

A18112 - Åpen

Rapport

På vei mot framtida – men i ulik fart?

Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning

Forfattere

Trond Buland, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Høugsbakken, Brita Bungum og Siri Mordal



Rapport

På vei mot framtida – men i ulik fart?

Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning

EMNEORD:
Rådgivning
Evaluering
Yrkes- og
utdanningsrådgivin
Sosialpedagogisk
rådgivning
Oppfølgingstjenesten

VERSJON

1

DATO

2011-02-11

FORFATTER(E)

Trond Buland, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbækken, Brita Bungum og Siri Mordal

OPPDRAKSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

OPPDRAKSGIVERS REF.

Thorleif Orre

PROSJEKTNR

60i022

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:

266+ vedlegg

SAMMENDRAG

Dette er sluttrapporten fra evalueringen av yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og Oppfølgingstjenesten i Norge, og gir et samlet bilde av utvikling og kvalitet i rådgivningen i norsk skole pr 2010. Rapporten viser at rådgivningen utvikler seg i rett retning, men i ulik hastighet i ulike skoler. Nye arbeidsformer og organisasjonsformer er implementert og under utvikling, og dette gjenspeiler seg i kvaliteten på den rådgivningen. Samtidig opplever elever enkelte steder fortsatt møtet med skolens rådgivning relativt likt det som tidligere har vært kritisert.. En annen utfordring er å bringe flere skoleeiere mer inn i arbeidet. Det er også en klar opplevelse i feltet av at dagens rådgiverressurs er for liten til at man kan gi rådgivning av den kvalitet som elevene har krav på. Mange elever etterspør mer tid med rådgiver, alene eller i grupper. Rådgivers arbeidsoppgaver er svært sammensatt. Man ser også at at rådgiverrollen er i endring. Kjønnsperspektivet er i liten grad fokusert i rådgivningen, svært få elever har opplevd at dette har vært et tema i rådgivningen. Tilbudet om etter- og videreutdanning for rådgivere har blitt bedre, og mange skoleeiere har oppfordret sine rådgivere til å benytte seg av dette. Rådgiverne som har gjennomført slike studier, vurderer det som relevant og nyttig. Det har skjedd en positiv utvikling i kompetane, særlig i videregående skole. Rådgivning har også større grad enn tidligere blitt hele skolens oppgave, men her har man ennå mer å gå på før man kan snakke om en rådgivende skole.

UTARBEIDET AV

Trond Buland

SIGNATUR

KONTROLLERT AV

Håkon Finne

SIGNATUR

GODKJENT AV

Jon Olav Bjørgum

SIGNATUR

RAPPORTNR

A18112

ISBN

978-82-14-05084-4

GRADERING

Åpen

GRADERING DENNE SIDE

Åpen

Forord

Med dette foreligger sluttrapporten fra evalueringen av skolens rådgiving i Norge. Prosjektet har blitt gjennomført av Gruppe for skole- og utdanningsforskning ved SINTEF Teknologi og samfunn, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Dette er den siste av i alt tre rapporter fra prosjektet og presenterer hovedfunnene i evalueringen. Den første delrapporten "*Skolens rådgiving – på vei mot framtida?*" (Buland et.al 2010a) var en kartleggingsrapport med fokus på funn fra spørreundersøkelsen. Den andre rapporten "*Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?*" (Mathiesen, Buland og Bungum 2010) omhandlet hvorvidt kjønnspektivet ble ivaretatt i skolens rådgiving. Sluttrapporten presenterer den helhetlige evalueringen av skolens rådgiving i Norge. Seniorforsker Trond Buland har vært prosjektleder for prosjektet.

Rapporten er forfattet av Trond Buland, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Brita Bungum og Siri Mordal. Vi vil gjerne benytte anledningen til å takke alle våre informanter, både de som tok seg tid til å besvare vår spørreundersøkelse, og alle de som har stilt villig opp til intervjuer. Uten dere hadde ikke denne rapporten blitt til.

Vi vil også takk oppdragsgiver for nyttige innspill og kommentarer i arbeidet og for et godt samarbeid i prosjektperioden.

Trondheim, februar 2011

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	13
1 Innledning	23
1.1 Et personlig utgangspunkt.....	23
1.2 Om evalueringen	24
1.3 Problemstillinger	24
1.3.1 Formålet med prosjektet og overordnet problemstilling.....	24
1.3.2 Kartlegging og evaluering	25
1.3.3 Problemstillinger	26
1.4 Om kvalitet	27
1.4.1 Strukturkvalitet.....	28
1.4.2 Prosesskvalitet.....	28
1.4.3 Resultatkvalitet	28
1.4.4 Relasjonen mellom kvalitetsbegrepene; flytende overganger	29
1.5 Forskergruppen	29
1.6 Om rapporten – begrepsavklaring og leserveiledning	30
1.6.1 Rapportens oppbygging.....	30
2 Rådgivning i Norge – de siste tiårens utvikling	33
3 Teori og tidligere forskning	41
3.1 Implementering og iverksetting av offentlig politikk.....	41
3.1.1 Institusjonalisme/ny-institusjonalisme.....	41
3.1.2 Endringsbarrierer.....	43
3.1.3 Aktør-nettverksteori i forståelse av rådgivningen i skolen.....	45
3.2 Om ungdoms valg og betydninger av kjønn i utdanningsvalg.....	46
3.2.1 Teorier om identitet, valg og motivasjon	46
3.2.2 Betydninger av kjønn i utdanningsvalg.....	50
3.3 Om rådgivningens påvirkningsmuligheter og oppnådde resultater: tidligere forskning.....	54
3.3.1 Utdanningsmotiver og påvirkningsagenter: Hva og hvem påvirker ungdoms valg av utdanning og yrke?.....	54
3.3.2 Valg av utdanning, resultat av personlighet eller valg av identitet?	57
3.3.3 Valg, bortvalg og frafall	58
4 Metode og datagrunnlag	61
4.1 Prosess- og resultatevaluering.....	61
4.2 Dokumentstudier	63
4.3 Den kvalitative datainnsamlingen – semistrukturerte intervjuer	64
4.3.1 Om utvalget.....	65
4.3.2 Troverdighet og bekreftbarhet – vurdering av dataenes kvalitet	67
4.4 Den kvantitative datainnsamlingen - spørreundersøkelsen.....	67
4.4.1 Om utvalg og gjennomføring.....	68
4.4.1 Bruk av data fra elevundersøkelsen.....	69

4.4.2	Reliabilitet og validitet – vurdering av dataenes kvalitet	69
4.5	Analyser og metodetriangulering.....	70
4.5.1	Analyser av kvantitative data	71
4.5.2	Analyser av kvalitative data.....	72
4.6	Presentasjon og fortolkning av data	72
5	Strukturelle rammebetingelser	75
5.1	Love og forskrifter - styringsredskaper	75
5.2	Overordnede strukturer og bakgrunnsfaktorer for rådgivningen i skolen – har disse betydning for kvalitet?	77
5.2.1	Ulike skoleslag.....	77
5.2.2	Skolestørrelse.....	80
5.2.3	Type programfag.....	82
5.2.4	Fylke/Regioner	82
5.3	Kjønnfordelingen blant rådgiverne i dag.....	85
5.4	Rådgiver – en ensom jobb?	86
5.4.1	Rådgivers ansiennitet og vurdering av kvalitet.....	87
5.5	Rådgivers praksis – en sammensatt rolle og en allsidig hverdag	88
5.6	En sammenfatning av rådgivernes arbeidsoppgaver.....	89
5.7	Ressurser – en endringsbarriere?	91
5.7.1	Rådgiverressursen.....	91
5.7.2	Timetelling – en ny utfordring?.....	93
6	Kompetanse og kompetanseutvikling.....	97
6.1	Dagens rådgiverkompetanse	100
6.1.1	Har utdanning rettet mot rådgivning noe å si for vurdering av kvalitet?.....	102
6.2	Kompetansekrav	102
6.2.1	Har krav til formell rådgiverkompetanse noe å si for vurdering av kvalitet?	103
6.3	Kompetansebehov	106
6.4	Tilbud om kompetanseheving og barrierer for deltakelse	110
6.4.1	Har nok tid og ressurser til kompetanseheving noe å si for vurdering av kvalitet?	113
7	Organisatoriske endringer	115
7.1	Delt rådgivingstjeneste	115
7.2	Eksterne nettverk – rådgivernetttverk og partnerskap	119
7.3	Karrieresenter	124
8	Hele skolens oppgave – forankring og interne nettverk.....	129
8.1	Forankring i ledelse og skolens planer	130
8.2	Er det interne nettverket ved skolen viktig for rådgivningens kvalitet?.....	134
8.3	Skoleeier – et ansvar også for rådgivning?.....	136
8.4	Helhetlige elevtjenester	138
8.5	Rådgivning – en del av alle fag, en jobb for alle?	141
8.6	Kontaktlærer – elevenes første rådgiver?	143
9	Yrkes- og utdanningsvalg på timeplanen	145

9.1	Utdanningsvalg – Store variasjoner?	145
9.2	Prosjekt til fordypning – yrkesorientering eller fordypning?	151
10	Rådgivernes rolle og påvirkningskraft.....	153
10.1	Rådgivningens ulike "oppdragsgivere" - Skole, næringsliv og elever?.....	153
10.2	Hva kan rådgiver påvirke?.....	156
10.3	Hvilke tema bør være sentrale i yrkes- og utdanningsarbeidet?	157
10.4	Hva påvirker elevenes valg?.....	158
10.5	Mot en ny rådgiverrolle? - Mellom system og individ, mellom skolen og verden?	163
11	Kjønnsperspektivet i skolens rådgiving.....	165
11.1	Resultater fra rapporten "Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?"	165
11.1.1	Kjønnsperspektivets plass i skolerådgivingen	165
11.1.2	Hva kan gjøres?	166
11.2	Å velge utradisjonelt – et glemt tema	167
11.3	Elevenes perspektiv – "det er bare sånn det er" eller "jenter kan ikke sånne tekniske ting"	170
11.3.1	Tradisjonelle forestillinger lever i beste velgående	170
11.3.2	Frårding.....	172
11.3.3	Ubevisste utradisjonelle valg?	172
11.4	Rådgivernes holdninger til kjønn, utradisjonelle valg og likestillingsperspektivet i rådgivingen	173
11.5	Lærerne som holdningsbærere	175
11.6	Kvaliteten på skolens rådgiving i forhold til utradisjonelle valg og likestillingsperspektivet ..	177
12	Oppfølgingstjenesten – utenfor eller innenfor skoleporten?.....	179
12.1	Kort om tidligere forskning på OT og noen belyste perspektiver	179
12.2	Et velfungerende OT - organiseringsspørsmålet	179
12.2.1	Ressursspørsmålet – fordelingen mellom små og hele stillinger	182
12.2.2	Utfordringer i organiseringsspørsmålet	183
12.2.3	Mot enda flere ulikheter på lokalplan?.....	185
12.3	Praksis i samsvar med lover og forskrifter, økt betydning av samarbeidsavtaler	186
12.4	Sentrale kjennetegn ved OTs praksis – ett case og hverdagsutfordringer	188
12.4.1	En skole/rådgivnings basert modell.....	188
12.4.2	Styrker og svakheter med skolebasert modell	189
12.4.3	Tverretatlige samarbeid.....	190
12.4.4	Kan ikke gi tilbud, kun koordinere dem.....	191
12.4.5	Ungdom som ikke er på skolen.....	193
12.4.6	Etterspørsel om dokumentering og rapportering.....	196
12.4.7	Utenfor eller innenfor skoleporten?	197
12.5	Tverretatlig samarbeid og samarbeid med partnere	197
12.5.1	Organiseringen av samarbeidet	198
12.5.2	Viktigheten av å bygge relasjoner, få til godt samarbeid og koordinere oppgaver	199
12.5.3	Hvem er ansvaret for målgruppen – jo eldre, jo mindre innsats?.....	200
12.5.4	Samarbeidet med Nav	201
12.5.5	Samarbeidet med skolen.....	202

12.5.6	Samarbeidet med kommunale tjenester.....	202
12.5.7	Prosjektarbeid som barrierebryter mellom etatsgrenser.....	203
12.6	Tilbud eller ikke å ha det.....	203
12.6.1	Samarbeid med NAV om praksisplasser.....	204
12.6.2	Egne tilbud som settes inn.....	205
12.6.3	Rolle som uoffisiell arbeidsformidler.....	205
12.7	Kvaliteten på OT.....	205
12.7.1	OTs syn på tjenestens kvalitet.....	205
12.7.2	Skolens syn på OTs kvalitet: rådgivere og rektors vurderinger.....	206
12.8	Kjønn, rapportering og dokumentering.....	207
12.9	Hvor godt kjent er OT?.....	208
12.10	Utenfor eller innenfor skoleporten?.....	208
12.11	Samlet vurdering: hvor går OT?.....	210
13	Resultatkvalitet – elevenes vurdering av kvaliteten.....	213
13.1	Elevundersøkelsen – relativt fornøyde elever?.....	213
13.1.1	I hvilken grad er elevene fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for seg?.....	213
13.1.2	I hvilken grad er elevene fornøyd med informasjonen de får på skolen om ulike utdannings og yrkesvalg?.....	214
13.2	Elevenes opplevelser av rådgivning og kvalitet.....	216
13.3	Hva opplever elevene som viktige kvaliteter og hva kunne vært bedre?.....	218
13.3.1	Informasjon og kunnskap.....	218
13.3.2	Tilgjengelighet.....	219
13.3.3	Tid og ressurser til rådgivning er viktig.....	220
13.4	Er det noe forskjell mellom skoleslagene?.....	221
13.5	Elevenes møte med sosialpedagogisk rådgivning – lite synlig før du trenger det?.....	222
13.6	Den gode rådgiver - Hvilke forventninger og behov har elevene knyttet til rådgivningen?.....	224
14	Resultatkvalitet - Rådgivere og rektorers vurdering av kvalitet.....	227
14.1	Rådgivere og rektorers vurdering av kvalitet.....	227
14.1.1	Oppsummering - sentrale faktorer for kvalitet.....	228
14.2	Oppsummerende analyser: Hva forklarer ulike vurderinger av kvalitet?.....	229
14.2.1	Hvilke faktorer hemmer og fremmer vurderingen av kvaliteten på rådgivningen ved egen skole?.....	232
15	Avslutning/konklusjon – På vei mot framtida?.....	239
15.1	Skritt for skritt i ulik fart, men framover?.....	239
15.2	En krevende og sammensatt oppgave.....	240
15.3	Lov, instruks og kompetansekrav.....	241
15.4	Ressurs.....	242
15.5	Skolens oppgave.....	242
15.5.1	Nettverk og partnerskap.....	243
15.5.2	Karrieresenter.....	243
15.5.3	Hele skolens oppgave – på vei mot en rådgivende skole?.....	244

15.6	Delt rådgivningstjeneste?.....	245
15.7	"Rådgivningsfag" – en katalysator.....	246
15.7.1	Utdanningsvalg.....	246
15.7.2	Prosjekt til fordypning.....	246
15.8	Sosialpedagogisk rådgivning – en oppgave for mange?.....	247
15.9	Mot en ny rådgiverrolle.....	248
15.10	Fortsatt mange tradisjonelle valg – og tradisjonell rådgivning?.....	249
15.11	Kjønn - en ikke-sak?.....	250
15.12	OT – fortsatt mangfold?.....	251
15.13	Total kvalitet – Er det godt nok?.....	252
16	Litteratur.....	253
17	Vedlegg.....	264

Oversikt over figurer

Figur 1 Rektors vurdering av kvalitet på tvers av skoletype.....	78
Figur 2 Rådgiveres vurdering av kvalitet på tvers av skoletyper.....	79
Figur 3 Vurdering av kvaliteten på rådgivningen i det totale utvalget på tvers av skolestørrelse.....	81
Figur 4 Vurdering av kvaliteten på rådgivningen ved skolen i det totale utvalget - på tvers av regioner.....	83
Figur 5 Vurdering av kvaliteten på kompetanse og kunnskap hos rådgiverne ved skolen i det totale utvalget	84
Figur 6 Rådgivernes vurdering av kvalitet på tvers av ulik kjønns sammensetning blant rådgiverne.....	85
Figur 7 Rådgivernes vurdering av kvalitet på tvers av antall rådgivere ved skolen	87
Figur 8 Rådgivernes vurdering av kvalitet på tvers av ansiennitet.....	88
Figur 9 Rådgivernes vurdering av kvalitet og i hvilken grad elevene får nok tid til rådgivning	95
Figur 10 Hvilken type utdanning har rådgiverne, fordelt på skoleslag, tall i prosent (N=491)	101
Figur 11 Rådgivernes vurdering av kvalitet og utdanning rettet mot rådgivning	102
Figur 12 Rådgivernes vurdering av kvalitet og krav om formell rådgiverkompetanse.....	104
Figur 13 Hvilke områder rådgiverne har behov for mer kunnskap om - i det totale utvalget, flere svar mulig	107
Figur 14 Rådgivernes vurdering av kvalitet og tid og ressurser brukt på kompetanseheving	113
Figur 15 Vurderinger av delt rådgivningstjeneste, rådgivere på skoler som har delt og rådgivere på skoler som ikke har delt, kun de som er enig	116
Figur 16 Utvalgets vurdering av kvalitet på tvers av delt/ikke delt rådgivningstjeneste	118
Figur 17 Samarbeid med aktører utenfor egen skole, kun rådgivere, som har svart "I stor grad", på grunnskole og videregående skole	120
Figur 18 Vurdering av kvalitet i det totale utvalget og rådgivernes deltakelse i regionale nettverk	122
Figur 19 Er der noen sammenheng mellom samarbeid med bedrifter og rådgivernes vurdering av kvalitet?	123
Figur 20 Det totale utvalgets vurdering av kvalitet og samarbeid med karrieresenter.....	125
Figur 21 Utvalgets vurdering av kvalitet og rådgivning som hele skolens oppgave	130
Figur 22 Rådgivningstjenestens forankring og samordning i skolen, tall for rådgivere og rektorer	132
Figur 23 Utvalgets vurdering av kvalitet og forankring i skolens ledelse	134
Figur 24 Rådgivernes vurdering av kvalitet og internt samarbeid med andre rådgivere	135
Figur 25 Rådgivernes vurdering av kvalitet og faglige nettverk på skolen	135
Figur 26 Vurdering av kvalitet i det totale utvalget - og grad av samordning av rådgivningstjenesten.....	140
Figur 27 Utvalgets vurdering av kvalitet og helhetlig tenkning rundt rådgivning.....	141
Figur 28 Påstander om faget Utdanningsvalg, Rådgivere i ungdomsskolen og videregående som har svart "I stor grad"	146
Figur 29 Temaer som bør være sentralt i yrkes- og utdanningsrådgivningen, fordelt på rådgivere i ungdomsskolen og i videregående	155
Figur 30 Rådgiveres vurdering av eget bidrag i forhold til elevenes valg, fordelt på type skole	156
Figur 31 Rådgiveres vurdering av eget bidrag, fordelt på type skole.....	157
Figur 32 Rådgiveres vurdering av hva som påvirker elevs valg.....	159
Figur 33 Fokus på utradisjonelle valg på tvers av type stilling	168
Figur 34 Rådgivernes vurdering av kvalitet og fokus på utradisjonelle valg	168
Figur 35 Har skolen tiltak knyttet til utradisjonelle valg?	169
Figur 36 Rådgivernes vurdering av kvalitet og tiltak knyttet til utradisjonelle valg	169
Figur 37 Rådgivernes vurdering av kvaliteten på OT og rådgivernes alder	206
Figur 38 Rektors vurdering av kvalitet på tvers av skoletype.....	207
Figur 39 Rådgivernes vurdering av kvaliteten på OT på tvers av skoletype.....	207
Figur 40 Hvor fornøyd er elevene med informasjonen på ungdomsskolen om valg av videregående opplæring?	214

Figur 41 Hvor fornøyd er elevene med informasjonen fra skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?	215
Figur 42 Vurdering av kvalitet	228

Oversikt over tabeller

Tabell 1 Oversikt over antall informanter og intervjuer, fordelt på de ulike informantgruppene.	64
Tabell 2 Oversikt over intervjuer og informanter til sluttrapporten.....	66
Tabell 3 Type skole og stilling.....	78
Tabell 4: Størrelsen på skolene i det totale utvalget.....	80
Tabell 5 Kjønnfordeling blant rådgiverne ved skolen.....	85
Tabell 6 Antall rådgivere i skolen, og antall årsverk rådgivningen utgjør (N=743).....	86
Tabell 7 Hvilken type rådgivning er innen rådgivernes oppgaver?.....	89
Tabell 8 Krav om rådgiverkompetanse og type skole**	104
Tabell 9 Deltakelse i regionale rådgivernetverk på tvers av type stilling.....	122
Tabell 10 Rådgivning som hele skolens oppgave?	129
Tabell 11 Det totale utvalgets oppfatning av rådgivningens forankring i skolens ledelse	133
Tabell 12 Fordeling av modeller/organisering etter type stilling, fra 2004 til 2009	181
Tabell 13 Utdrag hele stillinger i OT fordelt fylker fra 1998, 2004 og 2009.....	182
Tabell 14 Oversikt over OTs egne tilbud, 2004 og 2009.....	204
Tabell 15 Oversikt over de ulike modellene og uavhengige variabler i regresjonsanalysene	231
Tabell 16 Regresjonsresultater	232

SAMMENDRAG

Formålet med evalueringen ble av oppdragsgiver formulert slik:

”Det skal gjennomføres kartlegging og evaluering av den sosialpedagogiske rådgivningen, utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen og oppfølgingstjenesten. Kartleggingen og evalueringen skal gi dokumentert kunnskap om praksis og kvalitet innenfor de tre rådgivningsformene i Norge i dag. Det skal undersøkes i hvilken grad rådgivningen er i tråd med lover og forskrifter for skolen og i hvilken grad rådgivningen bidrar til at elever finner seg godt til rette på skolen, opplever mestring og læring og foretar gode utdannings- og yrkesvalg. Kunnskapen vil være et viktig grunnlag for staten, kommunene og fylkeskommunene til videre oppfølging og utvikling av rådgivningen for å sikre at elevenes rettigheter blir ivaretatt.”

Det ble altså presisert at evalueringen skal utgjøre et grunnlag for videre utvikling og oppfølging av rådgivningstjenesten i fylkeskommuner og kommuner.

Den overordnede problemstillingen for evalueringen og sluttrapporten har vært:

Hvor god er kvaliteten på skolens rådgiving i dag?

For å kunne besvare et så omfattende overordnet spørsmål, vil vi ta utgangspunkt i det tredelte kvalitetsbegrepet som blant annet lå til grunn for Kvalitetsutvalgets arbeid. Totalkvalitet oppfattes her som summen av strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. I begynnelsen av teorikapittelet vil vi utdype dette kvalitetsbegrepet nærmere.

Tre overordnede problemstillinger har ligget i bunn for hele evalueringen. Dette har vært gjennomgående problemstillinger som har påvirket de delproblemstillingene vi har sett på i arbeidet med evalueringen.

Den første gjennomgående problemstillingen har hatt fokus på de forsøk som i løpet av de siste årene har blitt gjennomført for å endre i rammevilkår og innhold i skolens rådgivning. Evalueringsobjektet har altså vært i forandring, under reform. En underliggende problemstilling gjennom hele evalueringen, har derfor vært hvordan disse endringene har påvirket systemet som evalueres. Hvilke effekter kan vi se av de endringer som er og fortsatt blir implementert?

Den andre gjennomgående problemstilling, har dreid seg om rådgivningens plass i skole og samfunn. Det nødvendig å se på den samfunnsmessige kontekst denne tjenesten befinner seg i. Rådgivningen i skolen skal på samme tid tilfredsstillende elevenes, nærings-/arbeidslivets, samfunnets og skolens kortsiktige og langsiktige behov. Hvordan håndterer skolens rådgivning dette, i sin posisjon i grensesnittet mellom skolen og samfunnet rundt?

Den tredje gjennomgående problemstillingen, har handlet om kjønnsperspektivet på rådgivning. Unge mennesker gjør i stor grad tradisjonelle valg av utdanning, noe som også gjenspeiler seg i et kjønnsdelt arbeidsmarked; vi ser et svært klart skille mellom typiske kvinneyrker og mannsyrker, vi har på mange måter et kjønnssegregert arbeidsmarked. Vi har

gjennom hele evalueringen hatt fokus på hvordan skolens rådgivning håndterer denne utfordringen.

Alle de øvrige problemstillingene vi har behandlet i evalueringen må forstås med bakgrunn bl.a. i disse tre gjennomgående utfordringene.

Av de problemstillinger som man ønsket belyst, ble del besvart i kartleggingsrapporten fra evalueringen. I denne sluttrapporten blir disse utdypet, i tillegg til at vi har gått videre i vurderingene av kvaliteten på arbeidet.

Sentrale spørsmål vi har prøvd å besvare, er:

- Hva er status for rådgivningen i norsk skole i 2010?
- Får elever den rådgivning de i følge lov og forskrift har rett til å få?
- Hvordan omsettes de politiske intensjonene og tiltakene til praksis?
- Hvordan iverksettes politikken på området; fra Stortingsmelding til klasserom og rådgiverkontor?
- Hvilken kvalitet holder arbeidet?

Vi har behandlet disse spørsmålene med bakgrunn i et sammensatt teoretisk grunnlag, der vi både har sett på teorier om utforming og iverksetting av offentlig politikk, og teorier om ungdom og valg og motiver for valg. Vi har dessuten presentert det totale kvalitetsbegrepet, som ligger til grunn for vår forståelse av kvalitet.

Metodisk har vi basert vår analyse på en metodetriangulering, der vi i størst mulig grad har søkt å se alle problemstillinger i lys av data innsamlet med ulike metodiske tilnæringer. Sentralt i vårt arbeid har vært en breddeundersøkelse til rektorer og rådgivere i alle videregående skoler og ungdomsskoler i Norge. Dessuten har vi intervjuet et stort utvalg av informanter på ulike nivå; fra Utdanningsdirektorat til klasserommet. Sentralt her har vært å få både rådgivere, lærer og elever i tale, for å få ulike gruppers vurderinger av det arbeidet som gjøres.

Våre informanter vurderer i all hovedsak kvaliteten på rådgivningen som bra. Både rådgivere og rektorer gir uttrykk for at kvaliteten på arbeidet er tilfredsstillende, og har blitt bedre de siste årene. Samtidig ser de fleste også potensial for videre utvikling på flere områder.

Lærere mener at mange elever har gjort gode valg når de begynner i videregående skole, selv om de fortsatt ser at en del elever gjør ubevisste og dårlig begrunnede valg.

Vi ser at bakgrunnsfaktorer som region og mer lokale prosessuelle rammefaktorer, som god samordning av rådgivningen og internt samarbeid mellom rådgiverne ved skolen, ser ut til å ha en betydning for hvordan respondentene vurderer kvaliteten på rådgivningen.

Elevene i vår intervjuundersøkelse gir et blandet svar på spørsmålet om rådgivningen de får/har fått er god nok og gjør dem bedre i stand til å gjøre gode valg. Noen er svært fornøyd, en betydelig gruppe er tilsvarende lite fornøyd, og en relativt stor mellomgruppe peker på ting

som har fungert bra, og ting som ikke har fungert så bra. Flere etterlyser mer tid med rådgiver, mer felles refleksjon rundt valgene og flere muligheter for praktiske erfaringer

Tittelen på delrapport 1 fra evalueringen – ”Skolens rådgivning – på vei mot framtida?” representerer på mange måter ett av de sentrale forskningsspørsmålene for vår studie. Dette spørsmålet mener vi nå å kunne besvare med et klart ”JA, men...”

Rådgivningen i skolen utvikler seg i rett retning, men utviklingen skjer i ulik hastighet. Noen steder har man kommet langt i denne utviklingen; nye arbeidsformer og organisasjonsformer er implementert og under stadig utvikling. Dette gjenspeiler seg i kvaliteten på den rådgivningen elevene blir møtt med, og forhåpentligvis også i forhold til kvaliteten på elevens valg. Andre steder ser vi at elever opplever møtet med skolens rådgivning nesten likt det man kunne oppleve på 1970-tallet.

Vi ser også at utviklingen av rådgivningen i løpet av de siste ti årene har gått med relativt små skritt. Dette er ikke udelt negativt. Rådgivningen i norsk skole har fulgt en eksplisitt eller implisitt inkrementell (skrittvis) endringsstrategi. Utviklingen av rådgivningen i skolen vært preget små skritt, og liten grad av ”superreformisme”, utopisk eller holistisk samfunnsteknologi, med sikte på å endre store institusjoner i store steg. Dette kan være en fornuftig strategi for endring av rådgivningen. Radikale grep og introduksjon av store, revolusjonerende endringer ville sannsynligvis skapt mye mer motstand, og ikke minst utilsiktede bivirkninger i et stort og heterogent system med tunge, tradisjonelle institusjoner og profesjoner i hovedrollene. Ved små, lokalt funderte skritt, har man i stedet kunnet introdusere og forankre prosesser gradvis i praksisfeltet, gjort aktørene trygge på dem og gitt et eierforhold til de nye strukturer og prosesser som er innført. Det at man har sett mulighet også for å gå tilbake, har vært sentralt i å bygge denne tryggheten.

En viktig problemstilling evalueringen peker på, er spørsmålet om å finne den rette balansen mellom nasjonale føringer og lokal handlefrihet. Å gi rom for lokalt engasjement og utforming samtidig som en sikrer at alle elever i Norge får et likt og godt tilbud om rådgivning, kan være en utfordring.

Å bringe flere skoleeiere mer inn i aktørnettverkene rundt rådgivningen, er en annen utfordring. Mange skoleeiere har i dag behov for i større grad tar det ansvar opplæringsloven gir dem på dette området. Skoleeier må gjøres i stand til å utvikle sin rolle som støttespiller også for styrkingen av rådgivningen i alle sine skoler

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

Rådgivningen i skolen er en stor og sammensatt oppgave. Samlet favner dette arbeidet en rekke konkrete oppgaver; fra å bidra til å løse elevenes personlige problemer knyttet til skole til å gi best mulig grunnlag for valg av videre opplæring og dermed i mange tilfeller også yrke.

På mange måter kan vi si at rådgivningen i skolen, og da særlig yrkes- og utdanningsrådgivningen (YoU) befinner seg i et kontinuerlig krysspress. Man skal hele tiden møte behov fra elever (og deres foresatte), fra skolen, fra lokalt og nasjonalt arbeidsliv og fra storsamfunnet. Alle disse premissgiverne har legitime behov og ønsker rettet mot rådgivningen. Det sier seg selv at det ikke automatisk er samsvar mellom alle disse behovene som rådgivningen i skolen forventes å skulle møte.

Evaluering viser at rådgiverne selv mener at de først og fremst prioriterer elevenes behov, og at det er der de bidrar mest. Koblingen mot næringslivets behov er langt svakere. Dette er naturlig, i lov og instruks er rådgivningens oppgaver definert primært ut fra elevene, de er de som er rådgivningens første målgruppe.

Det kan imidlertid se ut som om det er behov for en ytterligere debatt og bevisstgjøring rundt vektingen av ulike gruppers behov, også for å kunne gi elevene gode råd.

Ny instruks for rådgivningen i skolen oppleves som et framskritt, en fordel at man har blitt klarere på elevenes rettigheter. Fortsatt etterlyser noen en ytterligere klargjøring av hva rådgivningen skal innebære. Samtidig stiller mange spørsmålsteget ved hvor stor betydning instruksjonen har. I praksis opplever nok mange at de styres mer av forefallende oppgaver, enn av instruksjonen. Likevel opplever de fleste det som en støtte i arbeidet at instruksjonen har blitt mer detaljert mht hva god rådgivning skal være.

Klarere forventninger om hvilken kompetanse rådgiver skal, nedfelt i de anbefalte kompetansekriteriene, oppfattes også som en fordel. Mange mener at dette bør skjerpes ytterligere i form av krav om kompetanse ved ansettelse som rådgiver. Et slikt krav vil imidlertid være vanskelig å håndheve på kort sikt. At riktig kompetanse er viktig, er alle våre informanter enige om.

Mange i praksisfeltet etterlyser også mer kompetanse, blant annet om arbeidslivets krav og arbeidsmarkedets muligheter, men også om rådgiverfaglige tema, og om rådgivning av unge med innvandrerbakgrunn.

Tilbudet om etter- og videreutdanning for rådgivere har blitt betydelig bedre, og vi ser at mange skoleeiere har oppfordret sine rådgivere til å benytte seg av dette. Rådgiverne vi har snakket med som har gjennomført slike studier, vurderer det stort sett som relevant og nyttig for arbeidet.

Samtidig har dette en økonomisk side. Mange kommuner og skoler har liten mulighet for å dekke de kostnader som er knyttet til deltakelse fullt ut, noe som reduserer mulighetene for å delta. Erfaringsutveksling med andre rådgivere, på tvers av skoler og skoleslag, oppleves av mange som svært nyttig kompetansetilførsel med relevans for eget arbeid.

Rådgiverressursen oppleves i dag som for liten i forhold til de økte forventninger til oppgave. Det oppleves som et missforhold, både mellom oppgaver og ressurs, og mellom politiske signaler om oppgavens betydning, og det handlingsrom rådgiverressursen faktisk gir. Særlig erfarer man et spenningsforhold mellom muligheten for å gjennomføre nødvendige systemtiltak, og tid til den enkelte elev.

En annen utfordring handler om å finne tid til gode rådgivertiltak, fordi det lett kommer i konflikt elevenes rett til timer i basisfag. Svært mange av opplever at det har blitt mye vanskeligere å ta ut elever fra annen undervisning, det oppleves som om dette går på bekostning av undervisning i andre fag. Mange rådgivere opplever at de blir ”hindret” i å utføre sine oppgaver og å gjennomføre viktige tiltak fordi de ikke får ta elevene ut av undervisningen.

En klar majoritet av våre informanter mener at rådgivning bør være skolens oppgave, organisert og forankret i den enkelte skole. Det er der man møter elevene i det daglige, der kan rådgivningen tilpasses skolen og der når også de elevene som trenger det mest. Det oppleves ikke som et godt alternativ å flytte denne oppgaven ut av skolen.

Samtidig er svært mange opptatt av at det er viktig at skoler arbeider sammen med andre om denne oppgaven. Ansvar for dette arbeidet må ikke være isolert til rådgiver ved enkeltskoler alene. Skolens rådgivning må inngå i varige, forpliktende nettverk med andre aktører. Andre skoler og skoleslag er sentralt i dette, og rådgivernettsverk oppleves som en styrke for arbeidet. Kontakten mellom grunnskole og videregående skole er svært sentral. Dette har blitt bedre og det oppleves som en styrke for arbeidet. Slike nettverk bidrar til at rådgivere i grunnskolen får mer oppdatert kunnskap om videregående opplæring, som ofte oppleves som kompleks både av elever og rådgivere. Ikke minst er fokuset på gode overganger mellom skoleslag sentralt i et dette samarbeidet.

Partnerskap/nettverk med aktører utenfor skolen oppleves også som en styrke. Slike nettverk gir tilgang til nye ressurser, nye lærings-/rådgivningsarenaer, rollemodeller og kompetanse på ulike områder.

Eksterne Karrieresenter kan spille en viktig rolle i slike nettverk. Deres oppgaver her kan være mange; kompetansesenter for rådgivere, steder rådgivere kan gå for å øke sin kompetanse både om arbeidsliv og om rådgivningsmetodikk, ”materialiserte nettverk”, faste møteplasser for rådgivere, og som møtested/koblingspunkt mellom skolens rådgivere og andre aktører. I noen tilfeller ser vi at eksterne senter også kan spille rollen som rådgivere for elever som har spesielle behov.

Grenseganger og arbeidsdeling er sentralt i etablering av slike senter. Det er viktig at karrieresenter og skolen kan fylle sine egne roller best mulig. Hvis skolens rådgivere og karrieresenter opplever å komme i et konkurranseforhold, reduserer det den rollen karrieresenter kan få.

Samtidig er det mange rådgivere som ikke har tilgang til karrieresenter i nærheten av skolen, og det er også mange som ikke har noe bevisst forhold til dette.

Rådgiver oppleves selvsagt som nøkkelaktøren i rådgivningsarbeidet, den som har kompetanse og erfaring på området. Samtidig er våre informanter enige om at rådgiver ikke må stå alene med dette. Rådgiver må være del av et system, et skoleinternt nettverk med klare oppgaver knyttet til dette.

”Rådgivning som hele skolens oppgave” er en parole som svært mange oppfatter som riktig og viktig. Rådgivningen må ikke få lov til å bli en isolert funksjon litt på siden av skolens ”egentlige oppgaver”. ”En rådgivende skole” er noe flere av våre informanter har dratt fram som et mål for arbeidet. Man ønsker en skole som er klar på at rådgivning er en av skolens primæroppgaver, at hele skolen skal bidra til å gi elevene gode valg og et bedre liv.

Forankring i skolens ledelse og planer er viktig for å gi arbeidet den plass det skal ha i skolen. Rådgiverne bør i følge flere av våre informanter også være representert i skolens ledergruppe. Dette kan bidra til å sørge for at rådgivningen kan spille en mer aktiv rolle også i utforming av tilpasset opplæring osv.

Mange er opptatt av at det er viktig at andre enn rådgiver må ha klart definerte oppgaver i forhold til rådgivning. Kontaktlærer er i svært mange tilfeller elevens første rådgiver, både når det gjelder yrkes- og utdanning og sosialpedagogiske spørsmål. Kontaktlæreren er den man kjenner best og har best mulighet til å opparbeide tillit til, og dermed også ofte den man spør først, om utdanningsvalg og om ting man sliter med. Kontaktlæreren er også på dette området frontlinjeaktøren i skolens arbeid mot eleven.

Faglærere er også viktige rådgivere for mange. Faglærer oppleves ofte som en som vet mer om faget og framtidige yrker enn det rådgiver gjør. Mange faglærere opplever det også som en naturlig del av sin undervisning å ta opp tema som yrker og yrkesliv. Her ser vi en kontrast mellom ungdomsskole og videregående opplæring, og mellom studiespesialiserende og yrkesfag. Men yrkesfaglærere i videregående skole ofte har mye arbeidslivs- og bransjekunnskap som de gjerne bruker som en naturlig del av undervisningen, er dette i langt mindre grad tilfelle på studiespesialiserende fag og i alle fall ungdomsskolen. Generelt opplever mange at et er lite kunnskap om arbeids- og næringsliv hos lærere i ungdomsskolen, og at det kanskje særlig er yrkesfagene som rammes av dette.

Deling av rådgivningen i en klart definert sosialpedagogisk og en yrkes- og utdannings del, er prøvd ut av mange skoler. De som har prøvd dette, er i hovedsak fornøyd med denne organiseringen, og mener at det bidrar til fokusering på begge områder, og også for faglig spesialisering, som oppleves som nødvendig for å kunne fylle krevende oppgaver. Samtidig er alle klare på at tett samarbeid mellom sosialpedagogisk og yrkes- og utdanningsrådgivning er en forutsetning. Man står overfor hele mennesker, og begge de to delene av rådgivningen må henge sammen.

Mange videregående skoler har søkt å bidra til dette gjennom å arbeide for ulike grader av samlede elevtjenester. Man har da samlokalisert alle de i skolen som har som oppgave å følge opp elevene på ulike måter; sosialpedagogisk rådgiver/sosiallærer, yrkes- og utdanningsrådgiver, spesialpedagogisk personale, OT, helsesøstere, og andre aktuelle. I noen tilfeller ser vi at det også legges opp til at disse skal arbeide tett sammen, i tett dialog, og at ulike kompetanse skal trekkes inn ved behov. Dette oppleves som en styrke av de som har prøvd det.

Fungerende nettverk rundt elevene er også her sentralt; skolen må ha en rådgiverberedskap på ulike nivå, i ulike sirkler rundt eleven, der man vet hvilken oppgave man har, og hvem som befinner seg i neste ”sirkel”. Dette nettverket kan dessuten ikke stoppe ved skoleporten; andre

aktører, utenfor skolen, må være på plass når det er nødvendig, og å trekke disse inn i skolen i større grad, sees som positivt.

Kunnskapsløftet introduserte to nye fag, som begge hadde rådgivning eller yrkesorientering som fokus, Utdanningsvalg (opprinnelig Programfag til valg i ungdomsskolen, og Prosjekt til fordypning i videregående skole). Faget Utdanningsvalg ser ut til å ha bidratt til å styrke fokuset og arbeidet med yrkes- og utdanningsrådgivning i ungdomsskolen. Faget oppleves som en styrke i forhold til å forankre rådgivning i skolens kjerneaktivitet.

Samtidig ser vi fra våre intervjuer at faget kan ha veldig ulikt innhold og opplevd nytte. Mange skoler forteller om godt strukturerte og innarbeidede faglige opplegg. Noen steder ser vi at skoler utnytter lokalt handlingsrom til å forme faget i forhold til lokale utfordringer, eksempelvis gjennom ”hybelskole” i kommuner der borteboer-problematikk er sentralt i forhold til de unges valg og frafall i videregående skole. Andre steder ser vi at man er usikker og famlende i forhold til hva som skal legges til faget og hvordan det skal gjennomføres. Elever ved samme skole kan ofte ha ulike opplevelser av faget Utdanningsvalg. Lokal frihet i utforming, kan åpenbart også føre til svært ulik praksis og nytteverdi.

Vi ser også at Utdanningsvalg noen steder er veldig klart definert som ”rådgivers oppgave”. Dermed bidrar det også kanskje i mindre grad til å involvere andre i arbeidet, og gi andre lærere et bevisst forhold til sitt ansvar i forhold til valg og rådgivning.

Prosjekt til fordypning videregående skole, hadde i utgangspunktet et delt fokus. For det første skulle faget bidra til at elever i videregående skulle få sjansen til å prøve ut ulike fordypningsfag og arbeidsplasser, for å få bedre grunnlag til å velge faglig fordypning og lærefag. Samtidig skulle faget bidra til nettopp fordypning i faget der eleven senere ønsket å spesialisere seg, og søke læreplass. I likhet med Utdanningsvalg, har vi et inntrykk av at Prosjekt til fordypning også fungerer ulikt ved ulike skoler. Vi ser at de to fokusområdene som var innbakt i faget, også fører til ulik praksis. I enkelte yrkesfag har fordypningselementet blitt det dominerende. Prosjekt til fordypning blir slik en måte for eleven å kvalifisere seg for læreplass, men dette går på samme tid ut over elevens muligheter til å kunne prøve ut flere fag som grunnlag for valg.

Ønsket om en ”rådgivende skole” og faget Utdanningsvalg reiser debatten om en ny rådgiverrolle, der rådgivers kanskje viktigste oppgaver vil være delt mellom systemrettet og individrettet arbeide. Hva denne rollen konkret skal inneholde, hva framtidens rådgiver skal være, er ennå uklart for mange.

På den ene siden ser mange at rådgiver må være den som har ansvaret for å koordinere ulike aktiviteter i skolen. I en rådgivende skole må noen ha kompetanse og myndighet til å koordinere og lede dette arbeidet. For det andre må rådgiver være en som kan bistå elevene med å søke etter informasjon. Rådgiver kan aldri være den som sitter med alle svar på alt eleven kan spørre om, men rådgiveren må ha kompetanse på informasjonssøk, kvalitetskontroll og formidling informasjon. Rådgiveren må også ha nødvendig kompetanse omkring sosiale problemer, og det hjelpeapparatet i og utenom skolen som er der for å bistå elever som sliter med ting knyttet til skole og grensen mellom skole og samfunn. Videre må rådgiver være ”spesialist på valg”, ha kompetanse for å hjelpe den enkelte elev i de ulike

valgsituasjoner man vil møte i løpet av skolegangen. Dette vil handle om kompetanse rundt valg, identitet etc, men også om relasjonelle ferdigheter som gjør rådgiver til en person eleven stoler på. Møtet mellom rådgiver og elev er sentralt i dette, det er her man legger grunnlaget for mye av den tilliten som må ligge til grunn for at rådgiver skal kunne bli en viktig støttespiller i elevens valg. Flere av elevene vi har intervjuet etterlyser mer av dette, de ønsker seg mer tid med rådgiver, flere samtaler på ulike punkter i skoleløpet.

Intervjuer med rådgiver, lærere og elever som enten nettopp har valgt eller snart skal velge videregående opplæring, viser at mange unge fortsatt gjør tradisjonelle valg, i betydelig grad også påvirket av venner, av foreldre og av familietradisjoner. Bildet er ikke så entydig "postindustrielt" som noen kanskje tror; bildet av unge som gjør sine valg på et helt annet grunnlag enn før, styrt av et ønske om selvrealisering, nye verdier etc, må i alle fall nyanseres. Selv om ungdom legger vekt på at de velger primært ut fra egne interesser, er det også klart at disse interessene, og dermed valget, er dannet i et samspill mellom mange ulike aktører og samfunnskrefter. Mange valg reproduseres fra generasjon til generasjon.

Særlig er dette tydelig på kjønn; unges valg følger kjønnsspesifikke skillelinjer i svært stor grad, særlig innenfor yrkesfagene. Flere vi har intervjuet har her antydning at valgene har blitt mer tradisjonelle i løpet av de siste ti årene og at effektene man så av Bevisste utdanningsvalg nå har forsvunnet og man er tilbake til en situasjon som betegnes som verre enn før prosjektet. Elevene velger svært tradisjonelt og det er svært lite fokus på denne problematikken.

Samtidig som vi ser at ungdoms valg også i forhold til kjønn er svært tradisjonelle, ser vi at kjønn er et ikke-tema i rådgivningen i dag. Inntrykket fra første fase av evalueringen er forsterket; det er lite fokus på kjønnsdimensjonen knyttet til de unges valg. Med ett unntak hadde ingen av de elevene vi intervjuet opplevd at kjønn hadde vært et tema i rådgivningen. Det ene unntaket var ei jente som hadde valgt et guttefag. Da hun hadde valgt, hadde rådgiver hatt en lengre samtale med henne, der vekten hadde ligget på hvor krevende dette kunne komme til å bli.

De fleste rådgiverne vi har intervjuet, hadde også i svært liten grad fokus på kjønnsdimensjonen. De fleste mente at dette var et tema som burde få mer fokus, men opplevde samtidig at de hadde liten påvirkningskraft, og at dette var et vanskelig tema, der de unges valg ble påvirket av ting som det lå utenfor rådgivers rekkevidde å påvirke. Det er vårt inntrykk at kjønnsdimensjonen heller ikke står sentralt i de etterutdanningstilbudene som er etablert på området.

Vi har også intervjuet rådgivere og lærere ved skoler som spesielt har satset på å arbeide med kjønnsbevisste valg. Disse gir også uttrykk for at dette er krevende, men føler at de oppnår gode resultater mht å rekruttere og ta vare på jenter på "guttefag". Skal et slikt arbeid lykkes, kan det imidlertid ikke være avhengig av enkeltskolers innsats. Vellykkede tiltak for å rekruttere jenter har vært bruk av rollemodeller, og tiltak særlig rettet mot å ta vare på jenter som har gjort utradisjonelle valg. Å samle jenter i et område i større grupper på samme skole, har også blitt opplevd som virkningsfullt. Skoler der ungdom vet at de blir tatt godt vare på hvis de gjør et utradisjonelt valg, blir i seg selv et moment som gjør det lettere å gjøre slike valg.

Vi har også opplevd rådgivere som har uttalt at de var forsiktige med å råde jenter til å gjøre bestemte valg, siden de visste at de da måtte begynne på en skole der de ikke ble tatt godt vare på, der negative holdninger til jenter var utbredt. Vi har også møtt rådgivere og lærere som mener at dette ikke er en viktig sak for rådgivningen, at dette ligger utenfor det de bør prøve å påvirke. Vi har også intervjuet lærere som klart har gitt uttrykk for at jenter ikke passer på f.eks. bilfag. Flere har også påpekt at kjønnsfordelingen på høyere utdanning er på vei mot mer lik fordeling mellom kjønnene.

Rådgivernes og lærerne holdninger til yrkesvalg er til dels bekymringsverdig når vi setter fokus på elevens kjønn som en premissgiver for de valgene som blir tatt. Man har ofte lite bevissthet rundt problematikken.

Når det gjelder gode grep i arbeidet, er inntrykket fra rapporten om kjønnspektivet blitt bekreftet. Man må bevisstgjøre lærere, rådgivere, elever, foreldre og næringsliv på at dette er en høyst levende problematikk (det kjønnsdelte arbeidsmarkedet er et bevis på dette). Utradisjonelle rollemodeller, egne opplevelser av mestring i utradisjonelle yrker, oppmuntring og ivaretagelse av de som har valgt utradisjonelt og det å samle de som har valgt utradisjonelt i samme klasse er tiltak som oppfattes som gode i dette arbeidet. Samtidig må det settes fokus på fagenes kjønne kulturer, som bidrar til å fremmedgjøre de elevene som velger utradisjonelt og bidrar til å bekrefte forståelsen av at noen yrker passer best for det ene kjønn.

Samtidig som helhetsinntrykket er slik som vi her har presentert, finnes det engasjerte rådgivere og ildsjeler der ute som arbeider med dette og ønsker å arbeide med dette, men de opplever arbeidet som vanskelig og at det må støttes opp gjennom fokus og tiltak fra myndighetene.

Vår evaluering viser at Oppfølgingstjenesten fremdeles er preget av stort mangfold i organiseringen, slik det har vært tilfelle gjennom hele tjenestens eksistens. OT preges fortsatt av svært ulike organisasjonsmodeller på mange dimensjoner. På dette feltet er det på et overordnet nivå svært lite endringer, sammenlignet med tidligere kartlegginger. OT forhold seg relativt stabilt.

OT kan se ut til å gå mot en mer desentralisert organisering/lokalisering på lokalt nivå, gjennom tettere kobling mot skolene. Men OT er også relativt delt på spørsmålet om i hvilken grad OT skal være skolebasert eller stå utenfor skoleporten. Mange av de OT-ansatte vi har snakket med, mener at den mest effektive er å jobbe i/tett på skolen, mens en betydelig andel mener at man best når målgruppen gjennom å arbeide mer adskilt fra skolen.

Samarbeidsavtalen mellom AID og KS har fått større betydning enn tidligere for OT. Denne brukes mange steder aktivt i det lokale OT-arbeidet, og har vært sentral i samarbeidet med NAV, OTs største samarbeidspartner. Det tverretatlige er fremdeles en utfordring. Dette fungerer stort sett godt, men har sine begrensninger. Fremdeles er det betydelige utfordringer med å finne gode og helhetlige tilbud til ungdom. Mange fylker har fortsatt utfordringer med å ha full oversikt over gruppen. Enkelte ungdommer er vanskelig å få tak i. OTs største utfordring ligger sannsynligvis å bli mer kjent blant elever. Det virker som det fremdeles er en ukjent tjeneste for store deler av elevmassen.

Å finne nok alternative tilbud til ungdom, kartlegging og oppfølging av målgruppen oppleves som de mest tidkrevende arbeidsoppgavene. I hvilken grad OT er engasjert også i forebyggende frafallsarbeid, varierer. I noen fylker har man valgt å gå inn i dette i relativt stort omfang, andre steder forholder man seg mye strengere til de oppgaver som instruksene definerer som ”skal -oppgaver”.

Videregående skoler opplever samarbeidet med OT som godt, man ser ut til å oppleve OT som til stede og synlig, men rådgiverne er i varierende grad involvert i konkrete samarbeidsaktiviteter.

1 Innledning

Med dette foreligger sluttrapporten fra kartleggingen og evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge, gjennomført av SINTEF Innovasjon og virksomhetsutvikling på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet startet i februar 2009 og avsluttes i januar 2011.

Vi har tidligere levert to delrapporter fra evalueringen. Rapporten ”*Skolens rådgivning – På vei mot framtida?*” (Buland et al. 2010a) oppsummerte resultatene fra kartleggingsdelen av evalueringen. Den andre rapporten, ”*Kjønn i skolens rådgivning – et glemt tema?*” (Mathiesen, Buland og Bungum 2010) så nærmere på hvilken rolle kjønnspektivet har i rådgivningen i dag.

1.1 Et personlig utgangspunkt

Forskere har ofte også et personlig, i tillegg til teoretiske, utgangspunkt for å forstå et forskningsobjekt. Så også i dette tilfellet. Rådgivning er noe vi alle har møtt på vår vei gjennom det norske utdanningssystemet. En av forfatterne av denne rapporten er en etter hvert godt voksen mann. Han gikk på ungdomsskole på midten av 70-tallet, og har ennå relativt klare minner som sitt møte med rådgivingstjenesten. En dag like etter jul det siste året på ungdomsskolen, det var niende klasse den gangen, oppdaget han plutselig at skolen hadde noe som het ”rådgiver”. En de hadde kjent som lærer, og dessuten visstnok noe annet rart som visst het ”inspektør”, var plutselig også rådgiver. Det oppdaget klassen fordi de ble innkalt til møte med ham, to og to, der de skulle snakke om valg av videregående skole og yrke og slike ting. Samme med en kamerat ruslet altså en av denne rapportens forfattere opp til det som nå var rådgivers kontor, litt usikre på hva dette var.

Denne læreren, som altså var rådgiver nå, startet med å spørre oss hva vi to litt undrende gutter ville bli? Den ene av oss svarte at han hadde lyst til å bli flyger. Da måttet han gå på gymnaset, sa rådgiver, og satse særlig på matematikk, og engelsk, siden flyskolen var i USA. Den andre sa at han ville bli ornitolog. Da ble ”rådgiver” litt usikker, men tok seg fint inn og slo fast at da måtte han også på gymnaset og konsentrere seg om realfagene. Etter i underkant av 10 minutter var møtet over, de to fikk hvert sitt hefte der det sto litt om arbeidsmarked og skoler og sånt, og gikk tilbake til timen. Jeg tror det heftet fortsatt ligger i en kasse et sted, temmelig ulest.

Slik har nok møtet med skolens rådgivning vært for noen generasjoner norske elever. Rådgivning har vært en relativt anonym og litt bortgjemt funksjon i skolen, noe elever har møtt når søknadsskjemaene for videregående skole har ligget klare for utfylling, eller når ekstraordinære problemer har gjort det nødvendig å søke sosialpedagogisk hjelp.

En annen av rapportens forfatter husker også sitt møte med skolens rådgiving. Dette fant sted på slutten av 90-tallet og vedkommende er så ung at hun faktisk gikk i 10.klasse på dette tidspunktet. Denne forfatteren gledet seg til møtet med rådgiver, for hun visste at det var noen som hadde denne oppgaven og hun håpet på å få vite litt mer om både det ene og det andre for hun visste ikke hva hun skulle bli. Inn hos rådgiveren, hvor hun fikk være helt alene, spurte så rådgiveren hva hun ville bli når hun ble stor. Hun svarte at hun ikke visste helt, det var jo så mye å velge mellom. Rådgiveren tenkte seg om et lite øyeblikk, så smilte han bredt og sa: ”Ja, men du har jo så gode karakterer. Du skal jo selvsagt gå på allmenn, og da får du jo tre år til

før du trenger å velge”. Så var møtet over og hun gikk ut av kontoret og tenkte ”Ja, så skal jeg vel det da. Det er jo fint med tre år til før jeg må velge hva jeg skal bli”. Hun tenkte ikke på at det å ikke velge også er et valg som gjør at noen alternativer ikke lenger er alternativer.

Å gi et bilde av hvordan dagens virkelighet er, i kontrast til dette bildet fra 70-tallet og fra 90-tallet, er denne evalueringens overordnede hensikt. Vi ønsker å tegne et bilde av hvordan rådgivningen i dag fungerer i norsk skole, hvilken plass denne viktige oppgave har i skolens og elevenes bevissthet og hverdag. Har verden gått framover, eller har tiden bare gått?

1.2 Om evalueringen

I konkurransegrunnlaget fra oppdragsgiver ble formålet med evalueringen formulert slik:

”Det skal gjennomføres kartlegging og evaluering av den sosialpedagogiske rådgivningen, yrkes- og utdanningrådgivningen i skolen og oppfølgingstjenesten. Kartleggingen og evalueringen skal gi dokumentert kunnskap om praksis og kvalitet innenfor de tre rådgivningsformene i Norge i dag. Det skal undersøkes i hvilken grad rådgivningen er i tråd med lover og forskrifter for skolen og i hvilken grad rådgivningen bidrar til at elever finner seg godt til rette på skolen, opplever mestring og læring og foretar gode yrkes- og utdanningsvalg. Kunnskapen vil være et viktig grunnlag for staten, kommunene og fylkeskommunene til videre oppfølging og utvikling av rådgivningen for å sikre at elevenes rettigheter blir ivaretatt”.

Det ble i kravspesifikasjonen som vi ser presisert at evalueringen skal utgjøre et grunnlag for videre utvikling og oppfølging av rådgivningstjenesten i fylkeskommuner og kommuner.

Det het i kravspesifikasjonen videre at målgrupper for kartleggingen og evalueringen skulle være rådgivere, kontaktlærere, lærere, elever, foresatte, skoleledere, skoleeiere, representanter for lokalmiljø og næringsliv, PPT og andre relevante aktører.

I vårt prosjektilbud valgte vi å organisere oppdraget i to deler, en kartleggingsdel og en evalueringsdel. Den første rapporten fra prosjektet var primært et bidrag til kartleggingen, mens mer helhetlige analyser og resultater til evalueringsdelen hovedsakelig blir gjort i sluttrapporten.

1.3 Problemstillinger

1.3.1 Formålet med prosjektet og overordnet problemstilling

Den overordnede problemstillingen for evalueringen og sluttrapporten er:

Hvor god er kvaliteten på skolens rådgiving i dag?

For å kunne besvare et så omfattende overordnet spørsmål, vil vi ta utgangspunkt i det tredelte kvalitetsbegrepet som blant annet lå til grunn for Kvalitetsutvalgets arbeid. Totalkvalitet oppfattes her som summen av strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. I begynnelsen av teorikapittelet vil vi utdype dette kvalitetsbegrepet nærmere.

Vi vil i det følgende gå nærmere inn i evalueringens problemstillinger. Tre overordnede problemstillinger har ligget i bunn for hele evalueringen. Dette har altså vært gjennomgående problemstillinger som har påvirket de delproblemstillingene vi har sett på i arbeidet med evalueringen, og vi må derfor først presentere disse.

Den første gjennomgående problemstillingen har hatt fokus på de forsøk som i løpet av de siste årene har blitt gjennomført for å endre i rammevilkår og innhold i skolens rådgivning. Noen av disse forsøkene har ført til nye organisatoriske prinsipper, som for eksempel Delt rådgivningstjeneste, som i dag i varierende grad er implementert i skole-Norge. Endringene i utdanningsloven og forskrifter/kompetansekrav for rådgivere kan også ha påvirket tjenesten på fundamentale måter. Evalueringsobjektet er altså i forandring, under reform. En underliggende problemstilling gjennom hele evalueringen, har derfor vært hvordan disse endringene har påvirket systemet som evalueres. Hvilke effekter kan vi se av de endringer som er og fortsatt blir implementert?

Den andre gjennomgående problemstillingen i vår evaluering, har dreid seg om rådgivningens plass i skole og samfunn. Når man analyserer rådgivningstjenestens innhold, arbeidsvilkår og kvalitet, er det nødvendig å se på den samfunnsmessige kontekst denne tjenesten befinner seg i. Rådgiverne i skolen, kanskje særlig de som har ansvar for den yrkes- og utdanningsmessige siden av denne oppgaven, befinner seg i et kontinuerlig krysspress, mellom ulike grupper og interesser. På samme tid skal rådgivningstjenesten tilfredsstillende elevenes, nærings-/arbeidslivets, samfunnets og skolens kortsiktige og langsiktige behov. Hvordan håndterer skolens rådgivning dette, i sin posisjon i grensesnittet mellom skolen og samfunnet rundt?

Den tredje gjennomgående problemstillingen, har handlet om kjønnsperspektivet på rådgivning. Unge mennesker gjør i stor grad tradisjonelle valg av utdanning, noe som også gjenspeiler seg i et kjønnsdelt arbeidsmarked. Vi ser et svært klart skille mellom typiske kvinneyrker og mannsyrker, vi har på mange måter et kjønnssegregert arbeidsmarked. Valg av yrke og utdanning er langt mer enn bare det; unge mennesker velger i stor grad hvem de vil være, like mye som de velger hva de vil gjøre. En sentral del av den leting etter og konstruksjon av identitet som er viktig i mange unges liv, er jakten på en kjønnsidentitet. Å utforme og bli trygg på sin egen kjønnsrolle kan være et krevende prosjekt for mange. Valg av utdanning og yrke handler også om kjønn. Fag og yrker har kjønn; noen fag og yrker oppfattes som maskuline, andre som feminine (Corneliussen 2003, Nilsen 2000, Annfelt 1994, Hansen 1999). Gjennom valg av utdanning/yrke, sier man også noe om hvem man er, med hensyn til kjønn. Valg av utdanning blir dermed ekstra vanskelig, siden dette handler om så mye mer enn valg av utdanning. Vi har gjennom hele evalueringen hatt fokus på hvordan skolens rådgivning håndterer denne utfordringen.

Alle de problemstillingene oppdragsgiver har skissert, som vi vil gjennomgå i det følgende, må forstås med bakgrunn bl.a. i de tre gjennomgående utfordringene vi her har skissert.

1.3.2 Kartlegging og evaluering

Prosjektet har hatt en kartleggingsdel og en evalueringsdel. I vårt prosjekttilbud til Utdanningsdirektoratet, utdypet vi hvordan vi forsto oppdraget knyttet til begrepene kartlegging og evaluering i dette prosjektet:

”Formålet med kartleggingen er å få et bilde av en del sentrale fakta på området, knyttet til rådgivningstjenestens oppbygging, organisering og funksjon. Kartleggingen vil altså gi et bilde av status i dag. I den videre evalueringen og vil vi se nærmere på spørsmål om kvalitet, og forutsetninger for å få en velfungerende rådgivningstjeneste. Her vil det bildet kartleggingen viser oss, bli forklart og problematisert, og vi vil søke etter kritiske suksessfaktorer i arbeidet”.

Disse to delene av evalueringen har selvsagt overlappet hverandre og begge deler har bidratt til det endelige resultatet. Metodisk tangerte de to delene hverandre, gjennom at samme datainnsamlingsmetode vil framskaffe kunnskap til begge deler av prosjektet.

1.3.3 Problemstillinger

Av problemstillinger som man ønsket belyst, ble følgende trukket fram i oppdragsgivers bestilling:

- *Hva er sentrale kjennetegn ved praksis innenfor sosialpedagogisk rådgivning, yrkes- og utdanningsrådgivning og oppfølgingstjenesten?*
- *I hvilken grad er praksis innenfor sosialpedagogisk rådgivning, yrkes- og utdanningsrådgivning og oppfølgingstjenesten i tråd med lov og forskrifter som regulerer rådgivningen?*
- *I hvilken grad ses de tre rådgivningsformene i sammenheng og utgjør et helhetlig tilbud til elevene gjennom hele utdanningsløpet?*
- *I hvilken grad er mangfold og inkludering og prinsippene om tilpasset opplæring og medvirkning ivare tatt innenfor de tre rådgivningsformene?*
- *I hvilken grad er likestillingsperspektivet og utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg ivare tatt innenfor de tre rådgivningsformene?*
- *Hvordan oppleves nytten av rådgivningen og kvaliteten på rådgivningen?*
- *I hvilken grad bidrar rådgivningen til at elever finner seg godt til rette på skolen, opplever mestring og læring og foretar gode yrkes og utdanningsvalg?*

En del av de problemstillingene som er presisert over, ble besvart i kartleggingsrapporten. De sentrale problemstillingene for kartleggingsdelen av evalueringen, har i tråd med vår prosjektplan, vært:

- *Tid og ressurser; hvilke ressurser har rådgivningstjenesten og OT, og hvordan står disse ressursene i forhold til den opplevde arbeidsmengden?*
- *Oppgaver; Hvordan ser rådgivers og OTs arbeidsdag ut? Hvilke arbeidsoppgaver utføres konkret, og hva er fordelingen mellom de ulike typene oppgaver? Er det noen oppgaver som dominerer?*
- *Kompetanse; Hva er rådgivers og OTs kompetanse? Hvem er rådgivere, hvilken bakgrunn har de og i hvilken grad har de spesialutdanning av relevans for sin oppgave som rådgiver? I hvor stor grad har rådgivere og OT-personell benyttet muligheter for etter- og videreutdanning?*
- *Nettverk; hvordan er rådgivers og OTs faglige nettverk, hvilke ressurser kan de trekke på i sitt daglige arbeid?*
- *Organisering; hvordan er rådgivning og OT organisert; på den enkelte skole og kommunalt og fylkeskommunalt?*

I denne sluttrapporten blir disse utdypet, i tillegg til at vi har gått videre i vurderingene av kvaliteten på arbeidet. Problemstillingen om likestillingsperspektivet og utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg ble hovedsaklig besvart i rapporten *”Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?”* (Mathiesen, Buland og Bungum 2010). I denne sluttrapporten vil vi hovedsaklig følge opp problemstillingen i forhold til elevperspektivet på dette.

På bakgrunn av de prosjekter som er gjennomført og de grep som er tatt for å styrke rådgivningen i skolen, trenger man en statusgjennomgang for feltet som helhet. Sentrale spørsmål vi har prøvd å besvare, er:

- *Hvordan står det egentlig til med rådgivningen i norsk skole i 2010?*
- *Får elever den rådgiving de i følge lov og forskrift har rett til å få?*
- *Hvordan omsettes de politiske intensjonene og tiltakene til praksis?*
- *Hvordan iverksettes politikken på området; fra Stortingsmelding til klasserom og rådgiverkontor?*
- *Hvordan forholder skoleeier seg til sitt ansvar for rådgivingstjenesten?*
- *Blir resultatet av dette en bedre rådgivingstjeneste, med hensyn til struktur, prosess og resultat?*
- *Er organiseringen av rådgivingstjenesten tilpasset de oppgaver den skal fylle?*
- *Hvordan samordnes de ulike deler av rådgivningen?*
- *Arbeides det på måter som bidrar til et godt resultat?*
- *Er den rådgiving elever får i tråd med det lov og forskrift forutsetter, og er dette tilstrekkelig i forhold til å møte det samfunnsmessige oppdrag tjenesten står overfor?*
- *Hvordan møter rådgivningen behov og interesser fra andre enn elever?*

Der det er relevant har data fra breddestudien blitt sammenliknet med Teigs kartlegging av rådgivingstjenesten, for å kunne si noe om hvilke endringer som eventuelt har funnet sted siden 2000. Vi har også forholdt oss til resultater fra evalueringene av Bevisste utdanningsvalg (Buland og Havn 2000), Delt rådgivingstjeneste (Havn og Buland 2003) og kartleggingen av OT (Buland og Havn 2004), alle utført ved SINTEF, samt med den evaluering av OT som ble gjennomført som et ledd i evalueringen av Reform 94 (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999).

Vi har også benyttet data fra evalueringen av Papirbredden karrieresenter i Drammen (Buland og Haugsbakken 2009) og evalueringen av Sentral samarbeidsavtale AiD/KS, der karriereveiledning (Buland et. al 2010b) og samarbeid om Oppfølgingstjenesten er sentrale elementer (Bungum og Buland 2009). Begge disse evalueringene har i perioder gått parallelt med evalueringen av rådgivningen i skolen.

1.4 Om kvalitet

Kvalitetsbegrepet i seg selv er både et tidsbundet, normativt og subjektivt begrep, det finnes derfor en stor mengde definisjoner på kvalitet. Man finner likevel noen mer benyttede og generelle definisjoner. En av de mest brukte, og den som vi velger og forholde oss til her, er definisjonen oppført i ISO 9000; *”Quality is the totality of characteristics of any entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs”*. Med dette menes det at kvaliteten er helheten av egenskaper en enhet har som vedrører dens evne til å tilfredsstille uttalte og underforståtte behov.

Vår evalueringen viser at rådgivningen i skolen er en svært sammensatt oppgave. Rådgivere må ha evne til å tilfredsstille flere aktørers og premissgiveres forventninger og behov og kvalitetskriterier; fra elever (og foresatte), skolen og det lokale og nasjonale arbeidsliv og andre offentlige aktører. At disse behovene og forventningene ikke alltid samsvarer med hverandre bidrar til å øke kompleksiteten på rådgivernes arbeidssituasjon.

Søgnen-utvalget etablerte i sin tid en tredeling av kvalitetsbegrepet som har blitt brukt i norsk debatt knyttet til kvalitet i utdanningen generelt:¹ struktur, prosess og resultat kvalitet. Denne tredelingen danner bakgrunnene for vår forståelse av kvalitet. Med dette har vi valgt en bred tilnærming til kvalitet, noe som vil bidra til å fange opp helheten av egenskaper ved rådgivningen i skolen. Nedenfor følger en presentasjon av de tre kvalitetsbegrepene.

1.4.1 Strukturkvalitet

Strukturkvalitet beskriver skolens ytre forutsetninger som organisasjon og ressurser forstått i bred forstand (NOU 2003:65). De ytre forutsetninger kan igjen skapes på ulike nivåer; på overordnet nivå, kommunalt nivå og lokalt nivå (Ekholm og Hedin 1993). Vi har valgt å beskrive strukturkvaliteten ut fra to hovedområder; bakgrunnsfaktorer og rammefaktorer (NOU 2002:10). *Bakgrunnsfaktorer* er overordnede strukturer som skolene og rådgivningen eksisterer innenfor. Dette omfatter de politiske og kulturelle forutsetninger som for eksempel statsbudsjett, lover og forskrifter. For skolens vedkommende danner læreplaner, forskrifter og lover avgjørende normer for hva som er god kvalitet. Andre bakgrunnsfaktorer kan for eksempel være befolkningssammensetningen og næringsstrukturene i kommunen/fylkeskommunen, ressursfordeling, størrelsen på skolen, karakteristika ved elevgruppen o.l. *Rammefaktorer* omhandler strukturene i den enkelte skolen, strukturer som i større grad er lokalt bestemte. For eksempel antall rådgivere og årsverk avsatt til rådgivning ved skolen, deres formelle kompetanse, arbeidsvilkår generelt, ledelsen ved skolen, praktiske ressurser som kontorlokaler, informasjonsmateriell og lignende. Alle disse er sentrale rammebetingelser for hvordan kvaliteten på rådgivningen oppfattes.

1.4.2 Prosesskvalitet

Prosesskvaliteten handler i stor utstrekning om skolens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen, og kvaliteten i relasjoner og prosesser for at en virksomhet skal være bra (NOU 2003:65, Carlsson, Samuelsson og Kärby 2001). Eksempler på dette er rådgivernes tilgjengelighet og kvaliteten på deres samspill med elevene, relasjonene og samarbeidet mellom de ulike aktørene ved skolen, og det helhetlige læringsmiljøet. Andre aspekter ved prosesskvaliteten kan være rådgivernes anvendelse av egen kompetanse og muligheter for kompetanseutvikling.

1.4.3 Resultatkvalitet

”Resultatkvalitet er det man ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet.” (NOU 2003:64). Ønskede utfall av rådgivernes arbeid er blant annet at elevene finne seg godt tilrette på skolen, gjøre gode og reflekterte valg, og at de skal oppleve mestring og læring. I denne evalueringen

¹ Utvalget henviser til en svensk kunnskapsoversikt fra 2001 (Carlsson, Samuelsson og Kärby 2001)

har vi gjennom breddeundersøkelsen sett på rådgivere og rektorers vurdering av kvaliteten ved ulike aspekter knyttet til arbeidet. Gjennom case studier og kvalitative intervjuer har vi fått fulgt dette opp nærmere, vi har snakket med lærere, representanter for andre elevtjenester og ellers sentrale aktører I evalueringen har vi fokusert spesielt på elevenes vurdering av nytten av rådgivningen, og deres holdninger, atferd og erfaringer knyttet til dette.

1.4.4 Relasjonen mellom kvalitetsbegrepene; flytende overganger

Der er viktig å poengtere at både rammer, innhold og utfall vil vurderes og oppfattes forskjellig mellom ulike aktører, og det er ikke vanntette skott mellom kvalitetsbegrepene. Strukturer vil ofte ha prosessuelle aspekter (og omvendt); for eksempel vil samordning og samarbeid ofte bære preg av både formelle og relasjonelle aspekter.

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

Søgnen-utvalget (også kalt Kvalitetsutvalget) vektlegger i sine to innstillinger at læringsutbyttet eller elevenes og lærlingenes utvikling er det viktigste og overordnede kriteriet for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen – mens de to andre kvalitetskriteriene er vesentlige forutsetninger for at læring og utvikling skal skje.

Resultater og graden av måloppnåelse er sentral for rådgivningens kvalitet, men det er en utfordring å fa valide og reliable data på dette. Heller enn å kun fokusere på det vi ser av utfall og resultatet av rådgivningen, vil vi i denne rapporten se på hvordan strukturer og prosesser virker sammen, og hvordan ulike aktører oppfatter utfallet av dette.

Formålet med å anvende de tre kvalitetsbegrepene som en forståelsesramme er i hovedsak at vi ønsker en helhetlig tilnærming til kvalitet, og vil med dette bidra til å håndtere kompleksiteten ved kvalitetsbegrepet og dermed kompleksiteten i å evaluere skolens rådgiving. De ulike informantene iakttar skolens rådgiving fra ulike perspektiver og vil dermed gjøre ulike vurderinger av kvaliteten og kvalitet vil ha ulik betydning for ulike grupper (jf. Nyhus 2009).

1.5 Forskergruppen

Evalueringen er gjennomført av en gruppe forskere ved SINTEF Teknologi og samfunn, avdeling Innovasjon og virksomhetsutvikling. Forskergruppen har det siste året bestått av seniorforsker Brita Bungum, forsker Ida Holth Mathiesen, forsker Halvdan Haugsbakken, forsker Siri Mordal og forsker Bjørg Eva Aaslid. Prosjektleder har vært seniorforsker Trond Buland. Denne rapporten er forfattet av forskerne Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Mordal og Bungum.

1.6 Om rapporten – begrepsavklaring og leserveiledning

Vi vil i rapporten bruke betegnelsen rådgiver når vi snakker om personer som er ansatt som rådgivere. Det brukes som en fellesbetegnelse på både de som er ansatt som yrkes- og utdanningsrådgivere og sosialpedagogiske rådgivere. Når vi skriver om en særskilt type rådgivere vil vi bruke henholdsvis disse betegnelse. Yrkes- og utdanningsrådgiverne har vært kjent under andre navn, som karriererådgiver/karriereveileder, og utdannings og yrkesrådgiver, som i dag er den offisielle betegnelsen. Vi har i denne rapporten likevel valgt å bruke betegnelsen yrkes- og utdanningsrådgiver, da dette var det vi brukte i spørreskjemaet og den tidlige fasen av datainnsamlingen, og denne betegnelsen fortsatt er den som kanskje er mest utbredt i praksisfeltet. Vi ser også at sosialpedagogiske rådgivere ofte går under betegnelsen sosiallære o.l. De som er ansatt i OT vil vi betegne som OT-veiledere.

Begreper rådgiverne vil alltid betegne de som er ansatt som rådgivere, men de fleste rådgivere er også ansatt som lærere. De færreste skoler har 100 % rådgiverressurs tilgjengelig og de som har det har ofte fordelt resursen på flere rådgivere. Dette betyr at de fleste rådgiverne som har deltatt på intervju og svart på spørreundersøkelsen også er lærere. Gjennom at de innehar begge disse rollene kan det noen ganger være vanskelig, både for oss og dem, å klart definere hva som er rådgiveroppgaver og hva som er læreroppgaver. Vi må her påpeke at de rådgiverne vi har snakket med ikke har vært spesielt opptatt av å skille mellom dem heller. De har vært mer opptatt av oppgavene de må løse, enn hvilken rolle den sorterer under. På bakgrunn av dette er det vanskelig å definere alle oppgaver som rådgiver- eller læreroppgaver og det vil også ofte være et utbredt samarbeid på tvers av ulike aktører i skolen. Med bakgrunn i dette kan det til tider virke uklart hva som er rådgiveroppgaver og ikke, dette gjenspeiler et felt uten vanntette skott mellom ulike roller og et felt som er mer opptatt av oppgavene de skal løse enn hvilken rolle oppgaven sorterer under.

1.6.1 Rapportens oppbygging

Først i rapporten har vi et kapittel om de siste tiårenes utvikling i skolens rådgiving i Norge. I kapittel 3 har vi et teorikapittel som tar for seg implementering og iverksetting av offentlig politikk, ungdoms valg og motivasjon og rådgivingens påvirkningsmuligheter og tidligere forskning og i kapittel 4 tar vi for oss spørsmål rundt metode og datagrunnlaget for rapporten.

Rapportens analyser er lagt fra kapittel 5 til og med kapittel 14 og er strukturert etter de ulike temaene og problemstillingene som skulle behandles i prosjektet. Først tar vi for oss strukturkvaliteten på rådgivingen. Vi starter i kapittel 5 med de strukturelle rammebetingelsene for rådgivingen i skolen, deretter tar vi, i kapittel 6, for oss kompetanse og kompetanseutvikling. I kapittel 7 ser vi nærmere på organisatoriske endringer, som delt rådgivingstjeneste, nettverksarbeid og karrieresenter.

I kapittel 8, 9 og 10 tar vi for oss temaer som ligger mer innenfor prosesskvalitet. Kapittel 8 handler om hele skolens oppgave, kapittel 9 om yrkes- og utdanningsvalg på timeplanen og kapittel 10 handler om rådgivernes rolle og påvirkningskraft.

Kapittel 11 er en oppfølging av delrapporten ”*Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?*” og omhandler kjønnsperspektivet i skolens rådgiving med fokus på elevenes perspektiv på temaet.

Kapittel 12 tar for seg Oppfølgingstjenesten og bygger videre på kapittelet om OT i kartleggingsrapporten ”*Skolens rådgiving – på vei mot framtida?*” og tidligere kartlegginger av OT av SINTEF.

Kapittel 13 og 14 har fokus på resultat kvaliteten. Kapittel 13 handler om elevenes opplevelse av kvaliteten på rådgivingen. Kapittel 14 ser på rådgivere og rektorers vurdering av kvaliteten i rådgivingen gjennom en multivariat regresjonsanalyse.

Kapittel 15 er rapportens oppsummerings- og avslutningskapittel hvor vi oppsummerer funnene og temaene vi har tatt opp i rapporten.

2 Rådgivning i Norge – de siste tiårens utvikling

For å forstå bakgrunnen for arbeidet med og kvaliteten på skolens rådgivning i dag, er det viktig å se på prosessen for å styrke rådgivningstjenesten i norsk skole som har pågått de siste tiårene.

Norsk skole har hatt en rådgivningstjeneste i grunnskolen siden 1959, og i videregående skole siden 1969. Helt siden opprettelsen har det vært en debatt om rådgivers funksjon og kompetanse. På den ene siden sto de som mente at rådgiverfunksjonene primært skulle fylles av folk med lærerutdanning, og en kortere tilleggsutdanning. En rekke rådgivere og representanter for skolepsykologene, mente på sin side at rådgiver måtte ha solid pedagogisk-psykologisk kompetanse. I revidert læreplan for 1964 ble det slått fast at rådgiver skulle være en lærerstilling, uten spesielle krav til utdanning ut over lærerutdanningen. Dette har så vært status fram til i dag.

Selv om rådgivningen i skolen altså har vært under debatt siden den ble opprettet, er det likevel riktig å si at denne debatten fikk et oppsving mot slutten av forrige århundre. Dette økte fokus på denne delen av skolens oppgaver, hadde dels sitt utspring i at mange rådgivere var frustrert over det de opplevde som manglende muligheter til å gjøre en god nok jobb. Rådgiverressursen ble opplevd som å være for liten i forhold til en klar opplevelse av at oppgaven ble stadig mer og mer omfattende. Særlig pekte mange på at behovet for sosialpedagogisk rådgivning økte kraftig.

Minst like viktig i forhold til å sette rådgivningen på sakskartet, var den kritikken av yrkes- og utdanningsrådgivningen i norsk skole som kom fra ulike eksterne aktører. Viktigst blant disse var sannsynligvis NHO. Kjernen i denne kritikken var kvaliteten på rådgivningen ikke holdt mål. Alt for lite tid og ressurser og kompetanse i skolen resulterte i følge kritikerne i at for mange elever fikk for dårlig yrkes- og utdanningsrådgivning og gjorde ”dårlige” og lite bevisste valg av utdanning og yrke. Mange, også rådgiverne, opplevde det som at yrkes- og utdanningsrådgivningen kom i skyggen av den sosialpedagogiske rådgivningen. Akutt kriseløsning kom foran arbeid med yrkes- og utdanningsrådgivning, og dette ble derfor preget av liten systematikk og ”happenings”, gjerne konsentrert om tiden før elevene skulle gjøre valg. Dessuten var det lite spesialkompetanse på feltet, majoriteten av rådgivere i skolen hadde ikke spesialutdanning. Resultatet av dette var et inntrykk av at mange elever gjorde viktige valg på for dårlig grunnlag.

Denne situasjonen ser for øvrig ikke ut til å ha vært svært forskjellig fra land vi gjerne sammenligner oss med. En evaluering av rådgivningen i finsk skole (Numminen og Kasurinen 2003) konkluderte med at tiden og ressursene tilgjengelig for rådgivning ikke var tilstrekkelig, og at mange elever ikke fikk den oppfølging de hadde behov for. Også her konkluderte man med at dette særlig gikk ut over yrkes- og utdanningsrådgivningen.

Da denne prosessen startet, var både NHO og andre primært bekymret over den problematikken som er kjent som ”skills mismatch”; at for få valgte utdanning som svarte til næringslivets behov, både lokalt og nasjonalt. Lokalsamfunn opplevde for eksempel at ungdom utdannet seg bort fra lokalt næringsliv (Se for eksempel Berg 1998 og Østberg 2000).

I årene etter har dette fokuset blitt supplert med og langt på vei erstattet av bekymringen over det høye frafallet i videregående skole. Mange opplevde at for svak rådgiving i skolen var og er en medvirkende årsak til dette.

For å løse denne utfordringen, ønsket noen aktører i utgangspunktet å flytte rådgivningsfunksjonen fra skolen og ut til eksterne karriererådgivningscenter, slik det allerede hadde skjedd i noen andre land. Danmark er ett eksempel på et land som har valgt å organisere rådgivningen 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 rådgivningstjeneste. 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 rådgivningsfunksjonen var organisert nær elevene i deres vanlige skoledag. Dels ga dette en mulighet for å inkludere rådgivningen i skolehverdagen på en naturlig måte, med rådgivere som kjente elevene.

Videre ble det argumenterte med at man med rådgivningen organisert i skolen lettere traff de elevene som kanskje hadde mest behov for rådgivning/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 rådgivningsapparatet. Kvaliteten på rådgivningen 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).

I dette bildet hører det også med at Aetat i løpet de siste tiårene hadde lagt ned det meste av sitt rådgivningsapparat. En tidligere sentral partner i arbeidet med yrkes- og utdanningsrådgivning ble dermed borte.

Prosjektet Delt rådgivningstjeneste (DRT) var et forsøk på et kompromiss, der man søkte å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen i skolen ved å dele rådgivningstjenesten i en klart definert yrkes- og utdanningsdel og en sosialpedagogisk del. På den måten ønsket man å rydde plass og tid og muliggjøre spesialisering også på yrkes- og utdanningsrådgiving.

Prosjektet DRT ble initiert og ledet av Læringscenteret/Utanningsdirektoratet. Flere sentrale aktører mente det å skille de to funksjonene ville bidra til å løse de problemene mange hadde pekt på. På den måten ville man sikre at tilstrekkelig tid ble brukt til yrkes- og utdanningsveiledning, og at rådgiverapparatet fikk bedre tid til å styrke sin egen kompetanse på dette området. Stortingsmelding nr. 32 (1998-99) ”Om videregående opplæring” behandlet også spørsmålet om deling av rådgivningstjenesten. Den eneste modellen for ”delt tjeneste” som her ble drøftet noe mer inngående var modellen med veiledningscenter organisert utenfor skolen. Det pekes i meldingen på positive og negative konsekvenser av en slik løsning, og Stortingsmeldingen konkluderer med at:

"Rådgivingstjenesten opprettholdes som en felles tjeneste som tar ansvar både for det sosialpedagogiske og for yrkesveiledningen. Det kan være aktuelt med utprøving av andre modeller".

Behandlingen i Stortingets Kirke, utdannings- og forskningskomite 17.06.99 resulterte i at flertallet foreslo følgende innstilling:

"Stortinget ber Regjeringa setje i gang prøveprosjekt med å skilje rådgjevingsfunksjonen i ein sosialpedagogisk del og ein utdannings- og rettleiingsdel".

Komiteens mindretall, medlemmene fra Fremskrittspartiet, ville gå lengre enn flertallet og foreslo å dele tjenesten uten noe foregående forsøk.

Stortinget vedtok på bakgrunn av dette den 6. oktober 1999 å starte prosjektet Delt rådgivingstjeneste. Prosjektet gikk over tre år i fire fylker, og en rekke ulike modeller for deling, og praktiske grep og arbeidsmåter i arbeidet ble prøvd ut. Evalueringen (Havn og Buland 2003) viste at prosjektet hadde vært vellykket ved at deltakerskolene opplevde å ha styrket sin yrkes- og utdanningsrådgivning. Selv om det var for tidlig å måle, så evalueringen de første mulige effekter på elevenes valg i prosjektskolene.

I tillegg hadde prosjektet nådd flere av sine delmål om styrking av yrkes- og utdanningsrådgivningen. En klar majoritet av deltakerskolene ga uttrykk for at deltakelse i prosjektet hadde vært meget nyttig, og at resultatene vil bli videreført etter at prosjektet var avsluttet.

En sentral faktor for å oppnå gode resultater, var at prosjektet hadde vært godt forankret skoleledelsen. Samtidig synliggjorde prosjektet behovet for å forankre ansvaret for yrkes- og utdanningsarbeidet også hos skoleeier. En form for regional koordineringsfunksjon av yrkes- og utdanningsarbeidet på tvers av enkeltskoler ble omtalt som en fordel også i det videre arbeidet med å videreutvikle dette arbeidsområdet i skolene.

Delingen av rådgivertjenesten bidro til fokusering, rydding og styrking av yrkes- og utdanningsdelen av funksjonen, uten at det etter flertallets vurdering hadde gått ut over det sosialpedagogiske arbeidet i skolene. Rådgivers kompetanse var styrket, og samarbeidet med skoleeksterne aktører hadde blitt videreutviklet. Mange var opptatt av at delingen burde være første skritt på veien mot utviklingen av en ny og mer profesjonell rådgiverrolle, der rådgivers spisskompetanse burde ligge på individuell veiledning av elever, samt koordinering og samordning av skolens samlede arbeid på yrkes- og utdanningsområdet. Samtidig hadde man startet arbeidet med å gjøre yrkes- og utdanningsrådgivning til hele skolens ansvar, forankret i hele lærerkollegiet og innarbeidet i skolens ordinære planer. Selv om mange ennå hadde et stykke å gå før dette målet er nådd, var det åpenbart et riktig mål å jobbe mot. Evalueringen konkluderte også med at rådgivingstjeneste burde forbli organisert i skolene, men at eksterne kompetansesentre kunne være en viktig ressurs for skolenes rådgivingstjeneste.

En klar majoritet av skolene ønsket å videreføre delt modell etter prosjektet, og flere fylkeskommuner har i tiden etter prosjektet gått videre i arbeidet med å innføre delt

rådgivningstjeneste som obligatorisk eller i alle fall anbefalt modell. Mange av de sentrale funnene fra prosjektet, er også videreført på ulike måter.

Parallelt med prosjektet DRT kom OECD med en rapport om rådgivningstjenesten i Norge. Her påpekte de flere mangler i Norges tilbud om karriereveiledning til unge og voksne. Rapporten pekte bl.a. på manglende tjenester, at tjenestene var oppstykket på sektorvise veiledningstjenester knyttet til den enkelte sektors egne formål og virksomhet, fragmentert ansvarsforhold, at ingen hadde overordnet koordinerende ansvar. Videre påpekte rapporten manglende styring og utvikling av feltet, manglende helhetskunnskap om sammenhengen mellom arbeid og utdanning som grunnlag for kvalifiserte valg, osv. Særlig ble det pekt på at rådgivningene for voksne var for dårlig, mens elever i skolen fikk et bedre tilbud (OECD 2002).

Stortingsmelding nr 30 (2004-2005), *Kultur for læring*, anbefalte at fylkeskommunene skulle få ansvar for å ta initiativ til å etablere regionale partnerskap for karriereveiledning med relevante aktører, partene, Aetat, m.fl. Utdanningsdirektoratet fulgte opp dette med *brev til fylkeskommunene* i februar 2006 der de ble oppfordret til å etablere regionale partnerskap for karriereveiledning, angivelse av resultatmål i arbeidet m.m. og der samarbeid med andre aktører var sentralt.

Parallelt med dette ga Utdanningsdirektoratet støtte til et prosjekt som ble gjennomført i tre fylker; Nordland, Telemark og Akershus, der man skulle prøve ut ulike partnerskapsmodeller. Det tverrsektorielle aspektet ved arbeidet, behovet for gode nettverk på tvers av etater, sto nå sentralt

Erfaringene fra prosjektet Partnerskap for karriereveiledning (Røste og Borgen 2008, Borgen, Vibe og Røste 2008, Feiring og Helgesen 2007) pekte på positive erfaringer, men også utfordringer knyttet til et styrket samarbeid mellom ulike instanser, knyttet til rådgivning. Etablering av regionale karrieresenter, sto sentralt i mye av partnerskapsarbeidet. Det sentrale i dette arbeidet var jo betydningen av samarbeid mellom ulike aktører, og at skolens rådgivere var avhengig av gode nettverk med andre for å kunne fylle sin rolle bedre. Partnerskapsavtale ble sett som et nødvendig ledd i å gjøre slike nettverk stabile over tid, og karriereveiledningssenter 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. Karrieresenter fikk enkelte steder et preg av å være materialiserte nettverk mellom ulike aktører.

Partnerskap og karrieresenter som ett av de mest sentrale elementene i styrkingen av rådgivningstjenesten ble også gjentatt i det som ble kjent som *GIVO rapporten* i 2006. Frafall i videregående skole var nå for alvor satt på sakskartet, den nasjonale Satsing mot frafall i videregående skole ble startet (Havn, Buland, Finbak og Dahl 2007) og en bredt sammensatt gruppe fikk som mandat å foreslå tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Karriereveiledning var et av områdene rapporten fokuserte på. Her anbefalte man blant en rekke andre tiltak også å styrke arbeidet med karriereveiledning på ulike måter.

Hovedanbefalingene var i tråd med konklusjonene fra det foregående arbeidet, og kanskje særlig DRT. Det ble også pekt på at det var nødvendig å styrke yrkes- og utdanningsveiledning utenfor skolen, primært mot voksne brukere.

Gruppen la stor vekt at rådgivning må være hele skolens ansvar, forankret i ledelsen og nedfelt i skolens virksomhetsplaner. Videre pekte man på behovet for å styrke samarbeid mellom skolens aktører og eksterne aktører i arbeidet med karriereveiledning.

Som et ledd i styrkingen pekte arbeidsgruppen på behovet for å fortsette etableringen av regionale kompetansesenter, som førstelinjetjeneste rettet mot voksne og ungdom utenfor skolen, og som andrelinjetjeneste rettet mot skolens rådgiver:

”Arbeidsgruppen tar utgangspunkt i at karrieresentrene skal styrke og kvalifisere den veiledningen skolene gir, og at de har et direkte veiledningsansvar overfor de som ikke befinner seg i utdanningssystemet” (Kunnskapsdepartementet 2006).

I forhold til elever i skolen, åpnet anbefalingene imidlertid for at kompetansesentrene også kunne spille en direkte rolle mot disse:

”Karrieresentrene kan også få en funksjon som supplerende førstelinjetjeneste for ungdom i skole, for veiledning i sammenhengen mellom utdanningsveier og yrker. En slik funksjon avtales mellom den enkelte skole og karrieresentre” (ibid. side 60).

Som den etat som har særlig ansvar for å ivareta voksnes behov og rettigheter for læring i arbeidslivet og utdanningssystemet, har VOX også vært opptatt av arbeidet med Karriereveiledning. I 2006 foretok de en undersøkelse av voksnes plass i det fylkeskommunale arbeidet, med særlig fokus på arbeidet med partnerskap for karriereveiledning (VOX 2006).

Status for arbeidet på det tidspunkt, var at tolv av atten fylkeskommuner enten allerede hadde etablert partnerskap for karriereveiledning, eller ville gjøre det i løpet av året. I all hovedsak var det ungdom som var i fokus i dette arbeidet, voksne var i liten grad involvert i fylkeskommunenes arbeid og planer. Det sies at voksne enten er uteglemt, ikke prioritert eller forutsatt å skulle benytte rådgivningstilbud i skolen, tilbud som er tilrettelagt for ungdom (VOX 2006).

Rapporten forteller videre at tre fylkeskommuner hadde etablert egne karrieresenter, mens tre andre planla å etablere slike senter i løpet av 2007.

Rapporten anbefaler en styrking av karriereveiledning for voksne, og da primært utenfor skolen:

”Det er et ønske fra Vox at det blir lagt til rette for et tilbud om karriereveiledning som lokaliseres et annet sted enn det som er tilknyttet en opplæringsinstitusjon og at det satses på å etablere nye og mer overbyggende løsninger, enten i tillegg til eller i stedet for å gjøre endringer i eller styrke det tilbudet som ligger innenfor skolen. På

denne måten ville det også bli mer naturlig å inkludere voksne i målgruppa for arbeidet, samt få et tilbud det ville være naturlig for voksne å benytte” (ibid.side 21).

Til tross for at det flere ganger blir sagt at karriereveiledning overfor skoleelever primært skal skje i skolen, ser vi at det grunnleggende spørsmålet om yrkes- og utdanningsrådgivning skulle foregå i skolen eller utenfor, og rollefordelingen mellom skolen og andre aktører, fortsatt var levende. Det er klart at det hele tiden har vært uenigheter knyttet til dette, mellom en del av de involverte aktørene. Mye fokus i den offentlige debatten har som vi ser vært rettet mot skoleeksterne aktører, og behovet for slike nettverk, samtidig som man flere ganger har lagt spørsmålet om å ta rådgivningen ut av skolen dødt.

Arbeidet med karriereveiledning ble også fulgt opp i *Statsbudsjettet for 2006* (St.prp. nr. 1 (2005 - 2006)) og karriereveiledning ble senere omtalt i flere statsbudsjetter og arbeidet med å styrke denne ble tilført ekstra midler på KDs budsjett fra 2007 (St.prp. nr. 1 (2006 - 2007)).

St.meld. 16 (2006-2007) ...og *ingen sto igjen*, sammenfattet på mange måter utviklingen fram til da. Den gikk inn for delt rådgivningstjeneste. Videre heter det her blant annet at:

”Regjeringen mener at rådgivningen må styrkes gjennom at det beskrives nærmere i forskrift til opplæringslova hva som er formålet med henholdsvis sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning, og hvilke oppgaver som er knyttet til de to formene for rådgivning. Det er viktig at det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet ses i en helhet slik at det er sammenheng i tiltakene rundt eleven, For å sikre dette vil departementet blant annet presisere i regelverket at rådgivning ofte må skje i samarbeid med andre instanser, for eksempel PPT, skolehelsetjenesten eller oppfølgingstjenesten. Når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivning/karriereveiledning er det viktig å forankre i regelverket at elevene fra og med ungdomstrinnet skal få systematisk rådgivning og veiledning knyttet til valg av utdanning og yrke. Slik rådgivning og veiledning må blant annet skje i samarbeid med andre utdanningsnivåer og lokalt næringsliv” (St.meld. 16 (2006-2007)).

I den foreslåtte endringen i forskriften, som sommeren 2008 ble sendt til høring, ble det derfor lagt inn en rekke presiseringer av hva den rådgivningen elevene har rett på skal inneholde (Utdanningsdirektoratet 2008b).

Samtidig ble et forslag om anbefalt kompetanse og kompetansekriterier for rådgiver sendt til høring. I forslaget til anbefalt kompetanse, som altså ikke var tenkt å være obligatorisk, men derimot et hjelpemiddel for skoleeier, het det blant annet at den som ansettes som rådgiver bør ha en utdanning på minst bachelornivå, med en rådgiverrelevant del på minst 60 studiepoeng. I tillegg bør den som ansettes ha yrkeserfaring og kjennskap til skolen (Utdanningsdirektoratet 2008b). Flere av høringsinstansene, blant annet Rådgiverlaget (nå Rådgiverforum), ønsket mer forpliktende krav til rådgiverkompetanse

Gjeldende forskrift ble endret som en følge av denne prosessen. Det samme ble kompetansekriteriene (mer om dette senere i rapporten).

Stortingsmelding nr 9 (2006-2007) *Arbeid, velferd og inkludering*, pekte også på behovet for samarbeid mellom ulike aktører rundt arbeidet med et inkluderende arbeidsliv. Regionalt partnerskap for karriereveiledning, ble spesielt nevnt som et virkemiddel det er viktig å videreutvikle.

I Kunnskapsløftet ser vi særlig to tiltak som i alle fall i utgangspunktet var begrunnet med behovet for å gi elever bedre grunnlag for mer bevisste valg av utdanning og yrke. Dette er faget Utdanningsvalg (tidligere Programfag til valg) i ungdomsskolen, og Prosjekt til fordypning i videregående skole.²

Også Karlsenutvalget, som så på utviklingen i fag- og yrkesopplæringen i Norge, la stor vekt på betydningen av regionalt partnerskap og regionale karriereveiledningssenter som redskap for å styrke elevers og lærlingers valg:

”Utvalget mener regionale karriereveiledningssentre og partnerskapsmodeller kan bidra til bedre tverrsektorielt samarbeid, og bedre koordinering av rådgivingstjenester i grunnopplæringen, høyere utdanning og arbeids- og velferdsetaten. Utvalget mener det bør opprettes et nasjonalt senter for karriereveiledning som kan være et faglig ressurscenter og samtidig sikre koordinering av de regionale karriereveiledningssentrene” (NOU 18:2008 side 87-88).

VOX fikk senere i oppdrag fra KD å vurdere behovet for et nasjonalt koordinerende organ for karriereveiledning, på tvers av ulike departementer og etater. I sin rapport konkluderte de med at det er behov for et slik nasjonalt fagorgan, foreslo at det legges til VOX og skissert foreslag til organisering og styringsform (VOX 2009). Dette nasjonale organet ble lagt til VOX, og er operativt fra 01.02.2011.

Gjennom hele den tverrdepartementale og tverrsektorielle prosessen vi her har beskrevet, har det som vi ser vært lagt stor vekt på samspillet mellom skolen og andre aktører. Det har aldri blitt tatt noe formelt påbud om samarbeid, eller om å etablere partnerskap eller karrieresentra. Ordene som er brukt er ”oppfordre til”, ”anbefale”, o.l. Noen av våre informanter er klare på at dette ikke er noe som kan pålegges, fylkeskommunene kan ikke styres direkte på dette. Det har heller ikke vært aktuelt å pålegge NAV slikt samarbeid. Likevel har det vært en økende felles forståelse de senere årene både i fylker, Aetat/NAV, fylkeskommuner, KS, øvrige parter, universitet- og høyskolesektor, departementer og direktorater, om behovet for å styrke yrkes- og utdanningsveiledning både til unge og voksne, innenfor og utenfor arbeidsliv og utdanning. Den sentrale samarbeidsavtalen mellom KS og AiD, som skulle gi bedre samarbeid mellom skole og NAV knyttet til frafallsarbeidet, var ett resultat av dette.

Samtidig ser vi at det hele tiden har vært noen utfordringer knyttet til visse sider av dette arbeidet. En av disse problemstillingene handler som sagt om plassering av rådgivningsfunksjonen i forhold til skolen. Dette har på mange måter blitt aktualisert ved at

² Med hensyn til PTF ser vi at dette har fått en noe annen funksjon enkelte steder, og at det av lærebedrifter og elever kan bli oppfattet som en måte å kvalifisere seg for læreplass i ett bestemt fag. Noen steder ser vi til om med at lærebedrifter nærmest krever at elever de skal ta inn som lærlinger, har hatt PTF i det aktuelle faget. Se f.eks. Teige et.al. 2009

partnerskap for karriereveiledning på mange måter har blitt konkretisert i form av regionale karrieresenter. Selv om dette ikke betyr at det i dag er et ønske om å flytte denne funksjonen ut av skolen, er det klart at problemstillingen fortsatt er høyst levende for enkelte aktører.

