

SINTEF A13861 Åpen

RAPPORT

SKOLENS RÅDGIVNING – PÅ VEI MOT FRAMTIDA?

**Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i
skolen i Norge**

Trond Buland, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan
Haugsbakken og Brita Bungum

SINTEF Teknologi og samfunn

Januar 2010

www.sintef.no



SINTEF Teknologi og samfunn
Innovasjon og virksomhetsutvikling

Postadresse: 7465 Trondheim
Besøksadresse:
S P Andersens veg 5
7031 Trondheim

Telefon: 73 59 03 00
Telefaks: 73 59 12 99

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

SKOLENS RÅDGIVNING - PÅ VEI MOT FRAMTIDA?

Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge

FORFATTER(E)

Trond Buland, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken og Brita Bungum

OPPDRAAGSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

RAPPORTNR. SINTEF A13861	GRADERING Åpen	OPPDRAAGSGIVERS REF. Thorleif Orre	
GRADER. DENNE SIDE Åpen	ISBN 978-82-14-04856	PROSJEKTNR. 601022	ANTALL SIDER OG BILAG 135+37
ELEKTRONISK ARKIVKODE Document3		PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.) Trond Buland <i>Trond Buland</i>	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.) Sverre Nilsen <i>Sverre Nilsen</i>
ARKIVKODE	DATO 2010-01-11	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Jon Olav Bjørgum, forskningssjef <i>Jon Olav Bjørgum</i>	

SAMMENDRAG

Dette er den første (av to) rapporter fra evalueringen av yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og Oppfølgningstjenesten i Norge, som avsluttes ved utgangen av 2010. Rapporten presenterer resultatene av kartleggingsdelen, og søker å gi et bilde av status på feltet i 2009. Den viktigste datakilden er breddeundersøkelsen til alle videregående skoler og ungdomsskoler. På grunnlag av dette første bildet, vil gjennomføre den videre evaluering av kvaliteten på arbeidet. Kartleggingen viser at nasjonale krav og føringer til rådgivningen fortsatt er preget av kompromisser, selv om det har blitt gjort presiseringer både av innhold og ønsket kompetanse for rådgivere. Lov og forskrift er godt kjent i skolene, og fungerer som styringsverktøy, men mange ser ennå et behov for ytterligere krav til for eksempel kompetanse. I grunnskolen ser vi at andelen rådgivere uten rådgiverutdanning har økt fra 2000 til i dag. I videregående har andelen uten utdanning derimot sunket. Blant rådgivere er det et stort opplevd behov for økt kunnskap på flere områder. Et klart flertall av rådgivere og rektorer mener at dagens ressurs er for lav til at man kan gi rådgivning av den kvalitet man ønsker, og som elevene har krav på. Vår kartlegging aviser at rådgivers arbeidsoppgaver er sammensatt, og vi ser en generell økning i mangfoldet av oppgaver siden 2000. Kjønnsperspektivet er i liten grad til stede i rådgivningen, få skoler har tiltak med sikte på å hjelpe elever til å ta utradisjonelle valg. Kartleggingen viser at arbeidet oppleves som godt forankret i skolens ledelse og planapparat, mens få opplever at skoleeier er svært interessert i rådgivning. Mange aktører i skolen er i dag involvert i arbeidet, det kan se ut som at man er på vei mot rådgivning som hele skolens oppgave. Samarbeid mellom skoleslagene er også relativt godt utviklet. Nettverket med skoleeksterne aktører er imidlertid svakere. Endringer de siste ti årene ser ut til å gi effekter med hensyn til resultat kvalitet. Fire av ti skoler har delt rådgivning i dag, og et flertall av de rådgivere som har delt, mener dette er en god løsning. Etablering av karrieresenter er i en tidlig fase, bare halvparten av skolen har tilgang til slike. Dette vurderes av et flertall som et bidrag til økt kvalitet. OT er fortsatt preget av stor mangfold med hensyn til organisering. Å finne alternative tilbud til ungdom er en av de største utfordringene. Kartleggingen viser at et stort flertall mener at egen skoles rådgivning holder høy kvalitet. Samtidig er de langt mindre positive i sin vurdering av rådgivningen i norsk skole totalt.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social science
GRUPPE 2	Evaluering	Evaluation
EGENVALGTE	Skole	Education
	Rådgivning	Counselling
	Yrkesveiledning	Career Guidance



Forord

SINTEF Teknologi og samfunn presenterer med dette den første av i alt tre rapporter fra evalueringen av skolens rådgivning i Norge. Denne rapporten presenterer de viktigste funnene fra vår kartlegging av rådgivningsarbeidet i dag, og søker å gi et bilde av status på dette området. Parallelt med dette, presenteres en egen rapport som ser nærmere på kjønnsperspektivet i rådgivningsarbeidet i dag. Den tredje rapporten, sluttrapporten fra evalueringen, er planlagt å foreligge i slutten av 2010.

Vi vil her benytte anledningen til å takke alle våre informanter, både de som tok seg tid til å besvare vår breddeundersøkelse, og alle de som har stilt villig opp for intervjuer. Uten dere hadde ikke denne rapporten blitt til.

Vi vil også takk oppdragsgiver for nyttige innspill og kommentarer i arbeidet.

Trondheim 11. januar 2010

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	1
1 Innledning	5
1.1 Om oppdraget	5
1.2 Problemstillinger	7
1.3 Forskergruppen	8
1.4 Om rapporten	8
2 Metode og datagrunnlag	11
2.1 Metodisk grunnlag for evalueringen	11
2.1.1 Generelt om dialogbaserte følgestudier	11
2.1.2 Prosess- og resultatevaluering	12
2.1.3 Dokumentstudier	14
2.1.4 Breddestudie	14
2.1.5 Casestudier og intervjuer	15
2.2 Kildene for denne rapporten	17
2.2.1 Breddestudien – om metode og gjennomføring	17
2.2.2 Hvem er respondentene i breddestudien?	18
3 Rådgiverne anno 2009	23
3.1 Hvem er rådgiverne?	23
3.2 Hvilken kompetanse har rådgiverne?	24
4 Rammene for skolens rådgivning	27
4.1 Lov og forskrift	27
4.1.1 Lov og virkelighet? - Lov og forskrift som styringsverktøy	30
4.2 Kompetansekrav og behov for kompetanseutvikling	34
4.2.1 Gjeldende kompetansekrav	35
4.2.2 Kompetansebehov og kompetanseutvikling	38
5 Ressurser og organisering av skolens rådgivning	43
5.1 Tid og ressurser	43
5.2 Forankring i skolen	47
5.3 Delt eller hel – om erfaringer med Delt rådgivningstjeneste	48
5.3.1 Historien om en deling – bakgrunnen for delt rådgivningstjeneste	48
5.3.2 Helt delt?	52
5.3.3 Vurderinger av delt rådgivningstjeneste	53
5.4 Nettverk	57
5.4.1 Interne skolenettverk	57
5.4.2 Eksterne nettverk	58
5.5 Eksterne karrieresenter – en ressurs eller en konkurrent?	61
6 En rådgivers hverdag – oppgaver og praksis	73
6.1 Rådgivningens ”tre oppdrag” – hva er gode råd, for hvem?	73
6.2 En sammensatt rolle – en allsidig hverdag	75
6.3 Faget utdanningsvalg – et skritt på veien mot Hele skolens oppgave?	86
6.4 Kjønn og rådgivning	90

7	Oppfølgingstjenesten – følge opp og/eller forebygge?	95
7.1	Hva sier nyere forskning om Oppfølgingstjenestens organisering?	95
7.1	Lov og instruks – ”kan og skal” -oppgaver	95
7.2	Organisering av OT – mangfoldet fortsetter?	97
7.2.1	Det generelle bildet; Oppfølgingstjenesten 2004 og 2009 – noen forskjeller?	98
7.2.2	Fylkeskommunalt nivå.....	105
7.2.3	Regionalt nivå	107
7.2.4	Lokalt nivå	108
7.3	Samspillet med skolene, rådgivingsapparat og PPT	108
7.4	Oppgaver.....	109
7.5	Ressurssituasjon.....	113
7.6	Utfordringer framover	113
7.7	Vurderinger av samarbeidet mellom oppfølgingstjenesten og skolens rådgiving.....	116
7.8	Oppsummering	119
8	Hva får man til? Om rådgivningens betydning og kvalitet.....	121
8.1	Hvilken betydning har rådgivningen?	121
8.2	Hvor gode råd? Om kvaliteten på rådgivningen i skolen?	124
9	Konklusjon.....	127
9.1	Lov og instruks	127
9.2	Kompetanse	127
9.3	Rådgivningsressursen	128
9.4	Rådgiverne oppgaver.....	128
9.5	Kjønnsperspektivet i rådgivningen	129
9.6	Struktur og organisering	129
9.7	Nettverk	130
9.8	Oppfølgingstjenesten	131
9.9	Påvirkingskraft og resultat kvalitet.....	131
10	Litteratur	133
11	Vedlegg.....	137
11.1	Vedlegg 1: Figurer og tabeller til kapittel 5.....	137
11.2	Vedlegg 2: Figurer og tabeller til kapittel 6.....	143
11.3	Vedlegg 3: Spørreskjema.....	153

1 Innledning

Med dette foreligger den første rapporten 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 sluttrapport vil foreligge i desember 2010.

Parallelt med denne rapporten, levers det også en delrapport med særlig fokus på kjønnsperspektivet i skolens rådgivningsarbeid i dag.

1.1 Om oppdraget

I konkurransegrunnlaget fra oppdragsgiver ble formålet med evalueringen 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 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.

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

- *Hva er sentrale kjennetegn ved praksis innenfor sosialpedagogisk rådgivning, utdannings- og yrkesrådgivning og oppfølgingstjenesten?*
- *I hvilken grad er praksis innenfor sosialpedagogisk rådgivning, utdannings- og yrkesrådgivning 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 ivaretatt innenfor de tre rådgivningsformene?
- I hvilken grad er likestillingsperspektivet og utradisjonelle utdannings- og yrkesvalg ivaretatt 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 utdannings- og yrkesvalg?

I vårt prosjekttilbud valgte vi å organisere oppdraget i to deler, en kartleggingsdel og en evalueringsdel. Denne første rapporten må først og fremst betraktes som et bidrag til kartleggingen, mens mer helhetlige analyser og resultater til evalueringsdelen hovedsakelig vil komme i sluttrapporten. Der vil det også bli viktigere å gi analysen en sterkere teoretisk forankring.

En del av de problemstillingene som er presisert over, vil derfor bli besvart i sluttrapporten. Andre er slik vi ser det en klarere del av kartleggingen, og blir i større grad bli belyst i denne rapporten.

I vårt prosjekttilbud ”Tilbud på kartlegging og evaluering av rådgivningstjenesten 2009-2010”¹ 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 overlapper selvsagt hverandre og begge deler skal bidra til det endelige resultatet. Metodisk tangerer de to delene dessuten hverandre, på den måten at samme datainnsamlingsmetode vil framskaffe kunnskap til begge deler av prosjektet.

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. Hvordan står det egentlig til med rådgivningen i norsk skole i 2009? Hvordan omsettes de politiske intensjonene og tiltakene til praksis? Hvordan iverksettes politikken på området; fra Stortingsmelding til klasserom og rådgiverkontor? Blir resultatet av dette en bedre rådgivningstjeneste, med hensyn til struktur, prosess og resultat. Er organiseringen av rådgivningstjenesten tilpasset de oppgaver den skal fylle, arbeides det på måter som bidrar til

¹ Tilbud på kartlegging og evaluering av rådgivningstjenesten 2009-2010” Desember 2008. SINTEF Teknologi og Samfunn

et godt resultat, er den rådgivning 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?

Kartleggingen i denne foreliggende rapporten vil gi et første bidrag til svaret på disse komplekse spørsmålene. Mye av det mer dyptgående analysene vil, i tråd med vår prosjektplan, komme i den avsluttende rapporten fra evalueringen

1.2 Problemstillinger

De sentrale problemstillingene for denne 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?

Vi har også bedt våre informanter om deres vurdering av kvaliteten på rådgivningsarbeidet i dag. Dette, som selvsagt ikke er det endelige svaret på det overordnede spørsmål om rådgivingens kvalitet, blir presentert i denne rapporten

De øvrige problemstillingene som er skissert i kravspesifikasjonen, vil bli belyst i sluttrapporten fra evalueringen, der vi også vil gå dypere inn i de data som presenter i denne første rapporten.

Data til kartleggingsdelen av evalueringen, har vi primært hentet gjennom breddeundersøkelsen. Dette har vi supplert med kvalitative data fra de pågående casestudiene, og med studier av relevante dokumenter.

Der det er relevant har data fra kartleggingen også blitt sammenliknet med Teigs kartlegging av rådgivningstjenesten, for å kunne si noe om hvilke endringer som eventuelt har funnet sted siden 2000. Vi har også basert oss på resultater fra evalueringene av Bevisste utdanningsvalg (Buland og Havn 2000), Delt rådgivningstjeneste (Buland og Havn 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 og samarbeid om Oppfølgingstjenesten er sentrale elementer. (Bungum og Buland 2009, Bungum og Buland 2010) Begge disse evalueringen har gått parallelt med evalueringen av rådgivningen i skolen i 2009.

Vi har også brukt noe plass på å beskrive prosjektene Bevisste utdanningsvalg og Delt rådgivningstjeneste, samt arbeidet med partnerskap for karriereveiledning og etablering av Karrieresenter. Vi har valgt å gjøre dette fordi disse prosjektene er svært sentrale for å forstå den utvikling som har skjedd, og ikke skjedd, på området de siste ti årene. I disse prosessene ser vi på mange måter hovedtrekkene i debatten rundt skolens rådgivning de siste ti årene, og dette bør presenteres for å gi leseren bedre mulighet for å forstå den utvikling som skjedde, og også for å se våre funn i en viss historisk kontekst.

1.3 Forskergruppen

Evalueringen ble 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 er seniorforsker Trond Buland. Denne rapporten er forfattet av forskerne Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, med bidrag fra Mordal og Bungum. Den parallelle rapporten om kjønnsperspektiv i rådgivningsarbeidet, er forfattet av Mathiesen, Bungum og Buland.

1.4 Om rapporten

I kapittel har en vi gjennomgått kravspesifikasjonene og problemstillingene for evalueringen som helhet, og for denne kartleggingsdelen av arbeidet. Vi har også kort presentert forskergruppen

I kapittel 2 gjennomgår vi det metodiske designet for evalueringen som helhet, og presenterer datakildene som denne rapporten bygger på.

Kapittel 3 gir et bilde av hvem rådgiverne i skolen er, pr 2009. Rådgivernes kompetanse id ag, er et sentralt element i dette.

Kapittel 4 ser på noen av de sentrale rammene for skolens rådgivningsarbeid, og kartlegger informantenes kjennskap og holdninger til lov og forskrift for arbeidet. Vi ser her også på informantenes vurderinger av kompetansekrav og kompetansebehov knyttet til arbeidet.

Kapittel 5 ser på to sentrale strukturelle forhold knyttet til arbeidet. For det første ser man her på tilgjengelig tid og ressurser i arbeidet. Dernest gir vi et bilde av rådgivningens forankring i skolen. Videre ser vi her på erfaringene med delt rådgivning og prosessen med etablering av eksterne karrieresenter. Siden dette er to av de viktigste strukturelle endringene på feltet,

presenterer vi her også prosessene som ført fram til dette. Kapittel 5 ser også på rådgivernes interne og eksterne nettverk, som støttestrukturer i arbeidet.

Kapittel 6 er viet en gjennomgang av rådgivernes arbeidsoppgaver i dag, og sammenliner der det er mulig dette med Teigs studie fra 2000. (Teig 2000) Her refererer vi også kort hovedfunn fra rapporten om kjønnsperspektiv i skolens rådgivning.

I kapittel 7 ser vi nærmere på Oppfølgingstjenesten, med fokus på organisering, oppgaver, ressursituasjon og opplevde utfordringer i arbeidet.

I kapittel 8 presenteres våre informanters vurdering av rådgivningens betydning og påvirkningskraft i forhold til elevene. Her presenteres også våre respondenters vurdering av kvaliteten på skolens rådgivning i dag.

Kapittel 9 sammenfatter de viktigste konklusjonene fra evalueringen så langt.

2 Metode og datagrunnlag

Vi vil i dette kapitlet gjennomgå det metodiske grunnlaget for hele evalueringen, for å gi et samlet bilde av vårt arbeid, og for å plassere kartleggingsdelen som omfattes av denne rapporten i kontekst av det totale evalueringsarbeidet. Vi vil også redegjøre for det metodiske grunnlaget for den kartleggingen som presenteres her.

2.1 Metodisk grunnlag for evalueringen

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. Dette gjelder i så vel kartleggingsdelen som i resten av arbeidet som skal kuliminere med vår sluttrapport ved slutten av i 2010.

2.1.1 Generelt om dialogbaserte følgestudier

Den grunnleggende hensikten med en evaluering er å vurdere i hvilken grad evalueringsobjektet har oppnådd, eller er på veg til å oppnå sine mål. Man skiller gjerne mellom to hovedtyper evaluering: Formativ evaluering, hvor målet med evalueringen er å finne tiltak for å utvikle evalueringsobjektet, og summativ evaluering, hvor målet med evalueringen er å kartlegge måloppnåelse. De to evalueringsformene har ulikt fokus (læring vs kontroll), legger vekt på ulike metoder og utføres til dels på ulikt tidspunkt.² Vår evalueringen vil være summativ, i den forstand at den vil legge vekt på å gi et bilde av organisering og måloppnåelse knyttet til skolens rådgivning ved ett gitt tidspunkt, men også formativ, siden den ønsker å komme med innspill til hvordan evalueringsobjektet kan videreutvikles og styrkes.

Evalueringen organiseres etter prinsippene for følgeforskning, slik de er beskrevet av Finne, Levin og Nilssen (1995). De viktigste elementene i dette er:

- at evalueringen fokuserer på læring og utvikling (ikke først og fremst kontroll)
- at det skapes arenaer for dialog hvor problemfokusering og tolkning av resultater kan skje i fellesskap mellom oppdragsgiver, evaluator og eventuelt andre interessenter og
- at forskerne med jevne mellomrom kommer med innspill og forslag til utvikling som andre aktører kan vurdere og kommentere og eventuelt handle ut i fra.

Dette prosjektets tidsramme og evalueringsobjektets form, umuliggjør selvsagt en omfattende følgestudie i streng forstand, men prosjektet legger likevel stor vekt på dialog med de berørte, og også jevnlig tilbakemeldinger. Det bilde av skolens rådgivning i Norge som vår

² En summativ evaluering er først hensiktsmessig en tid etter at en aktivitet er startet, men det kan alltid være hensiktsmessig med en formativ evaluering, også flere år etter start.

evaluering presenterer og vil presentere videre i sluttrapporten, er et resultat av dialog, og ikke representere de eksterne forskernes suverene og ene Sannhet om objektet for evalueringen.

Ved å ha en slik kontinuerlig dialog med oppdragsgiver og andre aktører, blant annet gjennom framlegging av rapportutkast og dialog rundt disse, sikrer vi at forskningen er relevant. Det øker mulighetene for bruk og spredning av resultatene.

2.1.2 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 der man ønsker å oppnå positive effekter, ligge på elevenes læringsmiljø, mestring i skolehverdagen og valg av veier videre i utdanning; får elevene bedre læringsmiljø, medvirker dette 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, og klarer skolen 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 rådgiving 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 den 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 resultatindikatorene 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 man primært få i sluttrapporten fra evalueringen. I denne kartleggingen vil vi imidlertid søke å gi et første bilde av status, og sentrale aktørers opplevelse av resultatoppnåelse, også for å få et godt grunnlag for videre analyse.

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

Skolens rådgivning er ikke et isolert fenomen, det eneste som påvirker elevenes læringsmiljø, læringsutbytte, utdanningsvalg og gjennomstrømning. Rådgivningen må sees i sammenheng med andre beslektede tiltak og institusjoner; som for eksempel skolehelsetjenesten, PPT, den pågående satsingen på psykisk helse i skolen, ulike anti-mobbings-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 i fortsettelsen av vår evaluering legge vekt på å vise og sannsynliggjøre i hvilken grad endringer i resultat, skyldes endring i struktur eller prosesskvalitet i tjenesten.

I en slik evaluering 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 policy/politikk og ulike lokale ”tiltak” eller lokale strategier/policyer, 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.

2.1.3 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 systematisere denne studien ytterligere nå, 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.

2.1.4 Breddestudie

Vi har gjennomført en nettbasert spørreundersøkelse til alle ungdomsskoler og videregående skoler. Dette er det viktigste grunnlaget for analysen 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 kartleggingsrapporten, for å få et bilde av dagens status i rådgivningsarbeidet, og et grunnlag for den videre evalueringen av kvalitet i struktur, prosess og resultat.

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 casestudier 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 i kapittel 2.2.

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 survey-undersøkelsen, var det fordi vi på denne måten mente å kunne få fyldige 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.

2.1.5 Casestudier og intervjuer

Den kvalitative datainnsamlingen baserer seg primært på intervjuer. Vi benytter oss av semi-strukturerte intervjuer hvor det ligger en temaguide 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 fokusgruppeintervjuer. Begge intervju typene benyttes for å få fram 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 og dype data rundt både struktur, prosess og resultat kvalitet.

Hoveddelen av intervjuene vil som sagt inngå som del av casestudier med utgangspunkt i et utvalg av skoler/regioner. I disse casestudiene vil vi intervju representanter for skoleeier og aktører i og utenfor skolen. I og utenfor skolen ser vi følgende aktører som potensielle intervjuobjekter, avhengig av skolens/casets egenart:

- Elever

- Foresatte
- Rådgiverne (karriereveileder, sosialpedagogisk rådgiver/sosiallærer), samt personell fra OT
- Rektor
- Kontaktlærere/lærere
- Annet spesialpedagogisk personell
- Annen ledelse
- Helsesøster
- PP-tjeneste
- Representanter for skoleeier
- Representanter for NAV
- Representanter for lokalt næringsliv

Utvalget av case som vi går i dybden på, dekker dimensjonene land - by, grunnskole – videregående skole og stor skole - liten skole, og ulike regioner. I tillegg vil vi i sluttevalueringen gjøre en analyse av registerdata i denne analysen. Viktige dimensjoner her vil være læringsresultater, læringsmiljø og sosio-økonomisk-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 også valgt case bevisst for å belyse ulike sider og problemstillinger knyttet til av skolens rådgivning.

Casestudiene er i tillegg til intervjuer, også basert på dokumentanalyser og noe observasjon ved besøk i de aktuelle regionene.

Vi vil i fortsettelsen av evalueringen også intervju representanter for de fylkeskommunale utdanningsmyndigheter i et utvalg fylker, knyttet til casestudiene, samt med de ansvarlige for OT i alle fylker. Dette siste er allerede utført. Avhengig av organisering av OT, vil vi også intervju et utvalg av ”lokale” OT-medarbeidere.

Skoleeiere i grunnskolene blir også intervjuet i tilknytning til case-studiene. Vi intervjuer også fylkeskommunale rådgiverkoordinatorer knyttet til casene, der slike finnes.

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 1998). 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 fyldig 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).³ 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

³ Se for eksempel ibid. side 79-96 og side 193

datainnsamlingen, er å få data som gir grunnlag for å beskrive og analysere virkeligheten, slik den er forstått og opplevd av de involverte aktørene.

I denne rapporten er intervjudata benyttet til en viss grad for å underbygge problemstillinger som er belyst gjennom spørreundersøkelsen. Disse kvalitative data vil imidlertid få en enda større rolle i vår videre analyse.

2.2 Kildene for denne rapporten

Analysen i denne rapporten bygger som sagt primært på breddestudien, gjennomført høsten 2009. Vi har også påbegynt casestudiene, og noe data fra disse er brukt der det er relevant for å belyse og utdype data fra breddeundersøkelsen.

I disse case-studiene har vi så langt intervjuet rådgivere i skoler, og tilknyttet to karrieresenter. Vi har også intervjuet fylkeskommunale rådgivningskoordinatorer og fylkeskommunal skoleledelse, og representanter for lokalt næringsliv. Vi har dessuten intervjuet noen sentrale aktører på nasjonalt nivå.

I tillegg har vi gjennomgått sentrale dokumenter av relevans, og dette blir presentert der det bidrar til å belyse problemstillingene ytterligere.

I tillegg har vi som sagt gjennomført en egen intervjurunde med OT-ansvarlig /OT-koordinator i alle fylkeskommuner. Dette ble gjort gjennom telefonintervju med OT-ansvarlige eller koordinator i hvert fylke i landet. I alt 19 intervjuer ble gjort i perioden august til oktober 2009. Det ble utarbeidet en felles intervjuguide med intensjon å få belyst nåværende organisering, vurdering av tjenestens organisering og eventuelle omorganiseringer, hvilke arbeidsoppgaver som krever og erfares å ha høyest arbeidsinnsats, vurdering av samarbeid med relevante samarbeidspartnere, ressurspørsmål, kompetansebehov og fremtidige utfordringer for OT. Skriftlige kilder har også vært brukt i kartleggingen av OT. Vi har også benyttet oss av offentlige utredninger, tilsendte saksdokumenter, og presentasjoner av OT på de fylkeskommunale websidene

2.2.1 Breddestudien – om metode 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. 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.

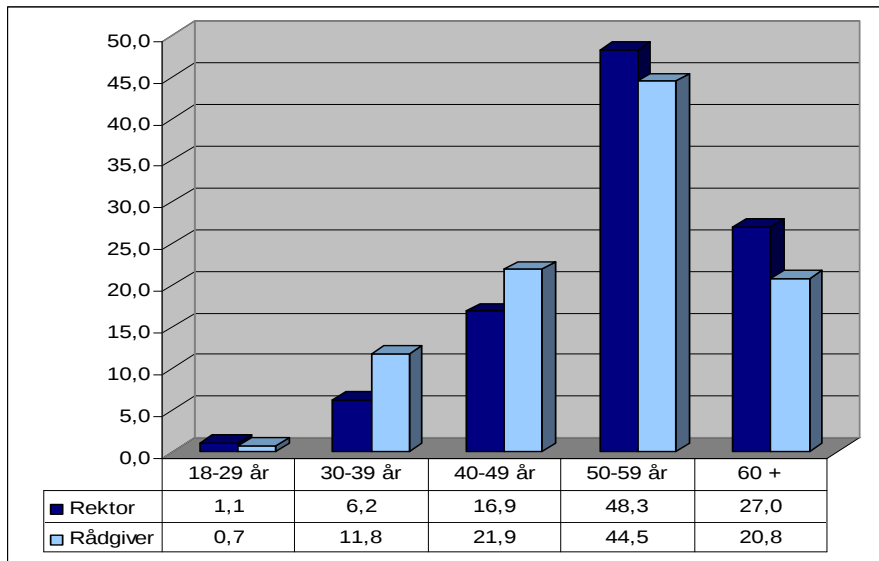
Det er 954 skoler som er representert i datasettet. Av 1477 mulige betyr det at 65 % av skolene er representert i datasettet, noe som vi ser på som svært positivt. Ser vi på antall respondenter som sier de arbeider på de ulike skoleslagene ser vi at 435 respondenter arbeider på videregående og 862 på 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.

2.2.2 Hvem er respondentene i breddestudien?

På denne kartleggingen av skolens rådgivning og oppfølgingstjenesten er det 1307 personer som har svart. Disse representerer 956 forskjellige skoler. Av de 1307 respondentene oppgir 563 at de er rektorer og 744 at de er rådgivere. Den prosentvise fordelingen mellom rådgivere og rektorer i datasettet er dermed 43 % rektorer og 57 % rådgivere. Når det gjelder respondentenes kjønn, har vi en svært jevn fordeling, 47 % er menn og 52 % er kvinner. Respondentenes alder derimot, er ikke jevnt fordelt. Vi har en stor overvekt av respondenter som er over 50 år, andelen er hele 70 %. Av disse sier 24 % at de er over 60 år. Dette er likevel ikke overraskende i og med at rektorer og rådgivere var målgruppen og at man gjerne må ha litt ansiennitet i skoleverket for å oppnå disse stillingene.

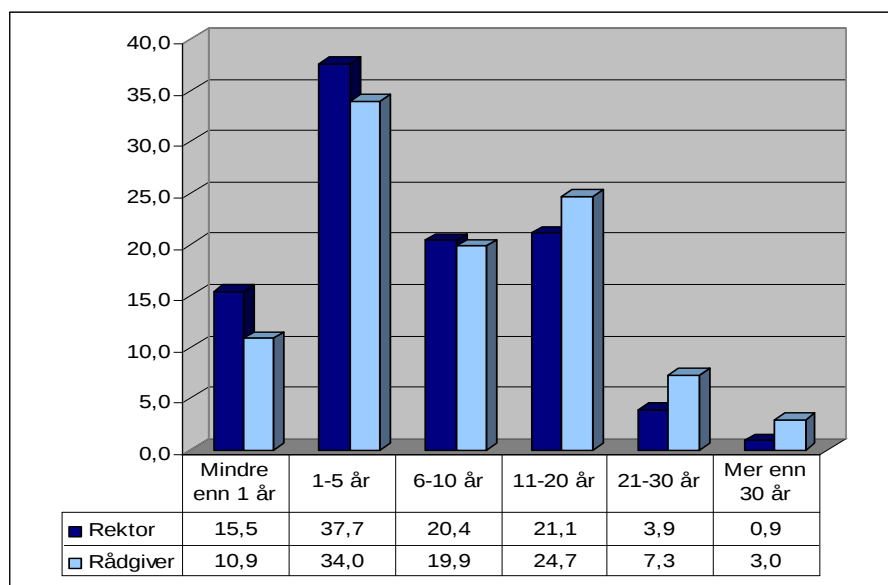
Figur 2.2.1 Alder fordelt på rektorer og rådgivere (N=1307), tall i prosent



Ser vi på aldersfordelingene i forhold til hvilken stilling respondentene har, vist i Figur 2.2.1, ser vi at rektorene er eldre enn rådgiverne, men at alderen er høy hos begge gruppene.

Hvor lenge respondentene har vært i skoleverket og hvor lenge de har vært i sin nåværende stilling er interessant i forhold til hvilket utgangspunkt de har for å svare på spørreskjemaet. Flertallet av respondentene, 68 %, har vært 21 år eller mer i skoleverket. Flertallet av respondentene er erfarne og har lang fartstid i skoleverket. Når det gjelder ansiennitet i sin nåværende stilling har 36 % vært i sin stilling i 1-5 år og 23 % sier de har vært i sin stilling i 11-20 år. Ser vi disse tallene i forhold til respondentgruppene, ser vi at fordelingen er relativt jevn.

Figur 2.2.2 Ansiennitet i nåværende stilling for rådgivere og rektorer (N=1307), tall i prosent

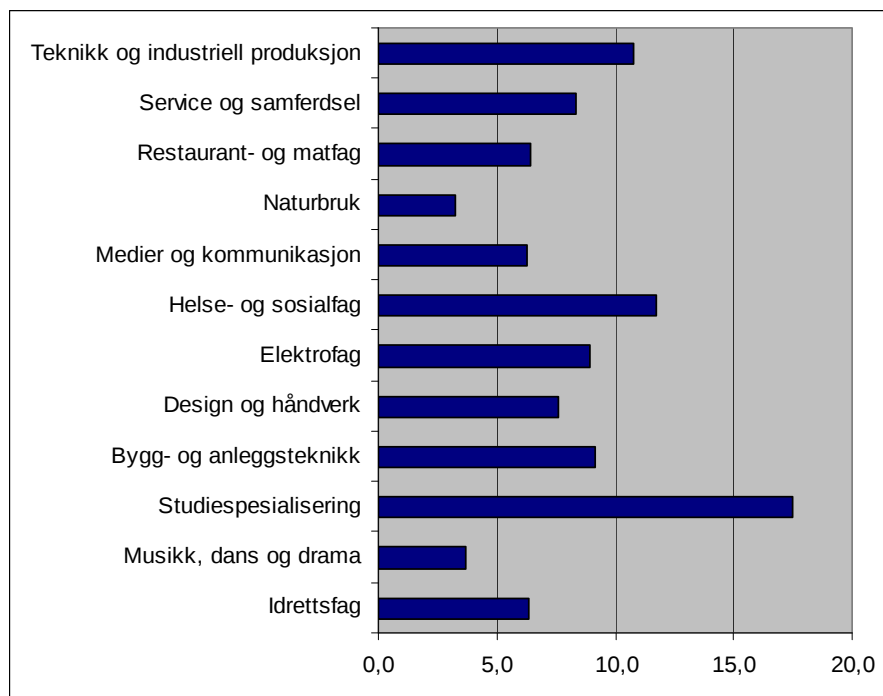


Flertallet av både rektorene og rådgiverne har vært i sin stilling i 1-5 år. Når det gjelder ansiennitet på lenger enn 5 år er gruppene relativt like opp mot 20 år, mens andelen rådgivere som har vært i sin stilling i mer enn 21 år dobbelt så høy som andelen rektorer som har vært det samme.

Spørreundersøkelsen har gått ut til alle landets grunnskoler med ungdomstrinn, ungdomsskoler og videregående skoler. 66 % av respondentene oppgir at de arbeider ved en grunnskole med 1.-10. trinn eller en ungdomsskole, mens 33 % oppgir at de arbeider ved videregående skole. Denne fordelingen stemmer godt overens med det totale antallet grunnskoler og videregående skoler som finnes i landet. Når vi sjekker denne fordelingen i forhold til om respondenten er rektor eller rådgiver er fordelingen relativt lik den totale fordelingen mellom skoleslagene. Ingen av gruppene har stor overvekt på noen av skoleslagene. Kun 1 % av skolene oppgir at de er private.

De som arbeidet ved videregående skoler fikk også spørsmål om hvilket programfag skolen deres hadde. I Figur 2.2.3 ser vi at alle programfagene er representert. Studiespesialiserende er ikke overraskende best representert, mens Naturbruk og Musikk, dans og drama er det færrest skoler som tilbyr. Det ser ikke ut til å være noen skjevheter i datamaterialet i forhold til representasjonen av programfagene.

Figur 2.2.3 Fordeling av hvilke programfag skolene tilbyr (N=439)



For å sikre at vi heller ikke fikk noen skjevheter mellom store og små skoler, spurte vi også om hvor mange elever skolene hadde. Her er fordelingen relativt jevn. Andelen skoler med under 50 elever er på 13 %, mens andelen skoler med over 500 elever er 19 %. Den største andelen av skolene har mellom 301 og 500 elever og utgjør 23 % av respondentene. Også her er alle skoleslag godt representert.

Når det gjelder den geografiske fordelingen av respondenter mellom fylker er også relativt jevn. Best representert er Hordaland med 134 respondenter og 10 % av materialet. Nesten like godt representert er Rogaland og Nordland, begge med 9 %. Øst-Agder og Finnmark er representert med færres respondenter og har henholdsvis 2 % og 3 % av respondentene. Det eneste som utpeker seg som usedvanlig er Oslo som ikke er representert med flere enn 6 % av respondentene. Vi kan ikke finne noen særskilte grunner for dette fra vår side og antar derfor at det kun dreier seg om en tilfeldighet.

Det generelle bildet av datamaterialet er at det er jevnt fordelt og representativt for populasjonen. Det er ingen skjevheter i materialet som skulle tilsi at noen grupper får en ufortjent sterk stemme.

3 Rådgiverne anno 2009

I intervjuene med nøkkelinformantene ble bildet av den typiske rådgiveren som en eldre mannlig lærer, uten formell rådgiverkompetanse, ofte presentert, i alle fall som et bilde på hvordan tilstanden var før. Så hvem er egentlig rådgiverne i 2009?

3.1 Hvem er rådgiverne?

La oss først se på kjønn. I følge det rådgiverne i utvalget oppgir er det 38 % mannlige rådgivere og 60 % kvinnelige rådgivere.⁴ Dette betyr at det er i gjennomsnitt 0,7 mannlige rådgivere og 1,1 kvinnelige rådgivere. I snitt er det 1,8 rådgivere fordelt på 0,9 årsverk.⁵ Dette er en klar avkreftelse av myten om at den gjennomsnittlige rådgiveren er en mann. Det er heller motsatt; 6 av 10 rådgivere er kvinner og kun i underkant av 4 av 10 rådgivere er menn.

Disse tallene lar seg ikke uten videre sammenligne med tallene fra Teig (2000). Dette er fordi Teig refererer til respondentenes kjønn, ikke respondentenes rapportering av antall kvinnelige og antall mannlige rådgivere ved egen skole. Som vist tidligere er det også i vårt datasett omtrent halvparten av respondentene som er kvinner og halvparten som er menn. Hvis vi da velger å legge til grunn respondentenes svar på hvor mange rådgiver av hvert kjønn det er på skolen, og sammenligner dette med Teigs tall, ser vi at kvinneandelen av rådgiverne har steget i løpet av de siste ti årene. I figur 3.1.1 under ser vi en oversikt over rådgiverne fordelt på respondentenes kjønn og alder.

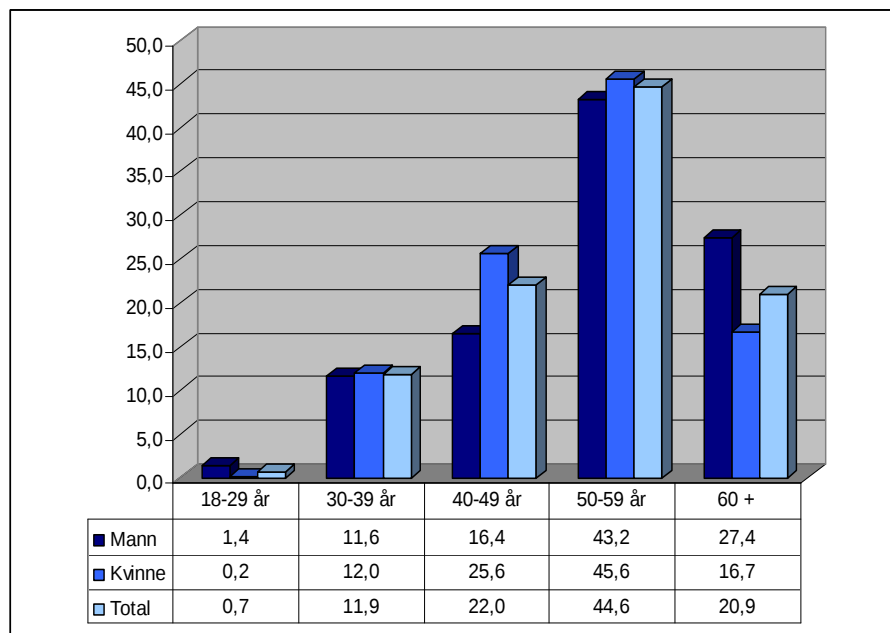
Her ser vi at 45 % av rådgiverne oppgir å være mellom 50 og 59 år og 21 % oppgir at de er over 60 år. Fordeler vi dette på kjønn ser vi at 71 % av de mannlige rådgiverne er over 50 år og 62 % av de kvinnelige rådgiverne er det samme. Av de som er over 60 år er det 27 % av de mannlige rådgiverne, men bare 17 % av de kvinnelige. Av dette ser vi at det er en forholdsvis stor andel rådgivere som er over 60 år, dette gjelder 1 av 5 rådgivere. Det er nesten 1 av 3 mannlige rådgivere som er over 60 år, mens det bare er 1 av 6 kvinnelige rådgiver som er det samme. Men måler vi på de som er over 50 år ser vi at dette gjelder 6 av 10 kvinnelige rådgivere og 7 av 10 mannlige. Det vil si at i den aller eldste aldersgruppen er det klart flest menn, men summert med alle rådgivere som er over 50 år er antallet kvinnelige og mannlige rådgivere ikke særlig forskjellig.

Flertallet av rådgiverne er etter våre tall kvinner og de er over 50 år. Når det gjelder alder, er det klart en overvekt av eldre rådgivere framfor yngre, men det er flere eldre mannlige rådgivere enn eldre kvinnelige rådgivere. Måten om at det er den eldre garde i lærerkollegiet som er rådgivere bekreftes, men det er i større grad kvinner enn menn.

⁴ Disse tallene er hentet fra to spørsmål i spørreskjemaet. Disse var 1) Hvor mange mannlige rådgivere er det ved skolen? 2) Hvor mange kvinnelige rådgivere er det ved skolen? Det er kun svaret fra rådgiverne som er lagt til grunn for disse utregningene.

⁵ Se kapittel 5.2 Tid og ressurser for nærmere gjennomgang av gjennomsnittlig antall årsverk.

Figur 3.1.1 Rådgivere fordelt på kjønn og alder, tall i prosent (N=742)⁶



Teig (2000) ser også på hvordan aldersfordelingen er mellom de ulike skoleslagene. I Teigs undersøkelse er 61 % av rådgiverne i videregående skole passert 50 år og i grunnskolen er det 54 % som har passert 50 år. I vårt datasett ser vi at 68 % av rådgiverne i videregående har passert 50 år og det tilsvarende tallet for grunnskolen er 65 %. Dette betyr at andelen rådgivere over 50 år har steget i løpet av de siste ti årene, særlig blant rådgiverne i grunnskolen, hvor andelen over 50 år har steget med 10 %. Vi må dermed trekke den samme konklusjonen som Teig (2000:14) om at dette kan tyde på at det er lite utskiftning av rådgivere og at nyrekruttering hovedsakelig skjer fra aldersgruppen over 50 år.

