivingsteori, ser mange det som uetisk å gi konkrete råd om hva elever skal eller bør velge. Den ikke-styrende rådgiver (Rogers, 1951) er på mange måter et ideal for mange rådgivere. Samtidig etterlyser elever ofte nettopp de konkrete rådene om hva de skal velge. Mange opplever dette som et dilemma. Svaret for mange blir at de kan og skal gi prosessråd, altså råd om hvordan eleven best kan gjøre egne valg. En rådgiver i videregående skole sa det slik:

Målsetningen tenker jeg som jeg har som rådgiving i yrke og utdanningsveiledning er jo å selvstendiggjøre elevene. Altså ikke at de nødvendigvis at de skal få svar på alt men at de skal finne svarene selv. Bli i stand til å finne svarene selv.

Mange rådgivere er også inne på at realitetsorientering ofte er en del av denne prosessen. En del elever har gjort urealistiske valg, i den forstand at deres skolerresultater ikke står i forhold til deres drømmer og ønsker om framtidig utdanning og yrke. Noen rådgivere vi har intervjuet, opplever

dette som en til tider vanskelig situasjon. Man ønsker ikke å knuse drømmer, men ser samtidig at elever uten nødvendig realitetsorientering vil kunne komme til å møte mange nederlag.

Stilt ovenfor denne situasjonen, forteller flere rådgivere hvordan en strategi kan være å utforske de bakenforliggende grunnene til elevenes valg, for deretter å finne alternative og mer realistiske valgalternativer, som også vil tilfredsstille disse bakenforliggende motivene. Noen rådgivere er tydelige på at det til tider er nødvendig å «knuse noen drømmer», og en informant uttalte at «*av og til går jeg så langt som til å si at 'hvis jeg var deg, ville jeg..'*». Til tross for dette, er altså det å ikke gi råd, en sentral del av de aller fleste rådgiveres egen forståelse av rollen.

To rådgivere i videregående skole beskrev disse komplekse utfordringene slik:

A: Det er jo veldig mange som har en drøm om å bli lege eller. Spesielt lege da som, gjerne har gjort det litt ålreit i matematikk på ungdomskolen, og så kommer de her og så får de et slag i ansiktet i forhold til mattekarakter og kanskje naturfagskarakter og så er det noen som sliter liksom med å innse at nå er de i ferd med å glippe, men en god del skjønner det da.

C: Jeg synes et er mange jenter som plutselig er i den kategorien at de har lyst på legeyrket og så må man faktisk bare gå inn og realitetsorientere dem. Og være drømmeknuser, for å bruke det uttrykket som du sa [rådgiveren ved siden av]. Og det er tøft, men det handler jo og om at du faktisk er nødt til å gjøre det. Du må få denne eleven på rett spor altså, at ikke det bare går rundt og tror at «nå er jeg realistisk».

A: Du har jo de også som skal velge matte, fysikk, kjemi for at de ikke skal stenge noen muligheter. Og så er de ikke så veldig flink i matte, naturfag og så stenger de flere muligheter enn de faktisk åpner for. De får dårligere snitt.

En rådgiver beskrev det som at deler av jobben handler om å knuse drømmer uten å knuse mennesker samtidig. En rådgiver i videregående skole fortalte hvordan man kunne bruke en diskusjon rundt elevens karakterer som utgangspunkt for en slik realitetsorientering:

Du kan jo lirke frem snittet for å komme inn på det med alternative utdanninger, for eksempel. Og se hva de har til nå da, hvis det er en vg2-elev for eksempel. Se hva det er slags standpunkt-karakterer som allerede står på vitnemålet. Og se om det er noen sammenheng mellom faktiske prestasjoner og det som er målet. Men det må man jo gjøre på en eller annen human måte da. Det går jo ikke an å si at «du duger ikke».

Flere av våre informanter har også vært inne på utfordringen ved på den ene siden ikke så skulle gi råd, og på den andre siden å møte elever som nettopp er ute etter råd. For mange elever er valget de skal gjøre på slutten av 10. trinn både vanskelig og alvorlig (Buland et. al 2014). Mange elever oppfatter det som et valg som vil være styrede for resten av livet deres, og i en slik situasjon forteller mange rådgivere om elever som svært gjerne vil ha konkrete råd.

11.3 Rådgiver som pedagogisk vaktmester

Flere av våre informanter opplever rollen sin som litt diffus. Til tider kan det faktisk synes som om det er litt vanskelig å si hva som skal inkluderes i rollen, og hva som skal inngå i rådgivers oppgaver. Dette har følger med hensyn til hvilke oppgaver de blir pålagt i skolen. Allerede i evalueringen av forsøket med Delt rådgivingstjeneste, var det tydelig at mange rådgivere opplevde at de ble en slags oppsamlingspost for restoppgaver i skolen. Det som ikke naturlig hørte hjemme hos noen andre, ble rådgivers oppgave (Havn & Buland, 2003). Man startet derfor den gangen arbeidet med å styrke rådgivingen, ved å gjennomgå hvilke oppgaver rådgiver faktisk utførte, og rydde vekk det andre like godt kunne utføre.

Det samme bildet finner vi fortsatt i dag. Rådgiverne i vårt utvalg forteller at de i betydelig grad opplever å bli pålagt stadig nye oppgaver. Særlig på det sosialpedagogiske området forteller flere at de opplever seg som en slags "pedagogisk vaktmester" som forventes å skulle fange opp elever med ulike utfordringer, og avlaste læreren i arbeidet mot disse elevene. Noen ganger opplever de å få oppgaver som andre med fordel kunne utført, og at forventningenes til at de skal ordne opp i problemer av og til blir vel store.

Utfordringen handler blant annet om at arbeids- og oppgavefordeling i skolens totale rådgivingsaktivitet er dårlig definert. En rådgiver i en videregående skole, beskrev det slik:

Jeg tror ikke det er gjort så veldig store anstrengelser, verken i fra ledergruppa eller andre på huset til å sortere dette. Det kunne vært definert hva som ligger de i det at hele skolen skal ta ansvar for rådgiving, ikke sant? For dette skjer på forskjellige nivåer. Kontaktlæreren har sin rolle. Vi har vår rolle. Faglæreren sin rolle. Administrasjonen og de andre tilsatte har sin rolle. Men det er ingen definisjon på hvor mye du kan forvente en faglærer skal være veileder. Eller en kontaktlærer, hvor mye han bør ta, eller skal ta. Skjønner du? Så det blir sånn udefinerte områder som ikke er definert hos oss.

I en slik situasjon, med diffuse grenser for ulike gruppers oppgaver, kan man risikere at rådgiver også blir en oppsamlingsplass for oppgaver andre burde hatt, slik flere i vårt utvalg har snakket om. Det nevnes også ofte at rollen ikke får den prioriteten den trenger og fortjener siden rådgiving er en tilleggsressurs og ikke en stilling.

Ja, og det er ingen som vet på en måte (hva rådgivers egentlige ansvar er), det har blitt en sånn taus norm på en måte. Sånn her det og det går ikke an å forandre på, det står skrevet i stein. Sånn er jeg redd det er mange rådgivere som oppfatter at de har, at de ikke vet. De vet godt at det ikke var sånn

Ja nei jeg lurer litt på, for nå har det jo etter hvert kommet flere utdanninger og sånt og det er i hvert fall, det stilles jo krav til det etter hvert og. Om det så etter hvert, når det blir på en måte får modnet mer, så om det blir mer, for jeg mener det handler om profesjonalitet jeg altså. Rett og slett. Det handler litt om hva er min identitet som rådgiver. Er jeg liksom en

eller annen sånn pedagogisk vaktmester som går rundt og ordner opp i alle sprukne, eller hva? Ikke sant. For jeg synes at det ville være lettere hvis man kunne liksom si at dette er, dette er meg og mine oppgaver.