Denne prosessen har sannsynligvis på mange måter blitt preget av dens sektorovergripende karakter. Ulike aktører med ulikt utgangspunkt og ulike mandat for sitt arbeid, har alle søkt å påvirke utviklingen av rådgivingen. Det har åpenbart vært utfordrende å utvikle modeller som ivaretar de ulike interessentenes rolle. Det faktum at deler av prosessen har vært initiert av aktører utenfor skolens eget domene, kan også ha vært opplevd som utfordrende.

3 Teori og tidligere forskning

Rådgivning i skolen er et sammensatt og flerdimensjonalt forskningsobjekt. For å få et helhetlig bilde av status og kvalitet på området, trenger vi som sagt å analysere rådgivningen ut fra flere parallelle dimensjoner.

Vi har derfor et eklektisk forhold til teori i denne evalueringen. Med det mener vi at evalueringen ikke har ett, overordnet teoretisk perspektiv. Derimot vil vi benytte oss av ulike teoretiske tilnærminger i analyse av ulike elementer ved rådgivningsarbeidet i norsk skole. Empirien har vært avgjørende for våre valg av teoretiske analyseredskaper, ikke omvendt.

For vårt formål trenger vi særlig to teoretiske innfallsvinkler. For det første har vi i vår studie tatt utgangspunkt i teoretiske tilnærminger til implementering og iverksetting/gjennomføring av offentlige tiltak, for å ha et grunnlag for å forstå de strukturelle sidene ved rådgivningen i dag, og effekter av de endringer som er gjennomført. For det andre har vi i vår analyse hatt nytte av teorier om ungdoms valg og hva som påvirker valg. Dette har hjulpet oss i forståelsen av innholdet i rådgivningen, med vekt på de prosesser som preger arbeidet.

3.1 Implementering og iverksetting av offentlig politikk

3.1.1 Institusjonalisme/ny-institusjonalisme

I kapittel 2 har vi kort beskrevet noen hovedtrekk i utviklingen i skolens rådgivning de siste tiårene. For å forstå de strukturelle endringer som har skjedd og ikke skjedd, og hvilken effekt dette har for kvaliteten i arbeidet, trenger vi ulike teoretiske tilnærminger til å forstå implementering av offentlig politikk og tiltak. Ett utgangspunkt i er ny-institusjonalistiske studier av iverksetting av offentlig politikk, som vi mener gir et godt ståsted for å forstå også utviklingen i rådgivningen i skolen.

I en institusjonalistisk forståelse av forming og iverksetting av et politisk tiltak, vil formen på de institusjoner som iverksetter politikken være svært viktig for politikkenes endelige form og innhold. Institusjoner kan ha en form som favoriserer enkelte resultat og umuliggjør andre. Måten institusjoner er bygd opp på, kan gi enkelte interessegrupper mer innflytelse over det som blir resultatet av et tiltak enn andre. (Se for eksempel Dye 1975 eller Sætren 1983)

Hvis en velger å iverksette et offentlig tiltak gjennom de allerede eksisterende institusjoner på området, slik tilfellet i hovedsak har vært med de endringer som har skjedd i rådgivningen i Norge, må man i tråd med dette forvente at disse institusjonenes form og innarbeidede praksis i stor grad vil være med på å forme det tiltak som iverksettes. Aktører drives av institusjonelle roller, plikter og tradisjoner, like mye som av kalkulerende selvinteresse eller rasjonell planlegging. (March og Olson 1989) Hvis man alternativt ønsker å iverksette en endring utenom de etablerte institusjonene på feltet, slik man kan si noen har tenkt rundt eksterne karrieresenter, vil man derimot lett komme i et konkurranseforhold til de tunge institusjonene, og dette vil prege utviklingen.

Et slikt systemperspektiv legger stor vekt på at forandring tar tid. Politikk vil i stor grad handle om å gjøre det en har gjort før, uten at vurderinger eller beslutninger reelt gjøres på

nytt. Ikke-beslutninger vil derfor være svært viktige i en institusjonalismemodell. En har etablerte rutiner, institusjoner og strukturer, og disse vil legge sterke bindinger på det som skjer. De organer som iverksetter/implementerer en politikk/et tiltak, vil følge de rutiner de alltid har fulgt. En slik forståelse vil i stor grad falle sammen med en inkrementalistisk forståelse av politikktutforming. Som betegnelsen sier vil offentlig politikk her oppfattes som en fortsettelse av tidligere tiders politikk, med små justeringer. Reformen handler om utvikling i små skritt, mer enn om brå og store endringer. Søker man å endre *alt* på en gang, i en stor, revolusjonerende omstilling, risikerer man tvert imot å skape så mye motstand, og uforutsette resultater, at det blir et hinder for måloppnåelsen (Hellesnes 2010).

Nils Brunsson og Johan P. Olsen (Brunsson og Olsen 1993) gjennomgår en rekke empiriske studier av forsøk på å gjennomføre administrative reformer i private og offentlige organisasjoner. Deres studie posisjonerer seg i utgangspunktet som en motsetning til en rasjonell reform-modell, der organisasjoner oppfattes som et rasjonelt redskap, som det er i ledelsens makt å endre/reformere slik de måtte ønske. Denne rasjonelle reformmodellen er feil, først og fremst fordi organisasjoner må forstås som institusjoner, og deres adferd er derfor styrt av rutiner, stabile verdier, interesser, holdninger, forventninger og ressurser (ibid:4).

“...their behavior is determined by culturally conditioned rules which manifest themselves in certain routines for action and which give meaning to these actions. They reflect relatively stable values, interests, opinions, expectations and resources”.
(Brunsson og Olsen op.cit. side 4)

Stabilitet og motstand mot forsøk på endring er et av den institusjonaliserte organisasjonens sentrale kjennetegn. Begrepe organisasjon og institusjon oppfattes på mange måter som synonymt med stabilitet og forutsigbarhet. Organisasjoners innebygde treghet framstilles ofte som et sentralt problem i studiet av implementering av politiske tiltak.

Endring er nok mulig, men bare i begrenset omfang. Reformen som samsvarer godt med de berørte organisasjonenes identitet, dvs deres grunnleggende verdier, interesser og holdninger, er relativt lette å gjennomføre. Større, mer omfattende endringer, lar seg vanskeligere gjennomføre og/eller styre. Når større endringer i organisasjoner likevel skjer, er det et resultat av dyptgående kriser i organisasjonen, situasjoner der gapet mellom en organisasjons ytelser og de forventninger som rettes mot den, blir for stort, eller konflikter knyttet til institusjoners formelle og uformelle regelverk.

Følgelig ser vi en situasjon der reformatorenes makt og muligheter er kraftig redusert i forhold til det en rasjonell reformforståelse forutsetter (ibid side 197). Den heroiske og handlekraftige reformator er definitivt borte fra den institusjonelle verden som her beskrives. Når større endringer likevel en sjelden gang skjer, er det et resultat av kriser. En vellykket reform er dessuten også i slike tilfeller et spørsmål om bruk av makt/store organisatoriske ressurser (ibid side 25).

”To succeed, comprehensive reform requires the backing of a strong organization capable of maintaining support for the reform or overcoming resistance”.

Har aktører på nasjonalt, politisk og administrativt nivå hatt til rådighet den “makt” som eventuelt er nødvendig for å gjøre dyptgående endringer? Hvis vi ser på spørsmålet om kompetanse, ser vi tvert imot at nasjonale aktører ikke har gått så langt som det sentrale aktører både i praksisfeltet og i næringslivet har ønsket.

Et sentralt spørsmål i forståelsen av rådgivningen i skolen, blir dermed om ”krisen” i systemet har vært omfattende nok, opplevd av mange nok, og om de som har ønsket utvikling og endring har hatt de nødvendige ressurser til rådighet for å skape den endring man ønsker? Har mange nok opplevd et behov for endring, er de endringer som har introdusert de som tilstrekkelig mange aktører oppfatter som relevante? Eller var det i utgangspunktet slik at krisen primært ble opplevd av aktører på utsiden av det systemet som skulle reformeres, og at sentrale aktører i systemet hverken delte kriseforståelsen eller troen på de forslag til endringer som ble gjort? Forstår rådgivere i skolen sin rolle som entydig rettet mot elevene og deres behov, eller ser de også de ønsker/behov som framkommer fra andre samfunnsmessige aktører, som relevante i forhold til egen virksomhet? Selv om vår evaluering ikke er noen dyptgående evaluering av de politiske sidene ved utviklingen i rådgivningen, er dette spørsmål det er nødvendig å ha med seg inn i analyse, rett og slett for å være bevisst de rammer og begrensninger som ligger på arbeidet.

En sentral svakhet ved de institusjonelle tilnærmingene er etter vår mening at de ofte opererer med et klart a priori mikro/makro-skille. I tillegg vil de svært ofte ha en tendens til å vektlegge makro-forhold for ensidig og sterkt i sin forklaring av politikkforming og iverksetting. Mange slike tilnærminger ender opp med å beskrive ovenfra og ned-prosesser, uten egentlig å gripe ”mikro”-aktørenes handlinger og innflytelse. Slike tilnærminger ender dermed ofte opp med forklaringsmodeller som forstår og forklarer institusjonell stabilitet, men som i langt mindre grad er i stand til å forstå store endringer, der system og tunge institusjoner (som f.eks. norsk teknologipolitikk, den norske forskningsrådsstrukturen eller norsk flyktninge- og innvandringspolitikk) faktisk langt på vei lar seg endre, og i stor grad som en følge av prosesser som har sitt utspring ”nedenfra”.

De institusjonalistiske tilnærmingene gir et godt utgangspunkt for å beskrive og analysere kvalitet og utvikling i skolens rådgivning. Samtidig har slike teoretiske tilnærminger ofte utfordringer med å forklare hvorfor endring faktisk skjer. Derfor må vi supplere institusjonalistiske tilnærminger med andre teoretiske perspektiver, for å kunne analysere rådgivningen i sin fulle bredde, og gripe flere nyanser ved evalueringsobjektet.

3.1.2 Endringsbarrierer

Hall, Wallace og Dosset (1973) har gjennom sine studier utarbeidet en teori som kalles “the Concerns-Based Adoption Model” (CBAM). Denne teorien fokuserer på lærer-innovasjon – relasjonen i skoleutvikling. Med dette utgangspunktet videreutviklet Dalin (1973, 1995) en modell for barrierer i utviklings- og implementeringsøyemed. Dette er barrierer enkeltmennesker, grupper eller organisasjoner opplever i forhold til de endringer en vil implementere, eller selve implementeringsprosessen i seg selv. Videre har de valgt å dele inn disse barrierene i fire kategorier; verdi-barrierer, makt-barrierer, praktiske barrierer og psykologiske barrierer. Disse sier noe om hva som ligger til grunn for barrierene man finner i endringsprosesser, og kan være nyttig for å forstå også utviklingen i rådgivningen i skolen.

Verdi-barrierene er et uttrykk for at individer eller grupper innenfor en reformen eller endringsprosess har andre verdier og oppfatninger av den ønskede forandringen enn de som introduserer den. I forhold til endringer i opplæringen hevder Dalin (1995) at det finnes fem ulike kategorier innen pedagogiske innovasjoner, og som gjerne omfattes av en reform; forandringer i det pedagogiske innhold og metoder, hvordan det vil forandre enkeltindividets roller og relasjonen mellom rollene, organisasjonsforandringer, skolefunksjoner, og sosiale forandringer. Om noen av verdiene som ligger bak det som blir forsøkt gjennomført er ulikt for ulike aktører som er involvert i implementeringen, kan prosessen støte på verdibarrierer. Hvis for eksempel den krisebeskrivelse som noen har gitt av rådgivningen, strider med det noen opplever som det sentrale verdigrunnlaget for arbeidet, vil dette ikke fremme endring. Det samme vil være tilfelle hvis sentrale aktører forsøker å implementere organisatoriske endringer som skolen eller rådgiverne ikke mener er i strid med sentrale verdier knyttet til oppgaven.

Gjennom reformer hender det ofte at deler av maktstrukturen endres. Når makten refordelles i systemet, vil dette føre til at noen får mer makt enn tidligere, mens andre vil få mindre makt. argumenterer for at samtlige deltakere i et system eller innenfor en organisasjon gjerne vil ha mest mulig innflytelse, ergo er de som får mest makt etter forandringen også de som er mest fornøyd. Også Mintzberg (1999) fremhever at alle system eller organisasjoner består av påvirkere (individer eller grupper) som danner en slags indre koalisjon hvor man bestemmer organisasjonens maktfordeling. De som midlertidig faller utenfor bestemmelsen, eller taper makt igjennom endringen, vil kunne utvikle maktbarrierer mot endringene. Når rådgivere i skolen motsatte seg ønsket om å flytte yrkes- og utdanningsrådgivningen til eksterne karrieresenter, kan det fortolkes også i lys av dette. Å fjerne en sentral oppgave fra skolene, kunne oppleves som en endring også av maktstrukturer. Liknende prosesser kan man kanskje se når arbeids- og ansvarsfordelingen rundt rådgivning endres internt i skolene, for eksempel som en følge av faget Utdanningsvalg.

Praktiske barrierer er samlebetegnelsen på de praktiske utfordringene som endringene medfører. Viser disse seg å være for store, eller signifikante, kan det oppstå praktiske barrierer. Endringene må virke fysisk mulig å gjennomføre for at individer eller organisasjoner i det hele tatt skal være positive til forandringsprosessen. Grunnlaget for en vellykket endring ligger derfor i individets/gruppens oppfatning av hva som er verdifullt, og troen på at man kan få det til (Bertheussen 1999). Praktiske barrierer kan også ha utspring i ulikhetene mellom den reelle og den ideelle situasjonen. Både innenfor psykologien (Se f.eks Larsen, R. J. og Buss, D. M. 2008) og organisasjonsteorien har gapet mellom det ideelle og det reelle blitt problematisert, Argyris og Schön (1996) hevder at de fleste organisasjoner har en *uttalt teori* (søndagsteori) og en *bruksteori* (hverdagsteori), og at samspillet mellom disse teoriene er utslagsgivende for utvikling. Man kan argumenter for at jo større avstand det er mellom det reelle og det ideelle, jo flere praktiske barrierer kan man finne.

I forhold til ønsket om delt rådgivningstjenesten, vil mange oppleve at dette ideelle ønsket møter praktiske barrierer knyttet til kapasitet og kompetanse for eksempel i små skoler. Selv om man ønsker det, oppleves det som umulig å gjennomføre. Noen ganger kan dette være reelt, andre ganger en opplevelse basert på tradisjon. Også i forbindelse med ønsket om formell rådgiverkompetanse, kan dette oppleves som et ideal som møter praktiske barrierer.

Den siste barrieretypen som presenteres her er psykologiske barrierer. Dette er barrierer som gir seg utslag i at noen motsetter seg endringer uten at det finnes et motstridende verdigrunnlag, refordeling av makt eller særlige praktiske vansker. Skogen (2006) definerer disse som fenomener som oppstår i menneskets psyke, og som opptrer som motstandsfaktorer. Et annet likt begrep som ofte er brukt i organisasjonssammenheng er endringstretthet. At man rett og slett har gått lei av de stadige endringene som skjer innenfor organisasjonen. Nye reformer eller retningslinjer vil alltid føre med seg større eller mindre muligheter og utfordringer for de som berøres, noe som kan påvirke viljen til omstilling. Endringstretthet henger sammen med, og kan påvirke, individers eller gruppers motivasjon for endring. Dette særlig hvis gruppene har hatt dårlige erfaringer med lignende endringer tidligere.

3.1.3 Aktør-nettverksteori i forståelse av rådgivningen i skolen

Et annet nyttig teoretisk perspektiv finner vi i den såkalte aktør-nettverks-tilnærmingen. Denne ble i utgangspunktet utformet innenfor samfunnsvitenskapelige studier av teknologi og vitenskap, men er også benyttet i studier av forming og implementering av offentlig politikk. (Se for eksempel Buland 1996)

Det sentrale metodologiske prinsipp for Bruno Latour og andre aktør-nettverksteoretikere, er å følge aktørene gjennom de prosesser der politikken formes (se for eksempel Law 1987 og Latour 1987), men uten i utgangspunktet å legge vekt på om de er "mikro" eller "makro" aktører. Aktør-nettverkstilnærmingen legger derfor vekt på å illustrere de metoder som en aktør/aktørgruppe benytter for å knytte andre aktører til et prosjekt. Konstruksjonen av aktørnettverk, innebærer bruk av ulike metoder; som f.eks. rolledefinering og rollefordeling, utvikling av scenarier eller virkelighetsbilder og ulike strategier for å gjøre seg uunnværlig for andre (Callon og Rip 1986).

I dette er begrepet "scenario" sentralt. Nettverksbyggere søker å overbevise andre aktører om at nettopp deres fremtidsbilde, "scenario", er det som tjener de felles interessene best.³ Skal et prosjekt kunne gjennomføres eller et tiltak implementeres, er slik mobilisering gjennom utvikling av felles virkelighetsoppfatning nødvendig. Andre aktørers interesser må, på forskjellige måter, knyttes til de mobiliserende aktørers interesser, alle må overbevises om at det er den veien man skal. Et viktig poeng her er at det kan eksistere parallelle, konkurrerende, virkelighetsforståelser eller scenarier. Hvis ingen klarer å etablere ett scenarie som det obligatoriske og gjeldende, vil utviklingen potensielt gå i andre retninger enn det som i utgangspunktet ble forutsatt.

Aktørnettverk består av både tekniske og ikke tekniske elementer. De konkrete mekanismene som kombineres for å holde et nettverk samlet, vil være både sosiale og materielle, individuelle og institusjonelle (Callon 1997, Hanseth et. al 1998, Latour 1991). Sentrale aktanter eller ikke-menneskelige aktører i aktørnettverket i rundt rådgivningen i skolen vil kunne være læreplaner, testredskaper, lover og forskrifter etc, mens menneskelige og sosiale aktører som må knyttes til nettverkene kan være rådgivere, lærere, skoleledere, skoleeiere, politikere, representanter for næringslivet osv.

³ Se forøvrig Clegg, S.R.: *Frameworks of Power*, London, Newbury Park, New Delhi 1989, for en kobling av aktørnettverks-perspektivet til organisasjonsteoretiske analyser av maktforhold.

Denne tilnærmingen kan altså bidra til å bygge bro over mikro/makro eller top->down/bottom - > up skillet i analyser av sosial systemer. Gjennom aktørnettverks-tilnærmingen blir det synlig at strukturer/system består av handlende aktører som selv bidrar til å skape strukturene, og dermed det handlingsrom som i neste omgang vil danne rammene for deres handlinger. Aktørenes handlinger og valg kan imidlertid ikke forstås isolert; aktørnettverksteoriens aktører er nettopp ikke de suverent handlende aktører, de absolutt uavhengige mennesker. Aktørnettverk må hele tiden bygges og vedlikeholdes, scenarier må videreutvikles for å hindre at konkurrerende scenarier får nødvendige aktører til å desertere, og for eksempel gå bort fra delt rådgivningstjeneste, selv om fylkeskommunen har vedtatt dette som den normale måten å organisere seg på (se for eksempel MacKenzie 1987, side 197).

I forhold til vår bruk av det tredelte kvalitetsbegrepet, ser vi altså at aktørnettverk-tilnærmingen bygger bro mellom struktur og prosess. Strukturer setter rammer for prosesser, prosesser skaper og vedlikeholder, eller bryter ned, strukturer, og slik skapes resultat kvaliteten. Slik blir de tre kvalitetselementene intimt knyttet sammen i en sømløs vev, slik man også møter det i empirien.

I aktørnettverksteorien, ser man her altså ikke ensidig på makro som strukturer som styrer mikro, men på hvordan makro blir skapt gjennom press fra mikroaktører (Brox 1990, side 63). Aktørnettverkstilnærmingen belyser hvordan aktører former strukturer, men samtidig hvordan aktørenes preferanser, valg og handlinger blir formet av strukturer. Politikken får sin form i samspillet mellom signaler fra makro og handlinger i mikro. Rådgivningen i skolene får sin form og kvalitet som et resultat av at sentralt gitte påbud og anbefalinger møter lokal virkelighetsforståelse, refortolkninger, oversetteleser og handlinger.

Aktørenes handlingsrom, det som skaper grensene for aktørenes handlinger, er identisk med de sosiale strukturene de forholder seg til. Disse strukturene danner rammer for aktørenes handlinger, begrenser i større eller mindre grad aktørenes valgfrihet. Samtidig bidrar aktørene gjennom sine handlinger, gjennom innrulling av andre i aktørnettverk, til å forme og omskape de strukturer som danner rammene for deres handlinger. Aktørnettverkstilnærmingen kan altså gjøre det mulig å gå "bak" strukturene, og se hvordan makro-aktører ikke er noe annet enn mikro-aktører som har greid å gjøre seg til talsmenn for andre (Latour 1983). Dette er et nyttig perspektiv når vi skal analysere og forstå hvordan aktører på alle nivå er med på å utvikle den rådgivningen som skjer i skolene.

3.2 Om ungdoms valg og betydninger av kjønn i utdanningsvalg

Hva som påvirker og motiverer unges valg av utdanning og yrke, er et viktig perspektiv når vi skal evaluere skolens rådgiving. Hensikten med dette er selvsagt ikke å gi en total gjennomgang av dette store området, men å antyde kompleksiteten i utfordringene rådgivningen på dette området står overfor.

3.2.1 Teorier om identitet, valg og motivasjon

Oppgaven å gi ungdom gode råd med hensyn til yrke og utdanning krever sammensatt og høy kompetanse på ulike områder. Slike valg er viktig, ikke bare for de unge selv, samtidig som det er unge mennesker som skal gjøre valgene. Dette kan ofte være utfordrende valg, som stiller store krav både til de unge og til deres støttespillere.

Når man spør ungdom om hva som er viktigst i forhold til de valg av utdanning og yrke de gjør, vil de fleste første svare ”egne interesser”. Ungdom ønsker svært ofte å legge vekt på at de primært følger sine egne interesser, og gjør egne valg. Påvirkning fra andre, er noe som kommer i andre rekke, selv om de fleste også er klar over at de i ulik grad lar seg påvirke av andre.

Ungdoms interesser og personlighet, blir selvsagt ikke formet i et vakuum. Slik kan vi også si at deres valg er et resultat av en rekke ulike faktorer. Et grunnleggende perspektiv, som vi også møter i vår evaluering, er at skolen, og valg av utdanning/yrke også handler om identitet og identitetsdanning:

”Ungdomsperioden er ofte betegnet som en ”søkefase”, i den forstand at det er en viktig periode der mange unge opplever at de skal gjøre grunnleggende skole- og yrkesvalg som angår deres fremtid. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole representerer en viktig overgangsfase, kanskje den viktigste i deres liv”
(Andreassen, Hovdenak og Swahn 2008, side 54).

I denne overgangsfasen, der mange valg og avgjørelser skal gjøres parallelt, og der en voksenidentitet skal formes, finner vi skolen og skolens rådgivning, som en av mange faktorer som påvirker unges valg.

Det er lite norsk forskning på forholdet mellom ungdom, utdanning og identitet. Norsk ungdomsforskning har i følge enkelte i liten grad studert skolen som arena for identitetsbygging (Andreassen, Hovednak og Swahn 2008). Samtidig viser forskning at ungdom i stor grad oppfatter skolen som viktig i livet, og ønsker å gjøre det best mulig i skolen (Osborne et al 2003 og Heggen og Øia 2005). Skolen er viktig for ungdom, og oppfattes som en institusjon som er viktig i forhold til det “å bli noe”. Forskning blant annet fra Storbritannia viser imidlertid at “det å bli noe”, hva man ønsker å bli, kan variere avhengig de unges sosiale bakgrunn. Klasse og etnisitet er med på å påvirke skolens rolle i de unges vei mot identitet og voksenlivet.

Vi har tidligere (Buland et.al 2010a) pekt på hvordan skolens rådgivning skjer i et spenningsfelt mellom ulike interessergruppers behov og forventninger. En viktig utfordring for rådgivningsarbeidet i skolen blir dermed å sørge for at rådgivningen ivaretar både ungdommenes og samfunnets behov, i skjæringspunktet mellom identitet og økonomi.

Vi har flere ganger vært inne på at valg av utdanning og yrke handler om mer enn å velge framtidig levebrød. Det handler også om identitet, om hvem man ønsker å være. Identitet er et komplekst og sammensatt område, noe som formes i møtet mellom psykologi og sosiologi, mellom individ og samfunn, og vi skal her ikke gå dypt inn i den omfattende teori som finnes rundt dette.

Mye forskning har imidlertid lagt vekt på at valg i dag gjøres på et annet grunnlag enn tidligere. Mens man tidligere i større grad fulgte familietradisjoner og/eller valgte ut fra materielle hensyn, motivert av ønsket om god lønn og sikker jobb, velger ungdom nå i større grad motivert av ønsket om selvrealisering. Valg av utdanning blir i større grad et valg av

hvem man vil være, et ledd i konstruksjon av identitet i et sen-industrielt samfunn. I dette står sosiologen Anthony Giddens og hans begrep om det senmoderne samfunn, og de vilkår for konstruksjon av identitet dette innebærer (Giddens 1990 og 1991).

Det sentrale her i vår sammenheng er at tradisjoner i mindre grad har blitt sentralt som identitetsskapende faktor. Individens liv defineres ikke lenger av familie og tradisjoner, men blir i økende grad bestemt av evne til refleksjon. Hvem du er blir ikke lenger et resultat av hvor du kommer fra, men av hva du gjør det til. Vi må alle bygge våre egne livsløp, vår egen identitet, i stedet for å overta den identitet tradisjonene overrekker oss. Ungdom i senmodernismen må altså skape sin egen identitet i større grad enn tidligere, gjennom bevisste valg og handlinger:

”Self-identity, in other words is not something that is just given, as a result of the continuities of the individual’s action system, but something that has to be routinely created and sustained in the reflexive activities of the individual” (Giddens 1991:52).

Beck (1992) beskriver dette ved å si at mens industrisamfunnet var preget av ”standardbiografier”, der det man ble i stor grad var gitt og likt fra individ til individ i samme sosial klasse, må individer i det senmoderne samfunnet i større grad forholde seg til ”valgbiografier”, der de i stor grad selv gjøre frie valg, men økt risiko for også å velge feil.

I denne konstruksjonen av identitet, er valg av utdanning og yrke en sentral del. Ved å velge utdanning, velger man ikke bare en vei til det man ønsker gjøre for å skaffe seg et utkomme, man velger en viktig del av hva/hvem man vil være. Arbeidet er en sentral del av livet, og dermed også av vår identitet i det senmoderne samfunn. Karrierevalg blir dermed sentrale ledd i det identitetsskapende prosjektet de unge står midt oppe i. Unges valg og bortvalg av fag, forstås som et resultat av at moderniteten og industrisamfunnet har mistet sin hegemoniske rolle i forhold til ungdommen, og der fag og yrker som relateres sterkt til industrisamfunnet, dermed også har mistet mye av sin appell

Denne forståelsen har fått betydning for en del forskning og annet arbeid rundt karrierevalg og rådgivning også i Norge. Nettopp fordi det ikke passer inn i den identitet store ungdomsgrupper ønsker å konstruere.

I kontrast til dette står en rekke ulike teoretikere som påpeker den sosiale reproduksjon som skjer i skolen, også med hensyn til valg av utdanning og yrke. I forlengelsen av Bourdieu (1984, og 1998) er mange opptatt av den rollen klasse spiller i dette. Som alt annet i skolen, vil elevenes valg påvirkes av den kulturelle kapital de besitter, og i hvilken grad denne samsvarer med den legitime kulturen som er rådende i skolesystemet. Ungdoms valg blir i et slik perspektiv påvirket av deres klassemessige bakgrunn (Hansen 2005).

Boudon (1974) beskriver det han kaller ”verditeori”, der det sentrale er at ulike sosial lag har ulike normer og verdier i forhold til utdanning. Dette påvirker også elevens valg, og prestasjoner i skolen.

I forhold til hvordan unge gjør sine valg, finnes det flere ulike teoretiske tilnærminger. Vi vil her bare kort presentere noen sentrale retninger som vektlegger samspillet mellom individet

og dets omgivelser. Som vi vil se inneholder de sentrale teoriene på området en stor grad av sammenfallende elementer.

Parsons karriereteori (Parson 1909) er på mange måter grunnlagt for svært mye moderne karriereveiledning. Denne teorien peker på tre sentral faktorer i valg av yrke. Dette er kjenneskap til seg selv, kunnskap om arbeidslivet, og det Parsons kalte ”sann ressonering” på bakgrunn av de to første faktorene. For å kunne gjøre gode karrierevalg, må den som skal velge altså ha tilstrekkelig innsikt i egne preferanser og ferdigheter. Dette alene er ikke nok, man må også ha tilstrekkelig kunnskap om arbeidslivet, hvilken kompetanse og hvilke egenskaper som kreves for å få og fungere i ulike jobber. I tillegg kreves det nødvendig kompetanse i det å gjøre valg basert på de to første faktorene. Den som skal velge må kunne reflektere, veie for og imot, og på den måten gjøre et valg.

Hollands trekk- og faktorteori er også sentral for mye rådgivning. Også her står elevens kunnskap om seg selv sentralt for å kunne vurdere informasjon om ulike yrker med tanke på et valg. Holland gjør en kobling mellom bestemte personlighetstyper bestemte kategorier yrker. Den som skal velge plasseres ved hjelp av et testsystem, først i en av seks personlighetstyper; realistisk, undersøkende, sosial, foretaksom eller konvensjonell. Hver personlighetstype består av ulike personlighetstrekk, adferd og preferanser. Etter å ha funnet elevens personlighetstype, sammenholdes dette med ulike yrker med egenskaper som karakteriseres på samme måte. Derved kan man finne hvilke områder en elev med en bestemt personlighetstype kan sies å passe best til.

En rekke testredskaper og andre virkemidler har blitt utformet på bakgrunn av dette, og mye av dette er i bruk også i skolens rådgivning i Norge. Fokus er på å finne elevens personlighetstype, og derfra lede inn mot utdanninger og yrker som matcher den aktuelle personlighet.

En annen teori om karrierevalg som til en viss grad kan sies å bygge videre på Parsons, er Krumboltz’ læringsteori (se for eksempel Zunker 2006). Det sentrale her er at våre livserfaringer er avgjørende for våre valg. Kjenneskap om seg selv, sine preferanser og arbeidslivet, som også her står sentralt, kan være både direkte og indirekte, altså ervervet både gjennom egne erfaringer og indirekte, via andre.

I valgprosessen inngår også hos Krumboltz individuelle faktorer (intelligens, kjønn, etnisitet, fysikk etc) som både påvirker og begrenser valg, miljømessige faktorer og læringserfaringer, som kan være instrumentelle og assosiative. Sentral i denne modellen står individets problemløsningsferdigheter, som igjen leder til begrepet karrierevalgmodenhet eller yrkesvalgmodenhet (Birkemo 1997). Dette handler om å ha de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og motivasjon for å orientere seg mot utdanning og yrke, og gjøre et karrierevalg. For å kunne gjøre et godt valg, trengs ulike kompetanser: egenkompetanse; fagkompetanse; kunnskap om muligheter i utdanningssystemet; arbeidslivskompetanse og kompetanse i å foreta valg og ta ansvar for det valget man har gjort.

Alt dette må altså skolen og skolens rådgivning kunne bidra til å gi eleven. Dette definerer også de kompetanseområder som rådgivningen må besitte.

Yrkesvalgprosessen er i følge Birkemo (2007) en sirkulær prosess i tre faser. Den første fasen handler om utforskning av aktuell informasjon. Her søker eleven kunnskap om ulike yrker og veien gjennom utdanningssystemet som er nødvendig for å nå fram dit man ønsker. 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, fordi de opprinnelige alternativene har vist seg å ikke være tilfredsstillende, eller de tidlige fasene i prosessen ikke har vært tilstrekkelige.

Birkemos egen 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. Dette sier noe om problemstillingene rådgivningsarbeidet står overfor, og om innholdet i rådgiverrollen. Oppgaven blir å gjennomføre tiltak og prosesser som best mulig gir elevene den nødvendige, heterogene kompetansen som gjør dem i stand til å gjøre gode valg, som samtidig skal forholde seg til andre relevante gruppers behov og ønsker. I hvilken grad man klarer dette, avgjør prosesskvaliteten i skolens rådgivning.

3.2.2 Betydninger av kjønn i utdanningsvalg

Forskning viser at ungdommen stadig velger svært tradisjonelt i forhold til kjønn. Videre vil vi se nærmere på dette og teorier rundt sammenhengen mellom kjønn og yrkesvalg, ulike rasjonalitetsformer og hvorfor kjønnsperspektivet er viktig å ha med seg i skolens rådgivningsarbeid.

3.2.2.1 Kjønnede utdanningsvalg i individualismens tidsalder

Frihet til å gjøre egne valg blir gjerne betraktet som et minimum hvis vi vil vise at vi har innflytelse over egne liv. I følge sosiologen Nicolas Rose (1999) lever vi i en tid der "frihet" er blitt prinsippet for svært mange ulike drømmer og prosjekt. Frihetsbegrepet har stor appell og kobles derfor sammen med andre positive ladede begreper som selvbestemmelse og ansvarliggjøring.

"Jeg er bare meg selv jeg" sier opprømte deltakere i Idol eller X faktor til stadighet på TV. Psykiateren Finn Skårderud har påpekt at mens han i sin oppvekst stadig fikk beskjed av de voksne om ikke "å skape seg", får barn og unge i dag høre "skap deg", vær unik, vær deg selv. I denne undersøkelsen spør vi ungdommer om deres utdanningsvalg. Vi vil belyse hvordan valgene de gjør begrunnes. Fra tidligere forskning om arbeidsliv og familieliv vet vi at valg som kvinner og menn gjør med hensyn til tilpassninger mellom familie og arbeid gjerne fremstår som individuelle og spesielle for den enkelte. Til sammen danner alle de individuelle valgene likevel et klart overordnet kjønnnet mønster i den yrkesaktive befolkningen der mødre i større grad enn fedre tilpasser sitt arbeidsliv i forhold til omsorgsoppgaver i familien (Bungum, Brandth og Kvande 2001, Solheim og Teigen 2006, Kjeldstad 2006). Hanne Haavind (1984, 1987) finner også at foreldre opplever at arbeidsdelingen "bare er blitt sånn". Haavinds poeng er at de innretter seg forskjellig og at kjønn har en betydning i forhold til dette. Når det gjelder jenter og gutters kjønnstypiske

utdanningsvalg er det grunn til å spørre hvordan de begrunnes av den enkelte ungdom. I lys av vår hovedproblemstilling om kvalitet på rådgivningen i norsk skole har det vært viktig for oss å få belyst i hvilken grad de kjønnede valgene ”bare blir slik” og i hvilken grad rådgivere i norsk skole i dag er opptatt av å utfordre jenter og gutter til refleksjon rundt utdanningsvalg i forhold til kjønnsstereotypiske forståelser av hva jenter og gutter kan eller bør velge.

Med dette som gjerne benevnes som ”individualismens tidsalder” som bakteppe er det grunn til å spørre hvorfor så mange jenter og gutter følger tradisjonelle kjønnede mønstre hva angår utdanning og yrkesvalg i Norge? Det finnes mange ulike forklaringer på dette og selvsagt stor uenighet. Biologiske forklaringer vektlegger kjønnsulikhet i valg av utdanning som et resultat av jenter og gutters medfødte egenskaper, mens sosiologiske forklaringer vektlegger i større grad det sosiale miljø, sosiale forventninger og internalisering av etablerte normer om hva som passer best for gutter og jenter.

Uavhengig av hva vi velger å legge mest vekt på av ”født sånn eller blitt sånn” har en i norsk sammenheng en politisk overordnet målsetting om likestilling mellom kvinner og menn. Fortsatt er det slik at kvinner tjener mindre enn menn i Norge og det er i hovedsak to forklaringer på dette. Det kan handle om lønnsdiskriminering, men den viktigste forklaringen er likevel strukturene i arbeidslivet. De typiske kvinneyrkene er lavere lønnet og mange kvinner arbeider dessuten deltid. Kvinner i Norge gjør også fortsatt størst del av ulønnet omsorgsarbeid i familien (NOU 2008:6). En måte å få bukt med de store kjønnsforskjellene i lønn er selvsagt å heve lønnen i de yrkene der kvinner er i flertall, en annen og samtidig strategi kan være å endre jenter og gutters utdanningsvalg.

3.2.2.2 Forskning om kjønn og utdanningsvalg

Ikke bare i samfunnsdebatten, men også i forskning om betydninger av kjønn og likestilling har det kjønnssegregerte utdannings- og arbeidsmarkedet kommet i bakgrunnen. Solheim og Teigen (2006) etterlyser derfor mer systematisk og forskningsbasert kunnskap om de hovedtrekk og endringsprosessene som kjennetegner det norske arbeidslivets segregeringsmønstre og peker på at det ikke har blitt gjennomført grundige nok undersøkelser på dette området i Norge de siste årene. I Sverige har en derimot gjennomført omfattende undersøkelser og kartlegging av kjønnssegregering i det svenske arbeidsmarkedet (SOU:2004:43). Disse tyder på at kjønnssegregeringen fortsatt er sterk i Sverige, men at det er noe bevegelse og endring i forhold til jentene som i større grad søker seg mot mannsdominerte utdanninger og yrker. I de typiske kvinneyrkene i pleie og omsorgsektoren registreres det i liten grad endringer, en har altså ikke lyktes i å få guttene til å velge omsorgsykker. Også i Danmark er satt i gang større forskningsprosjekter knyttet til å kartlegge utviklingen i kjønnssegregering på arbeidsmarkedet (Holt et.al. 2006). Her går det frem at segregeringsnivået fortsatt er høyt, men at det er redusert på områder i arbeidslivet som krever utdanning på mellom og høyere nivå. På områder i arbeidslivet som krever fagutdanning eller et kortere utdanningsløp som eksempelvis innen bygg og håndverk, kontor, pleie og omsorg, er det fortsatt sterk kjønnssegregering.

Solheim og Teigen viser til at i norsk sammenheng kan den forskning som likevel er gjort de siste årene på dette området (Støren og Arnesen 2003, Håland og Daugestad 2003, Barth, Røed og Schøne 2005, Olsen 2004, Skjeie og Teigen 2003, Teigen 2006) tyde på at vi har hatt en liknende utvikling som i Sverige og Danmark. Det ser altså ut til at flere jenter enn

tidligere sprer seg utover flere typer yrker enn tidligere, mens det altså er guttene som først og fremst bidrar til å bevare kjønnssegregeringen gjennom sine utdannings- og yrkesvalg sier Solheim og Teigen (2006:10). Her må det imidlertid tilføyes at guttene hele tiden har hatt flere kjønntypiske yrker å velge i enn det jentene har hatt. Jentene kan derfor sies å ha hatt større behov for å utvide valgmulighetene. I tillegg kommer betydningen av at flere jenter nå enn tidligere tar høyere utdanning. Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet reflekteres i skolesystemet, særlig tydelig når det gjelder yrkesfagene.

3.2.2.3 Utdanningsvalg skaper det kjønnssegregerte arbeidslivet

I St. melding 6 (2010-2011) *Likestilling for likelønn* pekes det på at kjønnssegregeringen i arbeidslivet begynner i utdanningen. Fra 1980 tallet og ut over på 1990-tallet steg andelen jenter i høyere utdanning så fort at det kunne betegnes som en kjønnsrevolusjon (Frønes og Brusdal 2000). I 2001 var kvinneandelen blant studenter på 59 % men fra da av har denne veksten vært mindre, i 2009 var kvinneandelen på 61% i høyere utdanning. Kvinneandelen synker imidlertid med stigende nivå på utdanningen, det er også store forskjeller i hvilke fagfelt jenter og gutter velger både på videregående og i høyere utdanning. Frønes og Brusdal peker på at offentlige myndigheters kampanjer for å få jenter til å velge ”utradisjonelt” ikke har hatt så stor effekt, spissformulert slik ”*Staten reklamerte for industrisamfunnets kjeledresser, men damene valgte medisin og jus*” (Frønes og Brusdal 2000:65). Det kan se ut som ”kjønnsrevolusjonen” i størst del har berørt enkelte tradisjonelt mannsdominerte yrker som krever høyere utdanning. I fag med yrkesutdanning kan det derimot opprettholdes det tradisjonelle kjønns mønsteret i større grad.

3.2.2.4 Kan ulike rasjonalitetsformer forklare kjønnsulikhet i utdanningsvalg?

St.melding 6 (2010 – 2011) viser til flere undersøkelser som bekrefter at gutter og jenter har forskjellige preferanser og motivasjon for utdanningsvalg (eks. Ung i dag 2005, Rose prosjektet 2007). Prosjektet ”Ung i dag”(2005) viste eksempelvis at guttene ønsket i større grad enn jentene å få et yrke med prestisje, lønn og makt, mens jentene ønsket i større grad en jobb som var samfunnsnyttig, skapende, humanistisk og individuelt tilpasset. Kan det tenkes at jenter og gutters ulike tenkemåter med hensyn til utdanningsvalg skyldes at de forholder seg til ulike former for rasjonalitet?

Max Weber utviklet begrepene instrumentell rasjonalitet og verdirasjonalitet for å kunne analysere sosial handling. Han brukte begrepet rasjonalitet først og fremst for å forstå hva som skjedde i utviklingen av det moderne samfunn (Weber 1966).

Den kritiske kvinneforskningen grep på slutten av 1970-tallet fatt i Webers begreper om rasjonalitet. Kvinneforskerne ønsket først og fremst å finne ut om rasjonalitetsbegrepene var brukbare i forståelsen av kvinners måte å handle på og hva som ga kvinner mening. I sosiologien hadde det tradisjonelt vært vanlig å forstå rasjonalitet og følelser som en dikotomi, som to kjennetegn ved menneskelig handling som var gjensidig utelukkende. På grunnlag av forskning om omsorgsarbeid utviklet Kari Wærnes (1987) begrepet omsorgsrasjonalitet som hun knyttet først og fremst til kvinners aktiviteter i reproduksjonssfæren. Gjennom sine analyser viste hun hvordan omsorgsrasjonaliteten skiller seg fra den teknisk-økonomiske rasjonaliteten. Med bakgrunn i omsorgsrasjonalitetsbegrepet

åpner Wærnes opp for at aktører både kan være bevisst og følende. Dette står i motsetning til tidligere forståelse der aktører enten fremsto som rasjonelle og bevisste eller som følende og ubevisste. På denne måten opphevet Wærnes diktomien mellom fornuft og følelse. I en omsorgsrasjonell forståelse henger fornuft og følelser sammen. Det er en rasjonalitet som er andre-orientert i stede for oppgaveorientert. Det sentrale her blir evnen til innlevelse i andre personers situasjon og trenger ikke føre til konkrete og målbare resultater. Omsorgen kan i denne forståelsen være et mål i seg selv (Wærnes 1987). En omsorgsrasjonell aktør kan derfor fremstå som ineffektiv og lite målrettet og smart med hensyn til penger, status og andre målbare størrelser. Vi vil hevde at det er mulig å anvende omsorgsrasjonalitetsbegrepet for å forstå bedre hvorfor jenter i så stor grad velger omsorgsyrker eller utdanning der de får jobbe med mennesker. Kanskje jenter rett og slett preges av en mer omsorgsrasjonell forståelse av hva som er viktig og ikke i forhold til det yrkeslivet de ønsker seg? Det er også mulig å tenke seg at gutter i større grad enn jenter preges av en mer instrumentell – økonomisk rasjonalitet som gjør dem mer motivert for jobber som gir høy lønn, makt og prestisje. Det er imidlertid viktig å ikke tenke på omsorgsrasjonalitet som en egenskap vi kan forutsette alle jenter er i besittelse av. Det kan fort bli en ganske essensialistisk forståelse der alle gutter er instrumentelle og økonomisk rasjonelle mens alle jenter er omsorgsrasjonelle (Bungum 1994: 30-31).

3.2.2.5 Hvorfor er kjønnsperspektivet viktig i skolens rådgiving?

Da kvinnene inntok arbeidsmarkedet var det i stor grad i yrker som var en forlengelse av deres arbeid i hjemmet, som omsorgs- og servicearbeid (Forseth 2002). Slik ble ”kvinnearbeid” tett forbundet med ferdigheter som ble betraktet som noe kvinner har i egenskap av å være kvinner. Sentrale emosjonelle og relasjonelle jobbkrav ble dermed tett knyttet til stereotype trekk ved kvinner og slike historiske forhold bidrar til å ”kjønnskode” yrker og posisjoner, og bidrar til reproduksjonen av den eksisterende kjønnssegregeringen av arbeidsmarkedet (Forseth 2002:336). Videre har det i nyere perspektiver på kjønn vært fokus på hvordan virksomheter bidrar til å definere jobber på kjønnete måter slik at ansatte, uavhengig av kjønn, spiller ut disse kjønnsstereotypiene (Forseth 2002). Kjønn sett som mønster av ulikheter innebærer vanligvis kvinners underordning, enten konkret eller symbolsk, og kjønn blir dermed et maktsymbol (Forseth 2002:336). Kjønn og makt knyttes sammen gjennom kjønnete prosesser som gjør at *”fordeler og ulemper, handling og følelse, betydning og identitet danner mønstre som opptrer gjennom og ved hjelp av et skille mellom mannlig og kvinnelig, maskulint og feminint”* (Acker 1993). Disse prosessene foregår på flere nivå: symbolske, strukturelle, interaksjonelle og individuelle, og til sammen utgjør de sentrale strukturer som opprettholder og reproducerer det kjønnssegregererte arbeidslivet.

I forhold til skolens rådgiving, og særlig da yrkes- og utdanningsrådgivingen er dette prosesser og strukturer som er med på å forme elevenes valg av yrker og utdanning, og bør derfor være en sentral del av tjenestens arbeid. Men det finnes flere ulike resonnementer for hvorfor kjønnsperspektivet er viktig også i rådgivingstjenesten i skole og dermed ulike innganger til problematikken.

Det første resonnementet vi vil fremheve handler om likhet og rettferdighet. Det er urettferdig at gutter og jenter ikke har de samme reelle rettighetene til å velge det yrket eller den utdanningene de vil. Den formelle rettigheten er der, men slik arbeidsmarkedet og samfunnsstrukturene er i dag har ikke gutter en reell rett, i like stor grad som jenter, til å bli

hjelpepleier fordi hans kjønn medfører flere uformelle hindringer for å kunne velge og gjennomføre denne utdannelsen.

På den andre siden kan vi si at dette handler om ressurser. Arbeidsmarkedet trenger så god arbeidskraft som mulig og det at rekrutteringsgrunnlaget er begrenset til den ene halvdel av befolkningen er derfor problematisk. Et så snevert rekrutteringsgrunnlag fører til at bransjene går glipp av dyktig arbeidskraft og for å sikre videre kvalitet og utvikling er det viktig at det arbeides for å åpne opp ungdommens reelle valg- og gjennomføringsmuligheter.

For det tredje kan det argumenteres for at alle arbeidsmiljø nyter godt av og blir bedre av et visst mangfold, både når det gjelder kjønn og etniske minoriteter. Mangfold er positivt for ethvert miljø fordi det bidrar til en utvikling og dynamikk i miljøet som igjen gjør det mer åpent for nye impulser.

Disse argumentene må sees både i lys av et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Samfunnsøkonomisk er det viktig å arbeide for et mindre kjønnssegregert arbeidsmarked fordi dette vil føre til at vi på en bedre måte kan utnytte de ressursene vi har tilgjengelig og vi vil få en bedre organisering av samfunnet vårt. På individplanet handler det om å arbeide for at flere får et arbeid som de trives med og hvor de har mye å bidra med. At individene får en videre horisont å velge yrker blant, vil være positivt både for den det gjelder rent personlig og samfunnsøkonomisk i form av at flere finner seg tilrette i et arbeid de trives med og muligens at færre faller utenfor arbeidslivet.

For en nærmere gjennomgang av forståelser av kjønn, måter å arbeide med problematikken og kjønnning av fag henviser vi til Mathiesen, Buland og Bungum (2010) "*Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?*" som i sin helhet handler om kjønnsperspektivet i skolens rådgiving.

3.3 Om rådgivingens påvirkningsmuligheter og oppnådde resultater: tidligere forskning

Her vil vi gjøre en gjennomgang at tidligere forskning på påvirkningsmuligheter, elevers valg og motiver og bortvalg og frafallsproblematikken.

3.3.1 Utdanningsmotiver og påvirkningsagenter: Hva og hvem påvirker ungdoms valg av utdanning og yrke?⁴

Store deler av dette kapitlet er hentet fra rapporten "*Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og oppfølgingstjeneste i norsk skole*" skrevet av Buland i samarbeid med Mathiesen i 2008. Teksten er utvidet og utdypet, men er i hovedsak den samme som i kunnskapsoversikten.

⁴ Store deler av dette kapitlet er hentet fra rapporten "*Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og oppfølgingstjeneste i norsk skole*" skrevet av Buland i samarbeid med Mathiesen i 2008. Teksten er utvidet og utdypet, men er i hovedsak den samme som i kunnskapsoversikten.

I en medie verden der unge bombarderes av informasjon av ulik art, opplever mange rådgivere at de i liten grad når fram med sin informasjon. En rådgiver med lang erfaring intervjuet i forbindelse med evalueringen av prosjektet Bevisste utdanningsvalg, uttalte bl.a. at alt hun gjorde og sa, hadde liten virkning sammenlignet med den informasjon hennes elever fikk fra populære amerikanske TV-serier. "Alle" hennes elever ville for eksempel bli advokater eller kokker.

I forbindelse med oppstarten av prosjektet Bevisste utdanningsvalg, gjennomførte Østlandsforskning en studie av hva og hvem som påvirket unges utdanningsvalg. Resultatet her viste at foresatte/foreldre skårer høyest, særlig hos guttene, som mente at besøk på videregående skole var det som hadde hatt nest mest betydning. Jentene hadde i denne undersøkelsen en noe mer lik fordeling på foreldre/foresatte og besøk på videregående skole. Rådgiver kom på en klar tredjeplass for både gutter og jenter i denne undersøkelsen (Nyhus og Fauske 1998). Den samme studien viste videre at ca 37 % av elevene oppga at de hadde visst lenge, siden 7. og 8. klasse, hva de skulle velge, mens 15 % fortalte at de hadde bestemt seg rett før valget skulle gjøres. Den største gruppen elever (47 %) fortalte at de hadde bestemt seg mellom 1 uke og 3 måneder før søknadsfristen. Foreldres og særlig mors betydning som påvirkningsagent framheves også av Østberg (1999) i hennes studie av ungdom i Harstad-regionen og deres yrkes og utdanningsvalg.

Grov (1998) har i en studie av elever på yrkesfaglig studieretning i Sunnhordaland kommet til en liknende konklusjon; foreldrene er de elevene først og fremst oppgir å ha rådført seg med, guttene mest med far, jentene mest med mor. Rådgiver kommer etter foreldrene, mens råd fra venner er viktigere enn råd fra søsken. Et svært klart flertall av de spurte mente imidlertid at de enten ikke hadde rådført seg med noen, eller at rådene de hadde fått hadde hatt liten betydning. Dette siste er gjennomgående i mange slike studier; ungdom mener at de har tatt sine valg på eget, selvstendig grunnlag. En breddeundersøkelse blant elever som ble omfattet av prosjekt Delt rådgivningstjeneste (Buland og Havn 2002), viste liknende tall. 9 % av elevene sa at de hadde bestemt seg før 8.klasse, mens i overkant av 31 % hadde gjort sitt valg etter jul i 10.klasse.

Med hensyn til hvem som påvirket deres valg, viste evalueringen av Delt rådgivningstjeneste de samme tendenser som de fleste andre undersøkelser av dette. Foreldre oppfattes helt klart som de som påvirker valgene mest, tett fulgt av venner. 59 % av elevene som ble omfattet av evalueringen, svarte at rådgiver i ungdomsskolen hadde hatt ingen eller liten betydning. Kategorien "Andre" var for øvrig den som hadde suverent høyest andel svar; i de fleste tilfeller dreide dette seg om "meg selv". Elever som har valgt, viser en klar tendens til å nedvurdere andres påvirkningskraft på det valget de har gjort. Det er viktig å framheve at man gjør selvstendige valg.

I forhold til for eksempel Hatleviks undersøkelse (Hatlevik 2002) av rådgivningen i videregående skole, kan det se ut som om elevene som deltok i Delt rådgivningstjeneste, vurderte rådgivernes betydning for valget som noe større. I Hatleviks utvalg var det 72 % av guttene og 79 % av jentene som mente at rådgiver ikke hadde hatt noen betydning for deres valg. Bortsett fra dette, er det stor grad av sammenfall mellom de to studiene.

En studie av universitetsstudenter i Australia, viser et blide ikke ulikt dette. Studentene oppgir foreldre og lærere, som de som i størst grad har påvirket deres valg av utdanning. Påvirkning fra for eksempel media er også viktig, i tillegg til at mange legger vekt på at valg også skjer som en følge av tilfeldigheter (Bright et.al. 2005).

Edwardsens (1995) studie av yrkesvalgmotiver hos ungdom, viste at en del motiver deles av så å si alle som ble omfattet av undersøkelsen. Ikke overraskende la alle vekt på at de ønsket en jobb der det var lett å få arbeid, og der jobben var trygg. Gutter ville i større grad enn jenter arbeide med maskiner og verktøy, og var mer "ting-orientert" enn jenter, som på sin side helst ville jobbe med å hjelpe andre, jobbe sammen med andre osv. Studien viser også at ungdom i stor grad "arver" sine foreldres yrkesvalgmotiver. Mors yrke teller mest for jentene, fars yrke for guttene.

Studien viser også at mange er usikre på hva de skal velge, at det for mange åpenbart er behov for omvalg. Valg er et resultat av en modningsprosess.

Bjørnson (1995) viser også foreldres betydning for unges yrkesvalg. Enkelte har pekt på tendensene til sosial reproduksjon i dette; en systematisk overføring av ressurser mellom generasjonene, langs klassestrukturelle linjer. Man ser klare tendenser både til reproduktive og klassemobile tendenser, tendenser til reproduksjon klart i de valg ungdommene hadde gjort, mens mobilitetsaspektet kom klarere fram i deres ønsker og planer for framtida. Studien konkluderer med at man fortsatt så sterk effekt av klasse i ungdoms framtidsorientering (Bjørnson 1995).

Falch-Pedersen (1998) studerer på sin side variasjoner i unges yrkesaspirasjoner for å forstå bakgrunnen for sosial skjevrekuttering til høyere utdanning. En sentral konklusjon her er at mekanismer bak sosial skjevrekuttering dannes tidlig, og kommer til uttrykk i yrkesambisjoner allerede i ungdomsskolen.

Sætnan (2006) har belyst elevers opplevelse av å ta en beslutning i forhold til utdanning og/eller yrke. Ett av funnene fra hennes studie, er at elevers måte å ta en beslutning på varierer, og at rådgivers tilnærming og metoder må tilpasses den enkelte elev. Hun konkluderer også med at det er nødvendig å se rådgivning som en holistisk prosess, hvor alle aspektene i rådgivningsrelasjonen og elevenes beslutningspreferanser må tas i betraktning.

Hafskjold og Olsen (1995) viste at ungdom som hadde startet på en høgskoleutdanning, opplevde at den rådgivning de hadde fått i ungdomsskolen og videregående skole, hadde til dels store mangler, og var preget av mye tilfeldigheter. Manglende kompetanse hos rådgiver trekkes fram av flere. Flere opplevde at de hadde blitt direkte villedet av rådgiver. Andre studenter i utvalget til denne studien framhevet på sin side rådgiver som sentral m.h.t. informasjon man hadde fått.

Flere studier har også lagt vekt på at utdanningsvalg er en dynamisk prosess, at planer ikke er noe som er fast hos den enkelte, men tvert imot endrer seg under veis. Mye av elevenes orientering i forhold til framtidige valg, skjer derfor i løpet av en påbegynt utdanning (Søfteland 1995, Bjørnstad 1997).

3.3.2 Valg av utdanning, resultat av personlighet eller valg av identitet?

Personlighetstrekk og personlige preferanser er sentralt også i å forstå yrkesvalg (se for eksempel Holland 1985 eller Engvik 1999). Dette står sentralt i mye av det vi kan kalle rådgivningsteori, og påvirker også metodebruk i alle fall i det vi kan kalle det profesjonelle rådgiverfeltet, blant annet gjennom bruk av ulike interesse- og personlighetstester som redskap i rådgivningen. Maute (2002) er et eksempel på en norsk studie av et utvalg arbeidstakere med utgangspunkt i slik teori.

Individer eksisterer ikke i et vakuum, men må også forstås som produkter av sine omgivelers påvirkning. Samfunnsmessig utvikling, konjunkturer og sosiokulturelle endringsprosesser er dermed også med på å påvirke den enkeltes valg og preferanser. Enkelte forskere og såkalte trendanalytikere har i de senere årene hevdet at ungdoms yrkesvalg nå i mindre grad er preget og påvirket av ønsket om god lønn og sikker jobb. Det post-materielle mennesket, og ungdommen, velger altså annerledes og begrunnet på andre måter, enn det deres foreldre, preget av industrisamfunnets grunnleggende mekanismer og verdier, gjorde (Buland og Havn 2002). I en studie utført av Fishnet Nordic på oppdrag fra NHO, heter det blant annet:

"I likhet med i andre deler av samfunnet og i alle aldersgrupper, forventer både ungdom og foreldre at utdanningen først og fremst skal hjelpe den enkelte til å "realisere seg selv". Ta vare på sine evner, utvikle dem, få en jobb og en utdanning som er mer preget av lyst enn av plikt, av nytelse framfor selvoppofring" (Fishnet Nordic 2002: side 20).

Det sies videre at lønn, sikker framtid og trygghet ikke er uviktig for ungdom og foreldre, men at dette nå i større grad er "hygienefaktorer, som man uansett forventer av enhver jobb." Dette skal altså gjenspeile en påstått generell endring i samfunnet, bort fra tidligere tiders vektlegging av materielle goder og status, i retning av et mer "post-materielt" levesett og verdigrunnlag.

I denne konteksten, forstås unges valg av utdanning og yrke ofte som et ledd i en konstruksjon av identitet og mening i et komplekst samfunn. Det internasjonale Rose-prosjektet, som fokuserer på rekruttering til realfag, er ett eksempel på en slik tilnærming.⁵ Her ser man på unges valg av eller fravær av valg av realfag, blant annet som et utslag av holdninger og konstruksjon av identitet i et sen-moderne samfunn, der modernitetens og industrisamfunnets verdisett på mange måter har mistet sin hegemoniske rolle i forhold til ungdommen, og der fag og yrker som ikke forbindes med det senmodernes samfunn, har mistet sin tiltrekning. Det de betegner som "spirit of the age"/"Zeitgeist" påvirker ungdoms valg. Sentralt i prosjektet er en forutsetning om at skolens naturfagundervisning må bygge på forståelse av ungdom, deres kultur og hva de er opptatt av (Schreiner 2006).

Skaugerud (2006) studerer også valg av utdanning i et slikt perspektiv, og viser hvordan identitetsforhandlinger er sentralt for å forstå unges utdanningsvalg. Elevenes egne ønsker for fremtiden, som også er sterkt knyttet til spørsmål om identitetsdannelse, møter foreldres og søskens råd. Sørensen (2005) benytter et liknende perspektiv i sin studie av ungdoms valg av yrke og utdanning.

⁵ Se for eksempel <http://www.ils.uio.no/english/rose/index.html>

SINTEFs evaluering av prosjektet Delt rådgivningstjeneste, så også på elevenes motiver for valg av utdanning og yrke. Denne undersøkelsen antydte at de post-materielle verdier og valg ennå ikke var helt på plass blant de ungdommene som ble omfattet av prosjektet; lønn, trygt arbeid og framtidsutsikter/opptrykksmuligheter var fortsatt det de fleste oppga som begrunnelse for sine valg (Buland og Havn 2002). Det samme viste en undersøkelse fra Østlandsforskning, utført ved oppstarten av prosjektet Bevisste utdanningsvalg (Nyhus og Fauske 1998).

3.3.3 Valg, bortvalg og frafall

Den andre sentrale ”bølgen” i oppmerksomhet rundt rådgivningstjenesten, hadde som sagt sitt utspring i bekymringen over høyt, og økende, frafall i videregående opplæring. Siden det her er klart at ”feilvalg” er en av de sentrale årsakene til frafall, ble det også fokusert på alt som kunne bidra til at unge gjør bedre, mer bevisste og velinformerte valg av videregående utdanning. Mange av de studiene som har studert frafall i skolen, har derfor også vært opptatt av rådgivningstjenestens rolle og funksjon. Bedre rådgivning som fører til bedre valg, vil kunne redusere frafall.

Det største samlede prosjektet som har kartlagt frafall fra videregående skole, er prosjektet Bortvalg og kompetanse, gjennomført ved NIFU STEP på oppdrag fra sju fylker i Østlandssamarbeidet. Dette prosjektet har fulgt 9749 elever som gikk ut av ungdomsskolen i 2002 i fem år, for å få et bilde av deres vei gjennom videregående opplæring. Prosjektet har ikke hatt noe hovedfokus på rådgivningstjenesten, men har belyst en rekke forhold som er av svært stor betydning også for rådgivningen i skolen (Markussen 2003, Markussen og Sandberg 2004, Markussen og Sandberg 2005, Markussen et al 2006, Markussen et al 2008).

Den første rapporten fra dette prosjektet (Markussen 2003) viste at et klart flertall av elevene som ble omfattet av undersøkelsen, oppfattet rådgiver i ungdomsskolen som den viktigste kilden til informasjon om videregående opplæring. En meget høy andel av de spurte hadde også mottatt rådgivning på en rekke ulike måter. Ungdommene i denne undersøkelsen var også i overveiende grad fornøyd med den rådgivning de hadde fått.

Etter å ha fulgt elevene to og et halvt år etter avsluttet ungdomsskole (Markussen og Sandberg 2004) ser man også at fylker som etter egen vurdering har gode nettverk og et velfungerende og erfarent rådgiverkorps, også har klart å få redusert frafall/bortvalg i sine skoler. Gode tverretatlige samarbeid mellom rådgivere, OT, NAV, skoler og inntaksavdelingen gir også et godt grunnlag for å følge opp elever som har valgt bort opplæring. Denne rapporten framhever også det lave antallet som utnytter formaliserte muligheter for opplæring mot kompetanse på lavere nivå, lære kandidatordningen. Her har også skolens rådgiving en utfordring.

Prosjektet har ellers vist at *forventingsbrist* er en sentral årsak til frafall/bortvalg. Særlig er dette fremtredende på yrkesfag (Markussen et al 2006). Elever oppgir at de har hatt feil forestillinger om hva et fag/yrke i realiteten innebærer, og derfor opplevde at de hadde valgt feil. Rapporten konkluderer blant annet med at:

”For det tredje er det vår vurdering at en styrket og profesjonalisert rådgivningstjeneste vil kunne hindre en god del av det feilvalget som faktisk skjer. Som spurt forut: Kanskje det er på tide med en formalisert rådgiverutdanning som man må ha vært gjennom for å få jobb som rådgiver?” (Markussen et al 2006:28).

Den femte og siste rapporten (Markussen et al 2008) fra prosjektet viser blant annet at en svært liten andel elever starter på et løp mot kompetanse på lavere nivå (lærekandidater), mens over 34% av de som starter avslutter med kompetanse på lavere nivå. Dette viser at rådgiver, men også øvrige aktører som er involvert i rådgivningsarbeidet, har en stor utfordring i forhold til aktivt å utnytte de muligheter som finnes for elever som ikke har en realistisk mulighet til å oppnå full kompetanse. Bedre samarbeid mellom ungdomsskole og videregående skole er også en nøkkelfaktor i dette.

NIBRs evaluering av Satsing mot frafall (Baklien, Bratt og Gotaas 2004) så på den første fasen av den nasjonale Satsing mot frafall i videregående skole. De fulgte altså satsingen gjennom det første året, da den ble gjennomført i fire prosjektfylker. Til forskjell fra NIFU STEPs studie, var fokus her altså konkrete tiltak i forebygging og oppfølging av frafall.

Evalueringen legger stor vekt på å vise prosessene i arbeidet i de fire fylkene, med de ulike aktører som er sentrale i arbeidet. Med hensyn til tiltak som er egnet til å forebygge frafall, trekker de særlig fram to forhold; tiltak som bidrar til å gjøre skolehverdagen lettere å holde ut, også for de utsatte gruppene, de som sliter, og tiltak for å forhindre feilvalg. Forebygging av feilvalg er noe som må skje i grunnskolen, før valgene skjer. Her har rådgivningstjenesten en nøkkelrolle. Ellers viste evalueringen behovet for brede tiltakskjeder, og store aktørnettverk i innsatsen mot frafall.

SINTEFs evaluering av tiltak i Satsing mot frafall (Havn, Buland, Finbak og Dahl 2007) så på utvalgte tiltak i satsingen, altså både i det første året, og i forlengelsen der prosjektet ble utvidet til å gjelde hele landet. Også denne evalueringen pekte på rådgivertjenesten som en nøkkelaktør i arbeidet mot frafall. Her så man imidlertid også at rådgiver bare var en av en rekke aktører som måtte aktivt inn i arbeidet. Brede, heterogene støttenettverk for elevene, med aktører både i og utenfor skolen, framheves som en av nøklene til effektiv forebygging og oppfølging av frafall. Frafall skyldes en rekke ulike faktorer, og effektiv forebygging må også bestå av en rekke ulike tiltak. God rådgivning, tilpassede opplæringsløp, bedre overganger mellom skoleslag og mellom skole og bedrift, er bare noen av tiltakene som nevnes.

I likhet med NIFU STEPs evaluering, legger SINTEFs evaluering vekt på at samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole må bli bedre, med tanke på å gi særskilt tilrettelagte løp og/eller tilpasset skolestart for de som sliter. Ett ledd i dette bør være systemer for overføring av informasjon fra ungdomsskole til videregående.

Nordlandsforskning gjennomførte i 2004-2005 en evaluering av frafall i videregående skole i Troms (Karlsen, Rønning og Wiborg 2005) og Nordland fylke (Wiborg og Rønning 2005). Også her forklares frafall som et resultat av en rekke heterogene faktorer. Tiltak mot frafall må følgelig også gjennomføres på bred front.

Et bedre samarbeid rundt rådgivning i og mellom ungdomsskole og videregående skole framstår også her som et nøkkeltiltak. Å unngå feilvalg må være en prioritert oppgave. Det samme må arbeidet med å skape gode overganger mellom skoleslag. I likhet med SINTEF og NIFU STEPs evalueringer, er det også her klart at mye av forebyggingen av frafall må skje i ungdomsskolen, og at rådgivningstjenesten er en av nøkkelaktørene i dette.

Pettersen (2007) gjennomførte en case-studie av hvordan tiltaksplaner mot frafall er implementert i skoler. Selv om rådgivningstjenesten her ikke er behandlet i samme omfang som for eksempel PPT, pekes det på flere trekk som er relevant for å forstå rådgivernes rolle i forebygging av frafall.

Ringkjøbs (2008) singel case studie fra Nordland legger også vekt på behovet for bedre rådgivning i forebygging av frafall. Ingen av informantene som er intervjuet i denne studien, følte at rådgivningen om videregående skole hadde vært god nok i ungdomsskolen. Også kontaktlærer trekkes her fram som en aktør som bør få en viktigere rolle i rådgivning. Iversen (2006) peker i sin casestudie fra Melbu videregående skole og Hadsel fagskole i Nordland blant annet på at skolene åpenbart har en utfordring i å styrke arbeidet med karriereveiledning, for å redusere feilvalg og dermed frafall.

Sigmond (2000) studerer frafall fra grunnkurs i videregående skole, og konkluderer blant annet med at samtaler og veiledning i en gruppe med fast veileder, vil kunne være en hjelp i arbeidet med å forebygge frafall. Kristiansen (2007) konkluderer i sin studie av frafallsproblematikk, med at ”frafall” og ikke bevisste ”bortvalg” er det som karakteriseres situasjonen for de fleste. Elevene tar et valg, men i den grad de har ulike alternativer å velge mellom, er alternativene til dagens videregående opplæring i de færreste tilfeller spesielt attraktive.

4 Metode og datagrunnlag

Vi vil i dette kapitlet gjennomgå det metodiske grunnlaget for hele evalueringen, for å gi et samlet bilde av vårt arbeid. Det metodiske grunnlaget for kartleggingsdelen av prosjektet ble gjennomgått i kartleggingsrapporten i prosjektet ”Skolens rådgivning – på vei mot framtida?” (Buland et.al 2010a). Dette kapitlet bygger på metodekapitlet i kartleggingsrapporten, men det inneholder også en utdyping i forhold til det som er gjort i siste fase av prosjektet i forhold til metode og datainnsamling.

Datainnsamlingen skal bidra til å fremskaffe nødvendige data både for kartlegging av status i skolens rådgivning i dag, og for vurderingen av gode grep knyttet til organisering og innhold i dette arbeidet. For å klare dette, er vi avhengige av å benytte et bredt utvalg av metoder for datainnsamling. Både kvalitative og kvantitative samfunnsvitenskapelige metoder er lagt til grunn for arbeidet. I størst mulig grad benytter vi oss av såkalt metodetriangulering, der samme fenomen blir forsøkt belyst med data innsamlet på ulike måter.

4.1 Prosess- og resultatevaluering

Gjennom å analysere prosessene knyttet til organisering og gjennomføringen av endringer i skolens rådgivning og Oppfølgingstjenesten, får vi et bedre grunnlag for å analysere og forstå effektene av de eksisterende tjenestene. I den forbindelse er det også nødvendig å si noe om mulighetene for å måle, i streng forstand, effekter av skolens arbeid på dette området.

Å måle og analysere et tiltaks eller en institusjons måloppnåelse, er selvsagt et av de primære formål med enhver evaluering. For rådgivningen og OT vil jo det endelige målet være å oppnå positive effekter på elevenes læringsmiljø, mestring i skolehverdagen og valg av veier videre i utdanning. Dersom elevene får bedre læringsmiljø vil dette medvirke til bedre oppnådde resultater i aktuelle fag. Får elevene et godt grunnlag for å gjøre sine faglige valg, bidrar dette til økt gjennomføring i videregående skolen. Positive effekter kan også spores skolens evne å fange opp de som faller ut, på ulike måter, både i ungdomsskole og ikke minst i videregående skole.

I tillegg må man vurdere om skolens rådgivning bidrar til et bedre sosialt miljø i skolene, og dermed også et bedre læringsmiljø for elevene. Bidrar skolens arbeid med rådgivning til større grad av tilpassert opplæring for den enkelte elev? Dette er de effekter som tjenesten i siste instans må vurderes ut i fra. Noe av dette er relativt lett målbart, andre ting vil måtte være et resultat av ulike aktørers subjektive vurdering. Svarene på disse spørsmålene vil man primært få i denne avsluttende rapporten fra evalueringen.

De endringene som har skjedd og skjer i skolens rådgivning har satt i gang og vil sette i gang prosesser som vil virke over tid, og som først i årene som kommer vil kunne gi de endelige og ønskede resultater for sluttbrukerne, elevene. Det endelige svaret på endringenes effekt, vil vi derfor ikke kunne gi i løpet av denne evalueringen. Imidlertid vil vi kunne gi et bilde av om og i hvilken retning tjenesten er i ferd med å bevege seg, hvilke prosesser som er startet. Vi kan gi et bilde, ”frosset i tid”, av en dynamisk tjeneste i kontinuerlig utvikling, påvirket av både skoleinterne og eksterne faktorer.

Tjenestenes målsettinger er mange og sammensatte. Derfor er det nødvendig å se på et hierarki av effekter/måloppnåelse, der oppnådd effekt på et lavere nivå, kan fungere som en indikator på at man er på rett vei mot det endelige målet, at skolens rådgivere i samspill med andre deler av skolen bidrar positivt til læringsmiljøet.

Noen av de resultatindikatorerne der vi søker å identifisere positive effekter av skolens rådgivning, kan være:

- Bedre læringsutbytte for elevene
- Bedre læringsmiljø
- Bedre sosialt miljø/store grad av elevtrivsel og trygghet
- Liten grad av mobbing, stress og psykiske lidelser
- Bedre tilpasset opplæring
- Bedre valg av utdanning
- Redusert frafall i videregående skole
- Flere frafallselever tilbake i skole eller annen meningsfull aktivitet
- Større og mer velfungerende støttenettverk rundt den enkelte elev
- Effektiv organisering
- Gode systemer for arbeidet internt i skolene
- Gode systemer for samarbeid med eksterne aktører
- Gode interne samarbeidsrutiner rundt rådgivningstjenesten i den enkelte skole
- Bevissthet i kollegiet rundt relevante problemstillinger
- Høy grad av ledelsesinvolvering i arbeidet

Vi legger altså vekt på å evaluere strukturkvalitet, prosesskvalitet og ressurskvalitet, i tråd med Kvalitetsutvalgets definisjon av et sammensatt kvalitetsbegrep:

“Kvalitetsområdene stadfester et kvalitetshierarki der resultatkvaliteten, kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det overordnede kriterium i og med at opplæringens viktigste formål er at elevene lærer. Samtidig er de to andre kvalitetsområdene vesentlige forutsetninger for at læring kan skje. Utvalget understreker resultatkvaliteten som et viktig kriterium for at kvalitet må ses i lys av struktur- og prosesskvaliteten” (NOU 2003: 16).

På den måten åpnes det for en bred vurdering av kvalitet, og det blir mulig å se skolens rådgivning fra flere vinkler, og også for å vurdere hvorvidt evalueringsobjektet er inne i en positiv utvikling, på vei mot sine overordnede mål. De endelige svarene på dette vil vi ha fokus på å besvare i denne sluttrapporten fra evalueringen. I kartleggingen ga vi et første bilde av status, og sentrale aktørers opplevelse av resultatoppnåelse.

Den viktigste utfordringen for evalueringen er å vise hva som er et resultat av rådgivningstjenestens og oppfølgingstjenestens organisering og arbeid, altså koblingen mellom det vi observerer som struktur- og prosesskvalitet, og indikatorer på resultatkvalitet.

Skolens rådgivning er ikke et isolert fenomen, og selvsagt ikke det eneste som påvirker elevenes læringsmiljø, læringsutbytte, utdanningsvalg og gjennomstrømning. Rådgivningen må sees i sammenheng med andre beslektede tiltak og institusjoner; som for eksempel skolehelse-tjenesten, PPT, den pågående satsingen på psykisk helse i skolen, ulike antimobbe-tiltak,

NAV, BUP osv. Alt dette er eksempler på tiltak og institusjoner som parallelt med og mer eller mindre i inngrep med skolens rådgivning, er med på å endre den verden elevene og skolene, og dermed rådgivningen, lever innenfor. Tjenestens målgruppe påvirkes dessuten av en hel verden av inntrykk; foreldre, søsken, venner, populærkultur, media etc, er bare noen eksempler på alt som påvirker unges valg. Å isolere effektene av skolens rådgivning og påpeke klare årsak-virkningsforhold, byr altså på betydelige utfordringer. Eventuelle endringer i for eksempel skolemiljø, elevers psykisk helse, elevers valg av utdanning eller frafall i videregående opplæring, vil med nødvendighet være et resultat av en rekke sammensatte faktorer; skolens rådgivning er ikke det eneste som påvirker elevenes hverdag i skolene. Vi vil legge vekt på å vise og sannsynliggjøre i hvilken grad endringer i resultat, skyldes endring i struktur eller prosesskvalitet i tjenesten.

I denne evalueringen er det viktig å kartlegge og analysere de ulike aktørenes målsettinger, scenarier og suksesskriterier. Ulike aktører kan ha ulike mål for sitt arbeid med tiltakene på samme måte som en og samme aktør kan ha ulike, parallelle mål og suksesskriterier. Ofte kan slike scenarier og mål være parallelle og komplementære, men det kan også tenkes situasjoner der ulike aktørers eksplisitte eller implisitte mål med arbeidet kan stå i et konkurranseforhold til hverandre, at man for eksempel kan stå overfor en situasjon med et nasjonalt tiltak eller en nasjonal politikk og ulike lokale ”tiltak” eller lokale strategier, som på ulike måter skiller seg fra det nasjonale. En utfordring for evalueringen er å analysere disse forskjellige virkelighetsbildene som vi forventer finnes, og dermed se hvordan nasjonale føringer oversettes til lokal virkelighet.

Vel så interessant og viktig som ren innsamling av ”fakta” og kvantitative data om struktur, prosess og resultat, er det derfor å få tak i de ulike aktørenes subjektive vurderinger av prosessene rundt organiseringen av rådgivningen og OT på alle nivå, samt deres vurderinger av grad av suksess i forhold til de mål og suksesskriterier som er definert, og eventuelt blir redefinert underveis. Vi analyserer med andre ord organisering og effekter av rådgivningen basert blant annet på *aggregerte subjektive holdnings-, atferds- og erfaringsdata* fra de aktører/informanter vi intervjuer.

Vi baserer altså våre vurderinger dels på informantenes subjektive framstillinger, med de svakheter det innebærer. Disse svakhetene oppheves etter vår mening langt på vei gjennom at vi intervjuer/ samler inn data fra et relativt stort utvalg av informanter på ulike nivåer; og at kvalitative data suppleres gjennom en bred, kvantitativ breddeundersøkelse.

4.2 Dokumentstudier

Skolens rådgivning får sin form og arbeider i et kontinuerlig spenningsfelt mellom aktører lokalt og sentralt. Vi kartlegger og gjennomgår derfor sentrale dokumenter fra ulike nivå, fra departement til enkeltskoler, som kan være med på å belyse organisering, praksis og resultater av skolens rådgivning i dag, og dens framtidige utvikling. Som eksempler på slike dokumenter kan vi nevne Stortingsmeldinger og innstillinger til Stortinget, lover og forskrifter, lokale og sentrale planer, fylkeskommunale og kommunale plandokumenter, skoleplaner av ulik art osv. Mye av dette materialet kjenner vi, blant annet gjennom arbeid med tidligere prosjekter, men vi vil likevel undersøke slike dokumenter for å få et enda bedre bilde av hvordan for eksempel plandokumenter og lover og forskrift er med på å forme

skolens rådgivning og OT. Slike dokumenter vil hovedsaklig spille en rolle som bakgrunnsinformasjon gjennom datainnsamlings- og analyseprosessen.

4.3 Den kvalitative datainnsamlingen – semistrukturerte intervjuer

Den kvalitative datainnsamlingen baserer seg primært på intervjuer. Vi benytter oss av semistrukturerte intervjuer hvor det ligger en intervjuguide⁶ til grunn, og hvor det er åpninger for at intervjuobjektene kan trekke inn temaer og forhold som de oppfatter som relevante. Vi kombinerer individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Begge intervjutypene benyttes for å få frem opplysninger om og vurderinger av skolens rådgivning og OT. Mens individuelle intervju gir enkeltinformanters vurderinger, vil gruppeintervjuene gjennom den dynamikken som skapes i gruppen også gi anledning til å vurdere den enkeltes informants oppfatning opp mot andres oppfatninger (Wibeck 2000). Vi oppfatter dette som en metode som gir gode data rundt både struktur, prosess og resultat kvalitet.

Hoveddelen av intervjuene ved et utvalg av skoler. På hvert skolebesøk har vi intervjuet minimum:

- En gruppe elever
- En gruppe lærere
- Representanter for skolens ledelse
- En gruppe med rådgivere og representanter for andre elevtjenester
- Andre relevante aktører basert på skolens egenart

Vi har besøkt 5 regioner og gjort intervjuer med fokus på skolens rådgivning og 1 skole hvor vi har hatt fokus på Oppfølgingstjenesten.

I tabellen under er en oversikt over antall informanter og antall intervjuer vi har gjort i evalueringen. Den viser også en fordeling av informantene på de ulike gruppene.

Tabell 1 Oversikt over antall informanter og intervjuer, fordelt på de ulike informantgruppene.

	<i>Rådgivere</i>	<i>Elever</i>	<i>Skoleledelse</i>	<i>Lærere</i>	<i>OT</i>	<i>Andre</i>	<i>Antall</i>
Antall informanter	45	58	15	24	25	10	177
Antall gruppeintervju	11	11	5	6	27	4	64

Skoleeiere i grunnskolene blir også intervjuet i tilknytning til skolebesøkene. Vi har også intervjuet fylkeskommunale rådgiverkoordinatorer, der slike finnes.

⁶ Intervjuguidene vi har brukt finnes i vedlegg D.

Utvalget av skoler som vi går i dybden på, dekker dimensjonene land - by, grunnskole – videregående skole og stor skole - liten skole, og ulike regioner. I forhold til utvalget har det blitt tatt hensyn til sosio-økonomisk og kulturelle bakgrunnsvariabler (eksempelvis høy eller lav utdanningsnivå hos foresatte, høy eller lav andel av foresatte med fremmedspråklig bakgrunn, høy eller lav inntektsgrunnlag hos foresatte). Vi har valgt skoler bevisst for å belyse ulike sider og problemstillinger knyttet til av skolens rådgivning.

Datagrunnlaget som inngår i evalueringen av Oppfølgingstjenesten omfatter følgende materiale. I alt er det gjennomført 27 kvalitative intervjuer som omfatter 25 ulike informanter. Noen av informantene har blitt intervjuet to ganger. Datainnsamlingen har foregått i to faser, høsten 2009 og høsten 2010. I første intervjurunde høsten 2009 ble det i alt gjennomført 20 kvalitative intervjuer med 21 ulike informanter. Alle landets fylker ble intervjuet, hvor vi hovedsakelig intervjuet OT-ledere på fylkesnivå. Andre intervjurunde utført høsten 2010 har bestått av oppfølgingsintervju med fem av fylkene fra første intervjurunde. Her ble seks informanter intervjuet. I tillegg er det utført to skolebesøk på en videregående skole med skole/rådgivningsbasert modell, der vi intervjuet fire ulike OT-veiledere. Dette ble også utført høsten 2010. Skriftlige kilder har også vært brukt. Vi har også benyttet oss av offentlige utredninger, tidligere tilsendte saksdokumenter, og presentasjoner av OT på de fylkeskommunale websidene.

Alle intervjuene er som sagt kvalitative, semistrukturerte intervjuer, der hensikten ikke er å frembringe numerisk generaliserbare data om deltakerne, men derimot å belyse bestemte problemstillinger og sentrale elementer knyttet til skolens rådgivning (Thagaard 2003). I intervjuene legger vi vekt på å la informantens stemme komme fram. Hovedpoenget er å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener. Data formidler en meningssammenheng som gir forskeren, og leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har som formål å framskaffe en fylldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivå oppfatter og forstår sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser knyttet til objektet for evalueringen (ibid).⁷ Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er datas meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt (ibid:198). Hensikten med denne delen av datainnsamlingen, er å få data som gir grunnlag for å beskrive og analysere virkeligheten, slik den er forstått og opplevd av de involverte aktørene.

4.3.1 Om utvalget

Vi har som sagt besøkt 5 regioner. Disse har vi valgt ut av ulike grunner. Tabellen under beskriver hvem vi har intervjuet i den enkelte region.

⁷ Se for eksempel ibid. side 79-96 og side 193

Tabell 2 Oversikt over intervjuer og informanter til sluttrapporten

Region	Intervjuer	Antall
Region 1	Lærer ungdomsskole	4
	Elever ungdomsskole	4
	Lærere videregående skole	3
	Elever videregående skole	8
	Rådgivere	4
	Rektorer	2
	Høgskolen	1
	Region 2	Fylkesnivå
Koordinatorer 1		3
Koordinatorer 2		3
Karrieresenter 1		2
Karrieresenter 2		2
Rådgivere		5
Rådgivere ungdomsskole og videregående skole		6
Elever VG1		2
Rektor		1
Elever VG3		3
Lærer videregående skole		2
Rådgivere		3
Region 3		Elever 1 videregående skole
	Elever 2 videregående skole	7
	Skoleledelse videregående skole	3
	Lærer videregående skole	6
	Rådgivere videregående skole	3
Region 4	Rådgivere ungdomsskole	4
	Elev 1 ungdomsskole	7
	Elev 2 ungdomsskole	5
	Rådgivere videregående skole	4
Region 5	Rådgiver/sosiallærer ungdomsskole	2
	Elever ungdomsskole	6
	Lærere ungdomsskole	4
	Skoleledelse ungdomsskole	3
	Elevgruppe 1 videregående skole	4
	Elevgruppe 2 videregående skole	4
	Lærere videregående skole	5
	Elevtjenestene videregående skole	8
	Skoleledelse videregående skole	6
SUM	37 intervjuer	152 informanter

Region 1 hadde erfaring med å ha en rådgiverkoordinator i fylkeskommunen og hadde vedtatt delt rådgivingstjeneste for sine skoler. Dette var de viktigste grunnene til å velge denne regionen. Region 2 har arbeidet mye med partnerskapsarbeid i forbindelse med samarbeidsavtalen mellom AiD og KS og har gjennom dette arbeidet etablert karrieresenter i regionen. Skolen i region 3 har arbeidet aktivt med å tilrettelegge for utradisjonelle valg og har fokus på problematikken rundt dette med å velge utradisjonelt og er opptatt av både å rekruttere flere og å ta vare på de elevene som har gjort et slikt valg. Region 4 kjenner vi fra et annet prosjekt gjennom deres veletablerte karrieresenter og samarbeidet om dette arbeidet. Intervjuer med karrieresenter ble gjennomført i forbindelse med evalueringen av Papirbredden karrieresenter (Buland og Haugsbakken 2009). Region 5 ble valgt ut på grunn av at de har arbeidet med å få en samlet elevtjeneste og har mye erfaring med dette.

4.3.2 Troverdighet og bekreftbarhet – vurdering av dataenes kvalitet

For å vurdere kvaliteten på det kvalitative datamaterialet er troverdighet og bekreftbarhet viktige prinsipper. Troverdighet handler om studiets gyldighet, om forskerne måler det de tror de måler eller om observasjonene som gjøres reflekterer de fenomen de ønsker å vite noe om (Kvale 2001). Troverdigheten er knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte og om man redegjør for hvordan dataene har blitt samlet inn på en tillitsvekkende måte (Thagaard 2003). At flere forskere deltar i arbeidet bidrar til å styrke troverdigheten fordi viktige avgjørelser i forskningsprosessen da blir diskutert og en forsker alene sitter ikke med alle avgjørelsene alene (Thagaard 2003). Troverdigheten er først og fremst knyttet til fremgangsmåten i forskningsprosjektet. Bekreftbarhet er på den annen side knyttet til tolkningen av resultatene. Forskere må forholde seg kritisk til egne tolkninger og bekreftbarhetsprinsippet forutsetter at resultatene kan bekreftes av annen forskning (Thagaard 2003).

Vår overordnede problemstilling omhandlet kvaliteten på skolens rådgiving i Norge. Ved å gå ut å gjøre intervjuer med elever, lærere, rådgivere, skoleledelse og andre relevante aktører fikk vi belyst enkeltskolers rådgiving fra ulike vinkler. Gjennom disse aktørenes vurderinger av skolens rådgiving har vi fått tilgang til ulike bilder av virkeligheten. Før intervjuene ble gjennomført hadde vi utarbeidet intervjuguider for hver av gruppene (se vedlegg D). En av fordelene med gruppeintervjuer er at informantene kan diskutere seg i mellom om temaet forskeren frembringer, noe som gir forskerne større innblikk i ulike synspunkt enn et intervju med en enkelt informant hadde gjort. I tillegg har vi vært en stor forskergruppe som har hatt jevnlig møter og gjennom hele prosessen har diskutert både fremgangsmåter og analyser. Våre analyser er i godt samsvar med annen forskning på feltet. Vi vurderer at troverdigheten og bekreftbarheten er godt sikret i prosjektet.

4.4 Den kvantitative datainnsamlingen - spørreundersøkelsen

Vi har gjennomført en nettbasert spørreundersøkelse til alle ungdomsskoler og videregående skoler. Dette er et viktig grunnlag for analysene i denne rapporten.

Spørreundersøkelsen var rettet til skoleledelsen og til en representant for skolens rådgivere. Når vi valgte å gjennomføre en breddestudie av denne typen, skyltes det primært at målet med

en slik kartlegging som ledd i en evaluering må være å få fram representative data fra skolene, data som altså gjør oss i stand til å si noe generelt om status i skolens rådgivningsarbeid.

Spørreskjemaet omfattet spørsmål om alle de tre delene av tjenesten som evalueringen fokuserer på. Data fra denne breddeundersøkelsen blir benyttet som grunnlag for denne rapporten, og ble benyttet i kartleggingsrapporten for å gi et bilde av dagens status i rådgivningsarbeidet.

Spørreundersøkelsen har ikke etterspurt sensitive persondata. Vi har likevel behandlet dataene i forhold til kravene i lovverket når det gjelder persondata. SINTEF har avtale med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om NSD som personvernombud.

Breddestudien ble gjennomført tidlig høst 2009. Funn og erfaringer fra de nasjonale intervjuene og de intervjurundene som på det tidspunktet var påbegynt, ga grunnlag for å utforme spørreskjema som i størst mulig grad traff de sentrale problemstillingene i evalueringen.

Detaljer rundt gjennomføringen av breddestudien kan man finne senere i kapittelet.

OT-ansatte ble ikke omfattet av spørreundersøkelsen. I stedet valgte vi å intervju OT-ansvarlig i alle fylkeskommuner, for å få et oppdatert bilde av OTs arbeid i 2009. Dette har vi så sammenliknet med data fra den kartleggingen av OT som SINTEF gjennomførte i forbindelse med Satsing mot frafall i videregående skole. Når vi valgte å samle data på denne måten, og ikke inkludere OT i spørreundersøkelsen, var det fordi vi på denne måten kunne få fylligere data rundt denne delen av det totale rådgivningsapparatet. Dette samsvarte dessuten metodisk med den tidligere kartleggingen av OT vi har utført (Buland og Havn 2004), og gjorde det lettere å sammenlikne situasjonen da med nåsituasjonen i 2009. Status for OT ble skrevet i kartleggingsrapporten og i denne rapporten vil vi følge opp dette med et sterkere evalueringsfokus.

4.4.1 Om utvalg og gjennomføring

Spørreskjemaet til breddestudien ble utarbeidet av forskergruppen, i dialog med oppdragsgiver. Spørreskjemaet ble sendt ut elektronisk til alle grunnskoler med ungdomstrinn, ungdomsskoler og videregående i hele landet. Vi sendte skjemaer til 1087 ungdomsskoler og grunnskoler med ungdomstrinn, og 390 videregående skoler. Til sammen 1477 skoler. Det ble sendt to skjemaer til hver skole. Ett gikk til rektor og ett til den rådgiveren ved skolen som kom først i alfabetet, sortert etter etternavn. Til sammen fikk 2954 mulighet til å besvare spørreundersøkelsen. Det tok 30 minutter å besvare spørreskjemaet.

Undersøkelsen ble gjennomført i september 2009. Den ble første gang sendt ut 9. september og ble stengt etter flere purrerunder 5. oktober. Ved den elektroniske utsendelsen baserte vi oss på Utdanningsdirektoratets e-postlister med alle skolene i landet. Vi sendte personlige linker til hver enkelt respondent og ba om at rektor ved skolen og den rådgiveren som kom først i alfabetet sortert etter etternavn skulle svare. På denne måten sikret vi et tilfeldig utvalg blant rådgiverne.

Vi fikk til sammen inn 1307 svar. Det gir oss en svarprosent på 44 %. Det viste seg at 195 av e-postene var feil og dermed umulig å nå fram til. I tillegg fikk vi tilbakemelding fra 34 stk som ønsket å reservere seg fra å svare på undersøkelsen. Vi har også tatt 1 respondent ut av datamaterialet fordi den kun hadde logget seg inn, men ikke svart på noen av spørsmålene. Dette fører til at 230 respondenter enten ikke fikk spørreskjemaet fordi adressene var feil eller ønsket å reservere seg mot deltakelse. Når disse er tatt ut av utvalget (2724 har da reelt fått muligheten til å svare) er den reelle svarprosenten på 48 %. Dette er vi godt fornøyde med. For rektorer er den reelle svarprosenten 41 % og for rådgivere er den på 55 %. At rektorene ligger lavere i svarprosent enn rådgiverne er naturlig i forhold til temaet for undersøkelsen og fordelingen sto til det vi hadde forventet.

Det er 954 skoler som er representert i datasettet. Av 1477 mulige betyr det at 65 % av skolene er representert i datasettet, noe som vi ser på som svært positivt. Ser vi på antall respondenter som sier de arbeider på de ulike skoleslagene ser vi at 435 respondenter arbeider på videregående og 862 på ungdomsskole eller grunnskole med ungdomstrinn. På videregående skole hadde totalt 782 respondenter muligheten til å svare, i og med at hver skole fikk to skjema. Svarprosenten for videregående skole blir da 56 %. Når det gjelder ungdomsskolen og skoler med ungdomstrinn, hadde 2176 muligheten til å svare. Svarprosenten for grunnskolesegmentet ble da på 40 %.

Vi er godt fornøyd med både svarprosenten og representasjonen av de ulike gruppene i datasettet. Som alltid kan man ønske seg høyere svarprosent, men datasettet er etter vår mening godt nok til å foreta en god kartlegging av skolens rådgivning i Norge.

4.4.1 Bruk av data fra elevundersøkelsen

Ulike registerdata, hentet fra KOSTRA, GSI og skoleportalen, har vært en del av grunnlaget for utvelgelse av skolene til kvalitativ datainnsamling. Slike data har bidratt til valg av skoler/regioner, og gitt oss nødvendig bakgrunnskunnskap om de skolene vi har besøkt. Når det gjelder resultat kvalitet har vi ut fra en vurdering av tid og hensikt valgt å begrense våre registerdataanalyser til noen utvalgte spørsmål fra elevundersøkelsen på 10 trinn og VG1, som kan belyse aspekter knyttet til rådgivningen. Andre variabler knyttet til trivsel og motivasjon i Elevundersøkelsen kan også være interessante i seg selv, men kan ikke linkes direkte til rådgivningen, så vi har valgt å behandle spørsmålet om rådgivningens bidrar til at elevene finner seg godt til rette ut fra våre kvalitative data – da disse kan gi et mer dekkende bilde. Elevundersøkelsesdatane og analysene er nærmere beskrevet i kap. 13.1.

4.4.2 Reliabilitet og validitet – vurdering av dataenes kvalitet

Reliabilitet eller pålitelighet går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Validitet, eller gyldighet, går på om man faktisk måler det man vil måle (Ringdal 2001). Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Verdiene på en målt variabel skapes av to forhold: den sanne verdien og målefeil. Målefeilene kan være systematiske eller tilfeldige. Om det oppstår systematiske målefeil kan dette gå ut over målingens validitet (Ringdal 2001). Målefeil kan for eksempel oppstå ved tilfeldigheter, gjennom at respondenten husker feil, eller gjennom feil i utsendelsesprosedyren som gjør at en region blir utelatt fra undersøkelsen. Tilfeldige målefeil må tas med i analysene av

datamaterialet, men gjennom å ha et stort antall respondenter kan vi anta at de tilfeldige målefeilenes utslag i analysene er minimale. Systematiske målefeilene må vi sjekke gjennom for eksempel en frafallsanalyse. I vårt prosjekt oppdaget vi at ett fylke nylig hadde skiftet e-postadresser og at vi hadde sendt den elektroniske spørreundersøkelsen til de gamle adressene. Siden vi oppdaget dette tidlig kunne vi gjennomføre en ny utsendelse til skolene i dette fylket og på den måten unngå en systematisk målefeil i datasettet. Gjennom den kvalitative datainnsamlingen, gjort i etterkant av spørreundersøkelsen, fikk vi bekreftet funnene vi gjorde i breddeundersøkelsen. Et stort samsvar mellom de kvalitative og de kvantitative funnene peker mot at vi målte det vi ønsket å måle i spørreundersøkelsen. Ved å sjekke for systematiske målefeil og justere for dette før undersøkelsen ble avsluttet fikk vi korrigert de systematiske målefeilene og sikret dataenes validitet. Vi vurderer dataenes reliabilitet og validitet som god.

I forhold til reliabiliteten er også svarprosenten på undersøkelsen avgjørende, altså om svarprosenten har vært såpass høy at den kan si noe om populasjonen. På samme måte er utarbeidelsen av spørreskjemaene en avgjørende faktor for validiteten i undersøkelsen.

Spørreskjemaene ble utarbeidet med tanke på å besvare forskningsspørsmålene i tråd med definisjonen av kvalitetsbegrepet vi har valgt og forholde oss til (struktur-, prosess- og resultat kvalitet). Siden det ikke egner seg å benytte abstrakte og muligens ukjente begreper i et spørreskjema (da dette kan forringe validiteten i undersøkelsen) operasjonaliserte vi kvalitetsbegrepet. Dette gjorde vi ved å ta for oss ulike områder som sier noe om de tre formene for kvalitet, og deretter analytisk binde de ulike påstandene og spørsmålene til ulike resultat kategorier. Vi vurderer at validiteten er sikret gjennom dette arbeidet.

Undersøkelsen har 1307 respondenter og som vi har beskrevet tidligere er den reelle svarprosenten 48 %. For rektorer er den reelle svarprosenten 41 % og for rådgivere er den på 55 %. Vi er fornøyd med svarprosenten og mener at reliabiliteten i datasettet er sikret.

I forhold til signifikansnivå har vi gjennomgående benyttet oss av et 0,05 eller 5 % nivå. Ved en signifikans på 0,05 sier det oss at det er 95 % sannsynlig at det virkelig er en forskjell i gjennomsnittsverdiene, og ikke bare i utvalget som er trukket fra populasjonen. Signifikansnivået vil bli fortløpende kommentert igjennom rapporten i forhold til de ulike analysene.

4.5 Analyser og metodetriangulering

Analysene i denne rapporten bygger på det totale datamaterialet vi har samlet inn i prosjektet. Det vil si kvantitative data fra spørreundersøkelsen, kvalitative data fra intervjuene med ulike aktører i fem regioner og dokumentstudier av sentrale dokumenter som har relevans for skolens rådgiving og evalueringen som sådan. Vi bygger videre på analysene fra de to første delrapportene, særlig gjelder dette datamaterialet fra spørreundersøkelsen. Hovedandelen av de kvalitative intervjuene er gjennomført i tidsrommet mellom innleverte delrapporter og levering av sluttrapport og vil dermed bli brukt for første gang i denne rapporten.

Kartleggingsrapporten ”*Skolens rådgiving – på vei mot framtida?*” hadde fokus på nettopp kartleggingsdelen av prosjektet. Denne sluttrapporten har fokus på evalueringsdelen av oppdraget.

Analysen i rapporten vil være strukturert etter temaer og problemstillinger. Vi vil benytte både kvalitative og kvantitative data for å belyse temaene. For best mulig å kunne besvare og belyse problemstillingene var dette den mest hensiktsmessige måten å strukturere analysen på. Vi vil som sagt benytte oss av metodetriangulering i denne rapporten. Det betyr at fler ulike datatyper (intervjuer, spørreundersøkelse, dokumenter og registerdata) vil trekkes inn der det er hensiktsmessig for å belyse de samme problemstillingene og temaene fra ulike vinkler. En sammenligning av de ulike regionene, som for eksempel gjennom en casestudie, hadde ikke vært like fruktbart i forhold til å kunne belyse temaene fra ulike ståsted og innfallsvinkler.

OT og kjønn får hvert sitt selvstendige analysekapittel, i tillegg til at de to temaene vil bli berørt der det er naturlig i de andre analysekapitlene.

4.5.1 Analyser av kvantitative data

Vi baserer oss her på ytterligere analyser fra breddeundersøkelsen gjennomført i forkant for den første delrapporten fra evalueringen. I kartleggingsrapporten ble det i hovedsak gjennomført deskriptive analyser i form av frekvensanalyser og vi benyttet bivariate metoder for å se på samvariasjon mellom to variabler innen enkelt tema i form av krysstabeller. I denne rapporten har vi i større grad sett på assosiasjoner og korrelasjoner mellom ulike tematikker, vi har sett på relasjonene mellom praksis og holdninger, strukturer og prosesser, og vi har hatt et større fokus på hvordan dette virker inn på vurdering av kvalitet. Vi kan si at hovedfokus for de supplerende analysene har vært hvilke forhold som ser ut til å påvirke respondentenes kvalitetsvurdering. For å finne nærmere ut om dette har vi utvidet metodetilnærmingen til multivariate metoder og gjennomsnittsanalyser. Multiple regresjonsanalyser gir oss mulighet til simultan analyse av flere enn to variabler. Dette kan hjelpe oss til å finne ut av om det er noen forhold som har større betydning enn andre for hvordan kvaliteten på rådgivningen i skolen vurderes.