3.2 Hvilken kompetanse har rådgiverne?

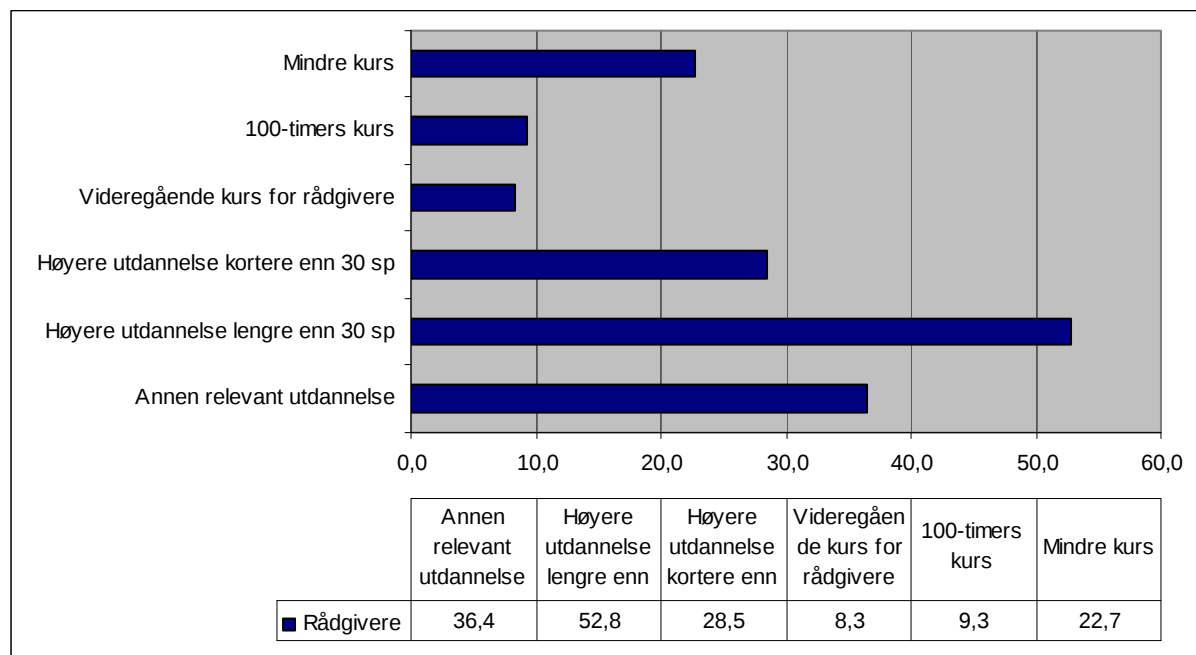
Den andre delen av myten om rådgiveren, at det er en lærer uten formell rådgiverkompetanse, er også interessant å se nærmere på. Da vi spurte rådgiverne om de hadde utdanning rettet mot rådgivning, svarte 67 % bekreftende, mens 33 % svarte avkreftende. Det betyr at over 6 av 10 rådgivere har utdanning rettet mot rådgivning. Når vi ser på tallene for henholdsvis grunnskolen og videregående skole fordeler det seg litt annerledes. Blant rådgiverne i grunnskolen er det 59 % som har utdanning rettet mot rådgivere, mens i videregående er det 82 % av rådgiverne som har det. Dette viser en ganske betydelig forskjell i kompetansenivå mellom grunnskolerådgivere og videregående rådgivere. Sammenligner vi dette med Teig (2000:18) ser vi at i løpet av de siste ti årene har andelen rådgivere i grunnskolen uten utdanning rettet mot rådgivning økt fra 27 % til 41 %. For rådgivere i videregående har derimot andelen uten utdanning rettet mot rådgivning sunket fra 20 % til 16 %. En mulig konklusjon vi kan trekke av dette er rådgivere i videregående i større grad har tatt utdanning

⁶ Tallene i denne grafen er hentet fra det rådgiverne det rådgiverne oppgir om seg selv.

rettet mot rådgivning, og i større grad rekruttert rådgivere med høyere kompetanse og at rådgivere i grunnskolen ikke har hatt det samme fokuset.

De som svarte bekreftende på at de hadde utdanning rettet mot rådgivning fikk videre et spørsmål om hvilke type utdanning dette var. Oversikten over dette er i figur 3.2.1 under.

Figur 3.2.1 Hvilken type utdanning har rådgiverne, tall i prosent (N=494)⁷



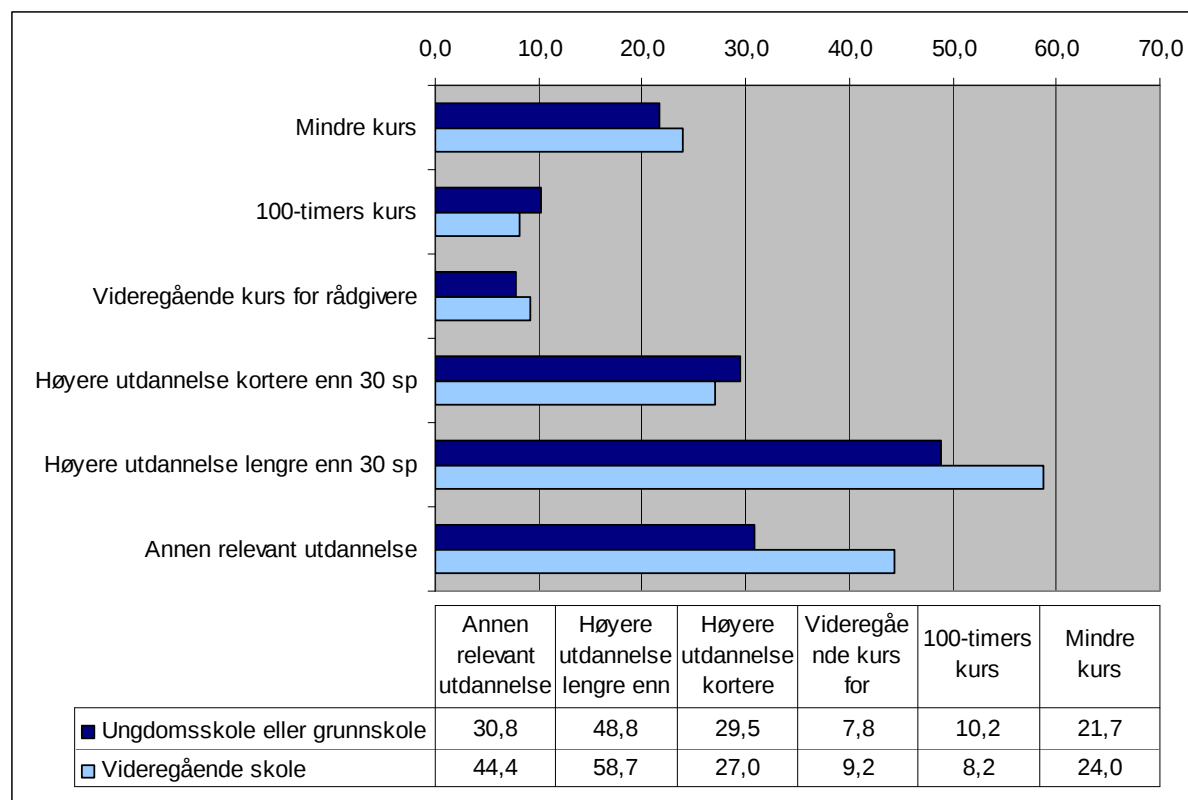
Det vi ser her er at 53 % av rådgiverne oppgir at de har høyere utdanning lengre enn 30 studiepoeng.⁸ 36 % oppgir at de har annen relevant utdanning enn det som var alternativer her og 29 % sier at de har høyere utdanning som er kortere enn 30 studiepoeng. Ellers oppgir 40 % at de har ulike typer mindre kurs. Med andre ord oppgir over halvparten av rådgiverne at de har mer enn et halvt års studium ved høyskole eller universitet, vi må dermed kunne si at rådgiverne har relativt høyt utdanningsnivå. Teigs tilsvarende tall var på 50 %, og dermed ser vi at det totale antallet med høyere utdanning rettet mot rådgivning som er lengre enn et halvt år er nesten uendret.

Ser vi på utdanningsnivået fordelt på kjønn finner vi få forskjeller, men kvinnelige rådgivere ligger noen få prosentpoeng over sine mannlige kolleger. Ser vi det derimot fordelt på hvilket skoleslag rådgiveren arbeider ved, ser vi større forskjeller.

⁷ Antall svar på dette spørsmålet, 781, 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. Total sum av prosentene blir derfor 158 %. Vi har brukt tallene fra "Percent of Cases"-kolonnen i SPSS.

⁸ 30 studiepoeng tilsvarer et halvt års fulltidsstudium.

Figur 3.2.2 Hvilken type utdanning har rådgiverne, fordelt på skoleslag, tall i prosent (N=491)



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 som er lengre enn 30 studiepoeng og annen relevant utdanning, er forskjellene større. Videregående skole har 10 % flere rådgivere med høyere utdanning på lengre enn 30 studiepoeng og 14 % flere med annen relevant utdanning. Av dette kan vi slutte at rådgiverne på videregående er generelt høyere utdannet enn rådgiverne i grunnskolen.

4 Rammene for skolens rådgivning

Skolens rådgivning er en lovpålagt tjeneste. Av nasjonale styringsverktøy i forhold til dette arbeidet, er derfor Opplæringsloven, og den tilhørende forskriften, det mest sentrale. Her legges de grunnleggende rammene for hva skolens rådgivning skal inneholde, og hvilke krav og rettigheter elever har i forhold til rådgivning.

Krav til rådgiveres kompetanse, er et annet sentralt virkemiddel sentrale myndigheter har for å påvirke innhold og kvalitet i tjenesten. Vi vil i det følgende derfor gjennomgå det som er gjeldende forskrift og kompetansekrav for rådgivning i skolen, og se hvordan dette vurderes av våre respondenter.

4.1 Lov og forskrift

Skolens rådgivning er forankret i Opplæringslovens paragraf 9-2. Her heter det at alle elever i grunnskole og videregående skole er garantert retten til nødvendig veiledning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål:

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

I kapittel 22 i forskriftene til opplæringsloven het det tidligere, om retten til nødvendig rådgiving:

”Den enkelte eleven har rett til å få nødvendig rådgiving, oppfølging og hjelp med å finne seg til rette under opplæringa, ved spesielle faglege vanskar under opplæringa, og ved personlege og sosiale vanskar som har noko å seie for opplæringa.” (§ 22-1)

”Den enkelte eleven har rett til å få rådgiving om utdannings- og yrkesval. Ved overgangen frå grunnskole til videregående opplæring, skal det leggjast særleg vekt på rådgiving om kva de ulike studieretningane fører fram til. Den enkelte eleven skal få informasjon om utdanning, yrke og arbeids-marknad. Dette omfattar mellom anna informasjon om grunntrekka ved utdanningsvegane i Noreg og andre land, yrke og arbeidsmarknad lokalt, nasjonalt og internasjonalt, ulike inntaksvilkår, søknadsfristar, lånevilkår, finansieringsordningar. Informasjonen og rådgivinga må leggjast opp slik at eleven gradvis kan utvikle kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om vidare utdanning og framtidig yrke, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller.” (§ 22-2)

Mange hadde gjentatte ganger påpekt at disse forskriftene var relativt åpne på flere punkter; svært mye var åpent for skjønsmessig fortolkning. Dette har også bidratt til lokal fortolkning og lokale variasjoner i den praktiske utøvelsen av oppgavene som omtales.

St.meld. 16 (2006-2007), ...og ingen sto igjen, gikk inn for en betydelig fokusering av forskriften for skolens rådgivning:

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

I 2008/2009 ble det derfor gjort omfattende endringer og tilføyelser til forskriften for skolens rådgivning, med sikte på å gi en forskrift som kunne bidra til større likhet i de tjenestene elevene fikk tilbud om Gjeldende forskrift fra 1. januar 2009, er etter dette som følger:

§ 22-1. Generelt om retten til rådgiving

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

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

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

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

§ 22-2. Sosialpedagogisk rådgiving

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

Ved behov kan eleven få hjelp til mellom anna å:

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

Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem.

Personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven.

§ 22-3. Utdannings- og yrkesrådgiving

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

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

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

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

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

§ 22-4. Ansvar

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

Skolen skal arbeide systematisk og planmessig for å sikre at rådgivingstilbodet blir tilfredsstillande.

Den nye forskriften er mer detaljert enn den tidligere, både med hensyn til måloppnåelse, plikter, rettigheter, oppgaver og aktører/ansvar. Man går nå lengre enn før i retning av å si også hvordan oppgavene skal utføres, hvem som skal involveres etc. Forskriften går nå betydelig lengre i å definere hva som er god rådgivning, hvilke kriterier som skal/bør møtes, enn det som tidligere var tilfelle. Erfaringer fra ulike forsøk og utviklingsarbeid i løpet av de siste årene, kan gjenfinnes i den nye forskriften.

En erfaring fra mange år med skolens rådgivning, har vært at det har vært store forskjeller mellom skoler mht organisering og innhold i rådgivningsapparatets arbeid. (se for eksempel Buland og Havn 2000 eller Buland og Havn 2003) Hvilket tilbud elever har fått, har dermed til en viss grad vært avhengig av hvilken skole de har gått på. Den nye forskriften må helt klart leses også som et forsøk på å utjevne forskjeller, og skape større likhet i arbeidet.

Forskriften innebærer etter vår mening også et forsøk på å gi hjelp til arbeidsfordeling, prioritering og rydding i oppgaver. En sentral erfaring fra for eksempel prosjektet Delt rådgivningstjeneste, var at mange skoler opplevde behovet for å rydde i rådgivers arbeidsoppgaver. Rådgiver utførte i mange tilfeller oppgaver som andre aktører i eller utenfor skolen naturlig skulle ha utført eller i alle fall bidratt til. Den oppryddingen i rådgivers arbeidsoppgaver som mange gjennomførte i det prosjektet, bidro i seg selv til at rådgiveroppgaven ble mer fokusert og gjennomførbar.

Videre har det vært en erfaring at mye av det rådgivningsrelevante arbeidet med fordel kan/bør utføres av andre enn rådgiveren. Rådgivning som hele skolens ansvar, har vært et gjennomgående tema i mye utviklingsarbeid på området. Nettverk av aktører både i og utenom skolen, kan og skal bidra til å gjøre rådgivning bedre for elevene. Forskriften går nå lengre i å antyde behovet for slike nettverk, og peker på sentrale deltakere i disse.

Gjeldende forskrift betyr altså en betydelig konkretisering mht form og innhold for skolens rådgivning. Som vi ser er imidlertid fortsatt mye åpent for fortolkning. Fortsatt er det mange målformuleringer med stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet – i tillegg til konkrete kunnskapsmål, hva elevene skal lære, er det mye som er vanskelig målbart. Det ligger mye rom for individuell vurdering og fortolkning i formuleringer som for eksempel *”eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval.”*

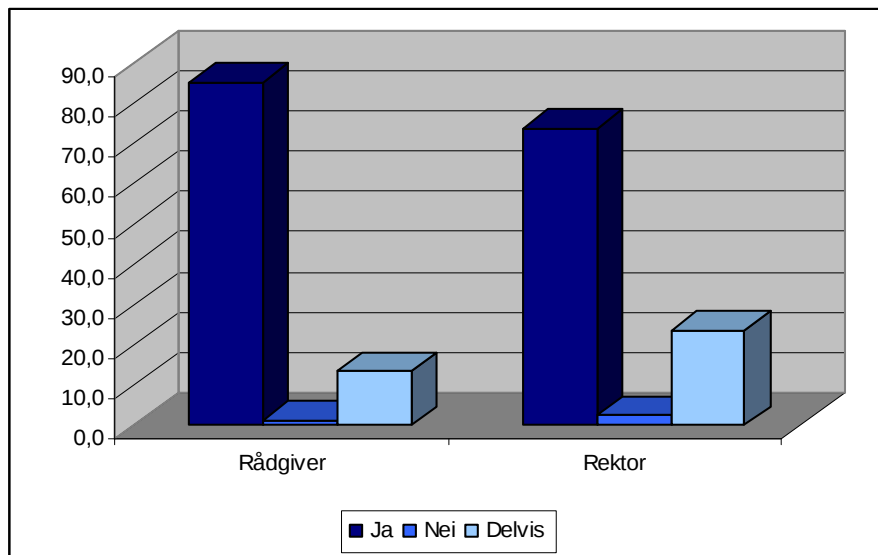
Det er altså fortsatt mange formuleringer av typen ”bør”, ”der det er mogeleg”, ”best mogeleg”, ”til dømes” osv, som også åpner for stor grad av lokal fortolkning og oversettelse. Slik vi ser det har vi fått en forskrift som bærer preg av å befinne seg i spenningsfeltet mellom ønsket om nasjonal standard og styring, og lokal sjølråderett og lokale rammevilkår.

4.1.1 Lov og virkelighet? - Lov og forskrift som styringsverktøy

Skal lov og forskrift fungere som styringsverktøy, er det for det første en forutsetning av de er kjent av de det angår.

Breddeundersøkelsen viser at både rektor og rådgiver mener å kjenne gjeldende forskrift for rådgivningen godt. 85 % av rådgiverne svarer ja på spørsmålet om de kjenner forskriften, mens 13 % svarer at de kjenner delvis. Tilsvarende tall for rektor er henholdsvis 74 % og 24 %.

Figur 4.1.1 Kjennskap til lover og forskrifter som gjelder for rådgivingstjenesten (N=744)



På den ene siden er det naturlig at rådgiverne er de som best kjenner forskriften, siden dette er noe som berører dem i det daglige arbeidet. Samtidig er det klart at rektor/skoleleder har et ansvar for at dette arbeidet blir utført i tråd med forskrift ved egen skole, og at såpass mange som 24 % av skolelederne etter egen vurdering bare delvis kjenner til denne forskriften, viser at det fortsatt er rom for forbedring.

Hvordan blir gjeldende forskrift vurdert av rådgiverne? Oppfattes dette som et nyttig verktøy, til hjelp i utførelsen av det daglige arbeidet? I spørreundersøkelsen stilte vi en serie spørsmål rundt dette. Vi ba rådgiver og rektor ta stilling til ti påstander.

For det første spurte vi om lover og forskrifter er viktig i den daglige arbeidssituasjonen. Her ser vi at rektorene vurderte betydningen av lov og forskrift noe høyere enn det rådgiverne gjorde. 54 % av rådgiverne var enige i at lover og forskrifter er viktige i det daglige, mens 40 % mente at dette var delvis viktig. Tilsvarende tall for rektor er som vi ser 84 % og 14 %.

Skal en instruks/forskrift fungere som styringsredskap i forhold til det arbeidet som skal utføres, er det en forutsetning at den oppleves som klar og presis. For å få et bilde av dette, ba vi rådgiverne om å ta stilling til utsagnet ”Lover og forskrifter er tilstrekkelig klare på de retningslinjer, rettigheter og krav rådgivingstjenesten 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 ser altså at et klart flertall av rådgiverne kan tenke seg en forskrift som er enda klarere med hensyn til innholdet i arbeidet.

Oppfattes lov og forskrift som faktiske styringsverktøy, i den grad at man opplever at endringer på dette nivået endrer det rådgivere gjør i det daglige? Vi spurte våre respondenter

om dette, og ser at en majoritet av både rektorer og rådgivere mener at endringer i forskrift påvirker arbeidet i det daglige. 65 % av rektorene og 57 % av rådgiverne er enige i dette, mens henholdsvis 28 % og 32 % i de to gruppene verken er enige eller uenige i påstanden.

En klar majoritet i begge grupper mente også at rådgiverne ved skolen utførte sitt arbeid i tråd med gjeldende lov og forskrift. Også her var andelen rektorer som mente dette (84 %) høyere enn andelen rådgivere som var enige i det samme (79 %).

De i praksisfeltet som faktisk utfører rådgivningsarbeidet, er altså noe mer avmålte i sin vurdering av lov og forskrifts betydning enn det skolelederne er. Dette kan selvsagt 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.

Lov og forskrifter finner vi ikke i et vakuum. Tvert imot vil slike alltid forstås og fortolkes ulikt i ulike lokale kontekster, og den atferd/handling som skapes av et sett forskrifter, vil derfor kunne variere ikke bare på grunn av ulike beskrankninger, men også fordi innholdet fortolkes forskjellig. Slik fortolkningsmessig fleksibilitet vil alltid være en del av totalbildet, men det er viktig å gripe når man skal vurdere effekten av lov og forskrift. Vi ba derfor våre respondenter ta stilling til om dette er samsvar mellom lov og forskrifter, og lokal fortolkning og praksis. 47 % av rådgiverne og 63 % av rektorene mente at det var samsvar mellom sentralt gitt i lov og forskrift og lokal fortolkning. 35 % av rådgiverne, og 29 % av rektorene var verken enige eller uenige i påstanden

Vi ba våre respondenter vurdere noen utsagn knyttet til ting som kan oppleves som begrensende i forhold til å utføre arbeidet i tråd med lov og forskrift.

33 % av rådgiverne og 27 % av rektorene var enige i at økonomi var et viktig hinder for å utføre arbeidsoppgavene i tråd med forskrift. 35 % av rådgiverne og 40 % av rektorene var verken enige eller uenige i dette. En betydelig andel av både rektorer (30 %) og rådgivere (26 %) mente altså at økonomi ikke er en viktig barriere i forhold til å være i stand til å følge lov og forskrift på området.

Vi ba også respondentene ta stilling til om tid er et viktig hinder i forhold til å utføre de oppgaver man er pålagt gjennom lov og forskrift. 68 % av rådgiverne og 50 % av rektorene sa seg enig i at dette var et hinder. Av rektorene mente 11 % at dette ikke var tilfelle, mens det tilsvarende for rådgiverne var 7 %. Tid oppfattes altså som en større utfordring enn økonomi i forhold til å utføre arbeidet i tråd med eksisterende forskrift for arbeidet.

Rådgiverressursen er beregnet ut fra antall elever ved skolen, med et halvt årsverk pr 250 elever. Denne har vært uendret i lang tid, og mange i og omkring skolen mener at den er for lav (mer om dette i kapittel 5). Denne ressursen er med og bestemmer hvor mye tid rådgiver har til rådighet til sitt arbeid. Dette arbeidet kan grovt sett deles i to; systemrettet arbeid som skal sørge for at skolen som helhet utfører de oppgaver som er nødvendige i rådgivningsarbeidet. Rådgivning er i utgangspunktet definert som hele skolens oppgave, rådgiver skal ikke selv gjøre alt og løse alle problemer. En rekke andre aktører i skolen har sine roller å spille (mer om dette i kapittel 5.5). På systemsiden blir det dermed rådgivers

ansvar å bidra til at dette skjer. I tillegg skal skolen bruke deler av sin rådgivningsressurs til direkte elevrettet arbeid. Her peker flere rådgivere vi har intervjuet nå på at fokuseringen på timetall i basisfag, har blitt en utfordring. Med den økte bevisstheten knyttet til hvorvidt elevene får den undervisning de har krav på, rapporterer flere rådgivere til oss at det har blitt en utfordring å få tatt elever ut fra ordinær undervisning for å delta i ulike aktiviteter og tiltak knyttet til rådgivning. Dette kan være en forklaring bak opplevelsen av tid som en utfordring i forhold til å utføre oppgavene i tråd med forskriftens pålegg.

Rådgivere vi har intervjuet har også vært inne på at det kan være en utfordring å finne balansen mellom individ- og systemrettet arbeid. Det systemrettede arbeidet er på en måte uavhengig av elevtall, det må gjøres på små og store skoler, og på små skoler med lite elever og dermed lav rådgiverressurs, kan det være en utfordring å få på plass det nødvendige systemfokus i skolens arbeid med rådgivning.

For at lov og forskrift skal kunne være effektive redskaper for rådgivningen i skolen, må rådgiverne kjenne forskriften. Vi har tidligere sett at våre respondenter mener at dette er i stor grad er tilfelle. Vi spurte dessuten om manglende kunnskap om lov og forskrift er et hinder. Svarene her fordelte seg relativt jevnt, med 36 % av rektorene og 37 % av rådgiverne som var uenig i at dette var et problem. 24 % og 25 % i de samme gruppene var imidlertid enig i at det var et problem.

Det våre respondenter imidlertid er relativt klare på, er at elevers kunnskap om sine rettigheter i følge lov og forskrift er for svak. 20 % av rådgiverne sa seg enig i at elever har god nok kunnskap om sine rettigheter, mens 23 % var uenige i dette. 52 % av rådgiverne var verken enige eller uenige i dette. Ut fra dette er det naturlig å konkludere med at elevens egen kjennskap til de rettigheter de har til rådgivning i følge gjeldende forskrift for arbeidet, nok kan og bør bli bedre.

Våre foreløpige inntrykk fra intervjuene, tyder også på at rådgiverne mener at den nye forskriften er et framskritt, fordi den gir klarere rammer for arbeidet, og går lengre i å antyde svaret på spørsmålet ”hva er god rådgivning?” Den nye forskriftens antydning av kunnskapsmål på området, bidrar til å gi høyere kvalitet, mener mange av våre informanter. Mange mener likevel at den ikke går langt nok.

I sin høringsuttalelse til forslag til ny forskrift, sa Utdanningsforbundet flere ganger at de ønsker tydelige krav til innholdet i rådgivningen. De uttaler blant annet:

”Utdanningsforbundet mener at forskriften må stille tydeligere krav til kvalitet og innhold i tjenesten. Det er derfor positivt at Utdanningsdirektoratet sender på høring et forslag til endring i forskriften som går i riktig retning.”

”Det er viktig at forskriften blir klarere og stiller krav til kvalitet og innhold i tjenesten.”

At så mange i vår breddeundersøkelse gir mellomfornøyde, midt-på-treet- vurderinger av forskriften, tolker vi også som at det blant rådgivere og skoleledere er en opplevelse av at det ennå absolutt er rom for forbedring her..

4.2 Kompetansekrav og behov for kompetanseutvikling

Ved siden av lov og forskrift, er de kompetansekrav som stilles til jobben som rådgiver, et viktig styringssignal mht å påvirke innhold og kvalitet i tjenestens arbeid.

Rådgivning ble innført i grunnskolen i 1959, og i videregående skole i 1969. Siden den gang har det vært en kontinuerlig diskusjon om hva rådgivers funksjon og kompetanse skal være. På den ene siden sto de som mente at denne funksjonen kunne dekkes av lærere med en kortere tilleggsutdanning. På den andre siden sto de, særlig rådgivere og representanter for skolepsykologene, som mente at rådgiver måtte ha solid pedagogisk-psykologisk kompetanse. (Teig 2000) I revidert læreplan fra 1964, var dette avgjort; rådgiver skulle være en lærerstilling, uten spesielle krav til utdanning ut over dette. Dette ble i hovedsak modellen for rådgivning i skolen fram til i dag.

Sentrale aktører har gjennom hele perioden med rådgivning i skolen i Norge hevdet at dette er en profesjon, og bør utøves av høyt kvalifiserte personer. I utgangspunktet ønsket mange at personer med kvalifikasjon i retning av det en skolepsykolog hadde skulle fylle disse funksjonene i skolen. På den andre siden mente blant annet Forsøksrådet at det var forsvarlig å ansette personer med vanlig lærerutdanning som rådgivere. Dette handlet også om rekruttering; det var umulig å skaffe nok søkere med spesielle formelle kvalifikasjoner på det nivået til å fylle behovet for rådgivere.

Fra rådgiverprofesjonen har det gjennom hele perioden blitt reist krav om formelle krav til spesialutdanning for rådgivere. Dette har for mange vært en forutsetning for etablering av det nødvendige forhold mellom den som søker og den som gir rådgivningen. Den som søker rådgivning må ha tillit til at rådgiveren har den nødvendige kompetanse for å gjøre en relevant vurdering (Se for eksempel Telhaug 1993:27-29).

Mange har hevdet at situasjonen har vært preget av at rådgiverstillingen stort sett har blitt gitt til en eldre lærer, ofte som et ledd i en nedtrapping i yrket, og uten formell kompetanse på området. En informant i et tidligere prosjekt uttrykte det så sterkt som at: *"Det er en katastrofe at man ikke har hatt kompetansekrav til en så viktig jobb som rådgivere i Norge."*

Ved OECDs gjennomgang av rådgivningen i Norge, var en av de svakhetene som ble påpekt at det manglet en systematisk veilederutdanning, noe som førte til svak profesjonalitet i tjenesten. De siste årene har dette tilbudet blitt bygd ut, og en rekke universiteter og høyskoler tilbyr i dag spesialisert rådgiverutdanning.

I Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16) ble det foreslått at det ble utarbeidet kompetansekrav for rådgivning innen begge de to feltene, YoU og sosialpedagogisk rådgiving.

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

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

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

4.2.1 Gjeldende kompetansekrav

Brev om anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere ble sendt ut i brev fra Utdanningsdirektoratet 26.06. 2009. Her presiseres det tidlig at dette er å oppfatte som anbefalinger fra direktoratet i forhold til skoleeiers plikt til å oppfylle elevens rett til nødvendig rådgivning.

- *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.”*

Her går man altså klart lengre enn før i retning av å si hvilken utdanning som anses som nødvendig for en rådgiver. Det sentrale ordet her er imidlertid ”bør”. Det sies i kommentarene fra Utdanningsdirektoratet gjentatte ganger at dette er å forstå som en anbefaling, og at det er opp til skoleeier å avgjøre hva som er nødvendig for å oppfylle kravene til rådgivning. Hva som er relevant utdanning, er altså delvis opp til skoleeiers vurdering. Det sies imidlertid klart at det ikke kreves undervisningskompetanse for å bli ansatt som rådgiver, til tross for at for eksempel Utdanningsforbundet mener dette må være en del av kompetansen til en rådgiver.

Dette følges opp med et relativt detaljert sett av kompetansekriterier for sosialpedagogiske og utdannings- og yrkesveiledere. Disse kompetansekriteriene tar utgangspunkt i det opplæringsloven og dens forskrifter fastslår om elevenes rettigheter mht rådgivning.

Vi har altså i dag en anbefalt, men ikke obligatorisk kompetanse. Det er naturlig å oppfatte dette som en kompromiss, som fortsatt gir stor lokal handlefrihet ved ansettelse av rådgivere, samtidig som man også presiserer behovet for kompetansen.

Signalet fra nasjonalt nivå er imidlertid klart: Det er viktig at rådgivere har nødvendig kompetanse. Dette er i tråd med en rekke anbefalinger gjennom de siste årene, men går ikke så langt som disse anbefalingene.

Kvalitetsutvalget konkluderte for eksempel i 2003 slik, på dette spørsmålet:

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

Dette følges opp bl.a. i Karlsenutvalgets anbefalinger. Her heter det om rådgiverkompetanse 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 går, i sin høringsuttalelse til endring av forskrift og anbefalt formell kompetanse, langt i retning av å ønske krav om kompetansekrav. I tillegg til å si at rådgivere må ha lærerkompetanse, sier 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 heter det:

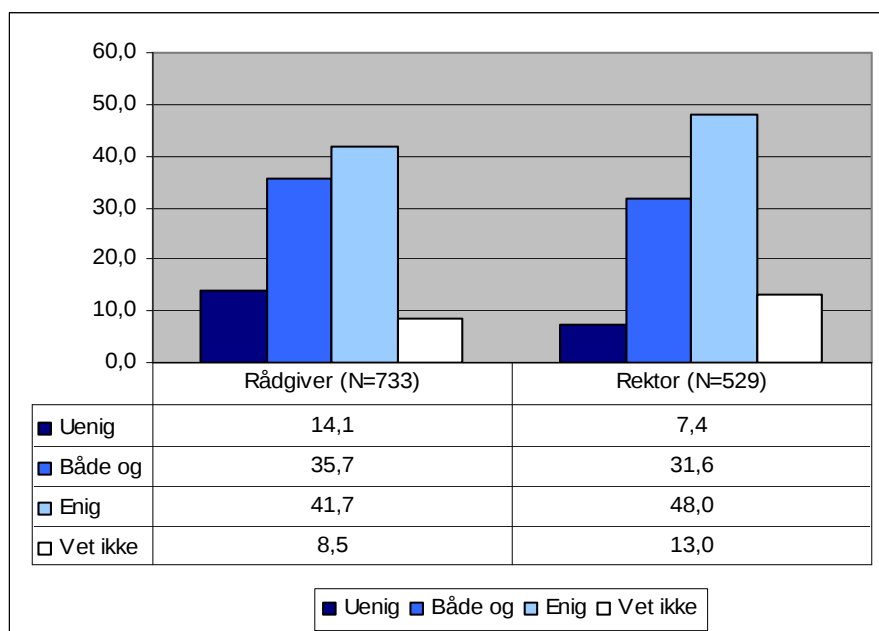
”Utdanningsforbundet mener – i likhet med Karlsenutvalget – at krav til formell kompetanse for rådgivere må nedfelles i forskriften som forpliktende krav og ikke bare være veiledende for tilsettingsmyndigheten.”

Om innholdet i kompetansen heter det i høringsuttalelsen blant annet:

”Forskriften må dessuten stille krav om at den enkelte skole skal ha rådgivere med kompetanse på områdene sosialpedagogikk og utdannings- og yrkesveiledning.”

I breddeundersøkelsen ba vi både rektorer og rådgivere om å ta stilling til påstanden ”lover og forskrifter stiller sterke nok krav til rådgivers kompetanse”. Av rådgiverne var 42 % enige i dette, mens 14 % var uenige. Av rektorene var 48 % enige i utsagnet, mens 7 % var uenige. I de to kategoriene var det henholdsvis 36 og 32 % som verken var enige eller uenige i påstanden.

Figur 4.2.1 Om lover og forskrifter stiller sterke nok krav til rådgivers kompetanse (%)



Etter vår mening viser dette at rådgivere og rektorer er relativt fornøyde med de krav til kompetanse som stilles, men at det fortsatt er rom for styrking av kompetansekravene til rådgivere.

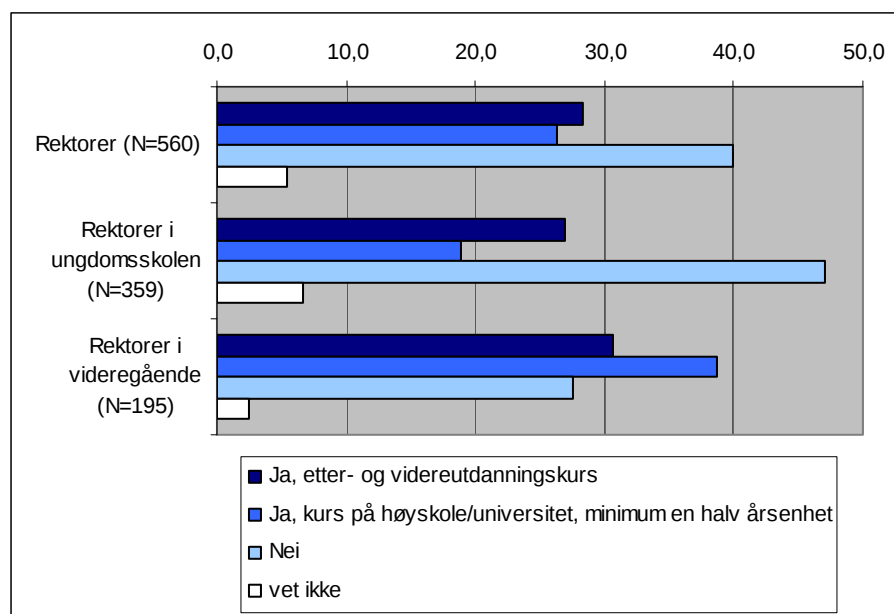
Også i intervjuer har rådgivere gitt uttrykk for at de ønsker en presisering, som kan føre til en heving av kompetansenivået, velkommen. Samtidig er mange opptatt av nødvendigheten av "realkompetansevurdering" her; mange erfarne rådgivere vil ha stor rådgivningskompetanse, basert på erfaring, uten at de har formell utdanning på området. Denne viktige kompetanse er det også viktig at tjenesten utnytter.

I hvor stor grad krever så norske skoler i dag at rådgiver skal ha formell kompetanse? Ett svar på dette finner vi i figur 4.2.2.

Av rektorene som har besvart vårt spørreskjema, svarer 40 % at skolen ikke stiller krav om formell rådgiverkompetanse ved ansettelse av rådgiver. 28 % svarer at de krever etter- og videreutdanningskurs, mens 26 % sier at det kreves kurs på høyskole/universitet med et omfang på minimum en halv årshet, for ansettelse som rådgiver ved skolen.

Vi ser også en markert forskjell mellom grunnskoler og videregående skoler her. 49 % av våre respondenter ved ungdomsskoler sier at de ikke krever formell kompetanse, mens det tilsvarende tallet i videregående skole er 28 %.

Figur 4.2.2 Skolens kompetansekrav fordelt på skoletype (%)



Grovt regnet ser vi altså at i underkant av halvparten av vårt totale utvalg ikke stiller krav om formell kompetanse til rådgiver. Andelen som ikke stiller slike krav er klart størst i ungdomsskolen. Dette henger naturligvis dels sammen med ressurs og skolestørrelse. Små skoler, med tilsvarende liten rådgiverressurs, har i mindre grad mulighet til å kreve, og til å få ansatt rådgivere med formell kompetanse. For videregående skoles del, er det også viktig å huske på at relativt mange skoleeiere/fylkeskommuner, nå enten stiller krav om formell kompetanse, eller i alle fall sterkt anbefaler alle sine skoler å ansette rådgivere med slik kompetansen.

4.2.2 Kompetansebehov og kompetanseutvikling

Det er altså bred enighet om at rådgiverarbeidet krever god og oppdatert kunnskap. Dette betyr at rådgivere også er avhengige av kontinuerlig kompetanseutvikling, for å kunne fortsette å gi god rådgivning. Om ansvaret for kompetanseutvikling i skolen, sier Opplæringsloven paragraf 10-8 følgende:

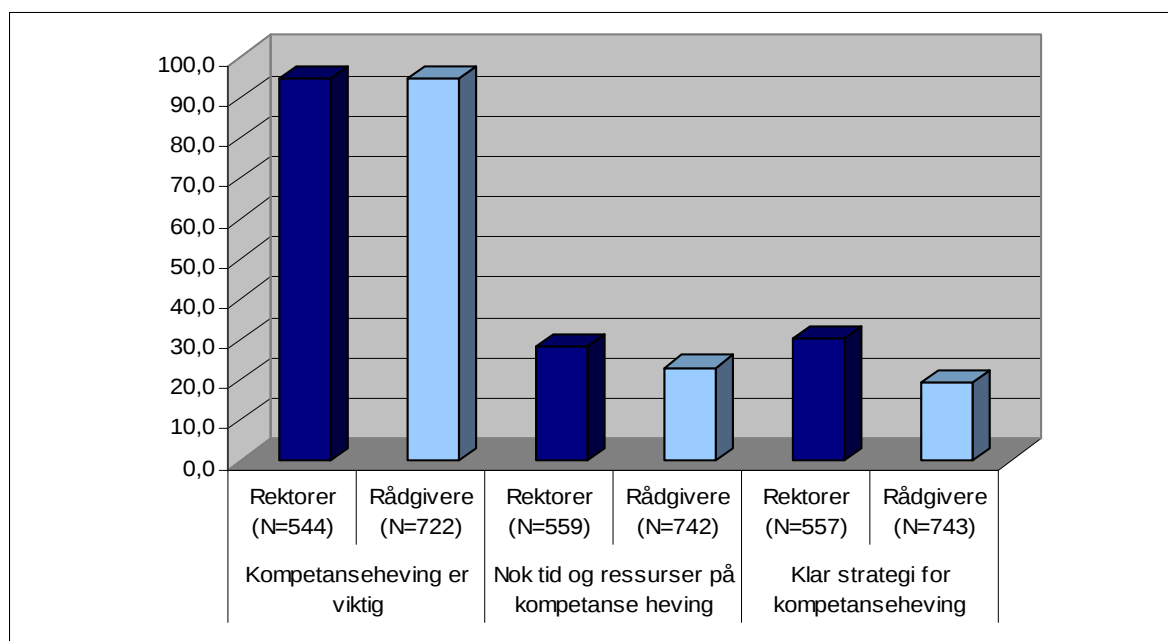
”Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet.”

Rådgivere vi har intervjuet, ser i høyeste grad betydningen av kompetanseutvikling. Arbeidet er sammensatt og stiller store krav til høy og oppdatert kunnskap på en rekke ulike områder, fra arbeidslivskunnskap knyttet til et kompleks arbeidsmarked i endring, til kompetanse på

ulike sosialpedagogiske områder. I tillegg ser selvsagt mange behovet for den spesifikke veiledningskompetansen, altså kunnskap om hvordan man skal hjelpe unge med å gjøre gode valg

I breddeundersøkelsen spurte vi blant annet om hvilken type kunnskap rådgiverne hadde mest behov for. Hvor viktig oppfatter våre respondenter at kompetanseutvikling er for skolens rådgivning, og opplever man at det brukes nok tid og ressurser til dette i dag?