11.4 Kjønn - et glemt tema?

Meld. St. nr 20 (2012-2013), På rett vei – Kvalitet og mangfold i enhetsskolen, slår fast at «Skolen skal ha rom for alle uten å skille etter evner, kjønn, funksjonsevne eller bakgrunn.». Samtidig vet vi at norsk ungdom i stor grad gjør kjønnstradisjonelle valg av utdanning og yrke. Et resultat av dette er at Norge, til tross for høy kvinnelig yrkesdeltakelse, også har et av de mest kjønnsdelte arbeidsmarkedet i den industrialiserte verden. Også i de andre skandinaviske landene finnes en tilsvarende høy kjønnssegregering (Nermo, 2000). Denne kjønnsdelingen i utdanning og yrker er grundig tallfestet og dokumentert gjennom forskning de siste årene (Teigen 2006, Mathiesen, Buland & Bungum 2010, Jensberg m.fl. 2011, Vagle & Møller 2013, Reisel & Brekke 2013) samt gjennom likestillingsutvalgets utredning (NOU 2011:18, NOU 2012:15).

Meld. St nr. 20 (2012-2013) pekte også på at kjønnssegregeringen i videregående opplæring er sterk, og at dette er et mønster som videre kjennetegner arbeidsmarkedet. Jenter oppnår i større grad enn guttene studiekompetanse. 55 % av et jentekull oppnår studiekompetanse etter tre år, mot bare 36 % av guttene. Stortingsmeldingen konkluderte også med at skolens rådgiving ikke hadde maktet å fokusere sterkt nok på kjønnssegregeringen, og at dette er en sentral utfordring som det er viktig å gripe fatt i. Det ble her også foreslått ulike tiltak som skulle sikre kjønnsperspektivet en tydelig plass innenfor skolens arbeid med utdannings- og yrkesrådgiving. I hovedsak handlet disse tiltakene seg om å synliggjøre kjønnsperspektivet innenfor allerede eksisterende tiltak, som for eksempel kompetanseheving for rådgiver, arbeidslivsforberedelse, utdanningsvalg osv. Det har altså gjennom mange år vært fokus på kjønnsperspektivets plass i skolens rådgiving.

Rådgivere vi har intervjuet både i dette prosjektet, og i tidligere prosjekter, arbeider i liten grad med likestilling, men relativt mye med integrering av minoriteter der det er nødvendig. Dette gjelder innenfor både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving.

Dette svarer også til tidligere forskning, som viser at kjønnsperspektivet på mange måter er et sovende tema i skolens rådgiving. Få rådgivere snakker om at dette er noe de legger særlig vekt på, og få elever opplever å ha møtt denne tematikken (se f.eks. Buland m.fl., 2011). Mange rådgivere opplever at det er vanskelig å sette fokus på kjønnsperspektivet ved valg av utdanning og yrker. Som vi har sett er det sentralt i mange rådgiveres rolleforståelse er at de skal bistå den enkelte elev, og hjelpe denne til å gjøre mest mulig selvstendige, egne valg. Å trekke kjønnsdimensjonene i dette, uten at eleven selv bringer det på bane, kan derfor oppleves av noen som å gripe inn i de selvstendige valgprosessene til eleven på en utilbørlig måte..

11.5 Tidstyv eller grunnleggende ferdighet?

I denne studien, og gjennom flere prosjekter (Havn & Buland 2001, Havn og Buland 2003, Buland et. al 2012, Buland et. al 2014) har vi sett at det rådgiverne primært peker på som barrierer mot å utføre en tilfredsstillende jobb er den lave rådgivingsressursen i skolene. Særlig sett i forhold til det stadige økende fokuset på betydningen av rådgiving. For rådgiverne oppfattes denne ressursen, som ikke har vært endret siden 1977, som urimelig lav. På grunn av dette ser mange rådgivere at man er nødt til å velge bort gode tiltak, rett og slett fordi tiden ikke strekker til. Våre informanter har også vært inne på at den uendrede ressursen i praksis bidrar til å gi et delt budskap. På den ene siden snakkes det om betydningen av rådgivingen, rådgiver opplever at endring i forskrift og offentlig oppmerksomhet har bidratt til ytterligere arbeidsoppgaver. Samtidig gir uendret, lav ressurs et motsatt signal.

Den nye barrieren som rådgivere i økende grad snakker om, handler imidlertid om tid på en litt annen måte. Rådgivere forteller at de ofte møter en barriere når det kommer til gjennomføring av gode rådgivingsrelevante tiltak. Denne barrieren er faglæreren og timetall.

Fokuset på grunnleggende ferdigheter har også medført et økt fokus på at elevene skal få det antall timer de har rett til i skolefagene. I et tidligere prosjekt ble det sagt rett ut at lærere henviste til at fylkesmannens tilsyn fokuserte på dette, som begrunnelse for hvorfor elever ikke kunne gå ut av en time for å delta i karriereveiledning.

Det er vårt inntrykk at dette fokuset har blitt enda sterkere. Rådgivere vi har intervjuet forteller at de ofte opplever seg selv som ”tidstyver”, altså som personer som driver med aktiviteter som tar fokus bort fra det som er viktig i skolen, nemlig de sentrale fagene og grunnleggende ferdigheter.

Fra evalueringen av skolens rådgiving i Midt-Norge så vi at dette også rammet faget Utdanningsvalg. Flere steder møtte vi elever som fortalte at de hadde hatt andre fag i de timene som var fastsatt for Utdanningsvalg, og at lærerne begrunnet det med at det var viktigere. Dette bidro etter vår oppfatning til at faget ikke ble tatt på alvor av elevene heller. Utdanningsvalg og karriereveiledning ble noe som lå utenfor skolens primære aktiviteter. Vi møter også noen rådgivere som opplever dette, at de er litt perifere i skolevirkeligheten, litt utenfor det skolen ”egentlig driver med”. Vi har også blitt fortalt at enkelte lærere i skolen ønsker at rådgivingen bør fjernes fra skolen, fordi det tar tid bort fra deres fag og det som altså er skolens primære oppgaver. En rådgiver i ungdomsskolen fortalte dette om hvordan noen lærere så på arbeidet de utførte:

På åttende trinn, der har vi et ganske godt opplegg da... Og det opplegget tar kanskje to, tre uker av august og september, ikke sant. Og noen lærere sier ”når er vi ferdige med denne helvetesuka?” Det læringstrykket er ekstremt sånn, så de opplever det, de vil komme fort i gang med fag. Dette med å gjøre elevene trygge og i stand til læring, det er noe de mener vi skal jobbe med, men det skal ikke gå ut over undervisningstiden eller noe sånn.

Noen av våre informanter har beskrevet det som at de står med lua i hånda og ber om å få innpass i en time, mens faglærerne vokter om hver time i sitt fag. En beskrev det slik:

I skolehverdagen er det ofte slik at vi som rådgivere må be kontaktlærer eller andre lærere om å få bruke av deres tid til dette arbeidet. Hva skjer da? Jo, de fleste lærere er imøtekommende, men ofte blir vi bedt om å bruke klassens time eller deler av andre timer. Dette blir for dårlig.

En annen rådgiver, også denne i videregående skole, fortalte dette:

Ungdomsskolen har jo timefestet arbeidet i planene sine at dette skal jobbes med (utdannings og yrkesveiledning). Det er ikke det på videregående. Så hvis vi skal bruke mer tid ute i klassene og jobbe opp mot klasser må jo vi ta faglæreres timer og det er veldig upopulært jevnt over, tror jeg vi må si. Vi er en fagting skole hos oss og det er klart at når den studieorienteringen kommer på toppen og vi skal begynne å spise av timene til faglærerne så er det faktisk vanskelig å gjøre det så veldig mye mer i praksis.

Også på det sosialpedagogiske området opplever noen å bli sett på som tidstyver som tar tiden bort fra viktig undervisning. En rådgiver i ungdomsskolen beskrev det slik:

Men tilbake til det med vårt sosialpedagogiske arbeid på skolen og at du sier hvordan man stjeler tid. Altså senest i går så skrev jeg "jeg har stjålet timer fra" i forhold til en gruppeveiledning. Så jeg skriver jo mail til lærerne om det. Og så dette med å stjele fra alle kanter. Elevene opplever også at det blir formidlet som at dette er noe mindre viktig noe.

Andre opplever at de på det sosialpedagogiske området også direkte stjeler av lærernes tid. Noe av arbeidet på dette feltet handler om å skolere lærere, og det kan oppleves som om at det går ut over forberedelser til fag. En ungdomsskolerådgiver fortalte:

Ja, jeg tenker at der er det enda mer, fordi at der stjeler du på en måte, ja jeg har jobbet ut en sånn fraværsgreie nå, og da stjeler jeg også lærernes tid, jeg stjeler jo ikke bare elevenes tid, jeg stjeler også lærernes. Altså planleggingstid for jeg hadde det i planleggingsdagene før sommeren. Fikk ikke spesielt god tilbakemelding på det, det må jeg bare si tvert. Og det tror jeg i stor grad handler om at de opplever at man stjeler tiden.