4.5.1.1 Litt om multiple regresjonsanalyser

Som vi vil forklare nærmere i kapittel 14 har vi behandlet tre kvalitetsvariabler fra q11 i spørreskjema om samlet vurdering av kvalitet som avhengige variabler; “Hvor god er kvaliteten på rådgivningstjenesten på din skole”, “Hvor god er kvaliteten på yrkes og utdanningsrådgivningen ved din skole” og “Hvor god er kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen ved din skole”. Ulike struktur og prosessvariabler er satt inn som uavhengige variabler (se Tabell 15). De multiple regresjonsanalysene vil altså kunne si oss noe om hvilke av årsaksvariablene som har større eller mindre effekt på avhengig variabel, ved at de uavhengige variablene kontrolleres for hverandre. Vi har benyttet en stegvis fremgangsmåte i analysene. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 14.

For å kunne si noe om variablenes effekter innad i hver analyse har vi valgt å vise standardiserte regresjonskoeffisienter i presentasjonen av resultatene (Tabell 16 og Tabell 21a i Vedlegg A). Regresjonskoeffisienter et uttrykk for hvor stor endring man har i den avhengige variabelen for en enhets endring i den uavhengige variabelen, tenkt at man holder verdien på de andre uavhengige variablene konstant. Fortegnet sier hvilken retning sammenhengene har

og størrelsen på tallet sier noe om hvor sterk sammenhengen er. At regresjonskoeffisientene er standardiserte (beta) gir oss mulighet til å sammenligne variablenes effekter innad i en regresjonsanalyse, fordi de måler effekten av endringer målt i standardavvik for den enkelte variabel. Tolkningen av beta blir slik at hvis den uavhengige variabelen endres med ett standardavvik, vil den avhengige variabelen endres med beta standardavvik, når de andre uavhengige variablene holdes konstant (Skog 2004, Hamilton 1992, Hellevik 2002).⁸

4.5.2 Analyser av kvalitative data

Analysene av de kvalitative dataene vil som sagt være knyttet opp mot de ulike temaene og problemstillingene vi belyser. Vi vil trekke ut sitater fra intervjuene som bidrar til å belyse og understreke ulike meningskategorier i empirien. Sitatene som trekkes ut, velges fordi de representerer holdninger og synspunkter som vi har møtt flere steder i datainnsamlingen. Selv om budskapet blir båret fram av enkeltpersoner gjennom sitatet, betyr ikke dette at informantene er alene om å mene dette. Sitater blir trukket ut i analysene nettopp fordi de representerer meninger som flere av informantene har gitt uttrykk for gjennom intervjuene. Enkelte steder vil vi også benytte oss av lengre dialoger mellom informantene for å illustrere de ulike holdningene vi har møtt i feltet. En av fordelene med å benytte gruppeintervju som metode er nettopp at utsagn fra enkeltpersoner ofte blir grepet fatt i og diskutert informantene i mellom. Slike diskusjoner er verdifulle fordi de ikke lar utsagn stå uimotsagt og vi som forskere kan få et godt innblikk i de ulike holdningene som råder i feltet. Sitatene vil videre bli drøftet og tolket på grunnlag av det teoretiske utgangspunktet i rapporten og sammenlignet med funn fra det kvantitative datamaterialet.

4.6 Presentasjon og fortolkning av data

Vi har valgt å presentere kvantitative og kvalitative data sammen i analysekapitlene. Dette kan by på visse utfordringer knyttet til validering og generalisering. I tillegg til innsamlede data knyttet til evalueringen vil vi også trekke inn politiske tendenser, teori, tidligere forskning, og kunnskap og erfaringer ervervet fra tidligere forskningsprosjekter på feltet. Vi vil benytte de ulike former for data til supplere, og nyansere hverandre.

Svaralternativene for langt de fleste spørsmålene i breddeundersøkelsen er gjennomgående rangert på en skala som går fra 1 til 6. Dette omfatter fire typer formuleringer:

- hvor uenig/enig respondenten er med en påstand, hvor 1 representerer 'helt uenig', mens 6 representerer 'helt enig'
- hvor stor grad respondenten er uenig/enig i påstander/utsagn, hvor 1 representerer 'ikke i det hele tatt' og 6 representerer 'i stor grad'
- hvor godt respondenten vurderer at ulike tiltak fungerer og hvordan de vurderer samlet kvalitet, hvor 1 representerer 'svært dårlig', mens 6 representerer 'svært god(t)'.

I spørsmålene der vi i skjema benytter skalaer fra 1-6 for å fange respondentenes vurderinger har vi som oftest kodet om variablene til tre verdier (F.eks. 1-2 = Uenig, 3-4 = Noe enig, 5-6 = Enig) i analysene. Dette reduserer antall celler i krysstabellen og gir bedre oversikt. I de multivariate analysene har vi imidlertid benyttet hele skalaen fra 1-6. Kategorien "Vet ikke"

⁸ De ustandardiserte koeffisientene (B) er tatt med i tabell 17 i vedlegg A.

er som regel ikke tatt med i analyser/presentasjonen av data med mindre vi har sett at denne har hatt noen statistisk eller substansiell betydning i de enkelte tilfeller. Vi tolker disse som skalaer som går fra negativ til positiv oppfatning av de påstander som presenteres.

5 Strukturelle rammebetingelser

5.1 Lover og forskrifter - styringsredskaper

De viktigste styringsredskapene utdanningsmyndighetene har i forhold til skolens rådgivning, er selvsagt lov og forskrift. Utdanningsloven og forskriften til denne, fastsetter rammene for det arbeidet som utføres. Dette er de klareste styringssignaler som blir gitt, m.h.t. rådgivningens innhold.

Rådgivningstjenesten er forankret i Opplæringslovens paragraf 9-2. Her garanteres alle elever i grunnskole og videregående skole nødvendig veiledning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål:

”Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmare forskriften”.

Forskriften, som mer detaljert beskriver hva disse rettighetene, ble lenge kritisert for å være for åpen og gi for stort rom for ulik handling. I 2008/2009 ble det derfor gjort endringer og tilføyelser til forskriften for rådgivningstjenesten, for å gi en forskrift som kunne bidra til større likhet i de tjenestene elevene får tilbud om. Ny forskrift ble gjort gjeldende fra 1. januar 2009 (se Vedlegg B). Et viktig element i myndighetenes scenarier for utvikling av rådgivningen, har altså vært at bedre, mer detaljert forskrift vil føre til bedre rådgivning. (Jfr. kap 3.1.3).

Den nye forskriften er mer detaljert enn den tidligere, når det gjelder måloppnåelse, plikter, rettigheter, oppgaver og aktører/ansvar. Forskriften går nå lengre i å definere hva som er god rådgivningstjeneste, hvilke kriterier som skal/bør møtes og hva eleven skal få kunnskap om, enn det som tidligere var tilfelle. Det heter også:

”Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstekt 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”.

Fra kapittel 3.2. gjenkjenner vi her sentrale elementer fra teorier om karrierevalg. Rådgivningen skal bidra til elevens yrkesvalgprosess og gi nødvendig karrierevalgmodenhet, forut for de valg som skal gjøres.

Den nye forskriften går også lengre enn tidligere i retning av å peke på hvordan oppgavene skal utføres, hvem som skal involveres, etc. Den nye forskriften har tatt opp i seg mange erfaringer fra utviklingsarbeid gjennomført i løpet av de siste årene. Blant annet slår forskriften nå fast at rådgivningen fra 8.-13. trinn skal ha preg av å være en prosess, og det heter at rådgivningsarbeidet skal involvere ulike aktører og instanser ved skolen, og at man så langt som mulig også skal samarbeide med aktører utenfor skolen. Både ”partnerskap” og ”hele skolens oppgave” er altså nedfelt i forskrift, og ikke bare idealer å strekke seg etter. Skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling, og for å sørge for at rådgiver har tilstrekkelig relevant kompetanse, blir også slått fast.

Til tross for presiseringer på en rekke punkter, ser vi fortsatt at det er betydelig rom for lokal fortolkning og oversettelse i den nye forskriften. Forskriften er fortsatt preget av mange formeleringer av typen ”bør”, ”der det er mogeleg”, ”best mogeleg”, ”til dømes” osv, som åpner for stor grad av lokal fortolkning og oversettelse. Som vi sa i kartleggingsrapporten fra evalueringen, bærer også ny forskrift preg av å befinne seg i spenningsfeltet mellom ønsket om nasjonal standard og styring, og ønsket om lokal selvråderett innenfor lokale rammevilkår.

I kartleggingsrapporten fra evalueringen, så vi at både rektor og rådgiver mente å kjenne gjeldende forskrift for rådgivningen godt. 85 % av rådgiverne svarte ja på spørsmålet om de kjente forskriften, mens 13 % svarte at de kjente den delvis. Tilsvarende tall for rektor var henholdsvis 74 % og 24 %. Det er naturlig at rådgiverne er de som kjenner forskriften best, siden dette berører dem i det daglige arbeidet. Samtidig har rektor/skoleleder et ansvar for at dette arbeidet blir utført i tråd med forskrift. At såpass mange som 24 % av skolelederne etter egen vurdering bare delvis kjenner til denne forskriften, viser at det fortsatt er rom for forbedring.

Vi spurte i breddeundersøkelsen også om lov og forskrift var tilstrekkelig klare på de retningslinjer, rettigheter og krav rådgivningstjenesten må forholde seg til. 40 % av rådgiverne og 48 % av rektorene sa seg enig i dette, mens henholdsvis 44 % og 37 % i de sammen respondentgruppene plasserte seg i midtkategorien og altså verken var enige eller uenige i påstanden. Nærmere 10 % av rådgiverne var uenige i påstanden. Vi så altså at et klart flertall av rådgiverne kunne tenke seg en forskrift som er enda klarere med hensyn til innholdet i arbeidet. Majoriteten av de som svarte på vår breddeundersøkelse, mente også at forskriften påvirket det daglige arbeidet. Også her var det imidlertid en stor mellomgruppe som hverken var enige eller uenige i påstanden. En klar majoritet av både rektorer og rådgivere mente at rådgivningen ble gjennomført i tråd med forskriften. Rådgiverne var her noe mer avmålte i sin vurdering av lov og forskrifts betydning enn det skolelederne var. Som vi skrev i kartleggingsrapporten kan dette tolkes som et møte mellom ideal og realitet, der rådgiverne i større grad enn rektor ser at det daglige arbeidet påvirkes av flere ting, også av faktorer som til tider kan gjøre det vanskelig å følge lov og forskrift til punkt og prikke.

Majoriteten av rådgivere vi har intervjuet, gir også uttrykk for det sammen. Man mener å kjenne forskriften, og er fornøyd med de presiseringer og tydeliggjøringer den nye forskriften innebærer. Flere har gitt uttrykk for at det er godt å ha klare rammer å arbeide innenfor, og klarere mål å jobbe mot. De fleste gir også uttrykk for at deres arbeid ligger innenfor instruksens beskrivelser og pålegg. Noen har gitt uttrykk for at forskrift kunne vært enda klarere. En majoritet av aktørene i praksisfeltet, deler altså myndighetenes overordnede scenarie. Samtidig ser man begrensinger, uten at disse resultaterer i utbredt konstruksjon av konkurrerende scenarier. (Jfr. Kap 3.1)

I hvor stor grad forskriften kan bli et godt redskap for å styre utviklingen av rådgivningen, avhenger selvsagt blant annet av i hvilken grad rådgiverne og andre i skolen opplever den som relevant og riktig. I kapittel 3 har vi snakket om endringsbarrierer; hvis endringer oppleves å bryte med sentrale verdier i en organisasjon, vil endringen vanskeligere få stor betydning i form av endret handling. Etter vårt inntrykk er det ikke tilfelle med endringene i forskriften til opplæringsloven. Rådgiverne vi har intervjuet opplever i hovedsak endringen i forskrift som riktige og relevante, i samsvar med de verdier de selv har i forhold til sitt arbeid.

Det andre som avgjør om forskriften blir etterlevd, og dermed fungerer som et styringsredskap for arbeidet, er selvsagt mulighetsrommet. Er de vilkårene rådgivningen skjer innenfor av en slik art at det er mulig å følge forskriften. Hvis det blir et for stort sprik mellom forskriftens formuleringer, og det man i skolen ser er realiserbart og mulig innenfor gitte rammer og ressurser, kan lov og forskrift fort bli sovende paragrafer. I en slik situasjon kan resultatet lett bli frustrasjon og resignasjon, over at mål og idealer står så langt fra det realiserbare. Når ulikhetene mellom den reelle og den ideelle situasjonen blir for store, vil det bli en praktisk barriere mot endring.

Noen av våre informanter har i intervjuer antydnet at situasjonen av og til kan oppleves slik. Forskriften trekker opp høye mål, men det følges i for liten grad opp i form av ressurser for å muliggjøre. Dermed oppleves det til tider som vanskelig, for ikke å si urealistisk, å skulle følge forskriften til punkt og prikke. Flere vi har intervjuet, gir nok uttrykk for at de til tider er nødt til å se litt bort fra forskriftens bokstav i utøvelsen av sine oppgaver. Den viktigste begrunnelsen for dette, er rådgiverressursen størrelse, men også andre strukturelle forhold blir ofte trukket fram som forklaring på hvorfor de styringssignaler som blir gitt gjennom lov og forskrift ikke alltid blir fulgt til punkt og prikke. Vi vil videre gjennomgå en del slike strukturelle trekk som påvirker utøvelsen av rådgivningsarbeidet, og dermed det tilbud elevene får. Hvis vi ser dette i lys av aktørnettverks-teori, kan det se ut som om mange aktører i praksisfeltet modererer det nasjonalt gitte scenariet noe: Endret forskrift skaper ikke i seg selv bedre rådgiving, så lenge andre rammevilkår, og da særlig tilgjengelige ressurser, utgjør barrierer.

Forskriften var på det tidspunkt vi gjennomførte vår breddeundersøkelse ennå så ny at det ikke er mulig å spore endringer i kvalitet som en følge av denne endringen. Våre informanter er i intervjuer som vi ser samstemte i sin vurdering av at ny forskrift gir bedre rammer for arbeidet.

5.2 Overordnede strukturer og bakgrunnsfaktorer for rådgivningen i skolen – har disse betydning for kvalitet?

Hvordan påvirkes vurdering av kvalitet av materielle rammer. Er det systematiske forskjeller på vurdering av kvaliteten i rådgivningen, avhengig av skolestørrelse, skoletype, beliggenhet osv?

5.2.1 Ulike skoleslag

Vi vil i det følgende ta for oss rektorer og rådgivere fra ungdomsskole og videregående skolen og se på om det er forskjeller i deres vurdering av kvalitet i rådgivningen i skolen. Vi har her slått sammen kategorien 'Grunnskole 1-10 trinn' og 'Ungdomsskole/ungdomstrinnet' da rådgiving i hovedsak foregår på ungdomstrinnet. Til sammen 862 av våre respondenter arbeider ved en grunnskole med ungdomstrinn eller ungdomsskole. 435 arbeider ved en videregående skole. Siden delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen viser at det er store forskjeller mellom de ulike skoleslagene (Buland et al. 2010a), blant annet når det

gjelder kompetanse og rådgivernes arbeidsoppgaver, ser vi det som interessant å se vurderingen av kvalitet i lys av skoletype.

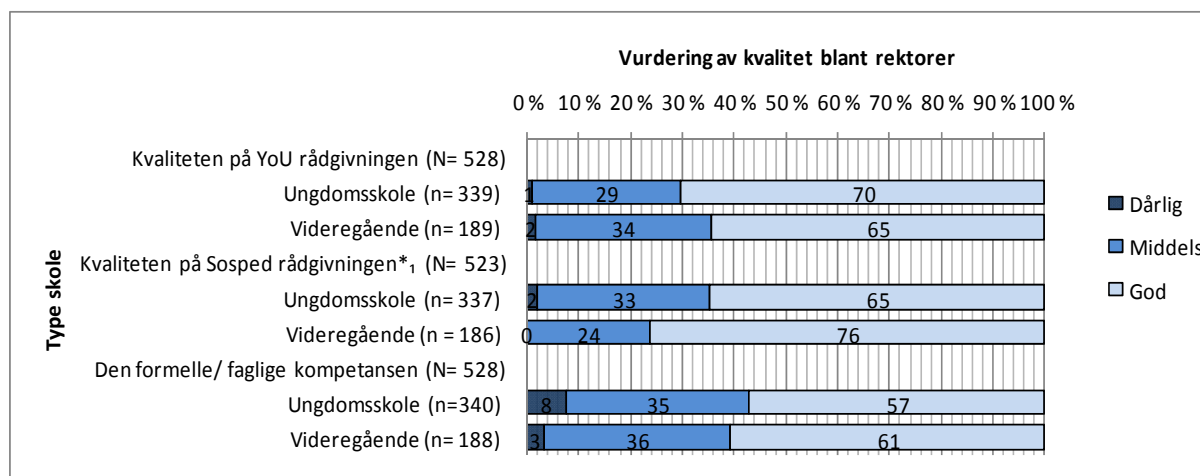
Tabell 3 Type skole og stilling

Type skole og stilling (n)	Rektor	Rådgiver	Total
Ungdomsskole/grunnskole med ungdomstrinn	361	501	862
Videregående skole	196	239	435
Total	557	740	1297

5.2.1.1 Rektorenes vurderinger av kvalitet på tvers av skoleslag

Gruppen av rektorer som har gitt sin vurdering av kvaliteten på rådgivningen i skolen er stort sett enige på tvers av skoleslag. En fullstendig tabell over rektorens svar på samtlige kvalitetsvariabler finnes i Tabell 1a i Vedlegg A.

Figur 1 Rektorens vurdering av kvalitet på tvers av skoletype



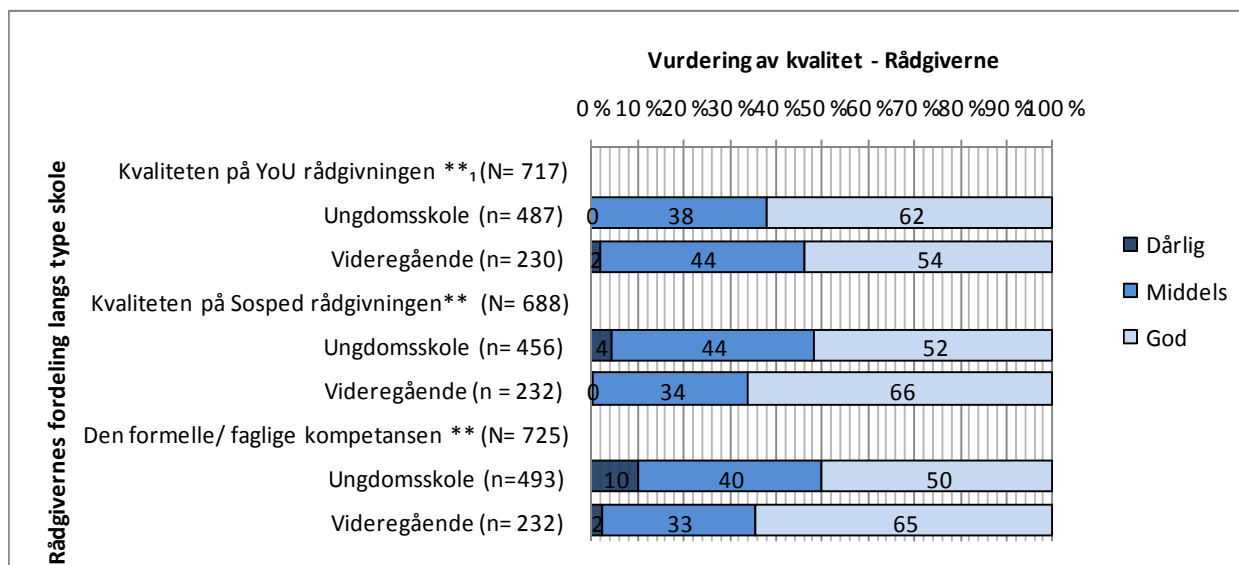
Note: Resultatene er signifikante på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se Tabell 1a Vedlegg A for fotnoter.

Rektorer fra videregående skole mener at kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen i skolen er bedre enn sine kollegaer i ungdomsskolen. 76 % av rektorene i videregående skole mener kvaliteten er god/svært god, 64 % blant rektorer i ungdomsskolen mener det samme. Vi finner her en signifikant sammenheng mellom det å være rektor, type skole og vurdering av kvalitet.

5.2.1.2 Rådgivernes vurderinger av kvalitet på tvers av skoleslag

Som også kommentert av Buland et al. (2010a) er rådgiverne generelt noe mer kritiske til kvaliteten på eget arbeid enn det rektorene er. For fullstendige resultater se Tabell 2a i Vedlegg A.

Figur 2 Rådgiveres vurdering av kvalitet på tvers av skoletyper



Note: Resultatene er signifikante på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se Tabell 2a i Vedlegg A for fotnoter.

Vi finner noen forskjeller mellom kvalitetsvurderingene til rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole. Vi må ta i betraktning størrelsesforskjellen på disse to gruppene når vi tolker resultatene (flere arbeider i ungdomsskolen). Det er også flere som jobber med yrkes- og utdanningsrådgiving blant respondentene i ungdomsskolen.

Rådgiverne som arbeider i videregående er gjennomgående noe mer positive til kvaliteten på rådgivningen i skolen. For eksempel mener 66 % av rådgiverne i videregående skole at kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen er god/svært god, 52 % av rådgiverne i ungdomsskolen mener det samme, og forskjellene mellom variablene er her signifikante. Men når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgiving er tendensen motsatt. 54 % av rådgiverne som jobber i videregående skole mener kvaliteten er god/svært god, mens 62 % av de i ungdomsskolen mener det samme. Disse vurderingene stemmer overens med det rektorene i videregående skole og ungdomsskolen har rapportert i undersøkelsen, som vist i forrige avsnitt.

Rådgiverne i videregående mener også at den faglige/formelle kompetansen og kunnskapen om sentrale problemstillinger blant rådgiverne ved skolen er bedre enn det deres kollegaer i ungdomsskolen synes (65 vs 52 %). Dette kan sees i sammenheng med våre tidligere funn om at rådgiverne i videregående skole har mer formell kompetanse rettet mot rådgiving (Buland et al. 2010a).

5.2.1.3 Forholdet mellom type stilling og de ulike skoleslagene

Vi ser altså stort samsvar mellom rektorer og rådgivere i de ulike skoleslagene når det gjelder vurdering av kvalitet. Respondentene fra videregående skole ser generelt ut til å være mer positive. Både rektorer og rådgivere i videregående skole opplever kvaliteten på den

sosialpedagogiske rådgivningen på skolen som bedre enn yrkes og utdanningsrådgivningen. Og det omvendte er tilfelle i ungdomsskolen, her mener både rektorer og rådgivere at yrkes- og utdanningsrådgivningen har bedre kvalitet enn den sosialpedagogiske.

5.2.2 Skolestørrelse

Det kan være store forskjeller mellom rådgivningstjenesten ved store og mindre skoler i form av tilbud, ressurser, organisering o.l. Er det noen forskjeller i hvordan respondenter fra større og mindre skoler oppfatter kvaliteten på rådgivningen i skolen?

Vi har i analysene delt inn skolene i små skoler (0-100 elever), middels skoler (101-300 elever) og store skoler (301-500 elever).⁹ Fordelingen langs disse kategoriene i hele utvalget ser vi i Tabell 4.

Tabell 4: Størrelsen på skolene i det totale utvalget

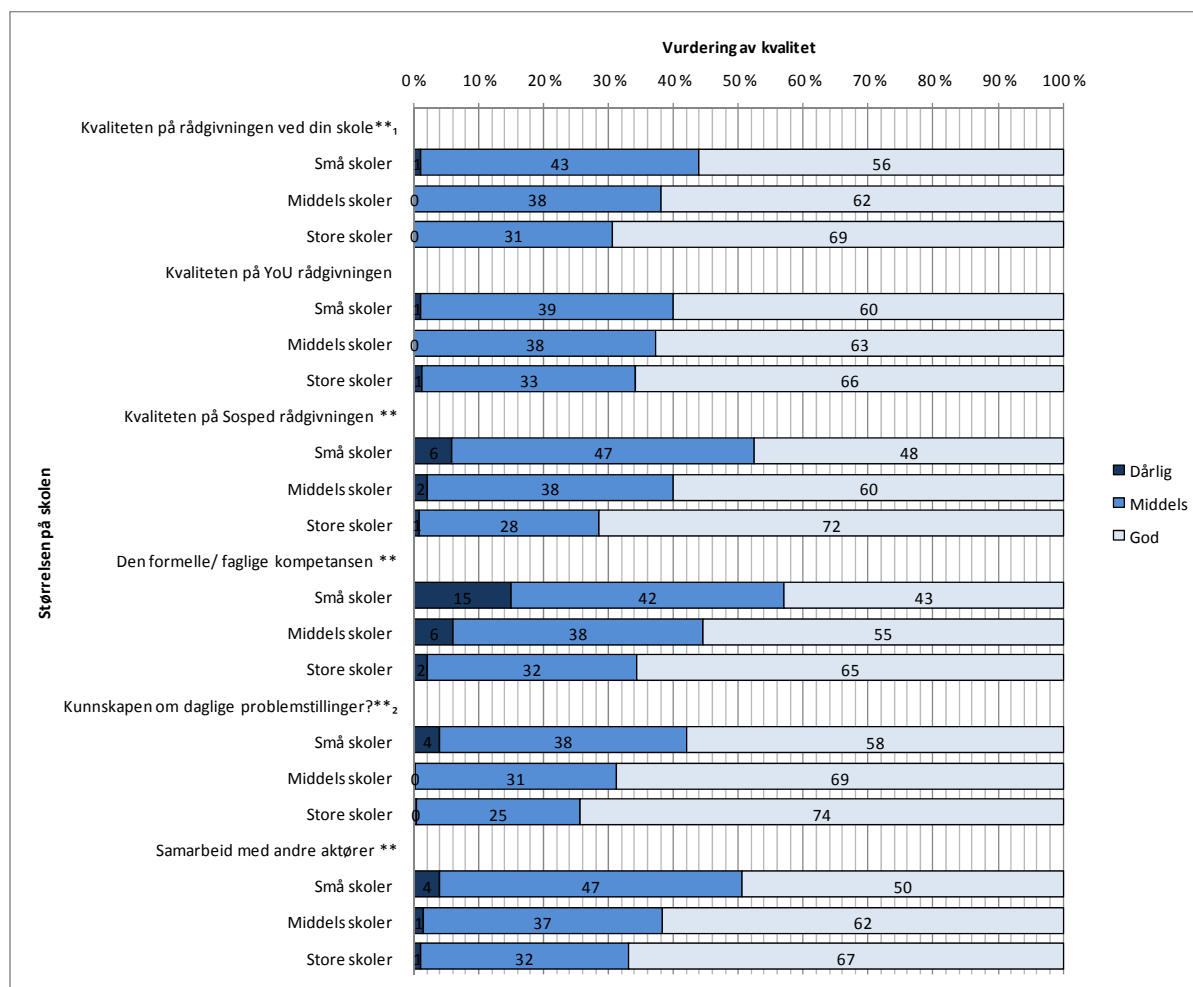
Skolestørrelse	n	%
Små skoler (0-100 elever)	315	24
Middels skoler (101-300)	450	35
Store skoler (301-500)	539	41
Total	1304	100

Vi ser at flest av respondentene kommer fra skoler med mellom 301-500 elever. Om vi ser på skolestørrelse på tvers av skoletype ser vi at det er flere ungdomsskoler blant de små skolene og flere videregående blant de store skolene. I det totale utvalget ser vi at 34 % av de som jobber i ungdomsskolen oppgir å arbeide i små skoler, versus bare 5 % av de som jobber i videregående. 74 % av de som jobber i videregående jobber i store skoler.

Når det gjelder vurderingen av kvaliteten ved egen skole ser vi at de som arbeider ved små skoler generelt mener kvaliteten er dårligere enn de som arbeider ved større skoler.

⁹ Spm 1.10 i spørreskjema

Figur 3 Vurdering av kvaliteten på rådgivningen i det totale utvalget på tvers av skolestørrelse



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se også Tabell 3a i Vedlegg A for fotnoter

De som jobber ved store skoler er mer positive til den sosialpedagogiske rådgivningen. For eksempel mener 72 % av de som arbeider ved store skoler at kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen er god, mens 48 % av de som jobber ved en liten skole mener det samme, og 5,7 % mener kvaliteten er dårlig. Se Figur 3.

Når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivningen ser vi imidlertid en annen tendens. Denne variabelen skiller seg ut ved at det er noen flere ved de store skolene som mener kvaliteten er dårlig, og det er denne de som jobber ved små skoler er mest fornøyd med: 60 % mener kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen er god. 66 % ved de store skolene mener det samme. Disse forskjellene er imidlertid ikke statistisk signifikante.

En annen variabel der vi finner store forskjeller mellom skolestørrelse er kvaliteten på den faglige/formelle kompetansen til rådgiverne ved egen skolen. 65 % av de som arbeider ved store skoler mener kvaliteten er god versus 43 % av de som jobber i små skoler. Om vi sammenligner de ulike kvalitetsvariablene er det denne de som jobber ved små skoler mener det står dårligst til med. 15 % mener kvaliteten på den faglig/formelle kompetansen er dårlig.

Vi ser altså at de som jobber ved store skoler er generelt mer fornøyde, spesielt med rådgivernes kunnskap om daglige problemstillinger og den sosialpedagogiske rådgivningen – og de er noe mindre fornøyde med yrkes- og utdanningsrådgivningen (men godt over halvparten mener kvaliteten er god). De som jobber ved små skoler er mest fornøyde med kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen, og minst fornøyde med den faglige/formelle kompetansen til rådgiverne ved skolen. Vi ser her en tydelig sammenheng med funnene i Figur 2 om type skole.

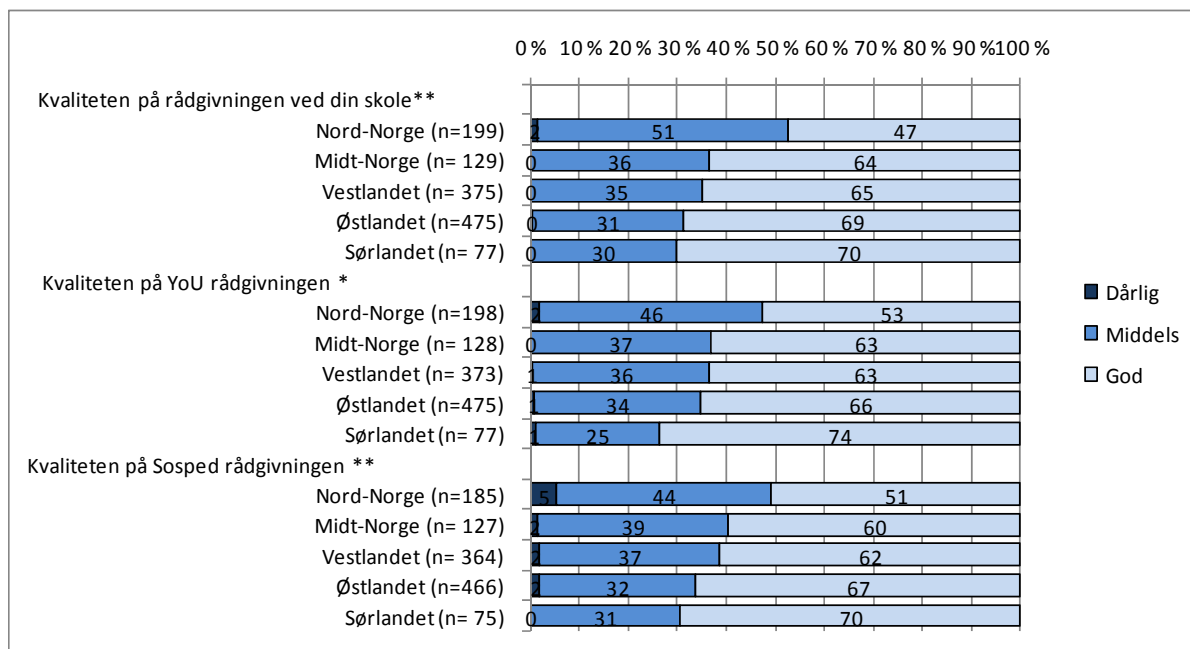
5.2.3 Type programfag

Når vi deler de 12 programfagene på videregående trinn inn i studieforbereende fag og yrkesfag finner vi at det er 50 personer som jobber ved en skole som kun tilbyr studieforbereende programfag, 66 personer som jobber ved skoler som tilbyr kun yrkesfag og 316 som arbeider ved en skole som tilbyr begge deler. Vi finner ikke signifikante forskjeller mellom disse gruppene når det gjelder vurdering av kvaliteten på rådgivningen i skolen.

5.2.4 Fylke/Regioner

I analysen av oppfatning av kvalitet på tvers av fylker finner vi gjennomgående at respondentene fra de nordligste fylkene er mer kritiske enn de resterende. Det er også gjennomgående at respondentene fra de sørligste fylkene er mer positive til ulike aspekter ved rådgivningen i skolen. Respondentene fra Østlandet merker seg også ut ved at de er noe mer positive, med unntak av vurderingen av faget Utdanningsvalg – (her er både østlendingene og sørlendingene mer negative) og i vurderingen av oppfølgingstjenesten. I figurene og analysene nedenfor har vi valgt å fokusere på regioner heller enn fylker for å unngå noen form for rangering. Men spesielt interessante fylkesvise funn vil kommenteres underveis. For en fullstendig oversikt over resultatene på regionnivå se Tabell 4a Vedlegg A.

Figur 4 Vurdering av kvaliteten på rådgivningen ved skolen i det totale utvalget - på tvers av regioner



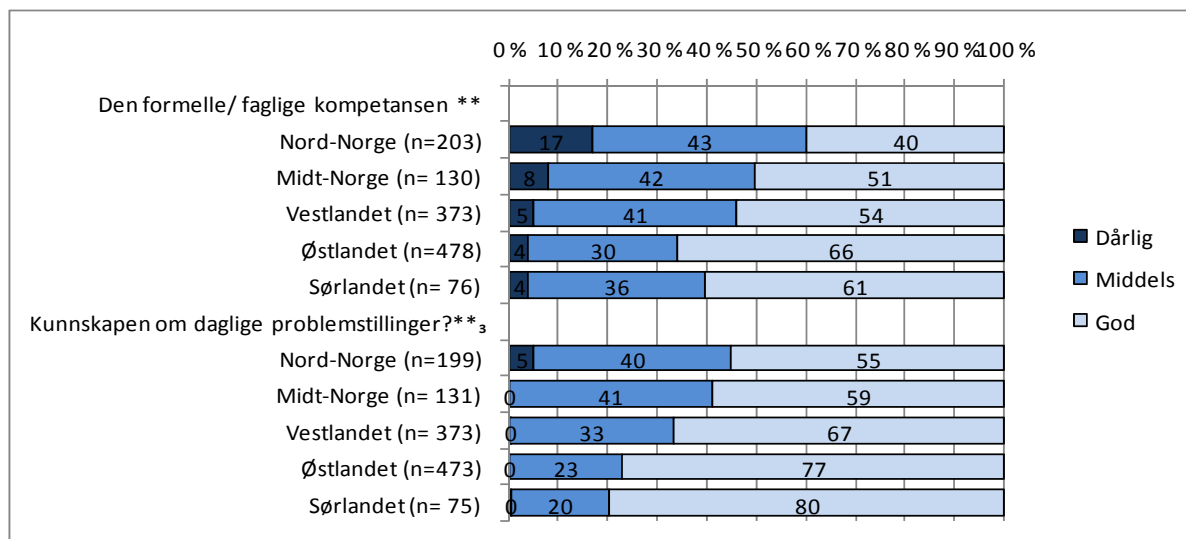
Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se Tabell 4a i Vedlegg A for fotnoter.

Vi ser av Figur 4 at det ikke er særlig mange som vurderer kvaliteten på rådgivningen ved egen skole som spesielt dårlig, men de nordligste fylkene skiller seg noe ut ved at flere mener at kvaliteten er dårlig (2 %), og færre mener kvaliteten er god (47 %).

Når det gjelder kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen finner vi også forskjeller mellom de sørlige og nordlige regionene. Både i Rogaland, Hedmark og Vest-Agder mener over 70 % av respondentene at kvaliteten er god, mens i Troms og Finnmark mener bare 50 % og 44 % det samme.

Også når det gjelder den sosialpedagogiske rådgivningen ved skolen skiller de nordligste fylkene seg ut ved at de er mer kritiske til kvaliteten. Det kan også nevnes at av respondentene fra Nord-Trøndelag er det bare 35 % som mener at kvaliteten er god. Respondentene fra sørlandet er mest positive, og også de fra østlandet (spesielt de fra Vestfold) er positive til kvaliteten på denne typen rådgivning.

Figur 5 Vurdering av kvaliteten på kompetanse og kunnskap hos rådgiverne ved skolen i det totale utvalget



Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se også Tabell 4a i Vedlegg A for fotnoter.

I vurderingen av den formelle/faglige kompetansen til rådgiverne er respondentene fra Østlandet (spesielt Hedmark og Akershus) de mest positive, 66 % mener kvaliteten er god. Blant respondentene fra Nord-Norge mener 40 % at kvaliteten er god, og 17 % mener den er dårlig. Spesielt respondentene fra Finnmark er kritiske til kvaliteten på den formelle/faglige kompetansen til rådgiverne.

Som tidligere nevnt er det mange i utvalget som mener kunnskapen om daglige problemstillinger er god. Både på Sørlandet og Østlandet mener nærmere 80 % av respondentene at kvaliteten er god. Respondentene fra Nord-Norge ligger rundt 50 %, og spesielt i Nordland er det flere som mener kunnskapen om de daglige problemstillinger blant rådgiverne er dårlig. Også respondentene fra Nord-Trøndelag er noe kritiske til om disse kunnskapene er gode.

Vi har gjort noen nærmere analyser av region på tvers av ulike bakgrunns og rammefaktorer for å se om noe av dette kan hjelpe oss å forstå de store forskjellene mellom regionene. Vi ser blant annet at er flere små skoler i Nord-Norge sammenlignet med de andre regionene (44 % av skolene i Nord-Norge er små og bare 26 % er store i vårt utvalg). Det er flest store skoler på Østlandet (51 % er store og bare 12 % er små i vårt utvalg). Og som vi tidligere har sett vurderer de ved store skoler generelt kvaliteten på rådgivningen bedre enn de ved små skoler. Disse funnene gjenspeiles også med tanke på type skole. Nord-Norge har den høyeste andelen ungdomsskoler i utvalget sammenlignet med de andre regionene.

5.3 Kjønnfordelingen blant rådgiverne i dag

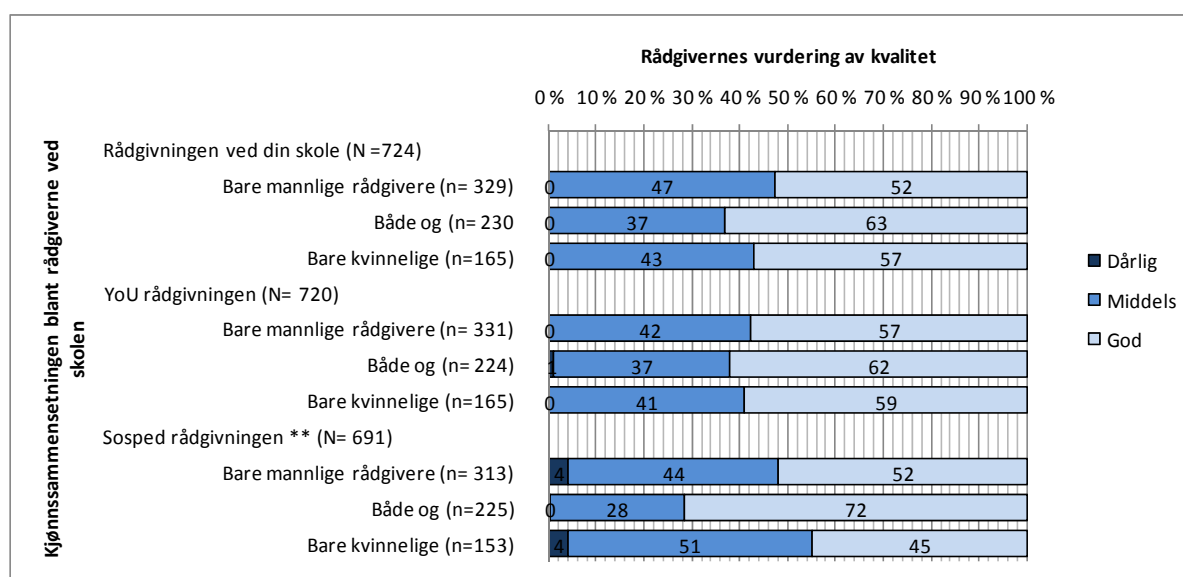
I breddeundersøkelsen har vi bedt respondentene angi hvor mange mannlige og kvinnelige rådgivere det er ved skolen. Noen av elevene vi har pratet med i intervjuene har trukket frem fordeler ved å ha både en kvinnelig og mannlige rådgiver, da dette kan bidra til ulike perspektiver og dekker noe ulike behov hos gutter og jenter i rådgivningen. Vi ser det derfor som interessant å se nærmere på om de rådgiverne som har kjønnsblandede rådgiverteam vurderer kvaliteten på rådgivningen noe annerledes enn de som har bare mannlige eller kvinnelige rådgivere.

Tabell 5 Kjønnfordeling blant rådgiverne ved skolen¹⁰

Kjønnfordelingen av rådgivere ved skolen	n	%
Bare mannlige rådgivere	341	46
Bare kvinnelige rådgivere	168	23
Både og	235	32
Total	744	100

Tabellen ovenfor viser kjønnfordelingen blant rådgiverne i utvalget. Vi ser at det er flest som oppgir å være bare mannlige rådgivere ved skolen. Når vi krysser denne variabelen med vurdering av kvalitet finner vi at de rådgiverne som oppgir at det er både mannlige og kvinnelige rådgivere ved skolen er mer positive på flere av kvalitetsvariablene i breddeundersøkelsen. Det er også en klar tendens at de som har ”rene” kvinnelige rådgiverteam er mer negative til kvaliteten. 72 % av de som har blandede rådgiverteam opplever at kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen er god, bare 45 % av de med bare kvinnelige rådgivere mener det samme.

Figur 6 Rådgivernes vurdering av kvalitet på tvers av ulike kjønnssammensetning blant rådgiverne



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

¹⁰ Denne variabelen er opprettet ut fra variabel 2.1 i spørreskjema.

Når det gjelder den formelle/faglige kompetansen til rådgiverne er 67 % av de med blandede team fornøyde. Blant de med kvinnelige rådgiverteam mener 13 % at kvaliteten er dårlig, og bare 42% at kvaliteten er god. Også når det gjelder kunnskapen om daglige problemstillinger og samarbeidet med andre aktører er de som har både mannlige og kvinnelige rådgivere på skolen mer fornøyde enn de øvrige i utvalget av rådgivere. Det er imidlertid viktig å påpeke at de som har både kvinnelig og mannlig rådgiver også har *to* rådgivere. Og det vil også kunne ha betydning for vurdering av kvalitet.

5.4 Rådgiver – en ensom jobb?

Siden det i utgangspunktet er en rådgiver og en rektor fra hver skole som skal ha svart på spørreundersøkelsen vil vi i den følgende analysen ta for oss kun rådgivergruppen for å unngå at tallene blir dobbelt eller skjevt rapportert.

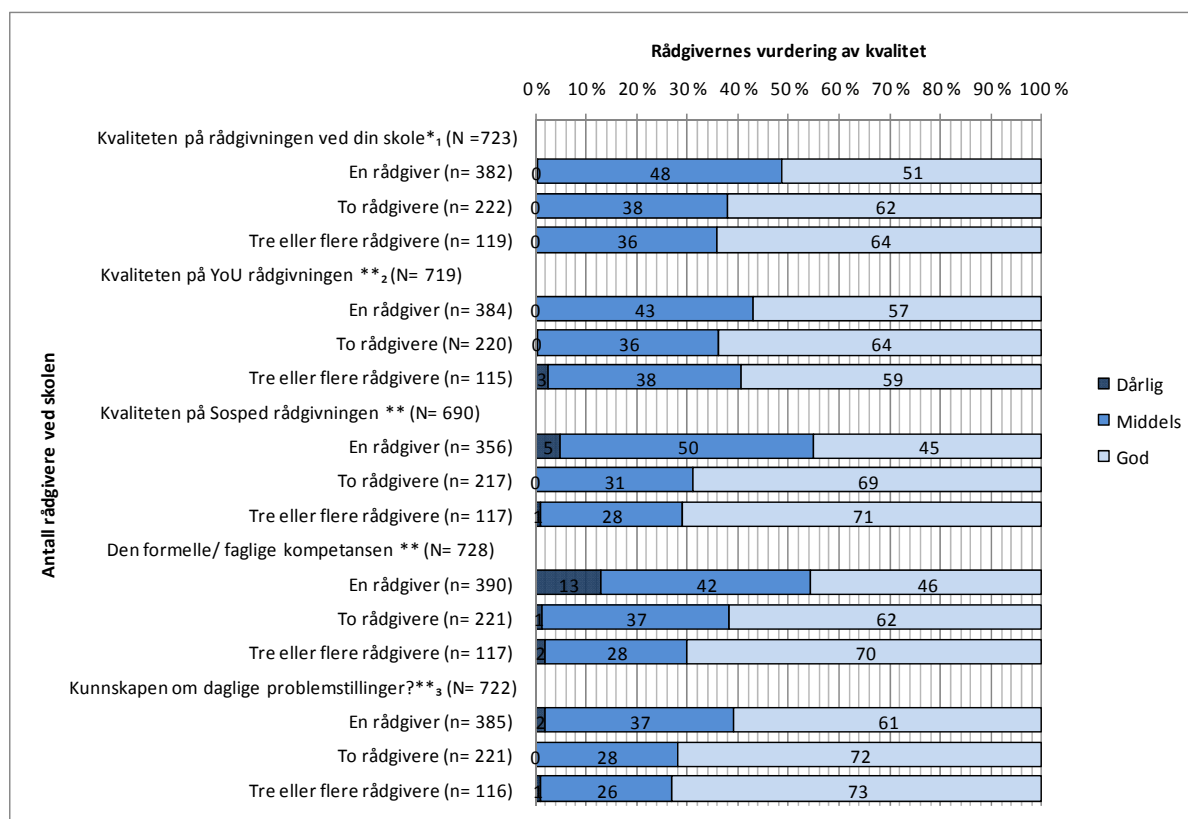
Tabell 6 Antall rådgivere i skolen, og antall årsverk rådgivningen utgjør (N=743)

Antall rådgivere og årsverk %	Mindre enn 1 årsverk	1 årsverk	2 eller flere årsverk	Total n
En rådgiver	95	5	0	397
To rådgivere	55	30	15	224
Tre eller flere rådgivere	12	20	69	122
Total n	515	110	118	743

I utvalget av rådgiverne i undersøkelsen er det de fleste som har bare en rådgiver (53 %). Og blant 69 % av rådgiverne utgjør rådgivningstjenesten mindre enn ett årsverk. Om vi krysser disse variablene finner vi at 95 % av de som har kun en rådgiver har mindre enn ett årsverk tilgjengelig. Også blant de som har to rådgivere er det 55 % som har mindre enn 1 årsverk. Bare 5 % av de som har én rådgiver på skolen har ett helt årsverk tilgjengelig. Samtidig ser vi at blant de som har tre eller flere rådgivere på skolen er det 69 % som har 2 eller flere årsverk samlet sett.

Om vi ser på antall rådgivere i forhold til vurdering av kvalitet finner vi en generell tendens til at de som bare har én rådgiver ved skolen vurderer kvaliteten dårligere på de fleste variablene i forhold til de som har flere rådgivere ved skolen. Når det gjelder vurderingen av yrkes- og utdanningsrådgivningen er vurderingen noe jevnere (her er det flere av de som har flere rådgivere ved skolen som mener kvaliteten er dårlig). De som har kun en rådgiver ved skolen skiller seg mest fra de andre gruppene i vurderingen av den sosialpedagogiske rådgivningen og den formelle/faglige kompetansen. Blant de som har bare én rådgiver mener bare 45 % at kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen er god. Blant de som har tre eller flere rådgivere mener 71 % det samme. Vi finner ca det samme forholdet mellom disse gruppene når det gjelder vurderingen av den formelle/faglige kompetansen, og hele 13 % av de med bare én rådgiver vurderer kvaliteten på slik kompetanse blant rådgiverne som dårlig. For fullstendig oversikt over resultater se Tabell 5a i Vedlegg A.

Figur 7 Rådgivernes vurdering av kvalitet på tvers av antall rådgivere ved skolen



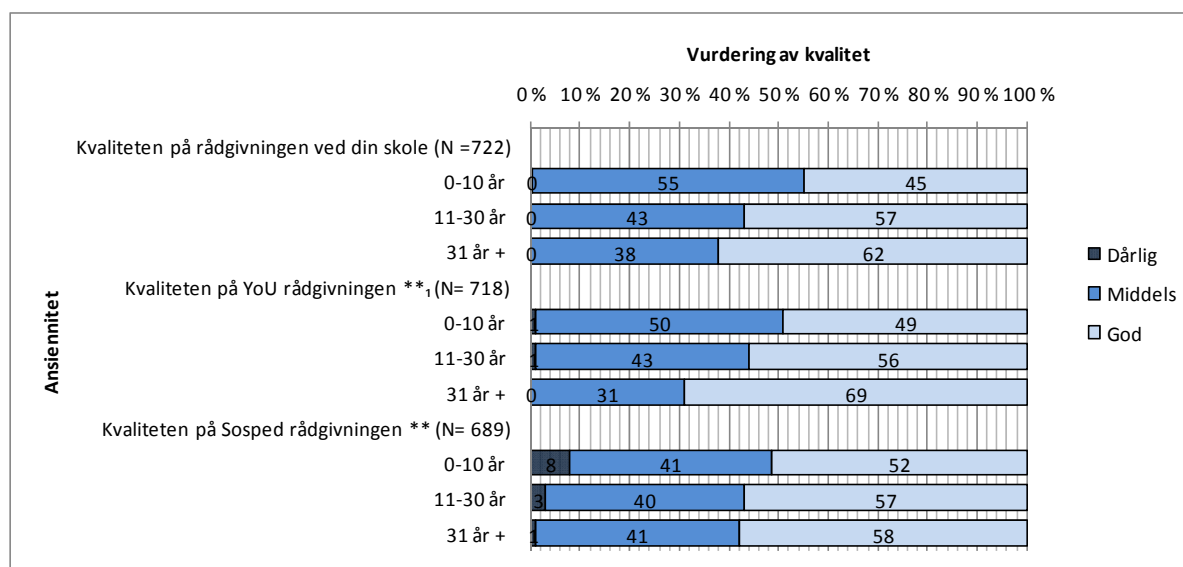
Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se også Tabell 5a i Vedlegg A for fotnoter.

Den samme tendensen som ovenfor finner vi når vi ser på antall årsverk rådgivningstjenesten utgjør i forhold til vurdering av kvalitet. De som har færre årsverk tilgjengelig vurderer kvaliteten dårligere enn de som har to eller flere årsverk. Også her er vurderingen av yrkes- og utdanningsrådgivningen noe jevnere og vurderingen av den sosialpedagogiske rådgivningen og den formelle/faglige kompetansen er mest forskjellig mellom gruppene ved at de som har færre årsverk til rådgivning ved skolen vurderer kvaliteten dårligere (se Tabell 6a i Vedlegg A).

5.4.1 Rådgivers ansiennitet og vurdering av kvalitet

En annen bakgrunnsfaktor som viser seg å ha betydning for vurdering av kvalitet er ansiennitet i skolen. Vi ser at rundt 50% av rådgiverne i utvalget har en ansiennitet på 11-30 år, rundt 30% har mer enn 31 års erfaring i skolen, mens bare 13 % har 0-10 år ansiennitet. Figur 8 viser rådgivere med ulik ansiennitet vurderer kvaliteten på rådgivningen.

Figur 8 Rådgivernes vurdering av kvalitet på tvers av ansiennitet



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se også Tabell 7a i Vedlegg A for fotnoter.

Vi ser at rådgiverne med lengre ansiennitet vurderer kvaliteten mer positivt enn de med kortere ansiennitet. Vi ser foreksempel at 8 % av de med 0-10 års ansiennitet mener kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen er dårlig. Samtidig ser vi at rundt 50 % mener kvaliteten er god. De rådgiverne som har lengst ansiennitet er mest positive til yrkes- og utdanningsrådgivningen, hele 70 % mener kvaliteten er god.

5.5 Rådgivers praksis – en sammensatt rolle og en allsidig hverdag

Dette delkapittlet vil ta for seg en oppsummering av funn gjort i delrapport 1 i evalueringen av rådgivningen i skolen (Buland et.al 2010a). Her vil vi presentere hva som er rådgivers arbeidsoppgaver basert på kvantitative, deskriptive analyser. Dette er tatt med for å kontekstualisere den funnene i denne rapporten, samt for å gi en beskrivelse av hva som faktisk inkluderes i en rådgivers arbeidsdag. For en mer utfyllende presentasjon av dette materialet henvises det til delrapport 1 i evalueringen av rådgivningen i skolen (Buland et.al 2010a) ”Skolens rådgivning – på vei mot framtida?”.

I breddeundersøkelsen spurte vi rådgiverne om hvilken type rådgivning som er innen deres arbeidsoppgaver. Siden rådgivere i mange tilfeller kan ha ansvar både for yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og OT-arbeid på en skole, i ulik grad, var det mulig å krysse av for flere svar på dette spørsmålet. Svarene fra respondentene gjenspeiler nettopp inntrykket av rådgiverens differensierte oppgave. Totalt ser vi at 486 av 744 rådgivere har krysset av for at de har arbeidsoppgaver kun innen *ett* av alternativene.

Tabell 7 Hvilken type rådgivning er innen rådgivernes oppgaver?

Type rådgivning (flere svar mulig)	Arbeider kun med	Totalt (N = 744)
Yrkes og utdanningsrådgivning (YoU)	256	472
Sosialpedagogisk rådgivning (Sos.ped)	37	216
Både YoU og Sos.ped	190	345
Oppfølgingstjenesten	3	91

Som vi ser av Tabell 7 er det flest som har oppgitt at de kun jobber med yrkes og utdanningsrådgivning, dernest en relativt stor gruppe som jobber både med yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Bare 37 har krysset av for kun sosialpedagogisk rådgivning. Dette kan si oss noe om at de som arbeider med sosialpedagogisk rådgivning gjerne er tillagt flere typer rådgivningsoppgaver, og at yrkes- og utdanningsrådgivning i større grad har utviklet seg til en egen profesjon, men dette er antakelser som er vanskelig å generalisere kun ut i fra de foreliggende tall. Når det gjelder det lave antallet som har jobbet med oppfølgingstjenesten er dette en konsekvens av at vårt utvalg kun gjenspeiler de som har en skolebasert modell.

Vi har gjort en sammenligning mellom de som totalt har krysset av for yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning, begge deler, oppfølgingstjenesten som sine arbeidsoppgaver. Siden dette ikke var utelukkende kategorier, må resultatene tolkes med forsiktighet. Vi ser en generell tendens til at gruppen som har krysset av for sosialpedagogisk rådgivning og Oppfølgingstjenesten er noe mer positive til kvaliteten på rådgivningen.

Siden størrelsen på de enkeltvise gruppene (som har krysset av for kun et alternativ) er svært ulike blir det lite hensiktsmessig med inngående analyser med bruk av disse. Det kan likevel kommenteres at deskriptive analyser bekrefter funnene i sammenligningen av de totale gruppene ved at de som arbeider med kun sosialpedagogisk rådgivning gjennomgående er mer positive til kvaliteten. Den største forskjellen mellom gruppene er at det som forventet er flere av de som jobber med sosialpedagogisk rådgivning i utvalget har dårligere kjennskap til og vurdering av faget utdanningsvalg. I vurderingen av OT er det omtrent halvparten av yrkes- og utdanningsrådgiverne som rapporter at de "ikke vet" i vurderingen av kvaliteten – mens omtrent halvparten av de sosialpedagogiske rådgiverne mener kvaliteten er god.

5.6 En sammenfatning av rådgivernes arbeidsoppgaver¹¹

Om vi ser på utvalget av rådgivere samlet, ser vi at de arbeidsoppgavene som rådgiverne har mest befatning med er 'individuell rådgivning om utdanning og yrker, å 'gi informasjon om utdanning og yrker' og 'overgangen mellom grunnskole og videregående skole'. Oppgaven med å 'gjøre interestetester som en del av yrkes- og utdanningsrådgivningen' er det også

¹¹ Dette temaet er grundig behandlet i kartleggingsrapporten.

mange rådgivere som tar seg av. Disse resultatene kan sees i sammenheng med den store andelen av rådgivergruppen som arbeider med yrkes- og utdanningsrådgiving. De arbeidsoppgavene rådgiverne i utvalget har minst befatning med er 'undervisning i studieteknikk', 'veiledning av voksne' og å 'drive med arbeidsformidling'.

Når det gjelder sammenligningen mellom type skole ser vi klart at det er forskjell mellom hvilke oppgaver rådgiverne holder mest og minst på med. Mange av de arbeidsoppgavene som er mest sentrale i det totale utvalget, som for eksempel individuell rådgiving om utdanning og yrker og interessedtesting (og lignende oppgaver) er mest fremtredende blant rådgivere i ungdomsskolen. I tillegg er arbeid i forbindelse med arbeidsformidling og utplassering mer utbredt i ungdomsskolen enn i videregående.

Generelt ser vi at det er et større mangfold av oppgaver som er mer fremtredende i videregående skole enn i ungdomsskolen. For å nevne noen eksempler: hjelp i forbindelse med personlige/sosiale problemer, kontakt med hjemmet, samarbeid med offentlige kontorer (NAV, PPT) og arbeid i forbindelse med frafallsproblematikk er utbredte arbeidsoppgaver for rådgivere i videregående skole. I tillegg er det flere av de mindre vanlige oppgavene i det totale utvalget som er mer sentrale på videregående enn ungdomsskolenivå. For eksempel organisering og oppfølging av tilrettelagt opplæring, veiledning av fremmedspråklige og konfliktmegling mellom lærer og elev.

Rådgivere har forskjellige arbeidsdager alt etter hvilken type rådgiving de plasserer seg innenfor. Men vi ser også at en stor del av oppgavene overlapper.

Rådgivere som driver med yrkes- og utdanningsrådgiving har mest befatning med de vanligste oppgavene i utvalget som vi forbinder med karriereveiledning (å gi informasjon, individuell rådgiving, interessedtesting osv). Ellers er det mange av oppgavene vi ser at denne gruppen rådgivere har mindre befatning med sammenlignet med de andre typene rådgiving.

For rådgivere som arbeider med sosialpedagogisk rådgiving er det å hjelpe elever med personlige/sosiale problemer, samarbeid med PPT og NAV (eller lignende), mekling i konflikter mellom lærer/elev og arbeid i forbindelse med Oppfølgingstjenesten mer sentralt.

For de rådgivere som arbeider med Oppfølgingstjenesten er samarbeid med offentlige kontorer, oppfølging og forebygging av frafall, og hjelp i forbindelse med skifte av klasse/gruppe mer sentralt (sammenlignet med de andre gruppene).

Når vi sammenligner våre resultater med tall fra Teigs kartlegging i 2000 ser vi helt klare fellestrekk. Arbeidsoppgavene er forholdsmessig likt fordelt mellom de ulike skoleslagene, men vi ser en klar tendens til en generell økning i befatningen med de ulike oppgavene (med noen unntak). Vi ser for eksempel at rådgiverne arbeider mer med å holde kontakt med hjemmet, mer samarbeid med offentlige kontorer, mer utstrakt hjelp til sosiale/faglige problemer og tilrettelegging av opplæring. Spesielt ser vi denne økningen i videregående skole de siste ni årene. For eksempel når det gjelder oppfølging av frafall, hjelp i forbindelse med overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og ved konfliktmegling. Noen arbeidsoppgaver er mer stabile og noen få ser vi er mindre sentrale i dag. For eksempel er arbeidsformidling mindre fremtredende i dag, spesielt i ungdomsskolen. Å delta i utvikling av

skolens fagtilbud er også mindre utbredt i vårt utvalg sammenlignet med Teig (2000). Sammenfattet ser vi altså ut til at dagens rådgivere arbeider mer med et større antall arbeidsoppgaver, og da spesielt innen videregående skole.

5.7 Ressurser – en endringsbarriere?

5.7.1 Rådgiverressursen

Et tema som stadig dukker opp, ofte før spørsmålet er stilt, handler om rådgiverressursen. Ressursen, beregnet til et halvt årsverk pr 250 elever, har vært stabil lenge, siden 1973. De rådgiverne vi har intervjuet, er samstemt i sin vurdering av dette. Ressursen er for liten, og oppleves som stadig mindre sett i kontrast til de økte krav og stedige formuleringer om hvor samfunns viktig rådgivningen er. Mange rådgivere opplever helt klart dette som kontrasten mellom ”søndagsteori” og ”hverdagsteori”, slik vi presenterte det i kapittel 3. I offentlig dokumenter, også i den nye, mer detaljerte forskriften til utdanningsloven, presenteres en oppgave og et arbeidsområde som svært viktig, elevenes rett til rådgivning framhves sterkt. Mange rådgivere opplever det derfor som paradoksalt at disse programmerklæringene ikke følges opp med økt ressurs. En rådgiver beskrev det slik:

”Den ressursen som vi har, den er jo fra steinalderen. Altså, det er den selvfølgelig ikke, men jeg har en mann som var rådgiver for 30 år siden, og det er den samme ressursen i dag som da. Det er kommet forskrifter, så i forskrifts form så er det snakk om hva du har krav på, og så står den ressursen på stedet hvil. ... jeg bare tenker på alt det som har kommet de siste fem årene, og så står det på stedet hvil. Og det forundrer meg, at man pøser inn med masse, som er veldig bra, og så føles det ikke. Og det må også komme fra sentralt hold, ellers blir du avhengig av rektor og de rundt, hvor mye de vil gi deg”.

Som vi viste i kartleggingsrapporten, har også en rekke ulike instanser flere ganger anbefalt at ressursen blir økt. Karlsenutvalget anbefalte for eksempel en fordobling av ressursen. Sett i lys av Aktørnettverks-teori (se kap 3.1.) ser vi altså hvordan ulike aktører gjennom lengre tid har presentert et scenario der økt ressurs er en nødvendig forutsetning for økt kvalitet, uten at man har lyktes i å innrullere sentrale aktører rundt dette.

I kartleggingsrapporten så vi ellers at ca 10 % av rådgiverne var enige i at ressursen var tilstrekkelig, mens nesten 60 % var helt uenige i dette. 72 % av rådgiverne sa seg helt enig i at ressursen bør økes.

Samtidig er det klart at det også kan ligge en gevinst i organiseringen av arbeidet. Erfaringen fra prosjektet Delt rådgivningstjeneste tydet for eksempel på at man hadde noe å hente på å rydde oppgaver for å avhjelpe ressurs. Ved å bli klarere på hva rådgiver skulle gjøre og ikke gjøre, fikk man også en bedre utnyttelse av ressursen (Havn og Buland 2003).

Argumentet om at rådgivning skal være en oppgave for hele skolen, berører også rådgiverressursen. På den ene siden kan det argumenteres for at dette avlastet rådgiver, ved at andre i skolen skal løse en del av oppgavene som tidligere har ligget til rådgiver. Dette har på mange måter framstått som et av kjernepunktene i det rådende scenariet rundt utvikling av

rådgivningen: Rådgivning er og skal ikke bare være rådgivers oppgave, og rådgiverressursen kan dermed oppfattes som mindre avgjørende. På den andre siden er mange inne på at dette også betyr nye oppgaver for rådgiver, som nå i større grad forutsettes å jobbe både systemrettet og individrettet, mot den enkelte elev.

I tråd med at man ser at andre enn rådgiver også gjør rådgivningsoppgaver, har en av de skolene vi besøkte også fordelt rådgiverressursen på nye måter, ved at kontaktlærer har fått del av ressursen.

Frykten for at ressursen også skulle fordeles på eksterne, eller brukes også på ikke elevrettede aktiviteter, var og er nok også en av grunnene til skepsis mot eksterne karrieresenter. Dette skal vi komme mer tilbake til.

Mange elever vi har intervjuet etterlyser mer til med rådgiver, mer samtale og refleksjon om valg alene og i gruppe, ledet av rådgiver. Dette er ressurskrevende. Flere av de elevene vi har intervjuet har beskrevet sitt (ene) møte med rådgiver ikke ulikt det vi har beskrevet i kapittel 1.1.; rådgiver har spurt hva de har tenkt å velge/hva de vil bli, og hvis eleven har hatt et svar på det, har møtet vært over.

En måte å forstå dette, er selvsagt at rådgiver sparer en knapp ressurs til møtet med elever som ikke har et svar på spørsmålet, og som altså kan kreve mer oppfølging. Samtidig går man dermed glipp av mye nødvendig refleksjon som kunne ha avdekket feilvalg etc. Elever vi har snakket med har fortalt om en situasjon der de har skiftet mening flere ganger, der tidlige valg har vært basert på sviktende kunnskap osv, og der nettopp det å bli utfordret på sine valg kunne bidratt til bedre valg.

Svært få av de elevene vi intervjuet husket å ha blitt utfordret på sine valg, at rådgiver har oppmuntret til videre refleksjon rundt det man har valgt. Nettopp mer tid med rådgiver etterlyses av flere, som i dette intervjuet med elever ved en videregående skole:

”Først og fremst samtaler i stedet for spørsmål og svar, ferdig. Kanskje flere rådgivere, og at de viser mer engasjement for å få hjelp, på en måte. Sånn at vi føler at vi kan få hjelp, at vi ikke trenger å springe etter de, at de er der.

Hvert fall vi på ungdomsskolen hadde en rådgiver som hadde det som en bi-geskjeft, nesten. Skulle vært litt mer dedikert”.

Samtidig forteller rådgiverne om en situasjon der det å bruke nok tid på hver enkelt elev som har behov for det, er umulig innenfor den gitte ressursen.

I omtalen av endringsbarrierer i kapittel 3, snakket vi om hvordan organisasjoner kan ha en *uttalt teori* (søndagsteori) og en *bruksteori* (hverdagsteori), og at samspillet mellom disse er utslagsgivende for utvikling. Jo større avstand det er mellom det reelle og det ideelle, jo flere praktiske barrierer kan man finne, jo vanskeligere blir det å gjennomføre endringer. Basert på våre intervjuer, kan det se ut som om mange rådgivere opplever at det er lite samsvar mellom uttalt teori, slik det kommer til uttrykk i offentlige dokumenter og lov og forskrift, og praksisteori, blant annet uttrykt gjennom en uendret rådgiverressurs.

5.7.2 Timetelling – en ny utfordring?

En rekke av våre informanter, og da særlig blant rådgiverne, har fortalt om en arbeidssituasjon der de opplever det som en stadig større utfordring å få tid med elevene til gjennomføring av nødvendige rådgivningsrelevante aktiviteter.

En helsesøster, ved en skole der skolehelsetjenesten var samlokalisert med de øvrige elevtjenestene, beskrev situasjonen generelt, i forhold til alt som ikke var direkte fagrelatert:

”Jobben vår er på et vis å høre på all masingen utenifra på å komme inn i skolen, for det er jo i skolen du treffer ungdommene. Og det er et veldig stort press på å få komme inn, for eksempel med helsebuskap på alle sett og vis, ikke sant. ”Verdens prevensjonsdag”, ”Verdens psykiatridag”, ”Vold i nære relasjoner”, og så videre, og det er en kamp å få komme inn. Men vi er pålagt å prøve å komme inn, uten at det er noe tid der, så du blir opplevd utidig og dette har blitt enda trangere. Det har opplevdes vanskeligere for oss eksterne tjenestene også. Sånn skal det ikke være, for omverdenen har så store forventninger til skolen og tenker at skolen er uvillig, mens skolen tenker at de maser, at de har mer enn nok med å klare basisen. Der er det en liten kamp, naturlig nok”.

Tiden til annet enn fag oppleves generelt som mye mindre, det er vanskeligere å komme til, og mange rådgivere opplever at dette gjør deres arbeid vanskeligere. Gode saker, som kan ha stor betydning både for den enkelte elev og for skolen og læringsmiljøet, får rett og slett ikke plass, det blir opplevd som ”tidstyver”. Og noen av våre informanter har etterlyst tiltak som kan lette dette:

”Man fikk jo det med årstimer, man skal telle timer i videregående skole og man skal ikke miste timer. Men det er jo på studieforberedende, og da har man ikke satt av timer til dette, så hvordan få det inn i timene? Det er særlig viktig for de som ikke har tatt et valg, slik som de på studiespesialiserende. Så det er faktisk et område hvor jeg vil at Utdanningsdirektoratet skal ta et grep. Jeg vil at det skal settes ned en gruppe og se på dette, for å lage et hjelpemiddel som kan brukes nasjonalt. Hvordan ta karriereveiledningen inn i fagene på studiespesialiserende. Men de har ikke gjort det enda”.

Fra kartleggingsrapporten (Buland et al 2010a side 46-47) husker vi at bare i overkant av 20 % av rådgiverne mente at elevene i tilstrekkelig grad fikk tid nok til å delta i rådgivningsaktiviteter. Over 30 % var helt uenige i påstanden om at elevene fikk fri fra undervisning i tilstrekkelig grad.

Det økende fokus på timetelling i skolen, for at elevene skal få de timene de har krav på i basisfag, fører altså til at det blir vanskelig å få avsatt tid med elever for rådgivning. Faglærere nøler med å slippe elever ut for andre aktiviteter, og flere av våre informanter har fortalt at man vet at Fylkesmannen kan komme til å gjennomføre tilsyn med hvorvidt elevene får de timer de har krav på i basisfagene. Flere rådgivere vi har intervjuer mener at dette i kan være et av de største hindrene i forhold til å skulle å gjøre en jobb i tråd med det forskriften sier at elevene har krav på.

”Alle kjenner sikkert på at det er mye strammere på å ta elever ut av timene. Det gjelder også i min funksjon, og jeg tror ikke det året vi starter på nå vil bli noe lettere, med det at man nå timeteller. Dere er kjent med at vi har gått inn i en ny struktur, og da blir hverdagen enda mer tilspisset, både for oss og for eksterne når det gjelder å komme til”.

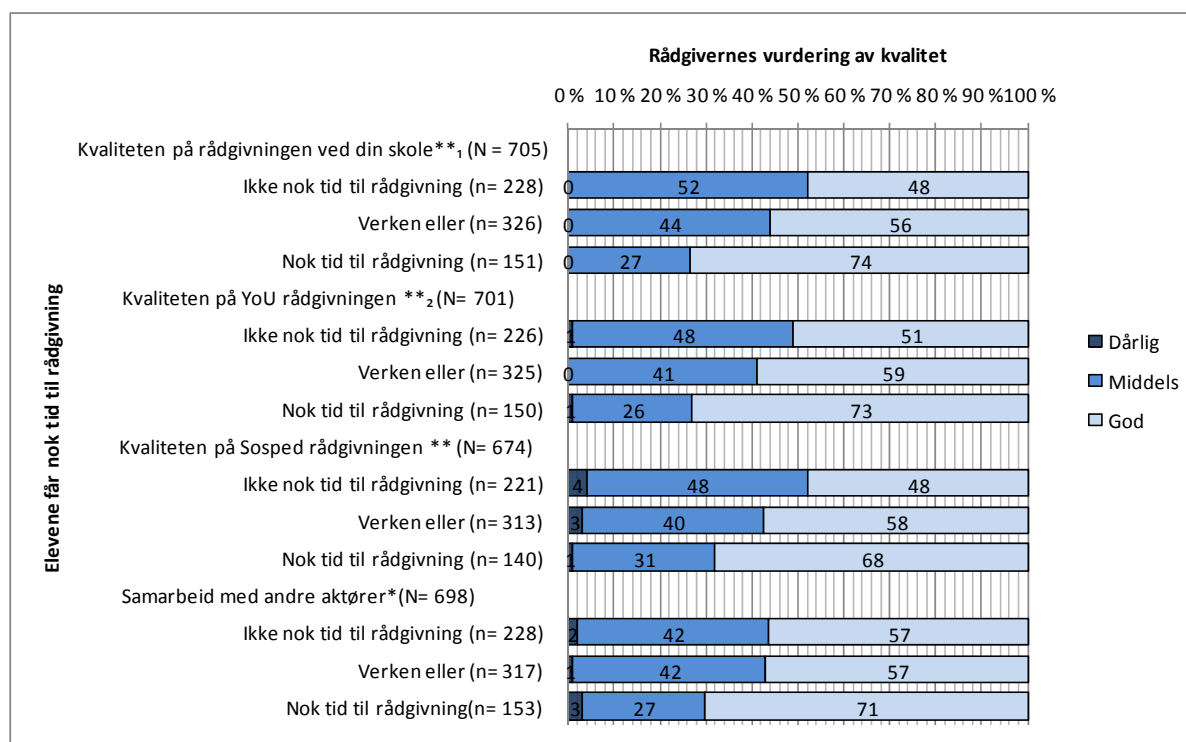
En rettighet kan her se ut til å komme i motsetning til en annen. Elevenes rett til et tilstrekkelig antall timer i alle fag, blir vurdert som viktigere enn de samme elevenes rett til å få tilstrekkelig rådgivning. På en måte ser vi her klart den latente konflikten mellom skolens ulike ”formål”, mellom fag og ”dannelse”, mellom skolens som læringsinstitusjon i smal forstand, og skolens ”samfunnsansvar”.

Dette viser klart behovet for at rådgivning er forankret i skolens organisasjon, ledelse og planapparat. Det er nødvendig at det når skoleåret planlegges, blir tatt høyde også for behovet for tid til rådgivningsaktiviteter, og at dette ikke blir et resultat av individuelle forhandlinger og maktkamp mellom rådgiver og faglærer(e).

5.7.2.1 Hår oppfattelse av i hvilken grad elevene får nok tid til rådgivning noe å si for hvordan rådgivere og rektorer vurderer kvalitet?

I vårt spørreskjema kan vi skille mellom spørsmål som går på tidsressurser og de som går mer på praktiske og logistiske ressurser (som kontorlokaler, materiell o.l.). Vi har i denne analysen sett kun på rådgiverne i utvalget. Når det gjelder tidsressurser er det en variabel som skiller seg ut når vi krysser disse med vurdering av kvalitet. Det at elevene har nok tid i skolehverdagen til rådgivning ser ut til å være viktig i forhold til hvordan rådgiverne vurderer kvaliteten i rådgivningen. De som sier seg enig i at elevene *får* nok tid er mer positive til kvaliteten på rådgivningen ved sin egen skole, til yrkes- og utdanningsrådgivningen og den sosialpedagogiske rådgivningen, og samarbeidet med andre aktører – i forhold til de som opplever at elevene ikke får nok tid til rådgivning. At elevene får nok tid i skolehverdagen til å benytte seg av rådgivningstjenesten kan således se ut til å være en avgjørende faktor for å bedre kvaliteten på rådgivningen i følge rådgiverne i vårt utvalg.

Figur 9 Rådgivernes vurdering av kvalitet og i hvilken grad elevene får nok tid til rådgivning



Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnoter se Tabell 8a i Vedlegg A.

6 Kompetanse og kompetanseutvikling

Spørsmålet om hvilken kompetanse som skulle kreves for rådgivere, har som sagt i kapittel 2, vært et diskusjonstema gjennom hele perioden vi har hatt rådgivning i norsk skole. På den ene siden har de som har ønsket at rådgivere skulle ha formell kompetanse på området stått, blant annet rådgiverlaget, skolepsykologer og andre. På den andre siden har andre ment at lærerkompetanse er tilstrekkelig, og i revidert læreplan fra 1964, ble dette prinsippet slått fast; rådgiver skulle være en lærerstilling, uten spesielle krav til ytterligere utdanning ut over dette. Dette ble i hovedsak modellen for rådgivningskompetanse i skolen fram til i dag.

Dette betydde ikke at debatten om dette var lagt død. Sentrale aktører har hele tiden hevdet at det å være rådgiver er en profesjon, og at oppgaven bør utøves av høyt kvalifiserte personer. I utgangspunktet ønsket mange som sagt at kvalifikasjoner i retning av det en skolepsykolog hadde, var det som skulle til for å fylle rådgiverfunksjonen i skolen. Forsøksrådet var blant dem som mente at det var forsvarlig å ansette personer med lærerutdanning. Dette handlet selvsagt også om rekruttering; det var ikke mulig å skaffe nok søkere med spesielle formelle kvalifikasjoner på det nivået til å fylle behovet for rådgivere, så lenge hver ungdomsskole og videregående skole skulle ha rådgiverfunksjonen tilgjengelig.

Rådgiverprofesjonens egne har gjennom hele perioden ønsket og krevd formelle krav til utdanning for rådgivere. For mange har dette vært nødvendig for etablering av det nødvendige forhold mellom den som søker og den som gir rådgivningen. Den som søker rådgivning må være trygg på at rådgiveren har den nødvendige kompetanse for å gjøre en relevant vurdering (se for eksempel Telhaug 1993: side 27-29).

OECDs gjennomgang av rådgivningen i Norge pekte på at en manglende systematisk veilederutdanning førte til svak profesjonalitet i tjenesten. Dette var en av den viktigste svakheten ved det norske systemet.

Flere andre offentlige utredninger har konkludert med at det er behov for krav om kompetanse. Kvalitetsutvalget konkluderte for eksempel i 2003 slik:

”Det utarbeides kompetansekrav til rådgivere innenfor sosialpedagogisk- og utdannings- og yrkesrådgivning” (NOU 2003: 16: 23).

Innstillingen pekte også på at mange elever opplever rådgivningen de fikk som overflatisk og ikke tilstrekkelig tilpasset den enkelte, at rådgiverarbeidet var under tidspress og at rådgiverkompetansen var for dårlig.

St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, fulgte opp Kvalitetsutvalgets konklusjoner, men konkluderte likevel slik:

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

imøtekomme brukernes behov. Departementet vil derfor ikke innføre nye nasjonale bestemmelser om organisering og ressursinnsats eller stille krav til rådgivningstjenestens kompetanse. Elevenes rett til rådgivning opprettholdes”.

Her ser vi altså at man i avveiningen mellom et behov for nasjonale retningslinjer og lokal handlingsfrihet, landet på den lokale friheten. Man ønsket ikke å stille nasjonale krav til rådgiverkompetanse, men overlot dette til skoleeier.

Ved siden av lov og instruks, er nasjonale føringer på nødvendig kompetanse, ett av de sterkeste styringsredskaper utdanningsmyndighetene har til rådighet. Gjennom å gjøre kompetansespørsmålet så entydig til skoleeier ansvar og domene, valgte man etter vår mening bort et sentral virkemiddel for å styrke rådgivningen i skolen i Norge.

I stedet for å stille krav, og fastslå obligatoriske kompetansekrav, ville man i stedet vurdere å utarbeide en klarere instruks til rådgiver, i likhet med det man hadde for Oppfølgingstjenesten. Regjeringen ga klart uttrykk for at kompetanse var viktig for å øke kvaliteten på rådgivningen, ønsket å gå videre i beskrivelsen av hva slags kompetanse som var nødvendig, men ville ikke gi føringer/stille formelle krav.

Flere offentlige utredninger har som sagt påpekt behovet for å gå videre, og stille krav om kompetanse. I Karlsenutvalgets anbefalinger het det blant annet:

”Utvalget mener det er for lite forpliktende at kompetansekriteriene bare er veiledende. Utvalget foreslår derfor at Kunnskapsdepartementet fastsetter nasjonale kompetansekrav for å arbeide som utdannings- og yrkesrådgiver i grunnskolen og videregående opplæring og ved karrieresentrene” (NOU 2008: 18: 87).

Utdanningsforbundet gikk i sin høringsuttalelse til endring av forskrift og anbefalt formell kompetanse, langt i retning av å ønske krav om kompetansekrav. I tillegg til å kreve at rådgivere må ha lærerkompetanse, sa man her:

”Utdanningsforbundet mener det må stilles krav om tilleggskompetanse til de lærere som tilsettes i rådgiverstillinger. I tillegg ønsker Utdanningsforbundet at rådgivere i skolen skal få tilbud om relevant etter- og videreutdanning”.

Videre het det i den samme høringsuttalelsen:

”Utdanningsforbundet mener – i likhet med Karlsenutvalget – at krav til formell kompetanse for rådgivere må nedfelles i forskriften som forpliktende krav og ikke bare være veiledende for tilsettingsmyndigheten”.

Forsking har også pekt på at økt formell kompetanse kan være nødvendig for å styrke rådgivingen. NIFU STEP har i sin forskning omkring frafall og gjennomstrømming i videregående skole på Østlandet, for eksempel flere ganger påpekt dette behovet for formell rådgiverkompetanse:

“Det gjelder å finne den riktige balansen, slik at veiledningen og rådgivningen av den enkelte ungdom blir best mulig. Dette stiller krav til en profesjonell rådgivnings- og veiledningstjeneste. Kanskje det er på tide med en formalisert rådgiverutdanning som man må ha vært gjennom for å få jobb som rådgiver?” (Markussen, Sandberg, Lødding og Vibe 2006, side 26).

En av våre informanter, en rådgiver i videregående skole, uttrykte sitt syn på kompetansekrav på denne måten:

”Altså, det er jo entydige krav skal du undervise i matematikk eller fysikk eller byggfag. Det er ikke nok at du synes det er artig å drive med det”.

Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere ble sendt ut i brev fra Utdanningsdirektoratet 26.06. 2009. Her presiseres det tydelig at dette er å oppfatte som *anbefalinger* fra direktoratet. I disse anbefalingene heter det:

”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 rådgivning og/eller utdannings- og yrkesrådgivning som rådgiverens 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”.

Anbefalingene går altså lengre enn før i retning av å slå fast hvilken utdanning som er nødvendig for en rådgiver. Et sentralt ord her, er ordet ”bør”. I kommentarene fra Utdanningsdirektoratet gjentas det flere ganger at dette er en anbefaling, at det er opp til skoleeier å avgjøre hva som er nødvendig for å oppfylle kravene til rådgivningens kvalitet. Hva som er relevant utdanning, er også delvis opp til skoleeiers vurdering. En ting som derimot er klart, er at det ikke kreves undervisningskompetanse for å bli ansatt som rådgiver. Dette til tross for at for eksempel Utdanningsforbundet mener dette må være en del av rådgiverkompetansen. Direktoratet åpner her altså for at personer med annen utdanningsbakgrunn enn lærer kan ansettes.

Dette følges opp med relativt detaljerte kompetansekriterier for sosialpedagogiske rådgivere og yrkes- og utdanningsrådgivere. Disse kompetansekriteriene tar utgangspunkt i det opplæringsloven og dens forskrifter fastslår om elevenes rettigheter mht rådgivning, men det dreier seg altså hele tiden om anbefalinger.

Som vi tidligere har sagt, er dette typisk for relativt mye av arbeidet med å styrke rådgivingen. Man ser klare behov, men nøler med å gi sterke nasjonale føringer. Behov for

nasjonal standard veies hele tiden mot ønsket om lokal frihet, og det kan se ut som om skoleeiers suverenitet som oftest kommer seirende ut av denne konkurransen i balansekunst. Hvordan skoleeier så velger å møte sine forpliktelser, varierer relativt mye. Noen er sentrale aktører i aktørnettverket rundt skolens rådgivning, andre spiller en mye mer fraværende rolle.

Gjennom lang tid ser vi at ulike aktører har bygd et scenario eller framtidssbilde, der kravet om formelle kompetansekrav til rådgivere har vært et sentralt element. (jfr kap. 3.1.) Dette scenariet har i alle fall delvis fått tilslutning fra sentrale myndigheter. Likevel har ikke dette fullt ut ført til de endringer sentrale pådrivere har ønsket; et formelt kompetansekrav.

6.1 Dagens rådgiverkompetanse

I breddeundersøkelsen så vi at 67 % svarte bekræftende på spørsmålet om de hadde formell rådgiverkompetanse, mens 33 % svarte at de ikke hadde dette. Mer enn 6 av 10 rådgivere har altså utdanning rettet mot rådgivning. Når vi skilte mellom grunnskolen og videregående skole så vi at 59 % av rådgiverne i grunnskolen oppga at de hadde utdanning på området, 82 % av rådgiverne i videregående skole hadde slik utdanning. Vi ser altså en betydelig forskjell i kompetansenivå mellom grunnskole og videregående skole. Sammenlignet med Teig (2000:18) viser at andelen rådgivere uten formell rådgiverutdanning i grunnskolen har økt økt fra 27 % til 41 % på de ti årene. I videregående skole hadde derimot andelen uten utdanning rettet mot rådgivning sunket fra 20 % til 16 %. En mulig konklusjon vi kan trekke av dette var at rådgivere i videregående i større grad hadde tatt utdanning rettet mot rådgivning, at man her i større grad hadde satset på å rekrutterte rådgivere med høyere kompetanse og at man i grunnskolen ikke hadde hatt det samme fokuset (Buland m.fl. 2010a).

Noen av våre informanter har også antydnet at denne nedgangen i rådgivere med formell utdanning i ungdomsskolen, kan skyldes at man i dag legger noe annet i hva rådgiverutdanning er enn det man gjorde tidligere. En rådgiver beskrev det slik:

”Jeg har for eksempel grunnfag i sosialpedagogikk. Da ville jeg ha svart i 1990 at jeg hadde utdanning for å være rådgiver. I dag, 2010, så har jeg fortsatt min sosialpedagogikk, men jeg er opptatt av å få den yrkes- og utdanningsbiten, fordi jeg vet den eksisterer, det er masse snakk om det. Så jeg ville sagt nei i dag på at jeg har utdanning i forhold til.. Derfor så kan det være en nedgang i rådgivere som svarer. Fordi de definerer det helt annerledes i dag enn de gjorde i 1990”.

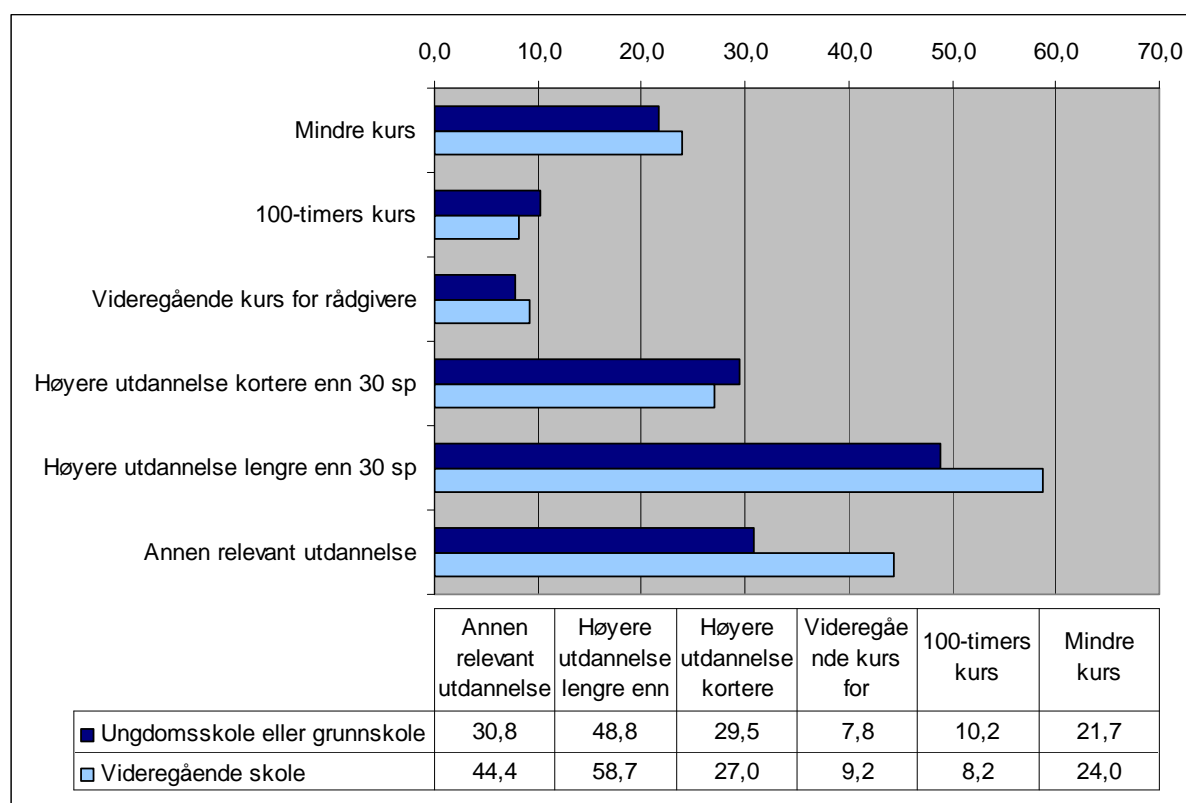
Det økte fokuset på yrkes- og utdanningsrådgiving og kompetanse, kan nok ha ført til at man forstår ”rådgiverkompetanse” på en annen måte i dag enn i 1990. Dette har i tilfelle likevel ikke slått ut for svarene fra rådgivere i videregående skole

De som svarte bekræftende på at de hadde utdanning rettet mot rådgivning fikk videre et spørsmål om hvilke type utdanning dette var. Dette har vi behandlet i delrapport 1 (Buland et.al. 2010a), men er relevant å omtale også i denne omgang.

Vi ser av våre data at 53 % av rådgiverne oppga at de hadde høyere utdanning med et omfang på mer enn 30 studiepoeng.¹² 36 % oppga at de hadde annen relevant utdanning enn det som var alternativer her og 29 % sa at de hadde høyere utdanning kortere enn 30 studiepoeng. Ellers oppga 40 % at de hadde ulike typer mindre kurs (Buland et.al 2010a). Med andre ord oppga over halvparten av de rådgiverne som svarte på vår breddeundersøkelse, at de hadde mer enn et halvt års studium ved høyskole eller universitet. Vi mener dermed at det er riktig å si at rådgiverne har relativt høyt utdanningsnivå. Teigs tilsvarende tall fra 2000 var på 50 %, det totale antallet med høyere utdanning rettet mot rådgivning som er lengre enn et halvt år er omtrent uendret.

Ser vi på utdanningsnivå i forhold til kjønn, finner vi få forskjeller. Kvinnelige rådgivere ligger noen få prosentpoeng over sine mannlige kolleger. Ser vi derimot på forskjeller mellom skoleslag, er forskjellene større.

Figur 10 Hvilken type utdanning har rådgiverne, fordelt på skoleslag, tall i prosent (N=491)¹³



Når det gjelder kurs i mindre omfang enn 30 studiepoeng, er forskjellene mellom rådgivere på grunnskole og videregående skole små. Ser vi derimot på høyere utdanning på mer enn 30 studiepoeng og annen relevant utdanning, finner vi større forskjeller. I videregående skole har

¹² 30 studiepoeng tilsvarer et halvt års fulltidsstudium.

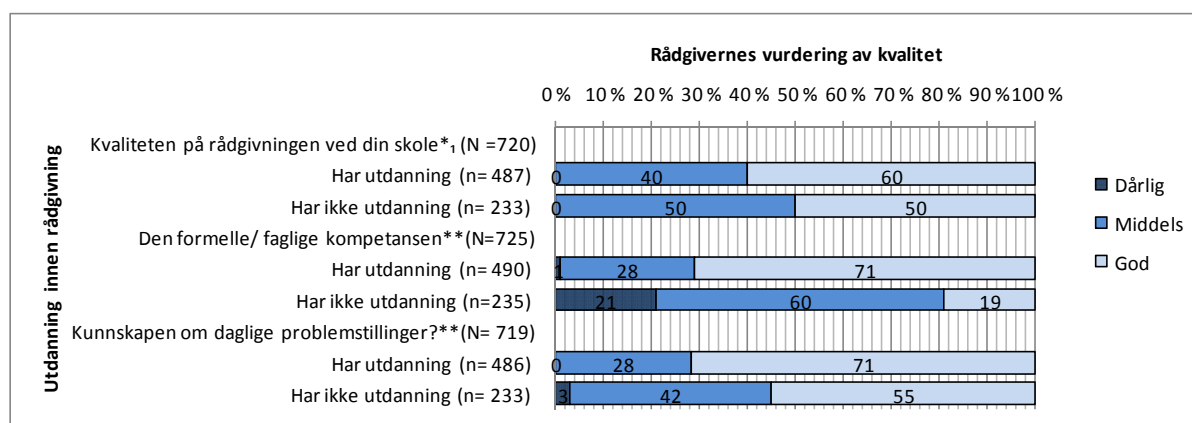
¹³Fra Buland m.fl. 2010: Antall svar på dette spørsmålet er høyere enn antallet respondenter som har svart, 494. Dette er fordi rådgiverne hadde mulighet til å krysse av for flere alternativer. Prosenttallene her er regnet ut fra antall rådgivere som har krysset av på alternativet, ikke antall svar. Vi har brukt tallene fra "Percent of Cases"-kolonnen i SPSS.

10 % flere rådgivere høyere utdanning på mer enn 30 studiepoeng og 14 % flere har annen relevant utdannelse. Dette indikerer klart at rådgivere i videregående opplæring generelt har mer utdanning enn rådgiverne i grunnskolen.

6.1.1 Har utdanning rettet mot rådgivning noe å si for vurdering av kvalitet?

En gjennomsnittsanalyse viser at de som har utdanning rettet mot rådgivning ligger gjennomgående høyere i gjennomsnitt i sin vurdering av kvalitet på de fleste kvalitetsvariablene, med et unntak. Forskjellen er klart størst når det kommer til kvaliteten på faglig/formell kompetanse og vurderingen av rådgivernes kunnskap om daglige problemstillinger, og forskjellen er signifikant (ANOVA). Figuren nedenfor viser krysstabell analyser og chi-kvadrat test av disse variablene.

Figur 11 Rådgivernes vurdering av kvalitet og utdanning rettet mot rådgivning



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se også Tabell 9a i Vedlegg A.

6.2 Kompetansekrav

Som vi har sett, stilles det ikke fra nasjonalt hold noe krav om formell kompetanse for ansettelse som rådgiver. De nasjonalt gitte kompetansekriteriene er bare forslag, anbefalinger, og det er opp til skoleeier å avgjøre om man vil kreve formell kompetanse ved ansettelse som rådgiver. Likevel har flere skoleeiere, og da særlig fylkeskommuner, gått lengre enn dette, og krever nå relevant formell utdanning. En rådgiver i videregående skole fortalte:

”Det var et krav for noen år tilbake i Nord-Trøndelag, at alle som skulle fortsette i stillingene sine måtte ha minimum 30 studiepoeng. Så det var jo noen som sluttet faktisk, som ikke så seg råd for å gå løs på utdanningen”.

Våre intervjuer viser også at mange opplever en markert forskjell mellom videregående skole og grunnskolens rådgivning på dette området. Mens skoleeier i videregående skole ofte oppleves som en pådriver med hensyn til å få rådgivere til å ta rådgiverrettet utdanning, er situasjonen en annen i ungdomsskolen. Likevel har noen også der sett at skoleeier har oppmuntret rådgivere til å ta utdanning:

”I grunnskolen er det veldig varierende, fra interesserte lærere uten fagbakgrunn, til at en del nå har tatt karriereveiledningsutdanning. Og det har jo skjedd med utgangspunkt i initiativ fra primærkommunene, eller at den enkelte har tatt personlig initiativ”.

Fra våre intervjudata, er det likevel naturlig å konkludere med at det er en betydelig forskjell mellom videregående skole og ungdomsskolen med hensyn til fokusering på rådgiverutdanning. I begge skoleslag er det nok en tendens til at også personlig initiativ er viktig i forhold til om man tar etterutdanning eller ikke. Likevel er det et klart inntrykk at dette blir mer avgjørende i ungdomsskolen enn i videregående. Flere av våre informanter har gitt uttrykk for at de opplever store forskjeller, som f.eks. denne rådgiveren i en ungdomsskole:

”Jeg opplever at det er stor forskjell. I videregående skole er det nesten et krav om at du skal ha karriereveiledning, i grunnskolen så er det den som melder interesse for jobben. Da tenker jeg i vårt område, som vi kjenner til. Alle har utdanning i videregående skole, men et fåtall i grunnskolen”.

Flere i vårt utvalg har gitt uttrykk for at de opplever denne forskjellen, og også at rådgivningen i videregående skole derfor oppleves som mer profesjonell. En rådgiver i ungdomsskolen, beskrev det litt resignert slik:

”Det føles kanskje som en rådgiver i videregående har mer status enn det en rådgiver i ungdomsskolen har. Altså, den er på en måte.. får litt flere.. de har en annen status. Kommunene er kanskje ikke så bevisste som fylkeskommunene er, i forhold til å heve kompetansen hos rådgiverne”.

En forklaring mange ser på den forskjellen de observerer er der, handler om størrelse. Fylkeskommunene må som skoleeier forholde seg til mange skoler, og til et relativt stort korps av rådgivere. I mange små kommuner er situasjonen at man har en ungdomsskole å forholde seg til, og i mange tilfeller en rådgiver. Da er det lettere å bli usynlig:

”Du kan tenke deg, de i kommunene har jo én rådgiver da, hvorfor skal de være opptatt av den ene? Fylket har jo en haug med rådgivere, som på en måte er en yrkesgruppe hos dem, som de har ansvaret for. Det blir jo noe der og” (Rådgiver VGS).

Selv om størrelse og ressurser uten tvil er viktig, burde det på den andre siden være lettere for en skoleeier som må forholde seg til en skole og en rådgiver, å fokusere på dette området?

6.2.1 Har krav til formell rådgiverkompetanse noe å si for vurdering av kvalitet?

Om vi ser på breddedata ser vi at i det totale utvalget av rådgivere og rektorer (N=1307) svarer 41,7 % at det ikke stilles noe krav om rådgiverkompetanse ved ansettelse. 22,7 % svarer at det stilles krav om kurs på høyskole/universitet (minimum halvtårsenhet) og 17,7 %

at det stilles krav om etter- og videreutdannings kurs. Vi finner signifikante sammenhenger med nesten alle kvalitetsvurderings variablene.

Siden det viser seg å ikke være store forskjeller mellom de som stiller krav om etter og videreutdanning og kurs på universitet/høgskolenivå valgte vi å slå sammen disse to gruppene i analysen (n= 524).

Tabell 8 Krav om rådgiverkompetanse og type skole**

Krav om rådgiverkompetanse?	Ja (%)	Nei (%)	Total (n)
Ungdomsskole	31	69	356
Videregående skole	61	39	176
Total (n)	216	316	532

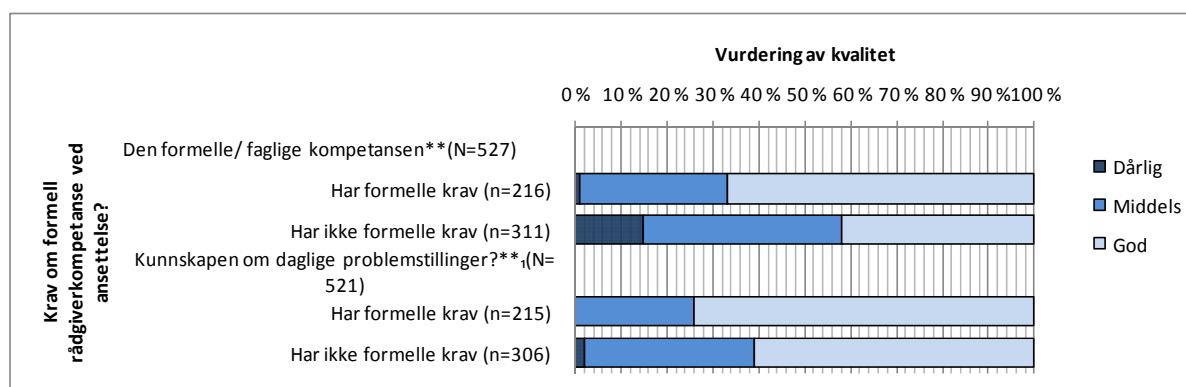
Note: Resultatene er signifikante på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Det kan også nevnes at det er noe forskjell mellom rådgiverne i ulike typer skoler. Blant de som jobber i ungdomsskolen oppgir 31 % at det stilles formelle krav til kompetanse, det samme gjelder 61 % av de som jobber i videregående skole. Dette vil nok påvirke forskjellene mellom gruppene i noen grad.

Når vi krysser krav om rådgiverkompetanse med kvalitetsvariablene ser vi gjennomgående at de som arbeider ved en skole som stiller krav til formell rådgiverkompetanse ved ansettelse er mer positive til kvaliteten på rådgivningen. Vi skal ikke gå inn på alle krysstabell-analysene her, men vil trekke frem noen eksempler på signifikante sammenhenger. For fullstendig oversikt over resultater se Tabell 10a i Vedlegg A.