Figur 4.2.3 Rektorer og rådgivere som er enige i ulike påstander om kompetanse (%)



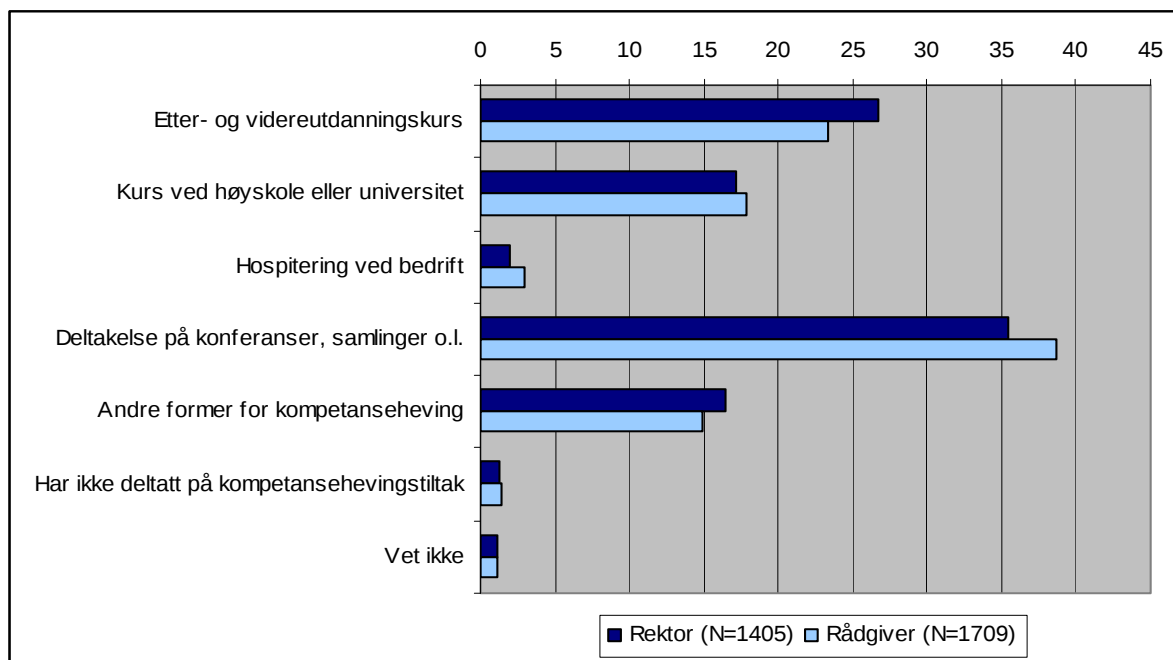
På påstanden ”Kompetanseutvikling er viktig” ser vi at 94 % av rådgiverne er enig (74 % helt enig), mens 95 % av rektorene er enige i dette. (62 % helt enig) Et nærmes unisont rådgiver-Norge slutter seg altså til dette.

Veien fra ideal til realitet kan imidlertid ofte være lang, en overveldende enighet i sak, betyr ikke at realitetene i skolehverdagen tilsvarer ønsket eller idealet. Når vi presenterte påstanden ”På vår skole bruker vi nok tid og ressurser på kompetanseheving”, ser vi at bare 28 % av rektoren og 23 % av rådgiverne er enige i dette. Ingen av gruppene er med andre ord svært fornøyd med faktisk tilstanden når det gjelder kompetanseheving.

Det er åpenbart at kompetanseheving er en øvelse som bør gjennomføres etter en viss plan og strategi, det skal i følge opplæringsloven være et system for kompetanseheving i skolen. For å nærme oss et svar på hvorvidt dette er tilfelle, presenterte vi påstanden ”Vår skole har en klar strategi for kompetanseheving på rådgivningsområdet”. Som vi ser var 30 % av rektorene enige i dette, mens 19 % av rådgiverne var enige i det sammen. 18 % av rådgiverne var helt uenige i at man hadde en slik strategi, mens 5 % av rektorene var helt uenige.

Vi spurte også hvilke former for kompetanseheving rådgiverne har deltatt på de siste tre årene. Svarene på dette fra henholdsvis rektorer og rådgivere ser vi i figur 4.2.4

Figur 4.2.4 Deltakelse på kompetansehevingstiltak for rådgivere siste 3 år



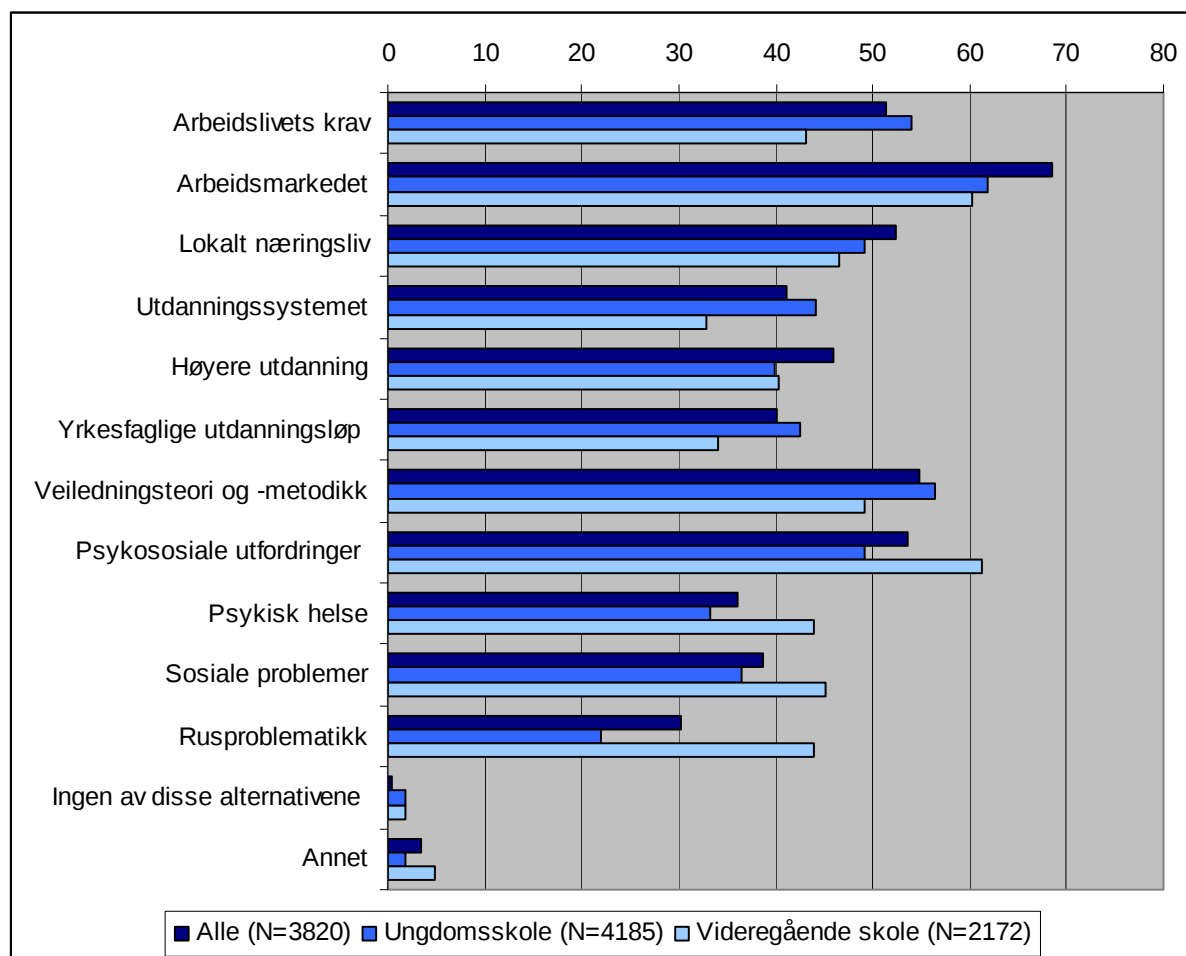
Det første vi ser av dette, er at det er en liten minoritet av skoler som der rådgiver ikke har deltatt på noen form for kompetanseheving. I overkant av 1 % av både rektorer og rådgivere svarer dette.

Når vi ser på de som har deltatt, er deltakelse på konferanser og samlinger og lignende det klart mest vanlige. 36 % av rektorene og 39 % av rådgiverne oppgir at rådgivere fra skolen har deltatt på slike samlinger de siste tre årene. Som vi ser oppgir også relativt mange at man har deltatt på etter- og videreutdanningskurs av ulik art, henholdsvis 27 % av rektorene og 23 % av rådgiverne oppgir at rådgivere ved skolen har deltatt på slike. Kurs ved høyskole eller universitet er noe mindre benyttet, 17 % av rektorene og 18 % av rådgiverne oppga at dette var benyttet av skolens rådgivere.

Tallene for ungdomsskolene er her relativt like totaltallene, men med noen mindre andel som oppgir at man har benyttet både kurs ved universitet og høyskoler, og etter- og videreutdanningskurs.

Hva slags kompetanse opplever rådgiverne at man har behov for? Vi oppga en rekke kompetanseområder, og ba rådgiverne angi hva man hadde behov for mer kunnskap om. Resultatet ser vi i figur 4.2.5

Figur 4.2.5 Hvilke områder rådgiverne har behov for mer kunnskap om, flersvarsspørsmål



Som vi ser gir rådgivere i både ungdomsskole og videregående skole uttrykk for at skolens rådgivere har behov for mer kunnskap på en rekke områder. Det som flest etterlyser mer kunnskap om, er arbeidsmarkedet, 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 ser behov for kompetanseheving. Særlig etterlyser rådgivere i videregående skole mer kunnskap om høyere utdanning.

Disse tallene understreker etter vår mening at det finnes et stort behov for økt kunnskap, kanskje særlig rundt det som oppleves som et stort og komplisert arbeidsliv, et arbeidsliv i

endring. Også i intervjuer gir rådgivere uttrykk for at det er vanskelig å holde seg oppdatert, både på svingninger i arbeidsmarkedet og etterspørsel etter ulike typer arbeidskraft, men også når det gjelder innhold og kompetansekrav i svært mange yrker. Rådgivere har gitt uttrykk for at det er en nærmest uoverkommelig oppgave å skulle sitte med en oppdatert oversikt over dette komplekse feltet til enhver tid.

Når det gjelder kunnskap om lokalt næringsliv, er dette viktig også fordi lokalt næringsliv er en sentral kilde til kunnskap, en potensiell viktig ressurs for rådgivertjenesten. Her kan man innhente kunnskap, og hvis man har et fungerende kontaktnett med lokale bedrifter, er dette en nødvendig arena for elever som vil skaffe seg egne erfaringer, gjennom faget Utdanningsvalg eller på andre måter. Å kjenne lokal næringsliv og de muligheter som der finnes, er altså en kjernekompetanse i rådgivningstjenesten. Noen steder ser vi at denne "lokalsamfunnskompetansen" er godt utbygd og utnyttet i rådgivningsarbeidet, andre steder er det nok mer tilfeldig. Vi har i et tidligere prosjekt også opplevd at rådgivere uttaler ting i retning av: *"Vi har ikke noe lokalt næringsliv her..."*

5 Ressurser og organisering av skolens rådgivning

Vi vil i dette kapitlet se på to forhold som er med på å gi rammene for skolens rådgivning, og kvaliteten på dette. For det første vil vi se på ressurser og ressursbruk. Deretter vil vi gå inn på en noen trekk ved organiseringen av rådgivningen i skolen i dag.

5.1 Tid og ressurser

Rådgiverressursen har vært uforandret i relativt langt tid, beregnet til et halvt årsverk pr 250 elever. Flere utredninger har påpekt at denne ressursen er for lav, og bør økes. Karlsenutvalget konkluderte for eksempel med at dagens ressurs er alt for liten til at arbeidet skal få den ønskede kvalitet, og konkluderte med at: *”Utvalget foreslår at dagens rådgivningsressurs doubles.”*

I sin høringsuttalelse til ny forskrift for skolens rådgivning, sluttet Utdanningsforbundet seg til dette forslaget om en dobling, og skrev videre:

”Rådgivningstjenesten i skolen må være et nasjonalt ansvar og ressurstilgangen må sikres ved at staten stiller flere midler til disposisjon for å styrke tidsressursen til rådgivningstjenesten”.

I intervjuer er det også et unisont krav fra rådgiverne at rådgiverressursen må økes. Det oppleves i dag som et betydelig misforhold mellom eksisterende ressurs, og de oppgaver tjenesten har, og den betydning det stadig påpekes at god rådgivning har for skolen, elevene og samfunnet.

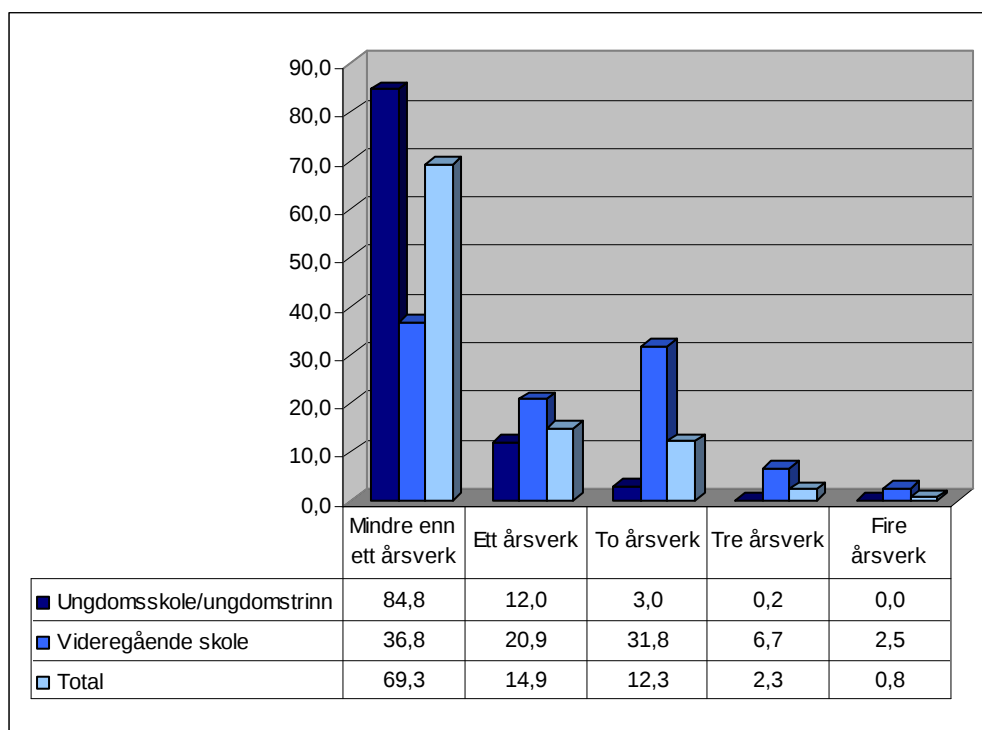
Vi vil her presentere det bilde av ressurstilstand og ressursbruk i tjeneste som har framkommet gjennom vår kartlegging.

Et av de viktigste forholdene å avdekke er hvor stor samlet ressurs skolene har til rådighet for å utføre sitt arbeid. For å finne ut av dette spurte vi rådgiverne om hvor mange årsverk rådgivningstjenesten utgjorde samlet. Kategorien ”Mindre enn ett årsverk” fikk en svært høy andel av svarene, 69 %. Dette gjør det vanskelig å regne ut gjennomsnittlig antall årsverk, siden vi faktisk ikke vet hva dette betyr. Hvis vi regner det slik at de som har svart dette i gjennomsnitt har et halvt årsverk til rådighet, så blir det i gjennomsnitt 0,9 årsverk på hver skole fordelt på 1,8 rådgivere.⁹

Tilbake til fordelingen av antall rådgivere på skolene. Under, i figur 5.1.1 ser vi en oversikt over antall rådgivere fordelt på videregående skoler og ungdomsskoler/ungdomstrinnet.

⁹ Hvis vi regner at disse skolene har 0,25 årsverk i snitt, blir det gjennomsnittlige antall årsverk 0,7. Regner vi med 0,75 blir det gjennomsnittlige antallet årsverk 1.

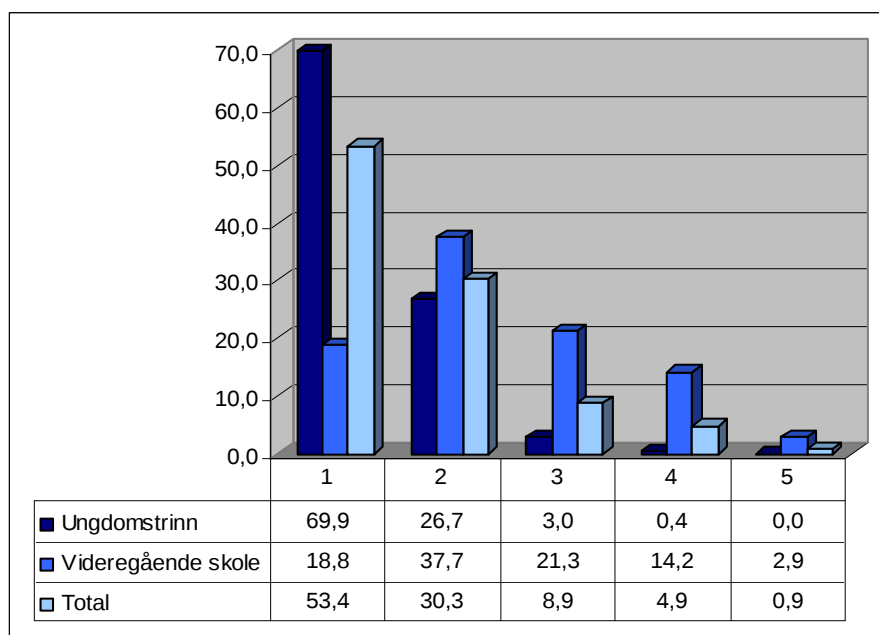
Figur 5.1.1 Antall rådgiverårsverk på ungdomsskoler/ungdomstrinn og videregående skoler, tall i prosent (N=744)



Her ser vi at det er store forskjeller mellom videregående skoler og ungdomsskolen/ungdomstrinnet. Av rådgiverne på ungdomsskolen/ungdomstrinnet er det 85 % som melder at de har mindre enn ett rådgiverårsverk til rådighet. Det tilsvarende tallet for videregående er 37 %. Når det gjelder de videregående skolene er den største gruppen de som melder at de har to årsverk til rådighet, denne gruppen er på 32 %. 3 % av rådgiverne på videregående melder om at de har fire rådgiverårsverk, mens når det gjelder ungdomstrinnet er det kun 3 % som melder at de har to årsverk. Dette har en naturlig sammenheng med at det er flere videregående skoler med høyt elevtall enn det er ungdomsskoler/ungdomstrinn med mange elever. Det er 51 % av de videregående skolene som har over 500 elever, mens det kun er 3 % av grunnskolene som har det samme.

Teig (2000) kartla kun hvor mange rådgivere det var ved skolene, uten å ta høyde for at selv om det var en rådgiver på skolen, betyr ikke det at denne ene hardde et fullt årsverk til rådighet. På denne måten ble antall rådgivere ved en skole misvisende, fordi vi et ikke hvor mange årsverk de råder over. Antallet rådgiver i seg selv kan likevel være interessant å sammenligne. I figur 5.1.2 ser vi antall rådgivere fordelt mellom grunnskolen og videregående skole.

Figur 5.1.2 Antall rådgivere fordelt mellom ungdomsskole/ungdomstrinn og videregående, tall i prosent (N=744)



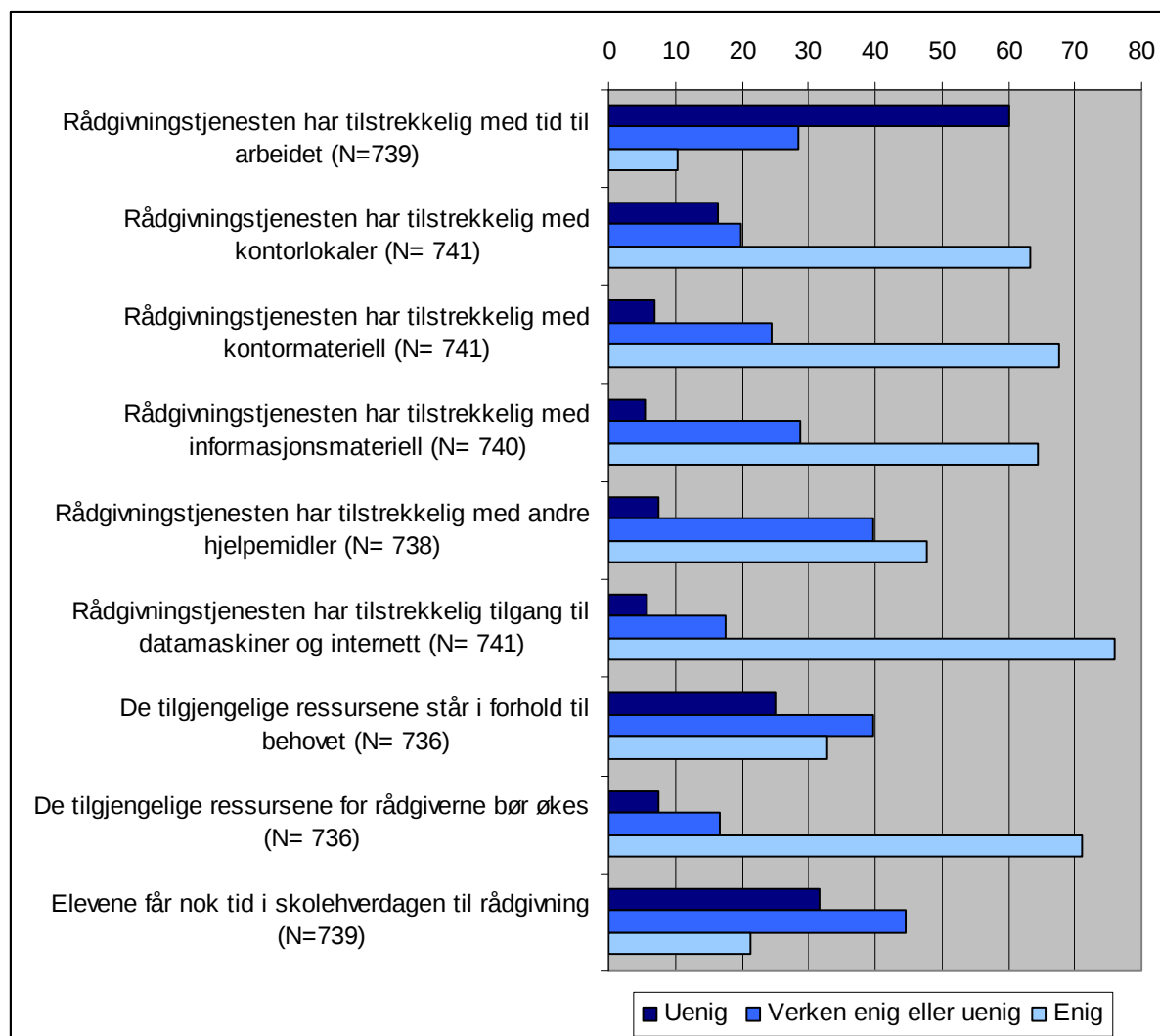
Når det gjelder antall rådgivere ser vi at 70 % av grunnskolene har kun én rådgiver. For videregående er den største gruppen de som har to rådgivere og dette er 38 % av skolene. I 2000 var det, i følge Teig, 76 % av grunnskolene som hadde én rådgiver og 21 % som hadde to rådgivere. Vi ser at antallet skoler med én rådgiver har gått ned omtrent tilsvarende antallet skoler med to rådgivere har gått opp. Dessverre vet vi ikke hvor mange årsverk det var i rådgivingstjenesten i år 2000, og vi kan derfor ikke si noe om denne økningen i antall skoler med to rådgivere betyr en økning i rådgiverressursen eller om det bare betyr en omfordeling av de samme ressursene til flere rådgivere.

Om vi gjør en kryssjekk mellom antall rådgivere og antall årsverk ser vi at 73 % av de skolene som har mindre enn ett årsverk også har en rådgiver.¹⁰ 24 % av skolene med mindre enn ett årsverk har to rådgivere som deler på stillingen. Av de skolene som har ett årsverk er det 62 % som har to rådgivere og 21 % som har tre. Av de skolene som har to årsverk til rådighet er 35 % som har tre rådgivere og 25 % som har fire rådgivere. Av dette ser vi at ett rådgiverårsverk ikke tilsvarer en rådgiver, men at ressursen ofte er fordelt mellom flere rådgivere.

Tid er en av ressursene rådgiverne har tilgjengelig, men de har også tilgang til og behov for flere andre typer ressurser. For å få tak i hvordan rådgiverne selv opplever ressursituasjonen har vi presentert et spørsmålsbatteri med påstander om tid og ressurser der rådgiverne skulle si seg helt enig eller helt uenig i påstandene. I Figur 5.1.4 ser vi hva rådgiverne mener om de ulike typene ressurser.

¹⁰ Denne grafen finnes i kapittel 11.1 Vedlegg for kapittel 5. Figur 5.1.3 Antall rådgivere fordelt på antall årsverk, tall i prosent (N=743)

Figur 5.1.4 Vurderinger av ulike påstander om rådgiverressurser



Det første som slår oss er at 60 % er helt uenig i at rådgivningstjenesten har tilstrekkelig med tid til arbeidet. Dette er ikke overraskende og absolutt i tråd med inntrykket vårt fra intervjuene. Det er vårt inntrykk at det er et stort arbeids- og tidspress blant dagens rådgivere. Det er tydelig at tiden tilgjengelig for arbeidet oppleves som for knapp. Dette bekreftes også av rådgiverne i påstanden ”De tilgjengelige ressursene for rådgiverne bør økes” der 72 % sier seg enig i dette. Kun 33 % sier seg enig i at de tilgjengelige ressursene står i forhold til behovet. Når det gjelder fysiske ressurser som datamaskiner, kontormateriell og -lokaler, informasjonsmateriell og andre hjelpemidler, ser vi at flertallet er enig i at disse er godt nok dekket. Angående om elevene får nok tid i skolehverdagen til rådgivning er svarene mer delt. 32 % er uenig, mens 21 % er enig. De resterende 45 % sier seg verken enig eller uenig. Ser vi på hvordan respondentene har fordelt seg på skalaen fra 1 til 6 ser vi at gruppen har delt seg med ca 50 % på 1-3 og 50 % på 4-6. Rådgiverne er delt i denne påstanden. Like vel vil vi fremheve at over 30 % av rådgiverne synes at elevene har for lite tid til rådgivning i skolehverdagen. Når vi splitter dette datasettet og ser på hva de forskjellige typene rådgiver mener om disse påstandene, ser vi at de er mer eller mindre enige og det er ingen store

kontroverser mellom dem. Konklusjonen er at rådgiverne generelt er fornøyd med de fysiske ressursene, men ønsker mer tid til arbeidet og mer av elevenes tid.

En rekke av våre informanter har i intervjuer gitt uttrykk for at de opplever det som en økende utfordring å få tid med elevene til gjennomføring av nødvendige rådgivningsrelevante aktiviteter. Det store fokus på timetelling i skolen i dag, for at elevene skal få de timer de har krav på til basisfag, fører også til at det blir vanskelig å få avsatt til med elever for rådgivning. Faglærere vil nødig slippe elever ut for andre aktiviteter, når 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 intervjuet, mener at dette i dag kan være det største hindret for å gjøre en jobb i tråd med det forskriften sier at elevene har krav på.

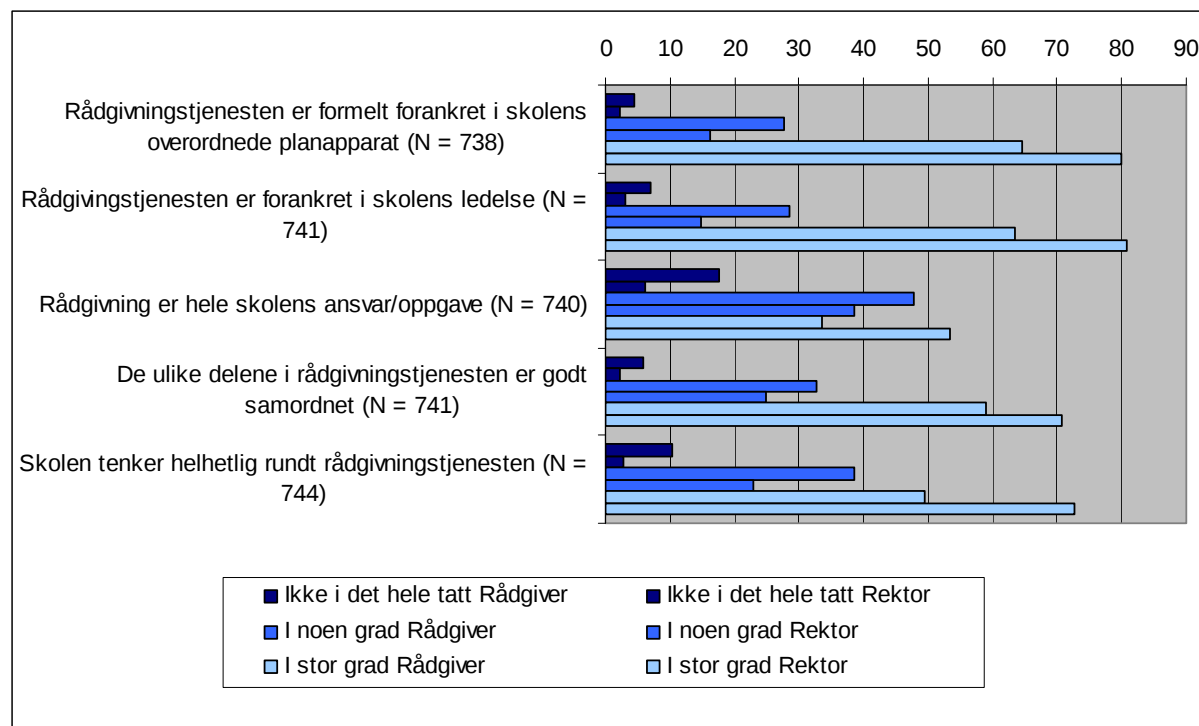
5.2 Forankring i skolen

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. Er skolens ledelse opptatt av skolens rådgivning, kan vi anta at de i større grad legger til rette for arbeidet, enn en ledelse som er mer opptatt av andre områder. Om og i hvilken grad rådgivningsarbeidet er innarbeidet i skolens planapparat er et viktig mål for denne forankringen. For å kartlegge hvorvidt rådgivningen er forankret i skolens ledelse presenterte vi fem påstander for respondentene. Da vi kjørte analysen delt på skoleslag, fant vi ingen nevneverdige ulikheter. Da vi deretter kjørte analysen delt på rektorer og rådgivere så vi større forskjeller mellom gruppene. I figur 5.2.1 ser vi en oversikt over hvordan rektorene og rådgiverne har svart på en skala fra "Ikke i det hele tatt" til "I stor grad".

Det første som slår oss i denne grafen er den klare majoriteten som mener at rådgivningen er godt forankret. Dernest ser vi at rektorene og rådgiverne ikke er helt enige i sine vurderinger. La oss se på den første påstanden først; "Rådgivingstjenesten er formelt forankret i skolens overordnede planapparat". Her er det 65 % av rådgiverne som mener at dette i stor grad er riktig, mens det 80 % av rektorene som mener det samme. Slik fordeler det seg på de andre påstandene også. Det er betydelig flere rektorer enn rådgivere som mener påstandene i stor grad er riktig, mens det er flere rådgivere enn rektorer som mener at dette bare i noen grad er tilfellet. Dette kan 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.

På tross av dette ser vi som sagt at rektorene og rådgiverne er enige når vi ser på de store linjene. Rådgivingstjenesten vurderes i stor grad å være formelt forankret i skoles overordnede planapparat og forankret i skolens ledelse. De ulike delene i tjenesten er godt samordnet og skolen tenker helhetlig rundt tjenesten. Hvorvidt rådgivning er hele skolens ansvar ser vi at det er et mindre overveldende flertall 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.

Figur 5.2.1 Rådgivingstjenestens forankring i skolen, tall for rådgivere og rektorer¹¹



Det kan se ut til at rådgiverne i større grad opplever at de arbeider alene med oppgavene, mens rektorene i større grad ser på rådgivingstjenesten som en integrert og viktig del av skolens virksomhet. Det ser ut til at rådgivingstjenesten i stor grad er formelt forankret i skolen, hva dette har å bety i det daglige arbeidet er mer usikkert. Forskjelligheten i rådgivernes og rektorenes svar kan tyde på at situasjonen oppleves forskjellig og at det gjenstår litt arbeid før den enkelte rådgiver opplever dette i sitt daglige virke.

5.3 Delt eller hel – om erfaringer med Delt rådgivingstjeneste

Vi vil i det følgende kapitlet gjennomgå kartleggingens funn omkring skolenes erfaringer med å dele skolens rådgivningsarbeid mellom yrkes- og utdanningsrådgivning, og sosialpedagogisk rådgivning. Dette er ett av de største organisatoriske grep som er tatt på området de siste årene, og det er viktig nå å se nærmere på erfaringene med dette.

5.3.1 Historien om en deling – bakgrunnen for delt rådgivingstjeneste

For å forstå bakgrunnen for arbeidet med delt rådgivingstjeneste, må vi gå tilbake til det arbeidet med å styrke skolens rådgivning som startet rundt århundreskiftet. Mye og sterk kritikk av yrkes- og utdanningsrådgivningen kom i denne perioden fra ulike holdt, kanskje mest poengtert fra NHO. Her ble det blant annet framhevet at det var at alt for lite tid,

¹¹ 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.

ressurser og kompetanse til dette arbeidet i skolen, og at man derfor så at svært mange elever fikk utilfredsstillende YoU-rådgivning og som en følge av det gjorde lite bevisste valg av utdanning og yrke.

Også mange rådgiverne opplevde i det daglige arbeidet at YoU-rådgivningen kom i skyggen av den sosialpedagogiske rådgivningen. Akutt sosialpedagogisk kriseløsning kom ofte foran YoU-arbeid. YoU-arbeidet ble derfor preget av liten systematikk og fikk ofte form av skippertak eller enkeltstående "happenings", gjerne i tiden kort før elevene skulle gjøre sine valg. I tillegg var det for lite kompetanse på feltet. Bare et mindretall av rådgivere hadde ikke spesialutdanning. Resultatet av dette var i følge mange at mange elever gjorde viktige valg på for dårlig grunnlag.

Dette fikk mange konsekvenser. Da dette arbeidet startet, var både NHO og andre bekymret over "skills mismatch"-problematikken. Mange så at for få unge valgte utdanning som svarte til næringslivets behov, lokalt og nasjonalt. I årene som har gått, har vi sett at fokuset i debatten i stor grad har snudd mot bekymringen over det store frafallet i videregående skole. Mange ser for svak rådgiving i skolen som i en medvirkende årsak til dette.

For å løse denne utfordringen, ønsket mange i utgangspunktet å flytte hele rådgivningsfunksjonen fra skolen til eksterne karriererådgivningssenter. Denne tanken møtte mye skepsis i skolen. (Se kapittel 5.6 for mer om dette)

Stortingsmelding nr. 32 (1998-99) om "Videregående opplæring" behandlet også spørsmålet. Den eneste modellen for delt tjeneste som her ble behandlet noe mer inngående, var modellen med veiledningssenter utenfor skolen. Meldingen trakk fram mulige positive og negative konsekvenser av en slik løsning, og konkluderer med at rådgivningen burde opprettholdes som en felles tjeneste i skolen, med ansvar både for det sosialpedagogiske og for yrkesveiledningen.

Stortingets vedtok den 6. oktober 1999 følgende:

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

"Stortinget ber Regjeringa arbeide vidare med styrking av rettleiingstenesta og ber om snarleg framlegg til tiltak."

Prosjektet Delt rådgivningstjeneste var altså på mange måter et forsøk på et kompromiss mellom de som ville ta rådgivningen ut av skolen, og skolen som argumenterte for nødvendigheten av fortsatt å beholde dette som en skolebasert tjeneste. Gjennom dette prosjektet ville man forsøke å styrke fokuset på YoU-rådgivningen ved å dele tjenesten i en YoU-del og en sosialpedagogisk del. På den måten skulle man rydde plass og tid, skape fokusering og muliggjøre spesialisering også på dette feltet. Man ville slik sikre at tilstrekkelig tid ble brukt til utdannings- og yrkesveiledning, og at skolene fikk bedre tid til å styrke kompetansen på dette området.

Delt rådgivningstjeneste-prosjektet ble ledet av Læringssenteret/Utdanningsdirektoratet, gikk over tre år. Forsøket ble gjennomført i fire fylker, og en rekke ulike modeller for deling, og praktiske grep og arbeidsmåter i arbeidet ble prøvd ut. Evalueringen av dette prosjektet viste at arbeidet hadde vært vellykket, ved at prosjektskolene hadde styrket sin yrkes- og utdanningsrådgivning gjennom å utvikle og videreutvikle av en rekke tiltak (Buland og Havn 2003). Selv om det var for tidlig å måle ved prosjektets avslutning, så evalueringen de første mulige effekter på elevenes valg i prosjektskolene.

Prosjektet hadde dessuten nådd flere av sine definerte delmål om styrking av YoU-rådgivningen. En klar majoritet av deltakerskolene mente at deltakelse i prosjektet hadde vært meget nyttig, og at resultatene vil bli videreført etter at prosjektet var avsluttet.

En sentral suksessfaktor for arbeidet, var at prosjektet hadde vært godt forankret hos skoleledelsen i de deltakende skolene. Samtidig synliggjorde prosjektet behovet for å forankre ansvaret for YoU-arbeidet også hos skoleeier, altså på et nivå over enkeltskoler. På den måten kunne man sikre at erfaringer ble spredt, tiltak overført, og man kunne dermed bidra til å løfte en hel skole, ikke bare enkeltskoler i en region. Samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler ble dessuten framhevet som svært viktig i arbeidet. En form for regional koordineringsfunksjon av YoU-arbeidet på tvers av enkeltskoler ble derfor omtalt som en fordel også i det videre arbeidet med å videreutvikle dette arbeidsområdet i skolene.

Delingen av rådgivertjenesten bidro i følge evalueringen til økt fokusering på feltet. Dessuten førte delingen til rydding i arbeids, bedre arbeidsfordeling, og en klar styrking av YoU-delen av arbeidet, uten at det etter majoritetens vurdering gikk ut over det sosialpedagogiske arbeidet. Rådgivers kompetanse var styrket, og samarbeidet med sentrale aktører utenfor skolen hadde blitt videreutviklet gjennom arbeidet.

Mange av deltakerne var opptatt av at delingen burde være første skritt på veien mot en ny, mer profesjonell rådgiverrolle, der rådgivers spisskompetanse burde ligge på individuell veiledning av elever, samt koordinering og samordning av skolens samlede arbeid på YoU-området. Samtidig hadde man mange steder startet arbeidet med å gjøre YoU-rådgivning til hele skolens oppgave, forankret i lærerkollegiet og forankret i skolens ordinære planer. Selv om mange ga uttrykk for at de hadde et stykke å gå før dette målet var nådd, ble det åpenbart oppfattet som et riktig mål å jobbe mot. Evalueringen av Delt rådgivningstjeneste konkluderte også med at rådgivningen burde forbli organisert i skolene, men at eksterne kompetansesentre kunne være en viktig ressurs for skolenes arbeid. Et klart flertall av deltakerskolene ga også uttrykk for at de ønsket å fortsette med en delt modell etter prosjektet, uavhengig av hva som ble offisiell politikk på området.

Dette har imidlertid ikke vært ukontroversielt, heller ikke blant rådgivere og i rådgivningsfaglige miljøer. Mange har hevdet at en slik deling kan være uheldig. Det har blitt framhevet at det vil svekke muligheten til å gi en helhetlig rådgivning, en rådgivning som favner "hele mennesket", hvis tjenesten er delt. Yrkes- og utdanningsrådgivning er også avhengig av sosialpedagogisk innsikt i den enkelte elev. Rådgivning er en holistisk aktivitet, og kan ikke deles. Særlig i små skoler kan dette også være et ressurs spørsmål; man har ikke økonomiske rammer for to rådgivere, uten at stillingsandelen på hver knyttet til rådgivning blir for liten til å være meningsfull.