På begge rådgivingens områder, opplever man altså presset fra timetelling og grunnleggende ferdigheter. Rådgiving oppfattes av noen lærere som noe forstyrrende, noe som ligger utenfor skolens egentlige kjerneoppgaver. Flere av våre informanter har vært inne på at det er nødvendig med timeplanfesting av dette arbeidet, slik at man slipper kampen om tid. I ungdomsskolen fungerer Utdanningsvalg slik, men som vi har sett blir dette faget ofte nedprioritert til fordel for andre fag.

Det er også åpenbart at utfordringen med tid til rådgiving er like stor i de videregående skolene. Samtidig ser vi også der at en stor gruppe, kanskje særlig på studieforbereidende fag men også på yrkesfag, har stort behov for valgkompetanse. Vi har tidligere (Buland et. al 2014) pekt på at noen elever på studieforbereidende utdanningsprogram etterlyser et tilbud i likhet med yrkesfagenes Prosjekt til fordypning, der de kan få mulighet å prøve og ut se nærmere på ulike utdanninger og yrker. Våre informanter har på sin side etterlyst noe i retning av faget Utdanningsvalg som obligatorisk fag også i videregående skole. En rådgiver i videregående skole beskrev det slik:

Hvis vi skal sikre god kvalitet på tjenesten, må den virkelig bli en del av hele skolens ansvar. Den kan ikke lenger være noe som skjer ved siden av alt annet som skal gjennomføres. Det bør bli slik at kompetanse om egne evner, ønsker og muligheter blir like viktig som andre emner elevene skal kunne noe om. Vi bør videreføre det som startet i ungdomsskolen. Hvorfor kan vi ikke tenke at karriereveiledning også skal være et fag i den videregående opplæringen. Det er i løpet av dette utdanningsnivået elevene skal gjøre sine valg for fremtiden og det er nå frafallet kommer for alvor.

I tråd med dette blir det også for noen av våre informanter viktig å påpeke at rådgiver bør være en pedagogisk stilling. Karriereveiledning handler om læring, og for å være ansvarlig for det trenger man pedagogisk kompetanse. En rådgiver i videregående skole spurte:

Vi vil ikke ha matematikk- eller engelsklærere som ikke har kompetanse i fagene sine. Hvorfor skal det være annerledes for et så viktig fag som Utdanningsvalg?

11.6 Et godt valg eller livslang kunnskap - Hva er «god rådgiving»?

En viktig faktor som påvirker rådgiveres oppfatning av egen rolle, er forståelsen av hva «god rådgiving» er. Ett grunnleggende element i dette handler om hva som oppfattes som rådgivingens mål. Handler dette om å hjelpe elever med å gjøre best mulige valg av videregående opplæring, eller er målet å gi elevene en grunnleggende valgkompetanse.

Forskriftens tekst peker i begge retninger, her sies det at «Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv». Det pekes i retning av en bredere målforståelse, rådgivingen skal gi elevene kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å ta valg i et livslangt perspektiv. Dette samsvarer godt med det vi tidligere har omtalt som CMS - Career Management Skills.

Vi ser at denne utvidede målforståelsen nok til en viss grad har slått rot hos rådgivere. Samtidig er ikke CMS ennå noe dominerende paradigme innen norsk skolerådgiving. Selv om mange rådgivere ser nødvendigheten av å gi en bredere kompetanse, blir fokus svært ofte på det konkrete valget

eleven skal gjøre, ofte kort tid inn i fremtiden. Det er dette valget eleven vil ha hjelp til å gjøre, og den bredere læringen, tilegnelsen av grunnleggende ferdigheter i det å gjøre valg, vil derfor ofte komme litt i bakgrunnen.

Vårt inntrykk er at der «god rådgiving» forstås også noe som skal gi grunnleggende kompetanse i å gjøre valg, er det lettere å plassere rådgivingen i sentrum av skolens aktivitet, som en del av skolens primæroppgaver. Læreplanenes generelle del sier dette om skolens overordnede oppgave:

”Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp... Opplæringa må både gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å mestre skiftande omgivnader og ei ukjend framtid. Ho må derfor tilføre haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt. Ho må lære dei unge å sjå framover og øve evna til å velje med fornuft. ”

I et slikt perspektiv blir rådgiving enda tydeligere en læringsprosess, og ikke bare problemløsning eller overføring av informasjon eller råd fra en mentor til en elev. Hvis vi i stedet forstår rådgiving som en prosess, ser vi at elev møter rådgiver eller rådgiving, og ny kunnskap blir skapt gjennom dialog og samhandling. Dette kan beskrives som samskapt læring, der ny kunnskap oppstår i dialog og prosess. Noen har vært inne på at dette er den eneste måten man kan sikre at rådgiving får den plass i skolen som er nødvendig for at det skal bli tatt på alvor. Man må definere læringsmål, og bygge det inn i skolens kjernevirksomhet. En rådgiver i videregående skole tenkte slik rundt det:

Tenk hvis karriereveiledning kunne få status som fag i skolen, med kompetansemål og mulighet for gjennomføring på ulike læringsarenaer via fagene entreprenørskap og f.eks. prosjekt til fordypning. Innenfor begge disse fagområdene jobbes det med refleksjon, selvutvikling og utprøving av ulike fagområder som skal bidra til at elevene lykkes bedre i skolen og kunne gjøre kloke valg for fremtiden. Å inneha entreprenørskapskompetanse øker sjansene våre til å lykkes bedre på alle måter.

Gjennom å forstå rådgiving som en læringsprosess som skal bidra til å gi elevene kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å nå sine mål, ikke bare i det konkrete valget, men i et livslangt perspektiv, blir det også vanskeligere å utdefinere rådgivingen. Rådgiver og rådgivingsaktiviteter blir i mindre grad en «tidstyv» for «skolens primære oppgaver», når denne forståelsen tar over. Denne nye forståelsen av rådgivingen, som vi i tråd med f.eks. Latour (1987) kan betegne som et nytt scenario eller en ny virkelighetsforståelse rundt rådgiving, er tydelig under framvekst.

Vårt inntrykk er imidlertid at vi ikke ennå er der at dette scenariet er det dominerende, selv om utviklingen går i den retningen. Rådgiving forstås fortsatt av mange relativt begrenset, som en konkret oppgave knyttet til elevenes konkrete valg, litt på siden av skolens pedagogiske virksomhet. En rådgiver beskrev dette med dårlig skjult frustrasjon:

Så tenker jeg at vi sliter med å forklare hva rollen og jobben vår er fordi jeg tror veldig mange tenker at det kommer en elev inn som skal føre oss med informasjon også drar vi i kverna og så kommer det ut hvilken hylle du skal på i andre enden. Men det funker jo ikke sånn og det funker i hvert fall ikke sånn med endringer i arbeidsmarked og hele pakka. Så den tror jeg, det sliter vi med, både ovenfor skoleledere, ovenfor foreldre ovenfor kanskje til og med elevene selv som tror at vi sitter på svaret bare vi får informasjon. Og det er en sånn forestilling som er vanskelig å ta livet av altså.

Det vi her har betegnet som et nytt scenario for skolens rådgiving, ville plassere rådgivingsarbeidet i sentrum for arbeidet med å nå skolens brede samfunnsmandat. I stedet for kun å hjelpe elever med å gjøre konkrete valg eller å bistå i konkrete utfordringer knyttet til skolegang, vil rådgiving da handle om å gi elevene ferdigheter som de vil ha nytte av i et livslangt perspektiv. Rådgiving ville handle om å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver, mestre utfordringer og få kompetanse til å mestre skiftende omgivelser og en usikker framtid, slik læreplanens generelle del beskriver det.