Vi ser blant annet av Figur 12 at de som oppgir at skolen stiller krav om formell rådgiverkompetanse ved ansettelse er mer positive til kvaliteten på rådgivningen ved skolen. Det gjelder i noe større grad for yrkes- og utdanningsrådgivningen enn for den sosialpedagogiske rådgivningen.

Figur 12 Rådgivernes vurdering av kvalitet og krav om formell rådgiverkompetanse



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). Se også Tabell 10a i Vedlegg A.

Den største forskjellen mellom de rådgiverne som oppgir at det stilles krav og ikke stilles krav er i vurderingen av den formelle/faglige kompetansen til rådgiverne. Blant de som ikke har slike krav ved skolen mener 15 % at kvaliteten på den formelle/faglige kompetansen er dårlig, og bare 42 % mener den er god. Blant de som har formelle krav ved skolen mener 67 % at kvaliteten på den formelle/faglige kompetansen er god. Der er også forskjeller mellom gruppene når det kommer til vurdering av kunnskapen om daglige problemstillinger. 74 % av de som har formelle krav mener kvaliteten er god, 61 % av de som ikke har slike krav ved skolen mener det samme.

Når det gjelder vurderingen av den formelle/faglige kompetansen finner vi også en forskjell mellom de som har krav om minst en halvårs enhet på universitet/høgskole og de som har krav om etter og videreutdanningskurs. Det er flere blant de som har krav om utdanning fra universitets- og høyskolesektoren som mener av den faglig/formelle kompetansen hos rådgiverne er god (77 % vs 59 %). Denne forskjellen finner vi også i vurderingen av kunnskapen om daglige problemstillinger. Det er flere blant de som har krav på universitet/høgskolenivå som mener av den kunnskapen om daglige problemstillinger er god (80 % vs 68 %). En konklusjon som kan trekkes av dette er at jo høyere krav – jo bedre kompetanse. Vi må imidlertid ta i betraktning at hva respondentene legger i etter og videreutdanningskurs eller halvårsheter er oss ikke kjent.

Det kan altså se ut til at det å stille krav til formell rådgiverkompetanse fremmer vurderingen av kvaliteten på rådgivningen.

Dagens anbefalte kompetansekriterier blir oppfattet som et skritt i riktig retning, gir mer støtte til de som ønsker å prioritere kompetanse. Også mange rådgivere ønsker klart at man skal gå fra anbefalte kompetansekriterier, til et krav om formell utdanning for rådgivere:

”Det står jo klart hvis du ser på forskriftene, det har jo kommet egne forskrifter som vi fikk for to år siden. Der står det jo helt tydelig at det stilles krav om at man har utdanning tilsvarende... Det er vel ikke direkte krav enda, nei. Men alle som har forsket på dette sier jo at det er viktig å stille krav”.

Mange av rådgivere vi har intervjuet har som tidligere sagt også gitt uttrykk for at formell utdanning er viktig, og nyttig. Formell kompetanse gjør dem bedre i stand til å utføre jobben og gi eleven det de i følge lov og forskrift har rett på. Det er slik vi opplever det, et betydelig ønske hos rådgivere om å ta rådgiverutdanning:

”Jeg har ikke blitt pålagt å ta noe som helst, men jeg har gjort det. Jeg vil gjerne det, for det hjelper jo. Det holder ikke bare å være egnet”.

I vår breddeundersøkelse så vi at 94 % av rådgiverne var enig (74 % helt enig), mens 95 % av rektorene var enige (62 % helt enig) i påstanden om at kompetanseutvikling er viktig for skolens rådgivning. Et nærmes unisont rådgiver-Norge slutter seg altså til dette (Buland et.al 2010a side 39).

De daglige arbeidsoppgavene synliggjør for mange behovet for kompetanse. Rådgivere opplever på kroppen at feltet er sammensatt og krevende, at man må møter ungdommer med ulikt utgangspunkt og med ulike problemer og utfordringer, knyttet til både skolevalg og

skolesituasjonen. Mange føler at de aldri blir ferdig utlært, at det stadig er nye utfordringer som krever ny kompetanse. En rådgiver i videregående skole beskrev det slik:

”Vi som er rådgivere har tatt den kompetansen, men vi føler absolutt et behov for å utvikle oss videre. Vi har lyst på mer kompetanse. Det er et åpent spørsmål. Men vi opplever så mye forskjellig i vår hverdag, at det er vanskelig å få nok kompetanse, vi er hele tiden på søking etter noe nytt, tror jeg. Jeg tror vi klarer jobben, men det er bestandig nye utfordringer som krever litt”.

Manglende kompetanse kan dermed bli en barriere i forhold til utvikling av tjenesten.

Mens et klart flertall av rådgivere ønsker mer kompetanse, og også ønsker skjerpede krav om kompetanse for å kunne jobbe som rådgiver, er mange også opptatt av at det er umulig for alle å kreve formell kompetanse, i alle fall ikke uten unntak. I små stillinger ved små skoler, vil det i følge våre informanter ofte ikke være mulig å få søkere med formell rådgiverkompetanse til alle. Flere har derfor pekt på at det alltid vil være behov for ”realkompetansevurdering”, mange kan ha viktig kunnskap basert på lang tids funksjon i stillingen, selv om man ikke har formell utdanning. Egnethet handler ikke bare om utdanningsbakgrunn. Som en eldre rådgiver sa:

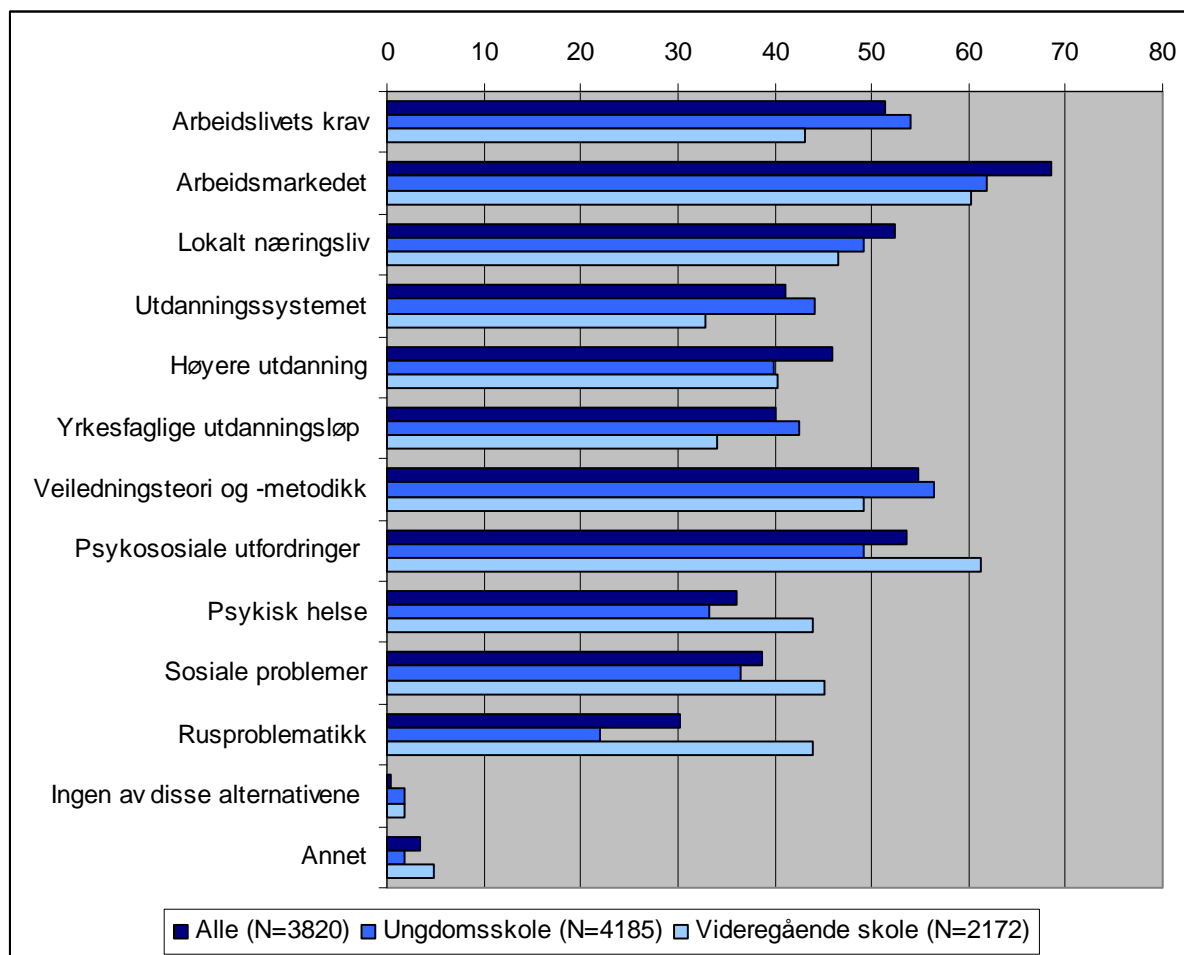
”Jeg får dekke meg bak egnethet, har ikke tenkt å utdanne meg mer på det. Jeg har sosialpedagogikk og sånt i bunnen, men den er jo så gammel. Men derfor tenker jeg at jeg har ikke så lang tid igjen, så da tror jeg at jeg flink nok som jeg er, og så får jeg bruke mine kolleger”.

6.3 Kompetansebehov

Hva slags kompetanse er det som er nødvendige, hva slags kompetanse etterlyses? I forhold til det vi i kapittel 3sa om teorier om karrierevalg, ser vi at mange av våre informanter nettopp er ute etter den brede kompetanse som er nødvendig for å bidra til elevens valgkompetanse, for å bringe elevene opp på et tilstrekkelig nivå at karrierevalgsmodenhet, før valgene skal gjøres.

I breddeundersøkelsen spurte vi rådgiverne hvilken type kompetanse de etterspurte. Svarene framgår av Figur 13.

Figur 13 Hvilke områder rådgiverne har behov for mer kunnskap om - i det totale utvalget, flere svar mulig¹⁴



Rådgivere både i ungdomsskole og videregående skole ga her uttrykk for at skolens rådgivere har behov for mer kunnskap på en rekke fagområder. Det som flest etterlyser mer kunnskap om, er arbeidsmarked, 69 % av rådgiverne mener man har behov for mer kunnskap på dette området.

Av andre viktige områder der rådgiverne ser særlig behov for mer kunnskap, ser vi at Veiledningsteori og -metodikk og psykososiale utfordringer begge er områder der mange etterspør mer kunnskap, henholdsvis 55 % og 54 % av rådgiverne gir uttrykk for at man trenger mer kunnskap her.

Kunnskap om lokalt næringsliv, arbeidslivets krav og kunnskap om høyere utdanning er andre områder der mange ga uttrykk for behov for kompetanseheving. Særlig etterlyste rådgivere i videregående skole som vi ser mer kunnskap om høyere utdanning.

Relatert til Parsons karriereteori (se kapittel 3) (Parson 1909) ser vi at det rådgiverne etterlyser av kompetanseutvikling, svarer godt til denne teoriens tre sentrale faktorer i forhold

¹⁴ Fra Buland m.fl. 2010

til valg av yrke: kjenneskap til seg selv, kunnskap om arbeidslivet, og det Parsons kalte ”sann resonnement” på bakgrunn av de to første faktorene. Gode karrierevalg, forutsetter at den som velger må ha tilstrekkelig innsikt i egne preferanser og ferdigheter. I tillegg må man ha tilstrekkelig kunnskap om arbeidslivet, hvilken kompetanse og hvilke egenskaper som kreves for å få og fungere i ulike jobber. I tillegg må den som velger ha kompetanse i det å gjøre valg basert på de to første faktorene. Den som velger, må ha evnene til å reflektere, veie for og imot på grunnlag av egeninnsikt og kunnskap om alternativene, og på den måten gjøre et best mulig valg. Alt dette er ting som rådgiverne etterlyser mer kompetanse om, for bedre å kunne fylle sin rolle som støttespiller i denne prosessen

Noen fagområder er også særlig utfordrende. Psykisk helse og psykososiale problemer er et felt som i følge mange av våre informanter i dette og andre prosjekter, har framhevet som voksende. Rådgivere, som andre i skolen, etterlyser ofte mer kompetanse på dette området, både for å kunne se og avdekke problemer, og for å kunne håndtere det på en forsvarlig måte. For å kunne bidra til å gi disse elevene en tilpasset opplæringshverdag, og bedre støtte ved valg av utdanning og yrke, etterlyser mange i praksisfeltet økt kompetanse:

”Jeg tror at den 30 studiepoengsutdanningen som nå blir oppfattet som et slags grunnleggende krav, det er ikke formalisert, den må avgjort være et minimum. Jeg begynte som rådgiver i -87, og da fikk jeg jobben fordi jeg har et gammelt pedagogikk mellomfag liggende. Det begynte å bli mosegrodd, men jeg hadde i alle fall en slags form for kompetanse liggende. Men det var det ikke noe krav om i det hele tatt. Det jeg selv ville bedt om å få mer kompetanse på nå, er elever med psykiske problemer, for det blir et større og større innslag i skolehverdagen vår. Kontakt med BUP og PSYK. Det å både kunne snakke med den gruppen, og å vite hva man bør gjøre og ikke bør gjøre. Men det er masse andre områder jeg også ville hatt mer på. Så jeg ville jo håpet at det kanskje kom et entydig kompetanseutviklingsprogram for rådgivere, og at den som skulle bekle stillingen måtte i løpet av en periode gått igjennom det, la meg si en årsutdanning” (Rådgiver VGS).

Et annet område der rådgivere i flere år har gitt uttrykk for at de ofte møter utfordringer som krever ny kompetanse, er i forhold til elever med minoritetsbakgrunn. Å inkludere foreldrene i rådgivningsarbeidet er for eksempel en utfordring i all rådgivning, og mange rådgivere opplever at dette er enda større utfordring når det gjelder ungdom og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn (Havn og Buland 2003). Rådgivere opplever også at minoritetsspråklige kan ha urealistiske utdanningsmål, lite kjenneskap til det norske skole- og utdanningssystem osv. Utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon framheves også, i forhold til elever, men kanskje mest i forhold til foreldregruppen.

For å klare å nå denne gruppen med god informasjon og veiledning på en tilfredsstillende måte, etterlyser mange rådgivere mer kunnskap om kultur, språk etc (Havn og Buland 2003, Havn et al 2007).

I våre intervjuer har vi flere ganger møtt denne virkelighetsbeskrivelsen, som f.eks. fra denne rådgiveren i videregående skole, som i tråd med det vi tidligere har sett framhever språk og kulturkunnskap som sentralt i dette:

”Jeg synes det er vanskelig å veilede disse ungdommene, fordi de er jo preget av den kulturen de har vokst opp i. For fremmedspråklige kan det være en helt annen kultur som ligger til grunn for deres forståelse av hva som er viktig og hvordan ting skal være, og hvem som skal gjøre hva. Det tror jeg at er en av de store utfordringene fremover i Norge i dag, som vi som er rådgivere bør ha en kompetanseheving på. Språk kan forvirre, holdninger kan forvirre, annerledes kunnskap og kultur forvirrer og kan lage større problemer enn nødvendig”.

NIBRs evaluering av Satsing mot frafall (Baklien, Bratt og Gotaas 2004) la også vekt på tiltak for å motvirke frafall hos minoritetsspråklige. Her la man vekt på behovet for god informasjon på ulike språk, og dessuten ekstra fokus på minoritetsspråklige elever og deres foreldre.

Sletten (2000) studerte innvandrerungdom i Oslo, og deres forestillinger om framtid, utdanningsplaner og ønske om framtidig yrke. Denne studien viste at ungdom med innvandrerbakgrunn legger stor vekt på utdanning og materiell trygghet i sine framtidsplaner. De har ofte høye ambisjoner og sikter seg inn mot f.eks. naturvitenskapelige yrker med stabil tilknytning til arbeidslivet, og høy lønn.

Lødding (2003) har sett særskilt på frafall blant minoritetsspråklige, som et ledd i den store bortvalgsundersøkelsen rettet mot ungdom i østlandsregionen, utført ved NIFU STEP. Undersøkelsen viser blant annet at minoritetselevene har solide utdanningsambisjoner, og oftere enn majoritetselevene velger studieforbereende studieretninger. Minoritetsungdoms framstår ofte med en teoretisk og ikke-manuell orientering mot utdanning og arbeid (Lødding (2003). Minoritetsungdom på yrkesfag, er overrepresentert blant de som kom ut med kompetanse på lavere nivå.

Mye forskning tyder altså på at denne gruppen har noen spesielle utfordringer i forhold til rådgivningsarbeidet, og dette har vi også sett i mange av våre intervjuer. For rådgiverne blir dette ofte et spørsmål om mer kompetanse, i møtet med et område og en gruppe som oppleves som fremmed. En rådgiver i videregående skole beskrev det slik:

”Det vi helt sikkert skulle hatt, var at en av oss rådgivere skulle hatt spesifikk kunnskap om fremmedspråklige og fremmedkulturelle søkere. De er en forholdsvis ressurskrevende gruppe, de er flinke til å bruke rådgivningstjenesten, mange av de er storforbrukere. De er arbeidskrevende, fordi de kommer med annen bakgrunn, de har ofte klare mål om hva de skal bli for noe, en del av de ganske urealistisk og det tar litt tid å få de ned på et realistisk nivå. Så de er krevende, men vi har for lite kunnskap om gruppen som helhet, og muligheten til å få veiledet de inn i norsk.. I tillegg har de flytteproblematikk, etter et eller to år skal de søke seg over til en by, og da vil de gjerne ha hjelp. Så det er også en del, å kunne systemet. Det bruker vi mye tid på, for å veilede de inn i den søkeprosessen”.

En annen rådgiver beskrev sin opplevelse av utfordringen slik:

”Nå har jeg ikke jobbet så mye med de som har minoritetsbakgrunn, men jeg har et visst bilde av at yrker som gir status betyr mye. De er ofte interessert i det. For dette med æresbegrep er så tydelig, med det å tjene mange penger, som er en del av

statusen. Det kan det jo være hos oss også, men der har man mer av at foreldrene påvirker med press for at det er akkurat det de skal bli. Enten skal de bli lege eller... Men ofte oppstår det jo problemer, fordi de har et sviktende grunnlag fra før, i engelsk for eksempel eller i det hele tatt. Det er dårlig selvinnsikt hos mange”.

Det som er generelle utfordringer i arbeidet mot norske elever, oppleves altså som enda mer utfordrende i forhold til minoriteter. Mange rådgivere er jo opptatt av at både elever og deres foresatte ikke kjenner utdanningssystemet. For de som kommer med bakgrunn i et annet land med et helt annet utdanningssystem, blir denne utfordringen enda større, og rådgiverne ønsker ofte mer kompetanse som kan gjøre dem bedre i stand til å håndtere dette.

6.4 Tilbud om kompetanseheving og barrierer for deltakelse

Mange rådgivere og skoleledere ønsker som vi ser mer kompetanse, på en rekke ulike områder. Som vi sa i kartleggingsrapporten, så kan veien fra ideal til realitet være lang. Stor enighet i sak, betyr ikke at realitetene i skolehverdagen tilsvarer dette idealet. I kapittel 3 har vi snakket om ”søndagsteori” og ”hverdagsteori”, og slik kan det også være med hensyn til kompetanse og kompetanseutvikling. Når vi i breddeundersøkelsen presenterte påstanden ”På vår skole bruker vi nok tid og ressurser på kompetanseheving”, så vi at bare 28 % av rektorene og 23 % av rådgiverne var enige i dette.

Inntil for ganske få år siden var tilbudet av relevant utdanning innrettet mot rådgivningen relativt lite. Dette har i alle fall til en viss grad endret seg. Flere regionale høgskoler tilbyr nå et spesialisert utdanningstilbud også på området rådgivning. Både yrkes- og utdanningsrådgiving/karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning omfattes nå av disse studietilbudene. I tillegg tilbyr flere universiteter studietilbud innen både sosialpedagogisk veiledning, og karriereveiledning. Flere av disse karriereveiledningsstudiene har en profil som ikke er avgrenset til skolens rådgivning.

I vår evaluering har vi ikke hatt rom for å gå inn i en total vurdering av disse studietilbudene. Likevel har vi gjennomgått ulike læreplaner og intervjuet en representant for ett av disse studiene.

I læreplanene gjenfinder vi de kompetanseområdene vi før har sett, basert på teorier om karrierevalg. Man legger opp til å gi rådgiver den sammensatte kompetansen knyttet til elevens behov for å kjenne seg sjøl, for å kjenne arbeidsmarkedet, og for å kunne gjøre valg. Man har også lagt seg tett opp til de kompetansekriteriene Utdanningsdirektoratet har utformet, for å gjøre studiet relevant for praksisfeltet. Representanten for det utdanningstilbudet vi intervjuet, sa det slik:

”Vi bruker disse kompetansekriteriene som Utdanningsdirektoratet kom med forslag om, i forhold til både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Så vi har konsekvent bygd opp studieplanen på grunnlag av de kriteriene som var foreslått”.

Normalt legges det opp til at hele rådgiverfeltet skal dekkes av utdanningen, men med mulighet for spesialisering på henholdsvis yrkes- og utdanningsrådgiving eller

sosialpedagogisk rådgivning. Vår informant beskrev denne balansegangen og koblingen mellom de to områdene ved sitt lærested på denne måten:

”Da kan jeg også si litt om hvordan vi gjorde det våren 2010. For da kalte vi det fordypning, og da var en fortsatt sammen, men da kunne en velge mer sosialpedagogisk retning, eller yrkes- og utdanningsretning. Og så skulle de da til eksamen skrive artikler som handlet om det temaet de hadde fordypet seg i. Og helheten i disse to emnene, har gjort meg mange tanker, om både det å kombinere disse, og også om hvilken funksjon studiet skal ha. For å si det sånn. Tankene rundt det er at jeg mener at det er nødvendig å ha disse to gruppene sammen, fordi de da får rom for å diskutere forskjellighetene og likhetene. Og fordi de ute i praksis samarbeider, og noen har jo også begge deler i ei stilling. I tillegg har jeg inntrykk av at det er viktig å tenke på elevgruppen, som skal vite hva som er rådgivning, egentlig. Jeg mener at det er nødvendig å arbeide for en helhetlig rådgivning, med spesialiseringer, da, og ikke gjøre som inntrykket mitt er at det har vært mye tradisjon på, at man spesialiserte særlig mot de som sliter med vansker i skolen, og så blir det yrkes- og utdanningsrådgivning litt skadelidende. Men at en klarer å favne hele fagfeltet”.

Problemstillingen vi så gjennom arbeidet med Delt rådgivningstjeneste, med et fagfelt som er delt men samtidig må være helt, kommer her klart til uttrykk i hvordan man tenker rundt videreutdanningen på området. Bevisstheten om at man står overfor to adskilte fagområder med ulike utfordringer, fører ikke til at man søker å dele utdanningen, og spesialisere på de to områdene. I dette leser vi en erkjennelse av at de som spesialiserte seg på begge områdene likevel trenger en betydelig kompetanse også på det området man ikke spesialiserte seg på.

Utdanningstilbudene ved de regionale høgskolene er i stor grad bygd opp som distribuerte tilbud, med mulighet for nettstudier kombinert med kortere opphold ved lærestedet. Dette for å gjøre studiene tilgjengelig for rådgivere som er i full jobb. Flere av våre informanter har lagt vekt på at dette er viktig. Evalueringen av videreutdanningstilbudene, viser også at en klar majoritet av de rådgiverne som har deltatt, er meget godt fornøyd med tilbudet.

Gjennom ”Kompetanse for kvalitet, strategi for videreutdanning av lærere” (Kunnskapsdepartementet 2009) har det blitt tilført midler til videreutdanning i skolen. Rådgivning er ett av de områdene som her er prioritert. Av Rambølls oversikt over skoleeiers bruk av statlige og egne midler til etter- og videreutdanning av lærere i 2009/2010 (Rambøll 2010, side 12) ser vi at bare 1,8 % av deltakerne i slik etterutdanning har vært innenfor feltet rådgivning. Når det gjelder videreutdanning, viser Rambølls analyse at 111 rådgivere tok slik videreutdanning i 2009/2010. Dette tilsvarte 7,7 % av det totale antallet lærere som hadde tatt videreutdanning. I gjennomsnitt hadde hver rådgiver tatt utdanning tilsvarende 24,6 studiepoeng (Rambøll 2010, side 15)

Relativt få rådgivere ser altså ut til å ha deltatt i organiserte etter- og videreutdanningstiltak, slik det rapporteres fra skoleeiere. Som vi har vært inne på, opplever mange av de vi har intervjuet at skoleeier i varierende grad er en pådriver i forhold til å få slik etter- og videreutdanning. Dette vil selvsagt også innvirke på antallet som velger eller velger bort deltakelse på et slikt utdanningstilbud.

Dette handler også om økonomiske barrierer. Våre informanter gir et bilde av stor ulikhet i praksis. Noen skoleeiere dekker kostnader til reise og vikar, andre gjør det ikke. Dette vil også klart påvirke i hvor stor grad rådgivere ser seg i stand til å delta, uavhengig av om de ser behovet eller ikke.

En rådgiver i videregående skole beskrev sin opplevelse slik:

”Det høres ut på politisk nivå som at etterutdanning for lærere skal prioriteres på nytt igjen. Vi vil jo som alltid gjerne se pengene, men jeg må si at fortsatt er det nesten en privatsak, altså. Da vi hadde kompetansehevingen for rådgiverne i den videregående skolen, så fikk vi jo tilbudet om at vi fikk gratis vikar når vi var på desentralisert opplæring i Lillehammer. Vi fikk ikke noen redusert leseplikt, og det var forventet at vi skulle ta de løpene i ordinært hundre prosents post, og avslutte eksamen. Vi fikk vikar og så fikk vi godkjent kjøregodtgjørelse, det var det. Jeg kan tenke med hvilken som helst annen privat virksomhet som hadde tilbudt sine medarbeidere videre etterutdanning innenfor et fagfelt på det området, det hadde bare blitt en vits ut av det. Derfor var det også noen som på prinsipielt grunnlag takket nei, men da måtte de faktisk finne seg i at de ikke fikk beholde rådgiverjobben lenger. Det kunne det blitt kjørt sak på, men det ble ikke gjort. Nå snakker jeg litt fagforening her. Samtidig så synes jeg det var bra det vi fikk, liksom. Jeg synes det var så mye vi fikk, bøker og opphold og...”

Flere har vært inne på at praktiske, økonomiske forhold begrenser muligheten for å ta nødvendig utdanning. En rådgiver i ungdomsskolen fortalte:

”Jeg tenker litt sånn i forhold til tilrettelegging. Jeg har jo spurt noen ganger på egen skole, ønsker dere at jeg skal gjøre det? Får jeg noe som helst tilrettelegging? Og kommunen legger jo ikke noe til rette for det, og ved siden av full jobb så er det en krevende sak. Og den har jeg litt høy terskel for”

Andre av våre informanter har gitt et helt annet bilde av hvordan skole og skoleeier har lagt til rette for studier. En rådgiver i en ungdomsskole i samme region som den vi siterte over, kunne fortelle en helt annen historie.

”Jeg fikk dekket alle mine utgifter i forbindelse med studiet, mot to års bindingstid i kommunen. ... Ja, og de tilrettela sånn at jeg kunne være i full jobb og studere.”

Du fikk vikar også?

Ja. Det var jo to dager hver sjette uke eller noe sånt, og så var det nettbasert utover det. Så det var bra, kan man gjøre det sånn, så tror jeg man kan nå alle rådgivere som ønsker det, med en sånn type ordning”

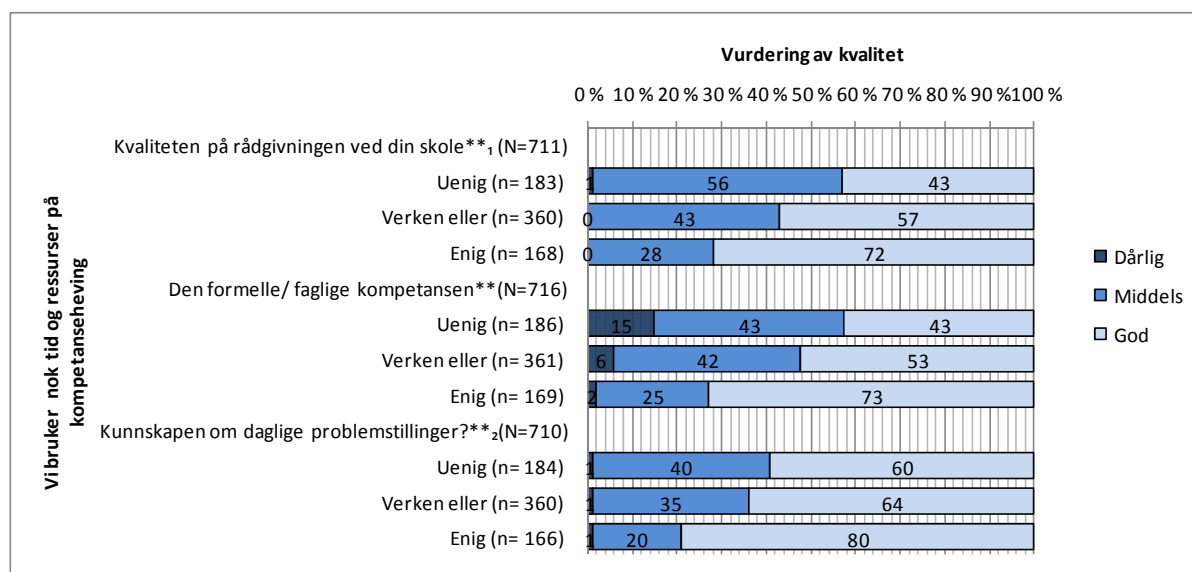
Vi ser klart at dette gi grobunn for ulikheter. Rådgivere i kommuner med god økonomi og/eller stor bevissthet om rådgivningens betydning, får åpenbart bedre vilkår for deltakelse i

etter- og videreutdanning, enn det rådgivere i kommuner uten en slik bevissthet/økonomi vil få. Dette påvirker selvsatt også deltakelsen.

6.4.1 Har nok tid og ressurser til kompetanseheving noe å si for vurdering av kvalitet?

De fleste av våre respondenter mener at kompetanseheving er viktig. Om man bruker nok tid og ressurser på kompetanseheving hersker det noe mer uenighet om. 26 % av rådgiverne og 18 % av rektorene sier seg uenige i denne påstanden, 23% av rådgiverne og 28% av rektorene sier seg enig. Igjen ser vi altså at rektorene er mer positive enn rådgiverne. Når vi ser på denne variabelen på tvers av vurdering av kvalitet finner vi som forventet at de som mener at de bruker nok tid og ressurser på kompetanseheving er mer positive til kvaliteten på rådgivningen ved sin skole. Dette gjenspeiles også i deres vurdering av den formelle/faglige kompetansen og kunnskapen om daglige problemstillinger blant rådgiverne på skolen (som illustrert nedenfor i Figur 14). Fullstendig Tabell 11a i Vedlegg A.

Figur 14 Rådgivernes vurdering av kvalitet og tid og ressurser brukt på kompetanseheving



Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Vi ser blant annet at 73 % av de som mener de bruker nok tid og ressurser på kompetanseheving mener den formelle/faglige kompetansen til rådgiverne er god. Blant de som opplever å ikke bruke tilstrekkelig tid på kompetanseheving mener bare 43 % at kompetansen er god, og 15 % hevder den er dårlig.

Det er også tydelig i vårt utvalg at det er et behov for kompetanseheving; det er imidlertid noe forskjell mellom rådgivere og rektorer. 60 % av rektorene opplever å ha et stort behov for kompetanseheving: 43 % av rådgiverne mener det samme. Kompetanseheving oppleves altså noe mer prekært for rektorene enn for rådgiverne.

7 Organisatoriske endringer

Rådgivningen i norsk skole har stort sett vært organisasjonsmessig stabil gjennom hele den perioden der skolen har hatt en slik tjeneste. Som en følge av ønsket om å styrke disse funksjonene, har det de siste årene likevel blitt tatt noen strukturelle/organisasjonsmessige grep. De viktigste av disse har vært forsøk med delt rådgivningstjeneste, etablering av eksterne karrieresenter, partnerskap for karriererådgivning, oppbygging av rådgivernettsverk, etablering av fylkeskommunale og regionale rådgiverkoordinatorer.

Felles for disse, er at ingen av dem har blitt pålagt skolene. Delt rådgivningstjeneste har for eksempel blitt anbefalt, men ikke pålagt som organisasjonsmodell. Selv om flere fylkeskommuner har valgt å etablere dette som sin obligatoriske modell, ser vi gjennom våre intervjuer at man også der finner skoler som velger ikke å dele, eller bare delvis å dele tjenesten.

Vi vil i det følgende to kapitlene se litt nærmere på noen av de strukturelle endringene og justeringene som har skjedd.

7.1 Delt rådgivningstjeneste

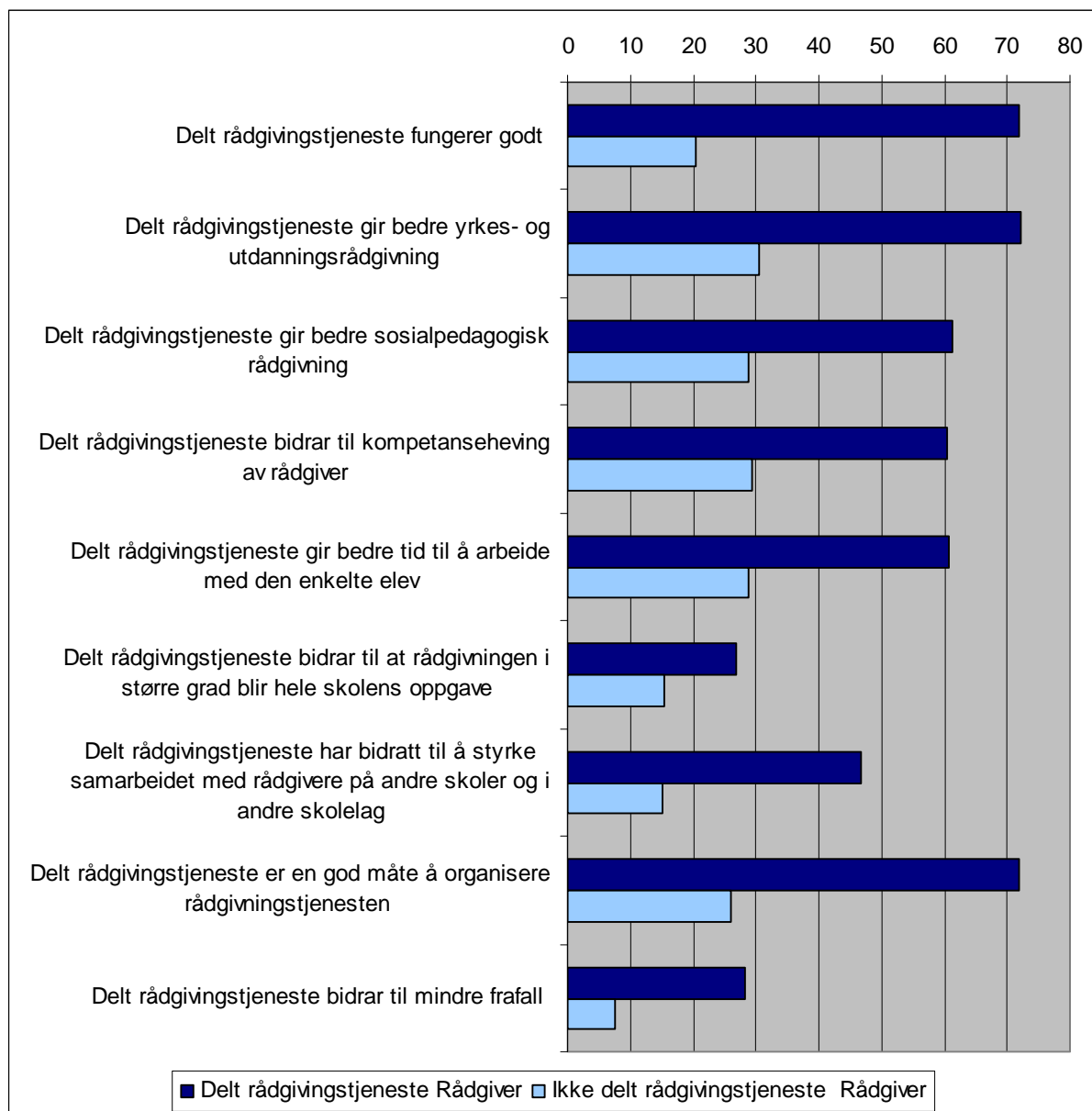
Delingen av rådgivningstjenesten er den kanskje største organisatoriske/strukturelle endringen som har skjedd i rådgivningen. I kapittel 2 har vi gjort rede for bakgrunnen for dette. Dette er også mer utfyllende beskrevet i kartleggingsrapporten fra evalueringen (Buland et al. 2010a) og i evalueringen av prosjektet (Havn og Buland 2003).

I fortsettelsen av forsøket og evalueringen av dette, gikk nasjonale myndigheter relativt langt i retning av å anbefale delt rådgivning som modell. Noen påbudt organisasjonsmodell var likevel aldri aktuelt. Basert på erfaringene fra forsøket, har likevel mange valgt å innføre delt tjeneste. Flere fylkeskommuner har også vedtatt dette som obligatorisk modell for sine videregående skoler.

Fortsatt ser vi imidlertid at denne modellen, og det grunnleggende scenariet som ligger bak den, er omstridt. Mange rådgivere er fortsatt skeptisk til forutsetningen om at det å skille det sosialpedagogiske arbeidet fra yrkes- og utdanningsrådgivningen vil resultere i bedre rådgivning på begge områder. Så lenge denne virkelighetsbeskrivelse bestrides, vil det også være en barriere i innføringen av denne modellen.

I breddestudien ba vi rådgiverne vurdere ulike sider ved delt rådgivningstjeneste. Resultatene, som også ble presenterte i delrapport 1 (Buland et.al 2010a), framgår av Figur 15 nedenfor.

Figur 15 Vurderinger av delt rådgivningstjeneste, rådgivere på skoler som har delt og rådgivere på skoler som ikke har delt, kun de som er enig¹⁵



Som vi ser var det en markert forskjell mellom rådgivere som selv arbeidet i delt rådgivningstjeneste, og rådgivere som ikke hadde slik erfaring. Blant rådgiverne som hadde erfaring med delt rådgivningstjeneste var det flere som er enige i påstandene enn blant rådgivere som ikke hadde erfaring med ordningen. Dette tolket vi som at mange rådgivere opplevde ordningen som positiv når man hadde praktiserte det, og at mange er skeptiske før de har prøvd det.

Begrunnelsene for hvorfor det oppleves som positivt, går på ulke ting. Særlig legger rådgivere i intervjuer vekt på at det gir bedre tid til å gi elevene nødvendig yrkes- og

¹⁵ For fullstendig oversikt over tallmateriale se delrapport 1 (Buland m.fl. 2010).

utdanningsrådgiving. Beskrivelsen av arbeidsbelastningen vi møter i 2010 er svært lik den rådgivere ga ved starten av prosjekt Delt rådgivningstjeneste. Oppgavene knyttet til den sosialpedagogiske rådgivningen har en tendens til å ta det aller meste av den totale ressursen. Fortsatt opplever våre informanter at den type problemstillinger er svært utbredte i elevmassen, at pågangen øker og at problematikken stadig blir tyngre. Og dette er oppgaver som ikke kan prioriteres bort, eller utsettes:

”Når man snakker om den ressursen, så blir det jo flere og flere som trenger rådgivning enn det var før, i forhold til skole og andre ting, de har oftere problemer og trenger oftere hjelp, så vi får mer å gjøre. Det blir ikke bare flere elever, det er også større antall elever som trenger hjelp”.

”Jeg synes spesielt at skolestarten i år har vært krevende. Jeg har et kull på døra hver dag. Men det er jo også jeg selv som kaller de inn, fordi jeg vet at det er en elev som allerede har begynt å få mye fravær, eller jeg vet at han har visse problemer. Da kaller jeg dem inn, uten at de tar kontakt med meg. Så synes jeg kanskje at vi har fått enda mer, at jobben har forandret seg med hensyn til å planlegge også. Det er mye mer at jeg går inn og planlegger alternative løsninger. Vi har jo en del elever som går løp over to år, så blir det ofte vår oppgave å planlegge og legge løp og jobbe med den type problematikk også. Mye kontakt med instanser utenfra”.

Med delt rådgiving, oppleves det som positivt at man ikke kommer i det dilemmaet, man trenger ikke å avvise elever som må ha hjelp. Dessuten gir deling tid til å konsentrere seg faglig om sitt spesialområde, man får tid til kompetanseheving, og må får rom for også å jobbe på systemnivå.

De som er skeptiske til deling, viser for det første til nødvendigheten av å kjenne hele mennesket, alle sider ved eleven må trekkes inn i prosessen mot yrkes- og utdanningsvalg. Uten å kjenne også elvens psykososiale bakgrunn, kan man ikke gjøre et godt valg. Her kan man peke på teorier om karrierevalg, som nettopp legger vekt på behovet for å kjenne seg selv og sine preferanser og egenskaper, for å kunne gjøre et godt valg. I dette trengs ”begge sider” av rådgivningskompetansen. Her strider altså prinsippet med delt tjeneste mot sentrale verdier i ”rådgiverprofesjonen”, vi står overfor en verdibarriere. Skeptikerne er ikke innrullert i det grunnleggende scenariet bak delt tjeneste.

Et annet argument som flere av våre informanter har fremmet, har vært å peke på praktiske barrierer. Ved små skoler, med tilsvarende liten rådgiverressurs, kan det vise seg vanskelig og u hensiktsmessig å dele denne ressursen på to personer.

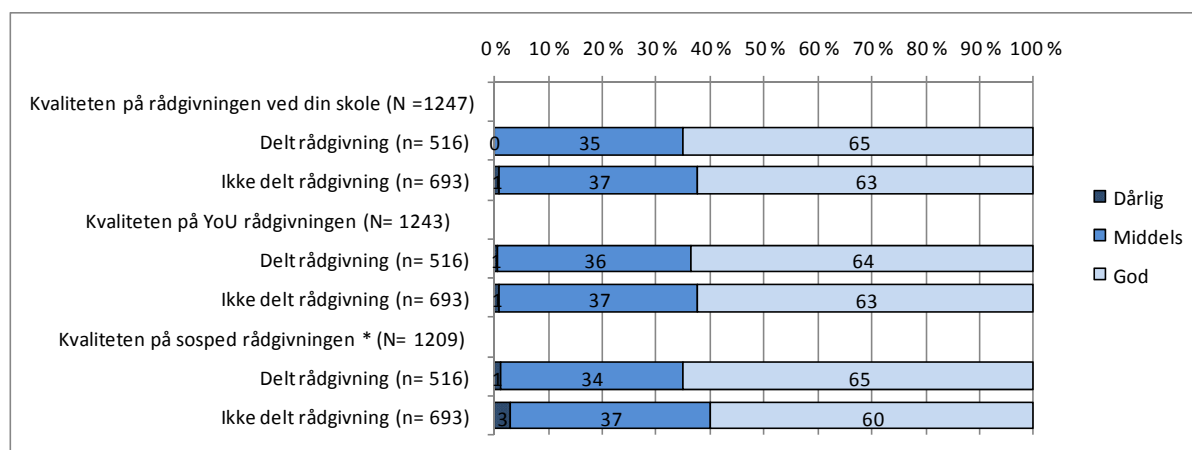
Vi har også i løpet av våre intervjuer observert at noen går tilbake til tidligere organisering. Vi har møtt i alle fall en videregående skole der rådgivere og representanter for ledelsen uttalte de nå var på vei bort fra delt rådgivningstjeneste, til tross for at skolen ligger i en fylkeskommune som har vedtatt dette som obligatorisk modell for sine skoler. Ved andre skoler har informanter uttalte at de hadde vært skeptiske til deling, men nå var i ferd med å endre mening. Og noen rådgivere ved skoler som ikke hadde delt tjeneste, ønsket absolutt å dele:

”Nei, jeg har i mange år syntes at det var på tide at vi prøvde å dele. I praksis så har vi jo delt, for de tunge sakene, de reserverer jeg imot. Jeg gjør det. Jeg tenker på meg selv som karriereveileder, og ikke som reservepsykolog”.

I intervjuene har vi sett et klart skille, mellom rådgivere som primært ser på seg selv om yrkes- og utdanningsrådgivere, og de som identifiserer seg sterkere med det sosialpedagogiske området.

Vi finner ingen statistiske signifikante sammenhenger mellom om respondentene har delt/ikke-delt rådgivningstjeneste og deres vurdering av kvalitet – med ett unntak. De som *ikke* har delt rådgivningstjeneste vurderer kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen som dårligere enn de som har delt rådgivningstjeneste. Men forskjellene er små.

Figur 16 Utvalgets vurdering av kvalitet på tvers av delt/ikke delt rådgivningstjeneste



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Hvis vi relaterer dette til det vi sa om aktørnettverk basert på scenarier eller virkelighetsbilder (kapittel 3), ser vi at et sentralt scenario i utgangspunktet postulerte at skolens yrkes- og utdanningsrådgivning ikke var god nok, og at dette kunne løses ved å ta denne oppgaven ut fra skolen, og organisere den i form av eksterne sentre. Dette scenarioet viste seg ikke å være sterkt nok til å bygge det nødvendige nettverket som skulle til for å virkeliggjøre denne løsningen.

Et alternativt scenario delte beskrivelse av krisen, men foreslo i stedet et annet virkemiddel; deling av rådgivningstjenesten, som fortsatt skulle befinne seg i skolen, som skolens ansvar. Dette scenariet fungerte i større grad som grunnlag for å bygge større nettverk, på ulike nivå, og delt rådgivningstjeneste ble implementert i praksisfeltet, i alle fall til en viss grad. Underveis ble det scenarioet som lå til grunn for dette imidlertid også raffinert og utviklet til å inneholde andre virkemidler. For noen av de som nå var innrullert i nettverket, ble andre deler av scenarioet, som for eksempel kompetanseheving for rådgivere, kanskje viktigere enn selve delingen. Noen har kanskje ubemerket gått bort fra delingen?

Samtidig, i samspill med dette, og kanskje av og til i konkurranse, har det vært bygd et senario der partnerskap har stått i fokus. Det sentrale her har vært å bygge varige nettverk mellom skolen og dens rådgivere og andre aktører og etater. I dette har eksterne karrieresenter

blitt et sentralt virkemiddel. Disse scenarioene har hatt sterke forkjempere også utenfor skolen, og har i mange tilfeller blitt drevet fremover i hovedsak på grunn av eksterne aktører. Her kommer det tverr-sektorielle ved rådgivningen fram i full bredde; VOX og NAV blir her sentrale aktører. (Mer om dette i neste avsnitt)

Parallelt med disse scenarioene vil vi antyde at det også hele tiden har eksistert scenarioer som helt eller delvis ikke har akseptert hele kriseforståelsen, eller virkemidlene for å komme ut av krisen. Et slikt scenario, som har betydelig fotfeste i deler av praksisfeltet, avviser deling av rådgivningstjenesten som et adekvat virkemiddel. Elevene er hele mennesker, og det er umulig å skille det sosialpedagogiske fra yrkes- og utdanningsrådgivningen. Man kan ikke gi gode råd om utdanning og yrke, skilt fra den sosialpedagogiske kunnskapen om eleven. Et sentralt virkemiddel for styrking av rådgivningen, blir i dette senarioet tvert i mot et redskap som bidrar til å svekke kvaliteten på arbeidet. Det som skal til er bedre kompetanse, og ikke minst større rådgiverressurs, for å kunne gjennomføre mer omfattende prosesser med hver enkelt elev. I ulike scenarioer vil det jo også være viktig hvilken målgruppe som defineres for arbeidet; hvem sine behov skal rådgivningen møte; elevenes, næringslivets, skolen eller samfunnet? Hvis man som rådgiver mener at næringslivets behov er uvesentlig i forhold til arbeidet, er det også sannsynlig at man i mindre grad har akseptert det sentrale premisset om at kvaliteten ikke er god nok, i alle fall så lenge denne kriseforståelsen har kommet fra aktører utenfor skolen?

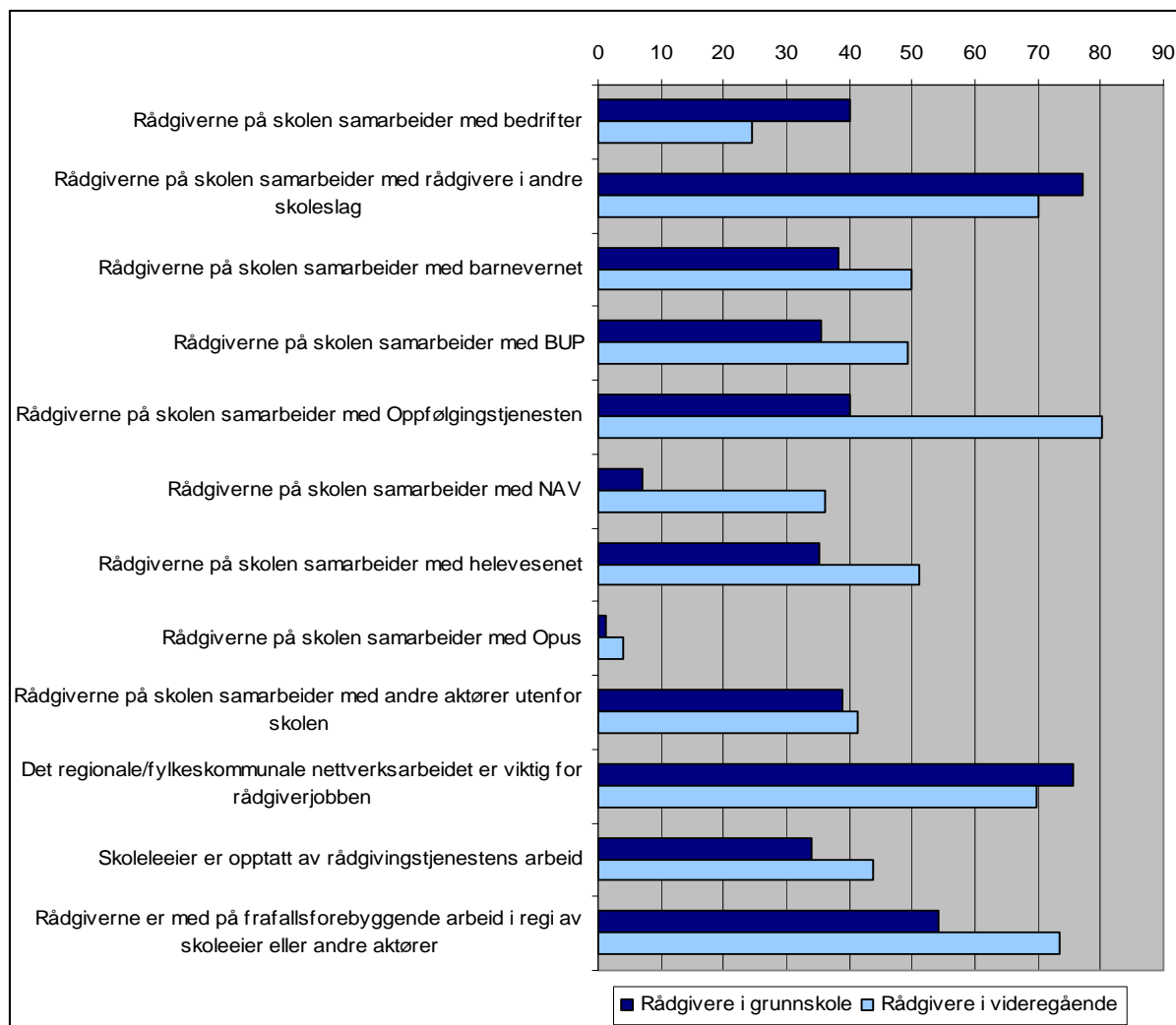
7.2 Eksterne nettverk – rådgivernettsverk og partnerskap

Fra flere hold har det blitt hevdet at skolens rådgivning trenger et bredere og bedre nettverk til eksterne aktører, og da særlig til rådgivere fra andre skoler og til lokalt næringsliv. Bedre nettverk og samarbeid på alle nivå, har en rekke ganger blitt framhevet som sentrale virkemidler for å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen.

En av konklusjonene fra evalueringen av prosjektet Delt rådgivningstjeneste var at bedre samarbeid med eksterne aktører kunne bidra til å styrke rådgivningen i skolen. Dette var for eksempel sentralt i omtalen av rådgivning i St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Her ble det foreslått flere tiltak som skulle gi elever bedre informasjon om utdanningsveier og yrker, både lokalt, regionalt og nasjonalt. Nasjonalt ble det lagt opp til at relevante aktører skulle samarbeide bedre med formidling av oppdatert informasjon om yrker og utdanninger. Konkrete tiltak på nasjonalt nivå, er blant annet utviklingen og implementering av nettsider, for eksempel www.vilbli.no. Arbeidet med å etablere en nasjonalt koordinerende enhet for karriereveiledning (se kap 2) må også forstås som et ledd i dette arbeidet med å styrke de nasjonale aktørnettverkene på feltet.

I breddeundersøkelsen spurte vi om skolen var involvert i samarbeid med andre aktører. Svarene ser vi i Figur 17 nedenfor.

Figur 17 Samarbeid med aktører utenfor egen skole, kun rådgivere, som har svart "I stor grad", på grunnskole og videregående skole¹⁶



Vi ser her til dels store forskjeller mellom rådgivere i grunnskolen og i videregående skole. Rådgiverne i de ulike skoleslagene står overfor ulike utfordringer som må løses i samarbeid med ulike aktører, behovet for slikt samarbeid oppleves nok som ulikt i de to skoleslagene. Dette er imidlertid bare en del av forklaringen.

Når det gjelder samarbeidet med bedrifter, er det klart flere rådgiver i grunnskolen enn på videregående som svarer at de i stor grad gjør dette. Tallet for grunnskolerådgiverne er 40 % mens det tilsvarende tallet for rådgiverne på videregående er 25 %. Dette tyder på at begge rådgivergruppene har en del å gå på når det gjelder samarbeid med bedrifter, men at særlig rådgiverne i videregående ikke har særlig gode rutiner på dette. Med tanke på at videregående opplæring omfatter fag- og yrkesopplæringen, er dette litt overraskende.

Samarbeidet på tvers av skoleslag ser ut til å være relativt godt utviklet. Av rådgiverne i grunnskolen sa 77 % at de i stor grad samarbeider med rådgiver i andre skoleslag. Av

¹⁶ For fullstendig oversikt over tallmateriale se delrapport 1 (Buland m.fl. 2010)

rådgiverne i videregående var det 70 % som sa det samme. Også fra intervjuer og observasjon på ulike rådgiversamlinger, mener vi å kunne konstatere at samspillet mellom de to skoleslagene har blitt tettere, og at dette oppleves som nyttig av rådgiverne.

Når det gjelder aktører i det offentlige hjelpeapparatet spurte vi i breddeundersøkelsen om rådgiverne samarbeidet med barnevernet, BUP¹⁷, Oppfølgingstjenesten, NAV, helsevesenet og Opus¹⁸. Her ser vi klart at andelen rådgivere i videregående som mente at de har samarbeid med disse var klart større enn andelen rådgivere i grunnskolen.

Det regionale/fylkeskommunale nettverksarbeidet oppleves som viktig for rådgiverjobben. 70 % av rådgiverne i videregående og 76 % av rådgiverne i grunnskolen mener dette. Av dette kan vi forstå at det er viktig for rådgiverne at det eksterne nettverksarbeidet videreføres og videreutvikles for at rådgiverne skal kunne gjøre sitt arbeid på en best mulig måte. Muligens et lite paradoks til dette er at 44 % av rådgiverne i videregående og 34 % av rådgiverne i grunnskolen i stor grad opplever at skoleeier er opptatt av rådgivingstjenestens arbeid.

”Og det er de formelle nettverkene vi har, som er blitt nevnt nå. Men også at vi i tillegg da møtes på en sånn der inntakskonferanse, og vi møtes på ulike kurs og vi møtes også litt uformelt, fordi vi er med på noen av de samme prosjektene, og det også betyr utrolig mye. Jeg er på fjerdeåret nå, og jeg fikk jo høre veldig tidlig at ”knytt kontakter og knytt nettverk”, men min erfaring er at det tar litt tid før man klarer å utnytte de kontaktene man har. For det er noe med å kjenne folk. Å komme rett inn i det og liksom skulle utnytte et nettverk, det er vanskelig. Man må bli litt kjent, og man må være litt i gamet og forstå hvor skoen trykker litt og sånt noe, å ha noe å bidra med i den saken. Men jeg vil bare understreke det du sier, at det er en veldig flott kultur blant rådgiverne på å dele med seg. Hvis det er noen som har gjort et bra arbeid på noe, så vips har alle det tilgjengelig med en gang, hvis man ønsker det. Og det ble utarbeidet kompetansemål og har noen gjort en bra jobb med planlegging eller noe, så er det veldig god kultur der. Og det er rett og slett veldig kompetansehevende”
(Rådgiver US).

Det å møtes og bli kjent er som vi ser en sentral del i slikt nettverksarbeid. Gjennom å møtes over tid, opparbeide tillit og kjennskap til hverandres arbeidssituasjon, kan man også utvikle en delingskultur som i sin tur blir sentral i felles kompetanseheving.

En stor del av respondentene i breddeundersøkelsen oppgir som vi ser at rådgiverne deltar i regionale rådgivernettsverk. Tabellen nedenfor viser antallet personer fordelt på type stilling som oppgir at rådgiverne deltar i slike nettverk.

¹⁷ Barne- og ungdomspsykiatrien

¹⁸ Opplærings og utviklingssenter

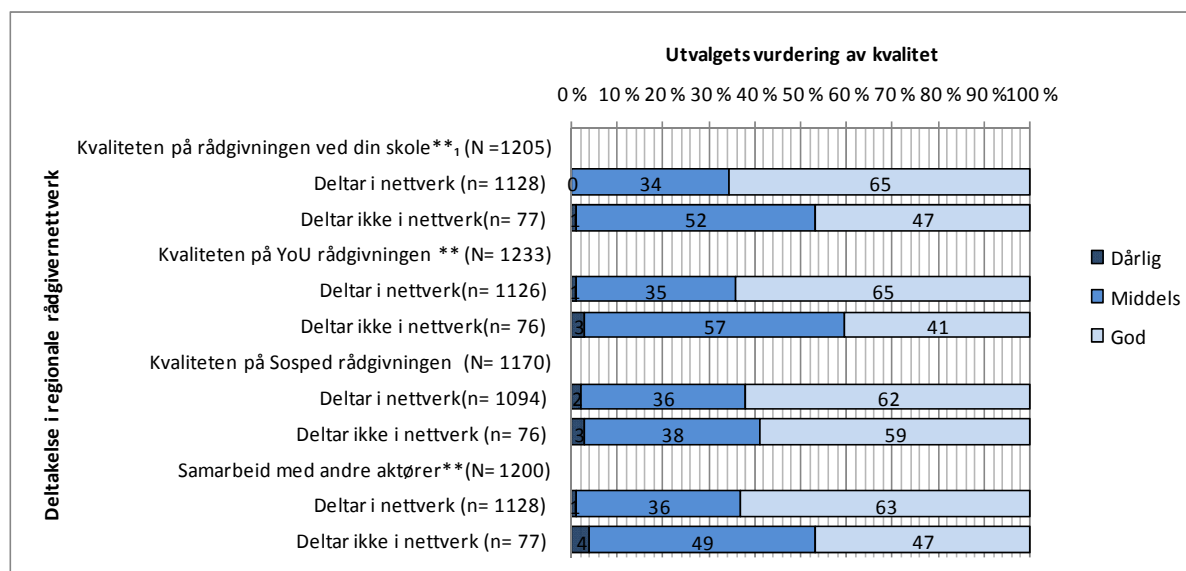
Tabell 9 Deltakelse i regionale rådgivernettsverk på tvers av type stilling

Regionale rådgivernettsverk	rektor (n)	%	rådgiver (n)	%2	Total (n)
Ja	511	94	659	93	1170
Nei	32	6	50	7	82
Total	543	100	709	100	1252

Når vi krysser deltakelse i regionale rådgivernettsverk med vurdering av kvalitet (se Figur 18) finner vi at i noen tilfeller er de som *ikke* deltar i slike regionale nettsverk mer negative til kvaliteten på rådgivningen. Vi finner signifikante forskjeller mellom de som deltar og ikke deltar i regionale nettsverk når det gjelder kvaliteten på rådgivningen ved skolen, yrkes- og utdanningsrådgivningen og kvaliteten på samarbeidet med andre aktører. I vurderingen av yrkes- og utdanningsrådgivningen mener 3 % av de som rapporterer at rådgiverne ikke deltar i regionale nettsverk at kvaliteten er dårlig, 41 % mener kvaliteten er god. Blant de som rapporterer at rådgiverne deltar i slike nettsverk mener 65 % at kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen er god. Vi finner ikke det samme forholdet i vurderingen av den sosialpedagogiske rådgivningen. Dette kan antyde at deltakelse i regionale rådgivernettsverk har spesiell betydning for kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen. Basert på våre intervjuer og observasjon på nettsverksamlinger, kan det nok se ut som om det er yrkes- og utdanningsrådgivning som får mest fokus i disse sammenhengene.

Det ser også ut til at deltakelse i slike nettsverk virker positivt inn på kvaliteten på samarbeidet med andre aktører generelt. 63 % av dem som rapporterer deltakelse mener kvaliteten på samarbeidet med andre er god, mens bare 47 % av de som ikke rapporterer deltakelse i nettsverk mener det samme.

Figur 18 Vurdering av kvalitet i det totale utvalget og rådgivernes deltakelse i regionale nettsverk



Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnoter se Tabell 12a i Vedlegg A.

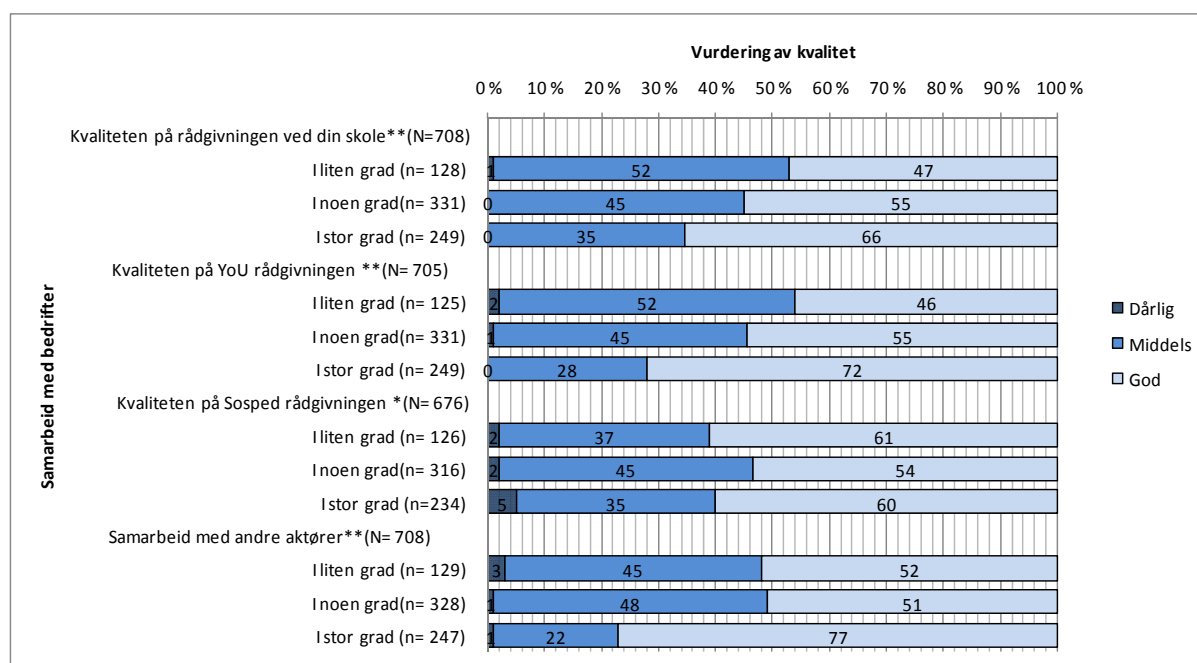
Samarbeidet mellom rådgiverne og lokalt arbeidsliv er som vi ser betydelig mindre utviklet. Styrket arbeidslivs-/næringslivskompetanse i skolens rådgivning har også vært et sterkt ønske fra flere, for eksempel NHO, og flere bransjeorganisasjoner. Dette var ett av utgangspunktene for den kritikken som i utgangspunktet ble rettet mot skolen og den rådgivningen som fant sted der. Å etablere bedre samarbeidsrelasjoner mot næringslivsaktører, å bygge bedre og mer stabile nettverk, har vært framhevet som et sentralt virkemiddel for å avhjelpe denne situasjonen.

I yrkesfaglige skoler vil man ofte ha en situasjon der nettverket til arbeidslivet er relativt godt utbygd. Koblingene mellom skolen og bedrifter er nødvendige for å kunne gjennomføre den obligatoriske praksisdelen av undervisningen, og i forhold til at elevene skal over i lære i bedrift.

Mange yrkesfaglærer vil også ha bakgrunn i sine bransjer, og dermed både ha stor bransjekunnskap og et personlig nettverk. En utfordring her kan være at disse personlige nettverkene forblir personlige, og lite systematisk utnyttet av skolen og rådgivningen. Å systematisere slike nettverk slik at de kan utnyttes i full tyngde også i forhold til yrkes- og utdanningsrådgivningen, er en klar utfordring.

For allmennfag og ikke minst for ungdomsskoler, er situasjonen en helt annen. Her vil avstanden til arbeidslivet ofte være langt større, lærere og rådgivere har ikke selv personlige erfaringer, og har ofte heller ikke et nettverk. Å bygge og vedlikeholde slike eksterne nettverk kan ofte være tidkrevende. Det er interessant å se nærmere på om de som i større eller mindre grad samarbeider med bedrifter vurderer kvaliteten på rådgivningen forskjellig.

Figur 19 Er der noen sammenheng mellom samarbeid med bedrifter og rådgivernes vurdering av kvalitet?



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnoter se Tabell 13a i Vedlegg A.

Vi finner signifikante forskjeller mellom de som har lite og mye samarbeid med bedrifter i form av at de som har større grad av samarbeid vurderer kvaliteten på rådgivningen og samarbeidet med andre aktører bedre (se Figur 19). Vi ser større forskjeller når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivningen enn den sosialpedagogiske rådgivningen.

Flere fylker har arbeidet aktivt med dette, ofte under overskriften ”Partnerskap for karriererådgiving”. Også arbeidet med den Sentrale samarbeidsavtalen AiD og KS fokuserte på å etablere samarbeidsrelasjoner mellom videregående skole og andre aktører, særlig NAV (se Bungum og Buland 2009).¹⁹

Prosjektet Partnerskap for karriereveiledning ble gjennomført i tre fylkeskommuner, Nordland, Akershus og Telemark i perioden 2005-2007, og prøve ut ulike modeller for samarbeid mellom skolen og andre aktører i dette arbeidet (Helgsen og Feiring 2007). Evalueringen av partnerskapsarbeidet, viste at det ble opplevd som positivt å samordne og delvis samlokalisere ulike aktører som arbeidet med dette, i forhold til å kunne samordne ulike etaters arbeid mot en bred og sammensatt målgruppe. Etablering av veiledningssentre, eller karrieresentre, ble dermed et sentralt element i partnerskapsarbeidet. Brukerne av slike senter ga også uttrykk for stor tilfredshet med det tilbudet de der fikk (Helgsen og Feiring 2007b).

I sin evaluering av karriereveiledningen i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, skriver NIFU STEP blant annet:

"På regionalt nivå ses partnerskap som et koordinerende organ som kan styrke rådgivingstjenesten og bistå skoleeier og skoler, tilby skoleing, initiere forsøk og iverksette strategier for å bidra til rådgivning av høy kvalitet" (Lødding og Borgen 2008, side 29).

Samtidig pekte flere av evalueringene på utfordringene med å arbeide sammen på tvers av ulike etater og ulike arbeidsgivere. Evalueringen av implementeringen av den sentrale samarbeidsavtalen AiD/KS pekte på det samme. Det ble opplevd som positivt å arbeide sammen, og koordinering av ulike etaters innsats ga brukerne et bredere og bedre tilbud. Samtidig var det tidkrevende å etablere samarbeidsrutiner som fungerte godt (Buland et.al 2010b).

7.3 Karrieresenter

I forlengelsen av arbeidet med partnerskap for karriererådgiving, har man i mange fylkeskommuner arbeidet med opprettelse av eksterne karriereveiledningssentre. På mange måter kan en snakke om karrieresenter som materialisert partnerskap, siden de ofte involverer et samarbeid mellom ulike partnere, ulike interessenter og etater har sammen gått inn i

¹⁹ Parallelt med evalueringen av rådgivningen, har vi også gjennomført to andre prosjekter som har fokusert på eksterne karrieresenter. For det første har vi gjennomført en evaluering av ett karrieresenter. I tillegg har vi evaluert implementeringen av sentral samarbeidsavtale AiD/KS, der fokus var på samarbeid mellom fylkeskommune og NAV på opplæringsiden. Etablering av karrieresenter og samarbeid om OT var sentrale elementer i dette. Erfaringer fra begge disse prosjektene har bidratt til vår analyse her.

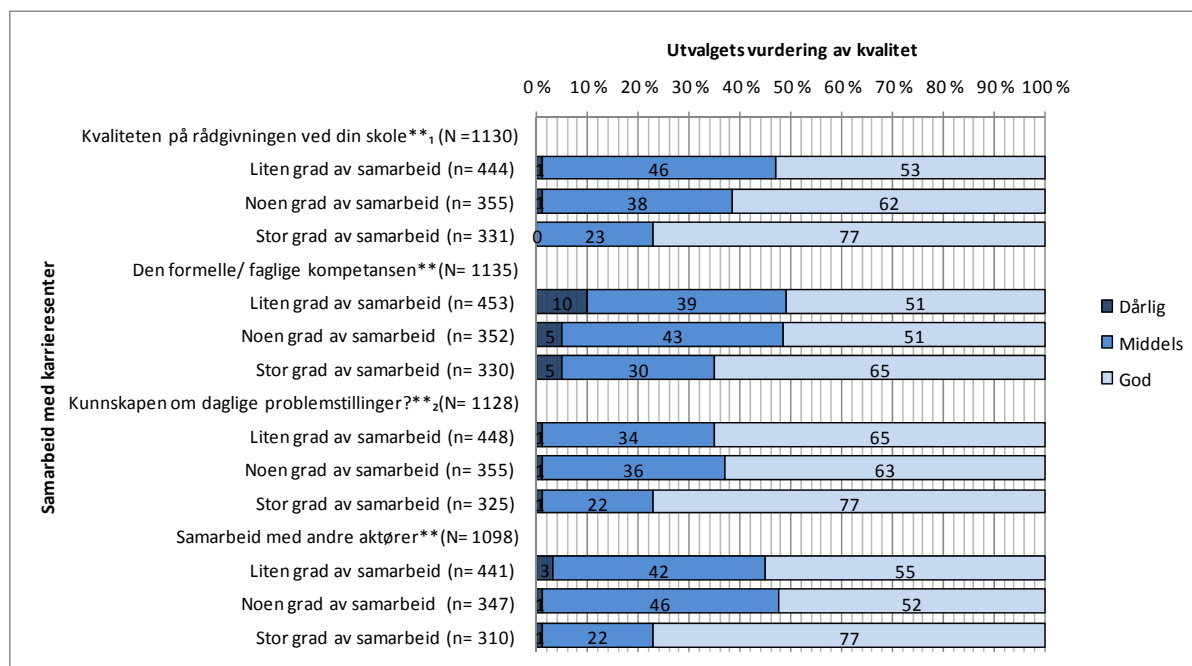
etableringen og driften. Vi har gått nærmere inn på bakgrunnen for dette arbeidet i kartleggingsrapporten fra evalueringen.

I breddeundersøkelsen så vi at ca 45 % av rådgiverne oppga at de hadde eksterne karrieresenter i sin region. 29 % av rådgiverne i ungdomsskolen oppga at de samarbeidet med eksterne karrieresenter, mens 22 % av rådgiverne i videregående skole samarbeidet med slike senter (Buland m.fl. 2010a).

Vi spurte i breddeundersøkelsen våre respondenter om det var eksterne karriereveiledningssenter i regionen. 572 av det totale utvalget bekreftet dette. Om vi ser på deres vurdering av kvalitet i forhold til de som ikke har slike karrieresenter i regionen finner vi at de opplever kvaliteten på rådgivningen ved skolen sin som bedre og de er mer positive til rådgivernes kunnskaper om daglige problemstillinger, men det er ikke veldig store forskjeller mellom disse gruppene (Se Tabell 14a i Vedlegg A).

Om vi ser på i hvilken grad rådgiverne ved skolen faktisk samarbeider med slike karrieresenter finner vi større forskjeller. De som oppgir at rådgiverne ved skolen i stor grad samarbeider med karrieresenter er gjennomgående mer positive til kvaliteten på samtlige kvalitetsvariabler. 77 % av de som oppgir stor grad av samarbeid mener kvaliteten på rådgivningen ved skolen er god; dette gjelder bare for 53 % av de som har liten grad av samarbeid med karrieresenter. Om vi ser på kvaliteten på samarbeidet med andre aktører mener 77 % av de som har stor grad av samarbeid at kvaliteten er god, mens de som har liten og noen grad av samarbeid ligger på rundt 50 % (for fullstendig Tabell 15a i Vedlegg A). Av dette kan vi anta at samarbeid med karrieresenter har en positiv innvirkning på rådgivningen i skolen – og styrker kvaliteten på samarbeid med andre aktører.

Figur 20 Det totale utvalgets vurdering av kvalitet og samarbeid med karrieresenter



Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnoter se Tabell 15a i Vedlegg A.

I intervjuene har vi møtt ulike erfaringer med samarbeid med eksterne karrieresenter. De fleste av de vi har intervjuet som har hatt erfaringer med karrieresenter, vurderer dette som positivt. En klar majoritet er også klar på at førstelinjetjenesten i forhold til elevene, bør være skolens rådgivere. Rådgiverne vi har intervjuet, er i overveiende grad positive til karrieresenter som andrelinjetjeneste, til støtte for skolens rådgivning. En majoritet av våre informanter i skolene mener nok likevel at karrieresenter først og fremst bør fokusere på å gi rådgivning/karriereveiledning til voksne. Dette var også den gruppen der det i følge OECDs gjennomgang var størst behov for forbedring. Noen få rådgivere har imidlertid også gitt uttrykk for at det ville styrket profesjonaliteten i arbeidet, dersom eksterne karrieresenter tok over mer av rådgivningen.

Erfaringene fra arbeidet på dette området viser flere ting. For det første er det klart at Karrieresenter kan være ulike ting, fenomenet har åpenbar relativt stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet. Selv om mange ulike aktører er enige om behovet for slike senter, er det altså ikke alltid sikkert at de legger det samme i det. Karrieresenter betyr åpenbart ulike ting for ulike aktører.

Denne fleksibiliteten gir seg for det første uttrykk i ulike organisering og fysisk plassering. Noen steder ligger karrieresentrene i lokale NAV-kontorer, andre steder er de mer atskilt fra NAV, og noen steder er de lokalisert ved eller nær videregående skoler. Noen steder har man valgt å opprette ett karrieresenter med flere avdelinger spredt på ulike regioner i fylket, andre velger å opprette parallelle, selvstendige karrieresenter innenfor et fylke.

Vi ser også at sentrene til dels fokuserer på ulike målgrupper i sitt arbeid. Hovedgruppen for alle er voksne med behov for rådgivning rundt yrke og utdanning. I varierende grad ser vi også at noen senter også gir direkte rådgivning til ungdom i rettighetsalder. Noen karrieresenter gjør dette bare i unntakstilfeller der ungdommen spesielt ønsker det, for eksempel fordi hun/han ikke opplever gode nok relasjoner til skolens rådgiver, andre har et mer fleksibelt forhold til dette. Andre igjen gir aldri direkte rådgivning til denne gruppen.

Ved ett karrieresenter vi besøkte, var man veldig bevisst på at de kunne ta imot elever som åpenbart hadde behov for mer rådgivning enn det skolen kunne gi. Og i de tilfellene dette skjedde, skulle det skje i dialog med rådgiver:

”Slik jeg har forstått det, tar de bare i mot skoleelever etter henvisning fra oss rådgivere...”(Rådgiver VGS).

Rådgivere i skolen er en annen sentral målgruppe for mange karrieresenter. Mange Karrieresenter er svært bevisst på at de ønsker å være et kompetansemiljø for skolens rådgivere. Dette vil man være gjennom å gi tilførsel av kompetanse, bidra til å skape nettverk for rådgivere, tilby ressurser osv.

Karrieresentrene ønsker mange steder å bidra til kompetanseutvikling for skolen og dens rådgivere, og være en ressurs for de som arbeider med dette ved skolene. Det karrieresentrene ser de kan tilføre, er for eksempel arbeidslivskunnskap, bredt nettverk i det lokale arbeidslivet, spisskompetanse på rådgivningsmetodikk osv.

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 sjelden 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 er så viktig for arbeidet.

Vi ser klart at 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. 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 nettverk som er bygd opp, og at rådgiverne i liten grad etterspør dette i karrieresenteret.

Vi har et inntrykk av at karrieresentrene arbeider noe ulikt, med noe ulik vektning i sitt arbeid. Noen legger stor vekt på realkompetansevurdering, mens andre har mer preg av å være rene veiledningssentre, der individuelle klienter kommer og får veiledning og informasjon av ulike art. Man satser i hovedsak på å bemanne disse sentrene med personer med spesialkompetanse på veiledning/rådgivning.

Vi har også sett at det fortsatt er en viss skepsis til karrieresenter i skolen. Med utgangspunkt i forhistorien (se kapittel 2) er det kanskje ennå noen rådgivere og andre som ser karrieresenter som en trussel, som et ledd i en prosess som skal ta denne funksjonen bort fra skolen. I utgangspunktet var det også en viss skepsis til at rådgivere skulle benytte en allerede knapp ressurs til å arbeide sammen med karrieresenter. Denne skepsisen kan vi ennå se i skolen. Den knappe rådgiverressursen oppleves helt klart som en praktisk barriere i forhold til å arbeide systemisk, i eller utenfor skolen. En rådgiver i videregående skole uttrykte det slik:

”Jeg tenker at det handler om tid for rådgiveren på din egen skole. Det handler om en tidsressurs. Du rekker ikke det du skal og så skal du da møte på et karrieresenter. Hvis det som tilbys der ikke gir deg økt kompetanse eller noe annet, så tenker man at kan man bruke tid på dette her?”.

Noen av våre intervjuobjekter opplever som sagt karrieresenter som en svært viktig ressurs. En rådgiver i ungdomsskolen beskrev det slik:

”Når jeg listet opp alt det som vi samarbeidet om, så var det ganske mye: vi har skrevet metodebok, vi holder kurs i utdanningsforbundets regi, vi har vært med på EØS-prosjektet, vi har studieturer... og for oss så er det et naturlig møtested, som gir oss kompetanseheving og kvalitetssikrer den rådgivningen som gjøres på skolen. Og det er viktig for oss å ta elevene ned dit, for å vise at dette er på en måte et senter også for dere når dere blir eldre. Dere kan komme hit. Så for meg, som kom utenfra og bare dumpet rett ned, så var karrieresenteret bare: yes!”.

Samtidig ser vi at denne opplevelsen kan variere, blant annet avhengig av fysisk avstand. Det er klart at den fysiske avstanden som nødvendigvis må være mellom karrieresenter og enkeltskoler, vil påvirke muligheten for tett samarbeid, og dermed også for betydningen.

Dette betyr ikke nødvendigvis at karrieresenter da vil være irrelevant, men at det vil kunne få en annen betydning, slik det framgår i dette sitatet fra en annen rådgiver i samme gruppeintervju:

”Her spiller jo Karrieresenteret ulike roller i forhold til ulike kommuner. Det du sier nå, det representerer veldig XXX, for dere rådgiverne har jo møttes der, annenhver torsdag, felles tid og felles og så videre. For oss andre, som er en del av XXXregionen og Karrieresenteret, så vil jeg si at for meg har det fungert som kompetanseheving, fordi karrieresenteret har hatt en del kurs for rådgivere. Så jeg som rådgiver har det hatt en betydning for, men for elevene mine så har det ingen betydning. Du kan si at indirekte så har det det, fordi at jeg har vært der. Men karrieresenteret er allerede over kommunegrensa og mye mer diffust og mindre sentralt enn det det er i XXX”.

Noen steder har våre informanter observert et visst konkurranseforhold mellom skolens rådgivning og karrieresenter. Noen senter har hatt problemer med å rekruttere/trekke rådgivere fra videregående inn i arbeidet, og det er vårt klare innrykk at de som lykkes best er de som helt fra starten har etablert en fungerende og klar arbeidsdeling mellom skolen og senteret. Nettopp dette med å være klar på hvem som skal gjøre hva, og hvilket utbytte de ulike skal ha av samarbeidet med en karrieresenter, er noe flere av våre informanter var opptatt av. En rådgiver fra videregående skole, formulerte det slik:

“Så var det en uttalelse på et av de første møtene som var ganske provoserende som jeg vil ha sagt: ”Vi skulle komme som rådgivere og gi av oss selv”. Og jeg blir veldig provosert når jeg skal begynne å gi av meg selv til et karrieresenter som skal være et kompetansesenter. Da tenker jeg: ”er det jeg som hadde kompetansen, eller er det dem?” ...jeg tenker at et karrieresenter skal være et kompetansesenter hvor vi må gi til hverandre, men det må være avklart hvilke fagområder man må ha. Vi som karriererådgivere skal ha karriereveiledning nær eleven på den enkelte skole. Og så lenge tidsressursen er som den er så kan vi og må vi være nøye på hva vi trenger vår skole. Det er litt sånn. Og da synes ikke jeg vi har tid til å møtes hver torsdag for å snakke om ulike ting. Det blir for mye. I tillegg har vi når dette forsøket har vært, vært i utdanning i de årene. Når du tar utdanning i tillegg til full jobb så har du på en måte ikke så mye tid igjen. Det er eleven som blir i fokus for deg. Så det kan kanskje være en ulempe for samarbeidet med oss. Men jeg synes klarheten om hvilke oppgaver karrieresenteret skulle ha for videregående skole har vært uklar hele veien”.

8 Hele skolens oppgave – forankring og interne nettverk

Et sentralt tema i de siste årenes arbeid med rådgivning i skolen, har vært at rådgivning ikke bare skal være rådgivers, men hele skolens oppgave. *Rådgivning som hele skolens ansvar*, har vært et ”slagord” helt fra prosjektet delt rådgivningstjeneste. Her så man at det styrket arbeidet hvis mange aktører i skolen var involvert i rådgivningsaktiviteter. Ikke minst var det viktig at ledelsen var engasjert i dette, og fungerte som en pådriver, og at rådgivningen var nedfelt i skolens planer. (Havn og Buland 2003). I de scenariene som har vokst fram rundt styrking av skolens rådgivning, har dette etter hvert blitt sentralt (Jfr kap. 3).

I tiden etter har dette perspektivet åpenbart blitt sterkere befestet i skolen. Stadig flere har latt seg overbeise om at dette scenariet er riktig. Svært mange av våre informanter legger vekt på at flere i skolen nå er engasjert i arbeidet, og at det bør være et mål at dette blir enda mer gjennomført. En av våre informanter formulerte det slik:

”Vi må komme dit at vi har en rådgivende skole, at vi erkjenner at rådgivning er en del av skolens kjerneaktivitet, og at alle har et ansvar for det”.

Sentrale elementer i dette må være at rådgiver er synlig for de ansatte, for elevene og for deres foresatte. At rådgiver oppfattes som en ressurs for skolen, blant annet i forhold til utvikling av tilpasset opplæring og forebygging av frafall, og at alle i skolen ser at de har eller kan ha en rolle å spille kolet til rådgivningen. Rådgiver må bli en ressurs for hele skolen, og hele skolen må bli en ressurs for rådgiver. Dette er sentralt i at rådgivning skal bli hele skolens oppgave.

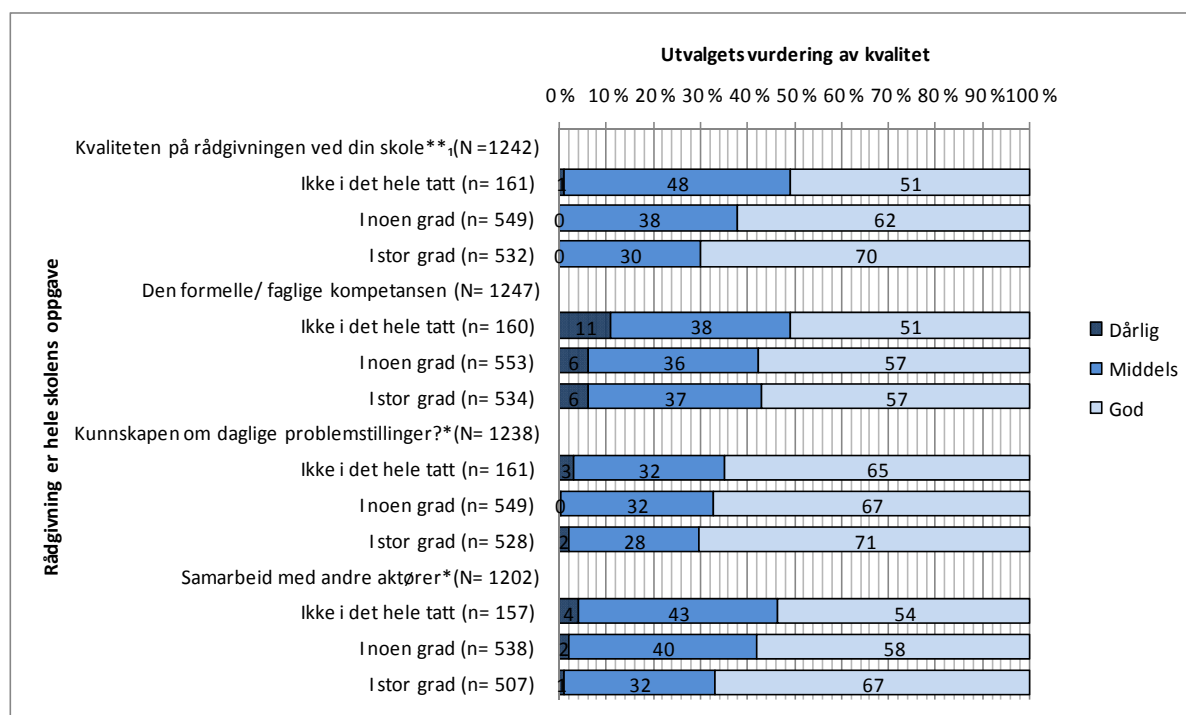
Som vi ser av Tabell 10 er det 42 % av de som har deltatt i breddestudien som opplever at rådgivning i stor grad er hele skolens oppgave.

Tabell 10 Rådgivning som hele skolens oppgave?

Hele skolens oppgave	N	%
Ikke i det hele tatt	167	13
I noen grad	574	44
I stor grad	550	42
Total	1291	99

Vi ser også at de som opplever at rådgivningen i stor grad er hele skolens oppgave er gjennomgående mer positive til kvaliteten på rådgivningen i skolen som vist nedenfor i Figur 21.

Figur 21 Utvalgets vurdering av kvalitet og rådgivning som hele skolens oppgave



8.1 Forankring i ledelse og skolens planer

Hvorvidt skolens rådgivning er forankret i skolens ledelse og rådgivernes arbeid betraktes som en viktig del av skolens arbeid, er viktig for rådgivernes mulighet til å utføre sitt arbeid. Når skolens ledelse er opptatt av skolens rådgivning, kan vi anta at det i større grad legges til rette for arbeidet, enn når ledelse ikke er engasjert i eller kjenner arbeidet godt. Manglende lederforankring vil være en svært viktig endringsbarriere, og kan gi utslag i både maktbarrierer og praktiske barrierer (Jf. kap. 3).

Vi har tidligere vært inne på at rådgiver for eksempel vil kunne ha stor nytte av skolens ledelse for å kunne få tid til nødvendige elevrettede tiltak. Skal de ansatte i skolen se at rådgivning er ett av skolens kjerneaktiviteter, er det nødvendig at også skoleleder fronter dette. Svært mange av våre informanter har vært inne på betydningen av dette. For å foranke rådgivningen i skolen, i kulturen, må det først forankres i ledelsen. En rådgiver i en ungdomsskole formulerte det slik:

”Når vi først er inn på ledelse, så er det klart at også i dette så er ledelsen i skolen veldig viktig. Altså, når du leser alt som står om det så kan du jo bli redd, og jeg skjønner nesten ikke at noen tør å være en del av en ledelse, fordi at det har jo betydning for hver enkelts karakter omtrent, og det er klart at dette henger sammen. Sånn sett som rådgiver så har jeg opplevd at man faller litt mellom to stoler. Du er veldig alene. Det er bare deg som kan og vet og er opptatt av, og du har ingen myndighet til å forankre noe i en hel skolekultur klin alene. For det første så er det vanskelig å gjøre noe alene, og for det andre så mangler du noe av det ledelsesaspektet, som sier at sånn skal det være. Også dette er kjempeviktig: hva gjør en ledelse? Det å være til støtte for en rådgiver, og også det å understreke for et

personale at sånn og sånn skal det være. Det er nok også store variasjoner på rundt omkring”.

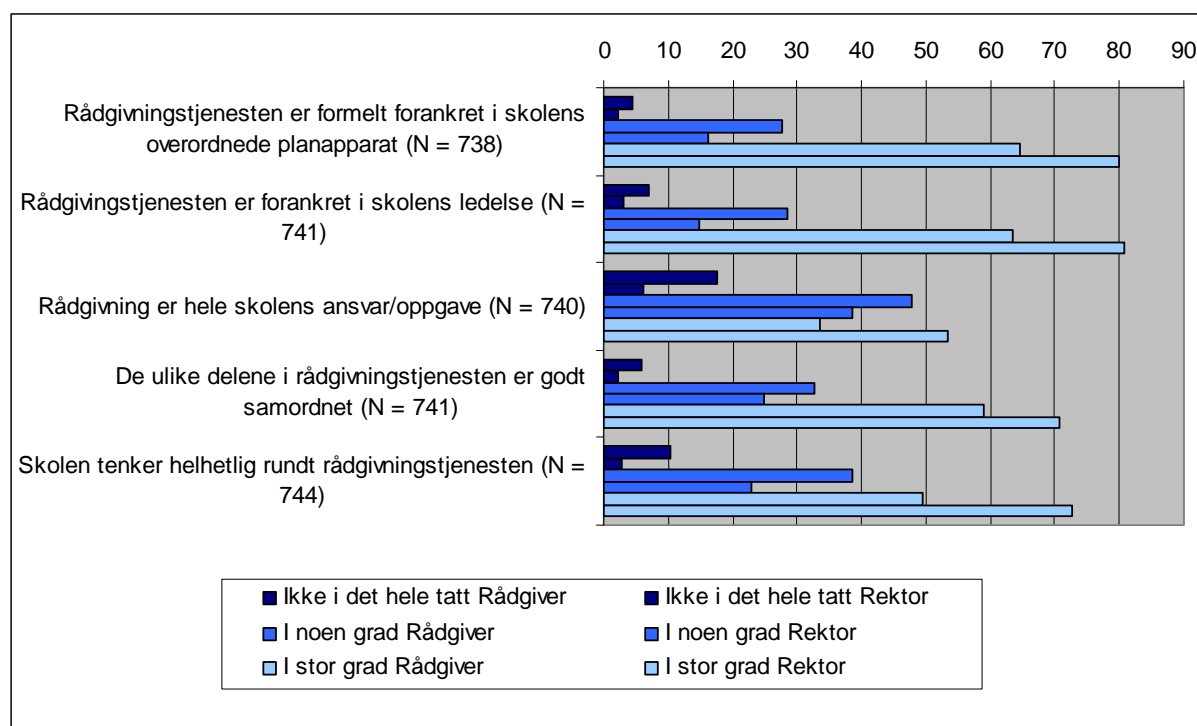
Poenget er at ledelsens engasjement er viktig for å unngå at rådgivning blir en ”utenpå-ting”, noe som lever sitt eget liv, uten å påvirkes av eller påvirke den øvrige aktiviteten i skolen. Rektor må være pådriver, og flere av våre informanter har gitt uttrykk for at det er en klar fordel dersom rådgiver er inne i ledergruppen.

Dette kan etter vår mening være viktig for å få tid til elevene, for å unngå ”timetelling-konflikter”, og det er viktig for å etablere samarbeid på tvers ved skolen. Rektor er en sentral aktør i all skoleutvikling, dette gjelder også rådgivningsområdet. Uten rektor på laget, oppnår man ingen rådgivende skole. Rektor har en sentral rolle i arbeidet med å gjøre ”søndagsteori” til ”hverdagsteori” i arbeidet med rådgivning (jfr kap. 3).

Om og i hvilken grad rådgivningsarbeidet er innarbeidet i skolens planapparat er også et viktig mål for denne forankringen. Ting som er nedfelt i planer blir ikke borte, det drukner ikke så lett i andre presserende saker. Planfesting er prioritering. Planfesting er nødvendig for å skape kontinuitet og sammenheng, og gjør rådgivning til skolens, og ikke bare rådgivers domene.

For å kartlegge hvorvidt rådgivningen er forankret i skolens ledelse og planapparat presenterte vi i breddestudien fem påstander for respondentene. I Figur 22 ser vi en oversikt over hvordan rektorene og rådgiverne svarte på en skala fra ”Ikke i det hele tatt” til ”I stor grad”.

Figur 22 Rådgivingstjenestens forankring og samordning i skolen, tall for rådgivere og rektorer²⁰



Som vi ser var det en klar majoritet som mente at rådgivningen var godt forankret. Derne ser vi at rektorene og rådgiverne ikke var helt samsvarende i sine vurderinger. La oss se på den første påstanden først; ”Rådgivingstjenesten er formelt forankret i skolens overordnede planapparat”. Her var det 65 % av rådgiverne som mente at dette i stor grad er riktig, mens 80 % av rektorene mente det samme. Slik fordelte svarene seg på de øvrige påstandene også. Flere rektorer enn rådgivere mente at påstandene i stor grad var riktig, mens det var flere rådgivere enn rektorer som mente at dette bare i noen grad er tilfellet. Som vi skrev i kartleggingsrapporten (Buland et al. 2010a) kan dette være et uttrykk for et visst skille mellom teori og praksis, at rektorene mener at det er slik, i henhold til skriftlige dokumenter og egne vurderinger, mens rådgiverne ikke opplever det samme i praksis. Ser vi her nok en gang et skille mellom søndagsteori og hverdagsteori?

På tross av dette ser vi som sagt at rektorene og rådgiverne er enige når vi ser på de store linjene. Rådgivingen oppleves i stor grad å være formelt forankret i skolens overordnede planapparat og forankret i skolens ledelse. De ulike delene av oppgaven/tjenesten er godt samordnet, og skolen tenker helhetlig rundt rådgivingen. Hvorvidt rådgiving er hele skolens ansvar ser vi at det er en noe mindre majoritet som mener at dette i stor grad er riktig. For rådgiverne er det 34 % som mener dette, mens 54 % av rektorene mener det. Dette kan tyde på at det er et avvik mellom teori og praksis og at rådgiverne ikke opplever det slik i det daglige arbeidet, selv om det i teorien skal være det. Våre informanter har jo også i stor grad formidlet et inntrykk av at man er på vei, men ennå har et stykke å gå.

²⁰ To og to søyler har samme farge. Dette er for å lettere kunne sammenligne hva rektorene og rådgiverne har svart. Den øverste søylen i hvert par med samme farge tilhører rådgiverne, den nederste tilhører rektorene.

Det kan se ut til at rådgiverne i større grad opplever at de arbeider alene med oppgavene, mens rektorene i større grad opplever at på rådgivningen er en integrert og viktig del av skolens virksomhet. Det ser ut til at rådgivingsarbeidet i stor grad er formelt forankret i skolen, men hva dette betyr i det daglige arbeidet er mer usikkert.

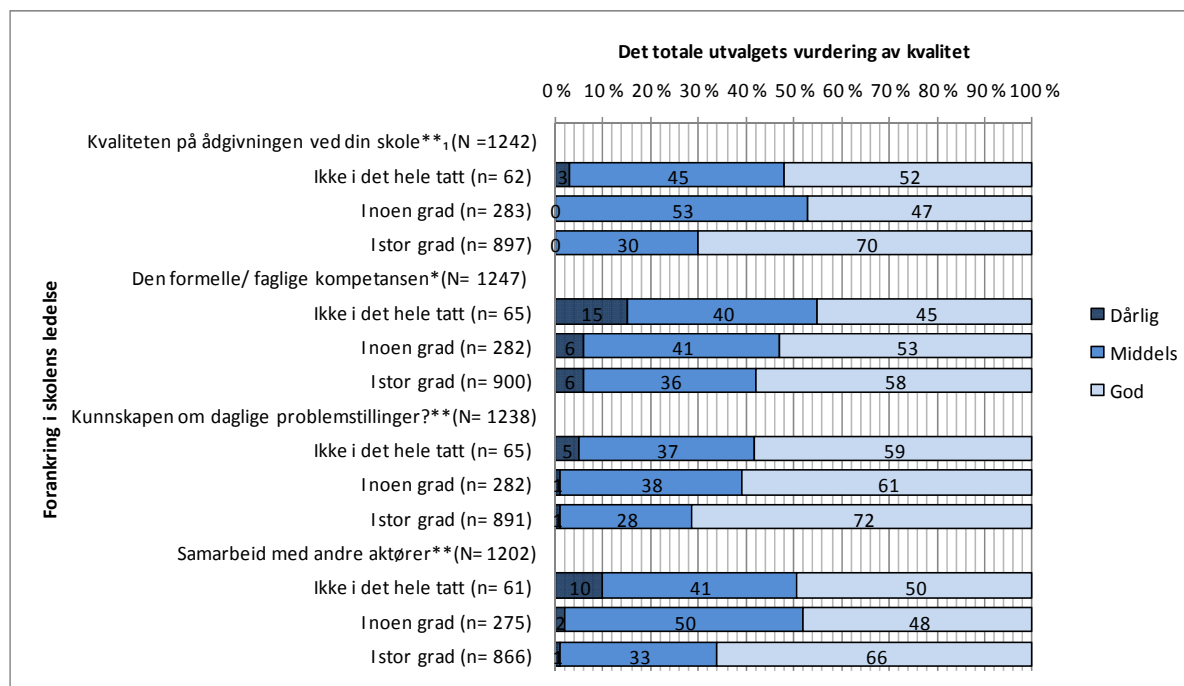
Vi har (som Figur 22 viser) stilt to spørsmål i undersøkelsen som gjelder konkret rådgivningstjenestens forankring i det overordnede planapparatet og forankring i skolens ledelse. En faktoranalyse og reliabilitetstesting viser at det er en sterk korrelasjon mellom disse variablene: respondentene har svart ganske likt på disse to. Vi viser derfor bare den ene variabelen (forankring i ledelsen) grafisk her, men kommenterer også den andre som finnes i Tabell 16a i Vedlegg A.

Tabell 11 Det totale utvalgets oppfatning av rådgivningens forankring i skolens ledelse

Rådgivningens forankring i skolens ledelse	N	%
Ikke i det hele tatt	68	5
I noen grad	295	23
I stor grad	927	71
Total	1290	99

Vi ser av tabellen ovenfor at hele 70 % av det totale utvalget opplever at rådgivningen i stor grad er forankret i skolens ledelse. Når vi ser på ulik grad av forankring i skolens ledelse og vurdering av kvalitet finner vi at de som mener rådgivningen i stor grad er forankret i skolens ledelse er signifikant forskjellige fra de som ikke har en slik forankring ved skolen. Der hvor forankringen er utbred er respondentene mer positive til kvaliteten (se Figur 23).