Evalueringen av Delt rådgivningstjeneste framhevet også betydningen av å se helhet, også der man valgte en delt organisering. Det ble der konkluderte med at selv om deling så ut til å styrke tjenesten som helhet, var det viktig at deling ikke skjedde med øks. En delt modell forutsatte svært god kommunikasjon mellom de to delene. Evalueringen konkluderte også med at deling av tjenesten bare var et første skritt i en lengre prosess for å styrke rådgivningen. Deling løste alene ikke de utfordringer rådgivningen sto overfor. Blant andre nødvendige tiltak, ble særlig framhevet mer helhetlige tiltakskjeder, tidligere start på rådgivningsarbeidet i skolen, en klar ansvarsfordeling, bedre nettverk rundt skolen, en klarere stillingsinstruks, og krav om formell kompetanse for å bli tilsatt som rådgiver (Buland og Havn 2001).

I tiden etter prosjektet Delt rådgivningstjeneste, har flere fylkeskommuner vedtatt å dele rådgivningen. Parallelt med dette har også en rekke offentlige utredninger og meldinger behandlet temaet. Kvalitetsutvalget innstilling foreslo for eksempel at skolens rådgivning skulle deles i tråd med det erfaringene fra prosjektet Delt rådgivningstjeneste viste. Utvalget anbefalte at:

”Rådgivningstjenesten deles i en sosialpedagogisk del og en del for utdannings- og yrkesrådgivning.”

Dette ble ikke fulgt opp i Stortingsmelding nr 30 (2004-2005), *Kultur for læring*, selv om man også her pekte på gode erfaringer med deling i tjenesten. Regjeringens anbefaling her ble derimot:

”Departementet vil bidra til at erfaringene fra prosjektet «Delt rådgivningstjeneste» videreformidles. Eventuell deling vil være avhengig av lokale forhold, blant annet skolens størrelse. Skoleeier bør derfor selv avgjøre hvordan disse tjenestene skal organiseres.”

St.meld. nr 16 (2006-2007); *Og ingen sto igjen...* gikk også langt i å framheve betydningen av en klar ansvars og oppgavedeling på området. Her heter det blant annet:

”Regjeringen mener at rådgivningen må styrkes gjennom at det beskrives nærmere i forskrift til opplæringsloven hva som er formålet med henholdsvis sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgiving, og hvilke oppgaver som er knyttet til de to formene for rådgivning.”

Som vi ser, oppfatter man dette delte fokuset som ett nødvendig skritt i en total kvalitetsheving av tjenesten, en kvalitetsheving som også må omfatte en rekke andre tiltak som meldinger omtaler. Likevel konkluderer man ikke med at delt rådgivningstjeneste skal være den obligatoriske modellen for arbeidet. Derimot sier man at departementet vil:

”– at rådgivningen som hovedregel skal deles mellom sosialpedagogiske formål og yrkes- og utdanningsveiledning. ”

Det heter også at:

”Gjennom å gjøre forskjellene i oppgaver mellom de to rådgiverfunksjonene tydeligere, ved å bidra til at det ikke er fastsatt en felles ressursnorm for de to funksjonene, og gjennom å fastsette forskjellige kriterier for kompetanse vil departementet bidra til at flere skoler vil velge å organisere de to funksjonene som atskilte oppgaver.”

Utdanningsforbundet ser også behovet for fleksibilitet i organisatoriske løsninger, selv om de klart framhever fordelene med en delt løsning. I sin høringsuttalelse til endringer i forskrift i 2008, sa de blant annet:

”Utdanningsforbundet støtter prinsippet om delt rådgivningstjenesten, men det må være opp til den enkelte skole å bestemme egnet organisering av rådgivningstjenesten. Store skoler vil kanskje foretrekke delt rådgivningstjenesten, mens små skoler ikke har de samme mulighetene til å dele oppgavene. Lokale forhold må derfor ligge til grunn for organiseringen av tjenesten.”

Gjelden forskrift for skolens rådgivning slår innledningsvis fast at:

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

Videre heter det, om ansvaret for rådgivningen:

”Ansvaret inneber mellom anna at begge formene for rådgiving skal utførast av personale med relevant kompetanse for dei to områda.”

I gjeldende forskrift ser vi altså at man på mange måter har landet på et kompromiss mellom et sterkt ønske om å dele tjenesten, og hensynet til skoleeiers rett til selv å bestemme organisering, ved ikke å stille noen krav om organisering av rådgivningen, men presisere at elever har krav på å få de to typene rådgiving, fra personer med nødvendig kompetanse på de to områdene.

Samtidig ser vi altså at en rekke fylkeskommuner har gått lengre enn dette, og vedtatt deling av tjenesten i sine videregående skoler. Dette er fulgt opp i noe varierende grad, men mange i skolen har oppfattet anbefalingene om deling av tjenesten som såpass sterke, at det av våre informanter ofte framstilles som om at det er en sterk forventning om at dette skal skje, at delt rådgivningstjeneste er den foretrukne modell.

5.3.2 Helt delt?

Vi har så langt presentert hovedtrekkene i prosessen som førte fram til deling av skolenes rådgivningsarbeid i mange fylker. For å få et bilde av hvordan dette ser ut i dag, stilte vi i vår breddeundersøkelse rådgivere og rektorer en rekke spørsmål knyttet til deling av rådgivningsoppgavene. For det første var vi interessert i å få et bilde av hvor utbredt delt rådgivning som organisatorisk grep er i norsk skole i dag.

Ser vi kun på rådgivernes svar ser vi at 312 av 743 rådgivere svarer ”Ja” på at de har delt rådgivingstjeneste i betydningene delt mellom karriereveiledning/yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Dette utgjør 42 % av rådgiverne. 57 % svarer ”Nei”. Dette vil si at ca 4 av 10 skoler i utvalget vårt har delt rådgivingstjenesten mellom sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning. Ser vi på hvor mange grunnskoler og videregående skoler som har delt rådgivingstjeneste er det henholdsvis 42 % av grunnskolene og 42 % av de videregående skolene. Dette er litt overraskende, vi hadde antatt at andelen videregående skoler skulle være høyere enn andelen grunnskoler som hadde dette. Dette resultatet kan selvfølgelig skyldes en skjevhet i datamaterialet. Det er jo faktisk bare 312 av våre respondenter som har delt rådgivingstjeneste i utgangspunktet. Av disse er 212 ungdomsskoler og 100 er videregående skoler. Ser vi på disse skolenes størrelse ser vi at 24 % av disse har over 500 elever og 18 % har under 100 elever. Den største gruppen som har delt rådgivingstjeneste er store skoler, 48 % har over 300 elever, det som er litt overraskende at andelen små skoler er så høy som den er.

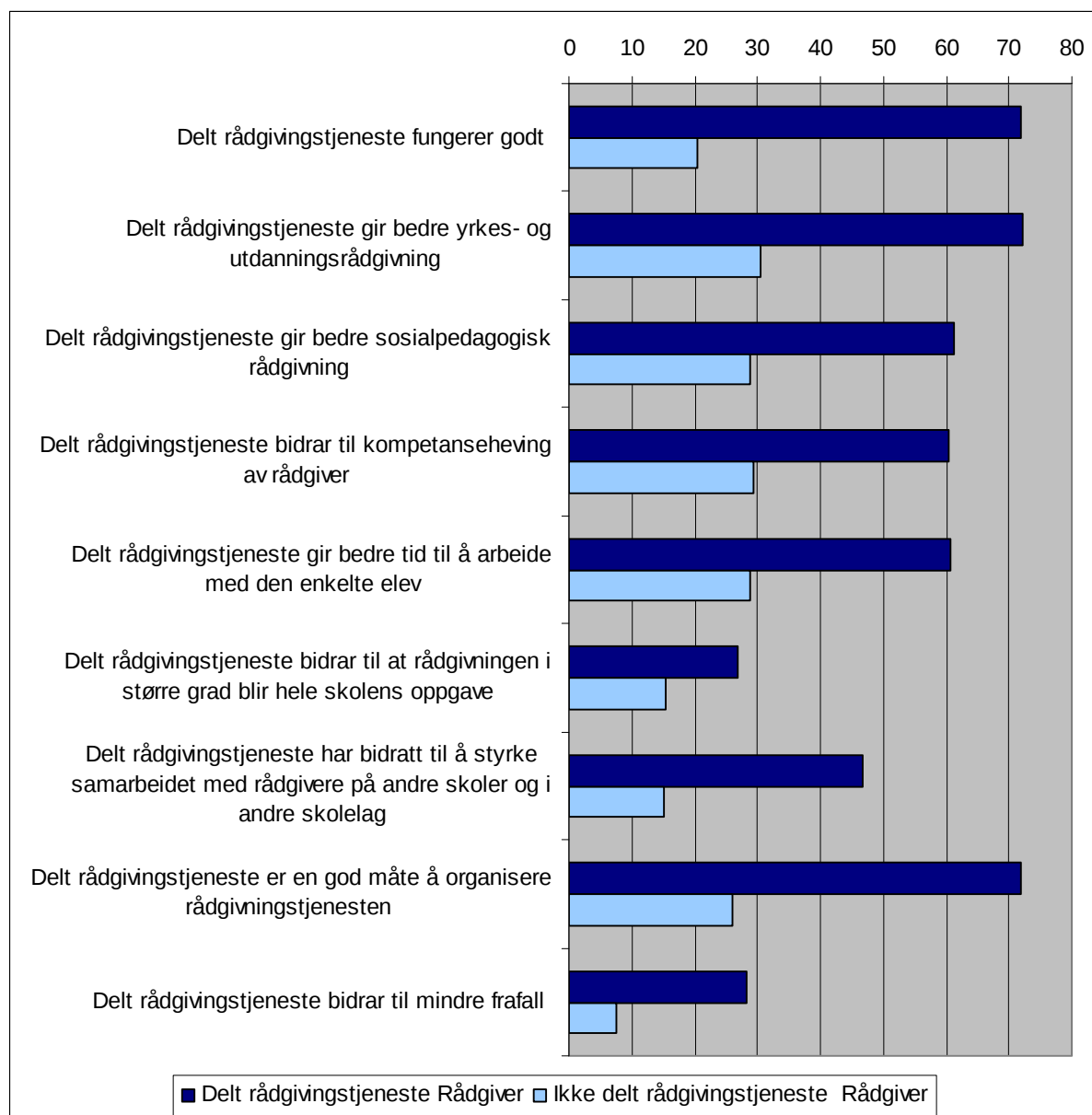
Det er altså 312 respondentene som har delt rådgivingstjeneste 28 % av disse har helt atskilt ansvar og oppgaver, 55 % har skilt ansvar og delvis overlappende, 15 % har delt ansvar mellom yrkes- og utdanningsrådgiver og kontaktlærere eller andre og 2 % melder om at de har en annen ansvars- og oppgavefordeling.

Videre er det 14 % av skolene med ungdomstrinn som har delt rådgivningsarbeidet etter trinn eller klasser. Det er 20 % av de videregående skolene som sier det samme. Når det gjelder deling etter utdanningsprogram er det 47 % av de videregående skolene som har en slik deling.

5.3.3 Vurderinger av delt rådgivingstjeneste

Deling av skolens rådgivningsarbeid er en av de viktigste organisatoriske utviklingsprosjektene på feltet det siste tiåret. Hvordan denne ordningen blir vurdert i dag er derfor svært interessant å se nærmere på. Vi presenterte et spørsmålsbatteri i breddeundersøkelsen som besto av ni påstander om delt rådgivingstjeneste og ba respondentene svare om de var enig eller uenig på en skala fra 1, helt uenig, til 6, helt enig. Figur 5.3.1 viser hvor mange av rådgivere som har delt rådgivingstjeneste og som ikke har delt rådgivingstjeneste som sier seg enig i påstandene. Kategorien ”enig” er sammenslått verdi av kategori 5 og 6 på den opprinnelige skalaen.

Figur 5.3.1 Vurderinger av delt rådgivingstjeneste, rådgivere på skoler som har delt og rådgivere på skoler som ikke har delt, kun de som er enig¹²



Den generelle tendensen vi ser her er at blant rådgiverne som har erfaring med delt rådgivingstjeneste er det flere som er enige i påstandene enn blant rådgivere som ikke har erfaring med ordningen. Det er en markant forskjell i antallet som er enige på skoler med delt rådgiving og skoler uten delt rådgiving. Dette tyder på at mange rådgivere har hatt en positiv erfaring med å dele rådgivingsoppgavene og at mange er skeptiske før de har prøvd det. Når det gjelder rektorer er tendensen slik at på de skolene som har delt rådgivingen er det færre

¹² I vedlegg kapittel 11 Vedlegg for kapittel 5, Tabell 5.3.1 finnes en oversikt over den prosentvise fordelingen av ulike grupper på de ulike påstandene. Alle tallene som blir referert under er å finne her. I tabell 5.3.2 finnes en oversikt over N.

rektorer enn rådgivere som er enig i påstandene, mens på skoler uten delt rådgiving, er det flere rektorer enn rådgivere som er enig i påstandene. Ser vi på forskjellen mellom grunnskoler og videregående skoler som har delt rådgiving, ser vi at andelen rådgivere på grunnskolen som sier seg enig er større enn andelen rådgivere på videregående som sier seg enig. Grunnskolerådgiverne er altså mer positive til deling av rådgivningen enn rådgiverne på videregående.

Den første påstanden er ”Delt rådgivingstjeneste fungerer godt”. Her svarer 72 % av rådgiverne som har ordningen at de er enige, kun 21 % av rådgiverne som ikke har delt rådgiving er enig i påstanden.

Et argument mot delt rådgivingstjeneste har vært at ordningen fører til en dårligere sosialpedagogisk rådgivning. Derfor har vi presentert to påstander om dette. Den første var ”Delt rådgiving gir bedre yrkes- og utdanningsrådgiving” og den andre var ”Delt rådgiving gir bedre sosialpedagogisk rådgiving”. Blant rådgiverne som har ordningen er det 72 % som er enig i at deling av rådgivningsarbeidet gir bedre yrkes- og utdanningsrådgiving, blant de som ikke har er andelen 31 %. Når det gjelder den sosialpedagogiske rådgivningen, så er det 61 % som er enig i at delt rådgivingstjeneste gjør den bedre. Av dette kan vi slutte at våre respondenter i alle fall delvis avkrefter at delt rådgiving fører til dårligere sosialpedagogisk rådgivning. Ser vi på hva de to typene rådgivere som har erfaring med ordninger sier, ser vi at av yrkes- og utdanningsrådgiverne er det 77 % som er enig og blant de sosialpedagogiske rådgiverne er det 67 % som er enig i at delt rådgiving gir bedre yrkes- og utdanningsrådgiving. Når det gjelder om den sosialpedagogiske rådgivningen blir bedre av delt rådgivingstjeneste er de to rådgiverkategoriene enige og ligger på ca 60 %.

Tid er et knapt gode. For å få respondentenes vurdering av hvordan delt rådgivingstjeneste påvirker tiden de har til den enkelte elev, presenterte vi påstanden ”Delt rådgivingstjeneste gir bedre tid til å arbeide med den enkelte elev”. Her ser vi at 61 % av rådgiverne som har ordningen er enig i denne påstanden, mens kun 29 % av rådgiverne som ikke har ordningen er enig. Av rektorene som har delt rådgivingstjeneste er det færre enn rådgiverne som er enig i dette. Ser vi på grunnskole og videregående ser vi at blant rådgiverne i grunnskole som har erfaring med ordningen er det 65 % av rådgiverne som er enig, mens i videregående er 52 %. Dette kan tyde på at det er flere rådgiver i grunnskolen enn i videregående som opplever at delt rådgivingstjeneste gir dem bedre tid til å arbeide med den enkelte elev. Ser vi på yrkes- og utdanningsrådgiverne i forhold til sosialpedagogiske rådgivere er det 63 % av karriereveilederne og 54 % av sosialpedagogiske rådgiverne som mener dette. Det er et flertall i begge gruppene, men flere yrkes- og utdanningsrådgivere enn sosialpedagogiske rådgivere er enige i at å ha en delt rådgivingstjeneste gir bedre tid til å arbeide med den enkelte elev.

Å gjøre rådgiving til noe som i større grad er hele skolens oppgave, er et uttalt mål for mye arbeid på området. Derfor var vi interessert i om en deling av rådgivningsarbeidet har bidratt til dette. Her er tallene ganske klare. Kun 27 % av rådgiverne som arbeider på en skole som har delt rådgivingstjeneste er enig i påstanden ”Delt rådgivingstjeneste bidrar til at rådgivningen i større grad blir hele skolens oppgave.” Blant rådgiverne som ikke har delt rådgivingen, er det så få som 15 % som er enig i denne påstanden. Rektorene, både på skoler som har og ikke har delt rådgiving, har en større andel enn rådgiverne som er enige i denne

påstanden. Blant de andre gruppene er tendensen lik. Vi må dermed nok en gang konkludere med at det er et stykke igjen å gå før rådgivning oppleves å ha blitt hele skolens oppgave og deling av rådgivingsarbeidet ikke ser ut til å bidra særskilt positivt i så måte.

Samarbeid på tvers av skoler og skoleslag er noe som ofte framheves som viktig for tjenesten og rådgivernes arbeidshverdag og rådgivningens resultat kvalitet. Derfor var det viktig å få fram rådgivernes vurdering av hvordan delt rådgiving eventuelt hadde påvirket dette samarbeidet. Påstanden respondentene ble bedt om å vurdere var: "Delt rådgivingstjeneste har bidratt til å styrke samarbeidet med rådgivere på andre skoler og i andre skoleslag".

Her svarer 47 % av rådgiverne som har ordningen at de er enig og kun 15 % av de som ikke har ordningen er enig. Dette tyder på en skepsis blant de skolene som ikke har ordningen, men blant rektorene er det en litt større andel som sier seg enige (22 %). Blant de som har delt rådgivingen, er det stor grad av samsvar mellom de ulike gruppene og det er ingen nevneverdig forskjell mellom vurderingen av dette mellom grunnskolesegmentet og videregående. At nærmere halvparten av respondentene som har erfaring med delt rådgiving mener at ordningen har bidratt til å styrke samarbeidet med andre rådgivere må sees som positivt, men det er tydelig enda mer å gå på, på dette området. Det eneste stedet hvor vi ser markante forskjeller er mellom yrkes- og utdanningsrådgivere og de sosialpedagogiske rådgiverne. Det er 51 % av yrkes- og utdanningsrådgiverne, men bare 29 % av de sosialpedagogiske rådgiverne. Hva som kan være årsaken til dette er vanskelig å si, men det kan tenkes at det har en sammenheng med at det er flere yrkes- og utdanningsrådgivere og at dette gjør det enklere for dem å bygge nettverk fremfor de sosialpedagogiske rådgiverne som har lengre vei til nærmeste kollega. Slike nettverk, for eksempel med næringslivet, vil nok også være viktigst for YoU-rådgivningen.

For å få en mer overordnet vurdering av delt rådgiving som organisasjonsform ba vi respondentene vurdere påstanden: "Delt rådgivingstjeneste er en god måte å organisere rådgivingstjenesten". Her hersker det stor enighet blant de respondentene som har delt rådgiving. 72 % av rådgiverne er enige i dette, mens rektorene ligger noe lavere. Blant yrkes- og utdanningsrådgiverne er andelen på 76 % som er enige i dette, mens av de sosialpedagogiske rådgiverne er andelen 62 %. Dette kan tyde på at yrkes- og utdanningsrådgiverne har større utbytte av denne ordningen enn de sosialpedagogiske, men 62 % er også en stor andel av respondentene. Av de rådgiverne som ikke har delt rådgiving, er det kun 26 % som er enig i denne påstanden. Forskjellen mellom de som har erfaring med ordningen og de som ikke har det er betydelig. Konklusjonen blir likevel at av de som har delt rådgiving så er det 7 av 10 som mener at det er en god måte å organisere rådgivingsarbeidet på.

Helt til sist var vi interessert i å finne ut om deling av rådgivningen kunne bidra til mindre frafall. Her er det stor enighet over hele linja. 28 % av rådgiverne som har ordningen er enig i dette og kun 8 % av de som ikke har delt rådgiving er enig i dette. Det er altså en liten grad av enighet om at deling bidrar til mindre frafall. Vår foreløpige hypotese, også basert på inntrykk fra intervjuene, er at rådgiverne oppfatter frafallsproblematikken som kompleks og sammensatt, og noe som altså ikke kan løses bare gjennom styrking av rådgivningsarbeidet, og i alle fall ikke gjennom ett enkelt organisatorisk grep som dette alene.

På et overordnet nivå er de viktigste punktene å ta med seg videre at de som har en delt rådgivingstjeneste i dag er i stor grad enig i påstandene vi har fremstilt. De som ikke har erfaring med ordningen er i mye mindre grad enig. Delt rådgiving er med andre ord en organiseringsform som rådgiverne som arbeider slik har gode erfaringer med og flertallet opplever at organisasjonsformen bidrar med mye positivt i arbeidet.

5.4 Nettverk

5.4.1 Interne skolenettverk

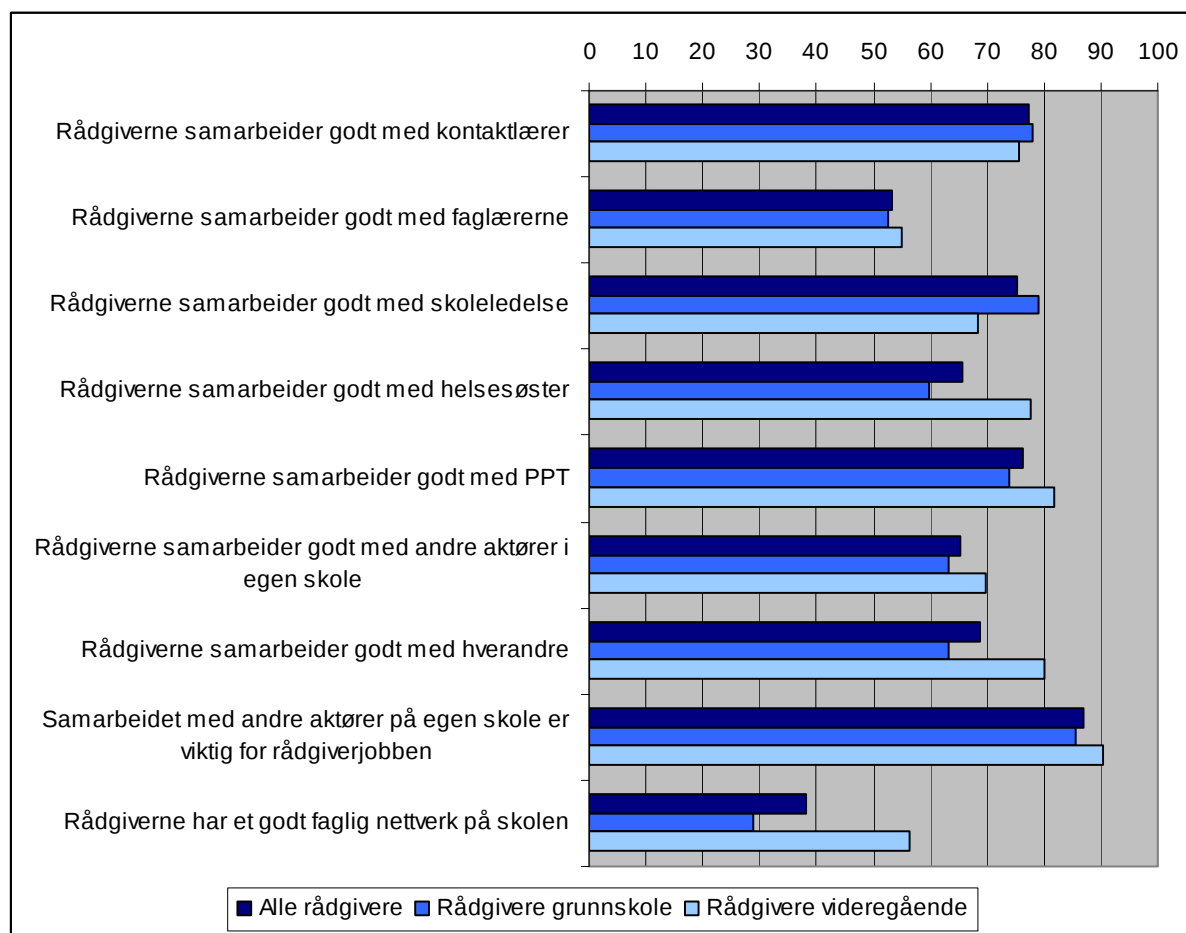
For å kunne gi elever et best mulig tilbud, er man avhengig av at flere aktører bidrar til å skape et helhetlig nettverk rundt eleven. Også for å fange opp utfordringer en elev kan slite med er rådgiverne avhengig av at det også er andre øyne som ser eleven oftere enn det en rådgiver gjør. Derfor er samarbeidet mellom ulike aktører på skolen viktig for å fange opp og kunne hjelpe elever med ulike utfordringer. Rådgiving som noe som i større grad er hele skolens oppgave, og ikke en avgrenset og isolert *tjeneste*, er et mål som ofte har blitt gjentatt de siste ti årene.

For å få et bilde av hvor godt dette samarbeidet er i dag, presenterte vi et spørsmålsbatteri med påstander om samarbeidet med aktører på egen skole. Respondentene skulle svare på en skala fra 1 til 6, "Ikke i det hele tatt" til "I stor grad". I figur 5.4.1 har vi slått sammen kategori 5 og 6 til en samlet kategori "I stor grad". Videre har vi funnet frekvensfordelingen for alle rådgivere, rådgivere på grunnskolen og rådgivere på videregående og satt dem inn i samme graf slik at vi kan sammenligne de ulike gruppene.

Det overordnede inntrykket vi får her er at svært mange rådgivere i begge gruppene i stor grad er enig i påstandene om at samarbeidet er godt med de ulike gruppene. Vi må selvfølgelig ha i bakhodet at dette er rådgivernes personlige opplevelse av samarbeidet, og ingen objektiv vurdering.

Både rådgiverne på grunnskolen og på videregående er i stor grad enige i at rådgiverne samarbeider godt med kontaktlærere, faglærere, skoleledelse, helsesøster, PPT og andre aktører. Det er færrest som mener at samarbeidet med faglærer i stor grad er godt, 53 %, men både når det gjelder kontaktlærere, skoleledelse og PPT er det over 75 % som mener at det i stor grad er et godt samarbeid. Når det gjelder rådgivernes samarbeid med hverandre, er det rådgiverne i videregående som er mest fornøyde. 80 % av disse sier at rådgiverne i stor grad samarbeider godt med hverandre, mens det tilsvarende tallet for rådgiverne i grunnskolen er 63 %. Videre er det særlig stor enighet om at samarbeidet med aktører på skolen er viktig for rådgiverjobben. Over 90 % av rådgiverne på videregående skole mener at dette i stor grad stemmer og rådgiverne i grunnskolen er like bak. Det ser altså ut til at rådgiverne både i grunnskolen og på videregående opplever at det interne samarbeidet på skolen er godt.

Figur 5.4.1 Samarbeid med aktører på egen skole, kun rådgivere, som har svart ”I stor grad”, på grunnskole og videregående skole¹³



Et punkt hvor det skorter litt er når det gjelder om rådgiverne har et godt faglig nettverk på skolen. Her svarer bare 29 % av grunnskolerådgiverne at de i stor grad mener dette er tilfellet. Når det gjelder rådgiverne på videregående er det derimot 56 % som mener det samme. Dette kan ha en sammenheng med at videregående skoler ofte har flere elever enn grunnskolene og dermed rett på en større rådgiverressurs. Ungdomsskolene og ungdomstrinnene har i større grad en mindre rådgivingsressurs og det er selvfølgelig vanskelig å ha et godt faglig nettverk hvis du er den eneste rådgiveren på skolen. Men det ser uansett ut til at det er på det faglige nettverket innad på skolen og når det gjelder samarbeidet med faglærerne at rådgiverne har mest å hente.

5.4.2 Eksterne nettverk

Også det å samarbeide med aktører utenfor skolen kan være sentralt i forbindelse med å legge best mulig til rette for eleven, både når det gjelder gjennomføring av skolegang og å gjøre

¹³ N finnes i Vedlegg kapittel 11.1 Vedlegg for kapittel 5, Tabell 5.4.1 Samarbeid med aktører på egen skole.

gode yrkes- og utdanningsvalg. For å legge til rette for slikt samarbeid kan det å delta i regionale rådgivingsnettverk være viktig. Når vi spurte rådgiverne om de deltok i slike nettverk svarte 89 % ¹⁴ av rådgiverne i grunnskolen og 88 % ¹⁵ av rådgiverne i videregående skole at de deltok. Dette betyr at nesten alle rådgiverne deltar i regionale nettverk og dette må tolkes som svært positivt.

For å kartlegge hvordan samarbeidet lå an mellom rådgiverne og ulike aktører utenfor skolen, presenterte vi et spørsmålsbatteri med ulike påstander om dette. Respondentene skulle svare på en skala fra 1 til 6, "Ikke i det hele tatt" til "I stor grad". I figur 5.4.2 har jeg slått sammen kategori 5 og 6 til en samlet kategori "I stor grad". Videre har jeg funnet frekvensfordelingen for rådgiverne på grunnskolen og rådgiverne på videregående. Disse fordelingene er satt sammen i en figur for å kunne sammenligne gruppene.

Ikke overraskende ser vi at det er til dels store forskjeller mellom rådgiverne i grunnskolen og rådgiverne i videregående. Dette handler mest sannsynlig om at rådgiverne i de ulike skoleslagene står overfor ulike utfordringer som må løses i samarbeid med ulike aktører.

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.

Samarbeidet på tvers av skoleslag ser ut til å være relativt godt. Av rådgiverne i grunnskolen sier 77 % at de i stor grad samarbeider med rådgiver i andre skoleslag og var rådgiverne i videregående er det 70 % som sier det samme.

Når det gjelder aktører i det offentlige hjelpeapparatet spurte vi om rådgiverne samarbeidet med barnevernet, BUP¹⁶, Oppfølgingstjenesten, NAV, helsevesenet og Opus¹⁷. Her ser vi klart at andelen rådgivere i videregående som melder at de har samarbeid med disse er klart større enn andelen rådgivere i grunnskolen.

Forskjellen er særlig markert når det gjelder Oppfølgingstjenesten og NAV. Av rådgiverne i videregående er de 80 % som sier at de i stor grad har samarbeid med Oppfølgingstjenesten, blant grunnskolerådgiverne er det tilsvarende tallet 40 %. Angående samarbeid med NAV er det 36 % av rådgiverne i videregående som har et samarbeid, mens det bare er 7 % av rådgiverne i grunnskolen som har det. Det er svært få som har samarbeid med Opus, kun 4 % av rådgiverne i videregående og 1 % av rådgiverne i grunnskolen.

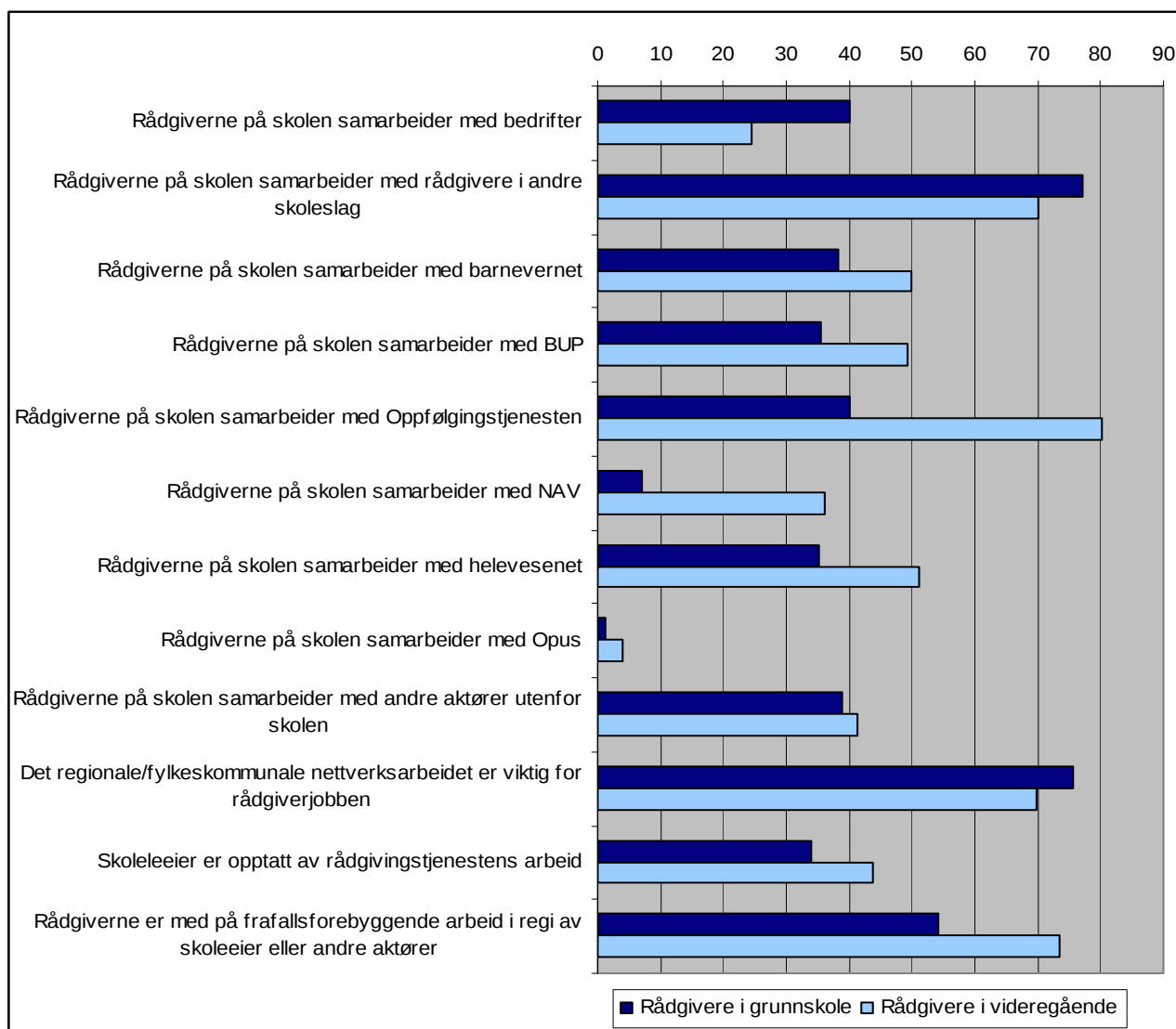
¹⁴ N=501

¹⁵ N=239

¹⁶ Barne- og ungdomspsykiatrien

¹⁷ Opplærings og utviklingssenter

Figur 5.4.2 Samarbeid med aktører utenfor egen skole, kun rådgivere, som har svart ”I stor grad”, på grunnskole og videregående skole¹⁸



Angående om det regionale/fylkeskommunale nettverksarbeidet oppleves som viktig for rådgiverjobben, er det liten tvil. 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.

Til slutt fremla vi en påstand om deltakelse i frafallsforebyggende arbeid i regi av skoleeier eller andre aktører. Her svarer 74 % av rådgiverne i videregående og 54 % av rådgiverne i

¹⁸ N finnes i Vedlegg kapittel 11.1 Vedlegg for kapittel 5, Tabell 5.4.2

grunnskolen at dette i stor grad var tilfellet. Det er svært positivt at så mange sier at de deltar i slikt arbeid. Samtidig ser vi at fokus i slikt arbeid ennå til en viss grad ligger i videregående skole. I forhold til behovet for tidlig innsats, kan vi spørre om det her er behov for en ytterligere styrking av arbeidet på ungdomstrinnet?

Samarbeidet mellom rådgivere og eksterne aktører ser ut til å være relativt omfattende, men det kan selvfølgelig videreutvikles. Som rådgiverne selv sier er det regionale nettverksarbeidet viktig for rådgiverjobben og bør derfor videreutvikles og oppmuntres til.

5.5 Eksterne karrieresenter – en ressurs eller en konkurrent?

Spørsmålet om rådgivningen skal være organisert i den enkelte skole, eller som egne rådgivningssentra, lokalisert utenfor skoler, der elevene kan komme for å få nødvendig rådgivning, har blitt diskutert en rekke ganger de siste årene.¹⁹

For å forstå denne debatten, og dagens etablering av Karrieresenter i mange fylker, er det viktig nok en gang å ta utgangspunkt i den prosessen for å styrke rådgivningen i skolen som startet rundt århundreskiftet. Mye av bakgrunnen for dette lå i den kritikken av yrkes- og utdanningsrådgivningen i norsk i norsk skole som kom fra ulike holdt, bl.a. NHO og LO. Kjernen i dette var at for lite tid og ressurser og for lav kompetanse i skolen førte til at mange elever fikk for dårlig yrkes og utdanningsrådgivning, og derfor gjorde ”dårlige” og lite bevisste valg av utdanning og yrke. Mange, også blant rådgiverne, opplevde at yrkes og utdanningsrådgivningen kom i skyggen av den sosialpedagogiske rådgivningen. Akutt kriseløsning kom foran YoU-arbeid. (Buland og Havn 2003) Dette ble derfor preget av liten systematikk og ”happenings”, gjerne konsentrert om tiden før elevene skulle gjøre valg. Det var også lite spesialkompetanse på feltet, majoriteten av rådgivere i skolen hadde ikke spesialutdanning. Fra næringslivets side ble det også flere ganger pekt på at kunnskapen om moderne næringsliv ikke var god nok blant skolens rådgivere. Mange satt derfor med et inntrykk av at mange elever gjorde viktige valg på for dårlig grunnlag.

I utgangspunktet var nok både NHO og andre mest bekymret over den problematikken som er kjent som ”skills mismatch”; at for få valgte utdanninger som svarte til næringslivets behov, både lokalt og nasjonalt. Siden har dette i stor grad blitt erstattet av bekymringen over det store frafallet i videregående skole. Mange så for svak rådgiving i skolen som i alle fall en medvirkende årsak til dette.

For å løse denne utfordringen, ønsket mange i utgangspunktet å flytte hele rådgivningsfunksjonen fra skolen til eksterne karriererådgivningssenter. Fra NHO gjorde for eksempel flere seg til talsmenn for en slik løsning.

¹⁹ Omtalen av Karrieresenter i det følgende baserer seg på flere prosjektet. I tillegg til data fra evalueringen av Delt rådgivningstjeneste, baserer vi oss også på data fra evalueringen av Papirbredden karrieresenter i Drammen (Buland og Haugsbakken 2009) og evalueringen av Sentral samarbeidsavtale AiD/KS (Bungum og Buland 2009). I dette er etableringen av Karriereveilednings-senter sentralt. Dessuten har vi i breddeundersøkelsen stilt noen spørsmål om dette temaet, og disse dataene er analysert. I tillegg legger vi vekt på data fra intervjuer i en av evalueringens påbegynte casestudier.

Samtidig møtte denne tanken mye motstand i skolen, fordi man så dette som en trussel mot en oppgave som hadde ligget i skolen i mange år. Mange mente og mener også at det er en fordel at rådgivningsfunksjonen er organisert nær elevene. Dels gir dette en mulighet for å inkludere rådgivningen i skolehverdagen på en naturlig måte, med rådgivere som kjenner elevene. Videre vil man med en slik organisering lettere treffe de elevene som kanskje har mest behov for rådgivning/hjelp knyttet til valg, og som samtidig er de elevene som man antar i minst grad ville oppsøke et eksternt karrieresenter.

I sin høringsuttalelse til forslag om ny forskrift for skolens rådgivning, sier for eksempel Utdanningsforbundet helt klart:

”Utdanningsforbundet mener det er avgjørende at rådgivningstjenesten er forankret i skolen. Rådgivers kjennskap til elevene og til det miljøet elevene er en del av er helt sentralt for å gi et så godt rådgivningstilbud som mulig.”

I helhetsbildet hører det også med at Aetat i løpet de siste tiårene hadde lagt ned sitt rådgivningsapparat. En tidligere sentral partner i arbeidet med YoU-rådgivning var dermed blitt borte. Dette hadde vært en viktig ressurs for skolens rådgivning, som mange også i skolen savnet i sitt arbeid med YoU. Særlig som kilde for oppdatert informasjon om arbeidsmarkedet, legger mange rådgivere vi intervjuer vekt på at Aetat hadde vært svært viktig, og derfor ble savnet da de trappet ned sin aktivitet på dette området. For voksne med behov for rådgivning, var konsekvensen også at dette tilbudet ble mindre systematisk. En av hovedsvakhetene OECD i sin gjennomgang påpekte med det norske systemet for yrkes- og utdanningsrådgivning, var da også at voksne hadde et for dårlig tilbud.

Danmark er ett av de landene der man har valgt å organisert rådgivningen i eksterne karrieresenter. Det franske veiledningssystemet innebærer en blanding av institusjoner, et samspill mellom skolebasert veiledning og offentlige veiledningssentre av ulik art, som betjener både unge og voksne med behov for rådgivning (RUE 2002). Særlig det danske systemet har inspirert flere til å tenke i den retningen i Norge også, og ulike aktører har besøkt Danmark for å studere deres organisering. Evalueringen av det danske systemet, konkluderte med at de eksterne rådgivningssentrene bidro til å skape et styrket fagmiljø for rådgiverne. Rådgiverkompetansen ble dermed styrket. Den største ulempen med organiseringen er at man vanskeligere når de elevene som kanskje har størst behov for rådgivning. Plasseringen utenfor skolen blir for noen en ekstra barriere mot å oppsøke rådgiver, og få nødvendig hjelp og rådgivning (EVA 2000).