11.7 Lokal konstruksjon av god rådgiving

Samtidig som rådgivingsforskriften gir et rammeverk for å forstå rådgivingens mål og oppgaver, gir den også rom for fortolkninger. Rådgivingspraksis lokalt blir altså til i spennet/møtet mellom det vi har kalt global teori om rådgiving (lov, forskrift, kompetansekriterier, ulike rådgivingsteorier osv.) og lokale teorier, forstått som felles virkelighetsforståelse i skolen. Disse felles virkelighetsforståelsene eller «lokale teoriene», er altså «kollektive forestillinger hos mennesker som arbeider på samme arbeidsplass» (Sørensen & Sætnan 1984:7). Lokale teorier fungerer som «referanserammer som gir hendelser og tilstander en meningsfull fortolkning hos de som har teorien» (Finne 1995:210). Denne referanserammen setter betingelser for hvordan nye elementer blir forstått og operasjonalisert i skolen. Skolens omstendigheter og de lokale teoriene de preges av utgjør til sammen den kontekstuelle rammen rådgiverne utøver sin rolle innenfor. Lokal praksis formes altså under påvirkning fra «oven» og fra lokale rammer, og dette påvirker igjen rådgivers egen rolleforståelse.

I dette er det viktig å forstå det vi tidligere (se kapittel 3.3) har omtalt som rådgivingens premissleverandører. Rådgiver møter hele tiden legitime interesser fra ulike hold. Elever og foresatte ønsker at rådgivingen skal hjelpe nettopp dem til å gjøre de beste valgene, og dermed gi elevene en mulighet til å realisere seg selv, og få en god inngang til arbeidslivet. Samtidig vil lokalt næringsliv ha klare og uttalte forventninger om at skolens rådgiving skal bidra til å skaffe dem den kompetansen de trenger.

Også skolen selv vil ha tydelige forventninger til rådgiver. Mange videregående skoler opplever eksempelvis å stå i fare for å måtte legge ned utdanningsprogram, ulike utdanningsprogram har ulik kostnadsstruktur, noen fag mangler læreplasser osv. Dette kan bidra til at skolen har forventninger

om at rådgiver skal bidra til at unge gjør valg som optimaliserer skolens ressursbruk og gjør at arbeidsplasser i skolen ikke blir truet.

Vi ser klart at rådgivere er bevisste disse ulike forventningene, og at de ser at de tre interessentgruppene ikke nødvendigvis har sammenfallende forventninger til rådgivingsarbeidet. Hvordan skolens rådgiving og rådgiverne velger å balansere de ulike interessene, påvirker også hvordan de utformer sin egen rolle. De fleste rådgivere vi har intervjuet vil si at eleven er deres primære «bruker». De ønsker i første rekke å bidra til å gi elevene et godt utdanningsløp og et godt liv. Samtidig er det klart at rådgivere vi har intervjuet, er bevisst de andre interessentgruppene og andre interesser enn elevenes. Flere har snakket åpent om at de er klare over hvilke konsekvenser elevens valg kan få for skolen, og de vet hvilke behov næringslivet i regionen har, og at dette også påvirker dem i utøvelsen av yrket. At lokal rådgivingspraksis også påvirkes av dette, gjennom å ta hensyn til ulike interesser, synes klart. Rådgivers posisjon mellom individ, system og samfunn gjør det nødvendig til en viss grad å kunne ri flere hester på en gang, og rådgivere vi har snakket med opplever til tider dette som utfordrende. Rådgiverrollen står åpenbart i et krysspress, men den enkelte rådgiver løser på mange måter dette ved hjelp av lokale teorier om hva god rådgiving skal være (Mathiesen et. al 2014).

I denne lokale utformingen av rådgiverpraksis kan det til tider se ut som om rådgiver står relativt alene. Ved noen skoler har man et klart tolknings- eller praksisfelleskap (Wenger 2004), der rådgiver i dialog med andre i skolen og lokalsamfunnet finner frem til en omforent forståelse av hva «god rådgiving» betyr i den lokale konteksten. Her ser man altså klare læringsbaner (Witteck & Bratholm, 2014) der rådgiver i dialog og interaksjon med andre aktører former og utvikler sin praksis.

Andre steder ser vi at rådgiver opplever å være mer ensom i utførelsen av sin oppgave. Både ledelse og lærere velger noen steder å distansere seg, og rådgiver blir på mange måter en satellitt. Rådgiver sitter alene med kompetansen og ansvaret, og som alene må finne fram til sitt svar på hva «god rådgiving» er, og hva målet for aktivitetene skal være.

I ett av fylkene vi besøkte, hadde man kjørt et prosjekt kalt Rådgiverløftet, som slik vi fortolker det blant annet hadde tatt tak i denne fortolkningsoppgaven. En rådgiver i videregående skole beskrev det slik:

Rådgivingsløftet i XX-skolen, det er femte året vi har et sånn prosjekt gående nå som har hatt ulikt prosjektfokus år for år for år for år. Alt handler om å hente ut noen krav i forskrift i opplæringslov som vi på en måte drøytigger og finner ut i hvilken grad det oppfylles loven. Hva kan man gjøre ut på den enkelte skole for å oppfylle den frivillige deltakelse, aksjonslæring? Kjempespennende.

Vi tror at det er en fordel dersom den lokale utformingen av skolens rådgiving, kan skje i et bredt tolknings- eller praksisfelleskap (Lave & Wenger 2000, Wenger, 2004). På den måten kan rådgiving i større grad bli et kollektivt ansvar. Skal dette skje, er man avhengig av en aktiv ledelse, det vil si en skoleledelse som er tett på rådgiver, følger opp og støtter arbeidet. Det er skoleleder som må skape rom for tolkningsfelleskap, det er skoleleder som må signalisere at rådgiving er hele skolens ansvar eller oppgave. Slike skoleledere har vi møtt. Vi har imidlertid også møtt skoleledere som har gitt uttrykk for at rådgiving er rådgivers oppgave, «og jeg stoler helt og fullt på at han utfører den oppgaven så godt som det er mulig», som en skoleleder sa i et intervju (Buland et. al 2014).

11.8 Oppsummering – en rolle i krysspress?

Vi ser klart at rådgivere primært definerer sin rolle ut fra elevene og elevenes behov. Rådgiver skal være elevens støtte eller elevens advokat, som hjelper når eleven møter utfordringer i skolegangen, og som bistår eleven i å gjøre gode valg av videre skole og opplæring.

Samtidig er rådgivere bevisste på at de ikke skal gi eleven konkrete råd om valg, men heller gi råd om prosess for på den måten å hjelpe eleven til å gjøre bedre selvstendige valg. I dette inngår det noen ganger realitetsorientering som kan være relativt krevende.

Selv om eleven står i fokus, ser vi tegn til framveksten av en ny rådgiverrolle. Denne innebærer at rådgiver arbeider både på individ og systemnivå, som elevens advokat, men også som organisator av skolens samlede innsats og som nettverksbygger både mot andre skoler og verden rundt. Slik blir rådgiver en sentral person i skolens grensesnitt mot verden utenfor.

På mange måter ser vi at rådgiverrollen og – praksis utformes lokalt, påvirket av sentrale styringssignaler, rådgivingsteori og lokale, kontekstuelle forhold. Her ser vi behov for gode lokale tolkningsfelleskap, slik at «god rådgiving» blir et kollektivt anliggende definert av flere enn rådgiver alene. Dette vil også kunne bidra til at flere enn rådgiver får et eierforhold til disse oppgavene. Rådgivere beskriver av og til sin rolle som litt diffus, og at rådgiver opplever å bli oppsamlingspunkt for ulike oppgaver, også oppgaver som ikke i utgangspunktet hører til der. Det kan se ut til at arbeids- og oppgavefordeling i skolens totale aktiviteter på rådgivingsområdet ikke er klart nok definert i alle skoler.

Rådgivingsressursen oppleves som for lav i forhold til de oppgaver rådgivere har, og den store betydningen det stadig påpekes at de har. En annen barriere som gjør det vanskelig å utføre jobben, er at de ikke får innpass til elevene. Blant annet på grunn av det sterke fokuset på timetall og grunnleggende ferdigheter, vegrer mange faglærere seg for å avgi tid til nødvendige rådgivingsaktiviteter. Enkelte rådgivere opplever at de oppfattes som tidstyver i forhold til det som er skolens primære oppgaver.