Figur 23 Utvalgets vurdering av kvalitet og forankring i skolens ledelse

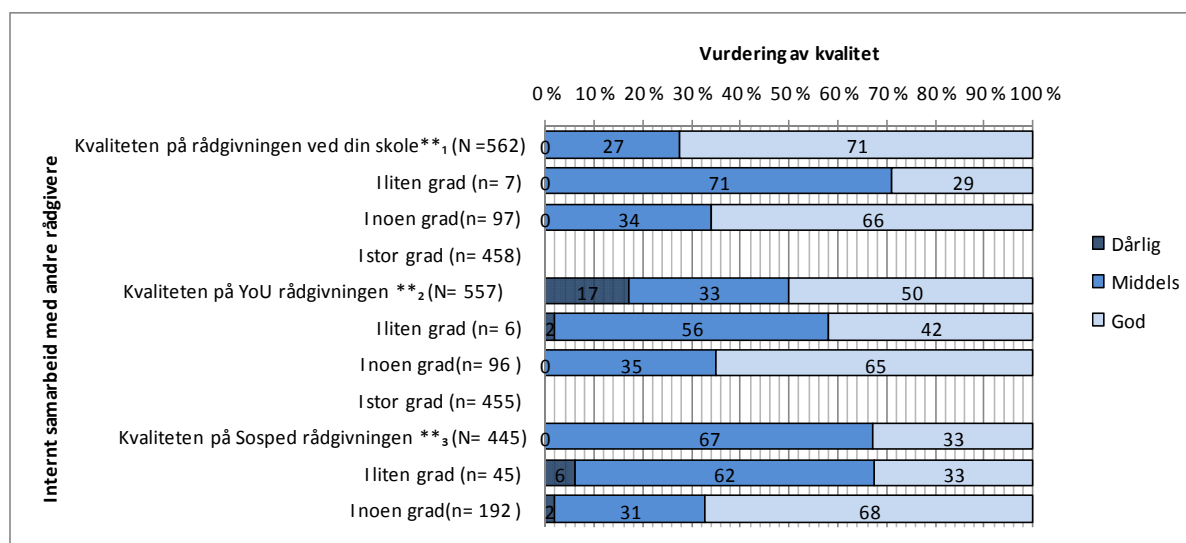


Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

8.2 Er det interne nettverket ved skolen viktig for rådgivningens kvalitet?

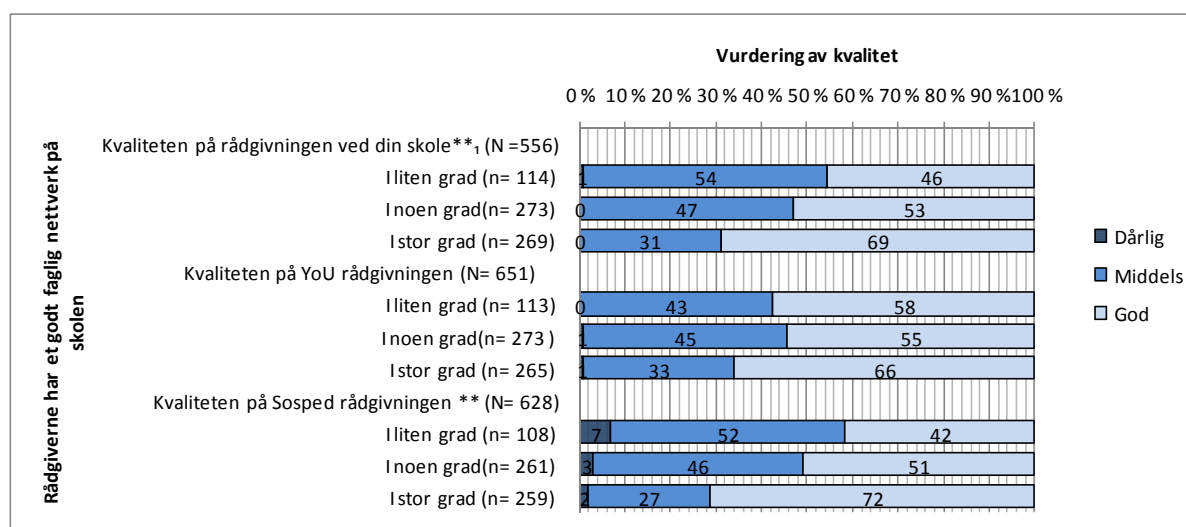
Som delrapport 1 fra evalueringen viste (Buland et al. 2010a) er rådgivere i videregående skole og ungdomsskole i stor grad enige om at rådgiverne samarbeider godt med kontaktlærere, faglærere, skoleledelse, helsesøster, PPT og andre aktører. Samarbeidet mellom rådgiverne internt er noe bedre i videregående skole enn i ungdomsskolen. Videre analyser viser som forventet at de rådgiverne som oppgir stor grad av samarbeid med skoleledelsen, med andre rådgivere internt og som opplever å ha et godt faglig nettverk på skolen – er mer positive til kvaliteten på rådgivningen i skolen enn de som oppgir liten grad av internt samarbeid.

Figur 24 Rådgivernes vurdering av kvalitet og internt samarbeid med andre rådgivere



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnoter se Tabell 17a i Vedlegg A.

Figur 25 Rådgivernes vurdering av kvalitet og faglige nettverk på skolen



Note: Tabellen er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnoter se Tabell 18a i Vedlegg A.

Vi ser av nærmere analyser at gode faglige nettverk er mer utbredt i videregående enn i ungdomsskolen, og er mer vanlig i store enn små skoler. Vi ser også at de rådgiverne som oppgir at de i stor grad har et godt faglig nettverk i større grad samarbeider med eksterne karrieresenter.

8.3 Skoleeier – et ansvar også for rådgivning?

I følge opplæringsloven har skoleeier et sentralt ansvar for skoleutvikling og kompetanseutvikling i sine skoler. Dette gjelder også i forhold til rådgivning. I forskriften til opplæringslovens paragraf 22, sies det:

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

Etterleves dette i praksis? Vårt inntrykk fra evalueringen, er delt. Som vi så i Figur 17 var det bare 34 % av rådgiverne i ungdomsskolen som mente at skoleeier var opptatt av rådgivningsarbeidet, mens den tilsvarende andelen i videregående skole var 44 %. Samtidig ser vi at andelen som vurderer fylkeskommunale og regionale rådgivernettsverk som viktige for arbeidet betydelig høyere. 76 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 70 % i videregående skole var enige i at dette var viktig for deres arbeid. Dette kobles tydeligvis ikke klart til en generell skoleeierinteresse for arbeidet.

Vårt inntrykk er at fylkeskommuner i relativt stor grad følger opp sitt ansvar for rådgivningen. Fylkeskommunale myndigheter har som vi har sett flere steder gått lengre enn de anbefalte kriteriene til kompetanse, og krever formell rådgiverkompetanse for tilsettelse. Flere fylkeskommuner har også vært aktive i å oppfordre sine rådgivere til å delta i kompetansehevingstiltak, og i varierende grad også lagt til rette for slik deltakelse.

Fylkeskommunale og regionale rådgivernettsverk er også svært utbredt. Her samles gjerne rådgivere fra både videregående – og grunnskolen for erfaringsutveksling og kompetansepåfyll. Disse nettverkene organiseres og administreres vanligvis fra fylkeskommunen. Vi har vært til stede på flere slike samlinger, og vårt inntrykk er at dette oppleves som nyttig og stimulerende for deltakerne. Ikke minst er det å møte andre rådgivere og dele erfaringer fra arbeidet, noe som blir satt pris på. Etter vår mening ligger det en betydelig kompetansehevingseffekt nettopp i slike erfaringsutvekslinger.

Arbeidet med partnerskap for karriereveiledning og etablering av karrieresenter, har også bidratt til å skape bevissthet hos fylkeskommunene om sitt ansvar på området. Det samme gjelder arbeidet med å forebygge frafall i videregående skole. Dette er et prioritert område i alle fylker, og i dette er skolens rådgivning et sentralt element. Dette har helt klart bidratt til å styrke fylkeskommunenes engasjement. I Nord-Trøndelag har for eksempel prosjekter som Flere gjennom og Bedre gjennom (se for eksempel Valenta og Buland 2010) helt klart bidratt til stort fokus og høyere aktivitetsnivå også på rådgivningens område.

Vårt inntrykk er at kommuner i mye mindre grad er engasjert. De mangler både ressurser og kompetanse. Små kommuner kan/ønsker f.eks. i mindre grad å stille krav til kompetanse hos

sine rådgivere, eller legge til rette for deltakelse i kompetansehevingstiltak eller etterutdanning. En rådgiver i videregående skole sa:

”Jeg opplever at det er stor forskjell. I videregående skole er det nesten et krav om at du skal ha karriereveiledning, i grunnskolen så er det den som melder interesse for jobben. Da tenker jeg i vårt område, som vi kjenner til. Alle har utdanning i videregående skole, men et fåtall i grunnskolen”.

Selv om vi har sett klare unntak fra dette hos våre informanter, er det likevel vårt inntrykk at kommunene i mindre grad har vært pådrivere i arbeidet. Her er det selvsagt forskjell, store kommuner med både ressurser og kompetanse, har nok kunne spille rollen som pådriver og utviklingsagent også med hensyn til rådgivingen, mens mindre kommuner nok i hovedsak har vært passive. I ungdomsskolen kommer initiativ fra skolenivået, i større grad enn fra skoleeier.

En rådgiver fra en ungdomsskole sa, etter at hele gruppen av rådgivere hadde svart et unisont nei på spørsmålet om skoleeier/kommunene var engasjert i arbeidet:

”Alt som skjer nede på gulvet må være forankret i ledelse. Og det er ledelsen på skolen jeg snakker om da, men det er klart at hvis en eller annen på kommunenivå har forståelse, innsikt, forståelse om et felt, så vil også vedkommende være en støttespiller og kunne tilrettelegge. Om de ikke har det, kan en ikke forvente at de skal bry seg, hvis de ikke har forståelsen og kunnskapen...”.

Dette samsvarer med et generelt inntrykk; små kommuner uten skolefaglig kompetanse over enkeltskoler, klarer i mindre grad å være pådriver i skoleutvikling. Mange norske kommuner har gjennom de siste to tiårene vært gjennom store organisasjonsendringer. Nedbygging av den tradisjonelle kommuneorganisasjonen med de spesifikke fagetatene (herunder også skolekontorer) har pågått parallelt med at kommunene stadig har fått flere oppgaver og funksjoner å fylle. Intensjonene bak omstillingsprosessene i norske kommuner var gjerne å fornye, demokratisere og effektivisere kommunens forvaltning og tjenestetilbud (Kleven og Hovik 1994).

Organisasjonsendringene har vært gjennomført ut fra et ønske om redusert byråkrati, mer desentralisering og flatere organisasjonsstrukturer, der veien fra brukere av tjenester og opp til rådmannsnivå er kortere. Samtidig ser vi at kommunene har fått mange nye oppgaver. Små kommuner i distrikts-Norge opplever også ofte å være i en presset situasjon, i den forstand at de blir stadig mindre. Synkende befolkningstall gir dårligere økonomi pga sviktende skatteinntekter, og gjør det dessuten vanskelig å få eller holde på god nok kompetanse på ulike samfunnsområder.

Mye som tidligere har vært kommunale oppgaver knyttet til skolen, er i tråd med dette delegert til enkeltskoler. I mange tilfeller har dette også ført til at den kommunale kompetanse på skole spørsmål, har blitt sterkt redusert. De tradisjonelle skolekontorene er borte, og med dem også de i kommunen med kompetanse på skole. Mens den skolefaglige kompetanse i kommunene er konsentrert om skolene, vil de fleste enhetsledere, rektorer, sannsynligvis

primært oppfatte sin rolle som knyttet til ”sin” skole, ikke kommunen. Kommunene/skoleeier fungerer ikke alltid som den utviklingsagenten lov og forskrift ofte forutsetter.

I fravær av en slik utviklingsagent, oppleves ofte skolers utviklingsarbeid som fragmentert og atomisert; noe som angår den enkelte skole. Dette så vi f.eks. i evalueringen av den nasjonale satsingen på lesing: Gi rom for lesing! Her hadde skoleeier en klart definert oppgave som utviklingsagent, og deltakerne framhevet ofte at skoleeier har en viktig rolle å spille i forhold til å løfte alle skolene i en kommune, og sikre at alle elever får det samme tilbudet (Buland, Havn, Finbak 2006). Basert på våre kilder, tror vi at dette også gjelder rådgivningsfeltet.

Vårt inntrykk etter å ha fulgt rådgivningen i norsk skole siden første halvdel av 1990-tallet, er at mange kommuner i relativt liten grad spiller en rolle som pådriver i utviklingen av rådgivningen i sine skoler. Likevel mener vi, basert på data fra evalueringen, at ungdomsskolene nå i større grad enn før opplever at de inngår i nettverk med videregående skoler. Gjennom å legge til rette for og organiserer rådgivernettsverk, ansetter rådgiverkoordinatorer etc, tar fylkeskommunene en del av ansvaret også rettet mot ungdomsskolen. Det er vårt inntrykk at dette er viktig for kompetanseutvikling. Erfaringsutveksling i nettverk oppleves som en styrking også av ungdomsskolene. Arbeidet med å forebygge frafall i videregående skole har også ført til mer fokus på overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, og dermed også mer kontakt mellom rådgivere i de to skoleslagene.

Flere av våre informanter har også lagt vekt på at faget Utdanningsvalg har fått flere kommuner til å bli engasjert i rådgivningsarbeidet. Likevel mener vi det er riktig å konkludere med at for mange skoleeiere vil manglende kompetanse og/eller ressurser være en endringsbarriere i forhold til å engasjere seg sterkere i utviklingen av skolens rådgivning. Dette ansvaret ligger i praksis hos skolene. I et aktørnettverksperspektiv kan vi si at skoleeier mange steder ikke er tilstrekkelig innrullert i aktørnettverket rundt skolens rådgivning. I stedet for å være en sentral aktør, en nettverksbygger, er skoleeier mange steder perifer og lite til stede i nettverkene.

8.4 Helhetlige elevtjenester

Debatten rundt delt rådgivningstjeneste synliggjør klart utfordringene rundt et fagfelt som helt klart er delt, men samtidig må være helt. Yrkes- og utdanningsrådgiving og sosialpedagogisk rådgivning representerer ulike utfordringer, og krever ulik kompetanse. Evalueringen av forsøket med delt rådgivning viste at deling styrket både yrkes- og utdanningsrådgivningen og det sosiale. En forutsetning for dette var imidlertid at deling ikke ble foretatt ”med øks”. For at hele eleven fortsatt skulle være i fokus, var man avhengig av å etablere systemer der dialogen mellom de ulike rådgivningsområdene var tett og god.

Flere skoler vi har besøkt har videreført dette gjennom i ulik grad å samlokalisere de ulike aktørene i skolen som arbeider for eleven, ved siden av den rene undervisningen. Flere har søkt å etablere en samordnet elevtjeneste, der yrkes- og utdanningsrådgiver, sosialpedagogisk rådgiver, helsesøster, PPT, OT og andre er lokalisert sammen, og synlig for elevene. På denne måten søker man å legge grunnlaget for et arbeidsmiljø der man utveksler kompetanse på tvers av fagområdene. Her kan man også samarbeide om konkrete saker når disse åpenbart

krever blandet kompetanse. På noen av de skolene vi har besøkt, er denne samordnede elevtjenesten en sentral kjerne i skolens nettverk rundt rådgivning. De vi har intervjuet som arbeider innenfor en slik modell, er godt fornøyd med dette.

En PPT-medarbeider som arbeidet innenfor en slik samordnet elevtjeneste, uttrykte sine erfaringer slik:

”Det er noe udelt positivt å få være under samme tak, og å få være på skolen, for det har ikke vært noe selvfølge opp gjennom tiden. Ressursen har jo gått litt opp og ned, men de siste årene har den vært oppe i 100 prosent stilling, stort sett. Og det var vi vel en av de første skolene i landet som var oppe i, så det er jo bra. Og det er jo veldig bra for å få en sentral plassering i skolen, for det handler jo om å ha det praktisk tilgjengelig, da. Der synes jeg at vi har blitt møtt på en god måte. Og det er klart jeg er enig, det er en fordel å være nært de man skal samarbeide med. Vi kunne sikkert samarbeidet tettere, men når det kommer til saker som vi absolutt skulle samarbeidet om, så får vi til det og da er det jo lettvis, da. Når veien er kort”.

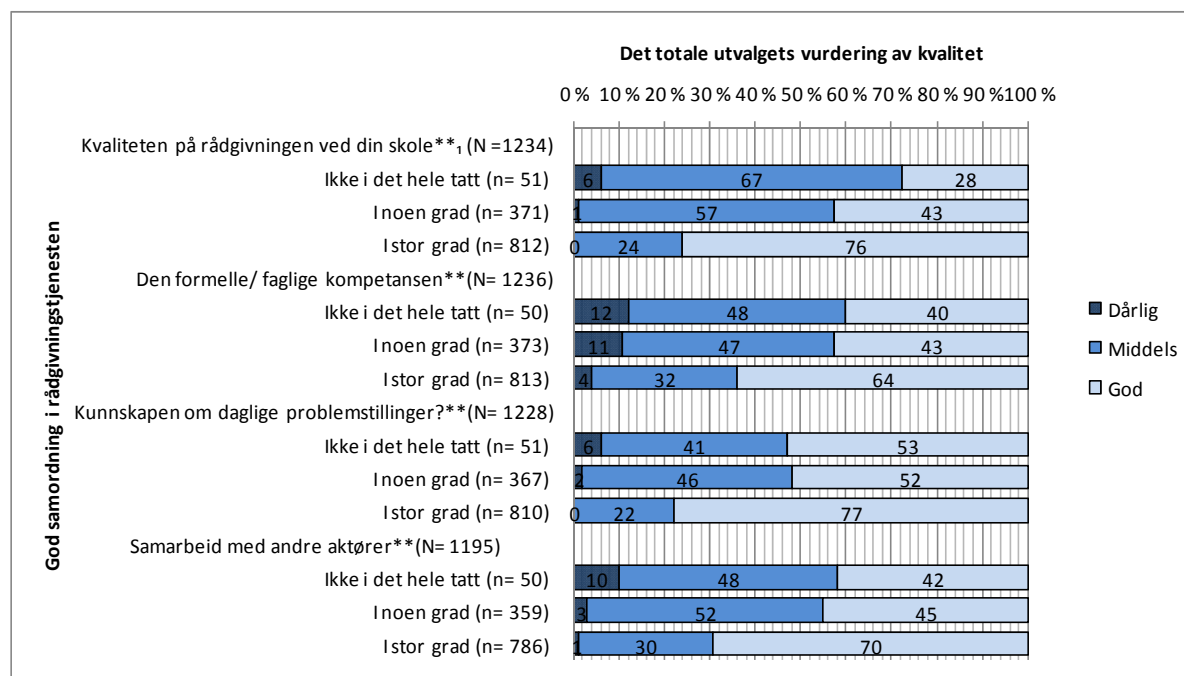
I forhold til arbeidet med brukergruppen, elevene, kan samordnet elevtjeneste også bety større grad av synlighet og tilgjengelighet. En rådgiver ved den samme skolen som informanten sitert overfor, uttrykte det slik:

”Det er en fordel at elevtjenesten er samlet på et kontor, slik at når de kommer dit vil de alltid treffe noen. Ikke nødvendigvis den de skal snakke med, men de vil treffe noen som vet når den de leter etter er tilbake igjen. ... Det er en av fordelene med det. Og at man ganske lett kan drøfte enkeltsaker ganske raskt over bordet. Lite eksempel bare i dag, når det var en sak som dukket opp hvor vi var en to-tre involverte som kunne diskutere en sak ganske enkelt, og bestemme oss for hva vi gjør videre”.

Samordnede elevtjenester framstår i alle fall ved denne skolen som en god måte å forene de ulike delene av det som på samme tid må være både delt og helt.

Om rådgivningstjenesten er samlokalisert med andre elevtjenester eller ikke ser ikke ut til å ha noe å si for på vurdering av kvalitet i vår breddeundersøkelse. Om vi ser på vurderingen av om de ulike delene av rådgivningstjenesten er godt samordnet i forhold til vurdering av kvaliteten på rådgivningen finner vi at de som opplever stor grad av samordning er mer positive til kvaliteten. For eksempel mener 76 % av de som har stor grad av samordning at kvaliteten på rådgivningen ved skolen er god. Bare 28 % av de som ikke opplever samordning mener det samme, og 6 % av dem mener kvaliteten er dårlig. Tallene for vurderingen av yrkes- og utdanningsrådgivningen og den sosialpedagogiske rådgivningen er tilnærmet identiske. Der er signifikante forskjeller ($p = 0,00$) mellom de som har ingen samordning, noe samordning og stor grad av samordning i vurdering av kvalitet på samtlige kvalitetsvariabler (for fullstendig oversikt se Tabell 19a i Vedlegg A). Dette kan være en indikasjon på at samordning kan være en god investering.

Figur 26 Vurdering av kvalitet i det totale utvalget - og grad av samordning av rådgivningstjenesten²¹

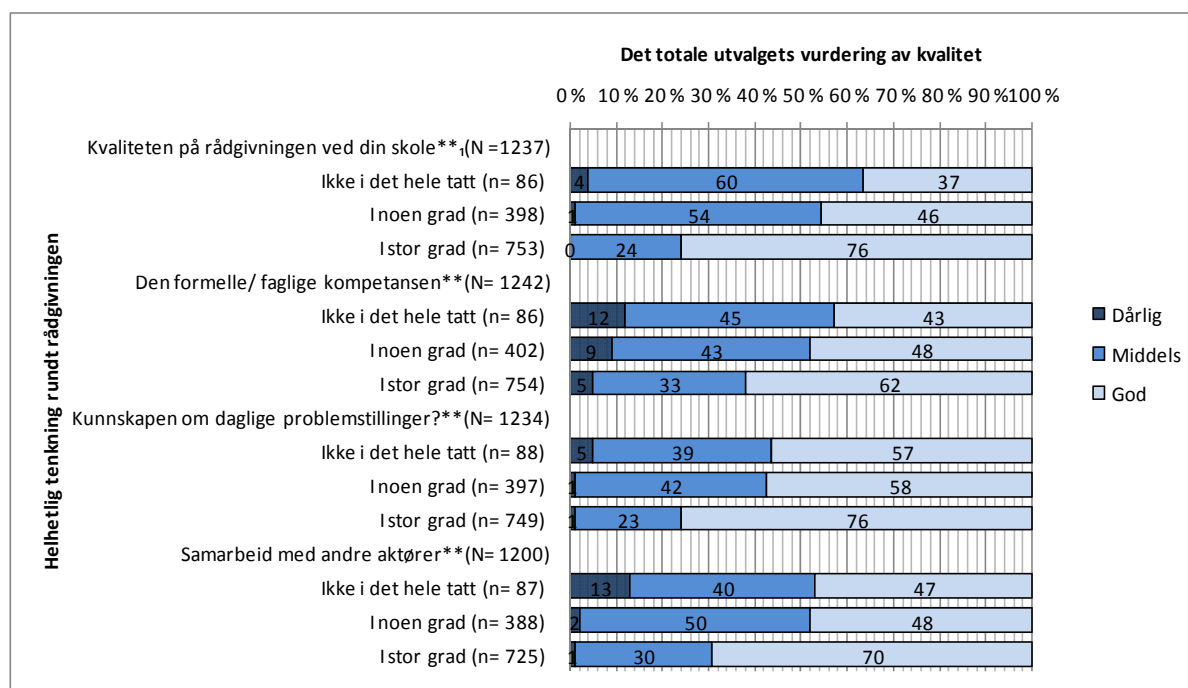


Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnote se Tabell 19a i Vedlegg A.

Vi finner også at de som opplever en stor grad av helhetlig tenkning rundt rådgivningen i skolen er gjennomgående mer positive til kvaliteten enn de som ikke opplever noe helhetlig tenkning. Vi ser for eksempel av Figur 27 at 76 % av de som opplever helhetlig tenkning mener kvaliteten ved rådgivningen ved skolen er god, mens bare 37 % av de som ikke opplever helhetlig tenkning opplever det samme. Tallene for yrkes- og utdanningsrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving er samsvarende med denne variabelen. Vi ser også at de som ikke oppgir noen helhetlig tenkning rundt rådgivningen i skolen er mer kritiske til samarbeidet med andre aktører. Hele 13 % mener kvaliteten på samarbeidet er dårlig.

²¹ Spm 2.4.4 i spørreskjema

Figur 27 Utvalgets vurdering av kvalitet og helhetlig tenkning rundt rådgivning



Note: Resultatet er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square). For fotnote se Tabell 20a i Vedlegg A.

8.5 Rådgivning – en del av alle fag, en jobb for alle?

Et sentralt element i tenkingen rundt utviklingen av rådgivningen de siste årene, har som sagt vært ønsket om å gjøre dette til noe mer enn bare rådgivers arbeid. Ulike aktører ved skolen har, som tidligere sagt, en rolle å spille.

For mange har en del av dette handlet om å integrere yrkes- og utdanningsrådgiving i andre av skolens kjerneaktiviteter, og da særlig i undervisningen i ulike fag. Ideelt sett burde alle fag kunne involvere tema som har relevans i forhold til valg av yrke og utdanning. En slik tilnærming kunne også fungere motiverende for elever som ellers opplever fag som unyttige. Samtidig har det vært et mål å starte arbeidet tidligere, slik at valgprosessen kunne strekke seg over tre år. Man har ønsket å bevege seg bort fra rådgivningsskippertak, like før valg skal gjøres.

I evalueringen av forsøket med Delt rådgivingstjeneste så vi hvordan enkelte skoler klarte å bevisstgjøre faglærerne om dette, i en slik grad at dette framsto som en naturlig og integrert del av hele skolens virksomhet. Ved en skole hadde man f.eks. etablert en ordning der alle eksterne som besøkte skolen for å møte elever, også skulle si litt om sitt yrke og utdanningen som var nødvendig for å fylle dette yrket. Hvis f.eks. Rikskonsertene besøkte skolen, ar det satt av fem minutter til å si litt om hva yrket som profesjonell musiker innebar, og hvilken utdanning som var nødvendig (Havn og Buland 2003).

Vårt inntrykk fra evalueringen, er at dette ikke er svært utbredt, og i alle fall ikke systematisert i særlig grad. Som vi har vært inne på før, er skolenes nettverk mot arbeidslivet ofte litt tilfeldig, noe som også betyr stor forskjeller mellom skoleslag med hensyn til lærernes arbeidslivskunnskap. Yrkesfaglærere har ofte relativt stor kunnskap i alle fall som sin egen del av arbeidslivet, selv om det ikke nødvendigvis er oppdater kunnskap. For disse er det ofte naturligere å drive ”yrkes- og utdanningsrådgiving” også som en del av undervisningen. En elev i videregående skole sa det slik:

”I hvert fall de lærerne vi har hatt, om ikke alle er det, så er i hvert fall de fleste utdannet innen det de underviser i, så de prater om det de har gått av skole, og de valgene de har tatt. Så de snakker jo rent av egen erfaring”.

For lærere ved allmennfaglige skoler, har lærerne ofte mye mindre kunnskap om ulike sider ved arbeidslivet. Særlig gjelder dette kanskje lærere i ungdomsskolen, som i følge mange av våre informanter har liten erfaring med noen andre deler av arbeidslivet enn skolen selv.

Enkelte av våre informanter har vært inne på at avstanden på mange måter er svært lang fra ungdomsskolen til arbeidslivet. Det er generelt liten kunnskap blant ungdomsskolelærere om arbeidslivet, og dette gir seg også utslag i den bevisste eller ubevisste ”yrkes- og utdanningsrådgivningen” som her blir gitt, og de holdninger elever får til f.eks. yrkesfag på grunn av dette. En av informantene våre, en lærer i videregående skole, våre beskrev det slik:

”Ja, nå skal ikke jeg være fordomsfull, men hvis du for eksempel er en ung dame som har gått på lærerskolen, og så er du ferdig der i en alder av 25 år. Da er det klart at, det hun da interesserer seg for, det er sikkert litt annet enn en håndverker interesserer seg for. Er jeg helt ute å kjøre nå, eller? Nei? Skal være litt forsiktig der, da, men...”.

Denne avstanden er helt klart en utfordring, også på den måten at elever av og til opplever å få informasjon de senere oppdager feil. En elev i videregående skole refererte til et tilfelle i ungdomsskolen da han fortalte:

”Enkelte ganger er det folk som har tenkt å bli Anleggsmaskinfører, og så er det en matematikklærer som har forklart han hva som kreves i matematikk for å kunne få fagbrevet i det, som gjør at de kanskje gir opp lenge før de kommer så langt. De tror ikke de kan bli anleggspførere fordi de ikke kan andregradsligninger i matematikk”.

Vi ser at man fortsatt har en utfordring koblet til å involvere alle i skolen i arbeidet. Det krever fortsatt innsats å etablere godt samarbeid mellom ulike aktører i skolen, hvis alle skal innse at de har en rolle å spille også på dette området. Likevel har vi inntrykk av at det er svært vanlig å spørre lærere om slike ting.

Også ved skolebesøk har lærere en viktig rolle å spille i forhold til å formidle kunnskap til potensielle elever. En elev i videregående skole fortalte om et besøk på videregående skole mens han gikk på ungdomsskolen:

”Jeg synes det var nyttig når vi var her og fikk være med på kursene, og kunne gå inn i en klasse og høre hvordan det fungerte der. Det var ikke elever, men bare lærere som

vi snakket med. Og foreldrene var med. Det synes jeg var kjempenyttig, for da fikk du vite veldig mye om linja og det ble enklere å velge senere”.

Generelt er mange inne på at de får mye ut av praktiske erfaringer, ved besøk på skoler og arbeidsplasser. Dette gir et bedre inntrykk og en annen kunnskap enn teoretisk kunnskap formidlet i et klasserom. Men da må det, i følge mange av våre informanter, handle om realistiske erfaringer, ikke et glansbilde som en videregående skole lager for å ”selge seg” til elevene.

8.6 Kontaktlærer – elevenes første rådgiver?

Av disse aktørene, er kontaktlæreren kanskje den som peker seg ut som alle mest sentral i forhold til å møte elevene. Når vi i intervjuer spør elevene om hvem i skolen som er den første de vil snakke med, dersom de sliter med noe på det sosialpedagogiske området, eller lurer på noe rundt valg av videre utdanning, svarer de alle fleste uten å nøle ”kontaktlæreren”. Kontaktlæreren er den i skolen elevene vil snakke med, hvis det er noe de lurer på. Dette er den læreren de kjenner best, den de tilbringer mest tid sammen med, den som kjenner dem best og den de i mange tilfeller har opparbeidet de næreste relasjonene til. Kontaktlæreren er frontlinjeaktøren overfor elevene også på dette feltet, mens rådgivere nødvendigvis må bli en mer fjern person for mange.

En elev i videregående skole tenkte tilbake på sin tid i ungdomsskolen, og fortalte:

”Rådgiveren var jo innom i klasse og snakket, og det var tilbud om å snakke enkeltvis, men det var så mye enklere å snakke med kontaktlæreren. Hadde et bedre forhold til den personen. Men selyfølgelig, det var jo bare å spørre rådgiveren. Det var ikke alt han visste heller, da”.

Kontaktlærer er altså en viktig rådgiver, og en av skolene vi besøkte hadde tatt konsekvensen av dette, gjennom å fordelt en del av rådgiverressursen til kontaktlærerne. En lærer som selv hadde bakgrunn også som rådgiver ved en videregående skole, beskrev det slik:

”Alle de årene jeg har jobbet som rådgiver, har jeg bannet i kirka mange ganger og sagt at jeg mener at den viktigste delen av jobben min er å gjøre meg overflødig. Så det har vi jobbet mye med, at det er kontaktlæreren som skal være den fremste karriereveilederen i alle fall. Og også i og for seg den første sosialpedagogiske rådgiveren”.

En elev i videregående skole fortalte at en god kontaktlærer veide opp for det han hadde opplevd som en dårlig rådgiver:

”Vi hadde ikke så bra rådgivning, heller, men vi hadde flaks med at vi hadde veldig gode kontaktlærere, som gav oss litt tips og fortalte oss litt. Så vi fikk ta sanne tester på nettet. Men til slutt så er det vel hva du selv vil gjøre som betyr noe, uansett hva en rådgiver kanskje sier at du passer til”.

En elev ved en annen videregående skole, fortalte om sine erfaringer på ungdomsskolen:

”Jeg kan ikke huske at jeg hadde så mye rådgivning, egentlig. Jeg snakket mest med kontaktlæreren om det”.

NIFU STEPs evaluering av Utdanningsvalg, viser også at flere er opptatt av å styrke kontaktlærers rolle i rådgivningen:

”Rektorer med erfaring fra Programfag til valg gir oftere uttrykk for at det vil være til det beste for elevene om kontaktlærere overtar noen av oppgavene som rådgivere tradisjonelt har hatt i yrkes- og utdanningsveiledning”.

En viktig utfordring ved dette, er det vi har vært inne tidligere. Lærernes og dermed også kontaktlærernes kompetanse på dette området kan variere. Kontaktlærer er og skal være en ressurs i rådgivningsarbeidet. Samtidig vil også en kontaktlærer kunne formidle feil kunnskap og/eller negative holdninger knyttet til ulike deler av arbeidslivet.

For at den viktige kontaktlærerressursen på dette området skal kunne utnyttes, trenger man altså systemer for kvalitetssikring og kompetanseutvikling også her. Rådgivers nettverk med kontaktlæreren må være tett, enten det gjelder sosialpedagogiske oppgaver eller yrkes- og utdanningsrådgiving. Kontaktlærerne bør være faste samtalepartnere for rådgivere, noe vi ser flere skoler har arbeidet for å utvikle.

Noen av våre informanter har uttalt at hvis man skal virkeliggjøre visjonen om en rådgivende skole, der alle lærere og særlig kontaktlærere er bevisst sin egen rolle i dette, må det også inn i utdanningen. En kontaktlærer uttalte for eksempel:

”Jeg er veldig enig i at lærerne må spille en rolle som ’rådgivere’, men da må dette med rådgivning inn som en del av lærerutdanningen også! Først da kan dette bli en del av lærerkompetansen.”

Vår informant ved den ene høgs skolen vi har intervjuet, fortalte også at de hadde hatt kontaktlærere som tok videreutdanning i rådgivning. Dette er imidlertid et svært lite mindretall. Å finne måter å inkludere kontaktlærere i større grad i etterutdannings- og nettverkstiltak for rådgivere, kan være en måte å øke deres bevissthet og kompetanse på feltet.

9 Yrkes- og utdanningsvalg på timeplanen

I forbindelse med Kunnskapsløftet, ble det innført to nye fag i henholdsvis ungdomsskole og videregående skole, som begge hadde som formål å bidra til elevenes yrkes- og utdanningsorientering. Dette er det etter vår mening rimelig å se som svar på utfordringene knyttet til å gjøre rådgivningen til en oppgave for flere enn rådgiver, og å legge til rette for rådgivning og karrierevalg som en prosess som går over flere år i skolen.

9.1 Utdanningsvalg – Store variasjoner?

Som vi har vist har det gjentatte ganger blitt pekt på at rådgivningsarbeidet, og da særlig yrkes- og utdanningsrådgivningen, bør være en oppgave for hele skolen, og ikke bare for rådgiver. Rådgivningsaktuelle perspektiver bør innarbeides i alle fag, ulike ressurspersoner ved skolen må ha sine definerte oppgaver, og arbeidet må være forankret i skolens planer på ulike nivå, fra virksomhetsplan til timeplaner. Denne viktige delen av skolens virksomhet, må ikke få lov til å være en isolert øy i skolen. Valg må ikke skje som en følge av et skippertak gjennomført av rådgiver alene, sent i 10.klasse, men derimot bli en integrert del av skolens kjerneaktiviteter. Dette ble blant annet poengtert i veiledningsheftet ”Ungdom i valg”, som ble utarbeidet av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1998), og understøttes også av f.eks. Birkemos (2007) studie av yrkesvalgprosessen, der det som omtalt i kapittel 3 viser seg at en stor del av elevene i ungdomsskolen ikke har nådd den nødvendige beslutningsfasen i denne prosessen, på det tidspunktet valgene må gjøres.

Dette ble også påpekt i evalueringen av Delt rådgivningstjeneste (Havn og Buland 2003), og i evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall (Buland og Havn 2007).

Faget Utdanningsvalg (tidligere Programfag til valg), kan i hvert fall delvis sees som et svar på denne utfordringen. Gjennom dette faget blir arbeidslivkunnskap og kunnskap om videre utdanning en definert del av pensum og skolens timeplan. Fagets fokus på å gi elevene mulighet for å prøve ut yrker og utdanningsveier, følger også opp tidligere erfaringer (se f.eks. Havn og Buland 2003) om at nettopp slike praktiske erfaringer er svært viktig for å gi et godt grunnlag for valg.

Utdanningsvalg blir evaluert av NIFU STEP, som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet, i delprosjektet ”struktur, gjennomføring og karriereveiledning”. Her vil vi derfor ikke gjøre noen fullstendig evaluering av faget. Siden dette er en strukturell endring med potensielt stor betydning for skolens rådgivning og elevenes valg, inkluderte vi likevel to grupper av spørsmål om dette i breddeundersøkelsen, og det har også vært tema i intervjuene med alle de grupper vi har møtt.

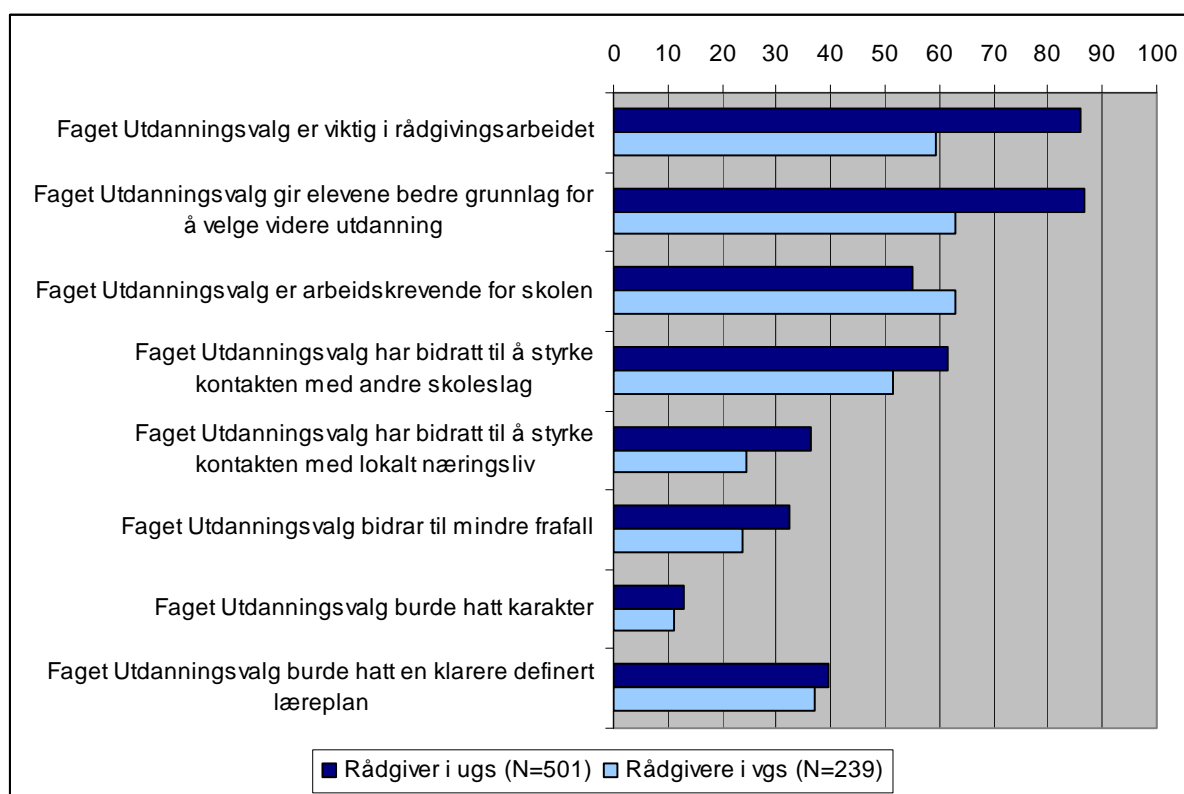
I breddeundersøkelsen presenterte vi først fem påstander om i stor grad rådgiverne er involvert i planlegging og gjennomføring av Utdanningsvalg. Vi så der at rådgiverne i skolen spiller viktig rolle i alle deler av gjennomføring av faget, fra planlegging til etterarbeid og oppfølging av elever. Som ventet gjelder dette særlig i rådgiverne i ungdomsskolen, der faget gjennomføres. Vi så også at en betydelig andel av rådgiverne i videregående skole også mente at de er viktige, i alle fall i planlegging, organisering og gjennomføring av faget. En sentral del av Utdanningsvalg handler om å etablere samarbeid mellom grunnskolen og

videregående, for elever er hospitering i videregående skole en viktig del av faget. Rådgiverne ved videregående skole må derfor være viktige aktører i gjennomføringen.

I intervjuene legger også flere informanter vekt på at dette er noe av det viktigste med faget, det har bidratt til å føre grunnskolen og videregående skole nærmere hverandre. Utdanningsvalg har på den måten mange steder bidratt til å styrke rådgivernetverkene.

Vi stilte også åtte påstander knyttet til rådgivernes vurderinger av betydningen Utdanningsvalg har for deres arbeid og måloppnåelse I Figur 28 ser vi hvordan rådgivere i ungdomsskole og videregående skole svarte på dette.

Figur 28 Påstander om faget Utdanningsvalg. Rådgivere i ungdomsskolen og videregående som har svart "I stor grad"²²



Vi ser at rådgiverne er relativt tilfreds med Utdanningsvalg, og mener det har positiv betydning for arbeidet. Rådgiverne i ungdomsskolen er som vi ser mer fornøyd enn rådgiverne i videregående. Dette er et resultat blant annet av at det er i ungdomsskolen man i blir mest berørt av dette. Det er der faget i hovedsak blir gjennomført, og det er der elevene skal gjøre sine valg. Her oppleves nok Utdanningsvalg i størst grad som en integrert del av rådgivers arbeidsoppgaver.

²² Fra Buland m.fl. (2010)

Tabellen viser at 86 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 62 % i videregående skole mener at Utdanningsvalg er viktig for rådgivningsarbeidet. 87 % og 66 % i de samme gruppene mener at faget gir elevene bedre grunnlag for å velge.

Gjennom intervjuene ser vi at mange av våre informanter mener at Utdanningsvalg har bidratt til å gi større bevissthet og forankring rundt problemstillingen; at noe er timeplanfestet gjør det også i større grad til en sentral del av skolens virksomhet

Flere skoler har nå, bl.a. som et resultat av faget Utdanningsvalg, fått løpende aktiviteter knyttet til yrkes- og utdanningsvalg allerede fra 8.klasse i ungdomsskolen. En rådgiver i ungdomsskolen fortalte:

”Jeg tenker at rådgivningstjenesten på vår skole er veldig nært knyttet opp til faget Utdanningsvalg, for der har vi en tydelig plan over tre år, på hva vi skal gjøre og hvilke tema vi skal innom, og en god progresjon føler jeg at vi har. I forhold til å møte elevene i disse spørsmålene og refleksjon rundt fremtidig yrkesliv. Sann som opplegg og rammer, det føler jeg er godt. Det kan bli bedre, selyfølgelig, men jeg føler at vi har for liten ressurs, helt klart, til å få gjøre det vi ser for oss at vi kan gjøre. Og det går spesielt på det her med veiledning”.

En annen ungdomsskolerådgiver beskrev det slik:

”Utdanningsvalg har jo generelt hjulpet til slik at ungdom har mye mer informasjon, man har jobbet mye mer systematisk over tre år, med seg selv og interessene sine, hva de vil og slikt. Ikke noe problem. Det blir mer og mer systematisk, og det er flere og flere som deltar i prosessen på en skole. Det er mange som startet løpet allerede i åttende klasse”.

Mange skoler ser også ut til å ha involvert større deler av kollegiet i arbeidet, blant annet som et resultat av faget. Fortsatt er det imidlertid vårt inntrykk at Utdanningsvalg mange steder er rådgivers fag, at det oppfattes som noe andre lærere i mindre grad har et eierforhold til. På den måten kan faget etter vår mening bli en potensiell sovepute i forhold til å gjøre dette til ”hele skolens oppgave”. Det er en mulighet for at man ser mindre behov for å inkludere yrkes- og utdanningselementer i andre fag, når det er tatt hånd om i Utdanningsvalg.

Rådgiverne er som vi ser mer forsiktige med å være enige i at Utdanningsvalg bidrar til senket frafallet/økt gjennomstrømming. Bare 33 % i ungdomsskolen og 25 % i videregående skole enige i dette. At man mener at Utdanningsvalg gjør elevene i stand til å gjøre bedre valg, betyr ikke at dette dermed også alene reduserer frafallet. Dette kan ha flere grunner. For det første var faget på tidspunktet for vår breddeundersøkelse for nytt til at man følte at man kunne uttale seg sikkert om effekten gjennomstrømming i videregående skole.

Dessuten er rådgiverne klar over at frafall er et spørsmål om mer enn bare gode og bevisste valg. Som vi skrev i delrapport 1:

”Frafall er et resultat av en rekke, heterogene fraværs- og nærværsfaktorer, og rådgivning som fører til bedre, mer bevisste valg, er bare en av disse faktorene (se for

eksempel Havn og Buland 2007). Denne komplekse virkeligheten er nok mange rådgivere også bevisst, og de er derfor forsiktig med å koble enkeltstående tiltak eller virkemidler mot svingninger i totale frafallstall” (Buland et.al 2010a).

I intervjuene har vi også sett at flere av våre informanter generelt har antydnet at rådgivningen bare er en del av forklaringen på for høyt frafall. Mange har vært opptatt av å si at frafall er et mer komplekst fenomen, der rådgivningen bare spiller en, om enn en viktig, rolle i forebyggingen. En rådgiver i ungdomsskolen beskrev det slik:

”Ja, det er jo en interessant debatt det der med frafall. Og jeg tror at rådgivningstjenesten er god, men det er ikke der skoen klemmer, det er at skolen er så teoretisk at de har gitt opp. Det nytter ikke å legge mer teori på barneskolen, det er å tørre å si at det er en for tøff hverdag for mange av de, og vi vet jo at det er de som dropper ut. Det er ikke om vi veileder de hit og dit, for de som har litt styrke inni seg, de tar et feilvalg, men gi de et tilbud der de er, på ungdomsskolen. For de famler og de dropper ut, fordi de er mislykket og de føler seg som tapere. Men det må de også ta innover seg på departement, og så at nå må vi prøve noe her. Selv valgfag som arbeidstrening, så er det ganske teoretisk det og, for der er det en del planer og det skal skriftliggjøres og...”

En betydelig andel av de som besvarte breddeundersøkelsen var også enige i at Utdanningsvalg var arbeidskrevende for skolen, 55 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 65 % i videregående var enige i dette. Litt uventet var det kanskje at det var rådgiverne i videregående, der faget altså ikke er del av opplæringen, som oppfattet det som mest arbeidskrevende. En forklaring kan være at arbeidet med faget spres på flere aktører i ungdomsskolen, mens rådgiver i mange tilfeller er den som i hovedsak er tyngst inne i gjennomføringen i videregående skole.

Nettverkselementet, altså det å skape bedre kontakten med andre skoleslag og arbeidslivet, var en av intensjonene med Utdanningsvalg. Breddeundersøkelsen viste at dette hadde gitt størst opplevd effekt i forhold til kontakt mellom skoleslag. 62 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 53 % i videregående skole var enige i at faget hadde bidratt til dette. I forhold til kontakten med arbeidslivet, mente ikke rådgiverne at faget hadde hatt like stor effekt, 36 % i ungdomsskolen og 25 % i videregående skole var enige i at Utdanningsvalg hadde bidratt til å styrke denne kontakten.

Med hensyn til fagets form, så vi at bare en relativt liten andel av rådgiverne mente at det burde ha karakter. En noe større andel, 40 % i ungdomsskolen og 28 % i videregående, var imidlertid enige i at faget burde hatt en klarere definert læreplan.

Slik faget har vært organisert, var det opp til skolene å utforme en læreplan. Den lokale handlefriheten her har vært stor, for å gi skolene mulighet for å bygge det opp etter lokalt gitte forutsetninger og utfordringer.

Vi ser klart at mange skoler har grepet denne muligheten til lokal tilpasning. I et parallelt prosjekt har vi sett hvordan en skole i en regional utkant f.eks. har tatt utgangspunkt i at hybeltilværelse er et nødvendig element i opplæringsløpet for de av deres elever som ønsker å

gjennomføre videregående opplæring. Derfor har man som et ledd i Utdanningsvalg, utformet ”hybelskolen”, et faglig opplegg som skal forberede elevene på dette (Buland og Valenta 2010).

Andre steder har den store lokale handlefriheten blitt opplevd som vanskelig, og man har ønsket flere føringer, en sentralt gitt læreplan. Vårt inntrykk fra intervjuene er i alle fall at lokal læreplanutvikling har bidratt til å gi svært ulik praksis. Vi har ved våre besøk fått presentert bilder av alt fra godt strukturerte opplegg, til opplegg som har virket mye mer tilfeldige.

I et gruppeintervju med ferske 10.trinn-elever på en ungdomsskole, svarte de slik på hva de hadde gjort i Utdanningsvalg:

”Vi har dataoppgaver og sånt, og andre oppgaver i bøker og sånt. Om forskjellige fag og sånt.

Lærer dere noe?

Ja.

Det forbereder oss kanskje til vi må velge hva vi skal gå.

Lærer om de forskjellige linjer og hvor vi kan finne de forskjellige linjene og sånt, hvis de er utenfor kommunen.

Har dere vært på besøk på videregående skoler?

Vi skal nå i tiende.

I fjor gikk vi å kikket litt på de forskjellige linjene.

Så var vi på det Newton-rommet på den nærmeste videregående skolen...”

En elev på VG1, beskrev sine erfaringer slik:

”Timene ble brukt til veldig mye forskjellig, ja. Men det var noen nyttige timer der, også. Det var mange timer vi brukte på filmsal, blant annet, der vi så på data på hva vi kunne få av utdanning videre. Vi brukte veldig mange timer til å snakke om karakterer, egenskaper og forskjellige linjer og jobber, slikt. Så det var en god del nyttige ting, ja. Det vil jeg si. Flere av lærerne våre var veldig flinke til å snakke om våre valg videre utover, også i andre timer. Så jeg syntes det fungerte veldig bra”.

Til tross for noen tvil om nytteverdien av deler av faget, konkluderer vedkommende likevel positivt. En annen deltaker i samme gruppeintervju, beskrev det på sin side slik:

”For det meste spilte vi bordtennis i Utdanningsvalg”.

Intervjuer med lærere og skoleledere bekrefter også vårt inntrykk av at det er til dels store ulikheter med hensyn til hvordan faget fungerer i praksis. De to elevene som er sitert overfor her, kom for ordens skyld fra forskjellige klasser men ved samme ungdomsskole. Det vil selvsagt alltid være forskjell på hva ulike elever får ut av samme fag, men andre informanter har også ment at man kan se til dels betydelige forskjeller i gjennomføring, selv innenfor en og samme skole.

Mange elever vi har intervjuet, har opplevd at man gjennom Utdanningsvalg har fokusert på yrkes- og utdanningsvalg over lengre tid. Dette oppleves som positivt, da det gir mer tid for informasjonssøking og refleksjon. Samtidig gir noen av elevene vi møtte uttrykk for at dette ikke har vært gjennomført slik det burde. Disse to utsagnene fra elever i tiendeklasse ved to skoler, er ikke utypiske for det en del har opplevd:

”Jeg synes kanskje at vi kunne hatt noe sånt i åttende, hvis vi hadde fått mer informasjon i åttende og kanskje vært på noen flere besøk i niende, så tror jeg det hadde hjulpet ganske mye”.

”I åttende var det eneste vi fikk et ark, og så skulle vi bare skrive interesser og hva er foreldrene og slektningene dine og sånn. Fikk ikke noe informasjon om videregående egentlig der, og så i niende så fikk vi så vidt litt informasjon.. Vi fikk mer enn i åttende, men det var ikke noe spesielt, vi hadde nesten aldri det”.

Fra NIFU STEPs evaluering (Borgen og Lødding 2009) ser vi også at man legger vekt på til dels store ulikheter i utformingen av faget. Selv om rektorene i den undersøkelsen gir uttrykk for at faget er godt forankret, pekes det likevel på betydelige utfordringer når det gjelder å forme Utdanningsvalg til et fag som både skolens ledelse og lærerstaben har ansvar for:

”Skolene har fortsatt en vei å gå når det gjelder implementeringen av faget Utdanningsvalg. De uavklarte ansvarsforholdene mellom skolen, skoleeier og regionale/fylkeskommunale aktører bidrar til at skolene velger aktiviteter i faget som de har erfaring med og kontroll over, og det parallelle forløpet av hovedområdene i faget er en måte å besvare den handlingstvang som ligger i det daglige og en arbeidssituasjon med lite tid til refleksjon og diskusjon”.

Elevene har i følge NIFU STEPs evaluering et uklart bilde av hvordan faget er sammensatt, hvilken del av faget de forskjellige aktivitetene inngår i, og hvordan innsatsen i faget blir vurdert. Om faget er til hjelp for valgene elevene skal gjøre på 10. trinn, var det i følge NIFU ulike syn på blant elevene på 9-trinn som ble intervjuet i forbindelse med evalueringen.

”Noen er blitt mer usikre, mens andre er blitt mer sikre i hva de vil velge. Elevenes erfaringer med utprøvingsaktivitetene på videregående skole er blandede og kan gjenspeile de forholdene som skoleeier, skoleledelse og lærere beskriver når det gjelder utfordringer i samarbeidet med videregående skoler. Opplegget rundt arbeidsuken har etter elevenes vurderinger fungert godt, og de formidler mange interessante historier om hva de har gjort, hva de har lært og refleksjoner som springer ut av disse erfaringene. I spørsmål om fremtidig utdannings- og yrkesvalg referer elevene til sterke kjønnsstereotyper, men har også mange refleksjoner knyttet til trivsel og mening. Slike strukturelle forhold i utdanning og yrkesliv er lite tematisert i læreplanen for faget, der individuell utprøving og individuelle valg står i fokus”.

Om faget utvikler elevenes valgmodenhet og evne til å håndtere kompleks informasjon og usikkerhet, mener NIFU at det foreløpig er for tidlig å svare på.

9.2 Prosjekt til fordypning – yrkesorientering eller fordypning?

Prosjekt til fordypning i videregående skole var det andre faget som ble innført gjennom Kunnskapsløftet, og som i alle fall delvis var begrunnet ut fra behovet for å gi elevene bedre grunnlag for valg. PTF evalueres av FAFO som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet, og vi henviser spesielt interesserte dit.

Vi har ikke fokusert spesielt på gjennomføringen av FTP, men det har blitt tatt opp i enkelte intervjuer. Ut fra dette, og ut fra erfaringer fra evalueringen av Prosjekt Vandreboka (Buland og Fonn 2009 og Buland og Fonn 2010), ser det ut som om PTF har noen innebygde spenninger med hensyn til formålet, og at det ikke alltid er ikke samsvar mellom de to hovedformålene. Vi kan kanskje si at vi her står overfor ulike forståelser eller scenarier for hva Prosjekt til fordypning er eller bør være; om faget primært skal være yrkesorientering eller faglig spesialisering?²³

Prosjekt til fordypning inkluderer de to formålene, og de er åpenbart ikke alltid like lett å kombinere. Noen forstår faget primært som yrkesorientering, et fag som altså skal gi elever bedre grunnlag for å velge lærefag, gjennom praktisk utprøving av ulike fag og yrker. I et slikt scenario blir det viktig at faget gir mulighet til å prøve flere ulike fag/yrker. For andre handler PTF først og fremst om motivasjon for elever som sliter med teoretiske fag, PTF blir et praktisk avbrudd i en opplæringshverdag som oppleves som mer og mer teoretisk.

For andre igjen er PTF først og fremst en mulighet for faglig spesialisering, som kompensasjon for de bredere inngangsfagene på VG1 og VG2. PTF oppfattes da som en måte å sikre at lærlinger har fått en nødvendig spesialisering i lærefaget læretiden i bedrift starter. For at dette skal fungere, bør PTF i størst mulig grad konsentreres om ett fag/en fordypning. Vi har både i intervjuer her og i andre prosjekter sett hvordan enkelte bransjer/lærebedrifter noen steder krever at deres lærlinger skal ha hatt mest mulig fordypning i lærefaget gjennom PTF før de begynner i lære.

Dermed blir effekten i forhold til elevenes valg primært snakk om å bekrefte et valg, mer enn å gi smakebiter av ulike fag og yrker.

I hvilken grad PTF gir et bedre grunnlag for valg, har våre informanter vært usikre på. Noen av våre informanter i videregående skole har lagt vekt på at PTF har en effekt på systemnivå. Ved gjennomføring av faget ønsker man å skape man bedre nettverk og relasjoner mellom skole og bedrift. Som vi har vært inne på flere ganger tidligere, vil dette kunne være en viktig ressurs for rådgivningen ved skolen.

²³ Se også vår evaluering av fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet (Buland et al. 2011 (under utgivelse)).

10 Rådgivernes rolle og påvirkningskraft

I kartleggingsrapporten så vi at rådgiverne har mange ulike oppgaver og fokusområder i sin arbeidshverdag. Arbeidsoppgavene spenner fra veiledning av enkeltelever til eksternt samarbeid om praksisplasser for elever. Mer om hvilke oppgaver rådgiverne så som viktigst kan leses i kartleggingsrapporten. Vi skal i dette kapittelet gå et skritt videre å se videre på hvordan rådgivernes bidrag, roller og påvirkningskraft er i skolen og hvordan dette blir vurdert av ulike aktører.

10.1 Rådgivningens ulike "oppdragsgivere" - Skole, næringsliv og elever?

Skolen er viktig for samfunnet, slik den alltid har vært. Historisk har skolen vært et sentral redskap i nasjonsbygging, i videreføring av nasjonal identitet og normer som oppfattes som sentrale for samfunnet. Skolens sosialiseringsoppgave har alltid hatt to "herrer"; eleven, og samfunnet med sine forventinger til hva gode samfunnsborgere og "gangs menneskje" skal være. I det moderne, eller senmoderne industrisamfunnet, oppfattes også skolen som et virkemiddel i den økonomiske politikken. Elever oppfattes som framtidige investeringsobjekter, som redskaper i samfunnets makroøkonomiske utvikling. Utdanningssystemet blir i økende grad også sett som et redskap for å bygge og trygge nasjonalstatens konkurransevne (Hovednak 2000). Dette vil også gjenspeile seg i ulike gruppers fokus på rådgivningen i skolen.

Vi har gjennom vår forskning tidligere sett hvordan ulike samfunnsgrupper har ulike interesser knyttet til skolens rådgivning. (Buland et.al 2010a) På mange måter befinner rådgiver seg i et kontinuerlig krysspress, der ulike interessentgrupper hele tiden har forventinger til at rådgivningen skal bidra til å løse bestemte problemer og dekke ulike gruppers behov. Rådgiver og rådgivningen synliggjør på mange måter skolens grensesnitt mot det øvrige samfunnet, hvordan ulike grupper forventer at skolen både skal løse sin kjerneoppgave, læring, men også bidra til å løse andre utfordringer i samfunnet.

Den første, åpenbare "oppdragsgiver" for rådgivningen, er selvsagt elevene og deres foresatte. Elevene ønsker å få hjelp og råd som kan bidra til at de får en meningsfull skolegang, at de får hjelp med de problemer de måtte slite med, og at de gjør valg som oppleves som riktige, og som på sikt også gir dem en meningsfull jobb. Deres foresatte deler stort sett dette ønsket, selv om det ikke alltid er sammenfall mellom elevenes og foreldrenes ønsker for framtiden.

Den andre store, og av og til svært aktive, gruppen med interesser knyttet til skolens rådgivning, er arbeidslivet/næringslivet. Lokalt og nasjonal næringsliv vil ha behov for tilstrekkelig antall framtidige arbeidstaker med bestemte kompetanser. Skal man få det, er man avhengig av at unge i skolen velger "riktig", i forhold til de behov næringslivet ser. Dette trenger ikke å være det samme som det unge og deres foresatte oppfatter som riktige valg. Lokalt næringsliv trenger heller ikke å ha de samme behov som det nasjonalt næringsliv har. En velkjent problemstilling, som har bekymret mange, har vært at unge mennesker "utdanner seg bort fra lokalsamfunnet", de tar utdanning som i liten grad styrer mot de behov lokalsamfunnet har, og må derfor flytte for å få jobb. En arbeidsgiver vi intervjuet i evalueringen av Delt rådgivningstjeneste, begrunnet sitt samarbeid med rådgiveren på den lokale ungdomsskolen med egeninteresse:

”Jeg trenger jo noen av disse som fagarbeidere i bedriften min... Da må jeg bidra til at de gjør noen valg som gjør at de ikke drar til Oslo hele gjengen”.

I tillegg til næringslivets, og offentlig sektors behov for bestemte typer kompetanse, vil rådgivere også stå overfor forventninger om at de skal bidra til å løse mer langsiktige, samfunnsmessige behov for kompetanse. Langsiktige prognoser kan vise at vi i framtiden står overfor utfordringer som vil kreve bestemt kompetanse, uten at dette nødvendigvis kommer til uttrykk i arbeidsmarkedet på kort sikt. Av andre bredere samfunnsmessige utfordringer som det forventes at rådgivningen skal bidra til å løse, kan vi for eksempel peke på ulike sosiale problemer og framtidige miljøutfordringer. Rådgiver forventes også å skulle ha forebyggende rolle. Frafallsforebygging er en slik oppgave, siden sammenhengen mellom frafall i videregående skole og marginalisering i forhold til arbeids- og samfunnsliv synes å være relativt klar.

Den siste relevante interessegruppen vi kan nevne her, er skolen selv. Skolen har behov for at elevene gjør valg som er realiserbare innenfor gjeldende skolestruktur og rådende økonomiske forhold. I fag- og yrkesopplæringen trenger man som kjent læreplasser for å fullføre en fullverdig opplæring, og tilgangen på læreplasser kan mange steder være begrenset. Ulike retninger i videregående skole har også ulikt kostnadsnivå. Noen opplæringsveier er dyre, andre er billigere. Dette påvirker også skolens og skoleeiers forventninger til rådgivningen.

Etter at man i en periode hadde arbeidet aktivt med å rekruttere flere til yrkesfag, fordi arbeidsmarkedet hadde stort behov for slik kompetanse, satte f.eks. en skoleeier/fylkeskommune bremsene på og ba sine rådgivere om å få flere inn på studiespesialisering/allmennfag. Så mange på yrkesfag ble for det første dyrt for skolene, og for det andre klarte man ikke å få nok læreplasser til alle.

Som vi ser er det tydelig at de ulike grupperes forståelige og legitime forventninger til hva rådgivningen i skolen skal bidra til, ikke alltid et lett å forene. Noen ganger kan en interessegruppes behov komme i direkte motsetning til en annens.

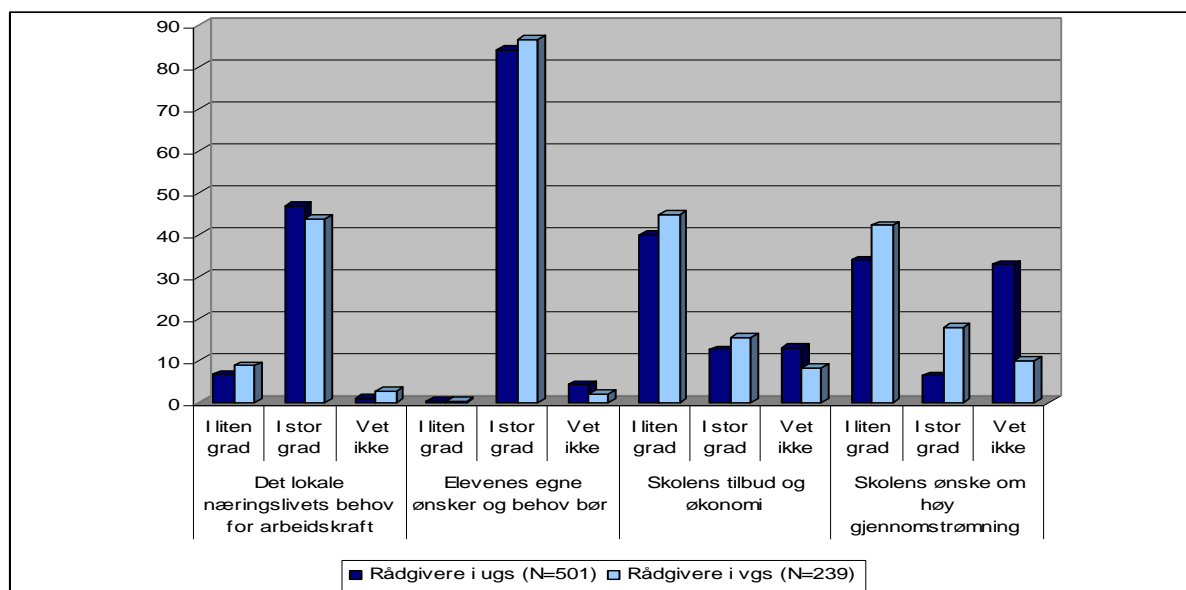
Enkelte av våre informanter har for eksempel antydnet at fokuset på frafall og frafallsforebygging har blitt så stort at det kan gå ut over andre behov rådgivningen også skal møte. Man blir så opptatt av det, at man gir ”trygge råd”, altså råd man tror vil gi størst sjanse for gjennomføring, i stedet for ”gode råd”, altså råd som er i tråd med elevens ønsker og behov, men der statistikken viser at sjansen for frafall er større. Utfordringen for rådgivningen ble altså å finne balansen mellom de ulike interesser de skal møte, og hele tiden greie å ha ulike tanker i holdet samtidig. En rådgiver i ungdomsskolen beskrev det slik, med referanse til frafallsproblematikken:

”Det er jo ingenting i disse rådgiversamtalene eller gruppesamtalene, hvor jeg sitter og tenker at nå må jeg tenke frafall. Men kanskje det eneste jeg gjør i forhold til frafall, er at jeg forteller elevene hvor utrolig viktig det er at de gjør bevisste valg, og ikke bare hopper på det kompisene skal. For det er jo en jobb å finne ut hva man ønsker, ikke nødvendigvis om ti år, men om ett år. Det viktigste er at de jobber seg

gjennom den prosessen. Men jeg sitter ikke å tenker frafall når jeg er i en samtale. Da forteller jeg pluser og minuser med linjene, så får de selv ta stilling”.

I breddeundersøkelsen spurte vi hvilke av de interesser/behov vi her har skissert som burde vektlegges mest i skolens rådgivning. Svarene ser vi i figuren nedenfor.

Figur 29 Temaer som bør være sentralt i yrkes- og utdanningsrådgivningen, fordelt på rådgivere i ungdomsskolen og i videregående²⁴



Elevenes ønsker og behov var som vi ser det som dominerte. 85 % av rådgiverne i ungdomsskole og 87 % av rådgiverne i videregående skole mente at dette i stor grad bør være et sentralt fokus for arbeidet. Rådgiverne så imidlertid klart de andre sentrale behovene de forventes å skulle møte. Som vi ser mente 47 % av rådgiverne i ungdomsskolen at næringslivets behov i stor grad bør være tema i arbeidet. I videregående skole var 45 % av rådgiverne enige i dette. ”Skoleinterne” forhold, økonomi og tilbudsstruktur, var det som våre respondenter vektla minst. 13 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 16 % i videregående skole mente at dette er tema som må ha stor vekt i arbeidet. Når det gjelder skolens ønske om høy gjennomstrømming ser vi at bare 7 % av rådgiverne i ungdomsskolen, mot 18 % i videregående skole, mente at dette er et tema som må vektlegges tungt. I lys av de siste årenes fokus på frafall og gjennomstrømming kan dette kanskje være litt overraskende.

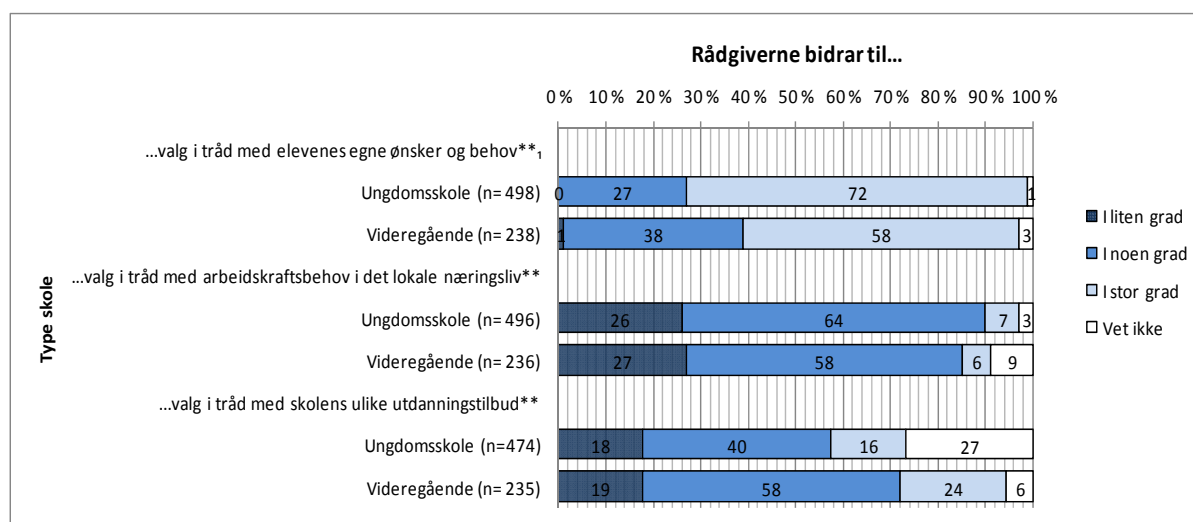
Våre intervjuer underbygger i stor grad dette. Rådgiverne ser seg primært som de som skal hjelpe elevene til å få oppfylt sine ønsker i størst mulig grad. Mye av rådgivernes identitet ligger her. Få opplever det å tilfredsstille næringslivets behov som det sentrale i sin rolle. At svært mange også ser de øvrige interessegruppens behov, og vektlegger dette også i sitt arbeid, begrunnes ofte med at dette er en del av det å gjøre gode valg, også for eleven.

²⁴ Fra Buland m.fl. (2010)

10.2 Hva kan rådgiver påvirke?

Som kjent er ikke rådgiverne de eneste kildene til informasjon og påvirkning i elevenes hverdag. Samtidig kommer det frem både av kartleggingen og intervjuene at rådgiverne er sentrale aktører når det gjelder unges valg av utdanning og yrke. I delrapport 1 (Buland et al. 2010a) har vi vist at rektorene generelt vurderer rådgivers påvirkning som sterkere enn det rådgiverne gjør. Vi fant også at rådgiverne i videregående vurderer sin påvirkningskraft som sterkere enn det som er tilfellet blant rådgivere i ungdomsskolen. Hvordan rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole vurderer sin påvirkningskraft i forhold til å møte ulike gruppers ønsker og behov, som omtalt over, er illustrert i figuren nedenfor.²⁵

Figur 30 Rådgiveres vurdering av eget bidrag i forhold til elevenes valg, fordelt på type skole



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Vi ser av Figur 30 at rådgiverne i stor grad opplever at de bidrar til at elevene velger den utdanningen som er mest i tråd med deres egne ønsker og behov. Denne oppfatningen er mest utbredt blant de som jobber i ungdomsskolen.

Når det gjelder rådgivernes bidrag til at elevene velger utdanning i tråd med arbeidskraftsbehovet i det lokale næringsliv er rådgiverne noe mer negative. Rundt 25 % av rådgiverne både i ungdomsskolen og videregående opplever at de i liten grad bidrar til dette. Hele 10 % av rådgiverne i videregående oppgir at de ikke vet om de bidrar til dette. Dette kan være et signal på at det ikke er noe eksplisitt tema i det daglige arbeidet. Som vi konkluderte med i kartleggingen er det tydelig at elevenes ønsker og behov står i hovedfokus (Buland et al. 2010a).

Rådgiverne opplever også at de i mindre grad bidrar til at elevene velger i tråd med skolens ulike utdanningstilbud. Det er noe mer utbredt i videregående skole, mens 27 % av rådgiverne som arbeider ved en ungdomsskole ikke vet om de bidrar til dette. Dette kan ha sammenheng

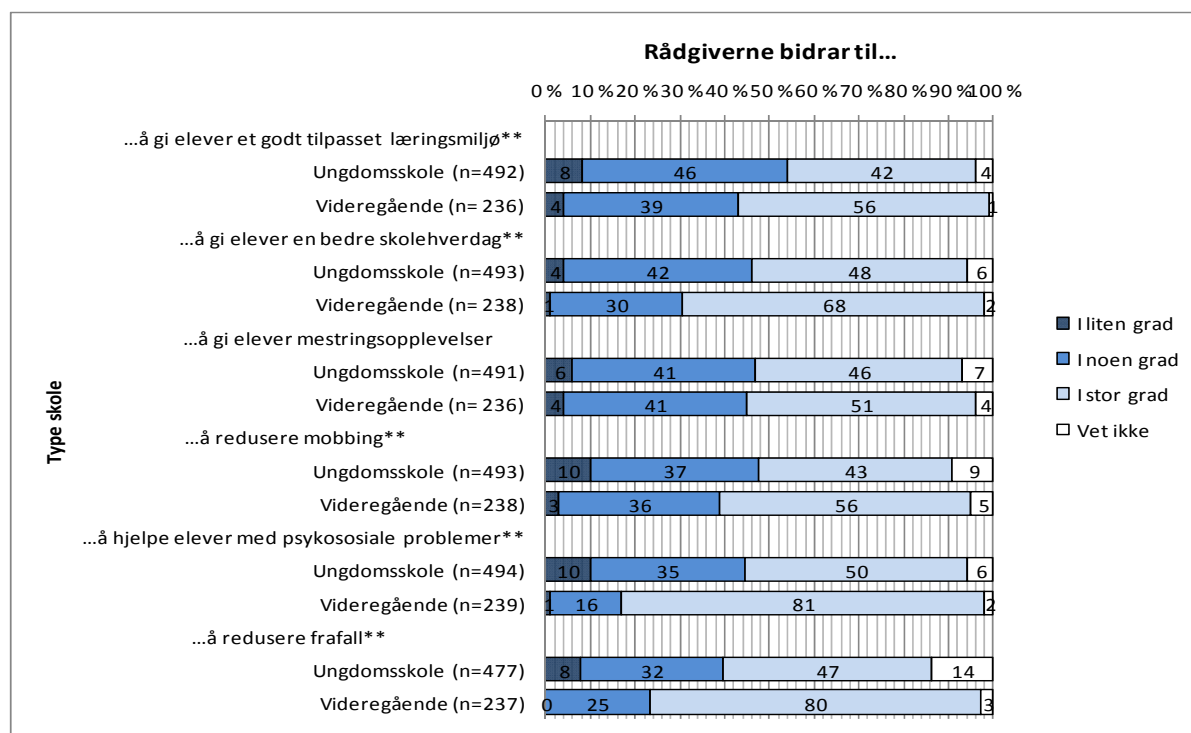
²⁵ I disse analysene er kategorien "vet ikke" tatt med i skalaen, da vi finner signifikante forskjeller mellom skoletypene på denne svarkategorien.

med at de først og fremst samtaler med elevene om valg av videregående fremfor valg på ungdomsskolenivå.

10.3 Hvilke tema bør være sentrale i yrkes- og utdanningsarbeidet?

Vi har også spurt rådgiverne om i hvilken grad de overnevnte tema er sentrale i yrkes- og utdanningsarbeidet, og svarene til rådgiverne stemmer godt overens med funnene ovenfor. 89 % av rådgiverne mener at elevenes egne ønsker og behov i stor grad bør være et sentralt tema, 47% mener at næringslivets behov for arbeidskraft bør være et sentralt tema, mens skolens tilbud og økonomi og ønske om gjennomstrømming oppleves som mindre viktige tema. Om vi ser på dette på tvers av stilling ser vi at rektorene er mer opptatt av det lokale næringslivets arbeidskraftsbehov, og noe mindre opptatt av elevenes ønsker og behov sammenlignet med rådgiverne. Som forventet mener de også at tilbudet og gjennomstrømmingen i skolen er mer sentralt for yrkes- og utdanningsarbeidet enn sine rådgiverkolleger.

Figur 31 Rådgiveres vurdering av eget bidrag, fordelt på type skole



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Rådgiverne har også vurdert sitt eget bidrag til ulike sentrale sider ved elevenes skolehverdag. Vi finner signifikante forskjeller mellom de som jobber i ungdomsskolen og videregående på nesten samtlige påstander. Vi ser av Figur 31 at de som jobber i videregående gjennomgående opplever et sterkere bidrag sammenlignet med sine kolleger i ungdomsskolen. Forskjellen mellom skoletypene er størst når det gjelder bidrag til å hjelpe elevene med psykososiale problemer og hjelp til å redusere frafall. 80 % av rådgiverne i videregående opplever at de i stor grad bidrar på disse områdene, mens ca 50 % av rådgiverne i ungdomsskolen oppgir det samme. Om vi ser nærmere på rådgiverne i ungdomsskolen ser vi at ca 10 % opplever at de i

liten grad bidrar til å redusere mobbing, hjelpe til med psykososiale vansker og redusere frafall. Det er også 14 % som oppgir at de ikke vet om de bidrar til å redusere frafall.

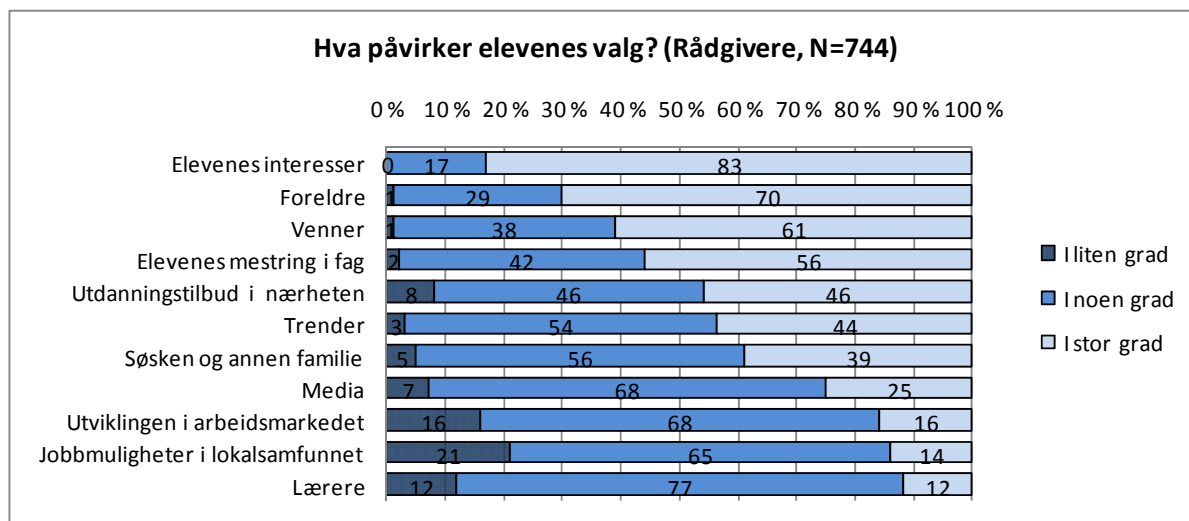
Nærmere analyser viser at størrelsen på skolen kan ha noe å si for hvordan rådgiverne vurderer sin påvirkning. De som arbeider ved store skoler (301-500 elever) opplever at de i større grad bidrar til å gi elevene en bedre skolehverdag og til å hjelpe elevene med psykososiale problemer. Vi ser også forskjell mellom store og små skoler når det kommer til vurderingen av om rådgiverne bidrar til å redusere frafall. De som jobber ved små skoler opplever i mindre grad at de bidrar til dette. De som jobber ved små skoler opplever imidlertid at de i større grad bidrar til at elevene velger i tråd med egne ønsker og behov sammenlignet med kollegaer ved større skoler. Dette har muligens sammenheng med at mindre forhold gir bedre kjennskap til den enkelte elev.

Vi har også sett nærmere på om grad av forankring og samordning av rådgivningen ved skolen har noe å si for hvordan rådgiverne vurderer sitt eget bidrag. Vi ser at de som oppgir stor grad av samordning og forankring i større grad opplever at de bidrar til å gi elevene en bedre skolehverdag. De som har en godt samordnet rådgivningstjeneste opplever også at de i større grad bidrar til å redusere mobbing og frafall og at de hjelper elever med psykososiale problemer. Vi ser også at de som oppgir at rådgivningen er lite forankret i ledelsen og planapparatet i større grad oppgir at de ikke vet om de bidrar til å redusere mobbing eller om de skaper et godt tilpasset læringsmiljø og mestringsopplevelser.

10.4 Hva påvirker elevenes valg?

Elever velger ikke i et vakuum. Deres valg påvirkes selvsagt av den verden de er en del av. En rekke konkurrerende impulser påvirker våre liv, og også våre valg. Når vi spør rådgiverne om hva som påvirker elevenes valg er det tydelig at elevenes interesser oppfattes som den aller viktigste påvirkningskraften på elevenes valg. Figur 32 viser at 80 % mener elevenes egne interesser og behov i stor grad virker inn, dette gjenspeiles også i det totale utvalget og vi finner ikke store forskjeller mellom rådgivere og rektorer. Foreldre og venner har også stor påvirkningskraft i følge våre respondenter. Utviklingen i arbeidsmarkedet og jobbmuligheter i lokalsamfunnet oppgis som mindre viktige for elevenes valg.

Figur 32 Rådgiveres vurdering av hva som påvirker elevens valg



Om vi ser analysene i dette kapittelet i sammenheng ser vi at rådgiverne oppgir at elevenes ønsker, behov og interesser har den sterkeste påvirkningskraften på elevenes valg, det fremheves som et viktig tema for yrkes- og utdanningsarbeidet, og rådgiverne opplever at de i stor grad bidrar til at elevene velger i tråd med egne ønsker og behov. Rundt 50 % av rådgiverne oppgir også at næringslivets behov for arbeidskraft bør være et sentralt tema i yrkes- og utdanningsrådgivningen, men de opplever bare i mindre grad at de bidrar til at elevene velger i tråd med disse interessene.

Rådgiverne mener også at utviklingen i arbeidsmarkedet og jobbmulighetene i lokalsamfunnet i mindre grad påvirker elevenes valg. Intervjuer med elever har i alle fall nyansert dette litt. Flere sier at de selvsagt følger med på arbeidsmarkedet og svingninger der, det å få en trygg jobb etter ferdig utdanning er viktig. Likevel presiserer mange også at de ikke følger konjunktorene slavisk i sine valg. Og noen etterlyste mer informasjon om slike ting, som denne eleven på videregående skole:

”Jeg kunne godt blitt bedre informert om hva det er bruk for, for det visste jeg ikke. Det var tilfeldig at jeg fikk høre om... Det var ingen som hadde fortalt meg om hva slags yrker som vi har mye av, eller, bortsett fra lærere, da. Det er det hele tiden snakk om at vi har lite av”.

Vi ser i data fra breddeundersøkelsen et godt samsvar mellom deres oppfatninger av påvirkningskilder, sentrale tematikker og vurdering av eget bidrag i elevenes valgprosess. Når det gjelder rådgivernes bidrag til andre sider ved elevenes skolehverdag ser vi at rådgiverne ved videregående skoler og de som jobber ved større skoler opplever at de i større grad bidrar til en bedre skolehverdag for elevene, de hjelper til med psykososiale problemer og bidrar til å redusere frafall. En sterkere grad av forankring og samordning av rådgivningen i skolen ser også ut til å være en viktig bakgrunnsfaktor for å bidra til en bedre skolehverdag for elevene og større bidrag til å redusere mobbing og frafall.

Når det gjelder hvem som påvirker elevenes valg er det venner, mor og far, kontaktlærer/lærer og rådgiver som fremheves som viktige for elevene i valgprosessen. Venner er viktige, på særlig to måter. For det første er de viktige informasjonskilder om de er eldre og allerede har valgt videregående, fordi de vet hvordan det ”virkelig er” på videregående skole.

Eldre venner blir sett som eksperter, mer enn rådgivere og andre voksne, på hvordan det egentlig er på videregående, hva som er bra og ikke og hva som er lurt og ikke lurt. For det andre er venner viktige fordi det å begynne på en ny skole helt alene er forbundet med stor usikkerhet og et viktig argument for å velge i det minste samme skole, men også samme linje som vennene gjør. Gjennom våre intervjuer har vi også sett at dette for noen blir avgjørende for valget, ”de velger litt i flokk” som en lærer i videregående skole sa.

Flere av elevene berørte i intervjuene dette. Her er et eksempel fra en elev i 10. klasse:

”Man bør jo velge det som man ønsker selv, da, ikke gjør det som venninner eller kompis gjør. Så finner du ut at det er helt feil og at du har kastet vekk årene på videregående, eller at du må ta det om igjen. Så man bør være bevisst på sitt eget valg”.

Det å gjøre egne, selvstendige valg er åpenbart viktig for mange. At valget er gjort av en selv, at man handler individuelt og ikke følger flokken, er for mange idealet. Samtidig var flere vi intervjuet åpne på at det ikke alltid var så enkelt. En elev på 10.trinn beskrev det slik:

”Selv om jeg har lyst til å ta egne valg, så er det litt viktig for meg og, fordi at.. Ja. Man vil ikke miste venner helt, og det er lett hvis man går på helt forskjellige skoler, at man mister kontakten, og det synes jeg også er veldig viktig med venner. Selvfølgelig så tar jeg ikke noe jeg ikke vil i det hele tatt, men hvis jeg ligger mellom to stykker, så er det lett å ta det valget som venninna eller vennen tar, da”.

Mange elever vil selv på direkte spørsmål si at de ikke lar seg styre av venners valg. At venner derimot er viktige ”rådgivere” og diskusjonspartnere, det er imidlertid mange veldig klare på. I et gruppeintervju med VG1-elever, fortalte en:

”Jeg har noen litt eldre venner som har litt erfaring med videregående, så jeg hørte på de og hva de syntes var interessant og så fikk jeg høre hva som skjedde på de forskjellige linjene. Så fant jeg ut at elektrofag var det som interesserte meg mest”.

En annen repliserte:

”Det var det jeg også gjorde, jeg hadde eldre venner som fortalte om de forskjellige linjene, og alle de som hadde gått media var kjempefornøyde”.

Vi spurte om dette var noe man diskuterte mye i vennegjengen, og det bekreftet mange elever at det var. Skole og valg av utdanning er et tema som elevene i våre intervjuer gir inntrykk av at opptar dem, og de bruker tid på å diskutere og reflektere over slike ting, også utenfor skoletiden. En elev i videregående skole beskrev det slik:

”Ja, faktisk, det går en god del i skole og skolemiljø. Man skal jo drive på med det i åtte timer hver dag, så må det være lov å fortelle om det også. Så det bli en del prating om skole og hva man har gjort og hva man synes var artig eller kjedelig”.

En annen elev i ungdomsskolen sa:

”Vi snakker om det hele tiden, i tiendeklasse så spør alle hele tiden ”hva har du tenkt å gå?” Men de fleste sier jo ”er ikke sikker”. Det er veldig få som vet”.

Mor og far er viktige rådgivere for mange, men det er selvsagt også flere som insisterer på at foreldre ikke har noe de skulle ha sagt i sakens anledning. En elev i første på videregående var ganske typisk da hun i intervju beskrev foreldrenes rolle i hennes valg slik:

”Det de hadde å si brydde jeg meg fint lite om, det er jo mitt valg, så. Hvis jeg tar feil, så får jeg vel svi for det selv”.

Det å fremheve seg selv som selvstendig individ som bestemmer selv ser ut til å være veldig viktig for elevene og er kanskje med på å underkommunisere den viktige rollen omgivelsene har for de valgene som blir gjort. Mor og far er nok aller mest sentrale som holdningsbærere som, kanskje uten selv å være bevisst på det, tydelig kommuniserer til sine barn om hva som er greit og hva som ikke er greit å velge.

Heggen og Øia (2005) viser i en studie også at foreldrene er de ungdom først og fremst henvender seg til når de trenger støtte og råd mht valg av utdanning og yrke. Over 70 % oppgir her at de vil søke slik hjelp hos foreldrene, mens bare 40 % sier at de ville gått til lærere eller andre i skolen.

Mange gir også uttrykk for at mor og far er svært opptatt av dette. En elev i tiende klasse, sa det slik:

”Vi snakker jo en del om det med foreldre og sånn, da, for de er jo veldig opptatte av hva man skal bli. De vil jo at barna deres skal bli så vellykket som mulig og ta en bra utdanning og sånn”.

Selv om mange forteller at de diskuterer dette med foreldre, og at foreldres råd har betydning for valgene, har flere også gitt uttrykk for at de ikke alltid kan stole helt på foreldre som ”rådgivere”. En annen tiendeklassing fortalte:

”Når de var unge, var det jo helt annerledes. Da var det sånn at de som ikke var flink på skolen gikk yrkesfag. De gikk helse og sosial, elektro og alt sånt. Sånn som på XX og sånt, foreldre har jo hørt mye dritt om den skolen fra de var små, men nå har jo det endret seg. Men nå blir jo alle skolene liksom bedre og bedre, og alle fra ungdomsskolen går til alle linjene, det er ikke sånn at de går dit og de går dit”.

Foreldre er og skal selvsagt være viktig støttespillere for sine barn også i valg av utdanning og yrke. Samtidig påpekte denne eleven det som kan være en utfordring for mange. Foreldre vil bevisst eller ubevisst ofte gi råd basert på erfaringer fra egen ungdom, fra egen skolegang,

uten bestandig å få med seg at verden har forandret seg, og skolen i takt med den. Foreldres råd vil derfor kunne bli konserverende, og bidra til å opprettholde tradisjonelle valg.

En utfordring for skolen og rådgivere blir i denne sammenheng å nå foreldre/foresatte best mulig med informasjon. Skolen må også på dette området gjøre en innsats for å hjelpe foreldre til å bli enda bedre støttespillere for egne barn.

For mange er altså påvirkningen fra familien fortsatt viktig. Mange følger fortsatt slektstradisjoner, og ”*blir rørlegger fordi pappa er det*” som en rådgiver bemerket på en rådgiversamling. Mange har, som vi har vist i kapittel 3, vært opptatt av at unge i det senmoderne samfunn velger på grunnlag av andre ting enn før, at andre preferanser spiller en større rolle, at ungdom i større grad vil ”realisere seg selv”, og der valg av utdanning også dreier seg om et valg av hvem man vil være, valget blir et ledd et ledd i en konstruksjon av identitet. Tradisjoner blir i en slik forståelse viktig som identitetsskapende faktor. Unge menneskers liv blir ikke lenger bestemt og definert av familie og tradisjoner. Hvem du er, er ikke lenger så mye et resultat av hvor du kommer fra, men derimot av hva du gjør det til, hvilket livsløp du selv velger å bygge. For å gjenta Anthony Giddens ord om dette:

”Self-identity, in other words is not something that is just given, as a result of the continuities of the individual’s action system, but something that has to be routinely created and sustained in the reflexive activities of the individual” (Giddens 1991:52)

I våre intervjuer med elever, ser vi også klare spor av disse ”identitetsbyggende prosjektene”. Likevel blir vi like mye slått av hvor tradisjonelle valg mange unge fortsatt gjør, hvor viktige far og mor og familiens valg blir for dine egne valg. Selv om alle er opptatt av å presisere at de gjør sine egne, selvstendige valg, motivert primært av egne interesser, komme mange etter hvert opp med de tradisjonelle begrunnelsene; lønn, tilhørighet, trygghet, og ikke minst det slektninger har valgt før, som blir viktig for dem. I et gruppeintervju med lærere på en videregående skole, framkom følgende refleksjon:

”Jeg tror familie er veldig viktig hos oss. Jeg ser at hvis den ene har gått hos oss, så kommer søsknene etter, altså. I år har vi tredje søsken i en flokk. Det er helt vanlig her hos oss.

Sånn er det på Bygg og Anlegg også. Der er det familier, alle som heter NN tror jeg har gått der. Ikke sant. Jeg tenker helt i fra jeg gikk her, og en som er like gammel som meg og et søskenbarn av han og nedover.”

Det er kanskje grunn til å reflektere litt over om vi er så senmoderne som vi av og til tror at vi er, eller om valg i stor grad også gjøres på samme grunnlag som før?

Lærerne og kontaktlærerne er viktige for elevene. I forhold til yrkesvalg og psykososiale utfordringer er lærerne voksne de har tillit til og som de opplever at kjenner dem så godt at de kan gi gode og riktige råd og hjelp. Dette har vi behandlet nærmere i kapittel 8.6.

10.5 Mot en ny rådgiverrolle? - Mellom system og individ, mellom skolen og verden?

Evalueringen har vist at rådgivers jobb er stor og sammensatt, og stiller krav til bred og heterogen kompetanse. Rådgivers oppgaver i dag samsvarer i stor grad med det Teig (2000) fant i sin kartlegging. Samtidig ser vi trekk som tyder på at denne rollen gradvis endrer seg. Noen av våre informanter har snakket om en ny rådgiverrolle som er i ferd med å vokse fram, og vi ser også i vår evaluering tegn til dette.

For det første består rådgiverrollen i dag av det som alltid har vært kjernen i arbeidet; direkte elevkontakt, en-til-en eller i grupper. Dette kan skje i gjennom den tradisjonelle elevsamtalen, eller ved andre, mer eller mindre planlagte møter. Å ha åpen dør for elever som lurar på noe, er også en viktig del av jobben. Og i dag kan den åpne døra også inkludere tekstmeldinger og såkalt ”sosiale medier”. Vi har sett at mange rådgivere ønsker mer tid til slik dialog. Dette er et ønske som mange av elevene i vårt utvalg også deler, mer tid til dialog oppleves som nyttig i forhold til å utvikle egen evne til refleksjon. Vi kan her snakke om samskapt læring, der eleven, alene eller i gruppe, sammen med rådgiver utvikler ny kunnskap og ny kompetanse.

Møtet med foreldre inngår også i denne delen av rollen. Som vi har sagt ligger det en utfordring i det å skulle støtte foreldres rolle som støtte for egne barn.

Rådgiver blir her en sentral aktør i å tilrettelegge og hjelpe elevene i deres egen prosess på vei mot nye faser i sin valgkompetanse. Denne tilretteleggingen kan i tillegg til samtaler, handle om bruk av interestetester, karrierepermer og andre redskaper, styrte arbeidsoppgaver, besøk ved bedrifter og/eller læresteder, deltakelse på yrkesmesser osv. I tillegg til dette må skolens rådgivning/rådgiver kunne gi den enkelte elev hjelp og støtte med sosialpedagogiske utfordringer, i tillegg til å lede mer kollektive, forebyggende tiltak på ulike områder. Innspill til utforming av tilrettelagt undervisning vil være en viktig oppgave.

I dette aspektet av rådgiverrollen, ligger vekten altså på den rådgivningsfaglige kompetansen. Det er rådgiver som ekspert på det å gjøre valg, i brei betydning, som her står i sentrum. Som i alle gode møter mellom elev/mentor står i tillegg den relasjonelle kompetansen sentralt i dette. Rådgiver må kunne etablere tillit, må kunne kommunisere herredømmefritt, han/eller hun må kjenne og skjønne den enkelte elev og dennes behov og forutsetninger.

For det andre består den nye rådgiverrollen av å være ”informasjonsmegler”. Ingen, heller ikke en rådgiver, kan ha full oversikt over alle yrker og utdanningsveier i et nasjonalt og globalt arbeidsmarked og utdanningssystem, som i tillegg er i stadig endring og der kompleksiteten stadig øker. Selv om noen elever åpenbart har forventinger om at rådgiver skal ha svarene på alle spørsmål, er nok dette bare realistisk i noen svært få unntakstilfeller. Rådgiver må derimot være en kompetent informasjonssøker, en som har de nødvendige redskaper, kompetanse og nettverk til å kunne bistå elevene i deres egen søking etter nødvendig informasjon. I dette ligger det også en kompetanse i å vurdere og kvalitetssikre informasjon elever selv henter inn fra ulike, ofte nettbasert og ikke alltid kvalitetssikrede informasjonskilder.

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

sentral i arbeidet med å sørge for at denne oppgaven blir hele skolens ansvar og alles oppgave. Rådgiver må ha løpende dialog med kontaktlærere, bidra til å tilrettelegge og gjennomføre faget Utdanningsvalg, osv. I tillegg må ”skolenære” tjenester som PPT, OT, Skolehelsetjenesten o.l inngå i disse nettverkene, som rådgivers nære samarbeidspartnere.

Dessuten må rådgiver bygge og vedlikeholde skolens eksterne rådgivningsnettverk. Rådgiver må ha et sentralt ansvar, sammen med skoleledelse, for kontakt med overordnede skolemyndigheter. Rådgiver må bidra til å holde skoleeier oppdatert også på rådgivning, og samhandle med skoleeier i utvikling av rådgivingen i alle skoler. Videre må rådgiver ha den nødvendige rollen i samarbeidet med andre skoler og skoleslag, og dele sin kompetanse og sine erfaringer i slike rådgivernetter.

Utenfor skoleverdenen må rådgiver bygge og vedlikeholde nettverk med næringsliv/bedrifter som kan og bør være en ressurs i rådgivningsarbeidet. Eksterne etater som helsevesenet, NAV, BUP og andre må være del av også rådgivers nettverk. Det samme gjelder utdanningsinstitusjoner og fagmiljøer som kan bidra med nødvendig kompetanse. Eksterne karrieresenter vil kunne være sentrale samarbeidspartnere i slikt nettverksarbeid.

Også her er bør samskapt læring være idealet. Gjennom å trekke på kompetanse i brede, sammensatte aktørnettverk, kan man sammen videreutvikle rådgivingen, gjøre den mer sammensatt og mer robust.

For å kunne fylle denne rollen som nettverksbygger, tror vi at rådgiver i økende grad må bli en del av skolens ledergruppe og med støtte fra rektor, med ansvar for at den ”rådgivende skolen” fungerer, internt og i det nødvendige samspillet med andre. Nettverk, kompetanseutvikling og kompetansedeling blir sentrale stikkord i denne funksjonen som skolens rådgivningsleder.

Særlig dette siste systemaspektet ved rådgiverrollen, tror vi blir sentral i videre styrking av arbeidet. Det er her mye av det nye i rolleforståelsen ligger, og det er her mye gevinst kan hentes.

11 Kjønnsperspektivet i skolens rådgiving

11.1 Resultater fra rapporten "Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?"

I avslutningen på forrige rapport satte vi fokus på kjønnsperspektivets plass i skolens rådgiving og hva som kan gjøres for å motvirke det svært kjønnssegregerte arbeidsmarkedet vi har her i landet. Det følgende er i stor grad en gjengivelse av avslutningen fra rapporten "*Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?*" (Mathiesen, Buland og Bungum, 2010:48-50).

11.1.1 Kjønnsperspektivets plass i skolerådgivingen

Kjønn er nærmest å betrakte som et ikke-tema blant dagens rådgivere, i følge våre informanter og breddedata. Rådgiverne har ikke fokus på det, politikerne har ikke fokus på det og skolen har ikke fokus på det. Vi kan på mange måter se dette som at vi har gått i "likestillingsfella". Det er bred enighet om at Norge er et av verdens mest likestilte land og samfunnsforhold som gir ulikheter mellom kjønn har mistet offentlig interesse. Oppmerksomheten som ble skapt rundt prosjektet "Bevisste utdanningsvalg" har forsvunnet og kjønnsstereotypiene står sterkt i samfunnet, og dette reflekteres gjennom et av verdens mest kjønnssegregerte arbeidsmarkeder.

Det er store mangler både når det gjelder fokus og tiltak, men det er ikke dermed sagt at dette er rådgivernes ansvar. Slik vi ser det er dette et område som krever tung og helhetlig satsing ovenfra, fra det øverste politiske nivå og dette vil være noe som i sin tur bygger opp under den enkelte skoles arbeid på området.

I den grad det foregår aktiviteter i forhold til kjønn og elevers yrkes- og utdanningsvalg, er det i stor grad basert på ildsjeler. Det finnes spredte initiativ og noen elementer fra "Bevisste utdanningsvalg" er også blitt en del av systemet. Basert på uttalelsene fra våre informanter er tilstanden i dag er nokså beklemt og de som er engasjert i arbeidet er nærmest desperate etter nytt påfyll av ressurser til videre arbeid.

En del av kjernen i utfordringene på feltet har et større perspektiv enn kun skolens rådgiving. Utfordringene bunner i dyptgående holdninger og forestillinger rundt kjønn og yrker som bidrar til en stadig reproduksjon av det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. Elevene blir selvsagt også påvirket av dette og deres holdninger er selvsagt preget av de gjengse oppfatningene i samfunnet. Det er opplest og vedtatt at Norge er et av verdens mest likestilte land, men det betyr ikke at kjønn ikke har betydning for de valgene vi gjør i livene våre. Elevene er ikke opptatt av hvordan kjønn er med på å begrense deres yrkesvalg. De opplever ikke at det er noe problem, fordi de er overbevist om at de velger uten påvirkning av slike mønster. Så lenge det kjønnsdelte arbeidsmarkedet reproduseres, er det noen mekanismer i samfunnet som påvirker hvilke valg som gjøres.