Evaluering av prosjektet Delt rådgivningstjeneste, konkluderte som tidligere påpekt, med at det er en fordel at rådgivningen fortsatt er en funksjon i skolen, blant annet fordi dette gir best mulighet til å integrere rådgivningsarbeidet tett i skolens øvrige virksomhet, og skape et helhetlig system for arbeidslivskunnskap og karriereveiledning for elevene (Buland og Havn 2003). Flere har vært opptatt av betydningen av at rådgivningen begynner tidligere i elevenes skolegang. En situasjon der rådgivningen konsentreres til en kort periode like før eleven skal velge videregående skole, etter jul i 10.klasse, slik noen har hevdet at situasjonen ofte har vært, er lite heldig både for elever og for rådgiverne. For å oppnå mer bevisste valg, er det en fordel med lengre, sammenhengende løp, der elevene gradvis får nærmet seg det faktiske valg de skal gjøre. Tiltak bør, for å gi virkning, settes inn i bevisste tiltakskjeder. (Buland og Havn

2000, Buland og Havn 2003) I forhold til å kunne realisere dette, mener mange også at det er en fordel med en tett forankring av dette arbeidet i skolen.

Ønsket om en tidlig start og et lengre, kontinuerlig rådgivningsløp, stemmer med anbefalingene i en evaluering av systemet for karriereveiledning i Sverige. Der anbefales en ”porteføljemodell”, der eleven gjennom sin hele sin skolegang gradvis får informasjon og hjelp til å orientere seg, gjennom bruk av en karrieremappe. Denne prosessen anbefales å løpe fra tidlig skolealder til det svenske gymnasiet (SOU 2001).

Samtidig er det også en erfaring fra flere forskningsprosjekter at tiltak som gir elever mulighet til selv å gjøre seg sine egne erfaringer med ulike yrker i praksis, er en fordel. ”Gjøre, ikke bare høre” ble for eksempel et viktig prisnipp for mange som var involvert i prosjektene Bevisste utdanningsvalg og Delt rådgivningstjeneste. Mangel eksempler fra de to prosjektene viste at egne erfaringer gir bedre grunnlag for bevisstgjøring enn annenhånds informasjon (Se for eksempel Buland og Havn 2000, Buland og Havn 2003, Eklund 2005).

Lokalt næringsliv er også en viktig kilde til arbeidslivskunnskap. Rådgivere kan ikke alene forventes å sitte med nødvendig kunnskap om alle yrker og arbeidsplasser. Her spiller lokalt næringsliv en sentral rolle som informasjonskilde, både direkte mot elever, men også for skolens rådgivere.

Evalueringsene av Delt rådgivningstjeneste og Bevisste utdanningsvalg, viste at det bl.a. av disse grunnene ble opplevd som en stor fordel at rådgiver har tett kontakt og samarbeid med det lokale næringslivet. Der rådgivers arbeidslivsnettverk er godt og stabilt, er dette en viktig ressurs for arbeidet (Buland og Havn 2002). Som vi har sett i kapittel 4, var da også kunnskap om lokalt næringsliv et av de behovene flest rådgiver pekte på i forbindelse med kompetanseheving i vår breddeundersøkelse. Vi ser også at rådgivernes samarbeid med bedrifter/næringsliv, ikke er svært utbredt.

Dette er også et område det i mange fylker har blitt jobbet strategisk med over lengre tid, blant annet gjennom etableringen av såkalt partnerskap for karriereveiledning. Dette er et samarbeid mellom flere aktører i offentlig og privat sektor, for på ulike måter å styrke yrkes- og utdanningsrådgivningen både i skolen og mot voksne arbeidssøkere. Organisatorisk har man valgt litt ulike modeller for dette arbeidet, men felles for alle er at de søker å bygge bedre, permanent nettverk mellom skolen og andre etater og organisasjoner. Det er blant annet det viktige nettverket rundt rådgivningsarbeidet som skal styrkes gjennom partnerskap (Buland og Havn 2002, Feiring og Helgesen 2007, Røste og Borgen 2008, Bogen, Vibe og Røste 2008).

I Norge ble ideen om å løsrive rådgivningen fra skolen, lagt død av de involverte i løpet av de første årene av dette århundret. Det har likevel gjennom hele perioden blitt arbeidet med planer om å opprette lokale kompetansesentra også for skolens rådgivning, for å styrke kompetansen og skape større fagmiljøer for det arbeidet som skjer i skolen. På mange måter kan en si at en viktig konkretisering av det partnerskapsarbeidet vi har omtalt overfor, har blitt etableringen av Karrieresenter i en rekke fylker.

Disse karrieresentrenes funksjon ser vi kan variere relativt mye fra fylke til fylke (Bungum og Buland 2009, Bungum og Buland 2010). Noe sentrale funksjoner utpeker seg likevel i de fleste. For det første er det de fleste steder en intensjon at karrieresenter skal fungere som møtested, og dermed som materialisert nettverk, både mellom rådgivere i ulike skoler og skoleslag, og mellom rådgivere og andre aktører. Gjennom karrieresenter, søker noen å bidra til at rådgiverne skal få et større faglig nettverk, noe som også er viktig av hensyn til kompetanseutvikling. Rådgiverjobben kan ofte oppleves som ensom, særlig på små skoler der det ofte er bare en rådgiver. Vi ser også i kapittel 4, at relativt mange rådgivere opplever å ha et svakt rådgivningsfaglig nettverk i skolen. Gjennom å samle rådgivere på ulike måter rundt karrieresenter, har mange ambisjoner om å skape et slikt rådgivningsfaglig miljø i en region, på tvers av enkeltskoler. *”For første gang i mitt liv har jeg fått rådgiverkollegaer”*, sa en erfaren rådgiver fra en ungdomsskole vi intervjuet, for å beskrive sin opplevelse av arbeidet i karrieresenter.

Om karrieresenter vil få en slik funksjon for hele skolen er det sjølsagt for tidlig å si, da man ennå er i en etableringsfase mange steder. Noen fylker har for eksempel ennå ikke etablert sine første senter.

Mange steder der senter er etablert, fungerer de som materialisert partnerskap, altså som en arena der samarbeidspartnere fra ulike etater og sektorer møtes med felles fokus. På den måten blir senter ofte en konkretisering av mer overordnede intensjonserklæringer og avtaler om slikt samarbeid. Dermed kan karrieresenter bli en støtte i skolens kontakt med næringsliv, og NAV, for å skaffe praksisplasser, bedrifter for besøk, og ikke minst i forbindelse med faget Utdanningsvalg. Også OT vil kunne ha nytte av karrieresenter i sitt arbeid i skjæringspunktet mellom skolen og arbeidslivet, og bidra det allerede etablerte samarbeidet mellom NAV og OT. I noen fylker tenker man derfor også å koble OT fysisk opp mot karrieresenter. Nok en gang er det viktig å peke på at man her er inne i en etableringsfase, og at det ennå er for tidlig å si noe om den endelige effekten av karrieresenter (Buland og Haugsbakken 2009, Bungum og Buland 2009, Bungum og Buland 2010).

En av intensjonene bak etableringen av karrieresenter har vært at de skal kunne fungere som kompetansebank for rådgivere, både ved å sitte på kunnskap rådgiverne kan utnytte, og ved å bidra til erfaringsutveksling mellom rådgivere og mellom rådgivere og andre. Karrieresenter vi har vært i kontakt med, legger vekt på å ansette folk med høy rådgiver- og arbeidslivskompetanse, og også ha et bredt nettverk. Karrieresenter kan dermed bli et viktig ledd i kompetanseutviklingen knyttet til skolens rådgivning. Rådgivere kan dessuten rette spørsmål til karrieresenter, hvor det er informasjon de er på jakt etter, eller er usikker på, knyttet til arbeidsmarkedskunnskap og lignende. Hvorvidt disse sentrene vil komme til å spille en slik rolle på bred front for skolens rådgivere, er det ennå for tidlig å si noe om. I vår sluttrapport håper vi å kunne si noe mer om dette.

Alt dette er typiske andrelinje-tjenester i forhold til rådgivningen, altså en rolle der karrieresenteret forholder seg til skolens rådgivere. I tillegg til dette ser vi at karrieresenter i noe ulik grad også definerer en rolle innen det en kan kalle en førstelinje-tjenesten. For det første ser man det som en sentral oppgave å yte karriereveiledning rettet mot voksne arbeidssøkere. Realkompetansevurdering for voksne vil også være en sentral oppgave knyttet

til dette. (Se for eksempel Bungum og Buland 2009, Bungum og Buland 2010 og Buland og Haugsbakken 2009)

I tillegg ser vi at mange karrieresenter også tilbyr direkte veiledning overfor elever/ungdom i rettighetsalder, og deres foresatte. Hvordan dette skjer, varierer. Noen steder tar man helst ikke imot denne gruppen til direkte møter, andre steder tar man imot de som av eget initiativ oppsløker dem. Andre steder igjen har man valg å ta imot skoleungdom til individuell konsultasjon, i samråd med rådgiver i skolen: *”Skoleelever tar vi bare imot etter henvisning fra rådgiver”*, sa en ansatt ved et karrieresenter i intervju.

Der det arbeides med etablering av karrieresenter i dag, er det så vidt vi kan se ikke en ambisjon om å erstatte skolens rådgivningstjenesten med Karrieresenter. Heller ikke NHO, som i utgangspunktet nok var tilhenger av en slik løsning, ønsker i dag dette. I hvor sterk grad rådgiverne i regionen skal knyttes til senteret, varierer nok noe. Noen steder ser vi at man har forsøkt med en ordning der rådgiverne har en dag avsatt til arbeide fysisk ved senteret. (Buland og Haugsbakken 2009)

Sammenfattende kan vi si at karrieresenter er et fenomen med mange roller, med mange ulike aspekter, og som oppfattes ulikt av ulike interessenter. (Bungum og Buland 2009)

Karrieresenter er eller kan for eksempel være:

- et sted å få karriereveiledning (og beslektede tjenester) for noen, og i dag primært voksne
- et sted å hente kompetanse for andre som jobber i feltet, primært rådgivere i skolen, men også bedrifter og andre. I denne rollen ser vi også at karrieresenter kan organisere seg på ulike måter, for eksempel:
 - o Som kompetansemegler, dvs. et bindeledd mellom fagmiljøer og praksisfeltet?
 - o Som aktiv pådriver i kompetanseutvikling, for eksempel ved å gjennomføre kurs og andre skolingstiltak
- et møtested for rådgivere i skolen, et materialisert rådgivernettsverk. Dette kan man være i kraft av å være møtearena etc. der rådgivere fysisk møtes, et organ for formidling av informasjon og erfaringer
- arrangør av samlinger og andre kompetansehevende tiltak rettet mot rådgiver i skolen
- et materialisert partnerskap, i betydningen forpliktende samarbeid mellom ulike aktører, institusjoner, etater og sektorer som alle har interesser knyttet til utdannings- og yrkesrådgivning

På mange måter ser vi altså at karrieresenter er tenkt å skulle ha en rolle som ”koblingsboks” i det totale systemet, et virkemiddel for å knytte aktører i og utenom skolen bedre sammen, for dermed å kunne yte bedre, sammensatte tjenester overfor ulike målgrupper. Hvorvidt og på hvilken måte karrieresenter vil komme til å fylle disse ulike rollene, er et empirisk spørsmål som kun kan besvares gjennom videre forskning.

Med hensyn til organisering og lokalisering av karrieresenter, har man så langt valgt ulike modeller i ulike deler av landet. Noen steder er karrieresenter lokalisert i eller sammen med NAV-kontor, andre steder er de koblet opp mot OPUS, noen steder er de lagt til videregående

skoler, mens de andre steder har fått sin egen lokalisering. Ulike lokaliseringssløsninger gir ulike utfordringer knyttet til ulike målgrupper. (Bungum og Buland 2009)

Arbeidet med å etablere karrieresenter, møter ulike utfordringer. Siden sentertanken også innebærer at ulike aktører/etater her skal møtes for samarbeid for styrket karriereveiledning, møter vi selvsagt en del problemstillinger knyttet til hvordan man sikrer at alle nødvendige aktører er på plass, og bidrar til å trekke lasset sammen. Å etablere slike nettverk på tvers av ulike organisasjoner, kulturer etc, er ofte en krevende jobb. (Se for eksempel Buland og Haugsbakken 2009)

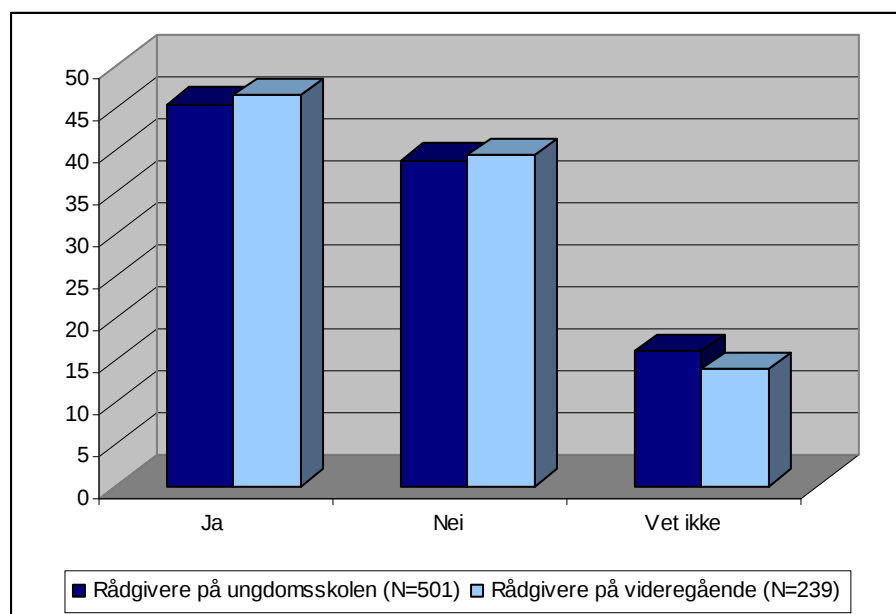
Noen karrieresenter ser også utfordringer knyttet til å nå alle de ulike målgruppene. Dette henger blant annet sammen med lokalisering. Voksne vil for eksempel kunne oppleve det som en barriere å oppsøke en skole, i de tilfeller karrieresenteret ligger der. Andre ganger handler det om markedsføring; relevante målgrupper kjenner ikke til senteret.

Skal senter fungere som en effektiv koblingsboks mellom ulike aktører, og som et viktig ledd i styrkingen av skolens rådgivning, er man avhengig av at alle aktører er på plass i det materialiserte nettverket senteret utgjør. Her ser man at ulike senter i ulik grad har lyktes for eksempel med å rekruttere skolens rådgivere. For der første kan dette være en utfordring knyttet til ressurs; dersom rådgivere opplever at samarbeid med karrieresenter legger beslag på for mye av den begrensede rådgiverressursen, kan dette blir en bremse for arbeidet. Dette henger igjen selvsagt sammen med i hvilken grad rådgiverne opplever at senteret bidrar til å dekke deres opplevde behov. Rådgiverne må oppleve at senteret bidrar til å gjøre deres hverdag enklere, gjennom sin kompetanse eller på andre måter, for helhjertet å slutte opp om slikt arbeid.

Hvis eksterne karrieresenter oppleves som en konkurrent til skolens rådgivere, stimulerer dette heller ikke til samarbeid. I stedet for å være en ressurs, kan man de risikere at karrieresenter av noen vil bli opplevd som en trussel, et ekko etter tidligere ønsker om å flytte rådgivningen ut fra skolen. (Buland og Haugsbakken 2009) Noen steder ser vi helt klart at dette er en levende problemstilling, som kan føre til at enkelte rådgivere er noe tilbakeholdne i forhold til samarbeid med karrieresenter. Andre steder er dette åpenbart i svært liten grad et tema. Skal man unngå dette, tror vi at det er viktig at man tidlig etablerer en klar arbeidsdeling og avklaring i forhold til hvem som gjør hva, hvem som har ansvar for hvilke målgrupper etc. Klare rammer for samarbeidet gir godt grunnlag for nettverksbygging. Videre utvikling vil vise hvor godt man lykkes med dette arbeidet.

I breddeundersøkelsen ville vi kartlegge skolens rådgiveres forhold til og forventninger til slike karrieresenter. For det første ville vi vite om slike senter faktisk er en ressurs som er tilgjengelig for alle skoler. Vi spurte derfor om det finnes eksterne karrieresenter i den regionen skolen ligger.

Figur 5.5.1 Finnes det eksterne karriereveiledningssenter i din region? Rådgiver på ungdomsskolen og rådgivere på videregående



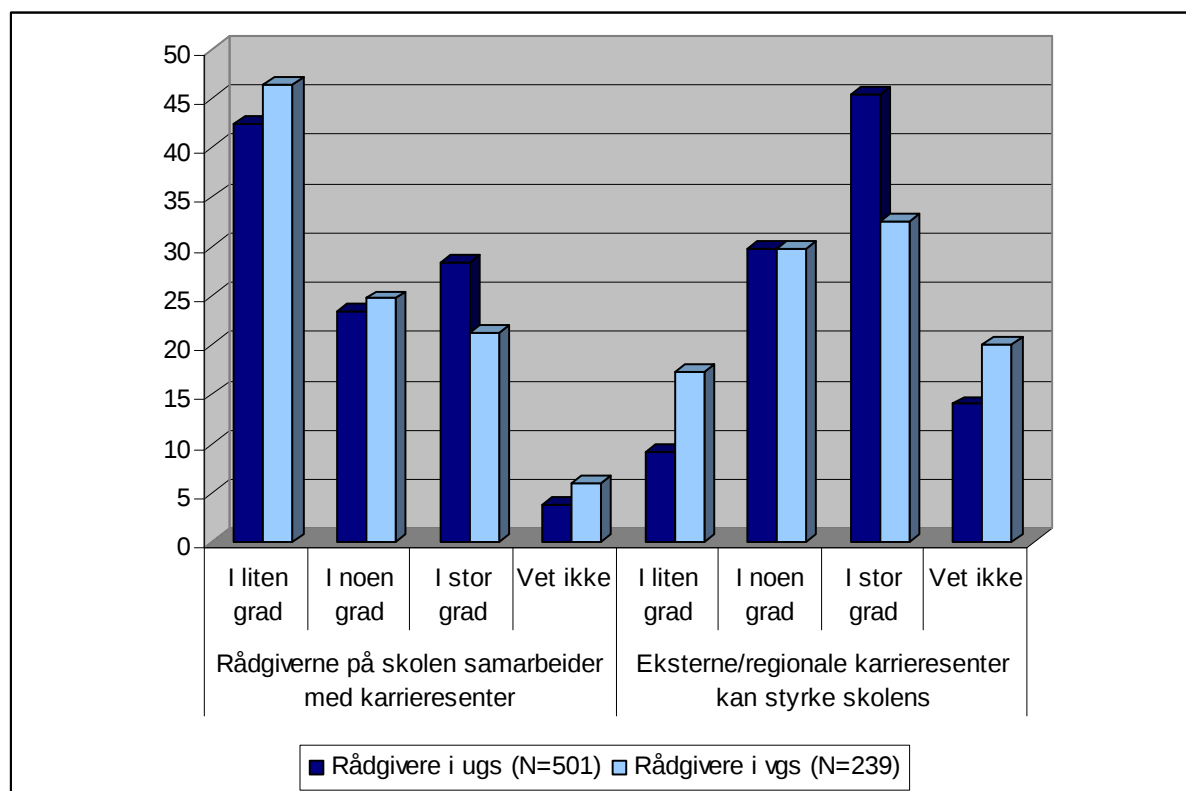
Her svarte som vi ser 45 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 46 % av rådgiverne i videregående skole ja, mens 39 % i begge skoler svarte nei. Karrieresenter oppleves med andre ord en tilgjengelig ressurs for rundt halvparten av norske skoler i dag.

At karrieresenter finnes tilgjengelig i en region, betyr jo ikke nødvendigvis at rådgiverne i regionene benytter seg av denne ressursen. For å få et bilde av dette, spurte vi om rådgiverne på skolen arbeider med karrieresenter.

Svarene på dette viser som vi ser at det ikke er noen 1:1 forhold mellom eksistensen av karrieresenter, og bruk av denne potensielle ressursen i rådgivningsarbeidet. I ungdomsskolene svarer 29 % av rådgiverne at de i stor grad samarbeider med karrieresenter, mens det tilsvarende i videregående skole er 22 %. 43 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 47 % av rådgiverne i videregående oppgir at de i liten grad samarbeider med eksterne karrieresenter.

Slik vi ser det, viser dette at det å innarbeide et eksternt karrieresenter i skolens arbeid, er en prosess som er betydelig mer omfattende enn bare etableringen av slike senter. Når senter er på plass, må samarbeidsrutiner etableres/vokse fram, man må finne fram til egnet arbeidsdeling etc. Først når alt dette er på plass, kan en snakke om at eksterne karrieresenter er en integrert del av det totale rådgivningsapparatet. Hvorvidt dette skjer, vil vi søke å belyse gjennom vår videre evaluering.

Figur 5.5.2 Rådgivernes samarbeid med eksterne aktører, påstand 2 og 15, rådgivere i ungdomsskolen og rådgivere i videregående skole

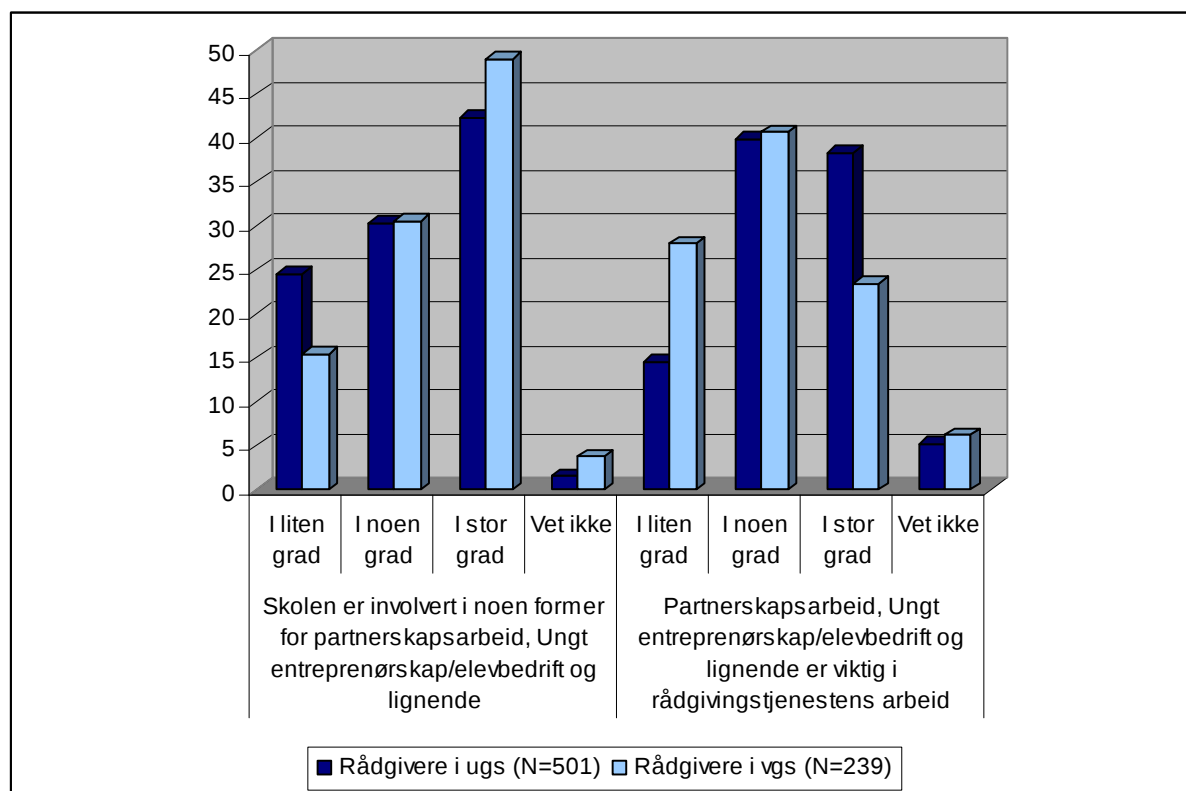


Hvordan vurderer rådgiverne nytten av eksterne karrieresenter i forhold til eget virke; har man forventninger om at dette vil styrke rådgivningen i skolen. For å få et bilde av dette, ba vi rådgiveren etta stilling til påstanden ”Eksterne/regionale karrieresenter kan styrke skolens rådgivningstjeneste.”

46 % av rådgiverne i ungdomsskolen mente at dette i stor grad var tilfelle, mens bare 9 % mente at det i liten grad var sant. I videregående skole mente 33 % at dette i stor grad var tilfelle, mens 17 % mente at dette bare i liten grad var tilfelle. 20 % svarte her vet ikke, mot 14 % i ungdomsskolene.

Som vi ser, er det en utbredt positiv holdning og forventning til at karrieresenter kan bidra til å styrke rådgivningsarbeidet. Særlig er dette tilfelle i ungdomsskolen. Vi ser en betydelig mindre positiv forventning i videregående skole.

Figur 5.5.3 Rådgivernes samarbeid med eksterne aktører påstand 13 og 14, rådgivere i ungdomsskolen og rådgivere i videregående skole



Karrieresenter er ikke det eneste virkemidlet som er utviklet for å styrke skolens samarbeid med verden utenfor skoleportene. Ulike former for partnerskapsavtaler, Ungt entreprenørskap, elevbedrift etc, har også blitt etablerte deler av rådgivningsarbeidet, og viktige kilder til praktisk arbeidslivskunnskap for både elever og rådgivere. Vi spurte derfor våre respondenter om deres skole var involvert i arbeid av denne typen; partnerskap, Ungt entreprenørskap, elevbedrift og lignende.

I ungdomsskolen svarte 43 % av rådgiverne at de i stor grad var involvert i slikt arbeid, mens 25 % svarte at dette i liten grad var tilfelle. I videregående skole var det tilsvarende tallene 50 % og 15 %. Vi ser altså en viss tendens til at dette er mer utbredt i videregående enn i ungdomsskolen.

Vi spurte også om arbeid av denne typen var viktig for rådgivernes arbeid. I ungdomsskolene svarte 39 % at det i stor grad var viktig, 15 % mente at det i liten grad var viktig, mens 41 % mente at det i noen grad var viktig for deres arbeid.

I videregående skole mente som vi ser 24 % av rådgiverne at slikt arbeid i stor grad er viktig for skolens rådgivningsarbeid, 29 % mente at dette i liten grad var tilfelle, mens 41 % også her mente at det i noen grad kunne være tilfelle.

Vi ser noe av den samme tendensen her som når det gjelder eksterne karrieresenter. Rådgivere i videregående skole er noe mindre tilbøyelige til å mene at slikt arbeid er viktig for deres arbeid.

En grunn til disse ulikhetene mellom skoleslag, kan være at rådgivertjenesten i videregående skoler opplever å ha en større faglig tyngde, og også et større faglig nettverk med andre rådgivere, enn det som er tilfellet i ungdomsskolen. Behovet for slikt nettverk kan derfor oppleves som mindre i videregående skole enn i ungdomsskolen. Vi ser også at man i videregående skole opplever å ha kommet lengre i kompetanseutvikling enn i mange ungdomsskoler. Dette kan også bidra til at behovet for eksterne aktører som for eksempel karrieresenter ikke oppleves som så stort. Kan vi kanskje snakke om at rådgiverne i videregående har kommet et skritt lengre i profesjonaliseringen av sitt yrke, og dermed også har sterkere faglige nettverk? Og kan dette bidra til å forklare hvorfor de vurderer karrieresenter og ulike former for annet nettverksarbeide som noe mindre sentralt for sitt arbeid?

Som sagt overfor, ser det ut til å være viktig for etableringen av karrieresenter, at man får til en tidlig avklaring av arbeidsfordeling og arbeidsoppgaver. Hvilke oppgaver mener så skolens rådgivere at eksterne karrieresenter primært bør arbeide med? I breddeundersøkelsen spurte vi om dette, og resultatet kan leses i figur 5.5.4

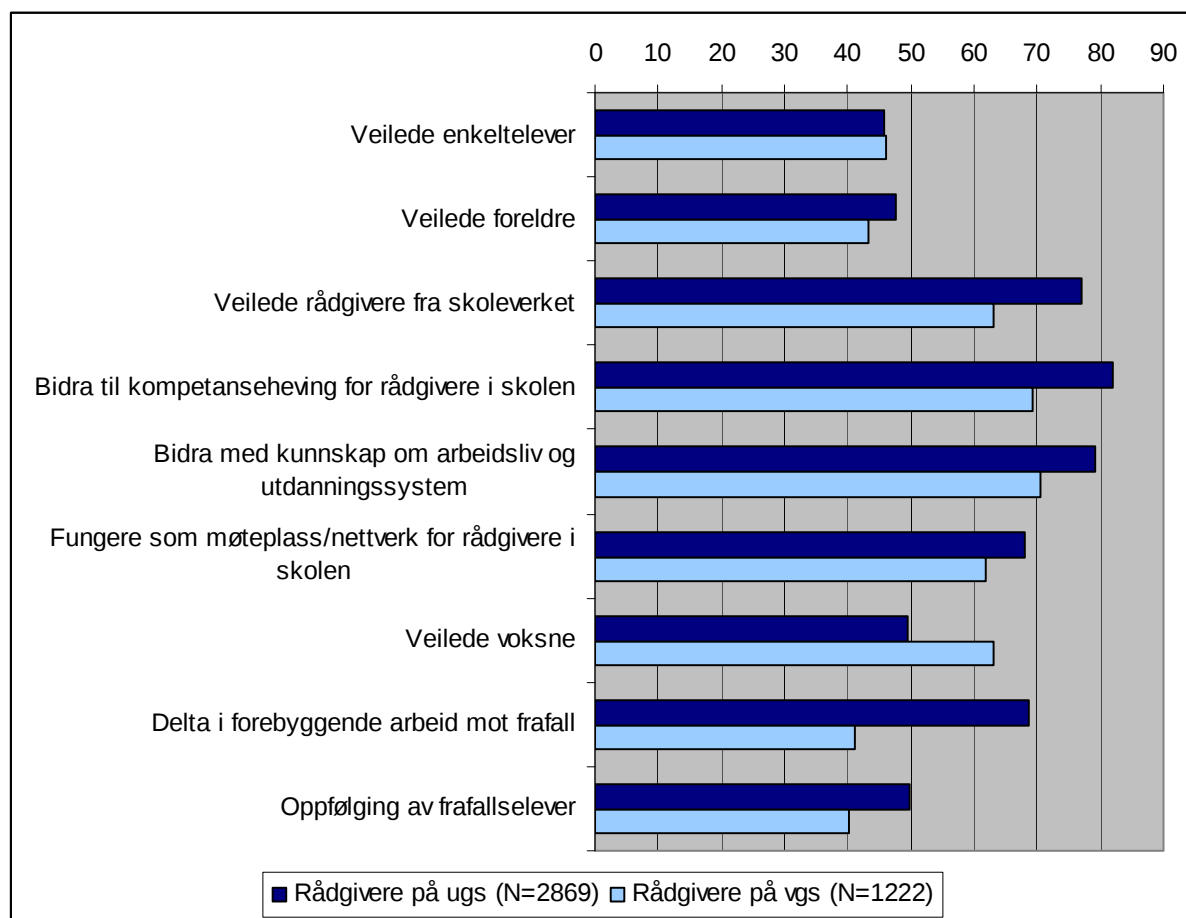
Som vi ser mener en betydelig andel av rådgiverne både i ungdomsskolen og videregående skole at rådgiver kan bidra i arbeidet på en rekke ulike områder. Generelt ser vi at flere rådgiverne i ungdomsskolen mener at karrieresenter kan ha flere oppgaver, enn det som er tilfelle for rådgiverne fra videregående skole.

I ungdomsskolen er det for eksempel 77 % av rådgiverne som mener at slike senter bør gi veiledning for rådgivere fra skoleverket, mens tilsvarende tall i videregående skole er 63 %.

82 % av rådgiverne i ungdomsskolen mener at karrieresenter bør bidra til kompetanseheving for rådgivere i skolen, mens 69 % av rådgiverne i videregående mener det samme.

79 % av rådgiverne i ungdomsskolen mener at karrieresenter kan bidra med kunnskap om arbeidsliv og utdanningssystem, mens 71 % i videregående skole mener dette bør være en viktig oppgave. 69 % i ungdomsskolen mener at karrieresenter bør delta i forebyggende arbeid mot frafall, mens bare 41 % i videregående mener dette er viktig. 68 % av rådgiverne i ungdomsskolen mener at karrieresenter bør fungere som møteplasser for rådgivere i skolen, mens tilsvarende tall fra videregående skole er 62 %.

Figur 5.5.4 Hvilken rolle bør karrieresenterne ha? Rådgivere i ungdomsskolen og rådgivere i videregående, flervalgsspørsmål



Derimot mener 63 % av rådgiverne i videregående skole at karrieresenter bør drive veiledning av voksne, mot bare 50 % i ungdomsskolen. Når det gjelder veiledning av enkeltelever i skolen, ser vi at det er relativt stor enighet mellom rådgivere i ungdomsskole og videregående skole, begge steder mener 46 % av rådgiverne at dette bør være en oppgave karrieresenter kan utføre.

Nok en gang dannes det et bilde av en rådgivertjeneste i videregående skole som ser mindre behov for karrieresenter enn det rådgiverne i ungdomsskolen gjør. Nok en gang er det kanskje rimelig å tolke disse svarene som at rådgivere i videregående opplever å ha høyere kompetanse, og ha mer tro på egne muligheter til å løse sine pålagte oppgaver, enn det rådgiverne i ungdomsskolen gjør? Arbeidet med å styrke rådgivertjeneste de siste årene, kan se ut til å ha gitt enda større virking i videregående skole enn i grunnskolen?

6 En rådgivers hverdag – oppgaver og praksis

I det følgende kapitlet vil vi se nærmere på praksis i skolens rådgivningsarbeid i 2009. Hvilke arbeidsoppgaver utfører rådgiverne, hva dominerer deres hverdag i skolen? Dette har vi søkt å sammenholde med status på feltet i 2000, slike det framkom gjennom Teigs studie av rådgivernes arbeid og kompetanse. (Teig 2000)

6.1 Rådgivningens ”tre oppdrag” – hva er gode råd, for hvem?

Når man ser på innhold og arbeidsoppgaver i skolens rådgivning, er det viktig å se på den samfunnsmessige kontekst denne tjenesten befinner seg i. Rådgiverne i skolen, kanskje særlig de som har ansvar for yrkes- og utdanningsrådgivningen, befinner seg i et kontinuerlig krysspress, i skjæringspunktet for tre ulike gruppers behov. På samme tid skal rådgivningen tilfredsstille elevenes, næringslivets og skolens behov.

De primære brukere for skolens rådgivning, er elevene. Disse har krav på å få en rådgivning som både hjelper dem til å få en meningsfull skolegang, og å få tilfredstilt sine ønsker mht framtidige utdannings- og yrkesvalg i størst mulig grad. Elevene har krav på å få realisert sine egne ønsker, i den grad det er mulig, og i samsvar med egne evner og muligheter.

For det andre har næringslivets spesifikke behov for kompetanse og arbeidskraft, i dag og i framtiden. I forlengelsen av dette har man også forventninger til at skolens rådgivere skal bidra til å fylle disse behovene. For mange elever må ikke velge utdanningsveier som fører til yrker næringslivet ikke selv har behov for. Her vil det også handle om ulike behov mellom nasjonalt og lokalt næringsliv. Disse to tingene er ikke alltid umiddelbart compatible med det som er elevenes ønsker. Som vi har vært inne på, var jo nettopp for dårlig samsvar mellom ungdoms valg og næringslivets behov, et av utgangspunktene for debatten rundt kvaliteten til rådgivningen i skolen i Norge.

For det tredje skal rådgivningen tilfredsstille skolens behov og muligheter, også økonomisk. Til en viss grad må de råd som blir gitt også ta hensyn til skolens kostnadsstruktur; for mange elever kan ikke velge for kostbare utdanningsveier. Et annet viktig hensyn som må tas, handler om dimensjonering. Hvis for mange velger yrkesfaglige opplæringsløp, kan man komme i en situasjon der man mangler læreplasser. De som ikke får læreplass er da avhengig av å gjennomføre et tredje påbyggingsår i skole, noe som i mange tilfeller oppfattes som lite tilfredsstillende (Teige et.al. 2009: 125). I tillegg er det nå svært stort fokus på frafall/gjennomstrømning i videregående opplæring, og rådgivningen i skolen blir sett som et sentralt redskap i arbeidet for å redusere frafall i videregående opplæring. Flere av våre informanter har vært inne på at dette også kan påvirke de råd som blir gitt, i retning av å gi ”trygge” råd i forhold til gjennomføring framfor dristigere råd i samsvar med elevens ønsker og drømmer?

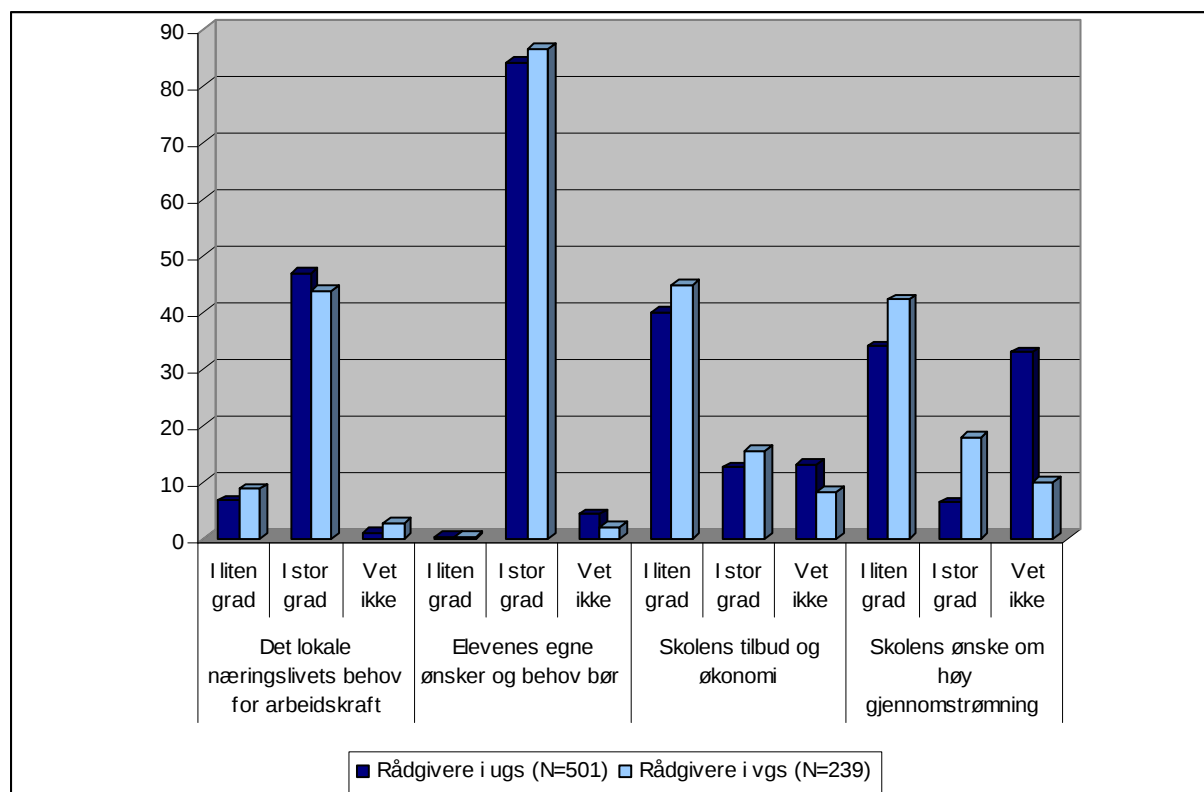
Det er dette til tider vanskelige trekantforholdet rådgivningen i skolen hele tiden befinner seg i. Utfordringen er å finne den rette balansen mellom de tre gruppenes behov, og det er langt i fra sikkert at de ulike ønsker og behov til rådgiverne er lett forenlige. Det er dette som hele tiden må med i forståelsen av måten denne tjenesten fyller sine oppgaver på.

For å få et bilde av hvordan rådgiverne forholder seg til dette trekantforholdet, spurte vi i breddestudien om i hvor stor grad man var enige i at følgende fire tema bør være sentrale i yrkes- og utdanningsarbeidet:

- Det lokale næringslivets behov for arbeidskraft
- Elevenes egne ønsker og behov
- Skolens tilbud og økonomi
- Skolens ønske om høy gjennomstrømning

Svarene på dette ser vi framstilt i figur 6.1.1, som viser hvor mange rådgivere som har svart de to høyeste alternativene i forhold til hvor sterkt de ulike tema bør vektlegges i arbeidet.