Dette handler delvis om rådgivningens plassering i skolen. Så lenge rådgiving defineres som noe som ligger på utsiden av primæroppgavene, vil det også være vanskelig å argumentere for å bruke tid til dette. Løsningen må være at arbeidet timeplanfestes, og at forståelsen av hva god rådgiving er og skal bidra til, justeres. Rådgiving bør omdefineres fra å handle om kortsiktig problemløsning og ett konkret valg, til å bli en læringsaktivitet der målet er å gi elevene grunnleggende kompetanse og ferdigheter i det å gjøre valg, sett i et livslangt perspektiv.

Kjønn og utdanningsvalg er lite synlig i lokal rådgivingspraksis. Mange opplever åpenbart dette som et tungt tema å arbeide med, og etterlyser flere virkemidler og gode grep.

12 Hovedfunn og konklusjon

Dette prosjektets overordnede hensikt har vært å gi et bilde av rådgiveres forståelse og opplevelse av egen rolle i skolen. Oppdragsgiver ønske var et forskningsprosjekt som skulle «gjennom å belyse rådgivernes rolle og oppfatninger om eget arbeid i ungdomsskolen og videregående skole, få frem rådgivernes stemme og syn på rådgiverrolle i skolen». Dette ble operasjonalisert gjennom fire grupper av underproblemstillinger. I det følgende vil vi først oppsummere noen av de viktigste svarene på de forskningsspørsmålene vi reiste innledningsvis. Deretter vil vi drøfte og utdype noen av disse funnene mer helhetlig, og også berøre faktorer som går på tvers av de ulike underproblemstillingene.

12.1 Hovedfunn

Våre første forskningsspørsmål handlet om **utvikling og organisering** av rådgivingen i skolen. Nedenfor følger de spesifikke forskningsspørsmålene og svar på disse::

Hvordan oppfatter rådgivere utviklingen innen sektoren?

Våre informanter forteller om en stadig mer krevende elevgruppe, med større og sammensatte psykososiale utfordringer. Dessuten oppleves også valg av utdanning og yrkes som vanskelig av mange elever. Unge elever mangler ofte nødvendig kunnskap om et komplekst utdannings- og arbeidsliv i stadig endring. I tillegg opplever rådgiverne den økende andelen minoritets elever som utfordrende, samt faget utdanningsvalg. Mange rådgivere opplever at oppgaven deres blir stadig mer krevende. Det vi har kalt den nye rådgiverrollen stiller nye krav om arbeid både på system- og individnivå. Rådgiver opplever også at de møter til dels høylytte krav fra ulike interessenter. Det oppleves til tider som om det forventes at rådgiver skal løse alle skolens og mange av samfunnets problemer, fra høyt frafall i videregående opplæring, psykososiale problemer og dårlig læringsmiljø til næringslivets behov for bestemte typer arbeidskraft.

Hvordan bør rådgivingstjenesten organiseres for å best møte behovene blant elevene i dag og fremover?

For det første er våre informanter samstemt i synet på at denne oppgaven bør ligge ved den enkelte skole, og ikke skilt ut i eksterne senter slik enkelte andre land har valgt. Ved å være en oppgave for den enkelte skole kommer man nærmere elevene, og det blir lettere å inkludere arbeidet i skolens øvrige virksomhet. Videre ser vi at våre informanter mener at arbeidet må ha en fast og definert plass i skolen, og det kan med fordel timeplanfestes, også i videregående. Bare på den måten kan man sikre det nødvendige rom til et sammenhengende løp i rådgivingstjenesten. Flere har også ment at rådgiver bør være en pedagogisk stilling. Særlig utdannings- og yrkesrådgiving må bli tydelig på at dette handler om mer enn bare det konkrete valget. Valg og valgkompetanse er læring, og man må definere klare læringsmål og kreve formell kompetanse av de som arbeider med det, f.eks. som lærere i Utdanningsvalg.

Hva er rådgivernes opplevelse av delt/ikke-delt rådgiving?

I dette spørsmålet er rådgiverne delt. De som har delt tjeneste er fornøyd med det, og de om ikke har delt tjeneste er fornøyd med det og mer skeptisk til deling. Det viktigste argumentet mot deling av tjenesten er behovet for å se helheten, altså hele eleven. Det sentrale argument for deling er at det gir rom for nødvendig faglig fokusering på de to ulike delene av rollen. Kontekstuelle forhold ved den enkelte skole, må dessuten i følge flere av våre informanter, være avgjørende for om man deler tjenesten eller ikke. Samordnede elevtjenester, der flere ulike aktører jobber koordinert og sammen mot elevene, framheves som en fordel

Vår andre gruppe av problemstillinger, handlet om **rådgivers rolle**. Våre forskningsspørsmål her var:

Hvordan utøver rådgiverne sin rolle?

Hovedinntrykket her handler om mangfold. Rådgivere beskriver en sammensatt rolle, der man jobber parallelt med individ og system-oppgaver. Elevsamtalene er på mange måter kjernen i rollen, men oppgavene omfatter også nettverksbygging, skolering av andre aktører, undervisning i relevante tema osv. Rådgivere gir uttrykk for at de søker å følge lov og forskrifts føringer så langt det er mulig, og på den måten gi elevene det de har rett til av rådgiving. Innenfor en liten ressurs oppleves dette ofte som krevende. Vi ser også lokale tilpasninger, der rådgivere velger og velger vekk oppgaver avhengig av lokale forhold.

Hvordan oppleves rammebetingelsene rundt rådgivingen?

Rådgiverressursen er for liten til å gjøre det mulig å følge samtlige pålegg i lov og forskrift. Samtidig ser vi at det ofte også er et spørsmål om tid. Rådgivere opplever ofte at de ikke får tilgang til elever. Presset på grunnleggende ferdigheter og timetelling gjør det vanskelig å få plass. Faglærere vokter sine timer, og rådgiving plasseres ofte litt på siden, som en «tidstyv» i forhold til skolens primæroppgaver.

Opplever rådgiverne at rådgiving er «hele skolens oppgave»?

Overordnet er nok svaret på dette *nei*. Samtidig ser vi at flere i skolen nok er involvert i å gi elevene det tilbud de har rett til i dag. Fortsatt er det nok behov for en mer bevisst arbeidsfordeling, slik at rådgiver i enda større grad kan konsentrere seg om sine primære oppgaver. En nøkkel til dette er sterkere leder-engasjement, og at arbeidet forankres i skolens planer. Leder må aktivt fronte at alle i skolen har en potensiell rolle i rådgivings-arbeidet, og det må bygges inn i skolens systemer.

Våre informanter har også reist spørsmål om i hvilken grad rådgiving skal og bør være «hele skolens ansvar». Noen har opplevd at dette kan bidra til å pulverisere ansvaret, og fjerne fokus fra betydningen av profesjonell, faglig kompetent rådgiving. Dette understreker poenget med å ha en

styrket rådgivertjeneste, også innenfor en skole som definerer dette som et skoleansvar. Rådgivers rolle blir ikke mindre, men tvert imot større i lys av ønsket om å gjøre det til «hele skolens ansvar».

Hvilken rolle kan rådgivere, gjennom sitt daglige virke i utdanningssystemet, fyller i utviklingen av nasjonal kompetansepolitikk?

Vi ser at rådgiver er og i enda større grad kan spille en slik rolle. For at dette skal kunne styrkes, må arbeidet settes enda bedre i system, og rådgiver må arbeide i samspill med andre aktører og grupper. Rådgiverrollen befinner seg hele tiden i et potensielt krysspess, mellom unges ønsker og andre aktørers behov. Dette kan aldri løses fullt ut, men det er viktig å kunne gi elever best mulig grunnlag for å gjøre valg der også samfunnets behov spiller inn. Skal rådgivingen få en enda mer sentral funksjon i et livslangt perspektiv, må fokus klart endres i retning CMS/valgkompetanse. Målet med rådgiving må være at unge skal få en grunnleggende kompetanse i å gjøre valg. Og dette må være en oppgave for skolen, ikke for rådgiver alene.

Hvordan arbeider rådgivere med likestilling og integrering?