Det som er problematisk er, i følge våre informanter, at elevenes valg formes av de bildene de har av hvem en snekker er eller hvem en hjelpepleier er. Disse bildene av hvilke typer mennesker som har hvilke typer jobber sitter så dypt i oss, at vi ikke en gang tenker på at de er der. Så lenge det ikke er like naturlig å tenke på en snekker som en kvinne med langt, lyst hår som en mann med store muskler, så er dette kategorier som former våre forestillinger om hvem som kan ha hvilke yrker. Når en jente da ikke ser seg selv som innenfor de kategoriene

mennesker som kan bli snekkere, så blir dette yrkesvalget helt umerkelig utelatt som alternativ. Dette handler ikke bare om elevenes forestillinger, det handler også om rådgivernes forestillinger i henhold til hvilke råd som blir gitt, samfunnet rundt sine reaksjoner på de som gjør utradisjonelle valg og foreldres holdninger til hvilke yrkesvalg deres barn kan gjøre. Dette er ikke en utfordring rådgiverne kan bekjempe alene, det er et samfunnsproblem som det trengs for å motarbeide dette, men skolens rådgiving kan være et viktig ledd i et slikt arbeid.

Mange vil kanskje spørre seg om hvorfor er dette viktig å gjøre noe med. Svaret er ganske enkelt; fordi det begrenser. Først og fremst begrenser det individene som får et mindre utvalg å velge mellom enn de ellers ville hatt. Dernest begrenser det bedriftene som får et smalere rekrutteringsgrunnlag enn de ellers ville hatt og mister tilgangen til god arbeidskraft og et mer dynamisk arbeidsmiljø. Til slutt begrenser det samfunnet og dets utvikling på en slik måte at vi får et fattigere samfunn, som en rådgiver sier:

”Det er klart at det med yrkesvalg, identitet og legning... Vi har jo nesten ikke homofile på bygdene. Hvorfor har vi ikke det? Jo, fordi de overlever jo ikke. Det er ikke levelige forhold. Det er kjempealvorlig, for vi blir jo et fattigere samfunn, vi som bor på bygdene. For alle de folkene som ikke er helt A4 de forsvinner jo kjempefort. (...) Når jeg tenker på alt det vi går glipp av, så er det jo helt forferdelig”.

Etter det vår vurdering av det informantene har sagt og det breddeundersøkelsen har vist, er kjønnsperspektivet i svært liten grad en del av rådgivernes arbeidsområde. Som informantene våre sier, så kan det nærmest betegnes som et ikke-tema i skolerådgivingen i 2009.

11.1.2 Hva kan gjøres?

Selv om bildet av feltet er relativt nedslående, betyr ikke dette at ingenting kan gjøres. Det finnes engasjerte rådgivere og skolefolk som har lyst til å arbeide med dette og som ønsker å bidra til å gjøre den formelle retten om til en reell rett til å velge yrke uavhengig av tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Men for å få til dette trengs det først og fremst en tung, strategisk satsing forankret på det øverste politiske nivå. Det må settes fokus på og gjøres en betydelig satsing på tiltak.

På spørsmål om hvordan hun ser veien videre og om det må jobbes i det små svarer en nøkkelinformant:

”Nei, jeg mener regjeringa må ta tak i dette på alvor. Man må forvente handlingsplaner fra hvert fylke og hver skole. Handlingsplanen for likestilling er altfor svak. Samtidig skal jeg ikke kritisere den for mye, for det er bedre at den er der. Men den er for lite handlingsorientert. Jeg skjønner ikke når man i dag snakker om bedre ledelse, om likestillingsloven som tilsier at bedrifter som skal levere likestillingsrapporter... det mener jeg direktoratet, departementet og hver enkelt skole burde gjøre også. Hvordan jobber man med likestilling? Hva gjør man av tiltak?”

Det må kreves konkrete handlinger og konkrete tiltak og stilles krav til alle om konkrete målsettinger. Alle tiltak må settes i et system og ikke baseres på ildsjelers engasjement.

Når det gjelder konkrete tiltak, er det flere tiltak som fremheves av våre informanter. For det første har opplevelser av yrker og møter med rollemodeller og forbilder som har gjort utradisjonelle valg hatt positive effekter. Opplevelser er viktig for å gi elever konkrete erfaringer i ulike yrker, slik at de kan få et bredere erfaringsgrunnlag å velge ut fra. Forbilder er viktig for å rokke ved bildet av hvilken type mennesker som kan ha hvilke type jobber. Til sammen er dette med på å åpne opp for flere muligheter for individene, større rekrutteringsgrunnlag for bedriftene og et større mangfold i samfunnet.

For det andre er det viktig å ta vare på de som har gjort utradisjonelle valg. De må samles i klasser og på skoler slik at minoritetsfølelsen blir mindre pressende. De må følges opp og oppleve en anerkjennelse av det valget de har gjort og at samfunnet rundt støtter dette valget. Skolene må lage konkrete opplegg som hjelper disse elevene til å gjennomføre det valget de har tatt. Dette bør i større grad være hele skolens oppgave enn de enkelte rådgivernes jobb alene. Møller og Vagles (2003) beskrivelse av hvordan man kan ivareta de som har gjort utradisjonelle valg i et minoritetsperspektiv, er et godt utgangspunkt for et videre arbeid med helhetlige tiltak rundt utradisjonell rekruttering og hjelp til gjennomføring av utradisjonelle valg i fag- og yrkesopplæringen.

For det fjerde kan vi gjennom å åpne opp for utradisjonelle valg, hjelpe de som gjør disse valgene til å gjennomføre dem og å arbeide med bransjene slik at disse personene har mulighet til å få jobber de trives i og kan leve med, gjøre retten til å utdanne seg til et hvilket som helst yrke reell, heller enn hovedsaklig formell slik den er i dag.

Kort oppsummert må det en betydelig satsing til på dette området for å få bukt med den sterke kjønnssegregeringen i arbeidslivet og særlig når det gjelder fag- og yrkesopplæring. En slik satsing bør inneholde tiltak på alle de fire områdene som er nevnt ovenfor og helt sikkert flere andre. Det må også en betydelig holdningsendring særlig i forhold til at kjønnsproblematikken ofte blir definert som "jenteproblematikk". Det at det kun er jenter som defineres som kjønn, mens guttene er kjønnsnøytrale er i seg selv en hindring for å få et mindre kjønnsdelt arbeidsmarked og en reell rett til å velge et hvilket som helst yrke.

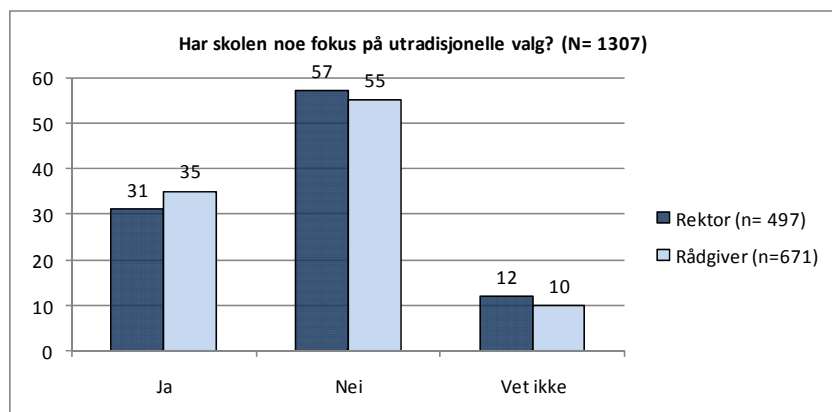
Vi skal i resten av dette kapittelet fokusere på ytterligere analyser av de kvantitative dataene fra breddeundersøkelsen i 2009 og resultater fra intervjuene som er gjort fram mot sluttrapporten.

11.2 Å velge utradisjonelt – et glemt tema

De viktigste funn fra breddeundersøkelsen som ble presentert i rapporten "*Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?*" (Mathiesen, Buland og Bungum 2010) var at det var lite fokus på utradisjonelle valg i skolenes rådgiving og at det var svært lite tiltak på området.

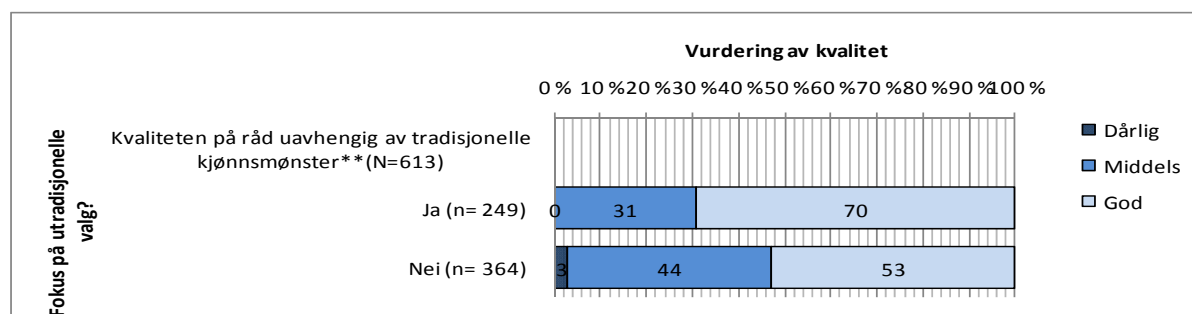
I Figur 33 ser vi at 31 % av rektorene og 35 % av rådgiverne sier at de har fokus på utradisjonelle valg, mens henholdsvis 57 % og 55 % svarer at de ikke har det. Rektorene er mer positive i forhold til om skolen har fokus på utradisjonelle valg enn rådgiverne selv er.

Figur 33 Fokus på utradisjonelle valg på tvers av type stilling



Videre finner vi at de respondentene som oppgir at skolen har et spesielt fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn er mer positive til hvor gode rådgiverne på skolen er til å gi råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsmonstre, som det jo står i forskriften at de skal gjøre. 70 % av de som har fokus på utradisjonelle valg mener at rådgiverne er gode til å gi slike råd. 53 % av de som oppgir å ikke ha noe spesielt fokus på dette mener det samme. Selv om de ikke har et spesielt fokus på dette med utradisjonelle valg mener altså over halvparten at de likevel er gode på å gi elevene råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsmonstre.

Figur 34 Rådgivernes vurdering av kvalitet og fokus på utradisjonelle valg

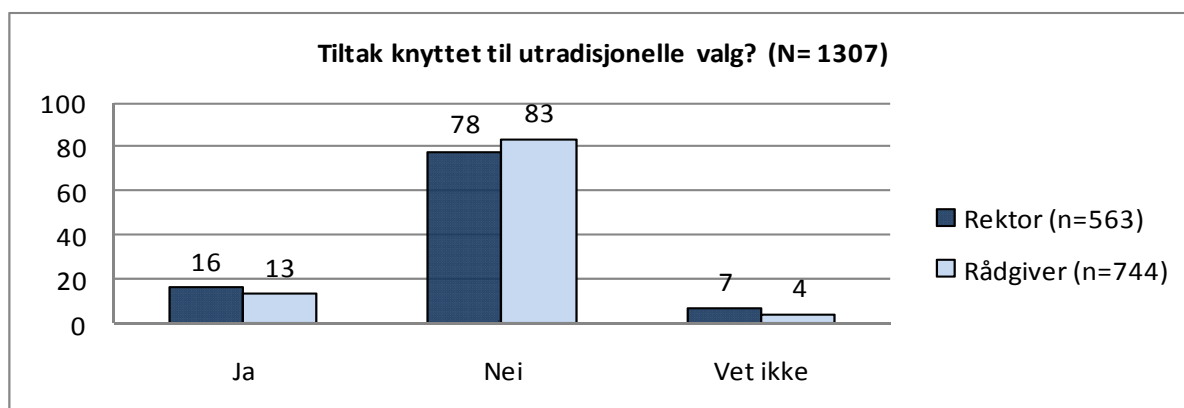


Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Når vi spurte om skolene hadde tiltak knyttet til utradisjonelle valg var svaret annerledes. Da var det kun 17 % av rektorene og 13 % av rådgiverne som svarte at de hadde tiltak i forhold til å oppmuntre elevene til å velge utradisjonelt. Hele 83 % av rektorene og 87 % av rådgiverne svarte at de ikke hadde tiltak knyttet til utradisjonelle valg. Dette viser tydelig at

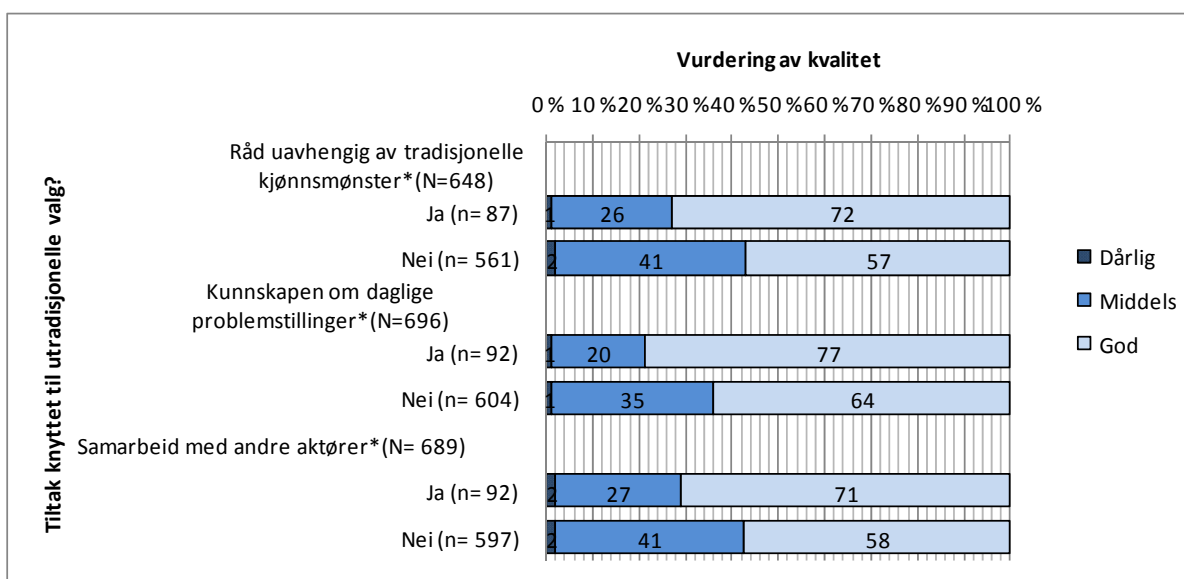
arbeidet med å bevisstgjøre ungdom på at det går an å velge yrker på tvers av tradisjonelle kjønnsmonstre ikke står på dagsorden i skolene.

Figur 35 Har skolen tiltak knyttet til utradisjonelle valg?



Vi finner det samme som ovenfor hos de som oppgir at de har spesielle *tiltak* ved skolen for å få elevene til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn som vi fant når det gjaldt om skolene hadde fokus på utradisjonelle valg. 72 % av de som har slike tiltak mener rådgivningen i henhold til kjønn og utradisjonelle valg er god. Det tilsvarende tallet for de som ikke har tiltak er 57 %. De som har slike tiltak er også mer positive til de kunnskaper rådgiverne har om daglige problemstillinger og til det samarbeidet de har med andre aktører. Gjennomgående er de som har tiltak mer positive enn de som ikke har tiltak både i forhold til rådene de gir, kunnskapen rådgiverne har om daglige problemstillinger og samarbeidet med andre aktører.

Figur 36 Rådgivernes vurdering av kvalitet og tiltak knyttet til utradisjonelle valg



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Det kvalitative datamaterialet som ble benyttet i forrige rapport bekreftet dette bildet om at det var lite fokus og veldig lite tiltak i forhold til å bevisstgjøre elevene på muligheten for å gjøre utradisjonelle valg. Datainnsamlingen fram mot sluttrapport i prosjektet har støttet opp om dette bildet. I det videre skal vi se på hva de ulike gruppene mente om dette med utradisjonelle valg og kjønnsperspektivet i skolens rådgiving.

11.3 Elevenes perspektiv - "det er bare sånn det er" eller "jenter kan ikke sånne tekniske ting"

Man skulle kanskje tro, eller i det minste håpet, at elevene var bevisste på problematikken rundt det kjønnssegregerte arbeidslivet, men det ser ut til at de verken tenker over det eller synes det er noe problem at det er et så skarp skille mellom hvilke jobber en mann og hvilke jobber en kvinne kan ha.

Når vi har spurt om det har vært noe fokus på temaet svarer elevene for eksempel:

"Jeg tror det var litt snakk om det, men jeg kan ikke huske det spesielt. Det har liksom ikke vært noe fokus, men jeg tror det ble nevnt. Det er jeg ikke helt sikker på".

Elever fra andre skoler sier mye det samme:

"Jeg tror vi var inne på det, at folk bare måtte gjøre det de hadde lyst til og sånt. Man skulle gjør det man hadde lyst til".

"Jeg husker at vi var og kikket rundt på de forskjellige linjene og hva de drev med der. Men jeg husker ikke at det var noe spesielt fokus på å velge annerledes, mer fokus på informasjon om de forskjellige linjene".

Elevenes fortellinger bekrefter det rådgiverne og rektorene allerede har sagt i spørreundersøkelsen, det er ikke noe fokus på utradisjonelle yrkesvalg eller kjønn som en faktor som spiller en rolle når ungdom skal gjøre sine yrkesvalg.

11.3.1 Tradisjonelle forestillinger lever i beste velgående

Det er heller ingen tvil om at tradisjonelle forestillinger om kvinner og menn lever i beste velgående. Ei jente på VG2 forklarer hvordan det henger sammen på denne måten:

"Å være bilmekaniker for en jente, er ganske tungt. Bare generelt, at du skal kunne alle verktøyene og... Jenter har mye mer vanskeligheter med å lære seg de praktiske tingene, enn å lære seg teoretiske ting. (...) jeg tror det er vanskeligere for en jente å skjønne bil og sånt, når de ikke har den superstore drømmen om å bli det. Men ellers så tror jeg de har vanskeligere for å lære seg sånt. Hvordan man skal sette sammen noe, det tror jeg er vanskeligere for en jente, enn for gutter som har holdt på med biler fra de var født. Fedrene viser jo sønnene sine mer med bilen enn hva faren min gjorde med meg, for eksempel. Så, nei jeg tror ikke det hadde vært det samme selv om jentene hadde holdt på med det fra de var født".

Her kommer forestillingen om at jenter er flinkere teoretisk og gutter er flinkere praktisk klart fram. Denne jenta mener fullt og fast at jenter ikke kan dette med verktøy og praktiske ting, selv ikke hvis de har skrudd på en bil hele livet.

Andre elever forklarer hvorfor jenter og gutter velger så forskjellig på denne måten:

”Fordi jenter ikke vil bli skitten på fingrene. Ja. Fordi de har negler som de er redder for å brette. Det er kanskje det at noen jenter vil helst være hygieniske, da, og da tenker man kanskje at alt som er møkkete er uhygienisk”.

Forestillingen om de ”møkkete” yrkesfagene og at jenter ikke liker å bli skitne på fingrene kommer tydelig fram i utsagnet fra denne eleven. Videre forklares det nettopp med at det henger igjen fra gammelt av:

”Så henger det kanskje litt igjen fra gammelt av, at guttene jobber med det som er mer tunge yrker, mens jentene bør gjøre det som er lett, kanskje. Og da henger jo kanskje det litt igjen fremdeles, da. Selv om det er likestilling, så henger det kanskje litt igjen i hodet. Så er jo jenter fysisk litt svakere enn gutter, og noe av arbeidet her er jo mer fysisk tungt også, da”.

Her kommer det fysiske perspektivet fram, at gutter tar de tunge løftene, mens jentene bør gjøre lettere arbeid. Det er likestilling, men det henger litt igjen i hodet er en god analyse av forholdene.

Interesser er noe som er viktig for elevene, særlig når det gjelder egne valg, men de har også klare forestillinger om hva jenter og gutter er interesserte i:

”Det er vel ikke så utrolig mange jenter som er interessert i elektriske ting, og de yrkene du kan ta etterpå er vel ikke akkurat.. det er ikke så ofte du ser jenter eller kvinner i de rollene, så... Jeg tenker at gutter er sikkert mer interessert i sånne ting som TIP og sånn der”.

Jenter er ikke interesserte i elektrisk ting og det at man ikke ser kvinner i slike roller er en bekreftelse på dette. Et slikt utsagn peker nettopp på dette med at det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet selv bidrar til å reprodusere kjønnssegregeringen og tas til inntekt for at det er slik det skal være. Også dette med karakterer trekkes fram som en grunn for at jenter og gutter velger så forskjellig:

”Det er noen gutter som sitter og holder på med Photoshop og sånn der, men det går ikke mange gutter på media. Tror det er karakterbetinget og, det er så mange som søker på media. Standard jente å få høye karakterer”.

Guttene kan være like interessert i media som jenter, men de har dårligere karakterer og det er jo typisk jente å ha høye karakterer så det er jo ikke rart at det er så få gutter på Media. Her er forestillingene om at jenter har høye karakterer og gutter har dårlige karakterer fullstendig internalisert og fremstilles som en sannhet. Forestillingen om at det normale er at gutter har dårligere karakterer og derfor går på yrkesfag er sentral og jenter har gode karakterer og går

derfor på linjer hvor det er vanskelig å komme inn på. Også disse forestillingene om hvordan verden henger sammen er en del av den forståelsen elevene gjør sine valg på grunnlag av. Og de stereotype bildene av hva gutter og jenter er står sterkt også i 2010.

Alle disse sitatene viser hvordan tradisjonelle holdninger og syn på hva gutter og jenter kan gjøre og være absolutt er tilstede også hos elever som går på videregående og ungdomsskolen i 2010. Jenter er slik og gutter er slik, sånn er det og det er greit. Dette er holdningen vi har møtt blant elevene vi har snakket med. Samtidig er det mest sannsynlig slik at dette er et speil av holdningene forøvrig i samfunnet og ikke noe elevene har funnet på av seg selv. Tradisjonelle holdninger og syn på kjønn er helt klart en del av de forståelsesrammene elevene velger ut fra.

11.3.2 Fraråding

Vi snakket også med elevene om de selv hadde vurdert utradisjonelle yrkesvalg og hvordan de hadde blitt møtt av foreldre og rådgivere. Ei jente på 10. trinn fortalte da at:

”Det var heller fraråding. Når jeg sa jeg ville søke på bygg og anlegg, så sa de at jeg ikke burde gjøre det fordi det ikke var noe for meg, og det sto ikke til karakterene mine. Så det var mer fraråding enn oppbacking på det, både fra de hjemme og rådgiver”.

Hun opplevde å bli frarådet å ta det valget på grunn av at karakterene hennes var så gode at hun ikke kunne ”sløse” dem vekk på Bygg og anlegg. Dette forteller også om hvordan yrkesfagenes status er lav og at det å velge en linje som står til karakterene er viktigere enn å velge noe man har lyst til.

11.3.3 Ubevisste utradisjonelle valg?

Vi fikk også snakket med ei jente som hadde gjort et utradisjonelt yrkesvalg og spurte hva hun hadde lagt vekt på når hun valgte å bli heismontør. Hun fortalte at:

”Jeg har tenkt på hvordan det er å stå i øverste etasje når man jobber i en sjakt. Men man må jo ikke ha høydeskrekk, ikke sant. Det har jeg tenkt, og så har jeg også tenkt om jeg skal gidde å gå med vernesko og hjelm? Det har faktisk vært et lite problem for meg, men jeg har liksom tenkt sånn at jaja, da slipper jeg i alle fall å fikse meg før jeg drar på jobben. Da kan jeg heller fikse meg når jeg kommer hjem, eller når jeg skal ut med venner eller.. Så det er jo litt digg det også, slippe å stå opp tidlig hver morgen for å se ordentlig ut”.

Dette med å måtte gå med hjelm og vernesko var noe hun syntes var problematisk, men konkluderte med at det var en større fordel å slippe og ”fikse” seg hver morgen enn å måtte gå med hjelm. Vi ser at dette med utradisjonelle valg og guttedominert linje ikke var noe hun hadde tenkt nøye over, det var helt andre elementer som var viktig i valgprosessen.

I det store og det hele er ikke kjønn og utradisjonelle valg, noe som elevene er særlig opptatte av. De opplever ikke at deres kjønn har noe å si for det yrkesvalget de tar og mener at deres valg i stor grad er deres eget, ut fra egne interesser, og at de i liten grad påvirkes av samfunnet

rundt seg når de gjør sine yrkesvalg. Likevel er det tydelig at nå vi i intervjuene påpekte at det finnes fag som har overvekt av det ene kjønn, er dette et fenomen de absolutt kjenner til og har tenkt over. Det oppleves ikke som urettferdig eller som noe problem, men blir forklart med at jenter er sånn og gutter er slik og derfor er det bare slik som det er. Dette kan selvsagt føre oss videre til et spørsmål om de er bevisste på problematikken i det hele tatt, det kan virke som om kjønn og utradisjonelle valg har mistet nyhetsinteressen ”for vi er jo likestilte”.

11.4 Rådgivernes holdninger til kjønn, utradisjonelle valg og likestillingsperspektivet i rådgivingen

Generelt er rådgiverne vi har møtt svært engasjerte i jobben sin og ønsker å gjøre alt det beste for sine elever, men å bevisstgjøre elevene i forhold til utradisjonelle valg og det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet inngår sjelden i hvordan de jobber for å oppnå dette. En rådgiver forklarer:

”Jeg fokuserer ikke så veldig mye på det, må jeg være så ærlig å si. Jeg fokuserer mer på den enkelte. Jeg synes ikke at en jente skal begynne på TIP, bare fordi at en jente skal gå der. Det har noe med å støtte opp de som har lyst til å prøve. De kan få en ekstra prøvedag, slik at de kan se om de passer inn i dette guttemiljøet. Og vil de fortsatt bli bilmekaniker, så er det jo veldig flott. Så det handler om å støtte dem, men jeg går ikke ut å ber jentene om å søke utradisjonelt. Og særlig gutter, vi har jo en del gutter som vil gå helse og sosialfag. (...) Men jeg går ikke spesielt inn å sier at de skal tenke utradisjonelt. Jeg synes ikke de skal velge noe annet enn det de har lyst til selv”.

Å fokusere på den enkelte, og at eleven skal velge det de selv har lyst til er absolutt det viktigste for rådgiverne. Det de ser ut til å glemme i dette perspektivet er at det elevene har lyst til ofte henger tett sammen med hva de vet noe om og hva de definerer som muligheter for seg selv. Å gjøre elevene bevisste på utradisjonelle valg og det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet handler ikke om å presse dem til å velge noe annet enn det de har lyst til, det handler om å åpne opp valghorisonten til elevene slik at de blir mer bevisst på de faktisk har mulighet til å velge. Mer bevisste utdanningsvalg på grunnlag av en utvidet valghorisont som i mindre grad begrenses av kjønn, vil være en måte å motarbeide den sterke kjønnssegregeringen i arbeidsmarkedet. Videre forklarer en annen rådgiver at:

”Når man sitter og snakker med hver enkelt, så ser man jo fort hva de vil, og da gjelder det å styrke de på det. Men jeg er ikke bevisst på det, det må jeg si. Men du ser jo hvordan det går med de fleste av dem. De få... har byttet... men ikke alle da”.

Også her er fokuset på enkelteleven og hva den her lyst til det viktigst for rådgiveren og slik hun ser det handler jobben hennes om å styrke elevene på det de har valgt. Men det kommer også et annet perspektiv fram her. Det handler om forståelsen av hvordan det går med de som velger utradisjonelt. Hennes forståelse er at de fleste som velger utradisjonelt går det ikke så bra med og de fleste har byttet. Det er klart at med en slik forståelse i bunn, sammen med et sterkt ønske om å hjelpe elevene til det de kan få det best mulig er det å oppfordre dem til å velge utradisjonelt noe som motviker målet om å gi råd for at eleven skal få et best mulig liv. Vi kan se dette som en verdibarriere hvor det å gi råd i forhold til utradisjonelle valg blir sett på som en motsetning til å gi råd til elevens beste. Å gjøre et utradisjonelt yrkesvalg blir i dette perspektivet forstått som noe negativt, som mest sannsynlig fører til omvalg og

vanskeligheter for eleven, ergo ikke til det beste for eleven. Det å ikke ha fokus på utradisjonelle yrkesvalg eller bevisstgjøre elevene på dette blir på denne måten helt og holden forstått i som et bidrag til elevens beste.

På spørsmål om det er reelt at jenter som velger utradisjonelt har større sjanse for å ramle ut av skolen svarer en annen rådgiver at:

”Jeg tror det er reelt, for jeg har det litt i bakhodet når jeg snakker med jenter som ikke er sikre på hva de egentlig vil. At da kan jeg lure litt på om det egentlig er lurt at de begynner på elektro, for hvis du bruker opp de to årene dine, så har du liksom brukt opp utdanningen din. Du må ville det mer enn kanskje en gutt må ville det”.

Med bakgrunn i at man som jente på et guttedominert fag er en synlig minoritet og gjennom dette kan få det vanskeligere enn andre, må en som velger utradisjonelt ha bedre motivasjon for å klare å gjennomføre enn om man velger mer tradisjonelt. Dette handler om den motstanden som kan møte de som velger utradisjonelt, både på skolen og ellers i sitt nærmiljø, som blir ”usynlige” barrierer for å velge utradisjonelt og som gjør at de like rettighetene jenter og gutter har til å velge et hvilket som helst fag når det kommer til stykke ikke er reelle. Fordi arbeidsmarkedet er så delt som det er, vekker de som velger annerledes en viss oppsikt, både positivt og negativt, og dette kan oppleves som en belastning og noe som hindrer at man gjennomfører det løpet man har startet på. Rådgivernes bevissthet på dette fører til en viss tilbakeholdenhet i forhold til å oppmuntre til utradisjonelle valg og det er kanskje slik vi har kommet inn i en nedadgående spiral hvor vi ser en forsterkning av det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet i forhold til slik situasjonen ble beskrevet under prosjektet ”Bevisste utdanningsvalg”

Det foregår likevel noen ting på dette feltet, men spørsmålet er hvor bevisste rådgiverne er på temaet. En av rådgiverne forteller at:

”Hos oss nå, har vi på tiende trinn et samarbeid med en barnehage, som har fått penger til å ansette gutter i ungdomskolen til å jobbe i barnehagen. (...) Tanken er jo både at ungene skal få flere gutter å leke med, men vårt mål med å være med på prosjektet, er jo at guttene skal se at det skal gå an å jobbe i en barnehage eller andre myke yrker. Sånn sett har vi vært bevisste, men vi går ikke rundt å sier at de bør velge utradisjonelt”.

Her er det gjennomført et konkret tiltak som gir guttene mulighet til å jobbe i barnehage og rådgiveren forteller at deres mål med å være med var at guttene skulle få prøve et mykere yrke. De er bevisste, gjennom å være med på et slikt prosjekt, men det er likevel ikke et tema de tar opp i særlig stor grad. En diskusjon mellom to av rådgiverne vi snakket med illustrerer de ulike holdningene til dette på en god måte.

- 1: *Jeg har jo prøvd å få datteren min til å begynne på elektro, fordi hun var veldig teknisk interessert. Men det var jo bare henne og ingen av vennene hennes. Så det var ikke så enkelt.*
- 2: *Og det er riktig, men man skal ikke gjøre det bare for...*

- 1: *Jo, jeg synes man skal det, jeg. Skal ikke ta den diskusjonen nå, men jeg mener at vi må være bevisste på det. Jeg tror ikke en gang de tenker i de baner at de kan bli sykepleiere en gang jeg.*
- 2: *Det er noen flere som vil ha praksis i barnehager.*
- 1: *Det er jo ganske forferdelig at Norge er i verstingetoppen, altså.*
- 3: *Jeg tror vi hadde fire gutter som begynte på helse og sosial i fjor. Det er jo ganske bra det da?*
- 1: *Jo, men jeg synes at vi burde gå mye hardere ut. Jeg er jo ikke yrkes- og utdanningsrådgiver, men jeg mener uansett det.*
- 2: *Men hvordan skal det på en måte..?*
- 1: *Man må bli bevisst for å kunne endre noe.*

På den ene siden mener man at rådgiverne ikke kan fokusere på dette, bare for å gjøre det, mens på den andre siden mener man at det er nettopp det man må gjøre det. "Man må bli bevisst for å kunne endre noe" er en uttalelse som setter fokus på et helt sentralt poeng i forhold til rådgivernes holdninger til dette temaet. Rådgiverne og elevene må bli bevisste på problemstillingen, hele samfunnet for den del, for at man skal kunne bidra til å gjøre arbeidsmarkedet mindre kjønnssegregert. Rådgiver nummer 2 i sitatet over ønsker ikke å berøre temaet og er en god illustrasjon på at det er et ikke-tema. Rådgiver nummer 1 har en annen holdning og mener at rådgiverne må være mer proaktive og mer bevisste for gjennom dette få til en endring. Begge rådgiverne representerer holdninger som vi har møtt flere steder, men det kan se ut som at de som betrakter dette som et ikke-tema er i flertall blant skolens rådgivere.

11.5 Lærerne som holdningsbærere

Lærerne er førstelinjetjenesten i skolens rådgivning og i så måte spiller de en viktig rolle. Deres holdninger, formidlet gjennom væremåter, talemåter og hvordan de møter elevene formidler et budskap til elevene. Dette kan ha særlig stor effekt på elever som har valgt utradisjonelt, som i utgangspunktet kanskje er litt usire på sitt valg og en minoritet i gruppen. To lærere fra TIP og en norsklærer hadde denne diskusjonen når vi spurte om utradisjonelle valg var et tema for dem:

- 1: *Vi har jo hatt noen jenter. Erfaringen er at de kommer seg fint gjennom skolen, men når de får vært litt ute i yrkeslivet så... så skal de stifte familie, og så får de så stor mage at de får ikke hendene sine bortpå, ikke sant. Det stopper opp der, og så er det permisjon, som fram til nå har vært ett år. Og da skjer det såpass mye innenfor, med kursing og sånt, at de føler at de detter av litt. Etter unge nummer to så er det ikke mange som er igjen.*
- 2: *Jeg har hatt tre jenter gjennom 27 år, og jeg tror det var ei som var ei stund i bransjen og to som ble borte på grunn av barn og sånt. Men hvis jentene blir igjen i bransjen, så ser man dem igjen på delelageret i tilfellet.*
- 3: *Det blir ikke lagt til rette for jenter i de hele tatt i den bransjen der?*
- 1: *Altså, det er et mannfolk miljø som er hardt og stressende.*
- 2: *Det er en veldig stor kynisme i næringslivet. Man tar ikke de store hensynene. Det de forer deg med er penger, som du får hvis du gjør dette og så får du ikke*

hvis du ikke gjør det. Det er et som har skapt litt sprik. I alle fall en del fysiske begrensninger kan være en stopper, det er noen tunge løft.

3: *Det legges ikke til rette, da?*

1: *Det finnes jo verktøy for alle tunge løft og sånt, men de blir ikke brukt for da mister man bonusen og da blir det litt prestisje i å ta de tunge løftene.*

2: *Men det som kan være litt retningsstyrende også det er jo hvor jobbene finnes hen. I omsorg og sånt, så blir vi eldre og eldre, det trengs mange folk som skal fylle de hullene.*

3: *Men der er det jo også mye tunge løft.*

2: *Jo, men med hjelpemidler, så. Det går vel kanskje i den retningen at hankjønn også går over til den bransjen der.*

3: *Men hvis det med svangerskapspermisjon er en drawback. Da burde jo det være i alle yrker, da. Så da høres det ikke ut som at det er så åpent for jenter, da.*

2: *Nei, ubevisst kanskje, så kan det være sånn.*

1: *Jeg jobbet jo på et verksted og da hadde vi en jente der som fikk unge. Og det var litt sånn "hæ?" når hun skulle være borte i et helt år. Og når den kom andre gangen, da er det vel nesten sånn at man spør om hun tenker å være der eller ikke.*

Holdningene disse to lærerne på TIP har er ganske tydelige, jenter passer ikke inn i bilbransjen fordi de ikke har de fysiske forutsetningene til å ta de tunge løftene og fordi de får barn og både graviditet og permisjon hindrer dem i å gjøre jobben sin og begrenser deres mulighet til å holde seg oppdatert. Bilbransjen passer ikke for jenter, og hvis de skal være noe sted så er det på delelageret. Det er ingen overraskelse at det er vanskelig for en jente å fullføre en utdanning, når dette er de holdningene hun møter allerede i skolen. Ikke bare vil hun være en minoritet, men også få tydelige signaler om at hun ikke passer inn og ikke kommer til å lykkes når hun er ferdig utdannet. På denne måten blir skolens rådgiving og lærerne som holdningsbærere og førstelinjetjeneste sentrale for om elever gjør utradisjonelle valg og om de gjennomfører når valgene er gjort. Disse lærerne representerer et noe ekstremt syn på jenter i bilbransjen, men de er ikke alene om å tenke på denne måten og det er holdninger vi har møtt både blant lærere og rådgivere vi har intervjuet. Holdninger av denne typen vil bidra til å reprodusere det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet, og kanskje er det nettopp her det må legges inn et arbeid for å endre holdninger og gjøre det til en reell mulighet for jenter å velge typiske guttefag.

For å nyansere bildet kan vi trekke frem noe en rådgiver med erfaring fra bilbransjen mente om det samme temaet:

"Altså, det jeg tror i forhold til mekanisk, så kan det være at de ikke liker å bli skitten på fingrene, for å si det sånn. Men det er knapt tunge løft og sånn... tror det er mye tyngre på gamlehjemmene. Det er der de tunge løftene er, det er ikke i bilbransjen, ikke sant. Du bruker en jekk eller noe sånt for å løfte tungt, og bransjen er jo ikke interessert i sykmeldte folk som har ødelagt ryggen, så de er veldig forsiktig med det der. Det er ikke noen sånne fysiske hindringer i veien for at jenter skal bli bilmekaniker eller elektriker".

Her fremholdes et helt annet bilde av virkeligheten innenfor bilbransjen og med en slik holdning vil det være mer sannsynlig at denne rådgiveren oppmuntrer sine elever til å velge utradisjonelt.

Begge disse holdningene er levende ute i skolene, men den mest dominerende holdningen er, ut fra de vi har snakket med, en mer likegyldig og ubevisst holdning til dette. Man er i stor grad farget av tradisjonelle kjønnsrollemønstre og av den oppfatning at elevene velger som de vil og det er ingenting som hindrer deres valg. Vi kan stille spørsmål om dette kanskje er et av de største hindrene for å få til et mindre kjønnssegregert arbeidsmarked. Elever fanger opp lærere, rådgivere og foreldres holdninger til kjønnsroller og yrkesvalg, og deres valg blir preget av dette.

11.6 Kvaliteten på skolens rådgiving i forhold til utradisjonelle valg og likestillingsperspektivet

Elevenes fokus på at ”jeg velger det jeg vil” og rådgivernes holdning om at ”det viktigste er at de velger det de har lyst til” bygger opp under forståelsen av at våre yrkesvalg ikke blir påvirket av samfunnsstrukturer. En av de største utfordringene synes å være at elevene vet lite om muligheter på tvers av de tradisjonelle kjønnsstrukturene og dette er med på å definere mulighetsrommet de velger ut fra.

Kjønn og utradisjonelle yrkesvalg er å betegne som et ikke-tema i skolens rådgiving. Verken elever, rådgiver eller lærere er opptatt av temaet og det er heller ikke noe sterkt fokus på dette fra utdanningsmyndighetenes side. Vi kan dessverre ikke konkludere med annet enn at kvaliteten på skolens rådgiving i henhold til kjønn og utradisjonelle valg er dårlig og at skolens rådgiving i liten grad bidrar til at elevene tar utradisjonelle valg.

Likestillingsperspektivet og utradisjonelle utdannings- og yrkesvalg blir i liten grad ivarettatt innenfor skolens rådgiving og tradisjonelle syn på kjønn og yrkesvalg er dominerende. Det skal likevel fremheves at det finnes ildsjeler som gjør en god jobb og som er opptatt av dette i sitt daglige arbeid. Disse er viktige for å bidra til å gjøre det norske arbeidsmarkedet mindre kjønnssegregert, men kan ikke gjøre arbeidet alene.

12 Oppfølgingstjenesten – utenfor eller innenfor skoleporten?

I dette kapittelet vil vi gå inn på Oppfølgingstjenesten (OT), og se tjenesten i forhold til struktur, prosess- og resultat kvalitet. For å evaluere problemstillingen om hva som settes inn av ulike former for innsatsfaktor og endelig resultat kvalitet, er det nødvendig å diskutere dette i tilknytning til relevant forsknings- og kunnskapshorisont. Vi vil her ta utgangspunkt i tidligere forskning å se på problemstillinger problematisert der. Hensikten er å knytte dette opp mot hovedpoenger fra evalueringens kartleggingsrapport, som i korthet reiser spørsmålet om hvor OT skal stå i forhold til skolen.

12.1 Kort om tidligere forskning på OT og noen belyste perspektiver

Hovedvekten av forskningen på OT konsentrerer seg om følgeforskning og evalueringer gjort i forbindelse med implementeringen av Reform 94, i tillegg til Satsningen mot frafall i videregående skole (Buland og Havn 2004, Grøgaard et al. 1999, Havn et al. 2007). I tillegg er det skrevet et antall hoved/masteroppgaver fokus på OT (Hammervold 2004, Oppegaard 1995, Sætersmoen og Glomsvoll 2003). På fylkesnivå har fylkeskommuner selv bestilt evalueringer (Wærness et al. 2010). Fellesnevneren for flere av forskningsarbeidene er at de behandler OT ut fra en type ”ressursutnyttelsesperspektiv” eller et ”behandler tankegang”. Forenklet sett stiller man spørsmålet om tjenesten oppnår målsettinger om lovpålagte oppgaver som fører frem til resultat, eller om ansatte skal påta seg rollen som en slags ”terapeut” i oppfølgingsarbeidet. Dette har sine analytiske styrker og svakheter. En analytisk svakhet er at forsknings- og evalueringsfeltet stiller samme spørsmål, og dermed unnlater man å fange opp nye problemstillinger. Nye utfordringer tjenesten står over for kan bli oversett. En styrke med nevnte perspektiver, er derimot at det tillater å se utviklingslinjer over tid, hvor man derav kan se på endringsprosesser. Det tillater et komparativt perspektiv.

I gjennomgangen vil vi hovedsakelig basere oss på tre tidligere evalueringer og kartlegginger; evalueringen av oppfølgingstjenesten fra Reform 94 og kartlegging av OT i 2004, i tillegg til kartleggingen av OT gjennomført høsten 2009 (Buland og Havn 2004, Grøgaard et al. 1999, Buland et al. 2010a). Mye av kommende gjennomgangen vil basere seg på å se våre resultater opp mot funnene fra evalueringen av OT gjort som del av Reform 94.

12.2 Et velfungerende OT - organiseringsspørsmålet

En av flere problemstillinger vår evaluering skal svare på er hva en velfungerende Oppfølgingstjeneste er? For å svare på dette er det relevant å gå inn på spørsmålet om organisering av tjenesten. Datagrunnlaget fra 1999 tok kun for seg organiseringen i sju fylker: Akershus, Oslo, Buskerud, Aust-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Troms, og ga ingen helhetlig nasjonal oversikt. Forrige evaluering påpekte relativt store variasjoner i organiseringen mellom fylkene (Grøgaard et al. 1999). OT-modellene skilte seg fra hverandre på tre ulike områder. Fylkene hadde for det første valgt ulike samlokalisering/samordningspartnere for OT innen fylkesutdanningssetaten, som ga et skille mellom hvorvidt OT hadde sterk forgrening eller sto som del av skole-/rådgivertjenesten, hadde PPT-tilknytning, eller hadde en mer utdanningsadministrativ tilknytning. Evalueringen viste at et sentralt skille mellom ulike fylker gikk på i hvilken grad fylkene la opp til en organisering som oppmuntret til et desentralisert kontra et sentralisert koordinatorapparat. Forenkelt sett ga dette seg utslag i hvilken grad fylkene valgte å ha én sentralt OT-leder med

hele fag- og personalansvaret. Dette resulterte i en hovedmodell for hvordan OT er organisert i hvert fylke, som er innrettet på tre ulike nivåer. På øverste nivå ville det være en OT-leder som vanligvis har sin arbeidsplass sentralt i fylkesadministrasjonen. Det andre og tredje nivået består av en regional og lokal inndeling. På det regionale nivået har en gruppeveileder eller OT-koordinatorer tilhørighet og/eller ansvar innen en avgrenset del av fylket. På det lokale nivået er et nettverk av OT-kontakter tilknyttet en kommune og ville ha sin arbeidsplass på eller i nærheten av skole.

Kartleggingen av OT fra 2004 (Buland og Havn 2004) tok for seg alle *landets* fylker, og la seg på den samme analytiske organisatoriske inndelingen som evalueringen fra 1998 (Grøgaard et al. 1999). SINTEFs nasjonale kartlegging påpekte et mangfold i organisering. Ingen av fylkene hadde lik organisering (Buland og Havn 2004). Kartleggingen viste at fylkene i stor grad tok hensyn til lokale forutsetninger og virkeligheter i sitt arbeid med å finne fram til passende organisasjonsmodell. OT var organisasjonsmessig mer preget av heterogenitet enn homogenitet. Den organisatoriske forankringen sentralt i fylkeskommunen varierte fra fylke til fylke. Ulikheten i forankringen gikk på i hvilken grad et fylke definerte stillingen som OT-leder/koordinator i fylkesadministrasjonen, dens stillingens forankring i organisasjonen, samt i hvilken grad dette var halve eller hele stillinger, og om leder-/koordinatoransvaret var del av et bredere lederansvar, som for eksempel en felles leder for OT og PPT. Derav ga dette følgende inndeling av organiseringen på fylkesnivå: tre av fylkene hadde ingen definerte stillinger som OT-leder/koordinator (Nordland, Nord-Trøndelag og Rogaland), tre fylker hadde OT-leder i full stilling (Møre og Romsdal, Oslo og Telemark), tre av fylkene hadde en felles PPT/OT-leder som følge av de to tjenestene var samorganisert (Buskerud, Vestfold og Østfold).

Vår kartlegging av OT høsten 2009 tok også utgangspunkt i samme organisasjonsmal som de to forutgående undersøkelsene. Over en femårs periode har det på nasjonalt nivå ikke vært mye bevegelse og/eller endring i hvordan fylkene organiserer tjenesten. OT karakteriseres fremdeles av mangfold ved at det er store ulikheter i hvordan en organiserer tjenesten (Buland et al. 2010a). På et nasjonalt nivå viser kartleggingen en grov typologisering med følgende ulike organiseringsmodeller på fylkesnivå: tre av fylkene hadde ingen definerte stillinger som OT-leder (Nordland, Nord-Trøndelag og Rogaland), tre fylker hadde OT-leder i full stilling: (Møre og Romsdal, Oslo og Telemark), tre fylker hadde felles PPT/OT-leder som følge av at to tjenester er samorganisert eller samlokalisert på fylkeskommunalt nivå (Buskerud, Hordaland og Østfold). Videre hadde åtte av fylkene en OT-ansvarlig/koordinator eller ansatt underlagt fylkesadministrasjonen med ansvarsområde for faglig oppfølging av OT-ansatte i fylket (Aust-Agder, Finnmark, Hedmark, Oppland, Sogn og Fjordane, Sør-Trøndelag, Troms og Vest-Agder). Ett fylke hadde egen OT-leder/ansvarlig i virksomhet hvor OT enten var samorganisert eller samlokalisert med PPT, (Vestfold), mens ett fylke hadde en koordinator i fylkesadministrasjon med regionale ledere der OT var samorganisert eller samlokalisert med PPT (Akershus). Endelig oversikt over type organisering etter stilling på fylkesnivå, samt endring fra 2004 til 2009 er framstilt i tabellen under.

Tabell 12 Fordeling av modeller/organisering etter type stilling, fra 2004 til 2009

	Ingen definerte stillinger		Full stilling		Felles PPT/OT-leder		Koordinator ikke full stilling		Egen OT-leder, sam/org/lokal med PPT	
	2004	2009	2004	2009	2004	2009	2004	2009	2004	2009
Akershus							x	X		
Aust-Agder							x	X		
Buskerud					X	X				
Finnmark							x	X		
Hedmark							x	x		
Hordaland					X	X				
Møre og Romsdal			x	x						
Nordland	x	x								
Nord-Trøndelag	x	x								
Oppland							x	x		
Oslo			x	x						
Rogaland	x	x								
Sogn og Fjordane							x	x		
Sør-Trøndelag							x	x		
Telemark			x	x						
Troms							x	x		
Vest-Agder							x	x		
Vestfold					X					x
Østfold				x	X					

Kilde: Tallene er hentet inn fra kartleggingen av OT i 2004, samt evalueringens kartlegging foretatt høsten 2009. Tallene er innhentet gjennom informantintervju og bruk av enkel spørreskjema. X= avkryssing for type organisering.

På et mer detaljert nivå viste kartleggingen fra 2009 at det i liten grad er store endringer i hvordan OT er organisert på fylkesnivå fra 2004. Man finner for eksempel få fylker som har byttet om hele organiseringen gjennom å slå sammen OT med PPT, foruten Troms fylke som vil ha denne organiseringen på plass fra 2010. Hovedprinsippet synes i større grad at faglig ansvar for tjenesten ligger på fylkesnivå, mens personalansvar overføres til skolene, spesielt til rektor. Dette gjelder særlig de skolebaserte modellene. Kun tre av fylkene har hatt en omfattende gjennomgang av OT som har hatt implikasjoner på organiseringen. To av fylkene oppgir at de har hatt full gjennomgang av OT og tjenestens mandat, mens ett fylke har gjennomført en omorganisering der man har forankret tjenesten tettere opp mot skolen. Sett opp mot ulike nivåer innad i hvert fylke, antyder resultatene fra kartleggingen at det er få organisatoriske endringer på fylkesnivå og lokalt nivå. Derimot ser det ut til at OT har hatt størst endringer innenfor det regionale nivået. I fylkene orienterer og forankrer fylkene tjenesten regionalt, som for eksempel betyr at operative medarbeidere har ansvaret for en eller flere kommuner, eller forankrer tjenesten mer opp mot skolene.

12.2.1 Ressursspørsmålet – fordelingen mellom små og hele stillinger

Stillingsressurs er et annet moment som knytter seg til rammebetingelser for en velfungerende OT og er et mye diskutert tema blant våre informanter. Data fra tidligere undersøkelser viser at antallet stillinger også varierer fra fylke til fylke (Buland et al. 2010a, Grøgaard et al. 1999). I tillegg fordeler bruken av OT-ressurs seg på hele og halve stillinger, kombinert med andre stillingsressurser, som oftest en rådgiverstilling. Data fra kartleggingen viser grovt sett at OT-ansatte innad i fylkene jobber innenfor en sterk todeling mellom å ha nesten hele stillinger eller å ha lav stillingsandel. På dette området kan det se ut som det finnes to ytterpunkter for OT ansatte mellom lav stillingsandel og hel stilling, mens det i mindre grad brukes 50 prosent ressurs kombinert med annen stilling. Vi tar høyde for at det selvsagt forekommer flere lokale variasjoner enn det vi har antydnet her.

Tabell 13 Utdrag hele stillinger i OT fordelt fylker fra 1998, 2004 og 2009

	<i>1998</i>	<i>2004</i>	<i>2009</i>
Akershus	6	6,5	7,5
Aust-Agder	4	3,9	4
Buskerud	5,3	6,2	8
Finnmark	Ingen data	5,16	4,5
Hedmark	Ingen data	4,2	4,7
Møre og Romsdal	3,57	6	6
Nordland	Ingen data	11	11
Nord-Trøndelag	Ingen data	4,9	4,95
Oppland	Ingen data	5,148	6,63
Rogaland	Ingen data	15,7	15,7
Sogn og Fjordane	Ingen data	4,12	4,77
Sør-Trøndelag	Ingen data	10,79	9,5
Telemark	Ingen data	4,8	8
Troms	3,17	4,9	4,9
Vest-Agder	Ingen data	3,85	4,4
Vestfold	Ingen data	18	22
Østfold	Ingen data	5,5	7

Kilder: Data fra 1998 er hentet fra evalueringen i 1998, mens tall fra 2004 og 2009 er anskaffet fra SINTEFs kartlegginger. Tallene er innhentet gjennom informantintervju og bruk av spørreskjema. Tall fra 1998 og 2009 ble hentet gjennom informantskjema, mens tallene for 2004 ble det anvendt kort spørreskjema.

Kartleggingen fra 2004 pekte på at ressursbruken innen OT varierer mellom fylkene (Buland og Havn 2004). Flertallet av fylkene hadde i 2004 omkring fire til seks hele stillinger til OT. Dette gjaldt 14 av 19 fylker. Kartleggingen fra 2009 viste at de ikke har skjedd store endringer i siden 2004 (Buland et al. 2010a). Av de 14 fylkene som hadde en stillingsressurs fra 4 til 6 stillinger, har ca. fem fylker erfart en oppgang på ca. fra 0,5 til 1 hel stilling de siste fem årene. For de andre fylkene har de ikke vært endringer i den totale stillingsressursen. Fra 2004 fram til 2010 har de fleste fylkene erfart små endringer i ressursituasjonen, hvor kun ett par fylker kan vise til en økning i ressurstilgangen. Ser man endringer i ressursituasjonen fra 1998 (Grøgaard 1999) ser vi også at denne ikke har endret seg mye. Fire fylker erfarer økte tilgang i ressursituasjon, Akershus, Buskerud, Møre og Romsdal og Troms.

Ressurssituasjonen i for Aust-Agder virker å ha vært den samme siden 1998 fram til i dag. Tabellen antyder at for fylker med økt ressurstilgang ligger denne på ca. 1 til 2 hele stillinger innen en tiårsperiode.

De fleste av våre informanter er enige om at ressurssituasjonen er for lav i forhold til arbeidet som OT er ifølge Opplæringsloven satt til å gjøre. Noen informanter trekker fram at det er en utfordring å gi et likeverdig tilbud til alle ungdommer i målgruppen, spesielt i fylker med spredt bosetting ser faren med at det kan oppstå skjevheter i oppfølgingen av ungdom. Andre informanter påpeker at å få til et likeverdig tilbud er også en utfordring i forhold til om man jobber mot små eller store videregående skoler. Det påpekes at OT-medarbeidere som er plassert på store skoler erfarer et helt annet arbeidspress enn de plassert på små skoler. Fylker som har sentrale ledere har også høyere bruk av hele stillinger. I fylker som ikke har definert hele stilling eller koordinatore med fagansvar i halv stilling eller med lavere stillingsandel, er det mer utbredt med at OT-kontakter på lokalt nivå har små stillingsandeler. Et annet mønster vi finner er at fylker med skole/rådgivningsbaserte modeller har høyere bruk av lavere stillingsandeler enn fylker der OT er sterkt samkjørt med PTT. I fylker med der OT er sterkt samkjørt med PPT ser vi også større bruk av hele stillinger. Sammenlignet med forrige kartlegging fra 2004, har ikke dette bildet endret seg mye de siste årene.

12.2.2 utfordringer i organiseringsspørsmålet

Våre informanter har tatt opp problemstillinger som knytter seg direkte til hva som er en velfungerende Oppfølgingstjeneste, spesielt i forhold til hvordan en slik tjeneste bør organiseres. Her er spørsmålet ofte hvor langt OT skal prestere og strekke seg i tjenesteproduksjonen. Bør en ta opp organiseringsspørsmålet til ny diskusjon, eller sette organiseringsspørsmålet til side og heller fokusere uavkortet på tjenesteproduksjonen? Vi vil her gå inn noen utvalgte problemstillinger.

12.2.2.1 Forbedring av administrative rutiner

Noen av våre informanter trekker fram at fokus på forbedring av administrative rutiner er en veg til en kvalitativ god OT. Dette inkluderer for eksempel det å etterspørre og ansvarliggjøre ulike aktører i skolen og det å få til raskere overgang fra skole til OT og videre ut i tiltak. Videre fremheves det å få bedre oversikt over ungdommen og på kvalitetssikre søknadsprosedyrer ved ungdommens søking til videregående opplæring.

Ett av fylkene har hatt omfattende revisjon av tjenesten. Dette arbeidet har særlig lagt vekt på å ansvarliggjøre ulike nivåer i tjenesteytingen, spesielt OT-medarbeidere på regional og lokalt nivå. Fylket har en skole/rådgivningsbasert modell. Gjennomgangen av OT ga seg utslag i at man la sterkere føringer på skoleleder og i større grad etterspurte informasjon fra rektor, samtidig som man ga støtte og tilbakemelding. Fylkets erfaring er at det har vært viktig at skoleeierperspektivet kommer sterkere på banen, samt at man etterspør om skoleeier har meninger om hva som er god kvalitet i OT-arbeidet. I revisjonsarbeidet har OT agert som slags "vaktbikkje" over skolen. Dette har gått ut på å stramme opp rektoransvaret og å jobbe mer systematisk rundt saksbehandlingspraksiser. Fylkets erfaring var det i flere år hadde vært lite fokus på OT, og at ting ikke fungerte slik det skulle. I revisjonen oppdaget man også mangler i saksbehandlingen. Det ble for eksempel avdekket et stort antall ungdom som var

registrert under koden ”ukjente”. Man hadde med andre ord ikke full oversikt over målgruppen. Når dette kom fram, tok man grep og etterspurte hvorfor så var tilfelle. Resultatet av dette er at man nå har klart å lage oversikter over hvilke kommuner i fylket som hadde flest ”ukjente” registrert. Gjennom å skape åpenhet rundt dette og forbedre saksbehandlingsrutiner har antallet ”ukjente” gått ned. Et av grepene var blant annet å gå over til dataverktøyet OTTO, noe som har ført til reduksjon i saksbehandlingstiden.

I ett annet fylke forteller en annen informant at forbedring av administrative rutiner, kan i seg selv ha en frafallforebyggende effekt. I dette fylket erfarer man at OT får overført ungdom som strengt ikke burde være overført til OT, fordi søkeprosessen har vært ufullstendig. Hvis man for eksempel hadde hatt bedre kvalitetssikrede inntaksrutiner og søknadsprosesser, kunne man ha vært føre var i forhold til overføring av ungdom til OT. Dette gjelder særlig hvilke registreringspraksiser og koder som gis når ungdom sier nei til tilbud. Hvis de er registrert som ”ukjent” eller er ”ukvalifiserte”, fører dette til merarbeid for OT. Hvis man forbedrer og utvikler kvalitetssikringssystemer i forhold til å gjøre søknadsprosessen mer fullstendig, kan dette være med på redusere merarbeid og utnytte ressursene på en bedre måte.

”De blir ”oppdaget” for å si det sånn, etter at inntaket blir kjørt. Tidligere var det en mulighet i dataverktøyet å kjøre en rapport basert på prøveinntaket for å få fram de som var såkalt ”ukvalifiserte”. Ved omlegging til nytt datasystem, så er ikke dette mulig før etter at årskursbevis, og alle karakterer er på bordet. Da kommer de fram. Dette vil si i juli” (OT-koordinator).

12.2.2.2 Å ha full oversikt – hva er ”godt nok”?

En av OTs oppgaver er at de ulike fylkene til enhver tid skal ha full oversikt over målgruppen som er definert til å være den gruppen av elever med rett som ikke søker skoleplass i videregående skole. Flere av våre informanter påpeker betydelige utfordringer med å ha ”full oversikt”. På den ene siden er det klart at OT har full oversikt over ungdommen i fylket i den forstand at man får oversendt komplette lister fra fylkets inntakskontor over ungdom som ikke har søkt skoleplass eller har rettighet til videregående opplæring. Derimot ligger det utfordring i få etablert kontakt med alle ungdommer innen målgruppen. Utfordringen ligger blant annet i at OT ikke får kontakt med ungdom fordi de bytter bosted ofte, skifter mobilnummer, ikke ønsker kontakt med OT, etc. Dette medfører ofte at OT bruker mye ressurser på å få kontakt, noe som det jobbes systematisk med. Når OT så står oppe i denne situasjonen, melder problemstillingen seg om hva som er godt nok. Når man bedriver kontaktarbeid, holder det med å skrive ett brev, ta en telefon, invitere ungdom til samtale? Her ligger det en grenseoppgang der enkelte av våre informanter påpeker at bør komme en avklaring rundt. Hva som er ”godt nok”, er kanskje en de største utfordringene i tjenesteytingen overfor ungdom.

12.2.2.3 Kvaliteten på den første veiledningssamtalen

Et annet forhold som blir trukket fram som en faktor for en velfungerende OT, er kvaliteten på den første veiledningssamtalen med ungdom som skjer etter første etablert kontakt. Noen av våre informanter trekker den første samtalen fram som avgjørende. En informant viser til at tiden man har med en ungdom er begrenset, man ser han/hun en til to timer. Derfor må

samtalen være av god kvalitet, fordi denne skal avgjøre den videre veien. Som en konsekvens av dette har man i ett fylke startet å kalle den første veiledningssamtalen for å være en type ”karriereveiledningssamtale”. Det er flere grunner til dette, for det første at det lages en plan, som både inkluderer en kortsiktig og langsiktig bit. Det er ikke begrep man nødvendigvis bruker ovenfor ungdommen, men det er viktig å få dette inn i samtalen. Samtalen kartlegger hvem ungdommen er, kompetanse og motivasjon. Dette reiser selvsagt spørsmål om kompetanse blant OT-ansatte.

12.2.2.4 Kompetanse og behov for økt kompetansekrav

Tidligere evalueringer og kartlegginger viser til at det i utgangspunktet ikke stilles krav til utdanning eller praksis for å jobbe med OT ut over eksamen fra høyskole og universitet (Grøgaard et al. 1999). Både kartleggingen av OT fra 2004 og kartleggingen utført høsten 2009 viser fremdeles at majoriteten av kompetansebakgrunnen til OT-ansatte er rådgivere, pedagoger, lærere, barnevernspedagoger, sosionomer, spesialpedagoger og sykepleiere (Buland og Havn 2004, Buland et al. 2010a). Derimot ser det ut som en trend at flere fylker nå har et ansettelseskrav om veiledningskompetanse. For eksempel har OT-ansatte i ett fylke gått på karriereveilederstudie.

12.2.2.5 Heller fokus på arbeidsoppgavene enn organiseringen

Ett stadig tilbakevendende diskusjonstema blant våre informanter er at hovedfokuset for OT bør flyttes vekk fra hvordan man bør være organisert, til heller å ha et klart oppgavefokus. I utgangspunktet er fylkene godt fornøyde med den organiseringen de har, og ser i liten grad et behov for å gjøre organisatoriske endringer for å gjøre den enda mer velfungerende. Dette viste for øvrig kartleggingen fra i fjor høst. For å få til god ressursutnyttelse bør fokuset ligge på oppgaveløsning. En informant trekker fram at samarbeid på tvers av fylkesgrenser har gitt inspirasjon til å få fram gode ideer på hvordan man skal få ungdom over i arbeid eller et eller annet tiltak. Gjennom å informere hverandre (slik en eksempelvis har gjort i Østlandssamarbeidet) om hvordan man kan sette inn praktiske løsninger, har dette gitt mer mening enn å ha en vedvarende diskusjon om organisering. I tillegg kan organiseringsspørsmålet føre til at OT får en innadvendt innretning i stedet for å legge fokuset på ekstern tjenesteyting som kommer ungdom til gode.

12.2.3 Mot enda flere ulikheter på lokalplan?

Tidligere evalueringer viser stor ulikhet i organisering, på fylke, regionalt og lokalt nivå (Buland og Havn 2004, Grøgaard et al. 1999). Det er på disse nivåene som organiseringsspørsmålet er mye diskutert og spesielt ser man gjerne fylkesnivåer opp mot hverandre. I liten grad har man for eksempel sett på graden av ulikheter på regionalt og lokalt nivå *i og mellom* hvert fylke. Det er grunn til å tro at det er her organiseringsspørsmålet også er mest relevant i praksis. Uten at vi har data som verifiserer en antatt antakelse, kan det se ut som vi finner enda flere ulikheter i organiseringsmodeller når lokalt nivå innen hvert fylke ses opp mot hverandre. Tar man for eksempel utgangspunkt i skole/rådgivningsbaserte OT-modeller virker tjenesten på lokalplan å være tilpasset den enkeltes skoles behov og forutsetninger, spesielt med hensyn til hvordan rådgivningstjenesten er innrettet. En forklaring på hvorfor det kan være store ulikheter kan ligge i intensjonene som er gitt i nasjonalt styrende dokumentasjon. Flere nasjonale styringsdokumenter argumenterer sterkt for at

innenfor de rammene trukket opp av sentrale utdanningsmyndigheter regulert gjennom lover og forskrifter har OT handlefrihet til å dimensjonere tjenesten slik man ønsker. Dette gjelder for eksempel St. meld. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet 2008). I tillegg er det heller ikke påkrevd i Opplæringsloven at fylkene skal organisere tjenesten på en spesifikk måte. Dette reiser dermed spørsmål om praksis, og i hvilken grad praksis i OT er i tråd med lover og forskrifter som regulerer tjenesten.

12.3 Praksis i samsvar med lover og forskrifter, økt betydning av samarbeidsavtaler

OTs mandat er klart beskrevet i Opplæringslovens § 3-6 (Buland og Havn 2004, Buland et al. 2010a). Vi vil ikke gå inn på forskriften som helhet slik den er beskrevet i Opplæringsloven men viser her til Opplæringsloven og nevnte evalueringer for videre beskrivelse av OTs formål, målgruppe og oppgaver, etc.. Vi vil her se på betydningen av samarbeidsavtaler, som nå synes å fremstå som et viktig redskap OT-ansatte bruker i sin arbeidshverdag. Videre vil vi gå inn på hvordan og hvilke utfordringer som våre informanter møter i bruken av forskriften

Anvendelse av formelle avtaler er ikke et nytt arbeidsverktøy OT-ansatte bruker i sin arbeidshverdag. Tidligere evaluering viste til at dette var utbredt på midten av 1990-tallet (Grøgaard et al. 1999). Samarbeidsavtaler vokser fram på ulike nivåer både gjennom at OT sjøl tar initiativ til deres realisering og at sentrale avtaler implementeres på lokalt nivå. For eksempel har OT sjøl i noen fylker etablert egne avtaler med skoleeier på kommunalt nivå, som skal styrke arbeidet mellom OT og ungdomsskole slik at man kan jobbe frafallsforebyggende. Den mest utbredte praksisen ser imidlertid ut til å være avtaler mellom OT og NAV, noe som gjerne gjøres helt ned på det enkelte NAV-kontor i ett og samme fylke. Den mest utbredte avtalen OT bruker er ”Den sentrale samarbeidsavtalen” mellom Arbeids- og velferdsetaten og alle landets fylkeskommuner, en avtale som for øvrig er godt implementert i OTs drift (Buland et al. 2010b). Den har som siktemål at å få økt samarbeid og samordning i tiltak og tjenester på utdannings- og opplæringsområdet. Avtalen tredde i kraft mai 2007. Fram til nå har avtalen gradvis vært implementert fra sentralt hold til lokalt plan. I korthet har avtalen som formål å styrke samarbeidet mellom NAV og fylkeskommunene og når det er hensiktsmessig, skal en også inkludere andre avtalepartnere. Avtalen sier også hva samarbeidet bør omfatte og noe om hva som skal gjøres.

Dette inkluderer bedre informasjonen til ulike brukere, altså bedre utdannings- og yrkesveiledning. Kartlegging av den enkeltes kompetansebehov som grunnlag for opplæring, økt bru av realkompetansevurdering, herunder yrkesprøving for arbeidssøkere fremheves også. Videre legger avtalen vekt på at utvikling i et større spekter av tilbud om opplæring på grunnskolenivå og utvikling av praksisnære opplæringstilbud på videregående opplæring. Samfinansiering av opplæringstiltak og styrket informasjonsutvikling mellom samarbeidspartnere fremheves også samt samarbeid med andre aktører som partene i arbeidslivet og arbeidsgivere.

12.3.1.1 Lokale avtaler

For OTs del virker Den sentrale samarbeidsavtalen å spille en viktig rolle i reguleringen og avklaringen av det tverretatlige samarbeidet. Det virker som avtalen har hatt stor betydning samarbeidet med NAV. I Telemark fylke har man for eksempel kommet langt i

implementeringen av Den sentrale samarbeidsavtalen. For hvert NAV-kontor i fylket er det laget lokale individuelle avtaler, noe som har resultert i 18 ulike og unike lokale samarbeidsavtaler. Avtalene er spesifikke på flere områder for de sier noe om hvordan man skal ta kontakt med ungdommen for å overføre dem til NAV og hvordan NAV skal gi tilbakemelding etc. De lokale avtalene innebærer også at OT og NAV skal ha minst to samarbeidsmøter i året. I Telemark har altså samarbeidsavtalen blitt et nødvendig verktøy, i forhold til å avklare roller og forpliktelser overfor hverandre:

”Det er helt nødvendig fordi NAV-kontorene er blitt veldig selvstendige” (OT-koordinator).

Men med 18 ulike avtaler komme det også en pris. Vår informant sier altså at de lokale NAV-kontorene i hvert fylke har fått stor autonomi eller selvstyre, noe som har gjort det nødvendig med en egen avtale med hvert lokale NAV-kontor. Et ekstra dilemma er også at avtalene i liten grad har overføringsverdi til andre NAV-kontor i andre kommuner i fylket, noe som medfører begrenset fleksibilitet. Har man for eksempel forhandlet fram en avtale med ett NAV-kontor på Notodden, har denne lite gyldighet på et kontor i Porsgrunn. Likevel er avtalen viktig fordi den forplikter. Den fasiliterer for eksempel hvilket bistandsbehov som ungdom har, samt det gjør det lettere å finne det rette tiltaket.

12.3.1.2 Forskriften som utgangspunkt, avtaler til hjelp i avklaring av oppgaver

En interessant utvikling i enkelte av fylkene er presisering mellom fortolkning mellom forskrift og avtaler som direkte verktøy i OT-arbeidet. Flertallet av våre informanter påpeker at forskriften er god formulert slik den står, men gir et relativt bredt rom for fortolkning, noe som opplagt fører med seg sine utfordringer. En av våre informanter påpeker at forskriften er til hjelp for å avklare det overordnede mandatet til OT, men sier svært lite om hvordan man skal gjøre dette i praksis. Hvordan man jobber i praksis blir et spørsmål overlatt til den enkelte medarbeider. I slike tilfeller kommer lokale samarbeidsavtaler inn i bildet. Disse er til hjelp for å lage rutiner og hvordan man skal få til ting til i praksis, som å få ungdom over i tiltak. Vi påpeker dette fordi under intervjuene har samarbeidsavtaler blitt minst like mye vist til som et styringsredskap som forskriften formulert i Opplæringsloven. Det er ikke ment å understreke at forskriften har fått redusert betydning, og at den ikke følges. Tvert imot. Forskrift og samarbeidsavtaler synes å fremstå som nærmest likeverdige styringsmekanismer som gir retning for hvordan OT-ansatte skal gjøre sine arbeidsoppgaver.

Og enkelte steder strekker en samarbeidet enda lenger. I Rogaland fylke, for eksempel, har OT inngått samarbeidsavtaler som også ligger utenfor Den sentrale avtalen med NAV. OT har tegnet egne samarbeidsavtaler med kommunale skoleeiere, gjennom forankring mot opplæringsavdelingene i kommunene i fylket. Disse er det skrevet fem stykker av og har særlig kommet i stand som et resultat av et ønske å jobbe frafallsforebyggende i grunnopplæringen, gjennom fokus på overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring. Derav har det vært viktig å inngå avtaler med kommunene slik at man kan sette i gang med dette arbeidet. Dette er også et eksempel på en avtale som kommer som et supplement til forskriften, i den forstand at den reduserer usikkerhet mellom hva som er den enkelte etats oppgave, og fungerer som et hjelpemiddel for å avklare uklarheter i forhold til ansvar og oppgaver.

12.4 Sentrale kjennetegn ved OTs praksis – ett case og hverdagsutfordringer

Evalueringen skal besvare hva som er kjennetegn ved praksis i OT. For å få frem typiske utfordringer som OT-ansatte møter i hverdagen vil vi benytte oss av ett case som illustrerer og tydeliggjør disse. Caset er hentet fra en skole/rådgivingsbasert-modell, der tjenesten er lokalisert på en videregående skole. Vi understreker at caset ikke er representativt og statistisk generaliserbart for hvordan hele OT jobber (Yin 2003). Intensjon med å bruke caset er likevel å gi økt innsikt i typiske kjennetegn og fenomen ved praksis i OT. Caset vi bruker er her en skole som er den største både i kommunen den ligger i og i fylket. Skolen har mange ulike programfag: bygg- og anleggsteknikk, design og håndverksfag, medier og kommunikasjon, studiespesialisering, musikk, dans og drama, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon. Skolen har ca. 1000 elever og mellom 150 til 200 ansatte, både i undervisnings-, administrasjons- og tekniske stillinger. De siste årene har den vært gjennom omstillingsprosesser i form av sammenslåinger med andre skoler i samme skolekrets. Skolen skal også i løpet av ett eller to år flytte inn i helt nye lokaler. Ny skole bygges ved siden av nåværende skolekompleks.

12.4.1 En skole/rådgivnings basert modell

Ved case-skolen vår er OT organisert etter en skolebasert modell. OT er altså en del av skolens rådgivningstjeneste, som igjen er organisert som egen elevtjeneste. På skolen het OT offisielt "Elevtjenesten", og inngikk som del av skolens totale tjenestetilbud til elevene. Elevtjenesten er skolens rådgivningstjeneste. Den er først og fremst et tilbud til *alle elever* ved skolen, og skal bidra til å gjøre skolehverdagen best mulig. Dette gjøres gjennom tett samarbeid mellom elever, lærere, foresatte, PPT for videregående opplæring og andre hjelpeapparat i og utenfor skolen. Skolens rådgivere, spesialpedagoger/spesialpedagogiske tilretteleggere, miljøterapeuter og miljøarbeidere er alle tilknyttet Elevtjenesten. I tillegg er Elevtjenesten organisert i egne arbeidslag som betjener hver avdeling på skolen. Dette vil for eksempel si at rådgivere er knyttet opp mot ett eller flere programfag. Innretningen mot programfag samsvarer som oftest med OT-veiledernes faglige bakgrunn: hvis en rådgiver har faglig bakgrunn fra byggebransjen, jobber han/hun opp mot bygg- og anleggsteknikk. Hvert arbeidslag består av rådgivere, spesialpedagogisk tilretteleggere og evt. miljøpersonale. For skoleåret 2010/11 har skolen til sammen ca. 110 % OT-ressurs mens den ved forrige skoleår var på ca. 120 %. Reduksjonen i ressursen har mest sannsynlig sammenheng med at skolen har færre elever for nåværende skoleår. Denne ressursen deles blant åtte ansatte i Elevtjenesten, som kalles OT-veiledere. Det er ingen ansatte i Elevtjenesten som har full stilling.

Til tross for at skolen har blitt slått sammen med andre skoler de siste årene, har Elevtjenesten hatt handlingsrom til å organisere og designe etter lokale behov. Den har blitt til som del av en langvarig prosess. Dette har gitt utslag i en slags "intern" og "ekstern" arbeidsfordeling i forhold til hvordan man jobber mot målgruppen, samt hva som regnes som en OT-sak. Arbeidsdelingen inkluderer også et frafallforebyggende element. Rådgivere med OT-ressurs, jobber eksempelvis internt på skolen og kombinerer dette andre rådgiverarbeidsoppgaver. Dette gir muligheten til å jobbe frafallforebyggende før en elev formelt avslutter skolegangen. Når rådgivere har elever på enkelte programfag, har ansvar for en eller flere programfag eller kommuniserer tett med skolens øvrige personale, åpner dette for at de kan

være ”tett på” ungdommen. Den eksterne delen av Elevtjenesten følger en annen organisatorisk innretning. Her jobber man mot OTs målgruppe som er utenfor skolen. Arbeidet utføres av skolens tre miljøterapeuter, som også har OT-ressurs i sin stilling. Dette er i hovedsak et arbeid som ofte gjøres på kveldstid og består gjerne i å ringe/kontakte ungdom som ikke er på skolen.

12.4.2 Styrker og svakheter med skolebasert modell

Det er flere grunner for at man har valgt nåværende organiseringen, og at den vurderes som god. Ofte handler dette om at sakskomplekset rundt en OT-ungdom, har mange likhetstrekk med det som kan karakteriseres som vanlige ”rådgiversaker”:

”Problematikken går inn i hverandre. Det er vanskelig å skille OT-saker fra den spesialpedagogiske- eller fra karriererådgivningen. Ofte er det en del av samme sak. Vi synes det er unaturlig å lage skarpe skiller, fordi dette ville bety at flere personer ville jobbe parallelt med den samme problematikken” (OT-veileder).

Organiseringen knyttes opp mot en ressursutnyttelsestankegang i forhold til bruken av kompetanse. Det trekkes her fram at eksempelvis den spesialpedagogiske rådgivningen ofte henger tett sammen med OTs hverdagsproblemer. Ungdom som like gjerne kunne vært en sosialpedagogisk sak, er også ofte en såkalt OT-sak. Det kan være ungdom som er skoletrøtte eller som har som psykiske problemer som er vanskelig å identifisere. I stede for at ungdom skal gå fra ”dør til dør”, og forklare saken sin for mange forskjellige aktører, forstås det som mer fordelsaktig for ungdom, ansatte og ungdommens foresatte, at man fordeler ressursen. Oppfølgingen blir dermed bedre når ungdom har færre personer som de må forholde seg til:

”Vi tror vi jobber mer rasjonelt med å jobbe som vi gjør nå. Dermed har eleven en person å forholde seg til, enten det er problemer i hjemmet eller det har med skole ”drop” å gjøre, eller hva det måtte være” (OT-veileder).

Våre informanter forteller at den skolebaserte modellen legger opp til mest mulig bruk av breddekompetanse per rådgiver. Dette er hensiktsmessig for å kunne betjene skolens elevmasse. Det vil si at man legger opp til en mer type ”generalist” enn ”spesialist” tilnærming, i forhold til hvordan man jobber mot ungdom. Hver OT-ansatt jobber litt med spesialpedagogiske- og yrkesrådgivningssaker. Hver veileder skal kunne trekke på ulik bruk av kompetanseområder, men fremdeles ha en faglig ballast i bunn. Rådgiverne er også knyttet opp mot ulike programfag, som følelig inngår i elevmassen de betjener. Dette vil si at én rådgiver server elever knyttet til ett eller flere av skolens programfag. En slik organisering og utnyttelse av kompetansen kan gi mulighet til å gå inn tidligere i det frafallsforebyggende arbeidet.

Elevtjenesten er delt inn i arbeidslag. I hvert lag er det en rådgiver, en spesialpedagog, og en fra miljøpersonalet. Faglaget kan også utvides til å inkludere aktører fra andre etater som ikke er en del av Elevtjenestens faglag. Disse møter ved behov. PPT-tjenesten har også samarbeid og deltar i faglaget, men er ikke en formell del av det. PPT-tjenesten er en ekstern etat og har kontor på skolen med fast kontortid. PPT-tjenesten betjener også andre skoler i området. Det vurderes ikke som en fordel å ha samkjøring av Elevtjenesten med PPT. Samarbeidet fungerer

godt som det er. Tettere samkjøring kan bety mer klientifisering av ungdom. Dette er ikke ønskelig.

Våre informanter ser mer styrker enn svakheter med å fordele stillingsressursen. Tidligere har man hatt én OT-veileder som jobber uavkortet med OT-saker. Dette var lite hensiktsmessig. Med å spre stillingsressursen på flere hele stillinger, oppnår man flere fordeler. Man kan for eksempel følge opp elever til de har tilbud utenfor skolen. I tillegg går det forttere å få ungdom ut i et eller annet form for tilbud. Dessuten gjør en delt stillingsressurs i kombinasjon med å være rådgiver at man kan jobbe mye med en elev før han/hun blir en OT-ungdom.

12.4.3 Tverretatlige samarbeid

OT-veilederne deltar også i det tverretatlige samarbeidet. Dette har man gode erfaringer med og det fremheves som viktig. Tverretatlig samarbeid er organisert etter to ulike måter, som i praksis representerer organiserte møteplasser for ulike etater på kryss og tvers av kommunale, fylkeskommunale og statlige etater. Disse møteplassene er organisert i det som henholdsvis kalles for såkalte ”aksjonsteam” og ”ansvarsgrupper”, der førstenevnte møteplass er den mest brukte.

OT-veilederne møter samarbeidspartnere én gang i uken. Det er alltid to fra OT som veksler å gå på møtene. OT er alltid representert i aksjonsteamene. I teamene tar man opp saker som gjelder enkeltungdom. OT-teamene består blant annet personer/saksbehandlere fra NAV Arbeid, Helse og velferd fra kommunene, og fra kommunens barne- og familietjenesten. Elevtjenesten har mest samarbeid med NAV Arbeid. OT samarbeider også med lokale NAV-kontor i én og samme kommune. Hvert av kontorene har faste OT-kontakter som møter i aksjonsteamene. I enkelte tilfeller har man samarbeid med NAV-kontorer som ligger utenfor kommunen skolen ligger i. Elevenes bostedskommune bestemmer hvilke NAV-kontorer man inngår samarbeid med.

Ansvarsgrupper er den andre organiserte møteplassen for tverretatlig samarbeid. Dette er en møteplass som Elevtjenesten har tatt initiativ til selv. Ansvarsgrupper består av flere aktører som deltar i aksjonsteamene. Ansvarsgruppene møter etter behov, og er til for ungdom som trenger oppfølging på flere livsområder. Dette kan eksempelvis være funksjonshemmede, psykisk utviklingshemmede, ungdom med rusproblematikk i familien og mer sammensatte tematikker som krever mer oppfølging og samarbeid mellom flere etater rundt én og samme person. Dette er vanligvis ikke en arena der ”normale” OT-saker tas opp. Når man sitter i ansvarsgrupper, er dette noen ganger i regi som rådgiver og andre ganger som OT-veileder.

Tverretatlig samarbeid byr på en rekke positive erfaringer, men bærer også med seg utfordringer. Aksjonsteamene trekkes fram som en verdifull arena der man kan møte personer som har tilgang til virkemidler. Saker som dukker opp på skolen, kan raskt bringes inn og derfra finner man det rette tiltaket. I tillegg fungerer aksjonsteamene som arena for faglig sparring. Hvis eksempelvis en ungdom er i ferd med å slutte, så kan man rådføre seg med de som sitter teamene og få råd videre i hvordan man skal jobbe med ungdommen. Aksjonsteamene er en relativ ”ny ordning”, og har eksistert i ca. tre til fire år. En OT-veileder sier det slik:

”Det som har vært mest vellykket er jo de aksjonsteamene”. (OT-veileder)

En annen positiv erfaring med det tverretatlige samarbeidet, er etablering av nettverk. Deltakelse i nettverkene gir innsikt i hvordan samarbeidspartnere jobber og får dermed hjelp til å klargjøre hvem som jobber med hva i hver etat.

12.4.4 Kan ikke gi tilbud, kun koordinere dem

En av OTs viktigste oppgaver er å koordinere og følge opp ungdom til de får et tilbud om et tiltak. OT har et svært begrenset virkemiddelapparat, og må i stor grad basere seg på andre etaters ressursituasjon. OT kan i enkelte tilfeller sette inn interne tilbud som skolen har, men dette vil i praksis si en eller annen form for undervisning gjennom deltidskurs eller annen undervisningsform som leder fram til generell studiekompetanse.

En betydelig utfordring er at man i stor grad baserer seg på andre etaters ressursituasjon, drift, rutiner og organisering. Dette anses ikke som et stort problem, men skaper betydelige utfordringer med å få realisert en av OTs hovedintensjoner med å gi ungdom et godt tilbud. Det er ikke nok tilbud til ungdommen. Det synes som at flere ungdom går uten noen form for tilbud. OT i vårt case baserer seg i stor grad på samarbeid med NAV Arbeid, en samarbeidspartner man har gode relasjoner til. Våre informanter forteller at det til dels er store ulikheter i hvordan hvert enkelt NAV-kontor jobber, samt at det kan være vanskelig å få fram gode helhetlige tilbud til den enkelte ungdom. Det synes å være få helhetlige tilbud å oppdrive som man kan sette raskt inn, og mange ganger blir arbeidet med å finne tilbud preget av uforutsigbarhet og lite kontinuitet:

”Jeg synes at samarbeidet med NAV har vært preget av lite forutsigbarhet. Det er mange gode intensjoner. Plutselig har de fått midler. Da kan de sette i gang et prosjekt. Dermed skifter man saksbehandler veldig ofte. Det settes i gang forskjellige prosjekt, noen ganger i NAV-regi, andre ganger i kommunal regi. Noen ganger er det samarbeid, og skolene skal trekkes inn fordi vi sitter med ungdommene, som de rekrutterer. De blir masse prosjekter og det kan bli uoversiktlig og resultat av dette kan bli lite kontinuitet i tilbudene vi må forholde oss til” (OT-veileder).

Dette kan føre til frustrasjon for OT-veilederne. Våre informanter forteller at det kanskje dukker opp et tiltak i form av prøveprosjekter og tiltaksutprøvningsformer som eksisterer innen en definert tidsramme. I noen tilfeller blir ungdom tilsynelatende ikke rekruttert inn i tilbud som inngår i en etats ordinære drift, men de kan få tilbud som en del av et prøveprosjekt. Som regel høster man gode erfaringer fra disse. Men når prosjektperioden er over, er man tvunget til å legge ned gode tilbud til ungdommen på grunn av økonomiske ressurser.

”Nei, det var det tomt gitt. Så er tilbudet slutt, og så er blir det enda vanskeligere å motiviere dem til å stå opp” (OT-veileder).

OT på vår skole benytter seg mest av praksisplasser, dette er det mest etterspurte tilbudet. På dette punktet erfarer man også at NAV har begrensede med ressurser å sette inn, i tillegg til at uavklarte roller kan oppstå:

”Jeg føler at de ikke har tiltak å sette inn. De blir registrert og dukker det opp en praksisplass, så gjør det. Jeg har inntrykk at det er litt sånn tilfeldig” (OT-veileder).

”Det med praksisplasser kan være til tider vanskelig. Den største utfordringen deres er at NAV ikke har midler til å sette i gang med noen praksisplasser. De også sliter med det. Jeg vet at NAV er veldig opptatt av å få til tilbud for disse ungdommene her, og jobber veldig intenst med det” (OT-veileder).

Et interessant spørsmål er hvor lang tid det tar å få ungdom ut i et tiltak, og i hvilken grad samarbeidspartnere klarer å finne et passende tiltak eller oppfordrer skolen eller ungdommen selv til å finne seg eksempelvis en praksisplass. Dette er selvsagt avhengig av hvordan den enkelte ungdom er, hvilken situasjon vedkommende er i og dermed hvilke tiltak som passer best. Det vises til at det er stor variasjon i hvor raskt ungdom kommer over i tiltak. Enkelt ganger går det én ukes tid, mens andre ganger finner man ikke et egnet tilbud i det hele tatt. Hvis en ungdom har et relativt tungt problemkompleks kan det følgelig ta lengre tid fordi man må finne egnede plasser. Som oftest havner man i en situasjon der ungdommen selv blir oppfordret til å skaffe arbeid eller at skolen må bruke sine kanaler. Skolen kan i enkelte tilfeller overta rollen som en uoffisiell ”arbeidsformidler”. Skolen kan strekke seg langt for å finne praksisplasser for ungdom. Det erfares svært sjelden på vår case skole at OT kan gå til NAV be om en praksisplass og at NAV kommer tilbake med et tilbud. Når NAV er inne i bildet er det som oftest snakk om å gi økonomisk kompensasjon for den tiden som en ungdom er i praksis. Det understrekes imidlertid at dette har bedret de siste årene. Det er få plasser til den delen av målgruppen som trenger mye tilrettelegging og sliter på skolen. Situasjonen for dem beskrives nesten som håpløs. Våre informanter forteller også at ungdom som aktivt jobber med å finne seg praksisplass på egenhånd, som regel finner noe. Ungdom som aktivt motiverer seg for å komme seg ut av den situasjonen de er åpner det seg gjerne lettere ”smutthull i systemet” som leder fram til et tilbud.

I noen tilfeller strekker skolen seg relativt langt for å finne praksisplasser for ungdom. Siden skolen har mange yrkesfag har en også et nettverk å spille på i nærområdet. Til dels tar noen lærere på seg rollen selv som uoffisiell arbeidsformidler, og forsøker å finne praksisplass til ungdommen. Andre ganger får skolen såkalte ”gavepakker” som består av direkte henvendelser fra lokalt næringsliv om å bruke skoletrøtt ungdom:

”Vi fikk en henvendelse fra en person byggebransjen, fra en ganske pålitelig person som mente alvor. Først hadde han tatt kontakt med NAV. Han sa at han ønsket å få tak i ungdommer som ikke ville gå på skolen, og som ville ha en alternativ vei fram til fagbrev, eller en arbeidspraksis som ikke førte fram til fagbrev. Kan vi få til et samarbeid, spurte han NAV. NAV sa at han skulle ta kontakt med skolen vår. Hvorfor han skulle det, det vet jeg ikke. Dette er jo en gavepakke til oss i skolen! Det ligger sikkert noen penger i dette her og. Vi må jo få formalisert det. Jeg foreslo så at vi tok kontakt med fylkeskommunen, og den som har ansvaret for å følge opp den intensjonsavtalen mellom fylke og NAV, og ber den personen å ta kontakt med NAV. Og så må vi få et formelt samarbeid, der vi sier at det er helt ok. Skolen vår kan sende ungdommer til denne personen og så vil de få opplæring der. Og sånn går tiden. Når vi så ringer innen for vårt eget system: hør her vi har fått en gavepakke, dere må stille opp. Og sånn går det. Det kan hende at han som spurte ikke fikk noe napp. Dermed forsvinner gavepakken” (OT-veileder).

Det er flere viktige poeng i det denne informanten forteller. OT har ikke umiddelbar myndighet til å sette i gang med tiltak og for det andre at gode lokale initiativ kan ”fordampe” vekk i koordineringsarbeidet. Det dreier seg om spørsmål om avklaringer om hvem som har myndighet til eventuelt å gi myndighet og som oftest handler det om å ha økonomiske rammer i bunn for å kunne få realisert et tiltak. Hvis man for eksempel formaliserer i større grad intensjonsavtalen mellom AID og KS ned på et skolenivå og inkluderer dette i OTs arbeid, kan man lettere få ungdom ut i tiltak. Dette vil spesielt være aktuelt for praksisplasser. Men økonomi er alltid en sentral dimensjon i dette arbeidet.

Når ungdom ikke har et tilbud å gå til, har ikke OT mye mer å sette inn. Det man kan gjøre er å tilby en veiledningssamtale og motivere dem til å bruke eget nettverk eller ta opp igjen skolen.

”Vi har jo fortsatt et oppfølgingsansvar. Vi skal ha kontakt med dem, og kanskje motivere dem til å søke skole igjen, søke jobber sjøl, eller bruke sitt eget nettverk. Vi er ganske maktesløse vi også” (OT-veileder).

12.4.5 Ungdom som ikke er på skolen

Et viktig spørsmål med en skolebasert modell, knytter seg til hvordan man jobber mot ungdom som ikke er på skolen. Hvordan jobber OT-veilederne mot ungdom som har falt fra? Er det noen kjennetegn med denne gruppen? Våre informanter påpeker flere forhold: for det første er det svært utfordrende å jobbe mot denne delen av målgruppen. For det andre er det rimelig å anta at en stor del av ungdommen som ikke er på skolen har psykiske utfordringer som ikke er like lett å identifisere. For det tredje må man jevnlig ha en påminnelse om at OT ikke er en behandlingsinstitusjon. For det fjerde så kan det å få kontakt med all ungdom være vanskelig. Dermed er det problematisk å få full oversikt over ungdom som hører til skolen. I dette underkapittelet skal vi gå inn på noen av problemstillingene man møter i arbeidshverdagen.

Som vi var inne på tidligere, opererer OT ved vår caseskole med en ”intern” og ”ekstern” arbeidsfordeling i forhold til hvordan man jobber mot ungdom. Tre miljøterapeuter som er del av Elevtjenesten har som arbeidsoppgave å jobbe mot ungdom som har falt fra. Ofte er dette et arbeid som foregår på kveldstid, og første oppgave er å få kontakt med dem, et arbeid som gjøres på telefon. Hovedårsaken til dette er at man ikke får tak i ungdom på dagtid. Når man ringt på dagtid, har ungdom sjeldent svart. Denne ungdomsgruppen følger ofte en annen døgnrytme, står opp seint og legger seg tilsvarende seint. Derfor har man valgt å tilpasse seg ungdommens atferdsmønster, ved å ta kontakt med dem på kveldstid.

12.4.5.1 Den første kontaktfasen

OT-veilederen får tilsendt en liste med oversikt over ungdom som ikke har søkt skoleplass eller har takket nei til skoleplass de har fått tilbud om. De ”eksterne” OT-veilederne får den første lista like etter at den første søknadsfrist til videregående opplæring er klart 1. mars hvert år. De siste årene har listen inneholdt ca. 200 ungdommer. Grunnlaget som avgjør hvilke navn som kommer på lista er ungdommens bostedsadresse. Ungdom som sogner til

skolen blir oppført på lista, men på dette feltet har noen uklare grenseoppganger, på spørsmålet om hvor ungdommen reelt holder til:

”Det der har det også vært mye diskusjon på. Hvor tilhører ungdommen? Som jeg har forstått det, så er det i hovedsak ungdom som har gått her. De skal vi ha på OT-lista vår, og ungdom som bor i nærmiljøet” (OT-veileder).

I noen tilfeller erfares innbyrdes ”bytting” av ungdom mellom skolene. På et vis, ”sender” og ”mottar” skoler ungdom mellom seg på lista, som del av sorteringsarbeidet i hvem av OT-veilederne i fylket som skal følge opp den enkelte ungdom i sitt nærrområde. I tillegg fungerer det som en faktor som kvalitetssikrer listene og retter opp potensielle feilkilder. Ungdom kan for eksempel ha havnet på OT-lister som ikke sogner der de reelt har bosted. I disse tilfellene tar OT-veiledere fra andre skoler kontakt med OT-veilederne på vår caseskole og spør om dette er en ungdom som tilhører til dem.

Når lista er klar og oversendt fra fylkets inntakskontor, setter veilederne seg ned og fordeler den seg imellom. Så begynner arbeidet med å ringe til hver enkelt ungdom. En av de første problemstillingene OT-veilederne møter på, er feilkilder. Listen inneholder ofte navn på ungdom som ofte er i opplæring eller har jobb. En vanlig feilkilde er at de møter på lærlinger, men noen ganger møter veilederne på ungdom som har høyere utdanning:

”Det kan være ungdom som faktisk er ferdig. Jeg har snakket flere ganger med ungdom som går på universitet og høyskole. Det blir jo veldig rart, fordi de trenger jo ikke noe oppfølging” (OT-veileder).

Første målsettingen i kontaktfasen er å komme i gang i arbeidet slik at OT-veilederne er godt i gang med sine ringerunder før sommerferien begynner. Da slipper en del ungdommer å gå ut i skoleferien uten å vite hva de skal gjøre. Hver av OT-veilederen jobber med OTTO, et dataverktøy som viser hva som er statusen på den enkelte ungdom. Etter hvert som man får kontakt med ungdom, oppdaterer man statusen fortløpende slik at man til enhver tid er oppdatert. Et viktig spørsmål er om man får kontakt med all ungdom:

”Nei, det er jo den største utfordringen. Det tar fryktelig mye tid å få kontakt med ungdom. På dagtid er det nesten umulig å få kontakt med dem. Jeg ringer stort sett på ettermiddag og kveld” (OT-veileder).

I kontaktfasen viser det seg også at man møter på ungdom som har vært kontaktet mange ganger tidligere av OT-veilederne. Dermed møter veilederne på mange ”gjenganger”, ungdom som har hatt tilbud om oppfølging i flere år:

”Vi rådgiverne ser igjennom listene ganske ofte sammen med miljøterapeutene, som jobber med ungdom som står på den eksterne lista. Det er noen av dem som har vært innom flere av rådgiverne på skolen. Å, ja, var det han, ja. De har prøvd alt” (OT-veileder).

”Du har jo de vi har ringe mange år på rad, for eksempel. Det er jo noen av dem som står på lista i flere år, helt fram til de fyller 21 år, så står de på denne lista, hvis de er

i arbeid eller har tatt seg et friår, og ikke har søkt året etter. Det er jo noen ungdommer som sier: ringer du i år igjen!” (OT-veileder).

Arbeidet med å ringe til den enkelte ungdom skjer gjennom hele året. OT lager seg et årshjul, som viser frister med når man skal være ferdig med ulike faser av oppsøkningsfasen. Arbeidet er intensivt på høsten, men roer seg ned på våraparten. Når man så har ringt en del og ikke fått kontakt, forsøkes andre kanaler. Det skrives brev, og disse sendes rekommandert, men svært mange kommer i retur. OT-veilederen møter også på ungdom som ikke ønsker oppfølging fra OT:

”Det er en del som sier nei til oppfølging. De avfeier oss ved første kontakt. Når de så ikke vil ha kontakt, sender vi ut et brev til dem. Vi skal jo det skriftelig at de ikke ønsker oppfølging. Dette sendes rekommandert eller ferdig frankert. Vi får sjelden mange brev i retur med ønske om ingen oppfølging fra ungdom” (OT-veileder).

12.4.5.2 Den individuelle oppfølgings samtalen og å finne tilbud

Etter at OT har fått kontakt med ungdom, starter man med å kalle inn til individuelle samtaler som skal avgjøre hvilken oppfølging ungdommen skal ha. Her jobber man også med å finne fram til passende tilbud. Tverretatlig samarbeid får økt betydning her. Omtrent all ungdom OT er i kontakt med stiller seg positivt til at saken deres blir tatt opp i aksjonsteam. Våre informanter er godt fornøyd med aksjonsteam. Disse erfares som veldig nyttige. Aksjonsteamene er en arena som på en enkel måte gjør at OT-veilederne kan utveksle informasjon på. Det forenkler også kontakten med samarbeidspartnere. Samarbeidet vurderes om godt, og hvis man ikke sitter i dem mister mye kontakt med hva som eksisterer av tilbud.

Det er i arbeidet med å finne tilbud til ungdom at utfordringene melder seg. Våre informanters erfaring er at man ofte kun følger ungdom til NAV og har ingenting mer å gi. Det er vanskelig å finne praksisplasser, for eksempel.

”NAV har heller ikke tid eller ressurser til å finne en praksisplass til hver enkelt ungdom. Dermed blir det vanskelig, når ungdommer er overlatt til å komme seg ut sjøl og finne praksis sjøl” (OT-veileder).

”Jeg føler at ungdommene ofte blir overlatt til seg sjøl. Det ansvaret å finne seg arbeidspraksis, dette er noe de må gjøre sjøl. De fleste ungdommene sier at, ja, dette får jeg til. Jeg får til å gå rundt og spørre bedrifter om praksisplass. De får med seg papirer fra NAV om individstønning, og hvordan dette med praksisplass fungerer” (OT-veileder).

Våre informanter erfarer at tilbudsapparatet for ungdom er begrenset. Det er lite tilbud å ta av. Ofte blir tilbudene avhengig av at ungdom stiller opp, hvis man skal lykkes med å få dem realisert. Tilbudene er for få. Våre informanter påpeker også at det trengs flere tilrettelagte tiltak med oppfølging, for de ungdommene som ikke kan konkurrere på det ordinære arbeidsmarkedet.

12.4.5.3 Betraktninger om målgruppen utenfor skolen: psykisk helse

Våre informanter forteller at det knytter seg betydelige utfordringer til ungdom som er falt fra,. Det er vanskelig å få gjort noe for denne gruppen. Informantenes inntrykk er at innen frafallstallene ligger det mye dårlig psykisk helse:

”Mange av dem som har oppfølging av OT, burde også ha et tilbud om psykisk hjelp” (OT-veileder).

”De ungdommene som det er mest arbeid med, er jo de som ikke er i noe aktivitet overhode” (OT-veileder).

Når OT-veilederne er konfrontert med en slik situasjon, befinner man seg raskt i en situasjon der en OT-ansatt kan bli en type ”behandler”. Dette er en utfordrende grensegang og OT-veilederne har kontinuerlig påminnelse at de ikke jobber med behandling, men videregående opplæring:

”Vi prøver å være veldig bevisst på å si at vi er ikke en behandlingsinstitusjon, men en opplæringsinstitusjon. Det samme sier PPT-tjensten. Man kan sette i gang undersøkelser, veiledning og tiltak, i forhold til å støtte opp om opplæringen av ungdommen. Hvis det er behandling, så er det til barne- og ungdomspsykiatrien man skal gå” (OT-veileder).