Figur 6.1.1 Temaer som bør være sentralt i yrkes- og utdanningsrådgivningen, fordelt på rådgivere i ungdomsskolen og i videregående



Elevenes ønsker og behov er som vi ser det som dominerer. 85 % av rådgiverne i ungdomsskole og 87 % av rådgiveren ei videregående skole mener dette i stor grad bør være et sentralt fokus/tema i arbeidet. Rådgiverne ser imidlertid også klart de andre sentrale behov de skal møte. Som vi ser mener 47 % av rådgiverne i ungdomsskolen at næringslivets behov i stor grad bør være tema. I videregående skole er 45 % av rådgiverne enige i dette. "Skoleinterne" forhold er det som åpenbart vektlegges minst. 13 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 16 % i videregående skole mener at dette er tema som må tillegges stor vekt i arbeidet. Når det gjelder skolens ønske om høy gjennomstrømning ser vi at bare 7 % av

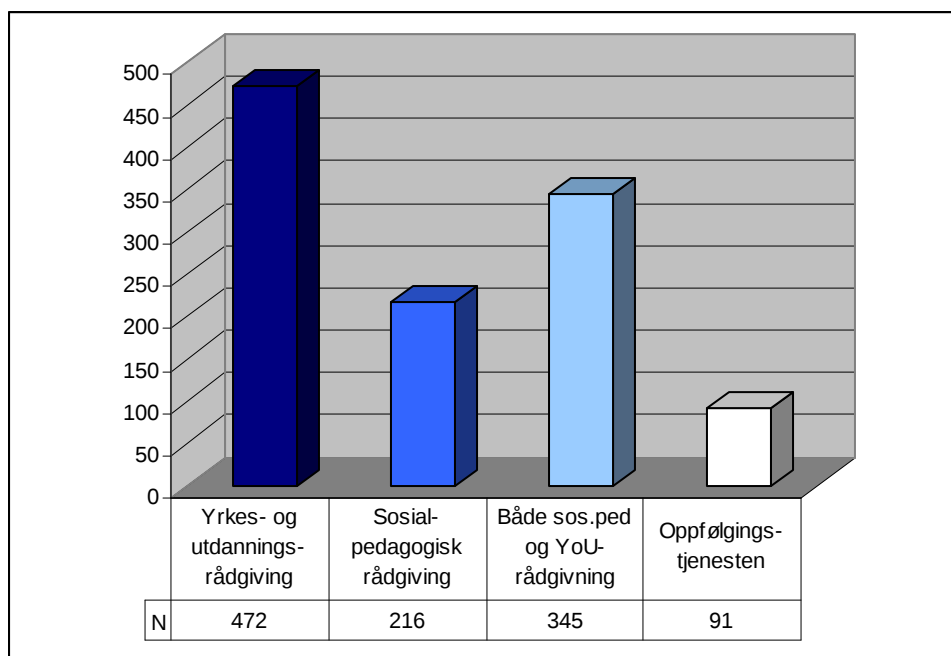
rådgiverne i ungdomsskolen, mot 18 % i videregående skole, mener at dette er et tema som må vektlegges tungt.

Eleven står med andre ord fremst i rådgivernes bevissthet. Det er elevens ønsker og behov man først og fremst opplever at man er der for å tilfredsstille. Dette er selvsagt helt i tråd med både forskriftens ord og intensjon, og med rådgivernes tradisjonelle oppfatning av sin samfunnsmessige rolle. Samtidig ser vi altså at en relativt stor andel også ser at den jobb de gjør, har og bør ha betydning for næringslivet og dets behov. Betydelig færre ser seg selv som et redskap for tilfredsstillelse av mer ”skoleinterne” behovsstrukturer.

6.2 En sammensatt rolle – en allsidig hverdag

Som nevnt i kapittel 3 har forskriften til opplæringsloven blitt utvidet i 2008/2009 med nærmere forskrifter om rådgiving. Forskriften går nærmere inn på elevens rett til nødvendig rådgiving, og hva eleven kan få hjelp til. Dette er ment å gi noe mindre lokalt fortolkningsrom for en rådgivers arbeidsoppgaver og forpliktelser. Den samme forskriften har to egne paragrafer om Sosialpedagogisk rådgiving og Utdannings- og yrkesrådgiving (§22-2, og §22-3), og et eget kapittel om Oppfølgingstjenesten (kap. 13). Det kan være av interesse å se på hvor vårt utvalg av rådgivere plasserer seg i forhold til disse arbeidsoppgavene.

Figur 6.2.1 Rådgivernes arbeidsoppgaver og type rådgiving (N =1124, flere svar mulig)



Når vi spør rådgiverne i vårt utvalg om hvilken type rådgiving som ligger innen deres arbeidsoppgaver ser vi at 64 % arbeider med yrkes og utdanningsrådgiving, 29 % rapporterer å arbeide med sosialpedagogisk rådgiving, mens 46 % arbeider med generelt rådgivingsarbeid som innbefatter begge disse typer rådgiving. 12 % oppgir å arbeide med oppfølgingstjenesten.

Vi har gått arbeidsoppgavene nærmere i sømmene ved å spørre hvor stor befatning rådgiverne har med 29 ulike arbeidsoppgaver. Disse oppgavene samsvarer i stor grad med et spørsmålsbatteri brukt av Teig (2000) i en kartlegging av skolerådgivningen, med visse unntak og tilpassinger til vårt formål. Svaralternativene strekker seg fra "ingen befatning med oppgaven", "dekker deler av oppgaven", "har store deler av oppgaven" til "har hele oppgaven" (i tillegg til en kategori for "vet ikke"). Vi har valgt å ha egne kategorier for 'store deler' og 'hele oppgaven' (i motsetning til Teig som har slått sammen disse (Teig 2000)) for å få frem nyanser i svarene. Dette vil nok påvirke svarene og sammenlignbarheten noe. Vi har i noen tilfeller nedenfor valgt å slå sammen svarprosentene for disse to kategoriene for å sammenligne med Teigs resultater, men disse må tolkes med omhu siden svarskalaen ikke er helt lik i 2000 og 2009. Vi må også ta i betraktning forskjeller i utvalget ved de to undersøkelsene. Begge dekker rådgivere som arbeider i grunnskole med ungdomstrinn og videregående skole. Vårt utvalg er imidlertid en god del større, og har en større dekning av ungdomsskolen sammenlignet med Teigs utvalg.

Siden rammene for rådgivingsarbeidet vil variere noe mellom ulike skoletyper, kan det være av interesse å se svarene fra rådgivere i ungdomsskolen²⁰ (i vårt utvalg totalt 501) og i videregående skoler (239). Dette også til sammenligning med Teig (2000). Tabell 6.2.2 i vedlegget viser svarene på dette spørsmålsbatteriet for hver skoletype. I tillegg kan det være interessant å se nærmere på hvor sentrale de ulike arbeidsoppgavene er for rådgivere som jobber med ulike typer rådgiving, for eksempel yrkes- og utdanningsrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving (vist i Figur 6.2.1). Tabell 6.2.3 i vedlegget viser svarene på spørsmålsbatteriet fordelt på ulike typer rådgiving. Nedenfor vil vi ta for oss hver enkelt oppgave, og se på det totale utvalget i tillegg til sammenligninger mellom de overnevnte gruppene.

Organisering av tilbud og oppfølging av elever med behov for særskilt tilrettelegging

Om vi ser på utvalget av rådgivere samlet er det ikke mange rådgivere som har organisering av tilbud for elever med behov for tilrettelagt opplæring som hele sin oppgave. Det samme gjelder oppfølging av disse elevene. 38 % rapporterer at de dekker deler av begge disse arbeidsoppgavene (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg).

Om vi sammenligner de to ulike skoleslagene ser det ut til at det er noe mindre fokus på slike oppgaver i ungdomsskolen enn i videregående skole (Figur 6.2.3 i vedlegg). Om vi ser til Teig (2000) fant også han at rådgivere i videregående skole er mer engasjert i utfordringer knyttet til organisering og oppfølging av elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Samtidig kan vi spore en viss økning i befatningen med både organisering av tilbud og oppfølgingen blant rådgiverne i ungdomsskolen i vårt utvalg i 2009 sammenlignet med i 2000 (Figur 6.2.3 i vedlegg).

Når vi sammenligner ulike typer rådgiving (jf Figur 6.2.1) er oppgavene med organisering og oppfølging av slik tilrettelagt opplæring ganske jevnt fordelt, men utøves noe mindre blant de som driver med yrkes- og utdanningsrådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

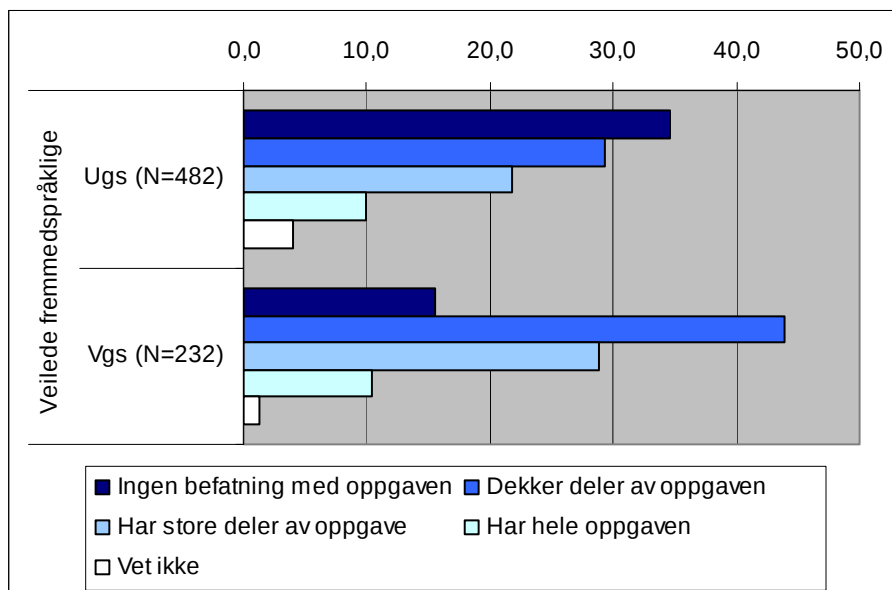
²⁰ I vårt tilfelle har vi slått sammen kategorien 'Grunnskole 1-10 trinn' og 'Ungdomsskole/ungdomstrinnet' da rådgiving i hovedsak foregår på ungdomstrinnet.

Veiledning av fremmedspråklige elever

Heller ikke denne arbeidsoppgaven er veldig utbredt i det totale utvalget av rådgivere. 34 % dekker deler av oppgaven, mens 28,5 % har ingen befattning med oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Når vi sammenligner skoleslagene (Figur 6.2.4) ser vi at rådgiverne i videregående skole er mer opptatt av dette enn sine kollegaer i ungdomsskolen. 44 % dekker deler av veiledningen av fremmedspråklige elever, og 28 % dekker store deler i vgs. Også her ser vi samsvar med Teig (2000), i tillegg til en generell økning i slik type veiledning både på ungdomsskole og videregående nivå.

Som i forrige oppgave ser veiledning av fremmedspråklige ut til å være noe mindre sentralt blant yrkes- og utdanningsrådgivere enn blant de andre gruppene i Figur 6.2.1 (se Tabell 6.2.3 i vedlegg).

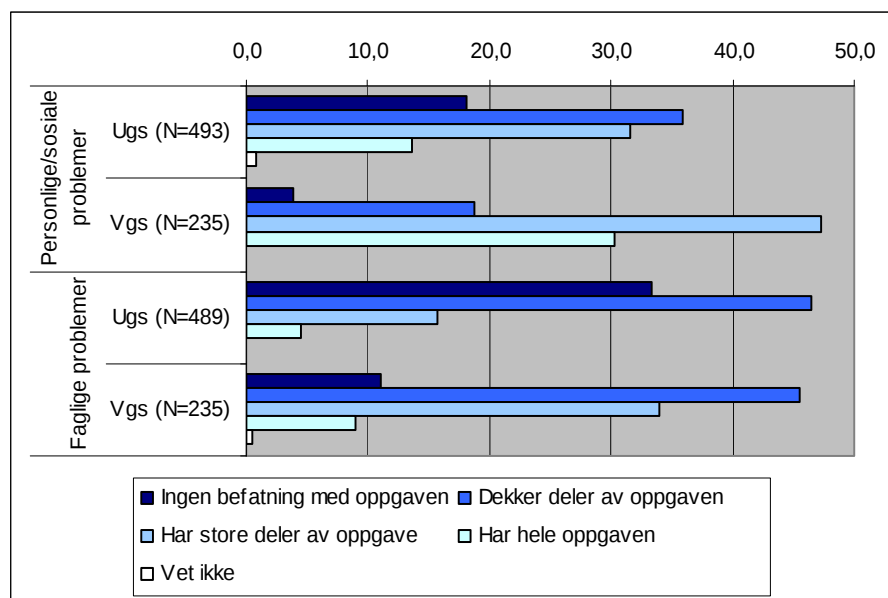
Figur 6.2.4: Veiledning av fremmedspråklige elever (%)



Hjelpe elever med personlige/sosiale problemer

Å hjelpe elever med personlige og sosiale problemer er mer utbredt blant rådgiverne i utvalget enn å hjelpe til med faglige problemer. I det totale utvalget har 36,9 % av rådgiverne store deler av oppgaven med å hjelpe elever med personlige/sosiale problemer (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg).

Figur 6.2.5: Hjelpe elever med personlige/sosiale og faglige problemer (%)



Oppgaven med personlige og sosiale problemer ser vi er mest fremtredende på videregående nivå, 77 % har store deler av, eller hele denne oppgaven, sammenlignet med 45 % på ungdomsskolenivå (Figur 6.2.5). De tilsvarende tallene fra Teig (2000) er 62 % og 33 %, så vi ser også her at rådgiverne tar større del i arbeidet med denne oppgaven i dag.

Vi må her ta i betraktning at flest rådgivere i utvalget plasserer seg innen yrkes- og utdanningsrådgiving heller enn sosialpedagogisk rådgiving som nevnt i figur 6.2.1. Jf §22-2 i Forskrift for Opplæringslova (FOR-2006-06-23-724) er det i hovedsak denne formen for rådgiving som vil ta for seg elevens personlige, sosiale og emosjonelle problemer. Når vi ser på fordelingen langs de ulike typer rådgiving ser vi som forventet at denne oppgaven er mest utbredt blant de rådgiverne i utvalget som driver med sosialpedagogisk rådgiving, de som driver med generelt rådgivingsarbeid og med oppfølgingstjenesten, og er mindre utbredt blant yrkes- og utdanningsrådgivere (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Å hjelpe eleven med faglige problemer

Når det gjelder faglige problemer dekker 46 % deler av denne oppgaven, mens 26 % har ingen befattning med oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). I figur 6.2.5 har vi sammenlignet resultatene mellom de ulike skoletypene. Rådgivere ved videregående skoler tar seg mer av de faglige problemer enn sine kollegaer på ungdomsskolen. Det kan også se ut til å være en økning på videregående nivå siden i 2000. Fra 27 % til 43 % tar seg av store deler/hele denne oppgaven. Som ovenfor ser det ut til at denne oppgaven er noe mindre utbredt blant yrkes- og utdanningsrådgivere enn blant de andre typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Å ha kontakt med hjemmet

41 % av rådgiverne i utvalget har store deler av oppgaven med kontakt med hjemmet (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Denne kontakten viser seg noe mer utbredt i videregående

skole enn i ungdomsskolen (Figur 6.2.3 vedlegg). 52 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 60 % i videregående skole har store deler av/hele denne oppgaven. Tilsvarende tall fra Teig (2000) er 16 % og 24 % ved de ulike skoletypene, så det ser altså ut til at denne oppgaven har fått et ganske mye større fokus siden den gang, noe som også gjenspeiler seg utdanningspolitisk. Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgivere (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

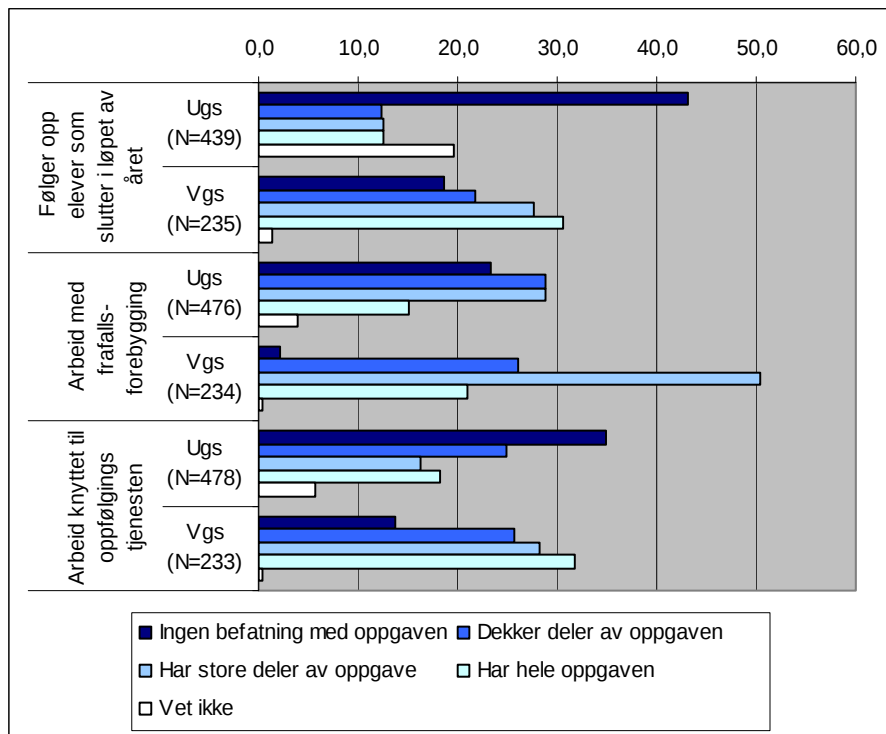
Samarbeider med PPT, NAV eller lignende

Slike samarbeid er ganske utbredt blant rådgiverne i utvalget; 43 % har store deler av oppgaven, mens 30 % har hele denne oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Rådgivere i videregående skole har en større del av denne oppgaven enn i ungdomsskolen (Figur 6.2.3 i vedlegg). 81 % har store deler/hele oppgaven i videregående versus 68 % i ungdomsskolen. Om vi sammenligner med tall helt tilbake til 1989 ser vi at dette arbeidsfeltet står stadig mer sentralt blant rådgiver standen (Teig 2000).

Denne oppgaven er utbredt blant alle typene rådgiving, men mest blant de som arbeider med oppfølgingstjenesten og også blant sosialpedagogiske rådgivere.

Å følge opp elever som slutter i løpet av året

Figur 6.2.6: Forebygging og oppfølging av frafall (%)



Å følge opp elever som slutter er ikke en utbredt arbeidsoppgave blant det totale utvalget rådgivere. 34 % har ingen befattning med slik oppfølging (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i

vedlegg). Når vi ser på de ulike skoletypene finner vi at rådgivere i videregående skole tar større del i denne oppgaven (Figur 6.2.6). Sammenlignet med resultatene i 2000 ser vi lite økning i slik oppfølging i ungdomsskolen, men en økning fra 36 % til 58 % blant rådgivere i videregående som hevder å ha store deler/hele oppgaven med oppfølging av elever som slutter (Teig 2000). Det bør nevnes at hele 20 % av rådgiverne som jobber i ungdomsskolen i vårt utvalg svarer at de "ikke vet" på dette spørsmålet. Dette kan tyde på visse uklarheter i ansvaret for denne oppgaven. Arbeidet med denne oppgaven er også ganske spredt blant de ulike typene rådgiving, men er mest sentral for de som jobber med oppfølgingstjenesten, og minst sentral for de som jobber med yrkes- og utdanningsforskning (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Forebygging av frafall

I spørsmålet om arbeid med frafallsforebygging svarer 36 % av utvalget rådgivere at de har store deler av oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Denne oppgaven er noe mer utbredt enn forrige oppgave. Blant rådgiverne i videregående gjelder dette for 50 %, og i ungdomsskolen 29 % (Figur 6.2.6). Også denne oppgaven er mindre hyppig blant yrkes- og utdanningsrådgivere og mer hyppig innen oppfølgingstjenesten (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Arbeid knyttet til Oppfølgingstjenesten

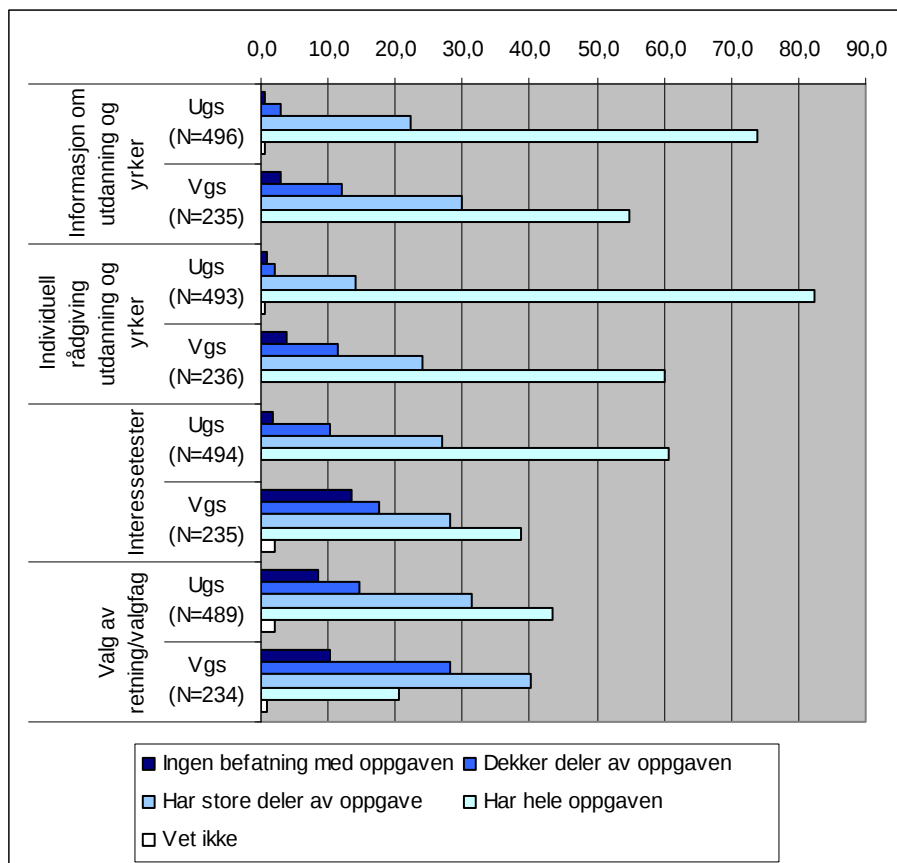
Arbeid opp i mot oppfølgingstjenesten er ganske spredt i utvalget med tanke på hvor stor befatning rådgiverne har med dette (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Igjen ser vi en større andel rådgivere i videregående skole (60 %) som har store deler/hele denne oppgaven sammenlignet med i ungdomsskolen (35 %) (Figur 6.2.6). Oppgaven er også spredt blant de ulike typer rådgiving. Arbeid med oppfølgingstjenesten er noe mer sentralt for de som jobber med sosialpedagogisk rådgiving enn innen yrkes- og utdanningsrådgiving, og selvsagt mest utbredt blant de som arbeider med oppfølgingstjenesten (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Gi informasjon om utdanning og yrker

Som nevnt er det å gi informasjon om utdanning og yrker en sentral arbeidsoppgave for rådgiverne i vår breddeundersøkelse. 68 % dekker hele denne oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg).

Sammenlignet mellom skoletypene (Figur 6.2.7) er det flest rådgivere i ungdomsskolen som rapporterer å ha hele denne oppgaven (74 % versus 55 % i videregående). Om vi slår sammen de to siste vurderingskategoriene er der 96 % av rådgiverne i ungdomsskolen som har store deler/hele oppgaven og 85 % i videregående. Det er ganske lite endring i tallene fra 2000, men 10-11 % økning i rådgivere som rapporterer å ha store deler/hele oppgaven med å gi informasjon om utdanning og yrker. Oppgaven er sentral for alle de ulike typene rådgiving, men mest innen yrkes- og utdanningsrådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Figur 6.2.7: Informasjon og rådgiving i forbindelse med utdanning og yrker (%)



Individuell rådgiving om utdanning og yrker

Den mest utbredte arbeidsoppgaven i vårt spørsmålsbatteri er 'individuell rådgiving om utdanning og yrker'. 75 % har hele denne oppgaven i det totale utvalget (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). I følge Figur 6.2.7 er det også her flest rådgivere i ungdomsskolen som rapporterer å ha store deler/hele oppgaven (95 %) sammenlignet med i videregående skole (84 %). Dette utgjør en 10 % og 7 % økning fra Teigs resultater i 2000. Oppgaven er sentral for alle de ulike typene rådgiving, men mest innen yrkes- og utdanningsrådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

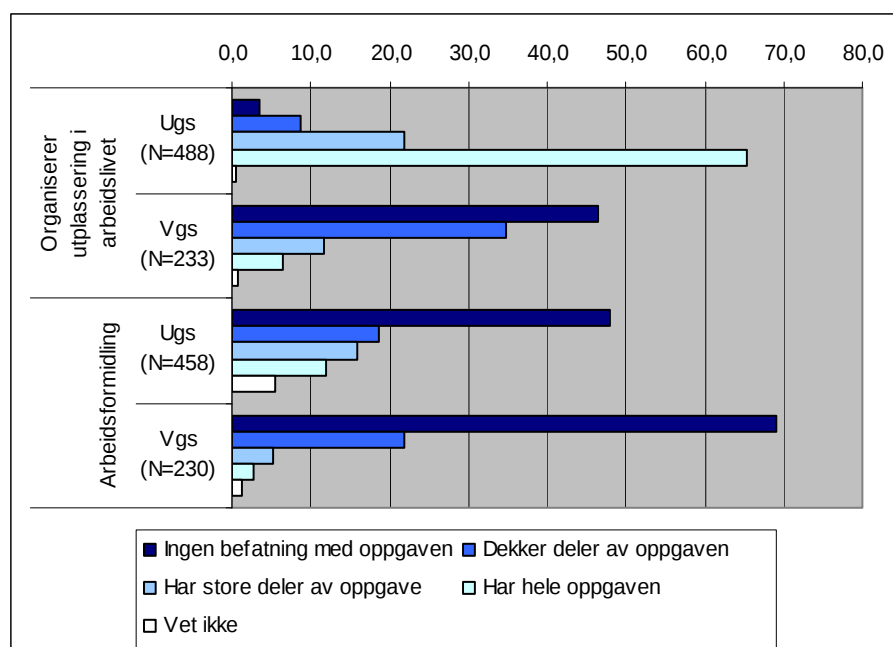
Gjør interessetester som en del av yrkes- og utdanningsrådgivingen

Interessetesting er også svært utbredt i utvalget. 53,5 % av rådgiverne håndterer hele denne oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Som vi ser av figur 6.2.7 er flest av disse fra ungdomsskolen (60,7 %). Her er forskjellen til rådgiverne i videregående skole ganske stor i vårt utvalg (38,7 % i videregående skole har hele denne oppgaven). Oppgaven er sentral for alle de ulike typene rådgiving, men mest innen yrkes- og utdanningsrådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Rådgiving om valg av retning/valgfag

At rådgiving om valg av retning og valgfag er viktig gjenspeiles i utvalget. 34 % av rådgiverne har store deler av oppgaven og 36 % har hele denne oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Vi finner noe forskjell mellom skoletypene (Figur 6.2.7). Flest rådgivere i ungdomsskolen har hele denne oppgaven (43 % versus 21 % i videregående). Om vi sammenligner med Teig (2000) er talla for ungdomsskolen ganske stabile. På videregående nivå ser det ut til å ha skjedd en økning siden 1989. Fra 10 % i 1989, 45 % i 2000 til 61 % i 2009 har store deler/hele oppgaven med å hjelpe til med valg av retning/valgfag. Oppgaven er sentral for alle de ulike typene rådgiving, men flest innen yrkes- og utdanningsrådgiving har hele denne oppgaven (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Figur 6.2.8: Organiserer utplassering i arbeidslivet, og arbeidsformidling (%)



Organisering av utplassering av elever i arbeidslivet/ lærlingordninger

46 % av rådgiverne har hele oppgaven med å organisere utplassering av elever (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Dette er klart mest utbredt blant rådgiverne i ungdomsskolen. 87 % har store deler/ hele denne oppgaven sammenlignet med 18 % av rådgiverne i videregående (Figur 6.2.8). 46 % i videregående har ingenting med slik utplassering å gjøre. Sammenlignet med Teigs resultater fra 2000 ser vi likevel en liten økning på videregående nivå. Oppgaven med utplassering er mest utbredt blant de som driver med yrkes- og utdanningsrådgiving, og er mer spredt blant de andre gruppene (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Drive med arbeidsformidling.

Arbeidsformidling er ikke en utbredt arbeidsoppgave i utvalget som helhet. 55 % har ingen befatning med denne oppgaven (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Blant de to skoletypene er dette minst utbredt på videregående nivå, der 69 % har ingen befatning med arbeidsformidling (Figur 6.2.8). Sammenlignet med Teig (2000) kan det se ut til at denne arbeidsoppgaven er blitt enda mindre sentral for rådgiverne (spesielt på ungdomsskolen) de siste ni år. Her er det lite forskjell mellom de ulike typene rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Overgang grunnskole – videregående skole

Å arbeide med problemstillinger rundt overgangen fra grunnskole til videregående skole er en sentral del av rådgivernes oppgaver. 63 % av rådgiverne i utvalget har hele denne oppgaven. Som forventet er denne oppgaven mest sentral i ungdomsskolen (96,4 % har store deler/hele denne oppgaven, se figur 6.2.3 i vedlegg). Likevel kan vi til sammenligning med Teig (2000) spore at arbeid med denne overgangen har blitt noe mer sentral også på videregående nivå (fra 34-63,4 % av rådgiverne har befatning med store deler/hele oppgaven). Rådgivere innen de ulike typene rådgiving har alle mye befatning med denne oppgaven, og mest utbredt er den blant de som driver med yrkes- og utdanningsrådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

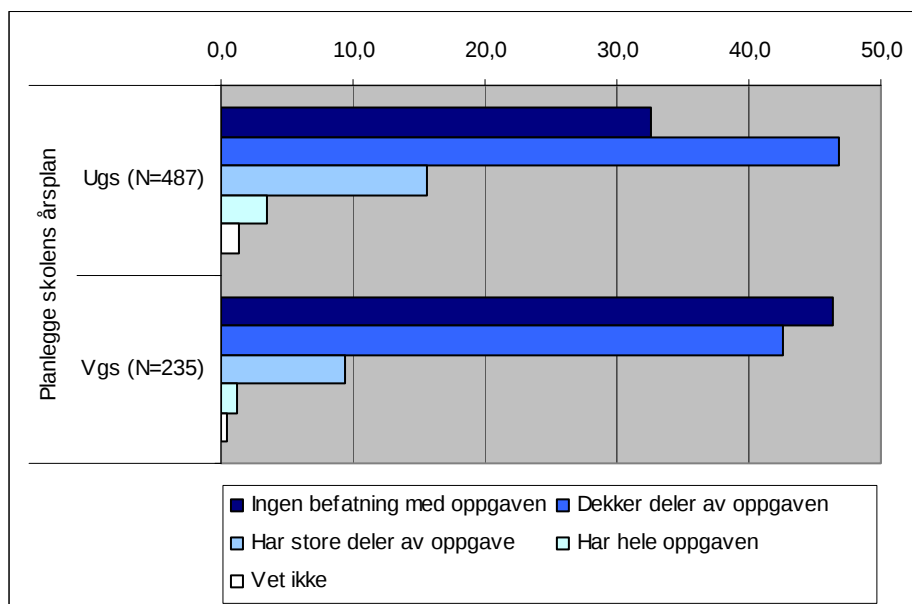
Utvikling av skolens fagtilbud

Å være med å utvikle skolens fagtilbud er en mindre sentral del av rådgivernes hverdag. 48,9 % har ikke befatning med dette i det hele tatt (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Sammenlignet med Teig (2000) kan vi se noe nedgang i befatningen med denne arbeidsoppgaven både i ungdomsskolen og videregående (Figur 6.2.3 i vedlegg). Oppgaven er ganske jevnt fordelt blant de ulike typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Planlegger skolens årsplan

Å delta i planleggingen av årsplanen er en mindre fremtredende oppgave for rådgiverne i vår undersøkelse. 37 % er ikke med på dette i det hele tatt (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg).

Figur 6.2.9: Planlegge skolens årsplan (%)



Også på tvers av skoletyper ser vi av Figur 6.2.9 at det fortsatt er mange i rådgivingstjenesten som ikke har noe med årsplanleggingen å gjøre. Sammenlignet med tall fra 2000 er det likevel tegn på en økning i rådgivere som tar seg av store deler/hele denne oppgaven. Fra 4 % - 19 % på ungdomsskolenivå, og fra 0 % - 11 % på videregående nivå. Økningen er altså noe større i

ungdomsskolen. Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Elevsammensetning i grupper og klasser og skifte av klasse/gruppe

Involvering i elevsammensetningen er mindre utbredt blant rådgiverne i utvalget. 46 % har ikke befatning med denne arbeidsoppgaven. Det er noe varierende hvor sentral denne oppgaven er i utvalget. Sammenlignet med tidligere tall (Teig 2000) er det både flere som ikke har befatning med oppgaven, og flere som har store deler/hele oppgaven (Figur 6.2.3 i vedlegg). Oppgaven er ganske likt fordelt mellom de ulike typer rådgiving, men noe mindre sentralt blant de som driver med yrkes- og utdanningsrådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Når det gjelder rådgiving i forbindelse med skifte av klasse/gruppe er heller ikke dette særlig utbredt. 35 % dekker deler av oppgaven, mens 30 % har ingen befatning med oppgaven i det totale utvalget rådgivere (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Til sammenligning med Teig kan vi spore noe økning på videregående nivå når det gjelder å arbeide med skifte av klasse/gruppe siden 2000 (fra 13 % til 35 % har store deler av/hele oppgaven, se Figur 6.2.3 i vedlegg). Også denne oppgaven er noe mindre vanlig blant yrkes- og utdanningsrådgivere, og mest utbredt blant de som arbeider med oppfølgingstjenesten (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Arbeid med skolens miljø

45 % av utvalgets rådgivere arbeider delvis med skolens miljø (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Der er ikke noen store forskjeller mellom skoletypene (Figur 6.2.10 i vedlegg). Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Inspirere til og delta i pedagogisk debatt

Inspirasjon til og deltakelse i politisk debatt utgjør bare deler av oppgaven til 47 % av rådgiverne, og flere (23 %) rapporterer å ikke arbeide med dette (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Heller ikke her er det store forskjeller mellom skoletypene (Figur 6.2.10 i vedlegg). Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Stimulere til utprøving av nye undervisningsopplegg/arbeidsmåter

Som ovenfor er utprøving av nye undervisningsopplegg og arbeidsmåter er heller ikke spesielt utbredt i utvalget, og der er ikke utpregete forskjeller mellom skoletypene (Figur 6.2.10 i vedlegg). Vi kan spore en viss økning siden 2000.

Arbeid med holdningsendring hos administrasjon/lærer/elevgrupper

Å arbeide med holdningsendring dekker deler av oppgaven til 45 % av rådgiverne, og store deler av oppgaven til 27 % (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Holdningsarbeid virker å være noe mer sentralt på videregående nivå enn på ungdomsskolenivå, men her er ikke store forskjeller (Figur 6.2.10 i vedlegg). Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgiving, men noe mindre utbredt blant yrkes- og utdanningsrådgivere (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Veiledning av lærere

Veiledning av lærere dekker deler av oppgaven til 50 % av rådgiverne (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Denne oppgaven er som i 2000 ganske likt fordelt mellom de to skoletypene, og det kan se ut til at det har skjedd en økning i veiledning av lærere over tid. 22 % har store

deler av denne oppgaven i ungdomsskolen, og 20 % i videregående (Figur 6.2.10 i vedlegg). Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Veiledning av voksne

Veiledning av voksne er også av de minst utbredte arbeidsoppgavene til rådgiverne i utvalget. 59 % har ikke befatning med dette. Oppgaven er noe mer utbredt i vårt utvalg fra videregående enn i ungdomsskolen (Figur 6.2.10 i vedlegg), men bare 12 % har store deler av oppgaven. Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Mekling i konflikt mellom lærer og elev

Konfliktmekling mellom lærer og elev er generelt en mindre utbredt arbeidsoppgave i utvalget (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Vi ser noe mer av dette i videregående enn i ungdomsskolen (Figur 6.2.10 i vedlegg). Sammenlignet med Teig (2000) ser vi både en økning i de som ikke har befatning med oppgaven og i de som har store deler/hele denne oppgaven. Spesielt i videregående ser vi en økning fra 13 % til 30 % som har store deler/hele denne oppgaven. Rådgivere som arbeider med yrkes- og utdanningsrådgiving arbeider noe mindre med dette sammenlignet med de som jobber med sosialpedagogisk rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

Undervisning i studieteknikk

Å undervise i studieteknikk er den arbeidsoppgaven flest rådgivere rapporterer at de ikke har befatning med (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Der er ingen markant forskjell mellom skoletypene (Figur 6.2.10 i vedlegg). Oppgaven er ganske likt fordelt blant de ulike typer rådgiving (Tabell 6.2.3 i vedlegg).

En sammenfatning av rådgivernes arbeidsoppgaver

Om vi ser på utvalget av rådgivere samlet ser vi at de arbeidsoppgavene som rådgiverne har mest befatning med er 'individuell rådgiving om utdanning og yrker, å 'gi informasjon om utdanning og yrker' og 'overgangen mellom grunnskole og videregående skole'. Oppgaven med å 'gjøre interesseltester som en del av yrkes og utdanningsrådgivingen' er det også mange rådgivere som tar seg av (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg). Disse resultatene kan sees i sammenheng med Figur 6.2.1 som viser at 64 % av rådgiverne i utvalget 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' (Tabell 6.2.1 og Figur 6.2.2 i vedlegg).

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 interesseltesting (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.

Arbeidsoppgaver og ulike typer rådgiving

Rådgivere har forskjellige arbeidsdager alt etter hvilken type rådgivning 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, interestetesting 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.

6.3 Faget utdanningsvalg – et skritt på veien mot Hele skolens oppgave?

En rekke ganger de siste årene har det blitt påpekt at rådgivningsarbeidet må bli en oppgave for hele skolen, og ikke bare for rådgiver. Rådgivningsaktuelle perspektiver må 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. Særlig har det i denne sammenhengen blitt fokusert på yrkes- og utdanningsrådgivningen. Det har gjentatte ganger blitt pekt på at dette ikke må få lov til å være en isolert øy i skolens verden. Valg må ikke skje som en følge av et skippertak gjennomført av en ensom rådgiver 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).

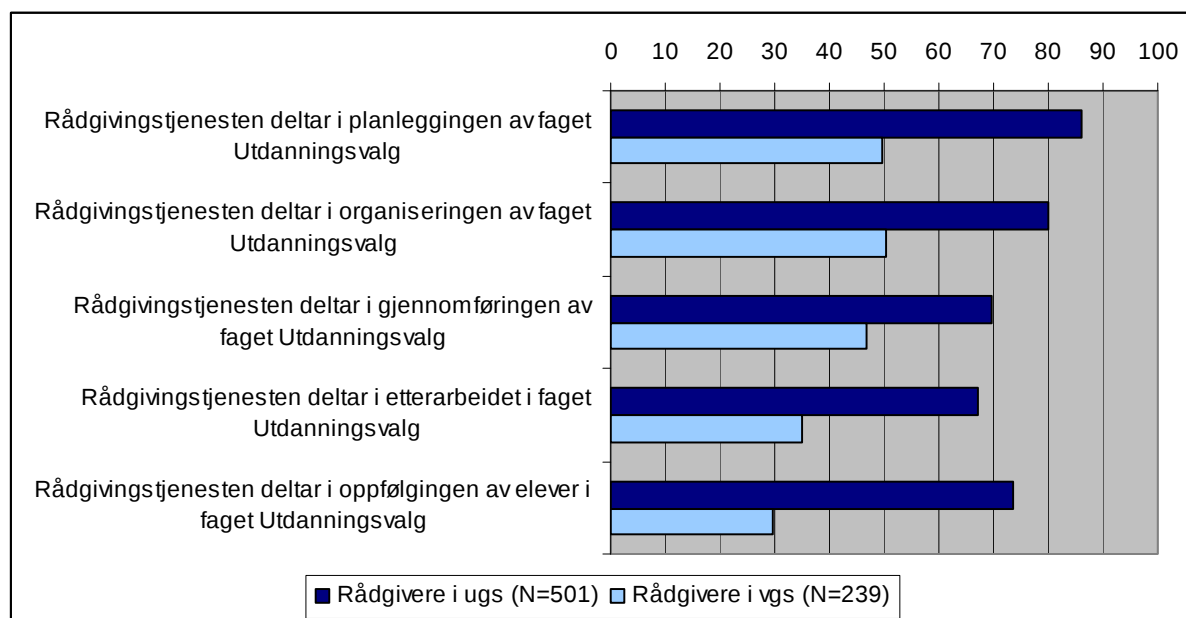
Dette var også et viktig poeng bl.a. i evalueringen av Delt rådgivningstjeneste (Havn og Buland 2003), og i evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall (Buland og Havn 2007). Alle skolens lærere kan på en eller annen måte spille en rolle i rådgivningsarbeidet. Kontaktlærer står sjølsagt sentralt, som den som møter eleven først og mest. Kontaktlæreren er på mange måter frontlinjeaktøren også i arbeidet med rådgivning, både når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. I tillegg kan alle faglærere ha en rolle i karriereveiledningen, gjennom å bidra til å gi arbeidslivskunnskap en plass i undervisningen, der det naturlig passer inn i fagplaner. For å oppnå dette er det viktig at yrkes- og utdanningsrådgivningen har en sentral plass i skolens sentrale plandokumenter.