Inntrykket fra våre informanter er at det generelt er lite fokus på likestilling og bevisste utdanningsvalg. Mange rådgivere opplever det som tungt å arbeide med dette temaet. Kjønnroller oppfattes som noe som ligger dypt forankret i den enkelte, og som det er vanskelig å endre. Rådgivere er i hovedsak positive til å fokusere på likestilling, men mange etterlyser gode grep. De som har hatt satsninger på likestilling sier imidlertid at satsningene generelt har fungert godt, men at de utradisjonelle valgene virker å være avhengig av at skolen har et visst fokus på dette arbeidet. Når det gjelder arbeidet med integrering er dette ofte både bedre organisert og bedre kommunisert enn arbeidet med likestilling. Dette gjelder særlig i de rurale strøkene. Det kan virke som om at integreringsarbeidet er både bedre organisert og strukturert enn likestillingsarbeidet, samt har en mye tydeligere ansvarsfordeling internt på skolene.

Vår tredje gruppe av problemstillinger, handlet om **samarbeid med sentrale aktører**. Her reiste vi følgende forskningsspørsmål:

Hvordan mener rådgivere det er mulig å få til et bedre samarbeid mellom sentrale aktører?

Her viser vår studie at rådgivere et opptatt av nødvendigheten av bedre skolelederforankring. Skoleleder må fronte arbeidet, og ta en aktiv rolle. Også skoleeier må mange steder bli en mer aktiv medspiller, også for å bringe aktører utenfor skolen inn i arbeidet i sterkere grad. Hvis de to aktørene kommer sterkere inn, vil også samarbeid med andre relevante aktører bli styrket. Vi ser også behov for enda bedre nettverk og flere møteplasser, der ulike aktører kan komme fram til felles rammer og forventinger for samarbeidet.

Har rådgivere tilgang til andre sentrale yrkesgrupper som kan supplere og støtte rådgivernes arbeid- for eksempel skolehelsetjeneste/psykologbistand?

Rådgiverne i vårt utvalg, som i tidligere prosjekter, gir uttrykk for at man i rimelig stor grad har tilgang til de delene av hjelpemiddelapparatet som er nødvendig. Nettverkene til PPT, BUP, helsetjeneste, NAV og andre er relativt godt etablert de fleste steder. Samarbeid på tvers av etatsgrenser kan noen steder være krevende, og noen ser behov for oppmykning av regelverk og bedre rutiner. Flere etterlyser også et sterkere engasjement fra NAV på området utdannings- og yrkesrådgiving. Nettverksarbeid beskrives av våre informanter som både viktig og tidkrevende, og det tar tid bort fra arbeidet med elevene.

Vår fjerde og siste gruppe av problemstillinger, dreide seg om samarbeidet med eksterne **karrieresenter**. Her stilte vi følgende forskningsspørsmål:

Hvordan oppfatter rådgivere samspillet med de fylkesvise/regionale partnerskapene for karriereveiledning?

Partnerskap/nettverk oppleves generelt som svært viktig for arbeidet. Gjennom nettverk oppnår man nødvendig kompetanseheving og erfaringsutveksling, både mellom rådgivere, mellom skolene og andre aktører. Gjennom gode partnerskap kan rådgivere og lærere få oppdatert nødvendig kunnskap i arbeidet. Nettverk og partnerskap er også viktig for elevens muligheter for hospitering, besøk av rollemodeller og tilgang på oppdatert informasjon om arbeidslivets behov og muligheter. Flere har framhevet betydningen av at dette organiseres i formelle partnerskapsavtaler, slik at nettverkene blir forutsigbare og stabile.

Hvordan fungerer samarbeidet med karrieresenter og andre eksterne aktører som tilbyr rådgiving/karriereveiledning?

Våre informanter tegner et variert bilde av samarbeidet med karrieresenterene. Noen er godt fornøyd med samarbeidet noen er klart mer misfornøyd. Det er vårt inntrykk at man har oppnådd en klar arbeidsdeling mellom skolens rådgivere og eksterne karrieresenter. Sentrene henvender seg i liten grad til enkeltelever i skolen. Deres primære målgruppe er voksne arbeidssøkere. I forhold til skolens rådgivere og rådgiving, spiller karrieresenterene ofte rollen som kompetansepartner. Gjennom sentrene får rådgivere og lærere tilgang på oppdatert metodikk og verktøy, og i noen tilfeller et møtested der man kan diskutere aktuelle problemstillinger. Omfanget og vurdering av samarbeidet varierer, og det skal også sies at flere informanter opplever samarbeidet som lite fruktbart eller ikke-eksisterende.

12.2 En sammensatt rolle under press?

Rådgiverne i vårt materiale beskriver sin egen rolle og arbeidshverdag relativt forskjellig. Det er åpenbart betydelig rom for lokal tilpasning i den enkelte skole og innenfor det enkelte lokalsamfunns kontekst. Samtidig trer det fram et bilde som er felles for de fleste. Et fellestrekk i rådgiveres fortellinger om sin egen rolle, er at de opplever rollen som svært viktig. Rådgiver er viktig for eleven (og deres foresatte), for skolen og for samfunnet. De opplever at de kan hjelpe

mange til å få en bedre skolehverdag, og gjøre bedre valg. Samtidig opplever de ofte at forventningene til arbeidet er stort. Elever, foresatte, lokale bedrifter, skolens ledelse, kolleger og samfunnet forøvrig har høye forventninger til at rådgiver og skolens rådgiving skal løse nettopp deres problemer. Mange opplever derfor en rolle i et spenningsforhold, de står overfor en potensiell rollekonflikt, og må hele tiden finne en balanse mellom ulike interessenter. I denne balansegangen vil eleven veie tyngst for de aller fleste rådgivere, men ingen kan se fullt og helt bort fra andre aktørers interesser.

Samtidig opplever mange at det er en rolle som er under press. Mange forteller at rådgiverressursen ikke er tilstrekkelig for å møte alle forventningene til rollen. Nødvendig kompetanse er heller ikke alltid til stede, og ikke alle opplever at de tilbud om kompetanseheving som finnes er tilstrekkelige eller relevante nok. Noen av våre informanter etterlyser generelt mer støtte i arbeidet, også fra egne organisasjoner.

Flere informanter opplever også at rollen er truet av det generelle timetellingsregimet i skolen. Med stort og økende fokus på grunnleggende ferdigheter, og på at elevene skal få riktig antall timer i fagene opplever rådgiverne seg selv som tidstyver. Rådgiver er den som kommer og tar elever ut av nødvendige timer i fagene. På samme måte opplever man noen steder at timer i faget Utdanningsvalg i stedet brukes til repetisjon av andre fag, fordi det blir sett på som viktigere.

Stilt ovenfor ulike krav og forventinger, og samtidig med klare barrierer som gjør det vanskelig å møte alle forventninger og føringer, blir rådgiverne en form for bakkebyråkrater (Lipsky 2010, Mathiesen et. al 2014), i den forstand at de må velge hvilke oppgaver de gjennomfører eller ikke. Dette er blant annet fordi rådgiverrollen også, innenfor visse gitte rammer, er en fleksibel rolle. Formuleringene i lov og forskrift er fortsatt såpass åpne, og har så stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet at den enkelte rådgiver og den enkelte skole kan utforme sin egen rådgiverrolle. Sentralt i dette ligger det å finne de lokale svarene på spørsmålet hva *er god rådgiving*? Det eksisterer ikke (og kan kanskje ikke eksistere) noen absolutte kvalitetsparametere som definerer hva god rådgiving er. Dette må rådgiver selv utforme, innenfor de rammene som er der.

Vi ser altså at rådgiverrollen og lokal praksis utformes i samspill mellom sentralt gitte føringer, overordnet teori om rådgiving, lokal kontekst og press fra interessenter. Rollen utformes altså i samspill mellom det vi har kalt global og lokal teori om hva som utgjør god rådgiving. Sentralt gitte føringer for rådgiving iverksettes gjennom kontinuerlige formelle og uformelle forhandlinger, valg og prioriteringer, der rollen tilpasses lokal forståelse for hva «god rådgiving» innebærer.

Rådgiverrollen er som sagt en rolle i endring, i en skole og et samfunn i endring. Den nye rådgiverrollen arbeider på både individ og system-nivå. Rådgiver er personlig veileder, system- og nettverksbygger, informasjonsinnhenter og informasjonsformidler. Rollen har også endret seg i tråd med at skolens rådgiving i større grad har blitt en oppgave for flere, og hele skolens ansvar.