Flere av OT-veilederne har spesialpedagogisk kompetanse, og det er dermed ”fristende” å gå inn i en behandlerrolle. Dette er ofte en problemstilling som man tar opp nesten hver uke, at OT-ansatte ikke skal påta seg rollen som behandlere:

”Hvert arbeidslag har møte en gang i uka. Og da føler jeg at jeg sitter på hvert møte og sier til hvert enkelt, husk vi driver opplæring, ikke behandling!” (OT-veileder)

”Sjøl om vi ikke har formell kompetanse, er det lett å gjette seg til at de som ligger hjemme på sofaen er deprimert. Du trenger ikke å ha noen stor medisinsk utdanning for å finne ut at de er mest sannsynlig er det” (OT-veileder).

12.4.6 Etterspørsel om dokumentering og rapportering

OT-veilederne vi intervjuet sier også at de har erfart et økende behov for dokumentasjon og rapportering av utførte arbeidsoppgaver. Dette erfares som en økende arbeidsbyrde, og kan til tider framstå som en slags ”tidstyv”. OT-veilederne med rådgiverstilling sier at de ikke rekker å registrere all kontakten de har med ungdom i løpet av en arbeidsuke. I tillegg erfarer man overgangen til nytt datasystem for registrering som utfordrende. I dag har fylket gått over til å bruke datasystemet OTTO.

Våre informanter forteller at når aktører for fylkesadministrasjonen kommer ut i ”felten”, er dette mer for å hente inn navn og tall enn tiltak som virker. Noen OT-veiledere formulerer det slik:

”Det virker som det er mer viktig å få fram rette tall, enn å hoste opp tiltak som virker” (OT-veileder).

”Fylket er mye mer lojalt på rapportering oppover i systemet, enn tiltak nedover i systemet” (OT-veileder).

12.4.7 Utenfor eller innenfor skoleporten?

På denne skolen vi har hatt som case her er våre informanter godt fornøyd med en skolebasert modell. Som vi har vist i vår gjennomgang jobber denne skolen både mot ungdom før de blir en del målgruppen, samt mot ungdom som ikke er på skolen. De betydeligste utfordringene ligger i å få kontakt med hver ungdom og å finne gode og helhetlige tilbud. Om ikke skolebaserte modeller, hadde en av våre informanter å si følgende:

”Hvis OT skal stå utenfor, så blir det bare enda en dør å stange hodet i. Det er like greit at ungdommene er i et system som kjenner dem og kan fange dem opp tidlig. Jeg er stygt redd for at den dagen de går ut her, så skal de gå bort til OT-døra, så blir det et vakuum. Det kan også bli et langt vakuum. Jeg tror at det mest effektive er å ha OT som en del av skolen” (OT-veileder).

Som vi ser av sitatet gir skole/rådgivningsbaserte modeller en rekke fordeler som styrker tjenesten. Små stillingsandeler kombinert med andre rådgiverressurs betyr nærværsfaktor, forenkler relasjonen til den enkelte ungdom gjennom at ungdom slipper å forholde seg til flere OT-veiledere, og gir faglig sett mulighet til å utnytte annen kompetanse. OT-veilederne har gode erfaringer med det tverretatlige samarbeidet, men dette er også variabelt. Samarbeidet med NAV er godt men samtidig preget av uforutsigbarhet, spesielt med tanke på å finne gode tilbud. OT-veilederne jobber også mot målgruppen som er utenfor skolen. Det er vanskelig å få tak i alle sammen. Det brukes mye tid på oppfølgingsarbeid, sannsynligvis den mest tidkrevende arbeidsoppgaven.

12.5 Tverretatlig samarbeid og samarbeid med partnere

En sentral arbeidsoppgave for OT er tverretatlig samarbeid. Tidligere evalueringer av OT påpeker at et av hovedmotivene for opprettelsen av OT på av 1990-tallet var manglende tverretatlig samarbeid mellom ulike etater med ansvar for oppfølging av målgruppen (Grøgaard et al. 1999). Avviket på dette feltet førte til mangelfulle tilbud for målgruppen. Økt og bedre samarbeid mellom kommunene hadde som intensjon å utarbeide et mer helhetlig tilbud for målgruppen. For å kunne realisere dette har tjenesten som fått en spesiell oppgave. OT er gjennom Opplæringsloven pålagt å koordinere og delvis sikre at det foregår samarbeid mellom etater, noe som ifølge våre data byr på utfordringer med sine etablerte og usynlige barrierer. OTs ansvar er å formidle og samordne tilbud fra andre etater, men skal i liten grad ta over andre etaters arbeidsoppgaver eller mandat. Dette er i seg selv en grenseoppgang med sine egne gråsoner. I vår gjennomgang vil vi i hovedsak ta for oss rammene for det tverretatlige samarbeidet, som ofte karakteriseres av etaters innbyrdes differensiering og oppgavefordeling. På et overordnet nivå er våre informanter godt fornøyd med det tverretatlige samarbeid, men påpeker samtidig utfordringer.

12.5.1 Organiseringen av samarbeidet

Organiseringen av tverretattlig samarbeid ser ut til å følge det samme mønstret som vist i tidligere i evalueringer av OT (Grøgaard et al. 1999). På et overordnet nivå følger det en grov todeling: samarbeid skjer på den ene siden internt i fylkeskommunen, og på den andre siden at man jobber eksternt opp mot kommunale og statlige ledd som ligger utenfor fylkeskommunens administrative mandat. Internt i fylkeskommunen samarbeider OT med ulike etater som er del opplæringstilbudet eller har andre former og roller som gjør dem til viktige samarbeidspartnere. Ulike aktører knyttet til skolen samarbeider med tjenesten: helsesøster, rådgivertjenesten, PPT etc., mens eksternt er NAV og ulike kommunale etater viktige etater tjenesten er i løpende kontakt med. Tverretattlig samarbeid i fylket skjer ofte der lokalt OT er lokalisert med eller i nærheten av relevante samarbeidspartnere.

Den kanskje vanligste areaen for organiseringen av tverretattlig samarbeid er bruk av team på kryss av etater. Lokale OT-medarbeidere møter ansatte fra andre etater på enten ukentlig basis eller ca. hver 14. dag i sitt nærområde eller kommune. Andre kommer sammen etter behov og møtes eksempelvis én gang i måneden. I teamene kan OT-ansatte melde inn eller ta opp individuelle saker som angår den enkelte ungdom de representerer, samt at man fordeler ansvar og oppgaver seg imellom. I teamene snakker OT-ansatte direkte til saksbehandlere fra andre etater og kan derav avgjøre hvilket tiltak som er mest hensiktsmessig å sette inn. I teamene møter representanter fra NAV, barnevernet, psykiatrien etc. Teamene har naturligvis ulikt navn fra fylke til fylke, og kalles for eksempel "OT-team" eller "aksjonsteam". Som oftest er teamene en erfaringsutvekslingsarena som igjen skaper nettverk OT-ansatte kan bruke i sitt arbeid.

Evalueringen av OT fra 1998 fant at teamene i liten grad fungerte som forutsatt (Grøgaard et al. 1999). Teamene fungerte mer som en type informasjonsarena enn et direkte verktøy som kunne lede fram til et konkret helhetlig tilbud for den enkelte ungdom. Formaliserte OT-nettverk hadde redusert verdi og ansatte fant det mer effektivt og hensiktsmessig å henvende seg individuelt til saksbehandlere i andre etater. Gikk man via dette leddet ville det gi mer konkrete resultater i oppgaveløsningen. Sammenlignet med våre data og funn viser vår evaluering noe av sammen mønstret, men med noen endringer. Fremdeles fungerer OT-teamene som arena for informasjonsutveksling, men på den annen side erfares de at man kan finne fram tilbud gjennom bruk av teamene. Det kan for eksempel se ut som at OT-ansattes tidligere tendens mot å gå direkte mot individuelle enn bruk av OT-team er noe redusert. I hvilken grad dette arbeidsmønsteret er endret fullstendig fra forrige evaluering, er det fremdeles usikkert å trekke en helt klar konklusjon på. Men teamene har også sine begrensninger her. Flertallet av våre informanter erfarer teamene som nyttig og er et ønsket verktøy. I de fylkene som har lite erfaring med team, viser våre data et nødvendig behov. Vi finner på den annen side at det også er variasjon i hvor vant man er til å bruke team. I noen fylker virker teamene godt innarbeidet og har for eksempel eksistert i over 10 år, mens i andre fylker er teamene av nyere dato og man har kun holdt på med dem i ett par år.

I ett av fylkene, Aust-Agder, har man for eksempel hatt OT-team i alle kommunene i mer enn ti år. Her møter OT-ansatte representanter fra NAV og kommunene, som oftest vil si barnevern. Teamene fungerer her som informasjonsutvekslingsarenaer og man kan melde inn saker etter behov. Hvor godt de fungerer er varierer igjen fra kommune til kommune. Fylkets

store kommuner har gode og fungerende team, mens OT-team i små kommuner har utfordringer med å sikre god kontinuitet.

En ofte tilbakevendende problemstilling våre informanter tar opp, er andre etaters til dels manglende oversikt over sitt virkemiddelapparat eller nødvendig informasjon viktig for realiseringen av tverretatlig samarbeid. Informasjonskvaliteten er et stikkord og denne kan oppfattes som varierende. Noen ganger er den god, andre ganger mangelfull. Når OT-ansatte for eksempel gjør en henvendelse, kan de møte at andre etater som i liten grad sitter på den relevante informasjonen som er nødvendig for å utarbeide et tilbud.

12.5.2 Viktigheten av å bygge relasjoner, få til godt samarbeid og koordinere oppgaver

Andre etaters innbyrdes differensiering og oppgavefordeling er selvsagt en gitt forutsetning i det tverretatlige samarbeidet og et forhold enkelte vil argumentere for at OT må og/eller bør forholde seg til. Dette aspektet er OT-ansatte klar over, men det virker som man i liten grad er opptatt av å problematisere det og tar det mer for gitt at samarbeidet skal være velfungerende. I ett av fylkene har man tatt dette opp som problemstilling og jobber aktivt for å redusere barrierer mellom etater. I styringsdokumenter og utøvelsen av OT-funksjonen på overordnet nivå, legger man i størst mulig grad opp til å jobbe aktivt mot samarbeidspartnere. En av våre informanter sier at de brukte mye tid på å etablere gode samarbeidsrelasjoner med ulike samarbeidspartnere i kommunene i sitt fylke. Godt samarbeid er viktig når man skal få til en av OTs viktigste oppgaver, nemlig koordinering av etaters virkemiddelapparat for å få til gode helhetlige tilbud. Her står gjerne dilemmaer i kø, spesielt når OT møter på etater i kommuner som i liten grad er interessert i å bli koordinert. Dette kan gjerne uttrykke seg i at kommuneansatte har begrenset kunnskap om hva andre ansatte i kommunen holder på med i én og samme kommune. Når målgruppen blir ytterligere differensiert, for eksempel gjennom at enkelte ungdommer trenger oppfølging på spesielle felt, griper man direkte inn i andres etaters mandat og virksomhetsområder:

”OT kan ikke påvirke køen til barnevernet, køen til psykiatrien. Vi har ingen myndighet til å instruere andre” (OT-koordinator).

Utfordringen ligger i at mange etater har egne lovverk eller jobber relativt selvstendig i forhold til samme målgruppe. Det kan virke som i enkelte tilfeller at etater også ønsker fokus på egne prioriteringer og ressursituasjon. Dette kan gi særlig utslag av at enkelte ungdommer ofte blir videreført fra den ene etaten til den andre før man eventuelt klarer å finne fram til et passende tilbud. Det kan bli mange avklaringsrunder og resultatet er ventetid for målgruppen. En våre informanter påpeker at hun har et inntrykk av at ungdom ”surfer rundt fra etat til etat”. Med dette menes at når en etat ikke finner passende tilbud for en ungdom, må ungdom gå til neste etat og ”trekke kølapp” der. Som en følge av dette, har OT i ett fylke satt fokus på å virkeliggjøre at etater har god kunnskap om hverandre og redusere avstanden mellom etater:

”Det blir fort veldig mye myter om hverandres arbeid” (OT-koordinator).

En av hovedløsningene for å få til et godt tverretatlig samarbeid er *forankring* på en slik måte at samarbeid blir en varig arbeidsform. Dette har man jobbet systematisk med blant annet i Vestfold. Hovedprinsippet for å få dette til er først og fremst arbeid på et politisk og

administrativt plan. Forankring må skje i alle ledd, fra toppledelse til saksbehandlerledd, og i tillegg ta i bruk de andre verktøyene som finnes, som for eksempel aktiv bruk av Opplæringsloven og Forvaltningsloven. Når man har drevet mye forankringsarbeid, gjennom relasjonsbygging mot avdelingssjefer og saksbehandlere over tid, kan brått brytes dette ned når noen ansatte hos samarbeidspartnere for eksempel bytter jobb. Forankring for samarbeid kan være sårbart og ungdom kan bli skadelidende som et resultat av dette. Derfor er relasjonsbygging et viktig verktøy som det må være trykk på over tid.

Samarbeidsutfordringene ser ut til være synligere i fylker der man i liten grad har tradisjon for å jobbe med tverretatlig team. Fylker som ikke har dette, ønsker mer av det. De ser fordelen med at å jobbe i team kan diskutere enkeltsaker der og da:

”Kommunen og NAV samarbeider i liten grad. Ideen om NAV som skulle være en dør inn og ha en person som skulle koordinere en tjeneste, den finnes ikke. Vi må ringe rundt til mange, hvis vi skal få tak i noen. Det er en som driver med rus, en som driver med sosialstønad, eller en som driver med barnevernet. Det ville være mye enklere om vi kunne lage en forpliktende arena, et sted der vi kan møtes å drøfte enkeltsaker”
(OT-koordinator).

12.5.3 Hvem er ansvaret for målgruppen – jo eldre, jo mindre innsats?

En problemstilling som flere av våre informanter har vært inne på er motsetningen mellom å få til et likeverdig tilbud, og erfaringene av nedprioriteringen av eldre ungdommer innen målgruppen. I utgangspunktet skal all ungdom i det tverretatlige samarbeidet ha like vilkår i oppfølgingen, men enkelte grupper av ungdom erfarer å bli nedprioritert, ifølge noen av våre informanter. Vi understreker at dette er en vurdering som kommer frem, men i hvilken grad dette er representativt må vi ta forbehold om. Enkelte av våre informanter har ett inntrykk av at eldre ungdom (i alderen 19-23 år) innen målgruppen ikke prioriteres nok. Innsats settes inn mot ungdom som er i den ”rette” alderen innen målgruppen, det vil si ungdom fra 16 til 19 år. Dette er ungdom som har en mulighet for å gå tilbake og fullføre videregående opplæring. Til slutt handler dette om hvem som skal ta ansvar for den enkelte ungdom i det tverretatlige samarbeidet.

I ett fylke som hadde revisjon av OT, kom man over slike mangler. Det viste seg at spørsmålet om hvem som hadde ansvaret fort utviklet seg til en slags ansvarsfraskrivelse som i sin tur førte til at ungdommer ble sendt fra etat til etat med spørsmål om avklaring av ansvar. En av våre informanter forteller det var stor enighet om at tverretatlig samarbeid var viktig i fylket, men selv om alle var velmenende om samarbeid var utfordringen at få hadde myndighet. Hvis en mener alvor når det gjelder samarbeid i kommunene, så er fylkets erfaring at skoleeier må sammen med kommuneledelse og NAV-ledelse forankre et slikt samarbeid. Fylket kan jobbe inn mot noen regioner og kommuner for å få til rutiner på tverretatlig samarbeid. På den annen side avdekket man at ungdom som hadde vanskeligheter ikke å bli prioritert. En informant forteller at man for eksempel avdekket at få ungdommer hadde individuelle planer. På et systemnivå var det lite rutiner og retning for samarbeidet, og på individnivå fant man få helhetlige og planlagte tilbud. Når etater skulle finne fram til tilbud bar det preg av mange fragmenterte opplegg.

OTs erfaring fra fylket var at det tverretatlige samarbeidet var preget av barrierer, som kretset rundt spørsmål om etaters ansvar. En barriere var at kommunene prioriterte ulikt. Ifølge en informant faller gruppen 16 til 21 år mellom flere stoler, fordi det ikke er alle som ønsker å ta ansvaret for dem. Når de er inne denne alderen sier kommunene, og kanskje muligens NAV, at det er andre etater som har ansvar for dem. Når enkeltkasusene er mer komplekse og inkluderer spørsmål knyttet til helse og bolig, blir det ytterligere utfordrende. Tiltak koster penger, sier informanten og gir et eksempel på hvordan kommunene som har ansvar for oppfølging av OTs målgruppen prioriterer ulikt og at tilbudet er avhengig av ressursituasjonen til den enkelte etat i kommunen:

”Jeg kan gi deg et eksempel. I fjor var hadde vi en 10-klasing, ei jente, som ikke skulle søke videregående opplæring/skole. Dette var hun helt sikker på. Hun kunne tenke seg å bli frisør. Ungdomsskolens hennes tok kontakt med en frisørsalong like ved der hun bodde. Det ble ordnet med utplassering. Det ble også tatt kontakt med fagopplæringen på fylket, slik at hun kunne få seg en opplæringskontrakt i frisørfaget. Frisørsalongen sa seg villig til å ta imot henne. Men dette var en ei jente med et sammensatt problemkompleks: barnevernet, BUP, familieforholdene var vanskelig. Frisørsalongen erfarte etter hvert at hun var upålitelig. Det ble klart at man likevel ikke kunne tegne en kontrakt med jenta. Dermed står jenta uten noen tilbud. OT tar så kontakt med barnevernet. Nei, de hadde henlagt saken, så de mente at det var OT sitt ansvar. OT tok så kontakt med NAV, og de skulle se på saken. Realiteten var at ingen ville ha henne og hun gikk imellom de ulike etatene. Tiltak rundt sånne typer jenter koster penger. Jenta tilhører ikke en stor gruppe, men er en krevende gruppe ungdom” (OT-leder).

12.5.4 Samarbeidet med Nav

Evalueringen av OT fra 1998 påpekte mange utfordringer i samarbeidet med daværende Arbeidsmarkedsetaten (Grøgaard et al. 1999) (som senere ble Aetat og deretter NAV-arbeid). Evalueringen påpekte flere samarbeidsutfordringer som uvillighet til å formidle praksisplasser, oppfølging av ungdom i praksisplass, stadig skriftende endringer, i mål, virkemidler, rammer i budsjetteringene, utforutsigbarhet i tjenesten, etc. En av evalueringens poenger var hvordan man tilnærmet seg ungdom: mens OT setter ungdommens behov i sentrum, var den daværende Arbeidsmarkedsetaten en regelstyrt organisasjon. Her hadde en klare regler og retningslinjer for hva den enkelte saksbehandler kunne gjøre i ulike situasjoner, hva klienter hadde krav og ikke krav på, etc. Forrige evaluering av OT (Grøgaard et al. 1999) påpeker også personfaktoren og at i hvilken grad man fikk til samarbeid var avhengig av den enkelte saksbehandler. Derimot understreker evalueringen at personfaktoren ikke var en årsak til redusert samarbeid, men en betingelse.

Flere av forholdene som nevnes i forrige evaluering er også til stede i vårt datamateriale. På et overordnet nivå er våre informanter ikke fullt kategorisk at samarbeidet med NAV er erfart som problematisk. Data fra vår evaluering antyder at dette kan ha endret seg i en mer positiv retning og at samarbeidet er blitt bedre enn siden forrige evaluering. Flertallet av våre informanter er fornøyde med samarbeidet, men fremhever at det fremdeles er barrierer som gjør at samarbeidet ikke er friksjonsfritt. Fremdeles erfarer våre informanter NAV som regelstyrt med krav til sine brukere og at en har sine rammefaktorer å forholde seg til. Våre funn antyder også at fremdeles må ungdom finne egne praksisplasser, selv om det i enkelte

tilfeller kommer initiativ fra NAV. Den største utfordringen for OT i samarbeidet med NAV, er stadig endringer i mål, virkemidler, rammer for budsjetteringene og faktorer som fører til mye utforsigbarhet. Som vi har nevnt tidligere er dette spesielt problematisk i forhold til å få utarbeidet gode helhetlige tilbud for ungdom.

Når samarbeidet med NAV drøftes blant våre informanter, henvises det umiddelbart til Den sentrale samarbeidsavtalen mellom AID og KS. Denne avtalen brukes mye og har blitt implementert langt ned på lokalt nivå, som vi har vist i det tidligere underkapittelet. Data antyder at den har gitt klarere rammer for hvordan OT og NAV skal samarbeide. Den trekker opp forpliktelser mellom partene, avklarer rollefordeling og virker dermed til å ha bidratt til å bryte ned samarbeidsproblemen som tidligere har eksistert.

12.5.5 Samarbeidet med skolen

Samarbeidet med skolen er den arenaen som våre informanter er godt fornøyd med, sannsynligvis den areaen der OT har sine beste samarbeidsrelasjoner. Både OT-ansatte og ansatte i skolen som jobber tett opp mot OT er overveiende enige om dette. Dette er en gjengs vurdering fra flere fylker. Samarbeidet gjør seg gjeldene på flere områder. For det første er OT alltid inne i bildet når en elev holder på å avslutte eller droppe ut av utdanningsløpet. I slike tilfeller samarbeider OT godt med skolen og har etablerte rutiner for dette, som oftest knytter dette seg direkte til former for sluttmeldinger som skrives. Ved utstedelse av sluttmeldinger blir ungdommen formelt overført til OT, men som regel har OT vært lenge inne i den individuelle saken før et frafall fra videregående opplæring blir realisert. Resultatene våre tyder på at OT også jobber aktivt nedover mot grunnopplæringen, spesielt mot ungdomstrinnet. Dette gjelder særlig overføringssaker av ungdom fra ungdomstrinnet til videregående opplæring. Det kan se ut som at dette sannsynligvis er en arbeidsrutine som forekommer oftere i fylker der OT har tett samkjøring mot PPT. Et tredje felt vi har observert er at OT arbeider med informasjon om tjenesten mot ungdomstrinnet. Dette forekommer i enkeltfylker og synes i liten grad å være en utbredt praksis som tjenesten jobber etter. Evalueringen vår viser også at OT er aktive i nettverksbygging og kobler dette arbeidet opp mot den pågående etableringen av karrieresentre i landets fylker.

12.5.6 Samarbeidet med kommunale tjenester

Evalueringen av OT fra 1998 viste også til at samarbeidet med etater fra kommunene var også karakterisert som problematisk (Grøgaard et al. 1999). Samarbeidet var bra i enkeltsaker, men på et systemnivå ble kommunene møtt med kritikk. Kommunene ble beskyldt for manglende engasjement i samarbeidet og delvis ansvarsfraskrivelse. Kritikken ble rettet mot kommunene generelt på lokalt/regionalt nivå og ned på kommunenes lokale kontaktnett mot OT. Sammenlignet med funn fra denne evalueringen kan ting tyde på det at samarbeidet er blitt bedre, men et det fremdeles er preget av sine særskilte utfordringer. Flertallet av våre informanter er ikke sterke i kritikken av kommunene, men gir inntrykk av viljen til samarbeid er bedre. Ingen særskilte etater pekes ut som lite samarbeidsvillige, men en legger vekt på at det heller dreier seg om administrative retningslinjer og rutiner som noen ganger kan legge hindringer for et godt samarbeid, som for eksempel ivaretagelse av taushetsbelagt informasjon.

12.5.7 Prosjektarbeid som barrierebryter mellom etatsgrenser

Et interessant mønster våre informanter i enkelte tilfeller viser til, er bruken av prosjekter. OT er ofte med på mange ulike typer samarbeidsprosjekter i sitt nærrområde. Dette er gjerne prosjekter som har som intensjon å forbedre samarbeidet på tvers av etablerte etaters mandat og virksomhetsområde. Prosjektene kan på samme tid være ”tveeggede sverd”. På den ene siden fungerer prosjektene som en barrierebryter, mens på den annen side kan det redusere utviklingen av tilbud til ungdom. En av våre informanter viser til at OT i sitt nærrområde er med på et prosjekt som skal få til bedre gjennomstrømming gjennom å jobbe frafallsforebyggende helt ned i barnehagen. I Grenlandsområdet i Telemark har OT gått sammen med kommuner, NAV, partene i arbeidslivet, Fylkesmannen og fylkeskommunen. Prosjektets intensjon er å se på helheten og få til økt gjennomstrømming i videregående opplæring. Prosjektet går ut på tidlig innsats og man jobber aktivt inn mot barnehagen. Opplæringen i seg sjøl står ikke bare i sentrum, men også helse- og sosialfaglige aspekter. På kort sikt skal prosjektet utvikle innsøkingsteam til alle de større tiltakene som drives i NAV-regi, ikke kun til småtiltak som arbeidspraksistiltak. Gjennom å organisere det på denne måten vil de etater jobbe tettere sammen og man kan sette inn tiltak tidligere.

12.6 Tilbud eller ikke å ha det

En sentral del av OTs arbeidsoppgave er å finne tilbud til ungdom, noe som gjøres som del av det tverretatlige samarbeidet eller gjennom at tjenesten bruker av egen tilbudsinfrastruktur. Kartleggingen av OT fra 2004 og høsten 2009 viser interessante tall i forhold til OTs oversikt over egne tilbud som kan settes inn i arbeidet med ungdom i målgruppen. Kartleggingen fra 2004 viste at 11 av 19 fylkeskommuner hadde egne tilbud som kunne tilbys ungdom. Samme opptelling i 2009 viser en nedgang: kun 7 av 19 fylkeskommuner kunne tilby egne tilbud. Omregnet til prosent, viser dette at i 2004 hadde nesten 60 prosent av fylkeskommunene egne tilbud de kunne benytte seg av, mens i 2009 var det kun 36 prosent av fylkeskommunene som benytte seg av egen tiltaksverktøykasse. Over en femårs periode viser dette en drastisk nedgang, på ca. 25 prosent. Dette gjør OT-ansattes arbeid med å finne fram til gode helhetlig tilbud desto mer omfattende.

Tabell 14 Oversikt over OTs egne tilbud, 2004 og 2009

Fylke	2004		2009	
	Har egne tiltak	Ikke egne tiltak	Har egne tiltak	Ikke egne tiltak
Akershus		X		X
Aust-Agder	X			X
Buskerud	X			X
Finnmark	X		X	
Hedmark	X			X
Hordaland		X		X
Møre og Romsdal		X		X
Nordland	X		X	
Nord-Trøndelag		X		X
Oppland	X		X	
Oslo	X		X	
Rogaland	X		X	
Sogn og Fjordane	X		X	
Sør-Trøndelag		X		X
Telemark		X		X
Troms	X			X
Vest-Agder		X	X	
Vestfold	X			X
Østfold		X		X
Sum	11	8	7	12

Kilde: Tallene er hentet inn fra kartleggingen av OT i 2004, samt evalueringens kartlegging foretatt høsten 2009. Tallene er innhentet gjennom informantintervju og bruk av enkel spørreskjema.

Alle våre informanter understreker at det er stor mangel på helhetlige gode tilbud til målgruppen. Informanter som innehar faglig ansvar sentralt i fylke og OT-veiledere er overveiende enige om dette. Tidligere evalueringer viser mangel på tilbud til ungdom og utfordringer med å finne dem. Våre funn i denne evalueringen bekrefter samme mønsteret.

12.6.1 Samarbeid med NAV om praksisplasser

Evalueringen av OT fra 1998 viste til at praksisplasser var det tiltaket OT benytter seg mest av i arbeidet med å finne fram til tilbud for ungdom (Grøgaard et al. 1999). Dette tyder også våre funn fra denne evalueringen på og med bakgrunn i dette kan vi si at dette i liten grad ser ut til å ha endret seg de siste ti årene. De fleste fylkene, om så å si alle, må basere seg på et samarbeid med NAV for å finne fram til praksisplass. Inntrykket er at anskaffelse av praksisplasser både er noe ungdom selv gjør, i tillegg til at NAV er behjelpelige med dette. I hvilken grad NAV eller ungdom er mest aktive til å finne fram til praksisplasser, er vanskelig å gi noe entydig svar på. Flere av våre informanter påpeker at det er et stort behov for praksisplasser og er mye etterspurt blant ungdom. Noen av våre informanter viser til at man har positive erfaringer med praksisplass. I ett fylke hender det at enkeltungdommer har gått går rett inn og tegnet lærekontrakt eller opplæringskontrakt. Noen får også fast arbeid, men dette gjelder kun et fåtall. Praksisplasser muliggjør for ungdom å få kjennskap til hvordan arbeidslivet fungerer. Dette trekkes frem som en fordel.

12.6.2 Egne tilbud som settes inn

Fylker som har egne tilbud gir ofte tilbud som har som intensjon å stimulere ungdom til å gå tilbake skolen eller som leder fram til en eller annen form for formell kompetanse. I Rogaland har eksempelvis OT økonomiske midler til å sette ungdom tilbake i skoleløpet gjennom hele året. OT har også midler som muliggjør at OT-ungdom kan komme opp på samme nivå som andre elever. Et annet virkemiddel er at dersom ungdommen kommer senere inn i løpet av skoleåret, noe som vil si at man er i lite stand til å gjennomføre skolen, kan ungdommen likevel få delkompetanse i noen fag. Fylket har også utviklet egne hospiteringsordninger i fag som ungdom interesserer seg for. Dermed har man laget former for ”alternative opplæringsløp” som gir ungdom ”smakebiter” på hvordan det vil være å ta et yrkesfag. For eksempel kan en ungdom hospitere på et en kokkelinje en viss periode og finne ut om man liker dette eller ikke. Dermed utfører OT yrkesveiledning i praksis som gir ungdom mer ”hands-on” følelse med hva et yrkesfag vil innebære.

Når det gjelder forskjeller mellom skolebaserte modeller og der OT er tett samkjørt med PTT, ser man forskjeller. Fylker med skole/rådgivningsbaserte OT-modeller har i større grad tilbud å sette inn mot ungdom enn når OT er samkjørt mot PPT. Av fylkene der OT er samkjørt med PPT, er det kun ett fylke som har egne tilbud. Samme mønster er for øvrig observert i evalueringen fra 1998 (Grøgaard et al. 1999).

12.6.3 Rolle som uoffisiell arbeidsformidler

En problemstilling som enkelte av våre informanter er inne på, er at OT i enkelte tilfeller strekker seg langt i arbeidet med å finne praksisplasser til ungdom. Vi understreker at dette ikke er gjengs for alle fylkene. Et mønster som tegner seg, er at enkelte fylker med skolebaserte modeller brukere OT-rådgivere som jobber i skolens rådgivningstjeneste og egne lokale nettverk for å kunne finne fram til praksisplasser. Enkelte OT-ansatte har for eksempel tidligere bakgrunn fra et fag i en spesifikk bransje, og har derav gode relasjoner til arbeidsgivere. De tar aktivt kontakt med bedriftsmarkedet og spør arbeidsgivere om de kan ta imot ungdom. Resultatet av slikt arbeid leder fram til praksisplass for enkeltungdommer. Enkelte av våre informanter påpeker dermed at det ligger et uutnyttet potensial i det lokale bedriftsmarkedet.

12.7 Kvaliteten på OT

En annen problemstilling evalueringen skal ta stilling til, er kvaliteten og nytten av OT. Dette er et utfordrende spørsmål å ta stilling til. Kvalitet kan bety mye for den enkelte. For å kunne gi vurderinger om kvalitet bruker vi data fra informantintervju i OT og vurderinger av tjenesten fra skolens ståsted gjennom breddedata, både fra rådgivere og rektorer i ungdomskolen og videregående opplæring.

12.7.1 OTs syn på tjenestens kvalitet

Våre informanter i OT har i kvalitative intervjuer pekt særlig på at det er behov for kvalitetsheving av tjenesten langs to dimensjoner: 1) forbedring av administrative forhold og 2) et bedre og bredere tilbud til ungdom. Sikring av rutiner og forbedring av søknadsprosessen gjennom bedre rådgivning til ungdom når de skal søke plass i videregående opplæring

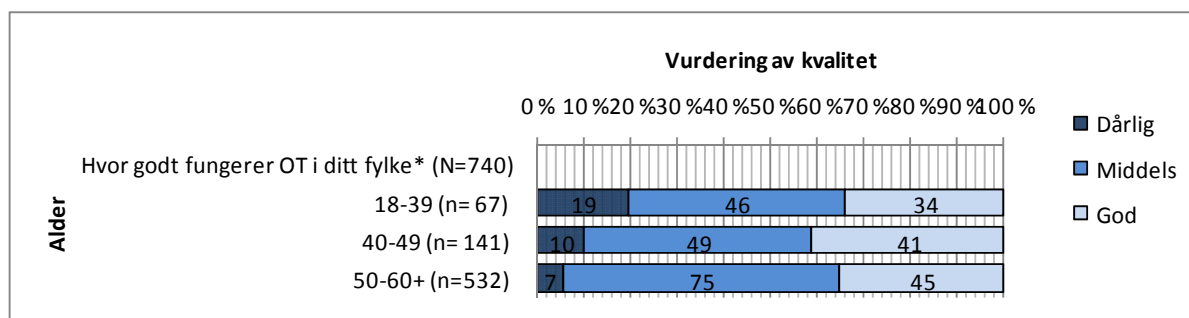
fremheves som viktig. Det å få god kvalitet på veiledningssamtalen med ungdom og å få til et bedre tverretattlig samarbeid med kommunene nevnes også ofte. Videre legger våre informanter vekt at en må ha relevante tiltak å sette inn, ansvarliggjøring av ulike aktører i tjenesten og smidigere overganger fra ulike systemer for å gjøre OT til en bedre tjeneste.

12.7.2 Skolens syn på OTs kvalitet: rådgivere og rektors vurderinger

Vi har også breddedata som gir vurderinger av kvaliteten av OT på et mer aggregert nivå. Data fra kartleggingsstudien viser at rådgivere og rektorer i ungdomsskolen og videregående opplæring gir både like og ulike vurderinger av kvaliteten på OT i sitt fylke. Ser man respondentenes vurderinger opp mot ulike bakgrunnsvariabler, som alder, skoletype og yrke, finner vi interessante vurderinger.

Yngre rådgivere gir andre vurderinger av kvaliteten på OT enn rådgivere som er over 50 år. La oss derfor starte med alder. Vår breddestudie viser at viser signifikante forskjeller mellom aldersgruppene i kvalitetsvurderingen av OT. Figur 37 viser at nesten 20 % av rådgivere mellom 18-39 år vurderer kvaliteten som dårlig. Kun 7 prosent av rådgiverne mellom 50 til 60+ mener den er dårlig. Vi ser derimot at det er en stor andel av rådgiverne som vurderer kvaliteten på OT som middels. Nesten halvparten av rådgiverne mellom 18 til 39 år mener at den er å betrakte som middels. Vi ser imidlertid at den yngste aldersgruppen er noe mer kritiske til hvor godt OT fungerer i fylket; 19 % opplever at dette fungerer dårlig. Bare 7 % i den eldste aldersgruppen mener det samme, 75 % mener kvaliteten er middels, mens 45 % mener OT fungerer godt. Vi ser altså signifikante forskjeller mellom aldersgruppene.

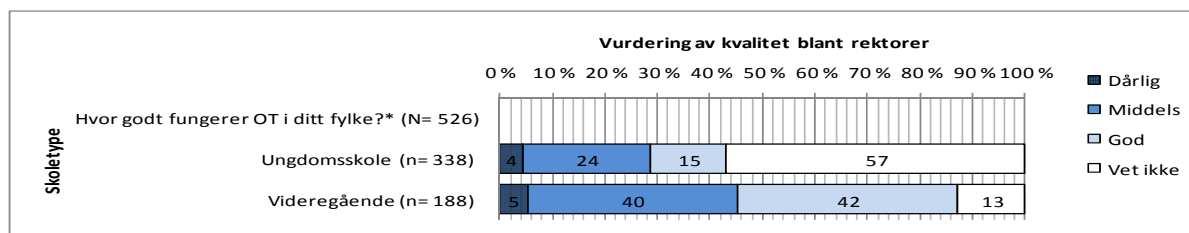
Figur 37 Rådgivernes vurdering av kvaliteten på OT og rådgivernes alder



Note: Resultatene er signifikant på ** = 0.01 nivå, * = 0.05 nivå (Pearson Chi-Square).

Vi finner også forskjeller i vurderingen av OT mellom de som jobber i videregående og ungdomsskolen. I rektors vurdering av kvaliteten på OT ser vi av Figur 37 at kun 5 % av rektorene i videregående opplæring vurderer kvaliteten på OT som dårlig. 40 % av rektorene i videregående opplæring vurderer den som middels, mens 42 % prosent vurderer den som god.

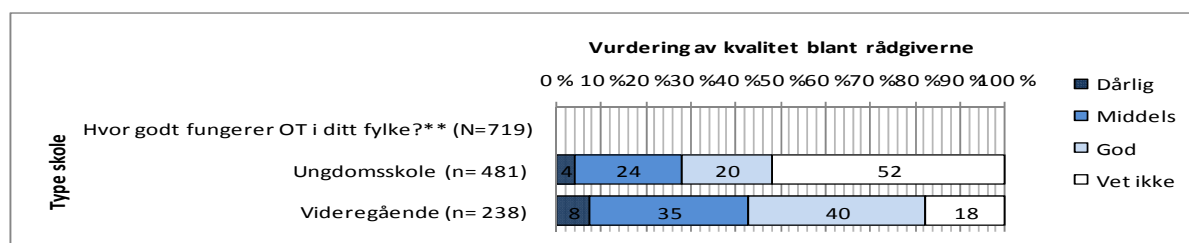
Figur 38 Rektorerens vurdering av kvalitet på tvers av skoletype



Et interessant mønster vi finner i vurderingene på tvers av skoleslag er at en stor del av rektorene i ungdomsskolen gir ingen vurdering av kvaliteten på OT, hele 57% har svart vet ikke. Dette er interessant og viktig funn fordi det kan sannsynliggjøre at nesten halvparten av rektorene i ungdomsskolen i vår breddeundersøkelse faktisk ikke har vært i kontakt med OT eller på en eller annen måte gjort seg kjent med tjenesten. Det er imidlertid mulig at de kjenner til OT på skolen, men ikke på fylkesnivå. Vi synes likevel forskjellen mellom skoleslagene er slående.

Blant rådgiverne finner vi også signifikante forskjeller mellom skoleslagene. Vi ser samme tendensen for rådgiverne i ungdomsskolen som hos rektor når det gjelder OT, 52 % har ingen grunnlag for å gi en vurdering av hvordan OT fungerer i sitt fylke. Vi ser at 24 % av rådgiverne vurderer kvaliteten som middels, mens 20 % ser på den som god.

Figur 39 Rådgivernes vurdering av kvaliteten på OT på tvers av skoletype



Breddedata viser også forskjeller når vi ser rådgiveres vurderinger opp mot formell kompetansebakgrunn. Resultatene antyder at dersom en rådgiver har tatt formell tilleggskompetanse i rådgivning, er det sannsynlig at han eller hun vil gi en mer positiv vurdering av kvaliteten på OT enn rådgivere som ikke har tatt noen form for formell tilleggstudanning innen rådgivningsfeltet.

12.8 Kjønn, rapportering og dokumentering

Under intervjuene spurte vi også våre informanter om kjønn var en problemstilling knyttet til OT. Våre informanter mener for en stor del at kjønnsperspektiver er lite problematisert og at en har for lite fokus på dette i tjenesten. Informantene vurderer innretningen av tilbudene kan være ”gutteaktige” for gutter og ”jenteaktige” for jenter. Tilbud til gutter blir ofte designet ut fra tradisjonelle kjønnsmonstre. Gutter kan for eksempel få praksisplass innen yrker der menn normalt har blitt rekruttert tidligere. Noe av det sammen mønsteret gjelder for jenter. På den annen side ønsker flere av våre informanter mer fokus på kjønn, og at dette blir en problemstilling løftet høyere opp på sakskartet.

De siste årene har det vært fokus på den økende byråkratiseringen av grunnopplæringen. Flere forskningsrapporter har blitt skrevet og har blant annet konkludert med at ansatte i skolen bruker mer tid på administrative rutiner, dokumentering og rapportering enn å holde med faglig rettet arbeid (Strøm et al. 2009). Spørsmålet om dokumentering og rapportering ser vi også er en sentral problemstilling i OT. Evalueringen av OT i 1998 fant også at en del av OT-hverdagen består av dokumentering og rapportering (Grøgaard et al. 1999). Dette gjelder etterspørsel av informasjon fra lokale OT-kontakter til OT i sentraladministrasjonen. Dette er data for å kunne utarbeide gode statistikker som gir grunnlag for å ha oversikt over målgruppen. Rapportering og dokumentering fremstår derfor som et viktig arbeidsverktøy. Våre funn tyder også på at dette er en viktig problemstilling blant våre informanter. Det tegner seg ofte en todeling, spesielt i forhold til hvor lojalitet ligger og fortolkning av hva som er viktigste innsatspunkt i god tjenesteyting. Lokale OT-kontakter argumenterer ofte for viktigheten av å ha flere, gode og helhetlige tilbud å gi ungdom, mens sentrale OT-ledere hevder at det er av stor betydning å ha gode saksbehandlerverktøy. I hvilken grad volumet av dokumentering og rapportering har økt de siste årene, har vi ingen entydig data som kan si noe sikkert om.

12.9 Hvor godt kjent er OT?

En annen problemstilling som noen av våre informanter har vært inne på er informering om OT. OT erfarer å være lite kjent og synlig. Tjenesten er godt kjent for de ansatte som har en relasjon til den, men ukjent for ungdommer som den skal betjene. I et intervju med elever på videregående fikk vi et svar som representerer de fleste elevene vi har snakket med:

”Har dere noe kjennskap til Oppfølgingstjenesten?

Egentlig ikke.

Hva mener du?

Om dere vet hva som er deres oppgave og hva de eventuelt kan hjelpe dere med?

Er det en nettside eller er det mennesker eller?

Det er mennesker som har som primæroppgave å følge opp elever som er i ferd med eller har droppet ut av skolen.

Nei, den religionen har jeg aldri hørt om”

Flere av våre informanter påpeker at når de ofte tar kontakt med ungdom og spør dem om de ønsker oppfølging, kjenner de ikke til OT. Elevintervju gjort som del av vår evaluering bekrefter også dette. Ungdom kjenner først til den via omveier, som for eksempel hvis de har hatt venner som har avsluttet skolegang uten å ha fullført den. Enkelt av våre informanter forteller at informering om OT har vært et prioritert arbeidsområde og har vært aktivt ute og informert om tjenesten i skolene.

12.10 Utenfor eller innenfor skoleporten?

En problemstilling evalueringen skal svare på, gjelder i hvilken grad OT bør integreres eller ha tettere samkjøring mot andre etater, eller operere som en selvstendig tjeneste. Problemstillingen kan være litt på siden i den forstand at OT i de fleste fylker i praksis har tett samkjøring mot andre etater. OT-ansatte jobber imidlertid sammen med andre gjennom uformelt samarbeid og nettverksbygging og/eller er organisatorisk koblet opp mot andre

etater. OT ser i liten grad ut til å være en ”frittsvevende satellitt” som jobber alene. Imidlertid reiser uenighet seg på spørsmålet om OT skal stå innenfor eller utenfor skoleporten: skal tjenesten forankre seg tettere inn mot skolen eller ikke?

Kartleggingen fra høsten 2009, antydte derimot organisatoriske endringsbevegelser i retning av en mer skole/rådgivningsbasert OT (Buland et al. 2010a). Visse fylker som har gjennomgått tjenesten, har i sterkere grad orientert tjenesten mot skolen. Dette uttrykker seg på flere områder, men for det første gjennom at personalansvaret for OT-ansatte lokalt blir gitt til den enkelte rektor, samt at OT-medarbeidere er fysisk lokalisert på en skole eller i nærheten av en. Når visse fylker har vurdert lokaliseringsspørsmålet i tilknytning til organiseringsspørsmålet, velger OT som oftest å plassere tjenesten nærmere skolen.

Våre informanter er derimot delt i forhold til spørsmålet om OT bør være skolebasert eller ikke. Vi vil her gå inn på styrker og svakheter med en skolebasert OT, argumenter våre informanter har vært inne på.

”Sånn som vi har valgt å gjøre det i vårt fylke, så skal ikke OT jobbe masse inn mot skolen. Det er mange gode krefter i skolen som har ansvar for elevene når de er der. Vi må i vårt fylke bli bedre på andre områder, og ikke introdusere noen nye grupper inn i skolen som skal fortelle de hvordan ting skal være” (OT-koordinator).

”Vi mener at OT i skolen er et blindspor, rett og slett” (OT-koordinator).

Som informantene sier har skolen allerede et velfungerende tjenesteapparat. Skolen har kontaktlærere, spesialpedagoger, helsesøster, som i en eller annen grad jobber opp mot ungdom som er i ferd med å avslutte opplæringsløpet. Hvis OT skal tettere inn på skolen og etablere seg der, blir dette enda et ledd som forsterker og legitimerer enda en tjeneste som skal inn i skolen å skaffe seg legitimitet. Potensiell konsekvens kan være mer byråkratisering, klientifisering og tilsidesetting av ungdom i målgruppen som ikke er i skolen.

Snur man overnevnte argument på hodet, ligger styrken med skolebaserte modeller i ekstra tilgang til skolens ressurser. OT kan derav jobbe mer frafallsforebyggende. Når OT også erfarer begrenset ressursituasjon, gir skolen ressursituasjon ekstra styrke. Forankring mot skolen gir organisatoriske fordeler som å være involvert med andre som jobber mot ungdom. Nærhet til problemkomplekset gjør at OT kan være involvert i saker før ungdom slutter.

Integrering av OT i andre tjenester eller ikke, reiser også spørsmål om tjenestens handlefrihet. Noen av våre informanter argumenterer for at tettere samkjøring kan bety redusert handlefrihet og oppgavefokus. Hvis OT involveres for mye i andre tjenesters arbeid og mandat, kan andre oppgaver få prioritering. En av våre informanter sier at dette kan være et dilemma i arbeidet med å finne tilbud til ungdom, og eventuelt komme i konflikt med tjenesten koordineringsansvar. Når det står nedfelt at OT skal koordinere arbeid rundt ungdom med andre tjenester og involvere seg med andre, vil man få begrenset handlefrihet og blir på sett og vis handlingslammet. Man må ha den friheten for å kunne trekke inn de innstanser som er nødvendig for den enkelte ungdom.

I ett fylke der OT er tett samkjørt med PPT har man derimot bevisst valgt å legge lokale OT-kontorer utenfor skolen, et sted der også egne tilbud gis til ungdom i målgruppen. Informanter forteller at man har hatt mange runder på dette. Ofte henger dette sammen med at målgruppen man jobber mot, har valgt bort skolen. Derfor ses det som lite hensiktsmessig å legge OT til en institusjon de har forlatt. Dette skaper dermed en tydeliggjøring av målgruppen, de som ikke søker skolen. Fylket kan også vise til gode resultater ved å legge OT til utenfor skolen. For eksempel har 38 % av ungdom som har vært inne på egne tiltak i regi av OT, gått tilbake til skolen og fullført videregående. Gjennom å legge OT til utenfor skolen, ønsker ungdom å komme dit.

Uenigheten rundt bruken av skolebaserte modeller ser i hovedsak til å knytte seg til spørsmålet om hva som er god ressursutnyttelse og hvordan man normativt bør jobbe i forhold til deler av målgruppen. Forankrer man OT i skolen gir dette mulighet til å jobbe mot ungdom før man faller i fra. Man kan benytte seg skolens ressurser og jobbe frafallsforebyggende. Svakheten knytter seg derimot til at deler av målgruppen som ikke er i skolen, ”de som ligger hjemme på sofaen”, ikke nås. Informanter som argumenter mot skolebaserte modeller, hevder at det ofte er denne delen av målgruppen som virkelig trenger oppfølging, veiledning og tilbud fra OT. Denne delen av målgruppen befinner seg ikke på skolen, de har sluttet. De er alle andre steder enn på skolen. Derfor vil ikke-skolebaserte modeller være mer egnet innretning mot denne målgruppen. Baserer man seg på en skolebasert modell, øker sannsynligheten for at denne delen av målgruppen ikke nås, sier noen av våre informanter.

12.11 Samlet vurdering: hvor går OT?

Vår samlede vurdering og statusbeskrivelse av OT per 2010 vil bli sett opp mot spesifikke problemstillinger reist i evalueringen fra 1998, gjort i forbindelse med Reform 94 (Grøgaard et al. 1999). Forrige evaluering spurte på et overordnet nivå, hvor går OT? Dette spørsmålet vil vi ta videre og se det opp mot punktene vi har gjennomgått. La oss starte med organiseringsspørsmålet.

I 1998 fant evalueringen variasjon i organiseringen av OT (Grøgaard et al. 1999). Som prinsippet skilte OT-modellene seg ved inndeling av ulike samlokaliseringssamordningspartnere i hver av de syv fylkeskommunene som var del av evalueringens datagrunnlag. Dimensjoneringen av tjenesten ga seg derav utslag i en type skole-/rådgivningsbaserte, PPT-tilknyttede og/eller hadde en mer utdanningsadministrativ oppstilling. I hvert fylke fulgte OT samme mønsterinndeling, med en sentral OT-leder i fylket, en gruppe regionale veiledere og/eller OT-koordinatorer og et nettverk av lokale OT-ansatte. Kartleggingen av OT i 2004 og 2009 opprettholdt det nevnte bilde i organiseringsspørsmålet (Buland og Havn 2004, Buland et al. 2010a). I 2010 er OT fremdeles karakterisert av ulikhet mellom fylkene. Våre funn antyder at ingen av fylkene har lik organisering. Hvis man skal gi et bilde av fellesnevner for hovedprinsippene for organisering, skiller dette seg i to, en skole-/rådgivningsbaserte og PPT-forankring av OT. Evaluering fra 1998 sin tredje modell, den utdanningsadministrative oppstillingen, synes å være lik den skole-/rådgivningsbaserte. Når man spør OT-ansatte om organisering, posisjonerer man seg gjerne innenfor denne nevnte spennvidde, om tjenesten skal være skolebasert eller ha en eller annen samkjøring mot PPT.

Fra 2004 til 2010 har det med andre ord vært få eller lite endringer i organiseringen av OT hvis man ser alle fylkene under ett. Organiseringen kan sies å være noe statisk. Over en femårsperiode er det for eksempel kun tre fylker som har hatt gjennomgang av OTs organisering, noe som oftest har resultert i mer eksplisitt fokus på oppgaveløsning, oppstramming av administrative rutiner og mer fokus på å øke betydningen av tverretattlig samarbeid. Innad i fylkene har vi funnet at det er mest aktivitet på det regionale nivået. Dette gir seg utslag i at operativt ansatte får for eksempel mer ansvar for en eller flere kommuner og/eller tettere dimensjonering av OT mot skolene.

Ulikhet i organisering ser ut til å gi seg større utslag i volum dersom vi ser på lokalt nivå. Evalueringen fra 1998 problematiserte i liten grad betydningen av lokal handlefrihet, mens kartleggingen fra 2004 hadde fokus på dette (Buland og Havn 2004, Buland et al. 2010a). SINTEFs kartlegging fremhevet at mange av fylkene hadde tatt hensyn til lokal handlefrihet i arbeidet med å finne fram til en passende organisasjonsmodell. Evalueringen fra 1998 og kartleggingen fra 2004 forsto organiseringsspørsmålet ut fra en tredelte mønsterinndeling, med en sentral OT-ledelse, regional inndeling og lokalt nivå. Inndelingen kan være noe springende, da organiseringsspørsmålet virker å være mest relevant ute på det enkelte lokale OT-kontor i hvert fylke. Dette fremhever vi fordi det er her det er mest rapportert aktivitet og endring i organiseringen. Spørsmål om lokalisering og/eller god utnyttelse i bruk av ressurser virker å være mest aktuelt lokalt der OT jobber i oppfølgingen av ungdom. Uten at vi har aggregerte data på dette nivået, er vårt inntrykk at lokalt OT har utnyttet lokal handlefrihet som er gitt under bestemte rammer og funnet fram til den løsningen som er mest hensiktsmessig. Vi understreker dette poenget fordi mye av organisasjonsaktiviteten rundt dette spørsmålet knytter seg stadig at OT orienterer seg mot skolen. En vanlig erfaring i spørsmål om lokalisering av OT lokalt, er at når OT har vært utenfor skolens område har man bevisst valgt å flytte lokale OT-kontor til skolen. Det er få eller omtrent ingen av fylkene som har rapportert at de flytter ut av skolens område i lokaliseringsspørsmålet.

Lover og forskrifter regulerer og gir klar instruks for hva som er OTs arbeidsoppgaver. Vår evaluering viser at Opplæringslovens paragrafer som gir retning for OTs arbeid i hovedsak er etterfulgt i praksis, med avvik på noen punkter. I hovedsak ser det ut som at implementering og bruk av samarbeidsavtaler har økt betraktelig de siste årene. Vårt hovedinntrykk er også at den sentrale samarbeidsavtalen mellom AID og KS har blitt etterlevd og implementert lokalt. Avtalen brukes svært aktivt av OT, spesielt i samarbeidet med NAV som er tjenestens viktigste samarbeidspartner. Det kan virke som samarbeidsavtalen er til god hjelp i avklaring av punkter som ikke direkte omtales i forskriften, spesielt hva som er etaters plikter og ansvar i oppfølgingen av ungdom. Flere fylker rapporterer at de har oversikt over målgruppen, men har utfordringer med å få kontakt med dem alle. Ungdom kan være til tider vanskelig å få tak i, og det foregår en kontinuerlig problematisering av hvor langt OT skal være oppsøkende i sitt oppfølgingsarbeid, gjennom å spørre ”hva er godt nok”. Å gi ungdom tilbud om individuell veiledningssamtale framstår ikke som en utfordring for OT.

OT har flere utfordringer i forhold til å finne frem til gode og helhetlige tilbud som ikke framstår som fragmenterte. Det å gi et likeverdig tilbud er også en problemstilling. Evalueringen vår viser at de fleste fylkeskommunene baserer seg på tilbud gjennom fra andre etater. Praksisplasser er fremdeles det mest utbredte tiltaket, noe som det også er stort behov for og synes vanskelig å oppdrive. Praksisplasser er mye etterspurt. Som vi har vist i vår optelling er det færre fylkeskommuner som har egne tilbud å gi til ungdom. På overordnet

nivå antyder data at når ikke tilbud er å finne hos samarbeidspartnere, kan OT som oftest tilby skoleplass i videregående opplæring eller ulike varianter av selvutviklede tilbud. Dette fører til en stor etterspørsel etter alternative opplæringsløp for ungdom i videregående opplæring.

Evalueringen fra 1998 stilte spørsmålet om tverretatlig samarbeid var en ulempe. Samarbeidet ble overveiende erfart som godt, men med reservasjoner (Grøgaard et al. 1999). OT opplevde spenninger mot ulike etater, som for eksempel den daværende arbeidsmarkedsetaten, kommunene og fagopplæringen. Vår evaluering gir et noe annet bilde. Det tverretatlige virker å ha bedret seg, men også vi finner spenninger. Samarbeidet med NAV erfares som godt, og formalisering av samarbeidsavtaler virker å ha bidratt til å gjøre samarbeidet bedre. I større grad virker samarbeidsavtalen å ha spilt en rolle i å lage en strategi som skaper forpliktelser. Samarbeidet med kommunene virker også å ha bedret seg. Fremdeles virker det på oss at etater er gode til å samarbeide gjennom felles organiserte arenaer som tverretatlige team. Disse erfares som nyttige og på oss kan det se ut som at det også er et økt behov for flere arenaer for tverretatlig samarbeid. Det er en formålstjenlig arena for informasjons- og erfaringsutveksling.

Fremdeles erfarer en i OT at det er betydelige utfordringer i å finne tilbud, samt at dette ofte tar tid. Vårt hovedinntrykk er at tidsspennet for å finne et passende tilbud og kvaliteten på det preges av store variasjoner. Samarbeid kan raskt føre til tilbud, men ofte kan jakten på tilbud ende opp med tidkrevende avklaringsrunder om hvilken etat som til syvende og sist skal følge opp og gi tilbud til ungdom. På oss virker det for eksempel som at ungdom i en del tilfeller selv skaffer praksisplass, mens NAV noen ganger gjør det og andre ganger ikke. En tenkt effekt av dette er at OT en del ganger overskrider sitt mandat og påtar seg mer ansvar enn de skal og selv agerer som en salgs uoffisiell formidler av praksisplasser gjennom bruk av egne, lokale ressurser. På områder som krever mer innsats overfor ungdom med store og sammensatte problemer, er arbeidet med å finne tilbud desto vanskeligere. Resultatet av dette er at deler av målgruppen som krever mer innsats kan bli gående uten tilbud og ”surfe fra den ene etaten til den andre” i år etter år.

Nevnte utfordringer peker mot rammene som tjenesten jobber under. Samlet sett virker OT internt i liten grad å ha utfordringer med å oppfylle arbeidsoppgavene som knytter seg oppfølging av ungdom, jamfør slik de er formulert i forskriften i Opplæringsloven. Samtidig, gitt den viktige samfunnsutfordringen som tjenesten er satt til å gjøre, å jobbe tett opp mot frafallsproblematikken, virker den å ha begrensende ressurser for å kunne lykkes hundre prosent. Når OT også i stor grad baserer seg på andre etaters bidrag i arbeidet med å finne tilbud, faller man også inn under andre etaters arbeidsmetoder, ressurstilgang, tilbudsstruktur og prioriteringer. Andre etater handler også ut fra sine lovhjemler og har ulik grad av regelstyring de forholder seg til. Når også andre etater ser ut til handle mer autonomt innenfor de rammene trukket opp av sentrale myndigheter, ser det ut som at formalisering og etterlevelse av avtalene intensjoner i praksis fremstår som OT viktigste barriere i kampen mot frafall.

13 Resultatkvalitet – elevenes vurdering av kvaliteten

13.1 Elevundersøkelsen – relativt fornøyde elever?

I denne evalueringen har vi ikke gjennomført noen breddestudie blant elever. I stedet har vi valgt å intervju et betydelig antall elever, for å få et kvalitativt solid bilde av deres erfaringer med skolens rådgivning. For å også få et kvantitativt, representativt svar på spørsmålet om hvordan elever vurderer kvaliteten på den rådgivningen de får, har vi gjennom Utdanningsdirektoratet fått tilgang på utvalgte data fra Elevundersøkelsen 2007-2010. Her blir elever på 10 trinn og VG1 stilt spørsmål om:

- I hvilken grad de er fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for seg selv – og
- I hvilken grad de er fornøyd med informasjonen de får på skolen om ulike utdannings og yrkesvalg.

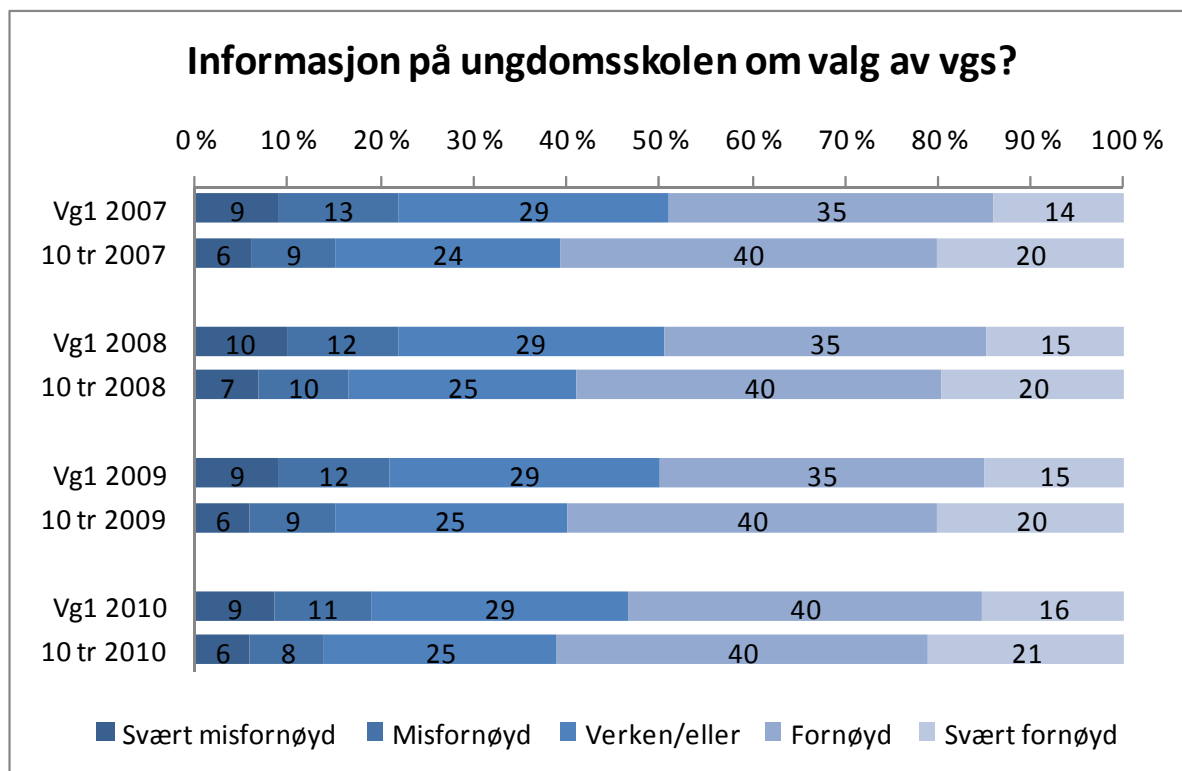
Disse dataene kan altså si oss noe om hvor fornøyde elevene på disse trinnene er med informasjonen de har fått i skolen. Vi har her valgt å analysere disse svarene på nasjonalt nivå. Elevene har svart på en skala fra 1-5; fra svært misfornøyd til svært fornøyd. Utvalget er likt fordelt langs variabler som kjønn og langs trinn 10 og VG1.²⁶

13.1.1 I hvilken grad er elevene fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for seg?

Om vi ser på elevgruppen som har svart på undersøkelsen totalt i 2007 og 2010 ser vi at rundt 38% oppgir å være fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen om videregående opplæring. 17-18% er svært fornøyd mens 7-8% er svært misfornøyd. Vi ser altså ikke store endringer fra 2007-2010 på dette spørsmålet i det totale utvalget. En relativt stor gruppe er hverken fornøyd eller misfornøyd. I Figur 40 har vi brutt ned svarene langs type skole/trinn for hele perioden.

²⁶ Når det gjelder elevene fra videregående som har svart på undersøkelsen ser vi at det er flere fra studiespesialisering som har deltatt i undersøkelsen sammenlignet med øvrige utdanningsprogram. Dette gjelder rundt 40% i de to utvalgene (2007 og 2010).

Figur 40 Hvor fornøyde er elevene med informasjonen på ungdomsskolen om valg av videregående opplæring?²⁷



Vi ser både i 2007 og 2010 at elevene fra ungdomsskolen er mer fornøyde med informasjonen om videregående. Forskjellen mellom 10 trinn og VG1 er signifikant på ($p = 0,00$). Vi ser en liten økning blant elevene i videregående opplæring er svært fornøyd (fra 14 til 16%).

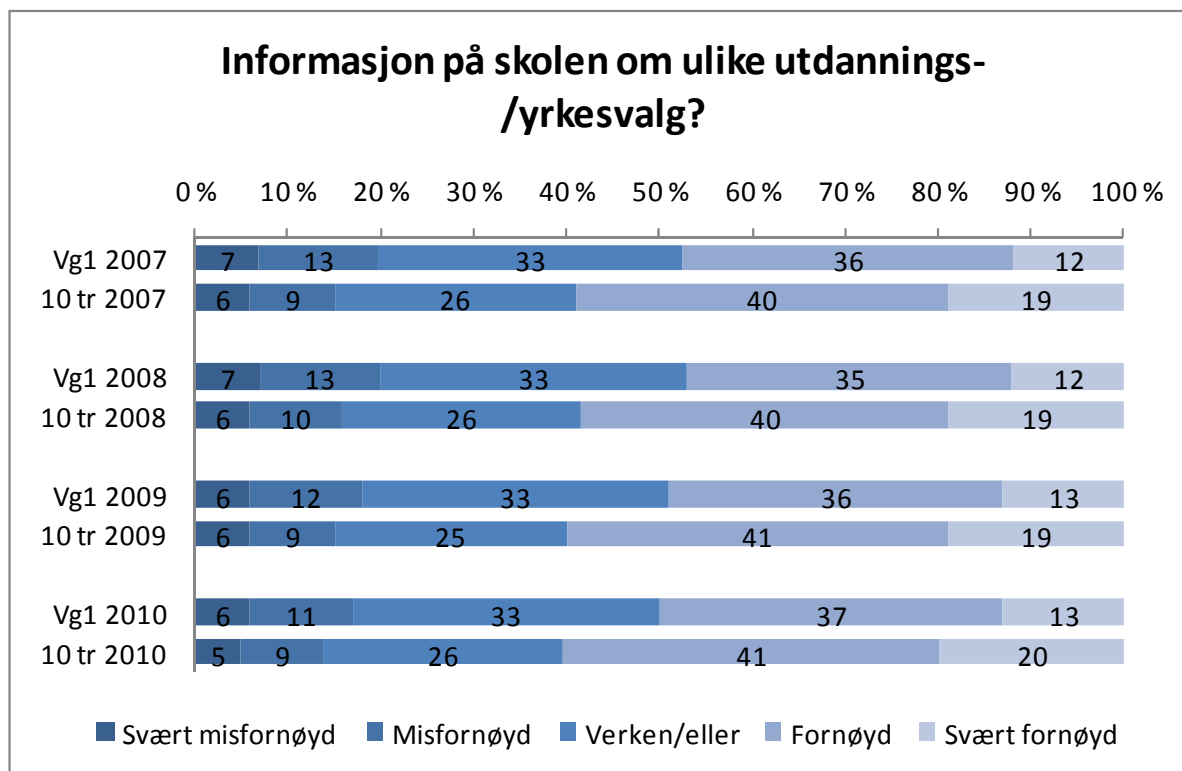
Vi ser også av våre data at forskjellen mellom gutters og jenters vurderinger er små men signifikant forskjellig; guttene i utvalget er mer fornøyde enn jentene. Forskjellen er noe større mellom gutter og jenter i 2010 enn i 2007, men det er fortsatt snakk om små forskjeller.

13.1.2 I hvilken grad er elevene fornøyd med informasjonen de får på skolen om ulike utdannings og yrkesvalg?

Også på spørsmålet som gjelder mer generelt den informasjon elevene får på skolen om ulike utdannings og yrkesvalg ser vi i det totale utvalget elever i 2007 og 2010 at rundt 38-39% er fornøyd, og 15-16% er svært fornøyd. En relativt stor gruppe plasserer seg også her i kategorien hverken fornøyd eller misfornøyd. Og 5-6% er svært misfornøyd. Heller ikke her ser vi store forskjeller over tid. Hva tallene brutt ned på 10 trinn og VG1 for hele perioden sier, ser vi i Figur 41.

²⁷ Figuren er basert på data fra Elevundersøkelsen 2007-2010 som SINTEF har fått tilgang på gjennom Utdanningsdirektoratet. For opplysning om n se Tabell 22a i Vedlegg A.

Figur 41 Hvor fornøyd er elevene med informasjonen fra skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?²⁸



Også på dette spørsmålet ser vi at elevene fra ungdomsskolen er mer fornøyd enn elevene på VG1. Forskjellen er signifikant ($p=0,00$).

Data viser også her at gutters og jenters vurderinger er signifikant forskjellig; guttene i utvalget er mer fornøyd enn jentene. Forskjellen er noe større mellom gutter og jenter i 2010 enn i 2007, men også her er det snakk om små forskjeller. Flere av våre informanter har antydning at jenter i denne alderen ofte er noe mer modne og reflekterte enn gutter, også i forhold til valg av utdanning og yrke. Det kan være den effekten som her kommer til syne, gjennom at jenter har høyere forventninger til rådgivningen, og derfor også blir mer kritiske i forhold til det de føler at de får ut av det.

Hovedinntrykket fra elevundersøkelsens data, er av en elevgruppe som er relativt godt fornøyd med den måten skolen hjelper dem i forhold til de valg de skal gjøre, med vekt på "relativt". Gjennomgående gjennom hele perioden er også bildet av en stor gruppe nøytrale, elever som oppgir å være verken fornøyd eller misfornøyd. Som vi skal komme tilbake til senere i kapittelet, kan denne gruppen delvis forstås som en gruppe av elever som ikke har følt særlig stort behov for rådgivning, og som derfor heller ikke aktivt har opplevd det og fått egne erfaringer.

²⁸ Figuren er basert på data fra Elevundersøkelsen 2007-2010 som SINTEF har fått tilgang på gjennom Utdanningsdirektoratet. For opplysning om n se Tabell 23a i Vedlegg A.

Gruppen av svært misfornøyde er relativt lav, mellom i underkant av 6 % og i underkant av 14 %. Vi ser også at andelen av elever som er misfornøyd er noe høyere i videregående opplæring enn i ungdomsskolen. Dette siste kan forklares blant annet som et resultat av at disse elevene er bedre i stand til å vurdere kvaliteten på den informasjon de har fått. Elever i videregående kan i større grad ha nådd et høyere nivå av det Birkemo (1997) betegner som karrierevalgmodenhet, blant annet fordi de har gjort sine første valg og har erfaringer fra den relativt store overgangen mellom to skoleslag, og dermed har erfaringer knyttet til hvor god den informasjon de har fått stemmer med den virkeligheten de opplever. Hvis våre valg også påvirkes av våre samlede livserfaringer, må en forvente at elever i videregående opplæring har gjort flere erfaringer på ulike områder, og derfor også har grunnlag for å vurdere den rådgivning de får mer kritisk?

Vi ser også liten grad av endring i elevenes vurderinger i den perioden (2007-2010) vi har data for. Endringer som har skjedd i rådgivningen i den perioden, som for eksempel endringer i forskrift, nye kompetansekriterier, satsing på etter utdanning av rådgivere og etablering av karrieresenter/eksterne nettverk, har altså ikke enda resultert i signifikante endringer i elevenes opplevelse av kvalitet. Dette er vel heller ikke forventet, og prosesser som dette tar tid. Sett i lys av institusjonalistisk teori om endringer i store organisasjoner, kan det argumenteres for at det tar tid før strukturelle endringer i en stor institusjon som skolen klarer å gjennomføre organisasjonen. Dette betyr ikke at endringer ikke gir effekt, men at ”ting tar tid”. Endring i strukturer trenger tid før man kan forvente at de også resulterer i endret praksis i et felt med betydelig treghet, der endringsbarrierer kan være betydelige og det mest naturlige vil være å følge kjent kurs.

Likevel kan det også antydes at mye av arbeidet rundt rådgivningen har handlet om strukturelle endringer, på relativt overordnet nivå. Ting som endret forskrift og delt rådgivningstjeneste vil i liten grad være kjent av elevene. Slike faktorer ligger ofte relativt langt fra deres hverdag. Hva er det så elevene registrerer, og hva etterspør elevene fra rådgivningen? Hva er god rådgivning/en god rådgiver? Det skal vi se på videre i kapittelet der vi lar elevens fortellinger om sine erfaringer blir hørt.

13.2 Elevenes opplevelser av rådgivning og kvalitet

Etter intervjurundene er det vårt inntrykk at elevgruppen er tredelt i sitt syn på rådgivningens kvalitet. Noen gir uttrykk for satt de har fått all den hjelp de forventet og trengte, og er godt fornøyd. Ett eksempel finner vi i dette utdraget fra en samtale på et gruppeintervju med elever i videregående skole:

”Jeg synes det er såpass bra, at hvis det skulle blitt bedre hadde de sendt oss på skinner bortover skolegangen.

Helt enig. Jeg er veldig fornøyd. Men kanskje kontorene kunne vært litt nærmere hverandre, for man må omtrent gå en mil for å komme fra et kontor til et annet. De kunne kanskje vært på samme gangen i alle fall”.

Til tross for en svært positiv totalvurdering, ser vi at en av disse elevene også så potensial for forbedring.

Ved siden av den positive gruppen, har vi en relativt stor gruppe som, basert på egne og andres erfaringer, er kritiske eller direkte negative. Disse har ofte opplevd å ikke få hjelp, eller få det de opplever som feil hjelp og råd.

Både den negative og den positive gruppen kunne også bli relativt konkret på hva som gjorde det bra eller dårlig. Ofte går det negative på at man ikke har fått det man forventet, eller i ettertid har oppdaget at det rådgiver opplyste ikke stemte. Feil informasjon om konkrete muligheter i videregående skole, er f.eks. noe som flere av våre intervjuobjekter fortalte at de hadde fått. Noen snakker også om at de opplevde det som at rådgiver hadde en bestemt agenda. En elev i ungdomsskolen fortalte om sine opplevelser:

”Og så føles det som om han på en måte prøver å få oss til å gjøre bestemte valg. Liksom, han sier alle de gode tingene med de offentlige skolene, som for eksempel <Skole NN>, ikke sant, alle fordelene. Det føles som om han prøver å få oss inn på den skolen, et bestemt sted, i stedet for å informere om flere, også private skoler...”

Den tredje gruppen, som nok er den tallmessig største, er de som egentlig ikke har noen erfaringer med rådgiverapparatet, og heller ikke har følt noe behov for det. Disse kan til tider gi uttrykk for ting de kunne ønske seg, men mener ikke at det har påvirket deres valg i særlig grad.

Ett poeng er at alle disse tre gruppene noen ganger kunne finnes innenfor en og samme intervjugruppe. Dette er særlig bemerkelsesverdig i intervjuene hvor elevene kommer fra samme skole og i teorien burde ha erfaring fra det samme rådgivingen. Dette kan tolkes som at rådgivningen når ulike elever i ulik grad, og i for liten grad makter å møte ulike elevtyper og ulike behov.

Det er også vårt inntrykk at elever i videregående skole vurderer den rådgivning de har fått i ungdomsskolen som dårligere enn den de får i videregående skole. Ut fra det vi før har sagt om forskjeller i utviklingsarbeid i ungdomsskole og videregående skole, kan dette være et naturlig resultat. Rådgivingen i videregående skole ER bedre, mer systematisk etc. Det kan selvsagt også skyldes at elever på videregående har nådd et annet nivå i valgkompetanse, og har andre behov for rådgivning enn det de hadde da de gikk på ungdomsskolen og har rett og slett blitt bedre til å gjøre valg. Det kan også tenkes at det valget de har gjort har bidratt til at de opplever å ha mer oversikt over hva de har å velge mellom og derfor har mer konkrete spørsmål til sine rådgivere som er enklere å få og gi svar på.

Elevene har generelt lite detaljkunnskap om sine rettigheter i følge lov og forskrift. De færreste har nok lest forskriften. Svært mange har imidlertid klare forestillinger om hva de ønsker.

Vi vil i det følgende gi noen eksempler på elevvurdering som vi oppfatter som relativt typiske, både med hensyn til kvaliteten på den rådgivningen de har fått, og hva som kunne vært bedre/hva de ideelt sett ønsker seg av rådgivningsapparatet.

13.3 Hva opplever elevene som viktige kvaliteter og hva kunne vært bedre?

13.3.1 Informasjon og kunnskap

Mange etterlyser generelt mer og bedre informasjon. På spørsmålet om de har fått god rådgivningen, tar de utgangspunkt i om de har fått nok informasjon, og informasjon de har opplevd har vært nyttig. Mange elever har også store, nesten urealistiske forventinger: rådgiver forventes å kunne mye, og gi raske svar på de fleste spørsmål. Kunnskapen og evnen til å svare på elevenes konkrete spørsmål om utdanning og yrker, blir målestokken på rådgivningens kvalitet for mange. Noen, kanskje særlig på videregående skole, er også klare på at man ikke kan forvente at rådgiver skal kunne alt:

”Ja, de har jo sine tider og de er jo der for å hjelpe deg. De har jo mye kunnskap, og jeg har i alle fall den erfaringen at jeg har fått mye hjelp. De vet en del. Men samtidig så kan de ikke vite alt heller, så de må kanskje lete opp noe, for så å komme tilbake til deg. Jeg synes at det er ganske greit, egentlig”.

En fornøyd ungdomsskoleelev, formulerte det slik:

”Jeg har fått veldig mye individuell hjelp, om hva akkurat jeg burde søke. Det synes jeg var veldig bra, at de tok hensyn til hva jeg tenkte videre. Det var derfor jeg tok det valget jeg tok, fordi det var det som lønte seg for valgene videre i livet. Det var fint å få informasjon om hva som var lurt å velge”.

Elever med dårlige erfaringer henviser også ofte til feil eller for lite informasjon. Et par eksempler fra elever på videregående skole:

”Jeg synes ikke at jeg har fått så god hjelp. Jeg tenkte jo å søke ny skole, i Tromsø, men jeg følte ikke at jeg fikk den informasjonen som jeg trengte. De sa ikke i fra at jeg måtte melde flytting og sånne ting”.

”Ja, sånn som her på skolen, når vi i vinter skulle velge om vi skulle gå videre på media eller om vi skulle gå videre på allmenn påbygging, da hadde vi i hvert fall et behov for å snakke med noen som hadde litt peiling, som kunne fortelle oss om hva allmenn påbygging gikk ut på. Og da var det veldig lite informasjon å få fra de. Det var nesten ingenting, det vi måtte gjøre var å snakke med de som har gått allmenn påbygging. Ikke herifra, fra skolen eller lærere eller noe”.

Noen fortalte også rådgivere som ikke ”kunne nok”, ikke hadde riktig informasjon. To elever i samme gruppe hadde følgende utveksling:

”Ja, for jeg har fått høre at.. Jeg har en ganske god venn som går første videregående nå, som gikk her i fjor, og hun sa at ”ikke hør på han, for han vet ikke helt hva han snakker om”. At han da egentlig ikke visste så mye, og ofte stemte ikke det han sa og sånn.

Det samme sa storesøsteren min. Hun sa at jeg ikke burde høre på rådgiveren fordi at han ikke vet så mye og gav så dårlig informasjon. Så hun har tenkt å ta pause et par år nå, fordi hun ikke orker å bytte eller må ta det på nytt igjen eller noe sånn. Hun har fått feil informasjon”.

En elev på videregående, fortalte om sine erfaringer med rådgivning på ungdomsskolen:

”De vet ikke nok. Da jeg var der, så stilte jeg mange spørsmål. Vi måtte ha sånn møte med rådgiveren, i ti minutter eller noe sånt, før vi skulle søke. Jeg spurte om masse, men de visste ikke halvparten av det. Bare ”du må søke på internett”, ”du må spørre andre”. Og rådgiverne på ungdomsskolen skal jo liksom være der for å hjelpe til, og spesielt når du skal søke. Så de bør kanskje vite litt mer”.

Flere etterlyser også informasjon *tidligere* på ungdomsskolen, i god tid før man skal ta valget. Dessuten ønsker man tid med rådgiver. En elev i 10.klasse på ungdomsskolen var klare på at det var for sent å få informasjon i tiende:

”Jeg synes egentlig vi får litt lite informasjon om valgmuligheter. Eller, vi har fått det nå i de siste ukene, men det hadde vært greit å fått litt mer informasjon i niende. Jeg skjønnte jo ikke hva tingene betydde en gang i sommerferien, så”.

En annen elev på tiende trinn, mener at nettopp for stor informasjonsmengde også kunne være et problem:

”Jeg synes egentlig vi har fått litt for mye informasjon om alle tingene, og det er egentlig derfor jeg har blitt så usikker, fordi vi har fått så mye om alt”.

Mer, bedre og tidligere informasjon er altså et svært viktig kvalitetskriterium for elevene i deres vurdering av rådgivningen.

13.3.2 Tilgjengelighet

Et annet viktig kriterium er opplevelsen av tilgjengelighet. Rådgiver er relativt usynlig for mange. I tillegg opplever mange at det er for få rådgivere, og for lite tid. Mange ønsker generelt en bedre tilgang.

To elever på videregående skole fortalte om sine dårlige erfaringer:

”Jeg husker på ungdomsskolen, det var i midten av tiende, da fikk vi vite at det var en rådgiver på skolen, det var en måned før vi skulle søke eller noe sånt.

Og da hadde han jo nesten ingen tid da, i siste liten, så da ble det jo køer. 300 stykker skal prate med den samme fyren i løpet av noen få uker. Det blir krasj”.

Rådgiver hadde altså vært usynlig fram til tiendeklasse, og når han/hun endelig ble synlig for elevene, manglet kapasiteten til å ta unna den etterspørsel som da meldte seg.

Relativt mange kunne også fortelle positive fortellinger, om rådgivere som både var synlige og tilgjengelige. En elev på VG1 foretalte:

”Jeg synes i alle fall lærerne våre gjorde det på en bra måte, og rådgiveren var ofte innom og spurte om det var noen som hadde lyst til å bli med ut på gangen å prate, eller for å opplyse om hvor kontoret var og når han hadde time for å snakke med folk. Han var inne veldig ofte og spurte og hentet ut folk som han snakket med. Så jeg synes det fungerte veldig bra. Det var et tilbud der, og de aller fleste brukte det”.

Her ser vi også at nettopp samspillet mellom lærerne og en ekstern rådgiver framheves som en av grunnene til at det fungerte godt. En arbeidsdeling her vil jo gjøre at flere oppgaver utføres av andre enn rådgiver, og at tiden til individuelle møter med rådgiver ble bedre.

En annen elev på videregående, passer bedre inn i den mellomgruppen av positive men ikke tunge brukere av rådgiverkapasitet:

”Han var ikke lite tilgjengelig. Du kunne nesten gå å prate med han når han hadde timer. Så kunne du avtale med han når han kunne. Sånne ting var bra. Har ikke brukt sånn rådgivning så mye, jeg. Har nesten aldri visst hva det har vært heller, så...”.

Tilgjengelighet handler også om elevenes eller rådgivernes initiativ. Den som spør får svar, og av og til oppleves det som om det er opp til eleven å ta kontakt. En elev i videregående skole fortalte:

”Ja, altså, klasserommet vi har hatt de siste to årene, de er faktisk rett under rådgiveren, men det er ikke noen spesiell skilting eller noe som sier hvor det er. Du må ta initiativet selv, til å for det første finne de, og så til å prate med de”.

Nok et eksempel på de som vurderte rådgivningen som bra, uten egentlig å ha egne erfaringer, fikk vi fra en elev på en annen videregående skole:

”Synes det har vært helt greit, egentlig. Hvis man har villet snakke med noen, så har man kunnet gjort det. Jeg har jo ikke vært å snakket med noen, men det er jo mer min skyld enn den personen sin skyld”.

Slik ser vi også at det er stor variasjon mellom hvor stort behov elevene opplever å ha for å snakke med en rådgiver.

13.3.3 Tid og ressurser til rådgivning er viktig

Mang elever registrerer at rådgiver ikke har tid nok til å møte elevenes behov.

Rådgiverressursen oppleves som en barriere også av enkelte elever, som her i to eksempler, først fra en videregående skole og så fra en ungdomsskole:

”Men jeg føler vel at det er litt lite rådgivning generelt, men det kan jo hende at det er fordi Studiespesialisering har ca. 90 elever per trinn, at det blir litt lite på hver enkelt. Men vi var på én samtale i fjor, og da var det i grupper, og ellers må du avtale selv eller finne informasjon selv. Jeg har ikke noen problemer med det, for det meste finner du jo på nettet, slik som de også gjør, egentlig”.

”Men jeg synes det burde vært to, for du ser det på henne at hun er stresset og sliten og lei hele greia. Hun har det veldig travelt. Hun er til stede når hun er med deg, men ting skal gjøres veldig fort fordi hun skal rekke gjennom alle. Og da merker man jo at man kanskje ikke. Men hun gjør en veldig bra jobb til å være alene. Men det burde vært to”.

13.4 Er det noe forskjell mellom skoleslagene?

Som vi har sagt har vi registrert en viss forskjell mellom elever i videregående skole og i grunnskolen. Selv om vi begge steder har sett både fornøyde og misfornøyde elever, er det vårt inntrykk at flere er kritiske i ungdomsskolen. En elev i ungdomsskolen mente at de fikk for lite utfordringer, at det i litt for stor grad ble gjort til deres eget valg.

”Jeg synes det var veldig dårlig før vi startet. Det burde jo vært sånn at vi tok en slags test, for å finne ut hva vi burde gå. Men det var egentlig bare ”du velger jo selv”. Så jeg følte ikke at de ga meg eksempler på hva jeg kunne passe til, liksom. Det syntes jeg var veldig dårlig, for jeg har jo gjerne kunne byttet nå, hvis jeg hadde kunnet gjort det. Men det går jo ikke, eller, ja. Så jeg synes de var dårlige til å tilpasse det vi hadde lyst til å gjøre senere, til hva vi skulle gå nå”.

Flere også blant elevene har vært inne på at rådgiver i ungdomsskolen særlig vet for lite om yrkesfaglige retninger i videregående skole. Særlig blir dette klart i ettertid, når elever selv gjør seg erfaringer i videregående:

”Vi hadde veldig dårlig rådgiver. Kunne ikke så mye om yrkesfagveien, men mer om allmenn og den veien i stedet for. Ville at alle skulle gå det”.

For å nyansere bildet litt, var det selvsagt også elever i videregående opplæring som husket god og tilgjengelig rådgivning i ungdomsskolen:

”Mest på slutten av 10. klasse. Vi hadde veldig flink rådgiver, som ofte var nede å snakket med oss”.

Elev i videregående skole var svært fornøyd med den rådgivning han hadde fått på videregående, og tilsvarende lite fornøyd med ungdomsskolens rådgivning:

”Men jeg har jo fått veldig god hjelp hos rådgiverne, siden jeg tok andreåret mitt i USA, så måtte jeg ha litt hjelp hos de både før og så en god del hjelp etter jeg dro, med noen privatistfag og sånt. Så her har jeg faktisk god erfaring med de, men når jeg

gikk på ungdomsskolen, så var det akkurat som om vi ikke visst hvem rådgiver var fram til februar eller mars”.

Nok en gang ser vi at manglende synlighet og konsentrert innsats sent i tiendeklasse, oppleves som hovedgrunnen til å gi en negativ vurdering.

Men noen er lite fornøyd med rådgivning i videregående skole også. Vi lar denne eleven på VG3 representere disse her:

”Ja, altså, når jeg snakket med hun rådgiveren før jeg valgte allmennfaglig påbygning, for jeg var veldig usikker på om jeg skulle velge media eller allmenn. Og da ga hun meg informasjon som gjorde at jeg bestemte meg for å gå allmenn. Men det var ikke sånn det var, det viste seg at jeg var feilinformert. Så det grunnlaget som jeg hadde for å velge allmenn, det ble liksom litt borte da, når jeg ikke fikk gjøre det som hun sa at jeg kunne få gjøre på skolen. Det var noe faglig, da. Så jeg følte jeg ble feilinformert, da. Og hun fikk hjelp fra en annen rådgiver, de satt sammen og sa ”sånn her kan du gjøre”, men begge to tok feil”.

Feil informasjon blir her nok en gang en viktig målestokk på kvalitet.

13.5 Elevenes møte med sosialpedagogisk rådgivning – lite synlig før du trenger det?

Generelt kan det sies at den sosialpedagogiske rådgivningen er relativt usynlig for store grupper. To ikke utypiske reaksjoner var disse, fra elever i to ulike videregående skoler, på spørsmål om hvor man kunne gå hvis man hadde sosialpedagogiske problemer:

”På denne skolen? Her har jeg ikke peiling. Men går vel an å gå til helsesøsteren, får jeg tro?”

”Sosialpedagogisk rådgiver? Aldri hørt om!”

Noen få forteller at de selv har søkt hjelp der, noen flere kjenner andre som har gjort det, men en stor gruppe ante i utgangspunktet ikke hva vi snakket om da vi spurte etter erfaringer med sosialpedagogisk rådgiver.

Dels handler dette om at dette går under flere navn, rådgiver, sosialpedagogisk rådgiver, sosiallærer osv, men også at det er andre grupper i skolen det er naturlig å ta kontakt med når slik hjelp er nødvendig. Helsesøster er vel den aktøren i skolesystemet som flest tenker på, når de tenker i retning sosialpedagogisk assistanse.

Som med spørsmål om utdanning og yrke, oppfattet relativt mange av de elevene vi intervjuet kontaktlærer som en naturlig person å ta opp utfordringer knyttet til det sosialpedagogiske med. Dette var den de kjente best av skolens personale, og også den som så dem mest i hverdagen. En elev i ungdomsskolen svarte slik på spørsmålet om hvem man kunne gå til hvis noe var vanskelig:

”Kunne så klart sagt ifra til kontaktlærer, hvis man hadde visst at noen sliter. Jeg tror nok at hun ville ha tatt seg av det på en bra måte, for å si det sånn.”

Sosialpedagogisk rådgiver og andre i støtteapparatet, befinner seg naturlig nok lenger fra den daglige opplæringshverdagen, og kan naturlig nok ikke spille frontlinjetjenesten på samme måte som det lærere kan.

Om dette var et alternativ, handlet selvsagt også om egenskapene ved læreren. At dette kunne variere, framkom klart fra våre elevintervjuer. En elev på videregående skole, svarte slik på om han kunne snakke med læreren hvis det var noe han slet med:

”Hvis du har en lærer som det går an å prate med. Enkelte av lærerne på elektrofag er som å snakke til en vegg. Ser ikke ut som de reagerer en gang, ser ikke ut som det kommer inn en gang. Jeg koddar ikke, enkelte av de i hvert fall. Kontaktlæreren min er ganske enkel å snakke med, men enkelte av de lærerne vi har i andre fag er ikke noe å prate med.”

Mange mente at de heller ville snakke med andre enn skolens folk hvis de slet med noe i hverdagen. En relativt typisk vurdering, er denne, fra en elev i videregående skole:

”Egentlig synes jeg verken rådgiver eller helsesøster er så veldig aktuelle for meg å snakke med, fordi jeg vet så lite om de, egentlig. Så jeg føler ikke det bli så naturlig å ta kontakt med de hvis det skulle være noe. Da drar jeg hjem heller, til venner og sånt.”

De fleste i vårt utvalg som hadde erfaringer, mente at de hadde fått god hjelp, og var i alle fall fornøyd med at skolen hadde et slikt tilbud. Selv om de fleste ga uttrykk for at det var mange de ville ta opp ting med før de gikk til sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver, var det godt å vite at skolen hadde et slikt tilbud.

”Jeg synes det er et greit tilbud, for hvis du kanskje har lyst til å snakke om noe som går utover skolehverdagen, da, så har du kanskje lyst til å snakke med noen som ikke har et syn på ting. I stedet for å snakke med venner, for de har som regel vært med på alt og har bestemt seg for hva de synes.”

Noen relativt få fortalte om direkte erfaringer. Selv om man så positivt på at man hadde en sosialpedagogisk rådgiver å henvende seg til, fortalte noen også at det ikke alltid løste alle problemer:

”Jeg husker når det var en jentekrangel i klassen, så gikk vi opp til henne og skulle snakke med henne, men jeg vet ikke om det hjalp like godt, liksom, for de jentene som kranglet sa kanskje ikke helt sannheten, og da ble det litt sånn at det høres ut som om hun har riktig og sånn, ikke sant. Så det var litt sånn, da er det bedre egentlig å kanskje bare snakke om det og gjøre det ferdig der og da, istedenfor å..”

Relativt mange av dem vi intervjuet, ga uttrykk for at de primært ville velge å ta opp slike ting med foreldre eller venner utenfor skolen. En elev i ungdomsskolen var ikke utypisk når han beskrev sine tanker rundt det å skulle hjelpe en annen som man så slet med noe, slik:

”Ja, altså, jeg ville nok først ha snakket med kompisen min eller ei venninne. De hadde kanskje ikke syntes det hadde vært så artig hvis en lærer hadde kommet å snakket med de om et problem som de ikke har sagt ifra om selv. Så jeg ville spurt han eller henne hvordan det gikk, så kunne den personen tatt valget om den ville hatt hjelp.”

13.6 Den gode rådgiver - Hvilke forventninger og behov har elevene knyttet til rådgivningen?

Flere elever har i intervjuene lagt vekt på at rådgivere som ser hel eleven, hele skolesituasjonen er en god ting. Det handler om å få hjelp til å finne seg til rette på skolen, og i det er valg av utdanning og yrke bare en del. En elev på videregående beskriver det slik:

”Jeg synes det er veldig bra, har fått hjelp med en gang jeg kom inn dit, om hvordan jeg skal gå videre fram til VG3. Og så har jeg fått hjelp til å skaffe hybler, og jeg fikk hjelp da jeg var med i en russebilulykke. Da tok rådgiver veldig vare på meg og de andre, noe som jeg satte veldig pris på”.

Rådgivere som viser engasjement, som åpenbart gløder for jobben, oppfattes som positivt, noe vi blant annet så i denne samtalen i et gruppeintervju på en ungdomsskole:

”E....., hun er rådgiver. Hun har vært veldig flink ovenfor meg i alle fall. Hun har hjulpet meg til å ta det valget, som jeg er fornøyd med nå. US

Hun er veldig ivrig og flink.

Hun er veldig ute etter å gjøre sitt beste”.

Ryktet om en god rådgiver sprer seg også av og til utenom skolen. En god rådgiver kan bli et godt argument for en hel skole. Nok et eksempel fra en ungdomsskole, der engasjement framheves om viktig, sammen med generell dyktighet:

”Jeg har hørt at han i ... er veldig flink, jeg tror det er på videregående i ... Han er visst veldig flink til å gi råd hvis du sliter på skolen eller føler at du har valgt feil linje eller noe sånt. Det har jeg hørt rykter om”.

Vi har tidligere sagt at elevene vil ha ”rådgiver-orakler”, rådgivere som sitter inne med mye informasjon og kan svare på alle de spørsmål de får. Samtidig ser vi at mange også etterlyser mer tid til samtaler, og mer refleksjon. Gode rådgivere er slike som på et tidlig tidspunkt i prosessen legger opp til refleksjon rundt valg, og ikke bare spør hva du vil bli, og så er ferdig med jobben hvis du har ett eller annet svar. Denne samtalen mellom en gruppe elever på VG3 berører flere karakteristiske trekk ved ”den gode rådgiver”:

”Først og fremst samtaler i stedet for spørsmål og svar, ferdig.

Kanskje flere rådgivere, og at de viser mer engasjement for å få hjelp, på en måte.

Sånn at vi føler at vi kan få hjelp, at vi ikke trenger å springe etter de, at de er der.

Sånn som nå når vi startet siste året, så hadde det vært greit at de kunne tatt oss inn alle sammen, til en individuell samtale og snakket om hva vi har tenkt å gjøre neste år. Hvis vi har tenkt å gå videre på høyere skoler, at vi kunne fått informasjon og mulighet til å få vite mer. At de tok initiativ nå, tidlig, sånn at vi har dette året å tenke på. Og ikke bare noen måneder før vi skal søke”.

En ting som mange pekte på som kvalitet/mangel på kvalitet, handlet om muligheten for å bli utfordret på egne valg. Rådgivere som tok elevenes første valg for god fisk og dermed var ferdig med jobben, ble ofte nevnt som negativt. En elev i videregående skole, beskrev det slik:

”Nei, både kontaktlæreren vår og rådgiveren var veldig sånn ”hva vil du bli?” eller ”hva liker du å gjøre?” og så når de fikk svaret så var det ”da skal du bli det”. Likte du å sparke fotball, så var det idrett, likte du å ta bilder, så var det media”.

Mange etterlyser klare svar, men enkel løsninger er ikke nødvendigvis et eksempel på god rådgivning. Vi har møtt flere som nettopp etterlyser å bli mer utfordret på deres egne valg. Dette henviser også til behovet for samtaler, som beskrevet over, ikke bare spørsmål og svar.

Når elever ble bedt om å beskrive den gode rådgiver, kom de ofte tilbake til de relasjonelle egenskapene. Det å bli sett av en rådgiver som klarte å se hver enkelt og deres behov, ble opplevd som viktig. En gruppe elever på VG1 reflekterte i intervjuet sammen rundt hvorfor deres rådgiver var så bra:

”At hun snakker til deg, ikke forbi deg, på en måte.

Kjenner mennesker.

Ja, også får tak i deg, får tak i interessen din. Se deg i øynene og være skikkelig med, liksom, ikke bare...

Ja, og så kan de nesten si litt hva du skal velge, på en måte, for da.. Ja, det er mye enklere å gjøre valg, hvis hun nesten... Jeg vet ikke...

Skjønner åssen person du er”.

Som i alle møter mellom en mentor og en elev er det relasjonelle sentralt. Det er i trekantmøtet mellom mentor, elev og oppgave ny kunnskap tilegnes. I dette er mentors, i dette tilfelle rådgiverens, relasjonelle kompetanse sentral. Rådgiver må se eleven som individ og skape tillit, for å kunne føre eleven til et høyere nivå av kunnskap og refleksjon.

14 Resultatkvalitet - Rådgivere og rektorers vurdering av kvalitet

Dette kapitlet tar for seg rådgivere og rektorers vurdering av kvalitet i rådgivningen. Kapitlet er basert på vårt kvantitative datamateriale, og analysert gjennom regresjonsanalyser. Regresjonsanalyser gir oss muligheten til å si noe om hvorvidt det finnes en sammenheng mellom et utvalg variabler, og hvor stor denne sammenhengen eventuelt er.

Kapitlet vil begynne med en kort gjennomgang av de ulike respondentenes vurderinger av kvalitet. Deretter vil vi gå igjennom sentrale funn fra de tidligere kapitlene som har dannet grunnlaget for utvalg av variabler til regresjonsanalysene. Dette gir en god introduksjon til de påfølgende regresjonsanalysene som vil presenteres og drøftes.

Når det gjelder analysene av de kvantitative breddedata forutsetter vi (som forklart i sammenheng med kvalitetsbegrepet) at de som vurderer kvaliteten som god opplever at rådgivningen lever opp til deres forventninger og behov – og at resultatkvaliteten dermed er god.

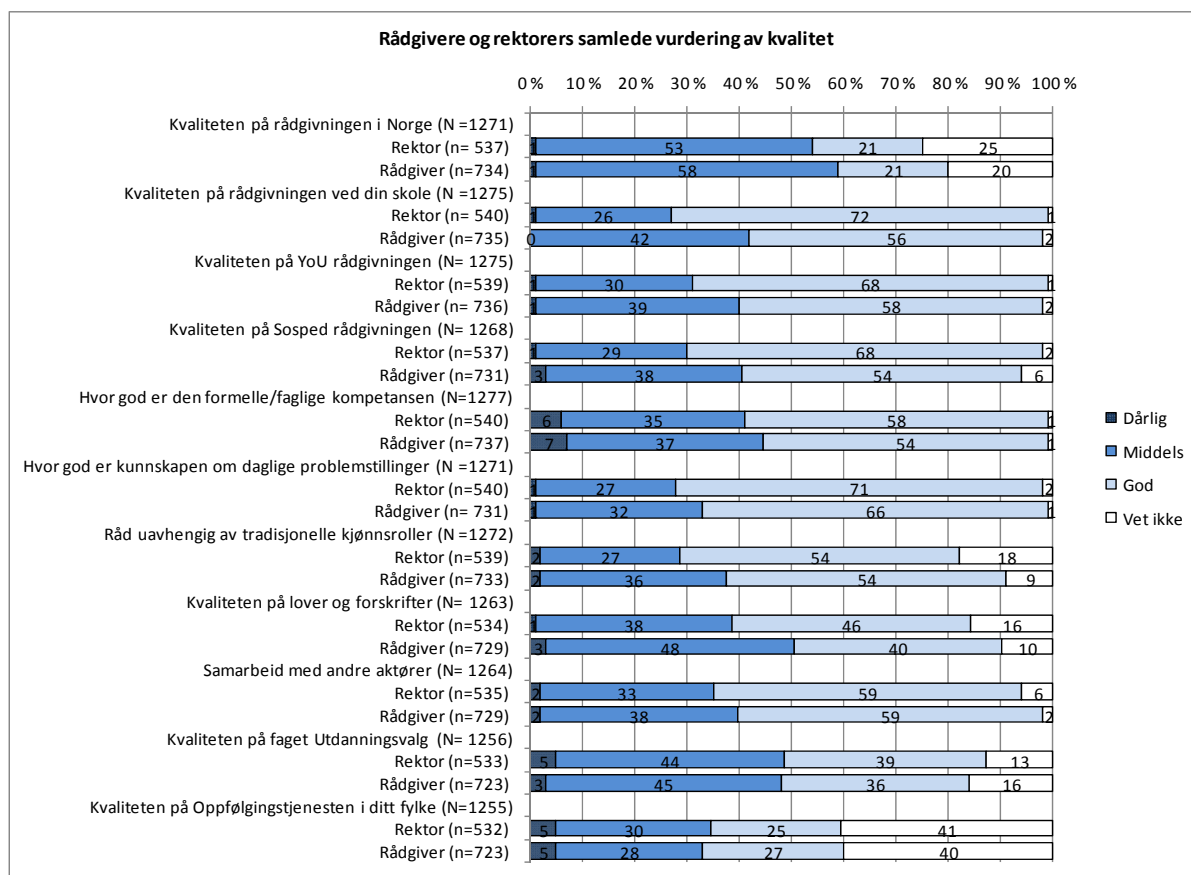
14.1 Rådgivere og rektorers vurdering av kvalitet

I breddeundersøkelsen ble rådgivere og skoleledere stilt 11 spørsmål der vi ba dem om å vurdere ulike dimensjoner og aspekter ved kvaliteten på rådgivningen i skolen. Resultatene fra dette spørsmålsbatteriet ble presentert i kartleggingsrapporten (Buland et al. 2010a). Helhetsinntrykket er at både skoleledere og rådgivere er ganske godt fornøyde med kvaliteten på arbeidet.