En strukturell endring som i alle fall delvis kan oppfattes som et svar på denne utfordringen, er faget Utdanningsvalg, (tidligere Programfag til valg) som ble innført i ungdomsskolen som en del av Kunnskapsløftet. Arbeidslivskunnskap og kunnskap om videre utdanning blir gjennom dette faget en klart definert del av pensum. I tillegg betyr fagets vektlegging av å gi elevene mulighet for praktisk utprøving av yrker og utdanningsveier, at slagordet ”Gjøre, ikke bare høre” er forankret i læreplanen på området.

Faget Utdanningsvalg vil bli evaluert som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet. NIFU STEP har her ansvar for dette, som et ledd i delprosjektet ”struktur, gjennomføring og karriereveiledning”. Vi vil i vår evaluering derfor ikke gjennomføre noen dyptgående evaluering av Utdanningsvalg. Siden dette er en strukturell endring som har betydning for skolens rådgivning, valgte vi likevel å stille to grupper av spørsmål om dette i vår breddeundersøkelse.

Vi ønsket først å få et bilde av i hvor stor grad rådgiverne er involvert i planlegging og gjennomføring av Utdanningsvalg, og presenterte fem påstander rundt dette, som vi ba våre respondenter om å si seg mer eller mindre enige i. I figur 6.3.1 ser vi hvor mange av rådgiverne som har vært enige (gitt de to høyeste vurderingene) på disse fem påstandene.

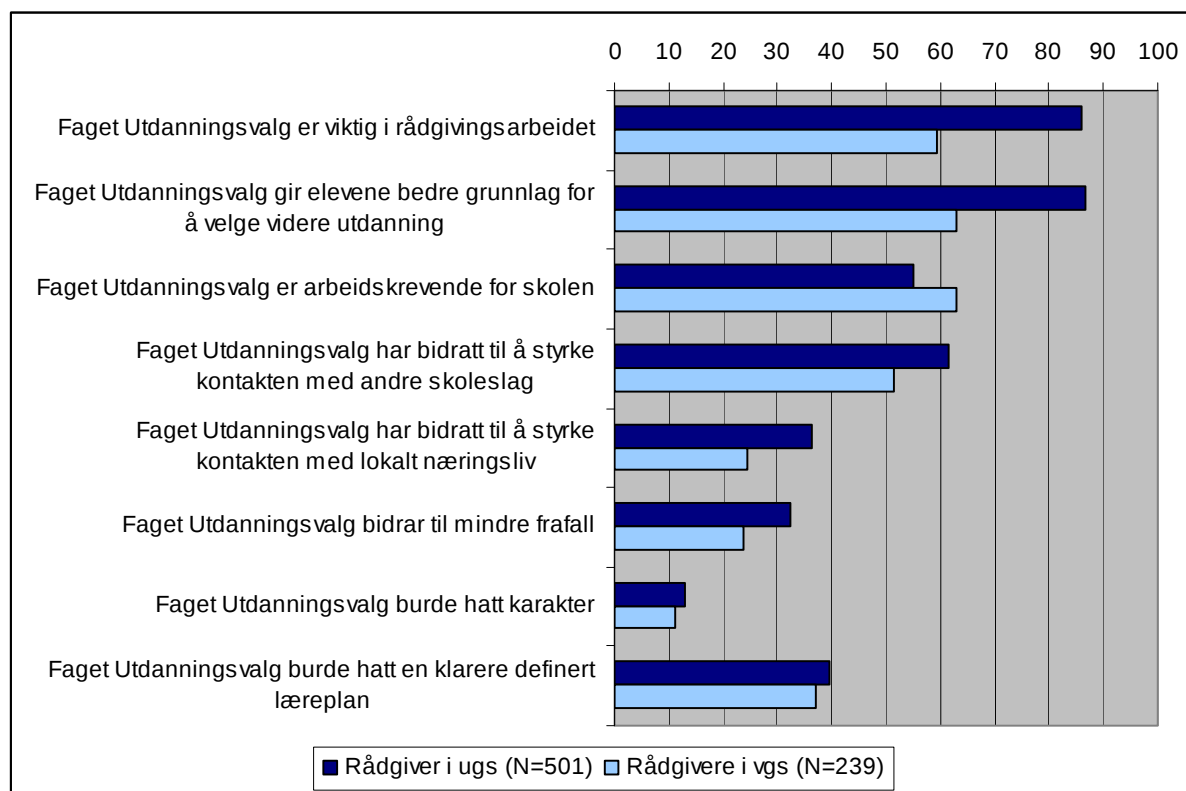
Figur 6.3.1 Organisering og gjennomføring av faget Utdanningsvalg. Rådgivere i ungdomsskolen og videregående som har svart "I stor grad"



Som vi ser spiller rådgivningen i skolen en sentral rolle i alle deler av gjennomføring av faget Utdanningsvalg, fra planlegging til etterarbeid og oppfølging av elever. Som ventet gjelder dette særlig i ungdomsskolen, der faget gjennomføres. Imidlertid ser vi at en betydelig del av rådgiverne i videregående skole også mener at rådgiverne er sentrale, i alle fall i planlegging, organisering og gjennomføring av faget. Dette er heller ikke overraskende, en sentral del av Utdanningsvalg handler jo nettopp om samarbeidsrelasjoner mellom grunnskolen og videregående, og for elever er hospitering i videregående skole en viktig del av faget. Rådgiverne ved videregående skole, er dermed nødvendigvis sentrale aktør også i dette.

Skolens rådgivere spiller altså en sentral rolle i gjennomføringen av faget. Også av den grunn er det viktig å se rådgivernes vurderinger av hvilken betydning faget har for deres arbeid og måloppnåelse. Vi stilte derfor åtte påstander knyttet til dette, som vi ba respondentene om å si seg mer eller mindre enige i. I figur 6.3.2 ser vi andelen av rådgivere i henholdsvis ungdomsskole og videregående skole som har sagt seg mest enige i dette.

Figur 6.3.2 Påstander om faget Utdanningsvalg. Rådgivere i ungdomsskolen og videregående som har svart "I stor grad"



Hovedinntrykket av dette er som vi ser at rådgiverne er relativt godt tilfreds med faget Utdanningsvalg og mener det har stor betydning for arbeidet på feltet. Rådgiverne i ungdomsskole er i hovedsak mer fornøyd enn rådgiverne i videregående, noen som selvsagt kan forklares blant annet ved at det er i ungdomsskolen man i størst grad blir berørt av dette.

Som vi ser mener 86 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 62 % i videregående skole at Utdanningsvalg er viktig for rådgivningsarbeidet 87 % og 66 % i de samme gruppene mener at faget gir elevene bedre grunnlag for å velge.

Rådgiverne i begge skoleslag er, som vi ser, mer tilbakeholdne med å være enige i at Utdanningsvalg bidrar til å senke frafallet. Her er bare 33 % i ungdomsskolen og 25 % i videregående skole enige i dette. Til tross for at man altså i overveiende grad er enige i at Utdanningsvalg gjør elevene bedre i stand til gjøre gode valg, mener man ikke automatisk at dette reduserer frafallet i videregående skole. Det kan være flere grunner til dette. For det første er faget for nytt til at man ennå kan uttale seg sikkert om dets effekt i forhold til frafall og gjennomstrøming i videregående skole.

For det andre er nok rådgiverne også klar over at frafall handler om mer enn bare gode og bevisste valg. 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.

En betydelig andel gir samtidig uttrykk for at faget er arbeidskrevende for skolen, 55 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 65 % i videregående er enige i dette. Her er det kanskje litt overraskende at det er rådgiverne i videregående, der faget ikke er del av pensum, som oppfatter dette som mest arbeidskrevende. En forklaring på dette, er sannsynligvis at arbeidet med faget spres på flere i ungdomsskolen, mens rådgiver i mange tilfeller er den som i hovedsak er involvert i opplegget fra videregående skoles side.

Å styrke kontakten med andre skoleslag og med næringslivet, har vært en av intensjonene med Utdanningsvalg. Vår undersøkelse viser at dette oppleves å ha hatt størst effekt når det gjelder kontakt mellom skoleslag. 62 % av rådgiverne i ungdomsskolen og 53 % i videregående skole er enige i at faget har bidratt til dette. Når det gjelder kontakten med næringslivet, ser ikke rådgiverne ut til å mene at faget så langt har hatt like stor effekt her, 36 % i ungdomsskolen og bare 25 % i videregående skole er enige i at Utdanningsvalg har bidratt til å styrke kontakten.

Med hensyn til fagets form, ser vi at bare en mindre andel av rådgiveren ei begges skoleslag sier seg enige i at faget burde hatt karakter. En noe større andel, 40 % i ungdomsskolen og 28 % i videregående, er enige i at faget burde hatt en klarere definert læreplan.

6.4 Kjønn og rådgivning

Kjønnsperspektivet i rådgivningen har vært et sentralt tema i vår kartlegging, slik det vil være i resten av evalueringen. I tråd med oppdragsgivers ønske, vil funnene fra denne delen av kartleggingen, bli presentert i en egen rapport som leveres parallelt med denne. Interesserte lesere henvises til denne rapporten. Vi vil her derfor bare meget kort gjengi noen hovedpunkter fra konklusjonen der.²¹

Norge har et av de mest tradisjonelt kjønnsdelte arbeidsmarked blant land det er naturlig å sammenlikne oss med. Dette er også tilfelle i skolen. Jenter og gutter velger utdanning og yrke svært i tråd med tradisjonelle kjønnsroller, og vi har en rekke nesten rene gutte- og jentefag. Mest utpreget er dette innenfor yrkesfagene. Det har lenge vært en bevissthet rundt dette, og i årene 1997 til 2000 gjennomførte Læringscenteret prosjektet Bevisste utdanningsvalg. Dette hadde som mål å komme opp med gode grep i arbeidet, for å få både gutter og jenter til å velge litt mindre tradisjonelle og kjønns spesifikk utdanningsveier. Prosjektet ble vurdert som vellykket, og kom opp med en rekke gode grep i arbeidet. Etter prosjektets avslutning, ble disse erfaringene imidlertid i liten grad videreført og eller spredt til andre skoler. Det har heller ikke blitt tatt noe nye nasjonale initiativ for å sette fokus på dette.

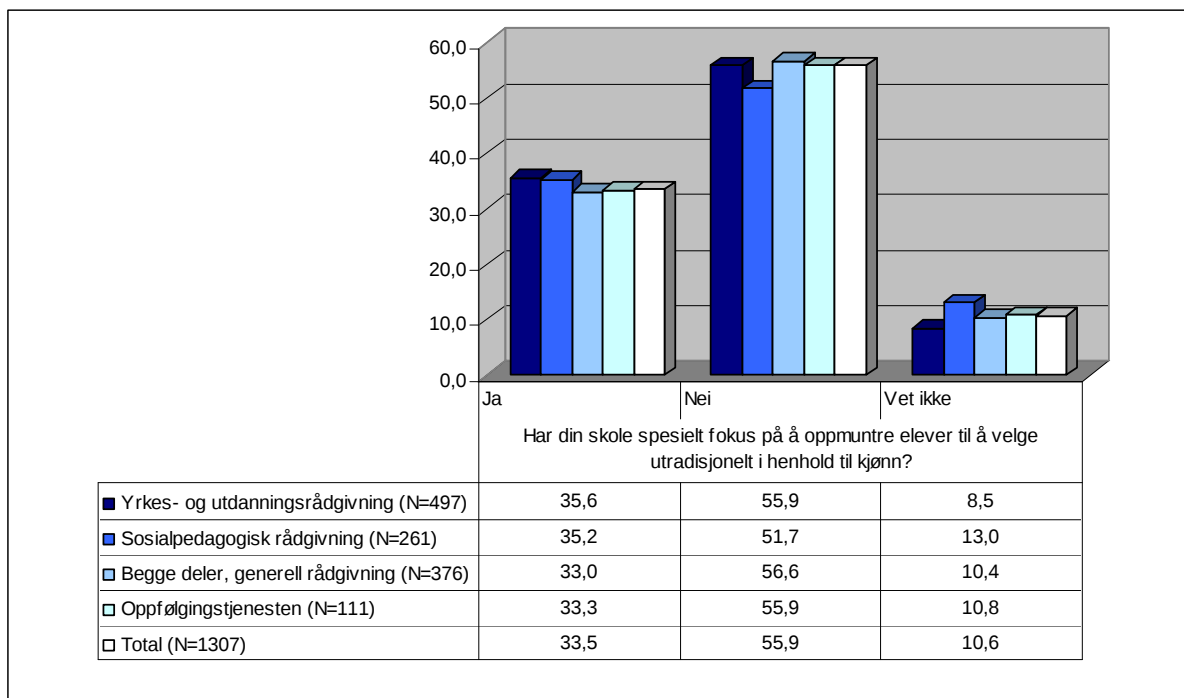
For å se hvilken rolle kjønnsperspektivet har i rådgivningen i dag, stilte vi en rekke spørsmål om dette i breddeundersøkelsen. I tillegg gjennomførte vi intervjuer med en rekke nøkkelinformanter, aktører som på ulike måter har arbeidet med problemstillingen kjønn og yrkesvalg. Vi vil her gjengi de viktigste funnene fra breddeundersøkelsen. De som er

²¹ Det følgende bygger i stor grad på kapittel 5 i rapporten om kjønnsperspektiv og rådgivning

interessert i den totale analysen, henvises som sagt til delrapporten om kjønnsperspektiv i rådgivning.

I spørreundersøkelsen spurte vi om hvorvidt det var fokus på og tiltak i forhold til å legge til rette for at ungdommer kan gjøre utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg i henhold til kjønn. Under, i Figur 6.4.1, kan vi se hvordan rådgiver med de ulike arbeidsoppgavene svarer på spørsmålet om det er fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn.

Figur 6.4.1 Fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn fordelt på type rådgivere

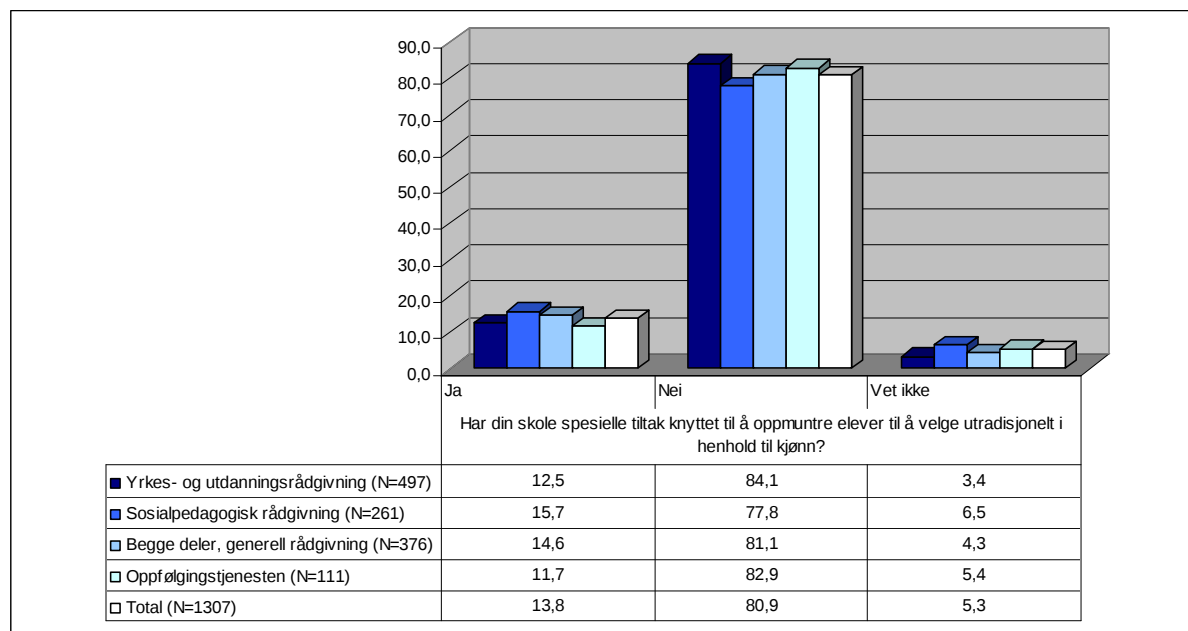


Forskjellene mellom de ulike typer rådgivning er liten. Rundt 34 % svarer at de har et særlig fokus på dette, mens 56 % svarer at de ikke har noe fokus på dette. I tillegg ser vi at "Vet ikke"-kategorien er forholdsvis høy, 11 %. Dette peker mot at bevisstheten rundt kjønn og yrkesvalg er lav. Når 10 % svarer at de ikke vet om det er et fokus, kan vi anta at om det skulle være et fokus er det ikke veldig eksplisitt i det daglige arbeidet.

I alle intervjuene vi har gjort spurte vi informantene om det er fokus på kjønnsperspektivet i skolens rådgivning i dag. Svaret er uten unntak et klart nei.

Videre i breddeundersøkelsen spurte vi om skolene hadde særskilte tiltak knyttet til å oppmuntre elevene til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn. Figur 6.4.2 viser hvordan de ulike gruppene respondenter har svart på spørsmålet.

Figur 6.4.2 Tiltak for å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn, fordelt på type rådgiver

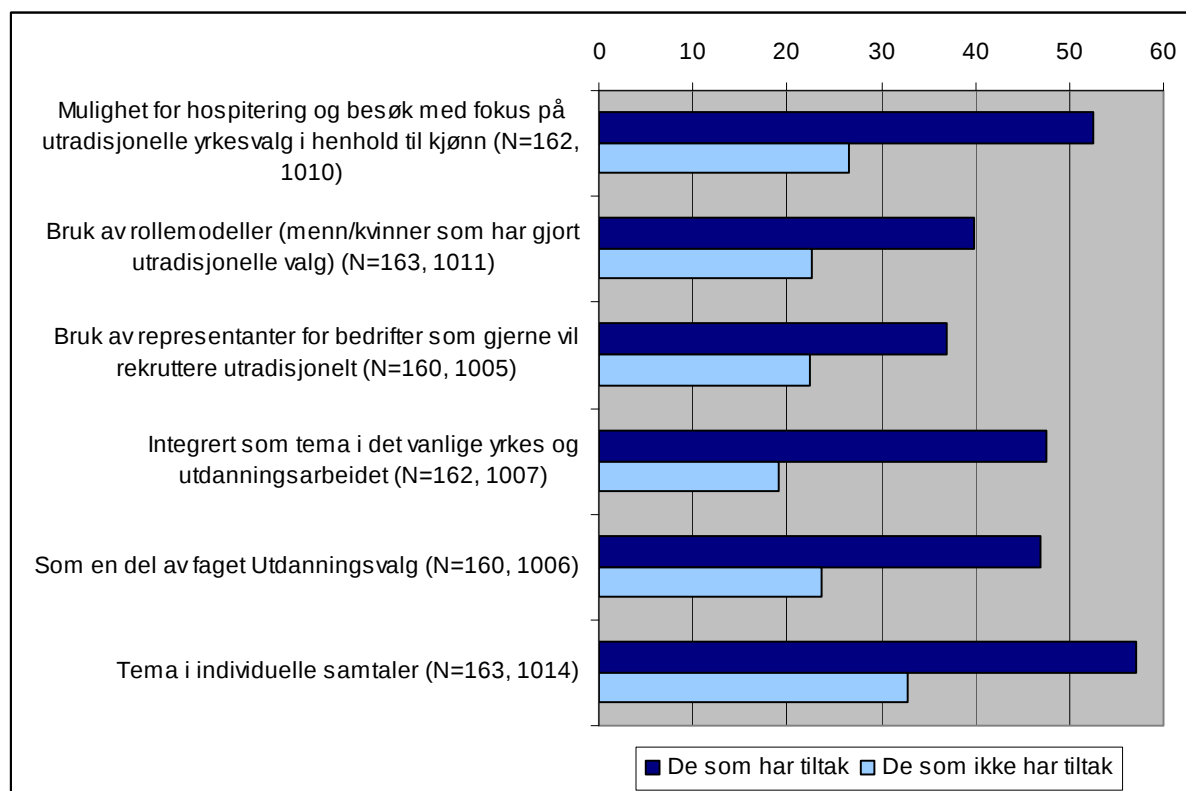


Her ser vi at når det gjelder tiltak svarer 81 % at skolen ikke har noen spesielle tiltak i forhold til å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn. Blant yrkes- og utdanningsrådgiverne er andelen oppe i 84 %. Kun 14 % svarer at de har særskilte tiltak. Noe som også er verdt å merke seg er at andelen av de som har svart "Vet ikke" er halvert i forhold til spørsmålet om fokus. Konklusjonen er uansett at over halvparten av rådgiverne sier at det ikke er noe fokus og 8 av 10 melder at det ikke er noen særskilte tiltak. Med andre ord er ikke arbeidet med å legge tilrette for og å oppmuntre elevene til å gjøre utradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg i henhold til kjønn en sentral del av rådgivningen i skolen i Norge i dag.

Når vi videre i spørreskjemaet spurte hvor godt ulike tiltak for å oppmuntre elever til å velge mindre tradisjonelt i henhold til kjønn fungerte er det mest nærliggende å ta utgangspunkt i de respondentene som svarte at de faktisk har tiltak på området. Som vi så over var dette kun 14 %, dette tilsvarer 180 respondenter.²² Dette er et forholdsvis lite antall, men deres vurderinger av tiltakene fremstår som mer troverdige enn vurderingene til de som ikke har tiltak på området. Vi ser også til dels store forskjeller i vurderingene mellom de som har tiltak og de som ikke har. I figur 6.4.3 under ser vi hvordan de som har tiltak på skolen vurderer de tiltakene vi presenterte for dem.

²² 1058 respondenter svarte at de ikke hadde spesielle tiltak på dette området.

Figur 6.4.3 Vurderinger av tiltak for å oppmuntre elever til å velge mindre tradisjonelt i henhold til kjønn.²³



Av svarene på dette spørsmålet ser vi flere interessante vurderinger. Det mest fremtredende er at alle disse tiltakene vurderes som gode av mange, likevel er andelen som svarer midtkategorien "Verken godt eller dårlig" også relativt høy. Det er helt tydelig en stor forskjell mellom de som har tiltak rettet mot kjønn og de som ikke har det. Det å bruke representanter for bedrifter som gjerne vil rekruttere utradisjonelt er det tiltaket som færrest vurderer som godt, men det er fremdeles 37 % som gjør det. Å ha kjønn og utradisjonelle valg som tema i individuelle samtaler er det tiltaket som flest vurderer som godt. Hele 57 % mener at dette er et godt tiltak. Det at samtlige tiltak får så god vurdering tyder på at de få som har hatt tiltak på området ser gode resultater av arbeidet. Dermed er det bekymringsfullt at det er så få som faktisk har tiltak.

Når vi sammenligner disse vurderingene med de vurderingene som ble gjort av de 81 % av respondentene som ikke hadde noen tiltak på området, er det til dels store forskjeller mellom de to gruppene. Dette kan vitne om forskjeller mellom konkrete erfaringer og de holdningene rådgiverne har til tiltak av denne typen. Kanskje som et resultat av at disse respondentene ikke har konkret erfaring med tiltak har svært mange plassert sine vurderinger i midtkategorien "Verken godt eller dårlig". På alle tiltakene er det mellom 38 % og 52 % som plasserer seg i denne kategorien. Videre er "Vet ikke"-kategorien svært høy, mellom 16 % og 23 %, og andelen som vurderer tiltakene som gode ligger ca 20 % lavere enn hos dem som har konkrete

²³ De som har tiltak og svarer at de fungerer godt, og de som ikke har tiltak og svarer at tiltakene fungerer godt

tiltak. Dette kan vi forstå som et uttrykk for at de spurte har liten tro på tiltak som dette, men hovedtyngden av respondentene ligger på midtkategorien og gir dermed uttrykk for en relativt lunken vurdering av disse tiltakene.

Samlet kan en si at det ser ut som om det er lite fokus på kjønnsperspektivet i rådgivningen. Likevel ser vi at noen har videreført gode erfaringer fra Bevisste utdanningsvalg lokalt, og har gode erfaringer med disse. Dette er nærmere beskrevet i delrapporten om kjønnsperspektiv i rådgivningen.

7 Oppfølgingstjenesten – følge opp og/eller forebygge?

I dette kapitlet gjennomgår vi resultatene fra kartleggingen av Oppfølgingstjenesten (OT). Grunnlaget for kartleggingen baserer seg hovedsakelig på intervjuer av alle fylkenes OT-ansvarlige/-koordinatorer, men inkluderer også kvantitative data fra den nasjonale breddestudien. Kapitlet gir en kort gjennomgang av nåværende forskning på OT, og OTs formål og oppgaver hjemlet i Opplæringsloven. Oppfølgingstjenestens nåværende organisering er også inkludert, samt erfaringer rundt oppgaver, ressursituasjon og fremtidige hovedutfordringer. I stor grad vil hovedfokuset i dette kapitlet være på dagens organisering, sett opp mot den forrige nasjonale kartleggingen som ble gjennomført i 2004. (Buland og Havn 2004) Til slutt vil vi kort se på noen utvalgte data fra kartleggingens breddestudie, for å belyse hvordan skolene ser på OT.

7.1 Hva sier nyere forskning om Oppfølgingstjenestens organisering?

Forskningslitteraturen på Oppfølgingstjenesten er beskjedent, også sammenlignet med forskning på andre felt innenfor den totale rådgivningen i skolen. Likevel er kunnskapen om OT voksende, blant annet når det gjelder organisering. I tillegg har dokumentasjonen om OTs oppgaver blitt mer tilgjengelig for et større publikum. Siden OT ble etablert i 1994, har det på nasjonalt nivå vært gjennomført et utvalg kartlegginger og evalueringer. Dette har resultert i en voksende mengde av litteratur, som for det meste består av ulike utredninger gjort på fylkesnivå, som har kommet på bestilling av tjenestens eiere, fylkeskommunene.

Grunnet tidsbegrensninger vil ikke all litteraturen gjennomgås her, for nærmere kunnskap om rådgivningsfeltet - og OT spesielt - viser vi til baselinerapporten som ble gjennomført våren 2008 av Buland og Mathiesen (2008). Likevel er det nødvendig å ta utgangspunkt i forrige kartlegging av OT, for å se på de endringer som har skjedd de siste årene. Denne vil fungere som analytisk utgangspunkt og danne grunnlag for kapitlets diskusjon.

I 2004 gjennomførte SINTEF en kartlegging av Oppfølgingstjenesten (Buland og Havn 2004) knyttet til prosjektet Satsingen mot frafall i videregående skole (se Havn m.fl 2007). Kartleggingen understreket mangfoldet av ulike organisasjonsmodeller mellom fylkene. Tilpassning til lokale forutsetninger og virkeligheter trekkes fram som en variabel for hvorfor man finner mange forskjellige måter å organisere Oppfølgingstjenesten på. Kartleggingen understreker også flere sentrale utfordringer tjenesten står overfor: En bedre oversikt over målgruppen for OTs arbeid, å få til alternative tiltak for de som faller ut av skolen, å få det tverrfaglig arbeidet til å fungere bedre, samt å få til forebyggende arbeid.

7.1 Lov og instruks – ”kan og skal” -oppgaver

Oppfølgingstjenesten ble opprettet som et ledd i innføringen av Reform 94, og pålegger alle fylkeskommuner å ha en slik tjeneste som del av videregående opplæring. Intensjonen var at OT skulle følge opp elever med rett til videregående opplæring som unnlot å søke, ikke tok imot opplæringsplass eller ikke møtte til videregående opplæring, samt ungdom som avsluttet

opplæringen før de hadde fullført. Går man så videre inn på selve forskriften, er den klar i forhold til hva som er OTs mandat.

Oppfølgingstjenestens formål, arbeidsoppgaver og ansvarsforhold er hjemlet i Opplæringslovens § 3-6. Her er det formulert at fylkeskommunen skal ha en oppfølgingstjeneste for ungdom som har rett til opplæring etter § 3-1, og som ikke er i opplæring eller i arbeid. Videre er det definert at tjenesten gjelder til og med det året som ungdom fyller 21 år. Tjenesten omfatter også ungdom som har tapt opplæringsretten etter § 3-8 eller § 4-6. Oppfølgingstjenestens formål, målgruppe, oppgaver og samarbeid er videre definert i kapittel 13 under forskrifter.

I § 13-1, hvor Oppfølgingstjenestens formål er definert, heter det at:

”Formålet med oppfølgingstenesta er å sørge for at all ungdom som høyrer til målgruppa, jf. § 13-2, får tilbod om opplæring, arbeid eller anna sysselsetjing. Tilbod som blir formidla gjennom oppfølgingstenesta, skal primært ta sikte på å føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lågare nivå innanfor vidaregåande opplæring. Oppfølgingstenesta kan også arbeide for å redusere fråfallet frå vidaregåande opplæring gjennom samarbeid med rådgivingstenesta i grunnskole og vidaregåande opplæring.”

I § 13-2, defineres Oppfølgingstjenestens målgruppe. Paragrafen sier at:

”Målgruppa for oppfølgingstenesta er ungdom som er omfatta av den lovfesta retten til vidaregåande opplæring, og som det aktuelle skoleåret

- a) ikkje har søkt eller teke imot elev- eller læreplass, eller*
- b) avbryt slik opplæring, eller*
- c) ikkje er i arbeid, eller*
- d) har tapt retten som følgje av vedtak om bortvising med heimel i opplæringslova § 3-8 eller som følgje av vedtak om heving av lærekontrakt i samsvar med opplæringslova § 4-6.”*

§ 13-3 definerer Oppfølgingstjenestens oppgaver. Disse er formulert som at:

”Fylkeskommunen skal gjennom oppfølgingstenesta sørge for

- a) å ha oversikt over målgruppa som er definert i § 13-2*
- b) at det blir teke kontakt med kvar enkelt ungdom i målgruppa*
- c) at alle i målgruppa får tilbod om rettleiing*
- d) at alle i målgruppa får tilbod i samsvar med § 13-1*
- e) å ha oversikt over aktuelle tilbod for målgruppa og*
- f) å følgje opp ungdom som har teke imot tilbod gjennom oppfølgingstenesta.”*

Paragraf 13-3 sier videre at:

”Ungdom i målgruppa som ikkje tek imot tilbod gjennom oppfølgingstenesta, og som ikkje er i utdanning eller arbeid, skal kontaktast og få tilbod kvart skoleår så lenge dei er

omfatta av den lovfesta retten til vidaregåande opplæring. Registrering av ungdom som høyrer til ansvarsområdet for oppfølgingstenesta, og som tenesta formidlar tilbod til, skjer gjennom heile året.”

§ 13-4 definerer Oppfølgingstjenestens samarbeid og samordning. Paragrafen sier videre at:

”Oppfølgingstenesta skal sikre tverretatleg samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlege instansar som har ansvar for målgruppa, og formidle, eventuelt samordne, tilbod frå ulike instansar. Aktuelle instansar for samarbeid er særleg grunnskolorne og dei vidaregåande skolorne og rådgivarane der, den pedagogisk-psykologiske tenesta, opplæringsadministrasjonen i fylkeskommunen, arbeidsmarknadsetaten og sosial- og helseetaten.”

I liten grad sier forskriften noe om hvordan hvert fylke skal organisere og drifte OT. Dette er opp til hver av landets fylkeskommuner å definere. Lover og forskrifter legger med andre ord noen sentrale føringer for OTs oppgaver og struktur, men overlater i stor grad til skoleeier, fylkeskommunen, å finne fram til en hensiktsmessig organisering.

Forskriften er tydelig på hva som er OTs oppgaver, mens den også åpner opp for at tjenesten kan ta på seg oppgaver som ligger utenfor de definerte oppgavene i § 13-3. De seks oppgavene definert i § 13-3 påpeker at dette er oppgaver som OT skal utføre, mens § 13-2 lister opp bestemmelse OT kan ta på seg. Forskriften legger altså opp til et distinkt skille mellom ”skal” og ”kan”-oppgaver. Det kommer tydelig frem at hver fylkeskommune skal sørge for å ha oversikt over målgruppen og at det blir tatt kontakt med ungdom, men åpner også opp for at fylkeskommune kan jobbe frafallsforebyggende. Dette er en ”kan-oppgave” som er definert i tjenestens formålsparagraf.

7.2 Organisering av OT – mangfoldet fortsetter?

Kartlegging fra 2004 understreket *mangfoldet* i organiseringen av OT, og påpekte at samtlige fylker hadde ulik organisering av tjenesten. Kartleggingen indikerte også at det likevel finnes likheter i organisering, og advarer mot overdreven tro på muligheten for å utvikle en for stram felles standard for å organisering OT. Når tjenesten skal organiseres må den tilpasses lokale forutsetninger: geografiske og demografiske forhold, skolestørrelser, ressursituasjon, og befolkningsmessige forutsetninger spiller også en vesentlig rolle.

For å vise spennvidden i likeheter og forskjeller i den forrige kartleggingen, presenterte man tjenestens forankring og organisatoriske utforming etter henholdsvis et fylkeskommunalt, regionalt og lokalt nivå. Kartleggingen i denne rapporten vil benytte samme utgangspunkt i måten å presentere organiseringen på. Dette er illustrert i tabell 7.2.1 på de følgende sidene.

Utfordringen for kartleggingen har i stor grad vært å få oversikt over mangfoldet i måter å organisere OT på. Man kan blant annet identifisere ulikheter i organisering gjennom;

- i hvilken grad fylkesadministrasjonen har stillinger eller personer med OT som del av sitt ansvarsområde,
- i hvilken grad man er samorganisert eller samlokalisert med PPT i fylket,
- i hvilken grad rektor har personalansvar for OT,

- i hvilken grad OT-ansvarlig på fylkesnivå har faglig ansvar for tjenesten,
- i hvilken grad OT er fysisk lokalisert på eget kontor eller har nærvær på skolen,
- i hvilken grad det er fokus på å ha egne tiltak/tilbud rettet mot ungdom,
- i hvilken grad man jobber forebyggende og har dette forankret,
- i hvilken grad OT orienterer seg mot å være en skolebasert tjeneste, samt
- hvilken form for operativ kompetanse man finner blant tjenestens medarbeidere.

7.2.1 Det generelle bildet; Oppfølgingstjenesten 2004 og 2009 – noen forskjeller?

Før gjennomgangen er det viktig å påpeke noen overordnede inntrykk i forhold til forrige nasjonale kartlegging. Det første inntrykket er at det ikke har vært substansielle organisatoriske endringer for OT som helhet. Flertallet av fylkene oppgir at de er godt fornøyde med nåværende organisering, og ser i liten grad behovet for endring. Samtidig ser et mindretall behov for endring og justering, hvor noen ønsker tettere kobling mot skolen og PPT.

Et annet inntrykk er at OT i større grad har orientert mot skolene. Dette kommer spesielt til uttrykk gjennom fokuset på det frafallsforebyggende arbeidet, men også i den kontinuerlige problematiseringen i grenseovergangen mellom hva som skal være skolens og OTs ansvar. Dette er et forhold som mange av informantene har vært inne på.

Vestfold og Møre og Romsdal har hatt en omfattende gjennomgang av OT som helhet. Disse fylkene har hatt fokus på OTs organisering og generelle mandat.

Aust-Agder fylke har foretatt omorganisering gjennom fysisk å flytte OT tettere inn mot skolenes virksomhet.

En mindre del av fylkene har foretatt organisatoriske justeringer, som enten går på å endre regionalinndelingen, eller foreta endringer for hvem som sitter med personalansvar for ansatte i OT.

Et annet hovedinntrykk er at ressurstilgangen synes å være stabil, men økende. Flertallet av fylkene virker å ligge på den samme totale ressurstilgangen som ved forrige kartlegging. Andre fylker har klart å øke stillingsandelen med en hel eller en og halvstilling.

På de følgende sidene vises en oversikt for hvordan OT er organisert i de ulike fylkene.

Tabell 7.2.1. Oversikt over Oppfølgingstjenestens organisering etter fylke, 2009.