Rådgiverrollen bærer i dag større preg av å være en kollektiv rolle. Rådgiver er aktør i et større nettverk. Samtidig ser vi fortsatt at noen rådgivere opplever det som en ensom rolle. Ved små skoler er det lite med faglig rådgivingsmiljø, og det kan være lang vei til andre rådgivere. Rådgiver og rådgiverrollen er derfor avhengig av gode nettverk. Man trenger som rådgiver god ledelsesforankring, og skoleleder må fronte betydningen av rådgiving for hele skolen og stille seg bak det arbeidet som utføres. Man trenger også at skoleeier er seg sitt ansvar bevisst, som medspiller i kompetanseutvikling osv. Det er også viktig med gode rådgiverfelleskap, gjerne i form av faglige nettverk med andre rådgivere. Skal rådgiver kunne utvikle seg som rådgiver, er hun/han avhengig av slike nettverk. Rådgiver er en rolle som trenger felleskap: tolkningsfelleskap, praksisfelleskap, og læringsfelleskap.

Gjennom å skape bedre praksisfelleskap rundt rådgivingen i skolen, kan man også bidra til å løfte og utvide målet for god rådgiving. Hvis man kollektivt utvikler en forståelse av at skolens oppgave er å gi elever grunnleggende valgkompetanse, eller å gi dem et sett av valgferdigheter de skal ha nytte av i et livslangt perspektiv, blir det vanskeligere å definere rådgiving som en tidstyv. Dette løftet, fra å handle om ett konkret valg, til å handle om en grunnleggende ferdighet, kan imidlertid ikke rådgiver klare isolert. Det må være en kollektiv oppgave i skolen.

I rådgivernes forståelse av egne roller, er det sentralt at de oppfatter seg som elevens støtte. De skal bistå eleven i å gjøre gode valg, og (til en viss grad) å tilegne seg kompetanse i å gjøre valg. Rådgiver er elevens advokat, men skal ikke annet enn høyst unntaksvis gi råd. Dette er dypt forankret i mye rådgivingsteori, og åpenbart et viktig fundament for mange rådgivere (Lovén, 2011). Rådgiver skal altså ikke påvirke elevens frie selvstendige valg annet enn ved prosessråd, altså råd om hvordan eleven skal håndtere sin egen valgprosess (Reine, 2011).

Som sagt ser vi ofte at rådgiverrollen kan oppleves som ensom. Utfordringen blir da å skape et tolknings- eller praksisfelleskap rundt denne rollen, slik at rådgiver blir del av et større system for rådgiving som kollektivt kan utvikle forståelsen av hva god rådgiving er, gitt de lokale forutsetninger og rammer. Hvis man sammen kan gjøre de nødvendige fortolkninger og oversettelser av de politiske signaler og teoretiske innspill som kommer fra «oven», blir også den lokale basisen for arbeidet mer solid og bærekraftig. Kanskje kan man på den måten komme nærmere en løsning på de dilemmaene som ligger i rådgivingens spenningsforhold. Slik kan man bidra til at både elev, skole og samfunn opplever at rådgivingen møter deres forventinger, kanskje ikke fullt og helt, men i alle fall stykkevis og delt.

På denne måten kan man nærme seg en virkelighet der rådgiving og valgkompetanse defineres og oppleves som en av skolens kjerneoppgaver. Rådgiving må handle om læring, om en *grunnleggende ferdighet* skolen skal bidra til å gi elevene, og ikke som en *tidstyv* som tar fokus bort fra det som *egentlig er* viktig i skolen. Dermed kan rådgiving bli en nøkkel i skolens arbeid med å nå de overordnede målsettinger for opplæringen: «å ruste barn, unge og vaksne til å **møte livsens**

oppgåver og meistre utfordringar saman med andre ... gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv ... gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å meistre skiftande omgivnader og ei ukjend framtid ... tilføre haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt ... lære dei unge å sjå framover og øve evna til å velje med fornuft», for enda en gang å sitere læreplanens generelle del.

Litteratur

Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). Learning and Discovery. For professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An interactive experimental approach to practice and research. Trondheim: Tapir Academic Press.

Bergsli, H. (2013) *Helse og frafall i videregående opplæring. Underlagsrapport til sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus

Birkemo, A. (1997). Yrkesrådgiving. Oslo: Universitetsforlaget

Birkemo, A. (2007) Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. Norsk pedagogisk tidsskrift 91:3

Bratsberg, B., Raaum, O., Røed, K. og H.M. Gjefsen 2010. *Utdannings- og arbeidskarrierer hos unge voksne: Hvor havner ungdom som slutter skolen i ung alder?* Rapport 3/2010. Oslo: Frischsenteret,

Borgen, J.S., Vibe, N. & Røste, R (2008) *Karriere Akershus – Evaluering av Partnerskap for karriereveiledning i Akershus*, Oslo: NIFU-STEP

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons

Buland, T. & V. Havn (2004): *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM

Buland, T. & H. Haugsbakken (2009): *Papirbredden karrieresenter – materialisert partnerskap*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Buland, T., I. H. Mathisen, B.E. Aaslid, H. Haugsbakken, B. Bungum og S. Mordal (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgiving*, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Buland, T., I.H. Mathiesen & S. Mordal (2014). “*Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ*” – *Skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning

Buland, T og K. H. Fonn (2010) : *Når ulike verdener møtes – Sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka*, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn,

Buland, T., I.H. Mathisen, B.E. Aaslid, H. Finne, B. Bungum & T. Dahl (2011). *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Dahl, T., T. Buland, T., S. Mordal & B.E. Aaslid (2012). *På de samme stier som før - Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

ELGPN (2011). *Livslang karriereveiledning i Europa: Et felles utviklingsarbeid. Rapport fra*

arbeidet i europeisk nettverk for politikktutvikling innen livslang karriereveiledning 2009–10.
Jyvaskyla: ELGPN 2011.

EVA (Danmarks evalueringsinstitutt) (2007) *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*, København: Danmarks evalueringsinstitutt

Evans, C. (2008) Developing career management skills within the HE curriculum: a review and evaluation of different approaches. *International Journal of Management Education* 6(3).

Feiring, M. & M. Helgesen (2007). *Karriereveiledning i Nordland*, Oslo: NIBR

Finne, H. (1995). Forandringer studert som kontinuitet: Innføring av ny teknologi. I Karlsen, J.I. (red.) *Omstilling eller bevaring? Det norske innovasjonssystemet*. Trondheim: SINTEF

Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change. New Perspectives. Second edition.* Berkshire: Mc Graw Hill.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Polity Press: Cambridge.

Gratton, L., & Hope-Hailey, V. (1999). The rhetoric and reality of 'new careers'. I Gratton, L. Hope-Hailey, V., Stiles, P. & Truss, C. (Eds.), *Strategic human resource management*. Oxford: Oxford University Press.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Gylling: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.

Hammer, T. og C. Hyggen (red.), *Ung, voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Gyldendal akademisk, Oslo.

Hansen, M.N. (2005). Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2, 2005.

Havn, V. & T. Buland (2001). "Du trenger ikke være så steintøff for å velge utradisjonelt.." *Sluttrapport fra evalueringen av "Bevisste utdanningsvalg"*. Trondheim: SINTEF IFIM

Havn, V. & T. Buland (2003). *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste"*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM.

Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*, Oslo: Abstrakt forlag AS.

Helland, H. og L.A. Støren 2011. Sosial reproduksjon i yrkesfagene. Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? I *Tidsskrift for Samfunnsforskning* nr. 2, 2011.

Holland, J.L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Ivey, A.E., Ivey, M.B., Bradford, M. & Simek-Morgan, L. (2012). *Theories of counseling and Psychotherapy. A multicultural perspective*. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Jensberg, H. Mandal, R. og Solheim, E. (2011) *Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet 1990-2010. Kontinuitet eller endring?* SINTEF-rapport A21906. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.

King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior* 65 (2004) 112–133.

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvalsund, R. & Meyer, K.I.S. (2005). *Grupperådgiving, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, rådgivere og terapeuter*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Lassen, L. (2002). *Rådgiving. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Latour, B. (1987). *Science in Action*. Milton Keynes: Open University Press

Lave, J. & E. Wenger (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.

Lovén, A. (2011). «Trenger vi teorier i veiledning?», i Gravås, T.F & I.E. Gaarder (red). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget

Lødding, B. 2009. *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Rapport 13 2009. NIFU STEP, Oslo.