Vi ser gjennomgående at rådgivere er mer kritiske til kvaliteten på eget arbeid enn rektorene. Vi ser også at det er stor forskjell på hvordan respondentene vurderer kvaliteten på rådgivningen nasjonalt og lokalt. Både rådgivere og rektorer er mer positive til rådgivningen ved egen skole; over halvparten opplever at kvaliteten er god/svært god. Figur 42 viser en oversikt over hvordan respondentene har vurdert kvaliteten på rådgivningen samlet sett.²⁹

²⁹ Kvalitetsvariablene er kodet om fra 7 til 4 kategorier.

Figur 42 Vurdering av kvalitet ³⁰



Vi ser av Figur 42 at det aspektet ved rådgivningen som både rektorer og rådgivere er mest positive til er kunnskapen rådgiverne har om de problemstillinger de møter i arbeidshverdagen. Vi ser også at en relativt stor andel rektorer og rådgivere oppgir at de ikke vet hvor gode rådgiverne er til å gi råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller. Dette kan sees i sammenheng med et manglende fokus på slike problemstillinger som vist i kapittel 11. Vi ser også at flere vet ikke noe om kvaliteten på lover og forskrifter. Det er også overraskende mange som oppgir at de ikke vet noe om kvaliteten på OT. Dette kan på den ene siden si oss noe om samarbeidsrelasjonen mellom rådgivere og OT, på den andre side må vi ta i betraktning at vi etterspør en vurdering av OT på fylkesnivå, og det kan det være vanskelig å ha oversikt over hvordan OT fungerer utenfor egen skoleport. Vi har valgt å benytte de tre øverste kvalitetsvariablene i videre regresjonsanalyser; dette kommer vi til i kapittel 14.2 Først en kort oppsummering av hva vi har sett i de forutgående empirikapitlene.

14.1.1 Oppsummering - sentrale faktorer for kvalitet

Vi skal i denne delen først ta et kort blick tilbake på våre funn knyttet til vurdering av kvalitet i de bivariante analysene av breddedata.³¹ Deretter vil vi presentere tre oppsummerende

³⁰ 1 2 celler (25 %) har forventet verdi mindre enn 5. Minimum forventet verdi: 0,32

³¹ Dette gjelder først og fremst kapittel 5-8.

multivariate analyser av hvilke faktorer som ser ut til å ha betydning for rektorers og rådgiveres vurdering av kvalitet, når vi kontrollerer for flere sentrale variabler.

Oppsummert har vi gjennom tidligere kapitler sett at flere strukturelle rammebetingelser ser ut til å ha betydning for rådgivere og rektorers vurdering av kvalitet på rådgivningen. For eksempel ser vi at det er forskjeller mellom regionene. De nordligste fylkene ser ut til å være noe mer kritiske. Vi ser også at størrelsen på skolen og skoletype ser ut til å ha betydning for vurdering av kvalitet; de som arbeider ved store skoler er mer positive enn de som arbeider ved små skoler, og de rådgivere og rektorers som jobber i videregående er mer positive enn de som jobber i ungdomsskolen. Dette kan også sees i sammenheng med at antall rådgivere og årsverk tilgjengelig har betydning for vurdering av kvalitet; jo flere jo bedre vurdering. Vi ser også at de eldre respondentene i utvalget er mer positive til kvaliteten på rådgivningen enn de yngre. Elevenes tidsressurser knyttet til rådgivning er også en faktor som ser ut til å ha betydning for vurdering av kvalitet.

Når det gjelder faktorer knyttet til kompetanse viser våre analyser at det å stille krav til formell rådgiverkompetanse ved ansettelse har betydning for vurdering av kvalitet, i positiv retning, og de rådgiverne som oppgir å ha utdanning rettet mot rådgivning er også mer positive i sine vurderinger av kvalitet, enn de som ikke har slik utdanning. Det å ha nok tid og ressurser til kompetanseheving viser seg også viktig i seg selv.

Våre analyser så langt i rapporten har også vist at ulike eksterne nettverk kan være en viktig faktor knyttet til kvalitet. De som deltar i regionale rådgivernettsverk er mer positive i sine vurderinger av rådgivningen enn de som ikke deltar i slike nettverk. Dette gjelder i større grad vurderingen av kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen enn av den sosialpedagogiske rådgivningen. De rådgiverne som har utbredt samarbeid med eksterne karrieresenter er også gjennomgående mer positive til kvaliteten på rådgivningen enn de som har mindre grad av samarbeid.

I analysene av forankring og interne nettverk ser vi at de respondentene som opplever at rådgiving er hele skolens oppgave og en god forankring i ledelsen, er mer positive til kvaliteten enn de som i mindre grad opplever dette. Det interne samarbeidet mellom rådgivere og en større grad av samordning av de ulike delene av rådgivningstjenesten ser også ut til å være sentrale faktorer for vurdering av kvalitet.

Vi har tatt med disse sentrale faktorene i våre oppsummerende regresjonsanalyser for å se om vi ser de samme tendensene når vi kontrollerer for andre variabler.

14.2 Oppsummerende analyser: Hva forklarer ulike vurderinger av kvalitet?

For å se nærmere på hvilke faktorer som hemmer og fremmer kvalitet har vi gjort multivariate analyser. Dette gir oss mulighet til å beregne effekten av en variabel samtidig som effekten av andre variabler holdes konstant. Både rektorers og rådgivere er tatt med i analysene.³² Dette kan hjelpe oss til å se om det er noen forhold som har større betydning enn andre for hvordan oppfatning av kvalitet varierer. Vi har valgt å behandle tre av kvalitetsvariablene som

³² Om respondenter ikke har svart på et av spørsmålene som inngår i analysen vil de ikke bli tatt med i utvalget som analysene baseres på

avhengig variabel i tre separate analyser. Vurderingen av kvaliteten på rådgivningen ved egen skole, vurderingen av kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen ved skolen og kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen ved egen skole. Vi ønsker å finne ut av hvordan disse vurderingene påvirkes av (eller er en effekt av) ulike bakgrunnsfaktorer og rammefaktorer som settes inn som uavhengige variabler.

Vi har i analysene benyttet oss av en stegvis fremgangsmetode som gir seg utslag i tre ulike modeller: vi har valgt å først sette inn de mer overordnede bakgrunnsfaktorene som har vist seg viktige i innledende analyser, for eksempel region (se Modell 1 i Tabell 15). Deretter ser vi hvordan dette endrer seg når vi også setter inn strukturelle rammefaktorer, som for eksempel tidsressurser (se Modell 2 i Tabell 15) og til sist prosessuelle rammefaktorer som samarbeid og samordning (se Modell 3 i Tabell 15).³³ Det må presiseres at det vil være noe overlapp mellom disse kategoriene. Ved en slik hierarkisk fremgangsmåte kan vi si noe om *hvilke type* strukturer som ser ut til å påvirke vurdering av kvalitet i større og mindre grad i vårt utvalg. Resultatene for modell 3, når alle variablene er satt inn, er presentert i Tabell 16 for alle tre analysene. For en fullstendig oversikt over resultatene se Tabell 21a i Vedlegg A. Vi ser av resultatene at alle de tre modellene forklarer en signifikant andel av variansen i vurdering av kvalitet, og det er stor endring fra modell 1 til 3 i alle de tre analysene.³⁴ Vi ser i alle analysene at de prosessuelle rammene har mye å si for vurdering av kvalitet i rådgivningen sammenlignet med de mer ytre bakgrunnsfaktorene.

³³ Begrepene bakgrunnsfaktorer og rammefaktorer er nærmere omtalt i kapittel 1.4

³⁴ Modell 1 forklarer i snitt rundt 4% av variansen, Modell 2 forklarer i snitt 17% mens Modell 3 forklarer i snitt 32% i de tre analysene.

Tabell 15 Oversikt over de ulike modellene og uavhengige variabler i regresjonsanalysene

Bakgrunnsfaktorer	Svaralternativ	Spm i skjema
Overordnede strukturer (Modell 1)		
<ul style="list-style-type: none"> • Region 	Nord-Norge, Midt-Norge, Vestlandet. Østlandet vs. Sørlandet	Q1.11, kodet om fra fylke til region
<ul style="list-style-type: none"> • Skolestørrelse 	Store skoler (301-500 elever), Middels skoler (101-300) vs Små skoler (- 100)	Q1.10, kodet om fra 6 kategorier
<ul style="list-style-type: none"> • Type skole (vgs/ugs) 	Videregående skole vs Ungdomsskole	Q1.7, kodet om fra 4 kategorier
Rammefaktorer		
Strukturelle rammer (Modell 2)		
<ul style="list-style-type: none"> • Stilling 	Rådgiver vs Rektor	Q1.3
<ul style="list-style-type: none"> • Kjønn 	Mann vs Kvinne	Q1.1
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiennitet i skoleverket 	31 år +, 11-30år vs 0-10 år	Q1.4 kodet om fra 6 kategorier
<ul style="list-style-type: none"> • Kjønns sammensetning blant rådgiverne på skolen 	Kun kvinnelige rådgivere, Kun mannlige rådgivere, vs Både mannlige og kvinnelige rådgivere	Ny variable laget ut fra Q2.1 antall kvinnelig og mannlige rådgivere ved skolen
<ul style="list-style-type: none"> • Delt rådgivning 	Ja vs Nei	Q5.2
<ul style="list-style-type: none"> • Om elevene får nok tid rådgivning 	1 Helt enig – 6 Helt uenig	Q3.1_9
<ul style="list-style-type: none"> • Nok tid og ressurser til kompetanseheving 	1 Helt enig – 6 Helt uenig	Q6.5_2
<ul style="list-style-type: none"> • Utdanning rettet mot rådgivning 	Ja vs Nei	Q6.1
Prosessuelle rammer (Modell 3)		
<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid med karrieresenter 	1 Ikke i det hele tatt – 6 I stor grad	Q4.3_2
<ul style="list-style-type: none"> • Deltakelse i regionale rådgivernetverk 	Ja vs Nei	Q4.2
<ul style="list-style-type: none"> • Internt samarbeid mellom rådgiverne på skolen 	1 Ikke i det hele tatt – 6 I stor grad	Q4.1_7
<ul style="list-style-type: none"> • Godt faglig nettverk på skolen 	1 Ikke i det hele tatt – 6 I stor grad	Q4.1_9
<ul style="list-style-type: none"> • God samordning av ulike deler av rådgivningstjenesten 	1 Ikke i det hele tatt – 6 I stor grad	Q2.4_4
<ul style="list-style-type: none"> • Forankring i skolens ledelse 	1 Ikke i det hele tatt – 6 I stor grad	Q2.4_2
<ul style="list-style-type: none"> • Rådgivning som hele skolens ansvar/oppgave 	1 Ikke i det hele tatt – 6 I stor grad	Q2.4_3
* Ved kategoriske variabler er referansekategoriene nevnt til sist		

14.2.1 Hvilke faktorer hemmer og fremmer vurderingen av kvaliteten på rådgivningen ved egen skole?

Nedenfor presenteres resultatene av de tre regresjonsanalysene. Resultatene er satt opp parallelt i tabellen, men kun signifikansverdiene kan leses på tvers. Effektstyrken (Beta) skal kun sammenlignes innad i hver analyse.³⁵ Formålet med en slik horisontal presentasjon av resultatene er å vise et mer helhetlig bilde av resultatene, og viser noenlunde like tendenser i form av signifikante/ikke signifikante resultater blant de samme uavhengige variablene i alle tre analysene. Dette vil vi kommentere nærmere på i det følgende. Siden vi finner noenlunde like funn i de tre analysene vil vi i det følgende drøfte resultatene inndelt etter tematikk (forklaringsvariabler) heller enn å presentere en og en analyse. For at analysene ikke skal blandes sammen har vi valgt å vise til analyse A, B og C som vist i Tabell 16 nedenfor.³⁶

Tabell 16 Regresjonsresultater

Modell	Y-variabel x-variable	Kvaliteten generelt (A)		Kvalitet YoU (B)		Kvalitet Sosped (C)		
		Beta	Sig	Beta	Sig	Beta	Sig	
3	Nord-Norge	-.168	.002**	-.134	.019*	-.133	.017*	
	Vestlandet	-.139	.029*	-.182	.007**	-.076	.246	
	Østlandet	-.128	.055	-.168	.017*	-.088	.200	
	Midt-Norge	-.050	.281	-.081	.098	-.053	.270	
	Store skoler	.074	.128	.054	.297	.133	.010**	
	Middels skoler	.053	.218	.077	.089	.083	.070	
	Videregående	-.092	.012**	-.165	.000**	-.038	.322	
	Rådgiver	-.102	.005*	-.080	.036*	-.114	.003**	
	Mann	-.015	.678	-.001	.970	-.066	.074	
	Ansiennitet 31 + år	.145	.003**	.189	.000**	.121	.020*	
	Ansiennitet 11-30 år	.137	.006**	.147	.005**	.138	.008**	
	Kun mannlige rådgivere	.029	.440	.043	.284	-.079	.043*	
	Kun kvinnelige rådgivere	-.039	.309	-.012	.765	-.138	.001**	
	Delt rådgivning	-.012	.690	-.001	.987	-.017	.595	
	Utdanning rettet mot rådgivning	-.016	.652	.004	.911	-.004	.915	
	Kompetanseheving	.068	.031*	.145	.000**	.006	.856	
	Elevenes tid til rådgivning	.109	.001**	.102	.002**	.107	.001**	
	Rådgiverne samarbeider godt	.158	.000**	.157	.000**	.176	.000**	
	Godt faglig nettverk på skolen	.107	.003**	.067	.083	.099	.010**	
	Samarbeid med karrieresenter	.124	.000**	.124	.000**	.069	.040*	
	Regionale rådgivernetter	-.010	.745	.010	.763	-.084	.008**	
	Hele skolens oppgave	-.044	.187	-.068	.054*	-.030	.380	
	Forankring i skolens ledelse	-.015	.669	-.002	.957	-.002	.959	
	God samordning	.312	.000**	.216	.000**	.262	.000**	
		R2	0,353		0,278		0,314	
		F-test	17,239		12,128		13,995	
		Sign	0,000		0,000		0,000	

Nb! Markerte regresjonskoeffisienter er signifikant forskjellige fra 0, **p<0,01 *p<0,05.

³⁵ Standardiserte koeffisienter (Beta) kan kun sammenlignes på tvers av analyser om standardavvikene er identiske, noe som sjeldent er tilfelle. For interesserte er de ustandardiserte koeffisientene inkludert i figur x, Vedlegg A.

³⁶ En korrelasjonsanalyse viser en korrelasjon mellom avhengigvariabel A og B på 0,73, mellom A-C på 0,59 og mellom B og C på 0,38. Mye kan altså dekkes gjennom analyse B og C, men vi finner det uansett interessant å presantere alle tre analysene.

Om vi ser på signifikante regresjonskoeffisienter på tvers av de tre analysene og effektstyrke innad i hver analyse finner vi at den tydeligste og mest utslagsgivende faktor for vurdering av kvalitet i alle tre analysene er god samordning av de ulike delene av rådgivingstjenesten. De rådgiverne og rektorene som opplever god samordning av de ulike delene av rådgivingstjenesten er mer positive til kvaliteten på rådgivningen ved egen skole enn de som ikke opplever dette, når vi kontrollerer for øvrige variabler. Men også flere andre strukturer og prosesser ser ut til å påvirke respondentenes oppfatninger av kvalitet. Lang ansiennitet bidrar også gjennomgående til mer positiv vurdering i alle tre analysene. At rådgiverne ved skolen samarbeider godt med hverandre forklarer også mye av variasjonen i vurdering av kvalitet i samtlige analyser. Samtidig som vi finner en god del samsvar mellom resultatene knyttet til yrkes- og utdanningsrådgivningen, den sosialpedagogiske rådgivningen og den generelle vurderingen av kvalitet finner vi også interessante forskjeller. Vi ser nærmere på dette i det følgende. Vi skal først se på de overordnede bakgrunnsfaktorene som viser seg å ha betydning

14.2.1.1 Region har betydning for vurdering av kvalitet

En bakgrunnsfaktor merker seg spesielt ut når vi ser på vurdering av rådgivningen ved skolen: region ser ut til å ha en signifikant effekt på vurdering av kvalitet, selv når vi kontrollerer for andre variabler. Dette ser vi igjen i alle tre analysene, men med noe forskjellig utslag.

I analyse A som gjelder generell vurdering av kvaliteten på rådgivningen ved skolen ser vi, som også vist i tidligere analyser (kapittel 5.2.4), at respondentene fra Nord-Norge merker seg ut ved å være mindre positive i sin vurdering av rådgivningen sammenlignet med de sørlige fylkene. Vi ser også i denne analysen at når de prosessuelle rammene legges til i det tredje steget av analysen slår det å arbeide på Vestlandet ut i å være mindre positive i sin vurdering av kvalitet sammenlignet med å arbeide på Sørlandet (se Tabell 21a i vedlegg A).

I analyse B, vurderingen av kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen, ser vi at det å arbeide på Vestlandet og Østlandet i større grad påvirker vurdering av kvaliteten i negativ retning, men også det å arbeide i Nord-Norge har en signifikant effekt når vi sammenligner dem med sine kollegaer i sør.

Også i analyse C av den sosialpedagogiske rådgivningen ser vi at Nord-Norge slår noe mindre positivt ut. Region har imidlertid ikke en særlig stor effekt på vurderingen av kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen om vi ser på effektstyrken innad i analysen.

Region viser seg altså å ha en sentral effekt på vurdering av kvalitet samlet sett; vi ser at det å arbeide i Nord-Norge, på Vestlandet og på Østlandet merker seg ut (i negativ retning) sammenlignet med det å arbeide på Sørlandet. Hva som er grunnen til dette er vanskelig å si noe om, men når det gjelder de nordlige landsdeler vet vi at disse har de høyeste frafallstallene i landet og skiller seg betydelig fra resten av landet på dette punktet (se for eksempel Falck m.fl. 2010 og Lie m.fl. 2009). Frafall og frafallsforebygging blir ofte knyttet tett opp mot skolens rådgiving. En mulig forklaring på at kvaliteten vurderes som dårligere i nord enn andre steder kan være bevisstheten og fokuset på at landsdelen har høyere frafall enn resten av landet. Det kan også finnes andre forklaringer på dette.

14.2.1.2 Rådgivere og rektorer i videregående er mer negative til kvaliteten på rådgivningen

Når det gjelder type skole får vi bekreftet at respondenter fra videregående er noe mindre positive til kvaliteten enn de som arbeider i ungdomsskolen (Buland et.al 2010a). Vi fikk også det inntrykk gjennom intervjudata at elever er mer negative til rådgivningen de har fått i videregående sammenlignet med rådgivningen i ungdomsskolen. Type skole gir seg ikke utslag på vurdering av kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen, men viser seg å ha noe betydning for vurderingen av yrkes- og utdanningsrådgivningen og i noen grad den generelle vurderingen av rådgivningen ved skolen.

En variabel som kan sees i sammenheng med type skole er størrelsen på skolen man arbeider ved. Denne variabelen har vist seg viktig i de innledende analysene, og har klar signifikant effekt i modell 1 og 2 i regresjonsanalysen, men effekten forsvinner når de prosessuelle rammefaktorene er satt inn i modellen. Med unntak for vurderingen av den sosialpedagogiske rådgivningen, her er størrelsen på skolen en sentral bakgrunnsfaktor som virker inn på vurderingen av kvalitet kontrollert for andre variabler. De som jobber ved store skoler er mer positive til kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen. En mulig forklaring på dette kan være at store skoler ofte har flere rådgivere og representanter for andre typer elevtjenester på skolen. Det å ha et kollegialt nettverk og flere ressurser å trekke på kan bidra til at man vurderer kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen som bedre. Med representanter fra både helsesøster, PPT og OT kan den sosialpedagogiske rådgivningen spille på flere fagpersoner og dette kan bidra til at kvaliteten vurderes som bedre. Dette blir delvis bekreftet gjennom det kvalitative datamaterialet. En av de store skolene vi besøkte hadde samlede elevtjenester med både helsesøster, PPT og OT på skolen, i tillegg til yrkes- og utdanningsrådgivere og sosialpedagogiske rådgiver. Informantene fra denne skolen snakket varmt om ordningen og var svært positive i henhold til kvaliteten på arbeidet. At store skoler ikke har signifikant effekt på vurderingen av kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgiving kan ha noe å gjøre med at flere av de aktørene som en stor skole kan koble til seg faktisk jobber mer i retning av sosialpedagogisk rådgiving enn yrkes- og utdanningsrådgiving, og på den måten vil bidra mest til vurderingen av kvaliteten på denne.

I det følgende skal vi se nærmere på de mer strukturelle rammefaktorene for rådgivingstjenesten og hvordan de påvirker vurdering av kvalitet; karakteristikk ved rådgiverne, ressurser og organisering.

14.2.1.3 Karakteristikk ved rådgiverne virker inn på vurdering av kvalitet

Alle de tre regresjonsanalysene viser som forventet at rådgivere og rektorer vurderer kvaliteten noe forskjellig, i den betydning at rådgiverne er noe mer negative i sin vurdering. Dette går igjen i alle tre analysene. Dette kan muligens forklares gjennom rådgiverne som står nært elevene og de som trenger rådgiving og nær sagt alltid vil sitte med en følelse av at de kunne gjort mer. Begge formene for rådgiving har på mange måter et udefinert felt, og det vil alltid være mulig å gjøre enda litt til. Rektorene på den andre siden har et mer distansert forhold til skolens rådgiving, og er ikke nødvendigvis like bevisst på behovet som rådgiverne er. Vurderingen av kvaliteten i rådgivningen kan være et resultat av en vurdering om man klarer å hjelpe de elevene som trenger det på en god nok måte. Rådgiverne vil nødvendigvis i større grad enn rektorene være bevisst på om de klarer dette eller ikke. I forhold til

vurderingene vi har fått fra rådgivere gjennom intervjuer er det mange som opplever at ressursen er knapp og at de ikke klarer å få gjort alt de skulle ønske. Med dette som bakgrunn er det kanskje ikke så rart om rådgiverne er mer negative til kvaliteten enn rektorene som i mindre grad føler presset mellom oppgaver og ressurstilgang på kroppen.

Rådgivernes ansiennitet er en annen viktig rammefaktor som virker inn på vurdering av kvalitet i alle analysene: som tidligere kommentert er de med lenger ansiennitet (11 år +) mer positive til kvaliteten på rådgivningen ved skolen (se kapittel 5.4.1), dette ser vi også når vi kontrollerer for andre variabler. Hvorfor det er slik har vi ingen enkel forklaring på. En mulig antakelse kan være at de som er yngre står nærmere sin egen utdanning, og kan gjennom den ha et noe mer kritisk perspektiv på egen yrkesutøvelse og utfordringer på feltet. De vil også kunne ha en annen yrkestilknytning/identitet enn de som har arbeidet lenge i skolen.

Når det gjelder rådgivernes kjønn og kjønnssammensetningen blant rådgiverne på skolen ser dette ikke ut til å ha noen signifikant effekt på vurdering av kvalitet, med unntak av vurdering av kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen i analyse C. Vi ser at de som oppgir at de har kun kvinnelige rådgivere ved skolen vurderer kvaliteten mindre positivt enn de som har både mannlig og kvinnelig rådgiver ved skolen. Det at elevene har både en mannlig og kvinnelig rådgiver har også blitt trukket frem som positivt fra et elevperspektiv i våre intervjudata.

Oppsummert ser vi altså at rektorer og rådgivere vurderer kvaliteten på rådgivningen forskjellig, rådgivernes ansiennitet har betydning for deres vurdering av kvalitet, og kjønnssammensetningen blant rådgiverne har betydning for vurderingen av kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen – når vi kontrollerer for andre variabler.

14.2.1.4 Tid og ressurser er viktig for vurdering av kvalitet

Når det gjelder tidsressurser ser vi også av regresjonsanalysene at de som opplever i større grad at elevene får nok tid til rådgivning er mer positive til kvaliteten, i alle tre analysene. Om vi ser på effektstyrken innad i hver analyse ser vi imidlertid at denne variabelen ikke har særlig stor effekt.

Også det å i stor grad ha nok tid og ressurser til kompetanseheving viste seg å virke positivt inn på vurdering av kvalitet i de innledende analysene (se kapittel 6.4.1) og har en positiv effekt på vurdering av kvalitet. Når vi kontrollerer for andre variabler ser vi at effektstyrken ikke er særlig stor. Når det gjelder vurderingen av den sosialpedagogiske rådgivningen ser ikke ressurser knyttet til kompetanseheving ut til å ha noen signifikant effekt.

Noe overraskende ser vi også at det å ha utdanning rettet mot rådgivning ikke ser ut til å ha noen signifikant effekt på vurdering av kvalitet i noen av de tre analysene når vi kontrollerer for andre variabler. Mer kompetanse og kunnskap er imidlertid sterkt etterlyst blant elevene i våre intervjudata. Elevene vil naturlig nok se rådgivernes kompetanse i et annet perspektiv enn rådgiverne selv og rektorene.

14.2.1.5 Organisatoriske endringer og eksternt nettverk

Om skolen har delt rådgivningstjeneste eller ikke gir ikke noe signifikant utslag på vurdering av kvalitet i regresjonsanalysene. Som vi har sett i tidligere kapitler vurderer de som har delt rådgivning ved skolen dette som positivt, mens de som ikke har det er mer negative. Dette slår imidlertid ikke ut i forhold til vurdering av kvaliteten på eget arbeid (se kapittel 7.1).

En mulig grunn til dette kan være at respondentene i utgangspunktet er skeptisk til en annen måte å organisere arbeidet på enn den organiseringen som man selv arbeider innenfor. Dette kan for eksempel relateres til barrierer i form av at man er skeptiske til hvordan arbeidsoppgavene blir fordelt og om det kommer til å fungere (praktiske barrierer), eller som et resultat av et ønske om å beholde både arbeidsoppgavene og organisasjonskulturen noen lunde stabil (ny-institusjonalisme). Samtidig viser tallene som sagt at de som har implementert en delt rådgivningstjeneste er fornøyd med resultatet, noe som kanskje vil føre til at flere skoler velger denne modellen i fremtiden.

Eksternt samarbeid viser seg å ha noe betydning for vurdering av kvalitet. Resultatene viser at det å ha samarbeid med eksterne karrieresenter påvirker vurderingen av kvaliteten på rådgivningen signifikant – i positiv retning.

Når det gjelder deltakelse i regionale rådgivernettsverk ser vi av analyse A og B at dette ikke har noen signifikant effekt på vurdering av kvalitet på rådgivningstjenesten generelt og yrkes- og utdanningsrådgivningen spesielt. Vi finner imidlertid en signifikant effekt på vurderingen av den sosialpedagogiske rådgivningen, i negativ retning. Dette er noe forskjellig fra det vi fant i de bivariate analysene i kapittel 7.2, der det såg ut til at deltakelse i regionale rådgivernettsverk har spesiell betydning for kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivningen.

Regresjonanalyse C viser altså at de som deltar i regionale rådgivernettsverk er noe mer negative til kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen, alt annet like. Vi kan ikke finne noen åpenlys forklaring på dette funnet, men noen mulige påvirkningsfaktorer kan trekkes opp; Ved deltakelse i regionale nettsverk er det mulig at man får mer kunnskap om for eksempel hva andre skoler gjør, hva som er forventet, eller hva elevene har krav på. Gjennom økt kunnskap om dette kan det bli lettere å stille seg kritisk til sin egen skoles arbeidspraksis. Slik kan dette funnet komme av en kritisk refleksjon rundt egen praksis, som en konsekvens av økt kunnskap på feltet.

14.2.1.6 At rådgiverne samarbeider godt med hverandre er viktig

Det interne samarbeidet mellom rådgivere slår ut som en veldig viktig variabel knyttet til vurdering av kvalitet i alle tre analysene. Her finner vi sterke signifikante effekter i alle tre analysene. Om vi ser på effektstyrken innad i analysene ser vi at det at rådgiverne samarbeider godt har spesielt stor betydning for vurderingen av den sosialpedagogiske rådgivningen (analyse C).

Det å ha et godt faglig nettsverk på skolen har også en signifikant positiv effekt på vurderingen av kvaliteten på rådgivningen generelt (analyse A) og den sosialpedagogiske rådgivningen (analyse C), men ikke for vurderingen av yrkes- og utdanningsrådgivningen (analyse B). Effektstyrken på denne variabelen er ikke spesielt stor.

Det ser altså ut til at et godt internt samarbeid og et godt faglig nettverk er viktigere for den sosialpedagogiske rådgivningen enn yrkes- og utdanningsrådgivningen. En mulig begrunnelse på dette kan være at den sosialpedagogiske rådgivningen (som tar for seg de sosiale og kognitive aspektene ved rådgivningen), i større grad er et flerdimensjonalt og komplekst område som tar utgangspunkt i her-og-nå situasjonen. De arbeider også oftere med spesifikke utfordringer heller enn videre valg. Slik sett kan det være et større behov blant de sosialpedagogiske rådgiverne for veiledning, støtte eller en diskusjonspartner.

14.2.1.7 At de ulike delene av rådgivningen er godt samordnet er en særlig viktig rammefaktor for resultat kvaliteten

Som nevnt innledningsvis skiller variabelen om god samordning mellom de ulike delene av rådgivningstjenesten seg klart ut som den viktigste rammefaktoren knyttet til vurdering av kvalitet i alle de tre regresjonsanalysene. Det å oppleve en stor grad av samordning av rådgivningstjenesten har en signifikant positiv effekt på vurdering av kvalitet.

Dette kan ha noe med effektivitet, oversikt og fungerende strukturer og gjøre. God samordning kan også fortolkes til å være et avgjørende element for en god organisasjonskultur.

Rådgivningens forankring i ledelsen ser av analysene ikke ut til å ha noe betydning for vurdering av kvalitet når vi kontrollerer for andre variabler. Det samme gjelder det å se på rådgivning som hele skolens oppgave. Analysene er på ingen måte noe grunnlag for å avskrive disse rammefaktorenes viktighet for rådgivningen i skolen, men er kun knyttet opp i mot de tre avhengige variablene i analysen.

Oppsummert ser vi at både overordnede bakgrunnsfaktorer som region og alle mest de mer lokale prosessuelle rammefaktorer som god samordning av rådgivningen og internt samarbeid mellom rådgiverne ved skolen ser ut til å ha en sentral innvirkning på hvordan respondentene vurderer kvaliteten på rådgivningen. Dette sier oss at det er stor variasjon nasjonalt når det gjelder hvordan sentrale aktører vurderer kvaliteten på rådgivningen i skolen. Vi ser også at rektorer og rådgivere ikke er samstemte i sine vurderinger, og at den "eldre garde" er mer positive i sine vurderinger. Det ser også ut til at det å jobbe med samordning av de ulike delene av rådgivningstjenesten og internt samarbeid mellom rådgiverne er en god investering for å øke kvaliteten på rådgivningen fra rådgivere og rektorers perspektiv.

15 Avslutning/konklusjon – På vei mot framtida?

For å oppnå en ønsket resultat kvalitet, har skolen behov for en dynamisk rådgivning under stadig utvikling, i takt med utviklingen i skolen og resten av samfunnet for øvrig. Å se om man er i ferd med å realisere dette, har vært et overordnet fokus i denne evalueringen.

Vi vil i det følgende oppsummere det vi oppfatter som de viktigste funnene fra evalueringen. I disse oppsummeringene vil det også ligge noen eksplisitte og implisitte anbefalinger om hvordan veiene videre, i følge våre informanter og vår analyse, kan se ut.

15.1 Skritt for skritt i ulik fært, men framover?

Tittelen på delrapport 1 fra evalueringen – ”Skolens rådgivning – på vei mot framtida?” representerer på mange måter ett av de sentrale forskningsspørsmålene for vår studie. Dette spørsmålet mener vi nå å kunne besvare med et klart ”JA, men...”

Rådgivningen i skolen i Norge utvikler seg uten tvil i rett retning, men utviklingen skjer i ulik hastighet. Noen steder er man allerede langt inne i framtiden, mens andre henger litt igjen i fortiden. Nye arbeidsformer og organisasjonsformer er implementert og under stadig utvikling, og dette gjenspeiler seg i kvaliteten på den rådgivningen elevene blir møtt med, for forhåpentligvis også i forhold til kvaliteten på elevens valg. Andre steder ser vi at elever opplever møtet med skolens rådgivning nesten foruroligende likt det den eldste av denne rapportens forfattere opplevde på 1970-tallet.

Selv om det har skjedd mye enkelte steder, ser vi at utviklingen av rådgivningen i løpet av de siste ti årene har gått med relativt små skritt. Dette er ikke udelt negativt. Rådgivningen i norsk skole har fulgt en eksplisitt eller implisitt inkrementell (skrittvis) endringsstrategi.

For å låne professor emeritus Jon Hellesnes' sine ord, fra kronikken ”Den norske reformismen”, i avisen Klassekampen 8. juni 2010, har utviklingen av rådgivningen i skolen vært preget av ”*stegvis flikking eller vøling*”. Utviklingen i skolens rådgivning har i liten grad vært preget av det Hellesnes omtaler som ”superreformisme”, utopisk eller holistisk samfunnsteknologi, som tar sikte på å endre store institusjoner i store steg Slike ”superreformer” vil i følge Hellesnes sjelden lykkes:

”Du kan ikkje innføre ei politisk reform utan å forårsake uønskete sideverknadar”

og

” ... jo større endringa er, di større er også dei uventa og utilsikta tilbakeslaga. Store skadeverknadar har det med å dukke opp, ei etter ei”.

Dette har ikke karakterisert utviklingen i rådgivningen i norsk skole. Og i et institusjonalistisk perspektiv på endring og endringsstrategier, kan dette være positivt. Radikale grep og introduksjon av store, revolusjonerende endringer ville sannsynligvis skapt mye mer motstand, og ikke minst utilsiktede bivirkninger i et stort og heterogent system med tunge, tradisjonelle institusjoner og profesjoner i hovedrollene. Ved små, lokalt funderte skritt, har man i stedet kunnet introdusere og forankre prosesser gradvis i praksisfeltet, gjort aktørene

trygge på dem og gitt et eierforhold til de nye strukturer og prosesser som er innført. Det at man har sett mulighet også for å gå tilbake, har vært sentralt i å bygge denne tryggheten.

Sentrale nettverksbyggere har gradvis utviklet ny virkelighetsforståelse, nye scenarier for rådgivningens arbeid, og innrullert nye aktører i aktørnettverket rundt disse scenariene. Ikke alle aktører har samme mål, men man ser at deltakelse i de samme nettverkene, i det samme arbeidet, kan føre til at ulike behov og interesser blir realisert. Næringslivets behov for bestemte typer arbeidskraft og skolens behov for å gi elever mulighet til ”å realisere seg selv” er ikke nødvendigvis samsvarende behov, men kan f.eks. realiseres gjennom partnerskapsarbeid og karrieresenter.

En problemstilling handler om å finne den rette balansen mellom nasjonale føringer og lokal handlefrihet. Å gi rom for lokalt engasjement og utforming samtidig som en sikrer at alle elever i Norge får et likt og godt tilbud om rådgivning kan være en utfordring.

En annen utfordring er å bringe flere skoleeiere mer inn i aktørnettverkene rundt rådgivningen. Mange skoleeiere er i dag for lite til stede i disse nettverkene. En utfordring både for sentrale myndigheter og for den enkelte skole/rådgiver, er å bidra til at skoleeiere i større grad tar det ansvar opplæringsloven gir dem på dette området. Skoleeiere må bevisstgjøres, og gjøres i stand til å utvikle sin rolle som støttespiller også for styrkingen av rådgivningen i alle sine skoler

Det opplevde spennet mellom nasjonalt gitte føringer, definerte rettigheter og gitt ressurs, kan også være en barriere for utvikling. Hvis avstanden fra ”søndagsteorien”: de gitte føringer, krav og erklæringer om arbeidets betydning og ”hverdagsteorien”: ressurstilgang og lokale rammer for arbeidet, blir for stor, vil det kunne bli en kritisk endringsbarriere. Institusjonell treghet vil da vinne over endringsvilje, de sentrale scenariene for utvikling av rådgivningen vil kunne miste troverdighet, og dermed ikke lenger fungere som grunnlag for å innrullere de aktører som er nødvendig i aktørnettverkene for endring og utvikling.

15.2 En krevende og sammensatt oppgave

Rådgivningen i skolen er åpenbart en stor og sammensatt oppgave. Samlet favner denne oppgaven en lang rekke konkrete oppgaver, over et svært vidt spekter: fra å bidra til å løse elevenes personlige problemer knyttet til skole til å gi best mulig grunnlag for valg av videre opplæring og dermed i mange tilfeller også yrke.

På mange måter kan vi si at rådgivningen i skolen, og da særlig yrkes- og utdanningsrådgivningen, befinner seg i et kontinuerlig krysspress. Man skal hele tiden møte behov fra elever (og deres foresatte), fra skolen, fra lokalt og nasjonalt arbeidsliv og fra stor-samfunnet. Alle disse premissgiverne har legitime behov og ønsker rettet mot rådgivningen. Elevene skal i størst mulig grad få oppfylt sine ønsker, realisere seg sjøl, få en god skolegang og et grunnlag for et godt liv med god inntekt. Lokalt og nasjonalt næringsliv har sine behov for framtidige arbeidstakere med spesifikk kompetanse, og det er ikke alltid samsvar mellom det lokalt arbeidsliv trenger og de nasjonale behov. Videre har skolen sitt behov, knyttet til økonomi, dimensjonering av fagtilbud, tilgjengelige læreplasser osv. På samme tid kan samfunnsutviklingen reise behov for bestemte typer valg/bestemte typer kompetanse, som

ikke nødvendigvis er i samsvar med de behov næringslivet ser på kort sikt. Det sier seg selv at det ikke automatisk er samsvar mellom alle disse behovene som rådgivningen i skolen forventes å skulle møte.

Vår evaluering viser at rådgiverne selv mener at de først og fremst prioriterer elevenes behov. De mener også at det er der de bidrar mest. Koblingen mot næringslivets behov er i rådgivernes selvforståelse langt svakere. Dette er naturlig, i lov og instruks er rådgivningens oppgaver definert primært ut fra elevene, det er de som er rådgivningens første målgruppe.

Det kan imidlertid se ut som om det er behov for en ytterligere debatt og bevisstgjøring rundt vektingen av ulike gruppers behov, også for å kunne gi elevene gode råd. Mer kunnskap og kompetanse om lokalt og nasjonalt arbeidsliv og trender i arbeidsmarkedet er i alle fall nødvendig, mener mange av våre informanter.

15.3 Lov, instruks og kompetansekrav

Endringene i forskrift og anbefalte kompetansekriterer var for nye til at vi kunne observere endringer i kvalitet som en følge av dette, på det tidspunkt vi gjennomførte vår breddeundersøkelse.

Både gjennom breddeundersøkelsen og i intervjuer, ser vi imidlertid at ny instruks for rådgivningen i skolen oppleves som et framskritt. Våre informanter mener at det er en fordel at man har blitt klarere på elevenes rettigheter. Fortsatt etterlyser imidlertid noen en ytterligere klargjøring av hva rådgivningen skal innebære.

Samtidig er det klart at flere stiller spørsmålstegn med hvor stor betydning instruksjonen har i det daglige arbeidet. I praksisfeltet opplever nok mange at de styres mer av de forefallende oppgaver, enn av instruksjonen. Likevel er det vårt inntrykk at de fleste opplever det som en støtte i arbeidet at instruksjonen har blitt mer detaljert mht hva god rådgivning skal være.

Klarere forventninger om hvilken kompetanse rådgiver skal, nedfelt i de anbefalte kompetansekriteriene, oppfattes også som en fordel. Mange mener at dette bør skjerpes ytterligere i form av krav om kompetanse ved ansettelse som rådgiver. Et slikt krav vil imidlertid være vanskelig å håndheve på kort sikt. At riktig kompetanse er viktig, er alle våre informanter enige om. Det ser også ut til at det å stille krav til formell rådgiverkompetanse fremmer vurderingen av kvaliteten på rådgivningen.

Mange har vært inne på at formell kompetanse, i form av utdanning, ikke er den eneste kompetansen som teller. "Realkompetansevurdering" vil være nødvendig, for å ta vare på rådgivere med lang erfaring, men uten formell kompetanse. Få av våre informanter ønsker et absolutt krav, men målet må helt klart være å få flere med relevant rådgiverutdanning.

Mange i praksisfeltet etterlyser også mer kompetanse, blant annet om arbeidslivets krav og arbeidsmarkedets muligheter, men også om rådgiverfaglige tema, og om rådgivning av unge med innvandrerbakgrunn.

Tilbudet om etter- og videreutdanning for rådgivere har blitt betydelig bedre, og vi ser at mange skoleeiere har oppfordret sine rådgivere til å benytte seg av dette. Flere tilbud er nå tilrettelagt for å gi mulighet for gjennomføring kombinert med fast jobb.

Rådgiverne vi har snakket med som har gjennomført slike studier, vurderer det stort sett som relevant og nyttig for arbeidet.

Samtidig ser vi at dette har en økonomisk side fordi mange kommuner og skoler ikke har mulighet for å dekke de kostnader som er knyttet til deltakelse fullt ut, og dette reduserer mulighetene for å delta for mange. Mange ser også at dette skaper ulikheter: noen får dekket alle kostnader, andre ikke. Manglende mulighet for å få dekket vikarutgifter, ser ut til å være en viktig grunn for at det er relativt lav deltakelse på kompetansehevingstiltak.

Mange er opptatt av den kompetanseheving som skjer gjennom deltakelse i nettverk o.l. Erfaringsutveksling med andre rådgivere, på tvers av skoler og skoleslag, oppleves av mange som svært nyttig kompetansetilførsel med relevans for eget arbeid. Deltakelse på etterutdanning har også et element av nettverk: ved å delta sammen med andre utvider rådgiverne nettverket sitt og de får flere å spille på i sitt daglige arbeid.

15.4 Ressurs

Rådgiverressursen oppleves i dag som for liten i forhold til de økte forventinger til oppgave, slik det blant annet framkommer av ny instruks. Arbeidsoppgavene blir stadig større og mer krevende, samtidig som ressursen har vært uendret i svært langt tid. Dette oppleves at det er et klart missforhold, både mellom oppgaver og ressurs, og mellom politiske signaler om oppgavens betydning, og det handlingsrom rådgiverressursen faktisk gir. Dette oppleves av svært mange som frustrerende, man opplever at gode tiltak ikke er mulig siden ressursen ikke gir rom for det. Særlig erfarer man et spenningsforhold mellom muligheten for å gjennomføre nødvendige systemtiltak, og tid til den enkelte elev. Det å ha tid til enkeltelever oppleves på mange måter som kjernen i arbeidet, men en har ofte for lite tid til dette. I tillegg skal man gjennomføre tiltak rettet mot større grupper, og på systemnivå i skolen.

En annen utfordring i forhold til å gjøre en god rådgiverjobb, handler om elevenes tid på skolen. Å finne tid til gode rådgivertiltak oppleves som en utfordring, fordi det så lett kommer i konflikt med timetelling og elevenes rett til timer i basisfag. Svært mange av våre informanter opplever at det har blitt mye vanskeligere å ta ut elver til nyttige og nødvendige tiltak. Å bruke elevenes tid på rådgiving, oppleves å gå på bekostning av undervisning i andre fag. Fylkesmannens tilsyn, (som gjerne refereres til som "riset bak speilet"), legger premisser for tidsbruken i skolene på en slik måte at det blir sterkt fokus på elevenes tilstedeværelse i undervisningen. På bakgrunn av dette rapporterer mange rådgivere at de rett og slett ikke får "tilgang" til elever. De blir "hindret" i å utføre sine oppgaver og å gjennomføre viktige tiltak rett og slett fordi de ikke får ta elevene ut av undervisningen.

15.5 Skolens oppgave

En klar majoritet av våre informanter mener at rådgiving bør være skolens oppgave, organisert og forankret i den enkelte skole. Det er der man møter elevene i det daglige, der

rådgivningen kan tilpasses skolen og der man lettest når også de elevene som trenger det mest. Det oppleves ikke som et godt alternativ å flytte denne oppgaven ut av skolen, selv om noen av våre informanter har sett at dette ville kunne styrke det faglige grunnlaget for rådgivningen.

15.5.1 Nettverk og partnerskap

Samtidig som våre informanter mener at rådgivning må være skolens oppgave, er svært mange opptatt av at det er viktig at skoler arbeider sammen med andre om denne store og viktige oppgaven. Ansvar for dette arbeidet må ikke være isolert på rådgiver ved enkeltskoler alene.

Gode nettverk oppleves altså viktig i arbeidet og at skolens rådgivning må inngå i varige, forpliktende nettverk med andre aktører. Andre skoler og skoleslag er sentralt i dette og rådgivernettsverk oppleves som en styrke for arbeidet. Det gir rådgivere flere å spille på, og flere å dele kompetanse og erfaringer med.

Kontakten mellom grunnskole og videregående skole er svært sentral. Dette har blitt bedre og det oppleves som en styrke for arbeidet. Slike nettverk bidrar til at rådgivere i grunnskolen får mer oppdatert kunnskap om videregående opplæring, som ofte oppleves som kompleks både av elever og rådgivere. Erfaringer og kompetanse fra rådgivere i videregående skole kan også bidra til å styrke arbeidet i grunnskolen. Ikke minst er fokuset på gode overganger mellom skoleslag sentralt i et dette samarbeidet.

Partnerskap/nettverk med aktører utenfor skolen oppleves også som noe som styrker arbeidet. Slike nettverk gir tilgang til nye ressurser, nye lærings-/rådgivningsarenaer, rollemodeller og kompetanse på ulike områder. I kartleggingen så vi at mange rådgivere etterlyste mer kunnskap om lokalt næringsliv: dette kan partnerskap bidra med. Tilgang til arbeidsplasser der elever kan se og oppleve ha et yrke innebærer i praksis er også viktig. Det samme er rollemodeller: møter med mennesker som selv har valgt og arbeider i ulike yrke kan gi elever bedre grunnlag for egne valg. Utvalget av slike rollemodeller kan bli bedre gjennom forpliktende partnerskap med lokalt næringsliv.

15.5.2 Karrieresenter

Vi ser at eksterne Karrieresenter kan spille en viktig rolle i slike nettverk. Deres oppgaver her kan være mange: De kan fungere som kompetansesenter for rådgivere, steder rådgivere kan gå for å øke sin kompetanse både om arbeidsliv og om rådgivningsmetodikk. Karrieresenter kan videre fungere som ”materialiserte nettverk”, som faste møteplasser for rådgivere, og som møtested/koblingspunkt mellom skolens rådgivere og andre aktører. I noen tilfeller ser vi at eksterne senter også kan spille rollen som rådgivere for elever som har spesielle behov, kanskje etter ”henvisning” fra skolens rådgiver.

Vår studie har vist at grenseganger og arbeidsdeling er sentralt i etablering av slike senter. Det er viktig at man finner de rette samarbeidsformene, der karrieresenter og skolen kan fylle sine egne roller best mulig, og der samarbeidet oppleves som en styrke for arbeidet i skolen. Hvis

skolens rådgivere og karrieresenter opplever å komme i et konkurranseforhold, er det negativt for samarbeidet og reduserer den rollen karrieresenter kan få.

Karrieresenter oppleves i dag av mange som en sentral andrelinje-tjeneste. Det kan være et kompetansesenter for rådgivere og bare unntaksvis rådgiver for enkeltelever. Slike senter er viktige punkter i noen nettverk, sentrale medspillere i arbeidet med å bygge bredere nettverk rundt skolens rådgivning.

Samtidig er det mange rådgivere som ikke har tilgang til karrieresenter i nærheten av skolen, og det er også mange som ikke har noe bevisst forhold til dette.

15.5.3 Hele skolens oppgave – på vei mot en rådgivende skole?

Rådgivning må selvsagt være rådgivers oppgave. Rådgiver oppleves som nøkkelaktøren i dette og den som har kompetanse og erfaring på området. Samtidig er våre informanter enige om at rådgiver ikke må stå alene med dette, slik det kanskje har vært tilfelle før. Det må ikke settes likhetstegn mellom ”rådgiver” og ”rådgivning”. Rådgiver må være del av et system, et skoleinternt nettverk med klare oppgaver knyttet til dette.

”Rådgivning som hele skolens oppgave” er en parole som svært mange oppfatter som riktig og viktig. Rådgivningen må ikke få lov til å bli en isolert funksjon litt på siden av skolens ”egentlige oppgaver”, men må være en integrert del av skolen. ”En rådgivende skole” er noe flere av våre informanter har dratt fram som et mål for arbeidet. Man ønsker en skole som er klar på at rådgivning er en av skolens primæroppgaver, at hele skolen skal bidra til å gi elevene gode valg og et bedre liv. Videre ønsker man forståelse for at tid brukt til ”rådgivning” ikke er ”bortkastet tid” tvert i mot handler det om å gi elever nødvendig basiskompetanse som grunnlag for et framtidig arbeidsliv.

Forankring i skolens ledelse og planer er derfor viktig for å gi arbeidet den plass det skal ha i skolen. Rådgiverne bør i følge flere av våre informanter også være representert i skolens ledergruppe, og dette er i dag praksis i mange skoler. Dette kan bidra til å styrke rådgiverarbeidet, og sørge for at rådgivningen kan spille en mer aktiv rolle også i utforming av tilrettelagt undervisning, tilpasset opplæring osv.

Flere skoler vi har besøkt har gjort organisatoriske grep i retning av mer samlede elevtjenester, og bidrar mange steder til større grad av helhetstenking rundt arbeidet.

Mange av våre informanter er opptatt av at det er viktig at andre enn rådgiver må ha klart definerte oppgaver i forhold til rådgivning, og disse aktørene må ha en bevissthet om at dette også er en del av deres oppgave i skolen. Kontaktlærere er i svært mange tilfeller elevens første rådgiver, både når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Kontaktlæreren er den man kjenner best og har best mulighet til å opparbeide tillit til, og dermed også ofte den man spør først, om utdanningsvalg og om ting man sliter med. Kontaktlæreren er også på dette området frontlinjeaktøren i skolens arbeid mot eleven. Noen skoler har i dag lagt en mindre del av rådgiverressursen til kontaktlæreren for å formalisere dette ansvaret.

Faglærere er også viktige rådgivere for mange. Faglærer oppleves ofte som en som vet mer om faget og framtidige yrker enn det rådgiver gjør. Mange faglærere opplever det også som en naturlig del av sin undervisning å ta opp tema som yrker og yrkesliv. Her ser vi imidlertid en stor kontrast mellom ungdomsskole og videregående opplæring, og mellom studiespesialiserende og yrkesfag. Men yrkesfaglærere i videregående skole ofte har mye arbeidslivs- og bransjekunnskap som de gjerne bruker som en naturlig del av undervisningen, er dette i langt mindre grad tilfelle på studiespesialiserende fag og i alle fall ungdomsskolen. Lærerne her har sjelden annen egen yrkeserfaring enn fra læreyrket, og det oppleves ofte som vanskeligere å ta opp slike tema som en integrert del av undervisningen.

”Det er forferdelig lang avstand mellom ungdomsskolen og yrkesfagene... ”, sa en lærer på yrkesfag. Generelt opplever mange at et er lite kunnskap om arbeids- og næringsliv hos lærere i ungdomsskolen, og at det kanskje særlig er yrkesfagene som rammes av dette. Flere av våre informanter har antydnet at det er nødvendig å få rådgivning inn som en del av lærerutdanningen, for å heve både lærernes kompetanse på dette feltet, og bevisstheten om at dette er en viktig oppgave for hele skolen.

15.6 Delt rådgivningstjeneste?

Deling av rådgivningen i en klart definert sosialpedagogisk og en yrkes- og utdannings del, er prøvd ut av mange skoler. De som har prøvd dette, er i hovedsak fornøyd med denne organiseringen, og mener at det bidrar til fokusering på begge områder, og også for faglig spesialisering, som oppleves som nødvendig for å kunne fylle krevende oppgaver.

Samtidig er alle klare på at tett samarbeid mellom sosialpedagogisk og yrkes- og utdanningsrådgiving er en forutsetning. Man står overfor hele mennesker, og begge de to delene av rådgivningen må henge sammen. Deling av tjenenesten forutsetter derfor tett samarbeid og dialog.

Mange videregående skoler har som sagt søkt å bidra til dette gjennom å arbeide for ulike grader av samlede elevtjenester. Man har da samlokalisert alle de i skolen som har som oppgave å følge opp elevene på ulike måter: sosialpedagogisk rådgiver/sosiallærer, yrkes- og utdanningsrådgiver, spesialpedagogisk personale, OT, helsesøstere, og andre aktuelle. I noen tilfeller ser vi at det også legges opp til at disse skal arbeide tett sammen, i tett dialog, og at ulike kompetanse skal trekkes inn ved behov. Dette oppleves som en styrke av de som har prøvd det, og er kanskje en forutsetning for å kunne ivareta hele eleven, også med delt rådgivingstjeneste.

Fungerende nettverk rundt elevene er også her sentralt: skolen må ha en rådgiverberedskap på ulike nivå, i ulike sirkler rundt eleven, der man vet hvilken oppgave man har, og hvem som befinner seg i neste ”sirkel”. Her må all nødvendig kompetanse kunne virke sammen. Dette nettverket kan dessuten ikke stoppe ved skoleporten: andre aktører, utenfor skolen, må være på plass når det er nødvendig, og å trekke disse inn i skolen i større grad, sees som positivt.

15.7 "Rådgivningsfag" – en katalysator

Kunnskapsløftet introduserte to nye fag, som begge hadde rådgivning eller yrkesorientering som fokus, Utdanningsvalg (opprinnelig Programfag til valg i ungdomsskolen), og Prosjekt til fordypning i videregående skole.

15.7.1 Utdanningsvalg

Faget Utdanningsvalg ser ut til å ha bidratt til å styrke fokuset og arbeidet med yrkes- og utdanningsrådgivning i ungdomsskolen. Faget oppleves som en styrke i forhold til å forankre rådgivning i skolens kjerneaktivitet. I og med faget Utdanningsvalg, er temaet yrkesvalg brakt inn i skolens timeplaner, og er det mest konkrete av alt mht å påvirke praksis i skolen.

Samtidig ser vi fra våre intervjuer at faget kan ha veldig ulikt innhold og nytteverdi, det er mange ulike erfaringer knyttet til Utdanningsvalg. Mange skoler forteller om godt strukturerte og innarbeidede faglige opplegg. Noen steder ser vi at skoler utnytter lokalt handlingsrom til å forme faget i forhold til lokale utfordringer, eksempelvis gjennom "hybelskole" i kommuner der borteboer-problematikk er sentralt i forhold til de unges valg og frafall i videregående skole. Andre steder ser vi at man er usikker og famlende i forhold til hva som skal legges til faget og hvordan det skal gjennomføres.

Elever opplever også faget svært ulikt, noen forteller om målrettede aktiviteter gjennom tre år, andre sammenfatter det til at "*det ble nå mye bordtennis...*". Elever ved samme skole, kan ofte ha ulike opplevelser av faget Utdanningsvalg. Lokal frihet i utforming, kan åpenbart også føre til svært ulik praksis og nytteverdi.

Faget oppleves likevel vanligvis som positivt, og med et klart potensial for å gi elever bedre grunnlag for å gjøre gode valg. Som nevnt er mange også opptatt av at faget har bidratt til å forankre rådgivning sterkere i skolens ledelse og planapparat.

Samtidig ser vi at Utdanningsvalg kan bli en sovepute i forhold til å integrere rådgivning i andre fag. I stedet for å få en integrert plass i de fleste fag, blir dette definert som Faget for yrkesorientering og valg, dette temaet kan dermed også bli segregert i forhold til skolens øvrige virksomhet.

Vi ser også at Utdanningsvalg noen steder er veldig klart definert som "rådgivers oppgave". Dermed bidrar det også kanskje i mindre grad til å involvere andre i arbeidet, og gi andre lærere et bevisst forhold til sitt ansvar i forhold til valg og rådgivning.

15.7.2 Prosjekt til fordypning

Prosjekt til fordypning videregående skole, hadde i utgangspunktet et delt fokus. For det første skulle faget bidra til at elever i videregående skulle få sjansen til å prøve ut ulike fordypningsfag og arbeidsplasser, for å få bedre grunnlag til å velge faglig fordypning og lærefag. Samtidig skulle faget bidra til nettopp fordypning i faget der eleven senere ønsket å spesialisere seg, og søke læreplass.

I likhet med Utdanningsvalg, har vi et inntrykk av at Prosjekt til fordypning også fungerer noe ulikt ved ulike skoler. Fra andre prosjekter, følgestudien for Prosjekt Vandreboka og evalueringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen, ser vi også at de to fokus som var innbakt i faget, også fører til ulik praksis. I enkelte yrkesfag ser vi at fordypningselementet har blitt det klart dominerende. For å kompensere for bredere inngangsfag i videregående skole, og dermed mindre faglig spesialkompetanse, krever flere bedrifter enkelte steder at framtidige lærlinger skal ha mest mulig tid i Prosjekt til fordypning benyttet i det faget, for å kunne bruke saksa aller hammeren best mulig før de kommer ut i lære. Prosjekt til fordypning blir slik en måte for eleven å kvalifisere seg for læreplass, men dette går på samme tid ut over elevens muligheter til å kunne prøve ut flere fag som grunnlag for valg.

15.8 Sosialpedagogisk rådgivning – en oppgave for mange?

Vi har i denne rapporten i størst mulig grad søkt å analysere yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning samlet. Her vil vi likevel trekke noen konklusjoner og gjøre noen refleksjoner rundt det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet.

For det første ser det ut til at omfanget av disse oppgavene fortsatt er stort, og i følge mange av våre informanter, fortsatt voksende. Forekomsten av sosialpedagogiske utfordringer er stort, og en mye av dette handler om det mange betegner som tyngre problematikk. Også fra andre studier ser vi at utfordringene knyttet til psykisk helse i skolen er mange, og av mange oppleves som utfordrende.

Dette arbeidet utgjør også en relativt stor del av skolens rådgivningsarbeid. Det sosialpedagogiske har på mange måter kommet litt i bakgrunnen i forhold til utdannings- og yrkesrådgivningen i debatten rundt rådgivningen i skolen. Når man nevner rådgivning, vil også de fleste av dem vi har intervjuet, først assosierer dette med yrkes- og utdanningsrådgivning. Dette betyr ikke at dette arbeidet er nedprioritert i skolen. Tvert imot er det vår vurdering, basert på våre data, at dette arbeidet prioriteres høyt, både med hensyn til kompetanse, tid og ressurser.

Som vi har sagt flere ganger, legger de fleste av våre informanter vekt på helheten i arbeidet, at yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning må oppfattes som to deler av et hele, som må henge tett sammen, uansett om man har innført delt rådgivningstjeneste eller ikke.

Basert på våre data, er det vår vurdering at arbeidet med det sosialpedagogiske i enda større grad enn yrkes- og utdanningsrådgivningen blir opplevd å være hele skolens oppgave. En lang rekke personer i skolen er involvert i dette, ut over den sosialpedagogiske rådgiver. Svært mange steder er for øvrig denne nå betegnet som sosiallærer, og jobber tett på helsesøster, PPT og andre.

På dette feltet som på yrkes- og utdanningsområdet, ser vi videre at mange opplever kontaktlæreren som en nøkkelaktør. Elever vi intervjuet mener at kontaktlæreren er den de først vil snakke med hvis de har problemer. Mens et fåtall av de elevene vi har intervjuet har en svært klar bevissthet om hvem som er sosialpedagogisk rådgiver, og hva dennes oppgaver

er, har de fleste en klar bevissthet om at kontaktlærer er den de kan snakke med hvis de sliter med noe. Også helsesøster er for elevene en svært tydelig aktør i dette arbeidet. Det er vårt inntrykk at det sosialpedagogiske arbeidet i stor grad nå er spredt på flere aktører i skolen, at man her har klart å etablere relativt veldungeredne arbeidselin og arbeidsformer. Samtidig er rådgiver en viktig person, den som nærmest følger opp kontaktlæreren i kontakt med og problemløsning for elevene, og mange elever gir i intervjuer uttrykk for at det er bra at det finnes en slik person å gå til i skolen. Lærere har også gitt uttrykk for at den sosialpedagogiske rådgiveren er en ressurs for dem, i arbeidet med å tilpasse undervisning og læringsmiljø for elever med utfordringer.

Vi ser likevel at bare 54 % av rådgiverne svarer at kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen ved egen skole er god nok. Dette ser vi som et tegn på at mange ser at utfordringene her er større enn det de opplever å kunne møte. Mange av våre informanter har fortalt om en situasjon der både omfanget og tyngden i slike oppgaver er økende i skolen.

15.9 Mot en ny rådgiverrolle

Ønsket om en ”rådgivende skole” og faget Utdanningsvalg aktualiserer igjen debatten om en ny rådgiverrolle, der rådgivers kanskje viktigste oppgaver vil være delt mellom systemrettet og individrettet arbeid. Hva denne rollen konkret skal inneholde, hva framtidens rådgiver skal være, er ennå uklart for mange. Likevel utkristalliserer det seg noen delroller:

På den ene siden ser mange at rådgiver må være den som har ansvaret for å koordinere ulike aktiviteter i skolen. Rådgiver bør være den som binder sammen ulike rådgivningsaktivitet og bidrar til at ulike aktører fyller sin rolle. I en rådgivende skolen må noen ha kompetanse og myndighet til å koordinere og lede dette arbeidet.

For det andre må rådgiver være en som kan bistå elevene med å søke etter informasjon. I et komplekst landskap der både utdanning, skole og arbeidsliv er i stadig endring, kan aldri rådgiver være den som sitter med alle svar på alt eleven kan spørre om. Derimot må rådgiveren ha kompetanse på informasjonssøk, kvalitetskontroll og formidling informasjon. Rådgiveren må ha et nettverk som gjør ham/henne i stand til å koble eleven med andre som kan gi nødvendig detaljinformasjon.

Rådgiveren må også ha nødvendig kompetanse omkring sosiale problemer, og det hjelpeapparatet i og utenom skolen som er der for å bistå elever som sliter med ting knyttet til skole og grensen mellom skole og samfunn.

For det tredje må rådgiver være ”spesialist på valg”, ha kompetanse som gjør det mulig å hjelpe den enkelte elev i de ulike valgsituasjoner man vil stå overfor i løpt av skolegangen. Dette vil handle om kompetanse rundt valg, identitet etc, men også om relasjonelle ferdigheter som gjør rådgiver til en person eleven stoler på. Møtet mellom rådgiver og elev er sentralt i dette, det er her man legger grunnlaget for mye av den tilliten som må ligge til grunn for at rådgiver skal kunne bli en viktig støttespiller i elevens valg.

Flere av elevene vi har intervjuet etterlyser nettopp mer av dette, de ønsker seg mer tid med rådgiver, flere samtaler på ulike punkter i skoleløpet. Noen av våre elevelinformeranter etterlyser også mer tid til å reflektere sammen med andre unge, og rådgiver.

15.10 Fortsatt mange tradisjonelle valg – og tradisjonell rådgivning?

Etter intervjuer med rådgiver, lærere og elever som enten nettopp har valgt eller snart skal velge videregående opplæring er det vårt inntrykk at mange unge forstas gjør tradisjonelle valg, i den forstand at de lar seg påvirke i betydelig grad også påvirket av venner, av foreldre og av familietradisjoner. Bildet er ikke så entydig ”postindustrielt” som vi kanskje tror: bildet av unge som gjør sine valg på et helt annet grunnlag enn før, styrt av et ønske om selvrealisering, nye verdier etc, må i alle fall nyanseres noe. Selv om ungdom legger vekt på at de velger primært ut fra egne interesser, er det også klart at disse interessene, og dermed valget, er dannet i et samspill mellom mange ulike aktører og samfunnskrefter.

Særlig er dette tydelig på kjønn: unges valg følger kjønnsspesifikke skillelinjer i svært stor grad, særlig innenfor yrkesfagene. Flere vi har intervjuet har her antydning at valgene har blitt mer tradisjonelle i løpet av de siste ti årene og at effektene man så av Bevisste utdanningsvalg nå har forsvunnet og man er tilbake til en situasjon som betegnes som verre enn før prosjektet. Elevene velger svært tradisjonelt og det er svært lite fokus på denne problematikken.

I spennet fra Giddens og Beck til Bourdieu, ser vi at våre informanter befinner seg i ulike posisjoner. Som så ofte ellers handler ikke dette om enten eller. Elever gjør det de opplever som frie valg, men under påvirkning av slekt, venner, tradisjoner, media og (til og med) skolens rådgivning. Slik aktør-nettverks-teorien så tydelig viser (jfr. kapittel 3) blir valg/prosess påvirket og preget av strukturer, mens disse strukturene samtidig over tid preges av de valg som blir gjort og prosesser som utspiller seg. Dette gjelder også ungdoms valg av utdanning og yrke. Brannen og Nilsen har beskrevet dette slik med referanse til Becks begreper standardisert og valgbaserte biografier:

”Any conclusion that there has been a wholesale movement away from the standardised biography towards the choice biography is problematic, rather simplistic and fails to capture the processual dynamic nature of orientation. Rather, we suggest, there is considerable diversity in the ways in which young people conceptualise and consider their futures” (Brannen og Nilsen 2002:53).

Dette mangfoldet, dette ”tvisynet” må også skolens rådgivning ta høyde for i sitt arbeid mot elevene.

Selv om rådgivningsarbeidet har blitt styrket mange steder, forteller fortsatt elever om møter med rådgivningen som fører tankene hen til tider vi hadde håpet lå bak oss. Flere har fortalt om rådgiversamtaler som har skjedd på den måten at rådgiver har spurt hva eleven ønsker å velge/bli, eleven har hatt et svar på det og rådgiver har fortalt hvilken vei gjennom videregående man da måtte velge for å realisere det. Dermed har samtalen vært over, uten at eleven har blitt utfordret på det ”valget” man da har gjort. Flere vi har snakket med har som sagt etterlyst mer tid nettopp til slike refleksjoner, og de som mener det vet hva ”de vil bli” har ofte gjort dette valget på svakt grunnlag.

Rådgivere etterlyser på sin side ofte mer tid til nettopp dette. I praksis er det vårt inntrykk at elever som møter rådgiver med et svar på spørsmålet ”hva har du tenkt å velge?”, defineres som problemfri, og at tid og ressurser heller brukes på elever som selv opplever å være mer i tvil. På den måten går man glipp av mange elever som riktig nok mener de har gjort et valg, vet hva de skal velge, men som har gjort dette valget på for svakt grunnlag. Vi vet jo blant annet fra arbeidet med forebygging av frafall, at elevenes førstevalg slett ikke alltid er deres beste valg, eller et bevisst valg.

15.11 Kjønn - en ikke-sak?

Samtidig som vi ser at ungdoms valg også i forhold til kjønn er svært tradisjonelle, ser vi at kjønn er et ikke-tema i rådgivningen i dag. Inntrykket fra første fase av evalueringen er forsterket: det er lite fokus på kjønnsdimensjonen knyttet til de unges valg. Med ett unntak, hadde ingen av de elevene vi intervjuet opplevd at kjønn hadde vært et tema i rådgivningen. Det ene unntaket var ei jente som hadde valgt et guttefag. Da hun hadde valgt, hadde rådgiver hatt en lengre samtale med henne, der vekten hadde ligget på hvor krevende dette kunne komme til å bli.

De fleste rådgiverne vi har intervjuet, hadde også i svært liten grad fokus på kjønnsdimensjonen. De fleste mente at dette var et tema som burde få mer fokus, men opplevde samtidig at de hadde liten påvirkningskraft, og at dette var et vanskelig tema, der de unges valg ble påvirket av ting som det lå utenfor rådgivers rekkevidde å påvirke. Vårt inntrykk er at man etterlyser mer konkrete ”gode grep” i arbeidet.

Det er vårt inntrykk at kjønnsdimensjonen heller ikke står sentralt i de etterutdanningstilbudene som er etablert.

Vi har også intervjuet rådgivere og lærere ved skoler som spesielt har satset på å arbeide med kjønnsbevisste valg. Disse gir også uttrykk for at dette er krevende, men føler likevel at de oppnår gode resultater mht å rekruttere og ta vare på jenter på ”guttefag”. Skal et slikt arbeid lykkes, kan det imidlertid ikke være avhengig av enkeltskolers innsats. Vellykkede tiltak for å rekruttere jenter har vært bruk av rollemodeller, og tiltak særlig rettet mot å ta vare på jenter som har gjort utradisjonelle valg. Å samle jenter i et område i større grupper på samme skole, har også blitt opplevd som virkningsfullt. Skoler der ungdom vet at de blir tatt godt vare på hvis de gjør et utradisjonelt valg, blir i seg selv et moment som gjør det lettere å gjøre slike valg.

Vi har også opplevd rådgivere som har uttalt at de var forsiktige med å råde jenter til å gjøre bestemte valg, siden de visste at de da måtte begynne på en skole der de ikke ble tatt godt vare på, der negative holdninger til jenter var utbredt.

Vi har også møtt rådgivere og lærere som mener at dette ikke er en viktig sak for rådgivningen, at dette ligger utenfor det de bør prøve å påvirke. Vi har også intervjuet lærere som klart har gitt uttrykk for at jenter ikke passer på f.eks. bilfag. Flere har også påpekt at kjønnsfordelingen på høyere utdanning er på vei mot mer lik fordeling mellom kjønnene og at det derfor er lite grunn til å fokusere på temaet.

Rådgivernes og lærerne holdninger til yrkesvalg er til dels bekymringsverdig når vi setter fokus på elevens kjønn som en premissgiver for de valgene som blir tatt. Vi har ofte møtt holdningene om at ”vi er jo likestilte, så kjønn har jo ingenting å si” og ”elevene velger slik de gjør fordi de er født slik og det er ikke noe poeng å arbeide i forhold til dette”. Man har lite bevissthet rundt problematikken, og i den grad det reflekteres over underkjenner man kjønn som en forutsetning for valg. Elevenes egne holdninger om at ”jeg velger fritt, og ikke bry deg” bygger opp under dette og slik gjøres kjønn som premissgiver for valg og bevisstheten rundt utradisjonelle valg til et ikke-tema i skolens rådgiving.

Når det gjelder gode grep i arbeidet, er inntrykket fra rapporten om kjønnsperspektivet blitt bekreftet. Man må bevisstgjøre lærere, rådgivere, elever, foreldre og næringsliv på at dette er en høyst levende problematikk hvor det kjønnsdelte arbeidsmarkedet beviser dette. Utradisjonelle rollemodeller, egne opplevelser av mestring i utradisjonelle yrker, oppmuntring og ivaretagelse av de som har valgt utradisjonelt og det å samle de som har valgt utradisjonelt i samme klasse er tiltak som oppfattes som gode i dette arbeidet. Samtidig må det settes fokus på fagenes kjønnete kulturer, som bidrar til å fremmedgjøre de elevene som velger utradisjonelt og bidrar til å bekrefte forståelsen av at noen yrker passer best for det ene kjønn.

Det skal sies at det finnes engasjerte rådgivere og ildsjeler der ute som arbeider med dette og ønsker å arbeide med dette, men de opplever arbeidet som vanskelig og at det må støttes opp gjennom fokus og tiltak fra myndigheter og skoleeiere.

15.12 OT – fortsatt mangfold?

Vår evaluering viser at Oppfølgingstjenesten fremdeles er preget av stort mangfold i organiseringen, slik det har vært tilfelle gjennom hele tjenestens eksistens. OT preges fortsatt av svært ulike organisasjonsmodeller på mange dimensjoner. På dette feltet er det på et overordnet nivå svært lite endringer, sammenlignet med tidligere kartlegginger. OT forholder seg relativt stabilt.

OT kan se ut til å gå mot en mer desentralisert organisering/lokalisering på lokalt nivå, gjennom tettere kobling mot skolene. Men OT er også relativt delt på spørsmålet om i hvilken grad OT skal være skolebasert eller stå utenfor skoleporten. Mange av de OT-ansatte vi har snakket med, mener at den mest effektive er å jobbe i/tett på skolen, mens en betydelig andel mener at man best når målgruppen gjennom å arbeide mer adskilt fra skolen.

Samarbeidsavtalen mellom AID og KS har fått større betydning enn tidligere for OT. Denne brukes mange steder aktivt i det lokale OT-arbeidet, og har vært sentral i samarbeidet med NAV, OTs største samarbeidspartner. Det tverretatlige er fremdeles en utfordring. Dette fungerer stort sett godt, men har sine begrensninger. Fremdeles er det betydelige utfordringer med å finne gode og helhetlige tilbud til ungdom. Mange fylker har fortsatt utfordringer med å ha full oversikt over gruppen. Enkelte ungdommer er vanskelig å få tak i. OTs største utfordring ligger sannsynligvis å bli mer kjent blant elever. Det virker som det fremdeles er en ukjent tjeneste for store deler av elevmassen.

Å finne nok alternative tilbud til ungdom, kartlegging og oppfølging av målgruppen oppleves som de mest tidkrevende arbeidsoppgavene. I hvilken grad OT er engasjert også i forebyggende frafallsarbeid, varierer. I noen fylker har man valgt å gå inn i dette i relativt stort omfang, andre steder forholder man seg mye strengere til de oppgaver som instruksjonen definerer som ”skal -oppgaver”.

Videregående skoler opplever samarbeidet med OT som godt, man ser ut til å oppleve OT som til stede og synlig, men rådgiverne er i varierende grad involvert i konkrete samarbeidsaktiviteter. For elevene i skolen er OT et relativt ukjent begrep. Dette er ikke uventet; bevisstheten om OT er nok først og fremst til stede hos de som allerede er i målgruppa.

15.13 Total kvalitet – Er det godt nok?

Hvor god kvalitet holder skolens rådgivning i Norge i dag? Det har vært evalueringens overordnede mål å gi et svar på dette.

Våre informanter vurderer i all hovedsak kvaliteten på rådgivningen som bra. Både rådgivere og rektorer gir i intervjuer uttrykk for at kvaliteten på arbeidet er bra, og har blitt bedre de siste årene. Samtidig er de fleste av dem nøkterne og realistiske personer, som også ser potensial for videre utvikling på flere områder.

Lærere mener at mange elever har gjort gode valg når de begynner i videregående skole, selv om de fortsatt ser at en del elever gjør ubevisste og dårlig begrunnede valg.

Vi ser at overordnede bakgrunnsfaktorer som region og mer lokale prosessuelle rammefaktorer, som god samordning av rådgivningen og internt samarbeid mellom rådgiverne ved skolen, ser ut til å ha en sentral innvirkning på hvordan respondentene vurderer kvaliteten på rådgivningen.

Elevene i våre intervjuer gir et blandet svar på om den rådgivningen de får/har fått er god nok og gjør dem bedre i stand til å gjøre gode valg. Noen er svært fornøyd, en betydelig gruppe er tilsvarende lite fornøyd, og en relativt stor mellomgruppe peker på ting som har fungert bra, og ting som ikke har fungert så bra. Flere etterlyser mer tid med rådgiver, mer felles refleksjon rundt valgene og flere muligheter for praktiske erfaringer.

Totalt mener vi at det er riktig å si at rådgivningen i skolen er i utvikling, viktige grep er tatt og dette har ført til økt kvalitet på det arbeidet som utføres. Samtidig går denne utviklingen i ulik hastighet ved ulike skoler og i ulike regioner, noe som ikke er uventet i og med at både skolen og samfunnet er i kontinuerlig forandring både på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå. Det er fortsatt et klart potensial for forbedring av kvaliteten på rådgivningstjenesten, men man er på rett vei.

16 Litteratur

- Acker, J. (1993) *Å kjønne organisasjonsteori*. I: Nytt om kvinneforskning 1/93
- Andreassen, I.H., Hovdenak, S.S. & Swahn, E. (2008) *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*, Oslo: Fagbokforlaget
- Annfelt, T. (1994) *Valg av utdanningsveg som identitetskapende prosjekt: Hva ønsker kvinner å oppnå gjennom yrkesvalget*, Arbeidsnotat 2-94, Senter for kvinneforskning, Universitetet i Trondheim – AV: Trondheim
- Argyris C. & Schön, D. A. (1996) *Organizational learning. A theory of action perspective*, Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub
- Baklien, B., Bratt, C. & Gotaas, N. (2004) *Satsing mot frafall i videregående opplæring – En evaluering*, NIBR-rapport 2004:19, NIBR: Oslo
- Barth, E., Røed, M. & Schøne, P. (2005): ” *Lønnsforskjeller mellom kvinner menn i privat sektor. Betydning av yrke og virksomhet*”. Søkelys på arbeidsmarkedet, 22(2)
- Beck, U. (1992) *Risk Society: Towards a new modernity*, London: Sage Publications
- Bertheussen, B. (1999). *Lærer og skolereformer i teori, forskning og praksis*, Norsk pedagogisk tidsskrift, 4/5, s.225 – 240
- Berg, L. (1998): *Utdanningsuget. Ungdoms utdannings- og yrkesvalg sett fra skipsindustrien i Ulsteinvik*, Fafo-rapport 258: Oslo
- Birkemo, A. (1997) *Yrkesrådgivning*, Oslo: Universitetsforlaget: Oslo
- Birkemo, A. (2007) ”Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen”, i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91:3
- Bjørnson, O. (1996) *Som far, så sønn? En analyse av klassereproduktive tendenser i ungdoms framtidorientering og valg av utdanning*, Rapport 6/95, UNGforsk, Norges forskningsråd: Oslo
- Bjørnstad, T. (1997) ”*Det er litt gøy når du merker at du kan noe*” – *Skoleerfaringer og arbeidslivsorienteringer blant elever på elektrofag og rørfag vk1*, AHS. Serie a 1997 – 3, AHS: Bergen
- Borgen, J.S., Vibe, N. & Røste, R (2008) *Karriere Akershus – Evaluering av Partnerskap for karriereveiledning i Akershus*, NIFU-STEP: Oslo
- Borgen, J.S. og Lødding, B. (2009): *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*, Oslo, Nifu Step
- Boudon, R. (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality*, New York: John Wiley & Sons
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction. A social critique of the judgment of taste*, Routledge and Kegan Paul Ltd: London

- Bourdieu, P.(1998) *Practical Reason*, Polity Press: Cambridge
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications: London
- Brannen, J. & A. Nilsen (2002) "Young people's perspectives on the future", i Brannen, J., S. Lewin, A. Nilsen og J. Smithson (red.): *Young Europeans, Work and Family. Futures in transition*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd
- Bright, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S. & Earl, J. (2005) "The Role of Social Context and Serendipitous Events in Career Decision Making" i *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol.5. No.1
- Brox, O. (1990) *Praktisk samfunnsvitenskap*, Oslo: Universitetsforlaget
- Brunsson, N. & Olsen, J.P. (1993) *The Reforming Organization*, Routledge: London
- Buland, T. (1996) *Den store planen. Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-90*, Dr.polit-avhandling, Universitetet i Trondheim, Rapport nr. 27, Senter for teknologi og samfunn, NTNU: Trondheim
- Buland, T. & Fonn, K.H. (2010) *Når ulike verdener møtes: sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka*, SINTEF A15401, Trondheim : SINTEF Teknologi og samfunn
- Buland, T. & Fonn, K.H. (2009) *Vandreboka - et prosjekt på vandring : rapport 1 fra følgestudien for Prosjekt vandreboka*, SINTEF A13575, Trondheim : SINTEF Teknologi og samfunn
- Buland, T., Mathiesen I. H., Mordal S., Finne H., Aaslid B. E. & Dahl T. (2011): *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* Trondheim: SINTEF – under trykking
- Buland, T. & Haugsbakken, H. (2009) *Papirbredden karrieresenter - materialisert partnerskap? : rapport fra evalueringen av Papirbredden karrieresenter*, SINTEF-rapport A12653, Trondheim : SINTEF Teknologi og samfunn
- Buland, T., & Havn, V. (2000): *Evaluering av prosjektet 'Bevisste Utdanningsvalg'; Delrapport 4, Fokus på elevene*, Trondheim: SINTEF.
- Buland, T. & Havn, V. (2002) *Mangfold og aktivisering – Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste": Delrapport IV*, STF38 A02513, SINTEF Teknologiledelse IFIM: Trondheim
- Buland, T. & Havn, V. (2004). *Organisering av Oppfølgingstjenesten: sluttrapport fra kartleggingen.* (STF38 A04507 ed.) Trondheim: SINTEF IFIM
- Buland, T., V. Havn og Finbak, L. (2006) *Leselyst; helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 2*, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn IFIM
- Buland, T. & Mathiesen, I., H. (2008) *Gode råd?: en kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole* , SINTEF-rapport A8018, Trondheim : SINTEF Teknologi og samfunn

- Buland, T. og K.H. Fonn (2009) *Vandreboka – et prosjekt på Vandring? Rapport 1 fra følgestudien for Prosjekt Vandreboka*, SINETF A13575, Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn
- Buland, T. og K.H. Fonn (2010) *Når ulike verdener møtes – Sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka*, SINTEF A15401, Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn
- Buland, T. Mathiesen, I. H., Aaslid, B.,E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010a) *Skolens rådgivning – på veg mot framtiden? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge*. SINTEF-rapport A13861, SINTEF Teknologi og samfunn: Trondheim
- Buland, T., Bungum, B., Tønseth, C., & Mathiesen, I. H. (2010b) *Tid for samarbeid?: sluttrapport fra evaluering av implementering av sentral samarbeidsavtale AID - KS*. (SINTEF A14537 ed.) Trondheim: SINTEF
- Buland, T. & Valenta, M. (2010): “Fra ord til sammenhengende handling: Ulike innfallsvinkler til motivering av elever og forebygging av frafall”, i Mats Ekholm m.fl. (red.) *Hvordan utvikler man en skole? Vitenskaplig funn og dokumenterte erfaringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bungum, B., (1994) *Effektivisering av omsorg. Kjønnsperspektiv på omstilling av offentlig omsorgsarbeid*, Hovedfagsoppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskapelige fag. Trondheim: Universitetet i Trondheim
- Bungum, B. & Buland, T. (2009) *Evaluering av implementering av sentral samarbeidsavtale AID - KS – Delrapport*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim
- Bungum, B., Brandth, B. & Kvande, E. (2001) *Ulik praksis – ulike konsekvenser. En evaluering av kontantstøttens konsekvenser for likestilling i arbeidsliv og familieliv*. Et samarbeidsprosjekt mellom SINTEF Teknologiledelse IFIM og ISS, NTNU.
- Asplund Carlsson, M., Kärrby, G. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Callon, M., Law J. & Rip A. (1986): *Mapping the dynamics of science and technology : sociology of science in the real world*, Basingstoke : Macmillan
- Callon, M. (1997) *Actor-Network Theory - The Market Test* Keynote Speech: Actor Network and After' Workshop: Keele University, <http://www.lancs.ac.uk/fss/sociology/papers/callon-market-test.pdf>
- Clegg, S.R. (1989) *Frameworks of Power*, London, Newbury Park: New Delhi
- Corneliussen, H. (2003) *Konstruksjoner av kjønn ved høyere IKT-utdanning i Norge*, i *Tidsskrift for kjønnsforskning*, No. 4
- Dahler-Larsen, P. (2008) *Kvalitetens beskaffenhet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dalin, P. (1973): *Case Studies of Educational Innovation: Strategies for Innovation in Education*, OECD

- Dalin, P. (1995) *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dye, T.R. (1975) *Understandig Public Policy*, Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Edvardsen, R. (1995) *Yrkesvalgmotiver – Resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991*, Rapport 4/95, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning: Oslo
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1993) *Det sitter i veggene! Barnehageklimaets betydning for barn og voksnes utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engvik, H. (1999) "Femfaktormodellen i personlighet", i *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 36
- EVA (Danmarks evalueringsinstitutt) (2007) *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*, Danmarks evalueringsinstitutt: København
- Falch, T. m.fl (2010) *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*, SØF-rapport nr 3/2010, Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS
- Falch-Pedersen, M. (1998) *Tro, håp og ulikhet – En studie av Osloundoms yrkesaspirasjoner og betydningen av sosial bakgrunn, skoleprestasjoner og kjønn*, Hovedoppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeograf, UiO: Oslo
- Feiring, M. & M. Helgesen (2007) *Karriereveiledning i Nordland*, NIBR: Oslo
- Fishnet Nordic (2002) *En verden av muligheter - Sluttrapport for prosjekt NHO Ungdom og yrkesutdanning*, Fishnet Nordic AS/NHO: Oslo
- Forseth, U. og Rasmussen, B. (red.) (2002) *Arbeid for livet* Gyldendal Akademisk
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2000) *På sporet av den nye tid*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1990) *The consequences of modernity*, Cambridge University Press: Cambridge
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Polity Press: Cambridge
- Grov, H. (1998) *Hjemmekjær eller reiselysten? Elever på yrkesfaglig studieretning i Sunnhordland etter innføring av Reform 94*, AHS Serie A 1998:1, Gruppe for tverrfaglig arbeidslivsforskning, UiB: Bergen
- Grøgaard, J. B., Midtsundstad, T., & Egge, M. (1999). *Følge opp - eller forfølge?: Evaluering av oppfølgningstjenesten i Reform 94*. (263 ed.) Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO
- Haavind, H. (1984) *Fordeling av omsorgsfunksjoner i småbarnsfamilier* i Ingrid Rudie (red.), *Myk start og hard landing* Universitetsforlaget: Oslo.
- Haavind, H. (1987) *Liten og stor* Universitetsforlaget, Oslo
- Hafskjold, A. & Olsen, K., E. (1995) *Valgets kval eller tilfeldighetenes valg? En studie av ungdoms opplevelser ved valg av utdanning og yrke. Hvilke konsekvenser kan funnene ha for høgskolens*

informasjonsarbeid? Hovedoppgave i helsefag, Institutt for spesialpedagogikk, UiO og Avdeling for helsefag, Høgskolen i Oslo: Oslo

Hall, G. E., Wallace, R. C. & Dosset, W. A. (1973) *A Developmental Conceptualization of the Adoption Process with Educational Institutions*. Texas: The University of Texas, Austin

Hamilton, L. C. (1992) *Regression with Graphics: A second course in Applied Statistics*. California: Duxbury Press

Hammervold, M. R. (2004). "*Det her klarer jeg ikke, jeg orker det ikke, makter det ikke*": Fire jenters erfaringer fra videregående skole, avbrudd, og møte med oppfølgingstjenesten. NTNU Pedagogisk institutt: Trondheim

Hansen, L. (1999) *Køn på tvers af fag – en analyse af drivkrefter og barrierer for unge der velger uddannelse utradisjonelt for deres køn*, VASA: København

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

Hanseth, O. & Monteiro E. (1998): *Understanding Information Infrastructure*. Manuscript. UiO: <http://www.ifi.uio.no/~oleha/Publications/bok.html>

Hatlevik, I., & Riksaasen, K. (2002) *Gode råd? En studie av utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med vekt på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag*, NIFU-skriftserie, nr, 9/2002, NIFU: Oslo

Havn, V. & Buland, T. (2003) *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjenesten"*, STF38 A03510, SINTEF Teknologiledelse IFIM: Trondheim

Havn, V., Buland, T., Finbak, L & Dahl, T. (2007) *Intet menneske er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* STF50 A07023, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning: Trondheim

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

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

Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Oslo: Universitetsforlaget

Hellesnes, J. (2010) "Den norske reformismen" 8. juni 2010 i *Klassekampen*

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

Holt, H. m.fl. (2006) *Det kønsopdelte arbeidsmarked. En kvantitativ og kvalitativ belysning*. Sosialforskningsinstituttet 06:2, København

- Hovdenak, S.S. (2000) *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal akademisk: Oslo
- Håland, I. & Daugestad, G. (2003) Den kjønnsdelte arbeidsmarknaden. *Samfunnsspeilet* 6. SSB, Oslo.
- Iversen, I., M., J. (2006) *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole – En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel fagskole*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Bodø: Bodø
- Karlsen, E., Rønning, W. & Wiborg, A. (2005) *Frafall i videregående skole og hevinger av lærekontrakter i fagopplæringen i Troms – Skoleåret 2004-2005*, NF-arbeidsnotat nr. 1016/2005, Nordlandsforskning: Bodø
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1998) : *Ungdom i valg – Utdannings- og yrkesveiledning*, Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter (NLS)
- Kjeldstad, R. (2006) Hvorfor deltid? I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* 2006-4
- Kleven, T. og Hovik S. (1994): *Til innvortes bruk... Sluttrapport fra evaluering av "program for kommunal fornyelse"*. NIBR-rapport 1994:11. Oslo
- Kristiansen, S.-H. (2007) *Frafall eller bortvalg? Hvilke faktorer bidrar til at ungdom "dropper ut" av videregående opplæring?* Mastergradsoppgave i pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, UiTø: Tromsø
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*, Rapport fra Arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet, Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Kompetanse for kvalitet, strategi for videreutdanning av lærere*, Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, R. B. & Buss, D. M. (2008). *Personality Psychology. Domains of Knowledge About Human Nature. 3rd edition*. Boston: McGraw-Hill International Edition
- Latour, B. (1983) Give Me a Laboratory and I will Raise the World, i K. D. Knorr-Cetina & M. J. Mulkay (red.) *Science Observed*. Beverly Hills, Sage
- Latour, B. (1987) *Science in Action*. Milton Keynes: Open University Press
- Latour, B. (1991) Technology is Society Made Durable. I Law, J.: *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*. Routledge, London
- Law, J. (1987) *Notes on the theory of translation*, Paper prepared for meeting on research and innovation policy, 2nd - 5th November: Keel
- Lie, I. m.fl. (2009) *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark*, Rapport 2009:5, NORUT/Høgskolen i Finnmark

Lødding, B. (2003): *Frafall blant minoritetsspråklige – Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*, NIFU skriftserie nr. 29/2003, Oslo: NIFU

Lødding, B. og J.S. Borgen (2008): [Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, Delrapport 1, Evaluering av Kunnskapsløftet](#), Oslo: NIFU Step

MacKenzie, D (1987) "Missile Accuracy: A Case Study" i Bijker, W.E., T. Hughes & T.J. Pinch: *The Social Construction of Technological Systems*, Cambridge, Mass & London

March, J.G. & Olsen, J.P. (1989) *Rediscovering institutions – The Organizational Basis of Politics*, New York/London

Markussen, E. (2003) *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002*, NIFU skriftserie 5/2003, NIFU: Oslo

Markussen, E. & Sandberg, N. (2004) *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole*, NIFU skriftserie 4/2004, NIFU: Oslo

Markussen, E. & Sandberg, N. (2005) *Stayere, sluttere og returnerere. Om 9756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*, NIFU STEP skriftserie 6/2005, NIFU STEP: Oslo

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

Markussen, E., Wigum Frøseth, M., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008) *Bortvalg og kompetanse* Rapport 13/2008, NIFU STEP: Oslo

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

Maute, K. (2002) *Personlighet, yrkesinteresser og yrkesvalg, En samsvarsundersøkelse av norske operasjonaliseringer av John L. Hollands yrkespersonlighetsmodell (RIASEC) og Fem-faktormodellen for personlighet (FFM)*, Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU: Trondheim

Mintzberg, H., Quinn, J.B. & Ghoshal, S. (1999) *The Strategy Process*. London: Prentice Hall.

Møller, E. & Vagle, I. (2003) *En av gutta? Skole og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*, Gyldendal akademisk, Oslo

Nielsen, H., B., (2000) "Inn i klasserommet" i Imsen, Gunn (red.): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*, Gyldendal Akademisk: Oslo

NOU (2002) *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*, nr. 10., Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning: Oslo

NOU (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, nr 16., Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning: Oslo

NOU (2008) *Fagopplæring for framtida*, nr 18. Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning: Oslo

Numminen, U. & Kasurinen, H. (2003) *Evaluation of educational guidance and counselling in Finland*, Helsinki: National Board of Education

Nyhus, L. & Fauske, H. (1998) *Bevisste utdanningsvalg? Resultater fra en undersøkelse i Oppland*, ØF-rapport 23/1998, Østlandsforskning: Lillehammer

Nyhus, L. (2009) *Kvalitet i skolen – og det betyr?* I Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B. (red) *Kvalitet i skolen, Forskning, erfaringer og utvikling*, Cappelen Akademiske Forlag: Oslo

OECD (2002) *OECD Review of Career Guidance Policies – Norway – Country Note*, Paris

Olsen, J.P. (2004) *Innovasjon, politikk og institusjonell dynamikk*. Working paper 04/04. University of Oslo: Centre for European Studies.

Oppegaard, R. (1995) *Fra delansvar til fellesansvar: en studie av tverretattlig samarbeid innen oppfølgingsjenesten i Oppland skolerået 1994/95*. Universitetet i Oslo: Oslo.

Osborne, M. m.fl. (2003) *A world of difference? Comparing learners across Europe*, Open University Press

Parson, F. (1909): *Choosing of vocation*, Boston & New York sitert etter Andreassen, I., S.S. Hovednak og E. Swahn (2008): *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*, Oslo: Fagbokforlaget

Pettersen, S. (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole – Fra plan til tiltak*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Bodø: Bodø

Rambøll (2010): *Aktivitetsrapportering – Etter- og videreutdanning 2009*, Sluttrapport til Utdanningsdirektoratet, Oslo: Rambøll

Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Ringkjøb, E., M. (2008) *Frafall i videregående skole, elevenes perspektiv – En single case studie*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Bodø: Bodø

Rose, N. (1999) *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Associations Books

Rose prosjektet (2007):

Schreiner, C. (2006): *"Exploring a ROSE – garden."*: *Norsk ungdoms innstilling til naturfag – tolket som tegn på senmoderne identiteter*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo 2006

- Røste, R. & Borgen, J.S.(2008) *Erfaringsanalyse av Partnerskap for karriereveiledning i Telemark*, NIFU-STEP: Oslo
- Schreiner, C. (2006) *"Exploring a ROSE-garden": Norsk ungdoms innstilling til naturfag - tolket som tegn på senmoderne identiteter*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Sigmond, L. (2000) *Hvordan redusere frafall fra grunnkurs i videregående opplæring –etter Reform94?* Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO: Oslo
- Skaugerud, T., V. (2006) *Hva skal jeg bli? Utdanning som arena for diskursive identitetsforhandlinger*, Masteroppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO: Oslo
- Skjeie, H. og Teigen M. (2003): *Menn imellom. Mannsdominans og likestillingspolitikk*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Skog, O. J. (2004) *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skogen, K. (2006) *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag
- Sletten, M.A. (2000) : *Det skal ikke stå på viljen - en studie av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn*, Hovedoppgave i sosiologi, Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, UiO,
- Solheim J. & Teigen M. (2006) ”Det kjønnssegregerte arbeidslivet – likestillingens snublestein?” I: *Tidsskrift for kjønnsforskning* Nr.3. s 5-20
- St.meld. nr. 32 (1998-99) *Om videregående opplæring*, Kunnskapsdepartementet: Oslo.
- St.meld. nr. 30 (2004-2005), *Kultur for læring*, Kunnskapsdepartementet: Oslo
- St.prp. nr. 1 (2005-2006) *Statsbudsjettet*, Finansdepartementet: Oslo
- St.prp. nr. 1 (2006-2007) *Statsbudsjettet*, Finansdepartementet: Oslo
- St.meld. nr 9 (2006-2007) *Arbeid, velferd og inkludering*, Arbeidsdepartementet: Oslo
- St.meld. 16 (2006-2007): *Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*, Kunnskapsdepartementet: Oslo
- St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, Kunnskapsdepartementet: Oslo
- St.meld. nr. 6 (2010-2011) *Likestilling for likelønn*, Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet: Oslo
- Strøm, B., Borge, L. E., & Haugsbakken, H. (2009) *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: sluttrapport* (nr. 04/09 ed.) Trondheim: SØF.
- Støren, L. A. & Arnesen C. Å. (2003) ”Et kjønnsdelt utdanningssystem” i *Utdanning2003*, SSB, Oslo

Sættersmoen, G. & Glomsvoll, A. (2003) *Oppfølgingstjenesten i Hedmark fylke: "Fungerer oppfølgingstjenesten for den videregående skole i Hedmark etter intensjonen?"*. NTNU, Trondheim.

Sætren, H. (1983) *Iverksetting av offentlig politikk*, Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø, Universitetsforlaget.

Sætnan, L.-A. (2006) *Opplevelsen av å ta en karrierebeslutning – En Q-metodologisk studie av videregående elevers subjektive opplevelse av å ta en beslutning i forhold til utdanning og/eller yrke*, Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i rådgivning, Pedagogisk institutt, NTNU: Trondheim

Sørensen, Y. (2005) "Tenke sjæl og mene" – søken etter mening i det postmoderne samfunn, relatert til valg av yrke og utdanning, Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, UiTø: Tromsø

Søfteland, E. (1995) *Veien blir til mens de går: om utdanning og yrkesvalg på studieretning for håndverk og industri*, Hovedoppgave i sosiologi, UiB: Bergen

SOU: 2004: 43. *Den könsuppdelade arbetsmarknaden*. Näringsdepartementet, Stockholm

Teig, A. (2000) *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*, HiO-rapport 2000:1, Høgskolen i Oslo: Oslo

Teige, B. K., Finne, H., Tønseth, C., Solbak, R.L. & Buland, T. (2009) *Kunnskapsløftet på reise II: Andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* SINTEF-rapport A11803, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Teigen, M. (2006) *Det kjønnsdelte arbeidslivet – en kunnskapsoversikt* ISF rapport Oslo 2

Telhaug, A. O. (2006) *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Telhaug, A. O. (1993) *Rådgivningens historie i Norge*, Forelesninger høsten 1993, Universitetet i Trondheim – AVH, Pedagogisk institutt, Trondheim

Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2008a) *Høringsnotat om forslag til endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – Retten til nødvendig rådgivning*, 11.07.2008, Utdanningsdirektoratet: Oslo

Utdanningsdirektoratet (2008b): *Høringsnotat om forslag til anbefalt kompetanse og anbefalte kompetansekriterier for rådgivere*, Utdanningsdirektoratet: Oslo.

Valenta, M. og T. Buland (2010): "Fra ord til sammenhengende handling: Ulike innfallsvinkler til motivering av elever og forebygging av frafall" i Ekholm, M., T. Lund, K. Roald og B. Tislevoid (red.): *Skoleutvikling i praksis*, Oslo Universitetsforlaget

VOX (2006) *Karriereveiledning og voksne*, VOX: Oslo

- VOX (2009) Nasjonale fagorgan for karriereveiledning – Forslag til organisasjonsmodell, styringsform, mandat og ressursbehov, VOX: Oslo
- Weber, M. (1966) *The Theory of Social and Economic Organizations* New York: The Free Press
- Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund: Studentlitteratur.
- Wiborg, A. & Rønning, W. (2005) *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004-2005*, NF-arbeidsnotat nr 1013/2005, Nordlandsforskning, Bodø 2005
- Wærnes, K.(1987) *The rationality of caring I Women and the State* A.S. Sasson (ed.) Routledge London and New York
- Wærnes, J. I., Lidvig, Y., & Andresen, R. (2010). Evaluering av oppfølgingstjenesten i Akershus. Drammen. Læringslaben.
- Yin, R. K. (2003) *Applications of case study research* (vols. 2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Zunker, G. (2006) *Career counseling. A holistic approach*, Thomson Books: Belmont, Cal.
- Østberg, T. (1999) *Utdanningsambisjoner og utferdstrang – Ungdommens utdannings- og yrkesvalg sett fra verkstedsindustrien i Harstad-regionen*, Fafo-rapport 265, Fafo: Oslo

17 Vedlegg



Teknologi for et bedre samfunn
www.sintef.no