Løgstrup, K.E. (1991). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Rapport 3/2006, Oslo: NIFU STEP.

Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolen – et glemt tema?* SINTEF-rapport A13924, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Buland, T. (2014) *En rådgiverrolle i krysspress? – lokal variasjon og konsekvenser for rådgivingen i skolen*. Sosiologi i dag 44/4. Novus forlag

- Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2014). Kjønnstradisjonelle utdanningsvalg – en demokratisk utfordring?. I Hestbek, A.T. & Haugen, C. (red) *Pedagogikk, Politikk og Etikk. Demokratiske utfordringer i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maznevski, M., Steger, U., & Amann, W. (2007). Managing complexity in global organizations. *Perspectives for Managers*, 141 (February).
- Meijers, F., Kuijpers, M. og Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (2013) 13:47–66.
- Meld. St. nr 20 (2012-2013), *På rett vei – Kvalitet og mangfold i enhetsskolen*
- Nermo, M (2000) Models of cross-national variation in occupational sex segregation. *European Societies* 2 (3), 295-233.
- NOU 2011:18 *Struktur for likestilling*. Oslo: Barne-, likestillings, og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2012:15 *Politikk for likestilling*. Oslo: Barne-, likestillings, og inkluderingsdepartementet.
- OECD (2002). *Review of Career Guidance Policies – Norway – Country Note*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Skills Strategy Diagnostic Report Norway*. Paris: OECD.
- Parson, F. (1909). *Choosing of vocation*, Boston & New York. sitert etter Andreassen, I., Hovednak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Peavy, V.R. (2004). *SocioDynamic Counselling. A Practical Approach to Meaning Making*. Charin Falls: Tao Institute Publications.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med focus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reine, T. (2011). «Pilot eller trommis, astronaut eller tannlege? Om å veilede unge på vei inn i karrieren». I Gravås, T.F & I.E. Gaarder (red). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reisel, L. og Brekke, I. (2013) «Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv. Status og årsaker» Rapport 2013:04. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C.R. (1967). *On becoming a person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

- Røste, R. & Borgen, J.S.(2008). *Erfaringsanalyse av Partnerskap for karriereveiledning i Telemark*, Oslo: NIFU-STEP
- Steger, U., Amann, W., & Maznevski, M. (Eds.) (2007). *Managing Complexity in Global Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Støren L.A. 2013. Lav kompetanse og «fanget» i velferdssystemet. Rammer det særlig innvandrere? I Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sultana, R.G. (2009). *Work Package 1: Career Management Skills*. Peer Learning Event held in Vilnius, 5-7 May 2009. Reflection note
- Sultana, R.G. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. I *Journal of Education and work*, 2011, 1–24.
- Sørensen, K.H. & Sætnan, A.R. (1984). *Modeller og metoder. Et eksperiment i arbeidsmiljøopplæring*. NIS-RAPPORT 3/84, Trondheim.
- Teig, A. (2000). *Skolerådgiving – status og utdanningsvalg*. HiO-rapport 2000:1, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Teigen, Mari (2006) *Det kjønnsdelte arbeidslivet. En kunnskapsoversikt*. Oslo: ISF-rapport
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Rådgiving: Mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009a). UDir-2-2009: *Retten til nødvendig rådgiving Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – Rundskriv publisert: 06.01.2009 sist endret: 07.06.2011*
<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2009/Udir-2-2009-Infoimasjon-om-endringer-i-forskrift-til-opplæringsloven-kapittel-22-og-forskrift-til-privatskoleloven-kapittel-7--Retten-til-nodvendig-radgiving/#>.
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Anbefalt formell kompetanse og kompetansekriterier for rådgivere*, rundskriv brev av 29.06.2009
- Utdanningsdirektoratet, læreplan i utdanningsvalg. Lastet ned 02.12.2014 fra:
<http://www.udir.no/kl06/UTV1-01/>
- Vagle, I. og Møller, E. (2013) «Jenter i Bil og Elektro 2008-2012 - Et bedriftsutviklingsprosjekt». Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Watts, A. G. (2006). *Career Development, Learning and Employability*. York: The Higher Education Academy. Tilgjengelig fra:
http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id592_career_development_learning_and_employability

- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Watts, A.G., Sultana, R.G. & McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10, no. 2:89-107.
- Wenger, E. (2004). *Praksis-fellesskaber*. København: Hans Reitzel forlag
- Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students: A manual of techniques for clinical counselors*. New York: McGraw-Hill.
- Williamson, E. G. (1965). *Vocational counseling: Some historical, philosophical, and theoretical perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Wittek, L. og B. Bratholm (2014) *Læringsbaner – om lærernes læring og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Wollscheid, S. (2010): *Språk, stimulans og læringslyst - Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*, NOVA-rapport 12/2010.
- Yorke, M. & Knight, P. (2004). *Embedding employability into the curriculum. Learning and Employability Series 1*. York: Higher Education Academy.
- Zunker, G. (2006). *Career counseling. A holistic approach*, Thomson Books: Belmont, Cal.

Vedlegg

Intervjuguide rådgivere

Bakgrunnsopplysninger

Alder, kjønn, tid i skoleverket/stilling/type rådgiving?

Rådgivers rolle

Hva er god rådgiving?

Hva er målet for deg i ditt arbeid?

Hva er dine oppgaver som rådgiver i praksis i dag?

Hva er utfordringene i arbeidet?

Hvordan/hva er rådgivers rolle i planlegging, organisering og gjennomføring i fagene

Utdanningsvalg/Prosjekt til fordypning/Arbeidslivs-faget?

I hvilken grad bør rådgiver også ta hensyn til andre gruppers ønsker og behov ved utøvelsen av sitt yrke? Næringsliv, foreldre, skolen, nasjonale politiske signaler?

Har rådgiverrollen endret seg?

Hva har skapt endring?

Organisering

Hvordan er rådgivingen organisert ved din skole?

Hvor mange rådgivere er det ved skolen? Stillingsprosent?

Hva er etter din mening den optimale måten å organisere rådgivingen ved den enkelte skole?

Hva er dine oppfatninger om deling eller ikke deling av rådgivingen?

Hvordan er oppgavefordeling mht ulike oppgaver ved din skole?

Er rådgivingen forankret i skolens planer? På hvilken måte?

Er ledelsen ved skolen opptatt av at rådgiving er en viktig oppgave?

Rammebetingelser

Hvordan opplever du rammebetingelsene rundt rådgivingen?

Er ressursene avsatt til rådgiving tilstrekkelige? Hva mangler?

Kompetanse

Har du rådgiverspesifikk utdanning?

Hvilke form for kompetansehevingstiltak kunne du tenke deg?

Mener du anbefalte kompetansekriterier for rådgivere er relevant og tilstrekkelig?

Har lærere/de som underviser i utdanningsvalg/PTF/arbeidslivs-faget nødvendig kompetanse til å undervise i disse fagene? Hvis ikke; hva trengs?

Hele skolens ansvar

Hvordan forstår du "Hele skolens ansvar/oppgave" som målsetting for rådgivingen?

Er rådgivingen ved din skole hele skolens ansvar?

Samarbeid og nettverk

Hvordan samarbeider du med andre skoler/rådgivere?

Hvordan samarbeider du med andre etater og aktører? (NAV, Opplæringskontor, skolehelsetjeneste/psykologbistand etc)

Hvordan samarbeider du med lokalt næringsliv?

Hvordan er det er mulig å få til et bedre samarbeid mellom sentrale aktører?

Hva slags rolle spiller skoleeier i forhold til rådgivingen i skolen?

Karrieresenter

Finnes eksterne karriereveiledningscenter i din region?

Hvilken rolle kan og bør karrieresenter spille i den totale rådgivingen?

Hvordan fungerer samarbeidet med karrieresenter og andre eksterne aktører som tilbyr rådgiving/karriereveiledning?

Likestilling og integrering

Hvordan arbeider du med likestilling og integrering?

Har din skole spesielle tiltak knyttet til å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn?

Hva kan gjøres for å fremme mindre kjønnstradisjonelle valg?

Har din skole spesielle tiltak knyttet til integrering av minoritetselever?



Teknologi for et bedre samfunn

www.sintef.no