	Akershus	Aust-Agder	Buskerud
OT på fylkes-kommunalt nivå	Koordinator i sentral.adm. Ingen definert stillingsandel til OT	40 % knyttet opp mot opplæringsavdeling, assisterer i forhold til statistikk til Udir, rapportering, etc.	Ingen definert stilling i fylkesadm., men felles OT/PPT-leder tilknyttet et av fylkets regionale kontorer
OT regionalt nivå	Tre regioner, samorganisert mellom PPT/OT og felles leder. Hver region har OT-leder, med OT-koordinator	Fire regioner, i hver region er det en eller to OT-rådgivere som har hel eller mindre stilling	4 regionale PPT/OT-kontor. Ulikt antall rådgivere i hver region. Antallet rådgivere i hver region fastsettes etter ungdomsgrunnlaget i hver region
OT skoler	OT-kontakt på hver videregående skole i hver region	Regional OT-rådgiver lokalisert på en skole. På øvrige skoler roterer OT-rådgivere med faste kontordager	Ingen OT-stillinger
Egne OT-tilbud	Ingen tiltak. Bruker tiltak fra skole og andre etater.	Ingen konkrete tilbud, men plasser til ungdom i samarbeid med NAV	Eier ingen tiltak, men tilbyr arbeidsinstitutt i samarbeid med NAV
Kompetanse på operativ nivå	I hovedsak pedagoger og sosionomer med videreutdanning på masternivå.	Pedagoger	Pedagoger og sosionomer
Ressurser	Regionene disponerer til sammen 7,5 faste årsverk. De videregående skolene har 1 % ressurs pr. klasse som skal gå til OT arbeid, totalt 11,63 stillinger.	fire 100 % stillinger, 6 rådgivere	8 hele stillinger i fire regioner

	Finnmark	Hedmark	Hordaland
OT på fylkes-kommunalt nivå	OT-koordinator ved Opplæringsavdelingen på fylket. Koordinator har faglig ansvar for OT.	OT-koordinator ansatt hos Fylkessjefen for vgo i fylkesadmin. OT-koordinator i 80 % stilling	OT og PPT samorganisert med felles leder
OT regionalt nivå	Ingen regional inndeling.	Fylket er delt inn i 8 OT-regioner. Fem regionale OT-kontorer ligger på skole, 2 kontorer hos NAV og ett nøytralt. Det OT- faglige ansvar ligger hos Fylkessjefen for videregående opplæring.	Fylket delt inn i tre regioner med åtte OT/PPT-kontorer totalt. Hver region har en egen regional leder. OT/PPT-rådgiver på hvert kontor er underlagt regional leder.
OT skoler	OT-rådgivere på skoler med ansvar for en eller to kommuner. Rektor er nærmeste personaloverordnet for rådgiverne, mellom 35-100 % stillingsressurs	Alle åtte OT-veiledere er ansatt på en skole i fra 15 til 90 % stilling. Rektor har personalansvar for veilederne. Hver OT-veileder har ansvar for et visst antall kommuner og arbeider med ungdom i OTs målgruppe som bor i respektive kommuner.	Hver OT/PPT rådgiver har faste skoler de forholder seg til. Ingen
Egne OT-tilbud	Datakurs, jobbersøkerkurs, leksehjelp	Ingen	Ingen egne OT-tilbud, men samarbeider tett med ulike etater i utarbeiding av tilbud til ungdom
Kompetanse på operativ nivå	Rådgivere, PP-rådgivere, bibliotekar, mange av rådgiverne har master/hovedfag	Pedagoger, rådgiver og sosionom. Alle OT-veilederne har fått tilbud om studium i karriereveiledning og alle i OT har veiledningskompetanse.	Pedagoger, spesialpedagoger, psykologer, sosiologer, sykepleiere, samfunnsvitere m.fl.
Ressurser	10 OT-rådgivere totalt, totalt 4,5 stillinger	8 veiledere, 4,7 stillinger	Totalt ca. 40 årsverk. Disse betjener både OT- og PPT-delen, men ut fra hvilken kompetanse og behov ungdommen har behov for. Ca 1/3 går til OT-oppgaver

	Møre og Romsdal	Nordland	Nord-Trøndelag
OT på fylkes-kommunalt nivå	De siste par årene har det vært 100 % stilling av OT. OT-ansvarlig har ca. 20 % stilling. Vanskelig å definere.	Ingen definert OT-stilling i fylket, men fylke har overordnet ansvar for OT	Ingen OT-koordinator i fylkets sentraladministrasjon, med OT som hovedoppgave. En funksjonsleder har oppfølgingsansvar for OT-koordinatorene.
OT regionalt nivå	4 regioner	OT-kontor i all regioner adm. underlagt en videregående skole	Ingen
OT skoler	16 OT-medarbeidere med små stillinger underlagt rektor på den enkelte skole	Regionale OT-koordinatorer ved 11 av 17 skoler. Ekstra rådgiverressurs ved alle skoler.	12 OT-koordinator som til sammen utgjør Stillingsstørrelser fra 15 til 80 %. Disse er underlagt rektor
Egne OT-tilbud	Ingen	Noen faste OT-tilbud og individuelle tiltak	Ingen, men samarbeider tett med NAV om tiltak for ungdom
Kompetanse på operativ nivå	Vesentlig rådgivere og avdelingsledere på skolene	Rådgivere og lærere	Stilinger kombineres som oftest med undervisningsstillinger der koordinatorene er ansatt.
Ressurser	600 % stillinger, 16 OT-rådgivere, stillingsandeler fra 10 til 70 %	11 hele stillinger, 5.0 stillinger som ekstra rådgiverressurs.	4,95 hele stillinger

	Oppland	Oslo	Rogaland
OT på fylkes-kommunalt nivå	OT-leder i fylkesadm er stabsfunksjon.	Team organisert, ulike oppgaver fordelt. 1 arbeider med prosjektoppfølgning, 2 arbeider med systemutvikling, veiledning og oppfølging av skolene og ledelsesoppfølging, totalt ca. 1 stilling.	Ingen definert stilling, men fylkeskoordinator i OT har egen kontaktperson på Opplæringsavdelingen
OT regionalt nivå	OT er organisatorisk inndelt i 9 regioner. Arbeidet i hver region er ledet av en regional koordinator. 3 av de 9 regionale koordinator har ansvar for 1 kommune. Øvrige regionale koordinatore har ansvar for flere kommuner.	Regionalt samarbeidet på bydelsnivå. Skolene kan samarbeide med hverandre etter behov. Det er inngått avtaler og etablert et samarbeid mellom skolene og bydelene (barnevern, NAV, Salto, BUP, PPT, helsevesenet...)	Fylket er delt i 4 regioner med hver sin OT-koordinator hvorav den ene også er fylkeskoordinator. Hver region har avdelinger med tilsatte OT-veiledere der koordinator er fagansvarlig.
OT skoler	Regionale koordinator ansatt ved skole og har rektor som personalansvarlig. Rektor er også ansvarlig for OT-arbeidet i den aktuelle regionen. Øvrige skoler har ikke definerte stillinger	Saksbehandlere (vanligvis rådgiver) ved alle skoler (48-u-trinnskoler og 23 vgs) har ansvar for OT som del av sin stilling. Noen skoler har flere stillinger. Lokalisert her for å sikre frafallsforebyggende arbeid og tidlig inngripen.	Alle de vid.g. skolene har sin OT-kontakt. OT-lokalitetene ligger fysisk på/ved en vid.g.skole, der rektor har personalansvar.
Egne OT-tilbud	Hver regionale koordinator har egne midler til å sette i gang tiltak.	APO-kurs (er til vurdering), lokalisert på 5 videregående skoler.	Egne undervisningstilbud, (30% av hver hele stilling er definert som undervisningsressurs).
Kompetanse på operativ nivå	Vesentlige rådgivere og avdelingsledere. Halvparten har også halvårsstudium i YOU-rådgiving	Rådgivere, karriereveiledning, kursing, Minoritetsrådgivere	Undervisningskompetanse forutsettes; flere har tilleggsutdanning innen spes.ped/sos.ped, sykepleie, psykiatri og sosionomvirksomhet.
Ressurser	6.63 årsverk, 9 regionale koordinatore, stillingsressurs fra 51 til 120%	Ressurser til tildeles skolene. Fordeling av ressurser til ulike funksjoner på skolene ligger under rektors	15,7 årsverk hvorav 4,2 er undervisning og 11,5 OT-arbeid. Disponerer også 4 klasseressurser som brukes til kriteriebestemte prosjekter og

		fullmakter. Skolene tildeles et grunnbeløp (stykk pris finansiert), men Oslo har en fordelingsmodell som sikrer økt tildeling ut fra visse sosioøkonomiske kriterier (antall minspr, lave karakterer, særskilt inntatt).	tiltak til ungdom
--	--	--	-------------------

	Sogn og Fjordane	Sør-Trøndelag	Telemark
OT på fylkes-kommunalt nivå	OT-leder med ansvar koordinering av tjenesten, faglig ansvarlig	En 50 % stilling som jobber med oppfølging av OT	En OT-leder på opplæringsavdelingen 100 % stilling, faglig ansvar for alle koordinatorene
OT regionalt nivå	10 OT-koordinatorer med ansvar for flere kommuner (40-67 % still. andeler).	Ingen definerte stillinger	8 koordinatorene fordelt på seks regioner. Tre koordinatorene i en region, 5 andre spredt på hver sin region ut over i fylket. 20 til 100 % stilling. For tre av stillingene har OT-leder i fylket personalansvar, for de stillingene andre har rektor dette
OT skoler	OT-koordinator ansatt ved hver sin skole. Rektor har personalansvar	OT ressurs på alle 25 videregående skoler. Totalt 35 OT-veiledere, ressurs varierer fra 10 % til hele stillinger, på enkelte skoler deler OT-veiledere ressurs	Koordinatorer er fysisk lokalisert på eller i nærheten av en videregående skole. Er ikke organisert inn mot skolen
Egne OT-tilbud	Noen faste tilbud på de største skolene	Ingen	Ingen
Kompetanse på operativ nivå	Pedagoger og rådgivere	Pedagoger	Rådgivere, pedagoger, avdelingsledere, formelle krav om veilederkompetanse og jobbet med ungdom
Ressurser	10 regionale koordinatorene Ca. 4.77 stillinger	9,5 stillinger	8 koordinatorene

	Troms	Vest-Agder	Vestfold
OT på fylkes-kommunalt nivå	OT-leder i fylkes.adm. Ingen definert stillingsandel, Personal og faglig ansvarlig	Fylkesutdanningssjefen formell leder, OT-koordinator underlagt seksjonsleder ved inntaksseksjonen.	Samorganisert med PPT, men med egen OT-leder og en OT-koordinator i fulle stillinger de siste årene. Faglig, økonomi og personalansvar er underlagt virksomheten
OT regionalt nivå	Koordinatorer ved fem regioner. Adm underlagt FK.	Inndelt i 4 regioner	5 regionale avdelinger som på utsiden av de videregående skolene med 20 fagstillinger
OT skoler	Ikke definerte OT-stillinger utover regionale koordinatorer.	OT-rådgivere ansatt ved fylkets skoler. I en region har hver OT-rådgiver ansvar for sin skole, tre resterende OT-rådgivere ansvar for 2-3 skoler hver.	Ingen definerte stillinger.
Egne OT-tilbud	Ingen tiltak	Avklaringsarenaer for ungdom, samarbeidsprosjekter om inkludering av ungdom, tilrettelagt undervisning på skolene, alternativ opplæring	OT-avdelingene: Kombinasjon av opplæring på avdeling og utplassering i arbeidslivet
Kompetanse på operativ nivå	Rådgivere og lærere	Alle OT-rådgivere fungerer som rådgivere ved sine skoler, ønske at OT-rådgiverne skal være rådgivere i skolen. Noen rådgivere har undervisning i tillegg	Pedagoger, sjukepleiere, barnvernspedagoger, sosionomer,
Ressurser	4.9 stillinger, totalt 7 koordinatorer	440 % stillinger, 11 rådgivere	I underkant av 22 fagstillinger

	Østfold
OT på fylkes-kommunalt nivå	Samorganisert med PPT vgo under fylkets opplæringsavdeling. Felles virksomhetsleder for PPT/OT på fylkesnivå
OT regionalt nivå	Fire regionale kontor hvor OT og PPT er samlokalisert med adm. underlagt
OT skoler	Ingen definerte OT-stillinger
Egne OT-tilbud	Ingen
Kompetanse på operativ nivå	Pedagoger, spesialpedagoger, sosionomer
Ressurser	Sju 100 % hele stillinger

I de følgende underkapitlene vil vi gå nærmere inn på organiseringen av OT, og se hvordan dette forholder seg på tre ulike nivåer; det fylkeskommunale, det regionale og det lokale. Dette vil bli sett opp mot hvordan organiseringen var ved forrige kartlegging, foretatt i 2004. Sammenligningsgrunnlaget vil gjøre det mulig å se hvordan OTs organisering har endret seg de fem siste årene.

7.2.2 Fylkeskommunalt nivå

Kartleggingen fra 2004 fant at den organisatoriske forankringen sentralt i fylkeskommunen varierte fra fylke til fylke. Ulikheten gikk på i hvilken grad et fylke definerte stillingen som OT-leder/koordinator i fylkesadministrasjonen, samt i hvilken grad dette var halve eller hele stillinger, og om leder-/koordinatoransvaret var del av et bredere lederansvar.

Kartleggingen fra 2004 ga denne fordelingen over organiseringen på fylkesnivå:

1. 3 fylker hadde ingen definerte stillinger som OT-leder/koordinator; Nordland, Nord-Trøndelag og Rogaland
2. 3 fylker har OT-leder i full stilling; Møre og Romsdal, Oslo og Telemark
3. 3 fylker har felles PPT/OT-leder som følge av at de to tjenester er samorganisert på fylkeskommunalt nivå; Buskerud, Vestfold og Østfold

Siden det har vært endringer i organiseringen av OT siden 2004, har vi valgt å lage en ekstra nivåinndeling for å presisere de organisatoriske endringene som har funnet sted. Basert på

kartleggingen foretatt høsten 2009, kan man etter en grov typologisering finne følgende ulike organiseringsmodeller på fylkesnivå:

1. 3 fylker hadde ingen definerte stillinger som OT-leder/koordinator; Nordland, Nord-Trøndelag og Rogaland
2. 3 fylker har OT-leder i full stilling; Møre og Romsdal, Oslo og Telemark
3. 3 fylker med felles PPT/OT-leder som følge av at to tjenester er samorganisert eller samlokalisert på fylkeskommunalt nivå; Buskerud, Hordaland og Østfold
4. 8 fylker med 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
5. 1 fylke med egen OT-leder/ansvarlig i virksomhet hvor OT enten er samorganisert eller samlokalisert med PPT; Vestfold
6. 1 fylke med koordinator i fylkesadministrasjon med regionale leder der OT er samorganisert eller samlokalisert med PPT; Akershus

Hva er det som er endringene siden forrige kartlegging i 2004? Hva har endret seg innenfor de ulike gruppene som her er konstruert? Innenfor den første gruppen har det i liten grad vært store endringer siden i organiseringen på fylkesnivå. Det må understrekes at fylker kategorisert her har oppfølgingsansvar for OT i sitt fylke, men har på ulike måter organisert dette gjennom eksempelvis et eget ansvar tildelt en ansatt i fylkesadministrasjonen.

I den andre gruppen finner vi i liten grad store endringer siden forrige kartlegging. Den mest signifikante endringen finnes hos OT i Møre og Romsdal. Møre og Romsdal har hatt en omfattende gjennomgang av tjenesten, noe som har medført at OT-ansvarlig i fylket har jobbet fullt de siste årene. Når gjennomgangen er avsluttet vil stillingsandelen bli redusert.

Vi finner små endringer på fylkesnivå også i den tredje gruppen. Den organisatoriske viktigste endringen siden 2004, er å finne i Buskerud. Fremdeles har Buskerud felles leder under OT/PPT, men denne stillingen er fysisk flyttet fra fylkesadministrasjonen til et av fylkets fire regionale kontorer. For de to andre fylkene er det ingen endringer på fylkesnivå.

Gruppe 6 er i hovedsak en organisasjonsmodell som har en sterk orientering mot skolene, og hvor det planlegges endringer i organisering. Det er spesielt to fylker som peker seg ut hvor det har vært justeringer i organiseringen. Sør-Trøndelag hadde i 2004 tre personer som jobbet med OT, mens dette har endret seg til at en person har dette som sitt ansvarsområde. I Troms planlegges det en omorganisering, der OT skal samkjøres tettere med PPT. Dette vil tre i kraft fra 2011.

Her har det vært nødvendig å gjøre en oppsplitting, fordi den ellers ville tilhøre nivå tre i typologien vi har skissert. OT i Vestfold var i 2004 under tidligere modell samorganisert med

PPT under en felle leder for begge tjeneste. Dette har nå endret seg; under nåværende organisering er OT fremdeles samorganisert med PPT, men med egen OT-leder og en OT-koordinator i fulle stillinger de siste årene. Mens fag- og personalansvar var tidligere fordelt mellom OT/PPT og rektor, er faglig, økonomi og personalansvar nå underlagt virksomheten som helhet.

I gruppe 6 har organiseringen vært mer eller mindre den samme siden forrige kartlegging i 2004. Med andre ord; i Akershus har organiseringen vært den samme, men organisering er opp til diskusjon og evaluering.

7.2.3 Regionalt nivå

Kartleggingen fra 2004 viste at alle fylkene, utenom fire fylker, organiserte OT etter en regional inndeling. Det karakteristiske med regional inndeling av OT er at enheter/personer har et regionalt ansvar i et område innenfor fylket, dette medfører at enheter/personer kan ha ansvaret for flere kommuner og skoler. En fordel med en slik organisering, er at den gir en god tilnærming til å tenke helhet og håndtere frafall ut fra et større perspektiv.

Vår kartlegging av OT i 2009 viser noen av de samme forholdene som ble påvist i forrige nasjonale kartlegging. Det er også her det har vært mest endringer og bevegelser i organiseringen. Regional inndeling som prinsipp for organisering uttrykker seg på flere måter, som gjennom at man faktisk har delt opp fylket i regioner og allokert ressurser og ansvar deretter. Mens forrige kartleggingen viste at alle fylker hadde regional inndeling utenom fire, har nå alle utenom tre fylker foretatt en mer regional organisering av OT. Møre og Romsdal har nå også administrativt delt inn fylket i regioner.

Kartleggingen viser også at det er på regionalt nivå at flest organisatoriske omrokninger foregår i forhold flytting av personal og ansvar. Aust-Agder virker å være det fylket hvor koordinatorene har erfart å blitt flyttet fra sentrale poster og ut i fylkets regioner. Det er også foretatt andre typer organisatoriske endringer som knytter seg til omplassering og sammenslåing av type mellomlederstillinger og antall enheter. I Buskerud er OT/PPT-leder nå tilknyttet et av fylkets regionale kontorer, mens Hordaland har slått sammen regionale ledere fra åtte til tre. Dette har medført at Hordaland har fått flere hele regionale lederstillinger som tidligere var kombinerte deltidslederstillinger på mellomledernivå. En tilsvarende endring har også skjedd i Rogaland, hvor man har redusert antall regionale kontorer, en endring hadde som formål å redusere antall mellomlederstillinger.

Forrige kartlegging så i liten grad på hva regional inndeling betydde i forhold til om OT jobbet tett sammen med etater i de ulike kommunene. Flere av våre informanter forteller at de jobber tettere sammen med kommunene, og dette har klar sammenheng med OTs regionale inndeling av fylket. Det kan tenkes at forankringen mot kommunene har blitt sterke siden forrige kartlegging. Flere av våre informanter påpeker at de seneste årene har det blitt etablert "OT-team" eller såkalt aksjonsteam, som består av tverretatlige samarbeidspartnere lokalisert i kommunene.

7.2.4 Lokalt nivå

Kartleggingen fra 2004 viste at det var stor variasjon i hvilken grad og hvordan OT er organisert lokalt med personer/enheter i nærheten av en skole. Vår kartlegging antyder at det også har vært små bevegelser i dette organisatoriske leddet av OT. I hovedsak virker det som det er tre fylker – Finnmark, Hedmark og Aust-Agder – som har foretatt fysiske endringer gjennom at OT-ansatte i større grad har blitt koblet opp mot skolene eller sitter i nærheten av disse.

7.3 Samspillet med skolene, rådgivingsapparat og PPT

I samtlige fylker viser vår kartlegging at OT i en eller annen grad har et tett samspill med skolene. Dette uttrykker seg gjennom flere nivåer: organisering, samarbeid, kompetansesammensetting og stillingssammensettinger. Omtrent alle av våre informanter oppgir at før OT kommer inn i bildet - og hvis det melder seg en situasjon hvor det vil leveres inn en avbruddsmelding - har skolenes rådgivingstjeneste informert OT om dette. Mange OT-ansatte kommer inn i bildet lenge før man formelt overtar ungdom. Man gjør dette gjennom deltakelse i klassesamtaler, samarbeid med PPT, etc.

For kartleggingens del har det vært en utfordring å få klarhet i den tette interaksjonen mellom OT og skolenes rådgivingstjeneste. Majoriteten av våre informanter oppgir at de ukentlig er i møte med skolenes rådgivingstjeneste, hvis OT-ansatte ikke har sitt kontor fysisk lokalisert på skolene. I andre tilfeller ser man at OT-ansatte som er fysisk lokalisert på skolene, har tett samarbeid gjennom at de er en del av et kollegialt rådgiverkorps, eller at OT-ansatte kombinerer sin stilling med en rådgiverstilling. Noen fylker stiller også krav om at rådgiverkompetanse ved ansettelse eller har tilrettelagt for at OT-ansatte kan ta videreutdanning innen rådgivning på høyskole- og universitetsnivå.

Organisatorisk sett utspiller samarbeidet mellom OT og skolene seg på to nivåer, gjennom skolebaserte modeller og grad av samkjøring, eller samlokalisering mot PPT. For å gi en indikasjon på forankringen, interaksjonen og samspillet mellom OT og skolene, PPT og rådgivingsapparat, skal vi gjennomgå data fra kartleggingen og se dem opp mot hvordan det organisatoriske bildet var i 2004. Vi begynner først med en gjennomgang av de skolebaserte modellene, for deretter å ta for oss OT/PPT.

SINTEFs kartlegging fra 2004 av OTs organisering i forhold til skolenivå viste at det var ulikheter i organiseringen i de forskjellige fylkene. Kartleggingen fra 2004 identifiserte minst fem ulike skolebaserte modeller. Modellene for organisering og plassering varierte med hensyn til hvem som har personalansvar for OT, og hvor personalet er fysisk lokalisert. Trekk som differensierer disse går på om personalansvar er underlagt rektor, i hvilken grad OT-ansatte er fysisk lokalisert på eller i nærheten av en skole, i hvilken grad OT-medarbeidere har ansvar for en region, i hvilken grad OT-ansatte er fysisk lokalisert på en skole, men at personal og faglig ansvar er underlagt fylkesadministrasjonen, samt at OT er fysisk lokalisert utenfor skolen og underlagt fylkesadministrasjonen med ansvar for oppfølging av flere skoler i en region. I forhold til sistnevnte trekk, er OT som oftest samlokalisert eller samorganisert med PPT.

Vår kartlegging av OT i 2009 understøtter flere forhold som er påpekt i kartleggingen for fem år siden; man finner også her en variasjon i forhold til ulike organisasjonsmodeller. Antallet ulike skolebaserte modeller synes å være relativt likt i forhold til forrige kartlegging. Med andre ord; det synes å være lite bevegelser i den organisatoriske oppbyggingen av OT på skolenivå, med unntak av et par endringer. Aust-Agder fylke har relokalisert sine OT-ansatte ut til skolene, samt at rektor både har personal og faglig ansvar i samme fylket, mens Finnmark fylke har flyttet sine OT-medarbeidere til skolene. Mens OT-medarbeider tidligere var lokalisert opp mot kommuners hjelpeapparat, er nå mer tilknyttet skolene.

SINTEFs kartleggingen fra 2004 påpekte at OT samarbeidet nært med PPT i samtlige fylker, men at flertallet av fylkene hadde valgt en modell uten samorganisering eller samlokalisering av OT og PPT. I 2004 valgte kun seks fylker en form for samkjøring med PPT, som varierte i innhold; fra ren samlokalisering under atskilt ledelse til avdelinger med felles ledelse for begge tjeneste. Fem år senere ser man fremdeles at seks fylker i hovedtrekk har den samme formen for organisering, men at OT/PPT-organiseringen kommer til å øke med én; Troms fylke har planlagt en omorganisering hvor det legges opp til tettere organisatorisk samkjøring mellom PPT og OT. Denne skal etter planen tre i kraft fra 2011. Derimot viser kartleggingen at det har blitt foretatt organisatoriske justeringer i fylkene med OT/PPT modell. Disse endringene går hovedsakelig på overføring av personal og faglig ansvar, reduksjon i antall mellomlederstillinger, opprettelse av ny lederfunksjon, samt fysisk omlokalisering av OT/PPT-leders arbeidsplass. Tidligere hadde Vestfold fylke felles OT/PPT-leder, men denne har nå blitt endret. OT er fremdeles underlagt PPT, men har fått egen OT-leder, og har overført personalansvar for OT-medarbeidere til denne stillingen. Dette ansvaret lå tidligere på rektor.

7.4 Oppgaver

Under intervjuene med de ulike OT-ansvarlige/koordinatorene, ble det spurt om hvordan man ivaretar OTs arbeidsoppgaver som er definert i Opplæringsloven. Hvordan de ulike fylkene jobber i forhold til det å ha oversikt over målgruppen, hvordan de etablerer kontakt med ungdom, hvordan man veileder, hvordan man utarbeider tilbud til ungdommen, i tillegg til hvordan OT jobber og aktivt tjenesten er i det frafallsforebyggende arbeidet. Med andre ord; hvor mye jobber fylkene med "skal-" og "kan-" oppgaver. Det ble også spurt om hvilke oppgaver man opplever tar mest tid i arbeidshverdagen.

Arbeidsdelingen mellom arbeidsoppgavene som gjøres sentralt i fylket og oppgavene som gjøres ute blant OTs operative del, synes å være relativt lik mellom fylkene. OT-ansvarlig-/koordinant virker i de fleste tilfellene å være en stabsfunksjon, som i hovedsak representerer et faglig ansvar overfor tjenestens ansatte i felten. Oppgaver som planarbeid, rapportering, økonomi, kontakt med OT-ansatte, organisering av samlinger og kurs, etc., inngår som del av OT-ansvarlig/koordinators arbeidsdag. Tjenestens ansatte som er lokalisert på ulike steder i fylket har arbeidsoppgaver som består av det som forbindes med vanlig "OT-arbeid", dette kan være kontakt med ungdom, veiledning og organisering av tilbud.

Går man inn på de oppgavene som er definert i Opplæringsloven, er hovednormen at de fleste fylkene har en ganske lik måte å skaffe seg oversikt over målgruppen på. Flertallet av fylkene har dette som en prosessuell arbeidsoppgave som oftest starter sentralt i fylket. Først bruker man ulike IKT-baserte verktøy, og samarbeider tett med fylkets inntakskontor og andre

nødvendige stabsfunksjoner for å skaffe seg oversikt over ungdom som ikke har søkt videregående opplæring. OT får overført lister av ungdom som ikke har søkt på videregående opplæring, og disse sjekkes opp mot andre IKT-systemer med oppdaterte registerdata. Det brukes ulike registerdata fra GSI, SSB og fra folkeregistrene. Til dette arbeidet bruker flertallet av fylkene systemet OTTO, og er godt fornøyd med det. Denne første fasen er det som regel OT-ansvarlig/-koordinant i fylket som gjør sentralt, mens det i noen fylker gjøres av lokalt ansatte som er i direkte kontakt med ungdom. Noen av tilbakemeldingene på bruk av OTTO går på at det er uenighet om hvilke koder man skal bruke i ulike sammenhenger.

I arbeidet med å skaffe seg oversikt over målgruppen skilte noen av våre informanter mellom ”hele målgruppen” og ”den egentlige målgruppen”. Denne inndelingen blir som oftest klar i den første kontakten med ungdom og i registrering av deres status. Etter at de første listene er over med ungdom som ikke har søkt videregående opplæring er klare, kontaktes hver ungdom i målgruppen. Dette skjer enten via brev eller telefon. I dette registreringsarbeidet gjøres en kartlegging over hvilken type oppfølging ungdommene har behov for. Mange fylker oppgir at de får overført lister med ungdom som er i en eller annen form for sysselsetting. Dette kan være ungdom som har fått skoleplass på en privat videregående skole, velger å være utvekslingselev ett år, tar et friår, går på folkehøgskole, har skaffet seg sysselsetting på egenhånd, går på teknisk fagskole, eller er i svangerskap, etc. Enkelte av våre informanter argumenterer for at dette er en dobbeltoppgave som kanskje OT ikke burde utføre, samtidig som at enkelte peker på at det er en kvalitetssikring i arbeidet med å få oversikt. Noen av våre informanter sier at de har vanskeligheter med å få tak i all ungdom i målgruppen. Dette utgjør ikke et stort problem. Andre fylker oppgir at de har få ungdommer som de ikke får kontakt med.

Som del av kartleggingen spurte vi også om informantene våre kunne gi et estimat på antall brukere per hele OT-stilling. Svarene vises i tabellen under dette avsnittet. Det er viktig å understreke at dette estimatet tar for seg antall brukere per hele stilling, og har ikke hensyn til demografiske forskjeller innad i fylket.

Tabell 7.4.1. Antall brukere per hele OT-stilling forelt etter fylke.

Fylke	Antall brukere per hele OT-stilling
Aust-Agder	Ca. 300 til 400 ungdommer per hele stilling
Møre og Romsdal	Ca. 100 ungdommer per hele stilling
Rogaland	Ca. 300 ungdommer per hele stilling
Østfold	Ca. 400 ungdommer per hele stilling
Buskerud	Ca. 300 ungdommer per hele stilling
Finnmark	Ca. 250 ungdommer per hele stilling
Hedmark	Ca. 400 ungdommer per hele stilling
Oppland	Ca. 100 ungdommer per hele stilling
Vest-Agder	Ca. 200 ungdommer per hele stilling
Troms	Ca. 400 ungdommer per hele stilling

Det er viktig å understreke at ikke alle fylkene kunne gi en oversikt over antall brukere per hele OT-stilling i fylket. Fylkene som kunne gi et estimat har vi framstilt i tabellen over, de

andre har vi utelatt. Tabellen viser at det er variasjoner mellom fylkene; noen fylker har ca. 100 brukere per hele stilling, mens andre har opp mot 400 brukere per hele OT-stilling. Det er også viktig å påpeke at antall brukere per hele OT-stilling i liten grad gir et reelt bilde av hvor stor målgruppen er. I praksis er tallet trolig langt lavere enn oppgitt i tabellen over.

SINTEFs kartlegging fra 2004 påpekte at en av de største opplevde utfordringer for framtiden var OTs rolle i det frafallsforebyggende arbeidet. Det ble påpekt at OT kobles inn når frafallet er et faktum, og at frafallsforebygging ville være en av tjenestenes innsatsområder i årene framover. Det er vanskelig å fastslå i hvilken grad dette har fått økt fokus fem år senere, men hovedinntrykket fra høstens kartlegging er at dette har fått et betydeligere sterkere forankring. Inntrykket som rettferdiggjør en slik observasjon knytter seg først og fremst til at en rekke OT-medarbeidere har tett organisatorisk kobling til skolene. Dette viser seg gjennom den fysiske samlokaliseringen med skolene, eller gjennom tettere samarbeid med skolene. For enkelte fylker er dette et bevisst satsingsområde, og krever derav arbeidsinnsats. For mange av fylkene var det vanskelig å oppgi hvor mye tid som settes av til det arbeidet, i form av arbeidstimer og ressurser.

OTs muligheter for å jobbe frafallsforebyggende skaper en grenseovergang mellom OT og skolen som flittig diskuteres blant noen av våre informanter, spesielt i forhold frafall og å jobbe med målgruppen. Frafallsforebyggende arbeid inn i skolen er ikke helt smertefritt. Det ble spesielt påpekt at hvis OT retter inn sitt frafallsforebyggende arbeid i skolen, ville man i mindre grad jobbe mot det som skal være OTs målgruppe; de som står uten opplæringstilbud. Jobber OT aktivt inn mot skolene, arbeides det også med ungdom som er registrert som elever og faller under skolens ansvar. Dessuten vil frafallsforebyggende arbeid i skolene også bety at man når en liten del av den totale målgruppen, fordi flertallet av dem som er i OTs målgruppe ikke oppsøker skolens område. Derfor ble det også påpekt at frafallsforebyggende arbeidet ikke bør få et for ”skolsk” preg over seg, skolen oppleves nettopp som problemet av en betydelig del av ungdommene i målgruppen.

I tillegg problematiserte noen av våre informanter frafallsforebyggende arbeid i forhold til OTs ressursbruk, spesielt i forhold OTs involvering i skolens arbeid mot frafall. For det første ble det påpekt at når ungdom er elever i skolen, har skolen et annet register å spille på. De har kontaktlærere, den sosialpedagogiske tjenesten, PPT, og en rekke andre tiltak. Hvis OT går aktivt inn på dette feltet vil man jobbe mot ungdom i skolene. Noen informanter påpekte at hvis OT litt passivt aksepterer at oppgavene, ressursene og innsatsen skal sette inn i skolen, kan dette ha implikasjoner andre steder. Det kan føre til at ungdommen som står uten opplæringstilbud, ikke får et godt nok tilbud eller oppfølging. Hvis OT jobber mer og mer aktivt inn på skolene står man i fare for å dreie fokus vekk fra målgruppen. Denne gruppen kan ikke glemmes, og skolen må bli tydeligere på at skolen har ansvar for elever, mens OT har ansvar for de som ikke er i skolen. Med andre ord; våre informanter synes å være delt i synet på hvor mye innsats man skal legge i det frafallsforebyggende arbeidet. Noen fylker har bevisst valgt en avventende strategi, mens andre mener at det er her innsatsen må settes inn.

En del av våre informanter påpekte at det var viktig å jobbe med overganger, og ha trykket på dem. Dette være seg overganger fra ungdomsskole til videregående, mellom videregående skoler, mellom programfag, eller mellom trinn. Noen av informantene påpekte at de er i ferd

med å innlede slike samarbeid eller utvikle ulike former for prosjektarbeid i forhold til overganger.

Et viktig spørsmål er når OT kommer inn i bildet. Formelt sett overtar OT vanligvis ansvar for ungdom når avbruddsmelding skrives eller at en elev er i ferd med å avbytte opplæringen. Vårt inntrykk er at majoriteten av fylkene er koblet inn lenge før avbruddsmeldingen først kommer. OT kommer i første kontakt med ungdom på flere måter, deriblant hvor det frafallsforebyggende arbeidet spiller en vesentlig rolle. Et fylke ga oss en interessant beskrivelse gjennom at de jobbet fra to ulike tilnærminger. For det første gjennom en såkalt ”reaktiv” handlingsmåte, og for det andre gjennom det frafallsforebyggende arbeidet. Reaktiv tilnærming var gjennom å bruk av IKT-basert verktøy for å identifisere målgruppen,. På denne måten kommer OT inn i bildet før avbruddsmeldingen endelig kommer, og det kan fungere som et verktøy for å få ned frafallstall. OT kommer også inn i bildet gjennom at enten ungdom kontakter OT, gjennom tett samarbeid med skolene lærere, rådgivingstjeneste, PPT eller andre typer nettverk.

De ulike fylkene virker å ha et bredt spekter av tiltak eller tilbud for ungdom. Noen av fylkeskommunene har egne OT -tiltak de kan benytte seg av, men den vanligste måten å organisere tilbud til ungdom på er gjennom samarbeid med NAV. Ikke uventet ønsker de fleste ungdommer seg praksisplass gjennom NAV. Praksisplasser virker også å være det mest benyttede tiltaket. Av egne tiltak tilbyr OT for eksempel datakurs, jobbsøkerkurs, leksehjelp, ulike former for undervisningstilbud, kombinasjon av opplæring og utplassering i arbeidsliv, eller alternativ opplæring. I noen fylker har OT-medarbeidere egne midler som de kan bruke inn mot enkeltungdom. På spørsmål om hvilke tilbud som mangler, oppgir en god del av våre informanter at de ønsker seg flere praksisplasser, samt mer skreddersydde og tilpassede tilbud.

Kartleggings-, veilednings- og oppfølgingsarbeidet er også en arbeidsoppgave som oppleves som tidkrevende. Alle fylkene ser ut til å ha formaliserte rutiner for kartlegging og oppfølging. Ungdom som blir fulgt får tilbud om veiledningssamtale, der behov og forventninger avklares. Rutinen er at det skrives en handlingsplan for den enkelte ungdom. Vedlikehold og etablering av relasjoner med samarbeidspartnere er også en oppgave våre informanter understreket er en tidkrevende arbeidsoppgave.

En problemstilling som ble reist av en av våre informanter, var det kvalitative aspektet i oppfølgingen av ungdom. Hva er forsvarlig saksbehandling når en ungdom er vanskelig å få tak i? Hvor langt skal man gå? Skal man skrive brev og ringe minst to ganger? En utfordring OT-ansatte møter på er at noen ungdommer kan kreve så mye tid og ressurser, at det kan gå utover tjenesteytingen for andre som også skal ha oppfølging. Derfor er det et ønske om utvikling av retningslinjer for hva som skal være minste standarden for oppfølging.

Oppsummerer man punktvis hvilke arbeidsoppgaver våre informanter erfarer som tids- og arbeidskrevende, nevnte de følgende:

- å finne ungdom som står uten opplæring og gi dem et tilbud
- kartlegging, oppfølging og veiledning og ungdom
- vedlikehold av samarbeidsrelasjoner

7.5 Ressurssituasjon

Kartleggingen fra 2004 påpekte at ressursbruken innen OT varierer mellom fylkene. Flertallet av fylkene hadde i 2004 omkring 4 til 6 hele stillinger. Dette gjaldt 14 av 19 fylker, avhengig av hvordan man teller og kategoriserer disse ressursene. Kartleggingen vår viser at de ikke har skjedd store endringer siden 2004. Av de 14 fylkene som hadde en stillingsressurs fra 4 til 6 stillinger, har ca. 5 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.

I 2004 var det Akershus som toppet listen over fylker med størst ressurstilgang med 16 stillinger fordelt regionalt og på skolene. I 2009 har situasjonen endret seg for Akershus, hvor det har vært en økning til 19,13 stillinger. I 2004 hadde Rogaland 15,7 stillinger, mens Nordland hadde 11 koordinatorstillinger og 5 stillinger som ekstra rådgiverressurs ved alle skoler. Ressurssituasjonen i 2009 har ikke endret seg for Rogaland og Nordland, basert på tall som vi har fått tilgang til. I Sør-Trøndelag var den samlede OT-ressursen fordelt på alle skoler, på til sammen 10,79 stillinger. For 2009 er dette tallet endret til 9,5 stillinger, en nedgang fra 2004. Hordaland hadde i 2004 10 stillinger regionalt, mens i 2009 har Hordaland ca. 40 årsverk samlet både OT og PPT, hvor 1/3 går til OT arbeid. For Hordaland er det vanskelig å fastslå om det har vært oppgang eller nedgang i ressursituasjonen.

I 2004 ble det påpekt at i Oslo, der alle skolerådgivere har OT definert som en del av sin stilling, var det utfordringer med å fastsette den bestemte stillingsandelen og den totale ressursbruken. Dette har også vært en problemstilling for den kartleggingen, og det er vanskelig å kunne uttale seg om ressursbruken i Oslo.

Det totale bildet som tegner seg fra kartleggingen er at over en femårs periode har de fleste fylkene erfart små endringer i ressursituasjonen, og kun et par fylker kan vise til en økning i ressurstilgangen. Dette er en problemstilling som de fleste av våre informanter er enige om. Det oppleves at ressurstilgangen er for lav i forhold til arbeidet som OT i ifølge Opplæringsloven er 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 det å få til et likeverdig tilbud er en større utfordring om man jobber på 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.

7.6 Utfordringer framover

Før vi går over til analyse av breddedata, vil vi ta opp hvilke fremtidige utfordringer tjenesten står over. For det første er hovedinntrykket at fylkeskommunene har funnet fram til sine unike organisasjonsmodeller tilpasset lokale behov. Mange av våre informanter er godt fornøyd med dagens organisering, mens andre ser behov for endring og forbedring. På et vis er man delt i ulike leire; noen trekker fram fordelene av tettere samkjøring mot PPT, mens andre stiller seg skeptisk til den sterke forankringen mot skolene. Tjenesten har fått, spesielt gjelder dette det frafallsforebyggende arbeidet innen skolen. Noen hevder at man skal man få til en god tjeneste er det ikke organiseringen som i seg selv som er viktigst, men sammenhengen mellom organisering, innhold og sluttbrukerledd. Noen av fylkene har hatt en omfattende gjennomgang av OT som fylkeskommunal tjeneste; dette har resultert i at mange sider av

organiseringen har blitt gjenstand for evaluering. De fylkene som har hatt tilsyn, evalueringer, eller har erfart at andre avdelinger internt i fylkeskommunen har tatt initiativ til organisatorisk revidering, har opplevd sterke oppstramninger i drift og organisering.

Under disse periodene har kanskje en eller to personer hatt fulltidsstilling og kun jobbet med OT. Ringvirkningene av internt revisjonsarbeid har som oftest ført til en eller annen form for omorganisering som har berørt OT på flere måter. Man har hatt gjennomgang av hvordan OT jobber i forhold til den definerte forskriften i Opplæringsloven, belyst mulige ledd for hvor personal- og økonomiansvar skal ligge, fått vurderinger av hvilke verktøy som brukes til å kartlegge målgruppen, og innført nye føringer og rutiner som skal gi bedre kvalitetskontroll og systemforståelse. Erfaringene fra disse gjennomgangene har våre informanter fremhevet som svært positive, da man i større grad har fått synliggjort OT for dem som står utenfor tjenestens daglige drift. Spesielt gjelder dette ulike ledelsesledd i skolen. Intensjonen bak et slik arbeid har vært å gjøre OT kvalitativt bedre i sluttbrukerleddet; å gi ungdom et godt tilbud. I noen fylker har intern gjennomgang av tjenesten betydd oppgradering og utvidelse av kompetanse i retning av mer realkompetanse fra arbeidslivet blant nyansatte.

Flere av våre informanter etterlyser en problematisering av forskriften, slik den er formulert i Opplæringsloven. Informantene peker på flere felt i lovverket som har behov for en gjennomgang. Det fremhves at forskriften i liten grad har blitt problematisert eller endret siden OT ble opprettet i 1994, med unntak av noen få justeringer. Noen informanter hadde forventet at dette ville skje i lys av satsningen det har vært på frafall i videregående skole de siste årene. Andre informanter mener at forskriften burde gi noen antydninger om hvordan OT burde være organisert, for å gjøre tjenesten mer homogen. Det påpekes at forskriften slik den står i liten grad gir noen indikasjon på hvordan man skal dimensjonere eller organisere OT i hvert fylke. Et viktig spørsmål som bør tas opp er om nye modeller for organisering hjelper å forbedre tjenestens innhold. Om servicen man utøver i den enkelte veiledning vil bli bedre om OT organiseres på en bestemt måte. I tillegg ville antydninger om organisering gi retningslinjer for hvordan OT kan gi et mer likeverdig tilbud innad i fylkene, en utfordring som enkelte fylker jobber med å realisere.

Et annet felt er formuleringen som går på OTs ansvar i forhold til tiltaksutforming, og det definerte "koordineringsansvaret" mellom etater tjenesten i dette arbeidet. Denne formuleringen kan by på overraskelser når OT skal jobbe sammen med andre etater om å finne fram til tilbud for ungdom. Enkelte samarbeidsetater blir overrasket når de hører dette, og formuleringen i lovverket er ukjent for dem. Ved samarbeid med psykiatri og barnevern dukker for eksempel spørsmålet om hvorfor OT skal gjøre dette arbeidet ofte opp.

En annen utfordring er bruken av selve begrepet "ungdom". Ungdommen er ikke en ensartet gruppe som står uten opplæringsplass i videregående skole, eller ikke velger å benytte seg av sin rett. Det understrekes at problemkomplekset er sammensatt, og at ungdom har ulike sosiale bakgrunner. Ungdom har med seg en "bagasje" når de kommer til OT. Dette synes å være et tema som tydeliggjør seg når det kommer fram at ungdom også har oppfølging fra andre etater, som fra psykiatri, barnevern og rusmiddelomsorg. Flere av våre informanter forteller at de i økende grad må forholde seg til en gruppe av ungdom med psykiske problemer, et felt de erfaringsmessig har store utfordringer med å håndtere. Det ble i tillegg

understreket fra enkelte informanter at det ikke er ønskelig at OT utvikles til en sisteinntas, dit ungdom sendes når alle virkemidler er forsøkt ved andre etater.

I forlengelsen av dette argumenteres det også for at en utfordring ligger i forholdet mellom organisering, samarbeid mellom og innhold i tjenesten. Det understrekes at mange av fylkene har godt samarbeid med etater som NAV, skolene og kommunene. Utfordringen noen av våre informanter henviste til, var at man ikke må komme i en situasjon hvor man henviser ungdom fra etat til etat, og at man dermed kan stå i fare for å skape en ond sirkel. Når ulike etater har forsøkt å hjelpe og motivere vanskeligstilt ungdom, må ikke OT bli det siste stedet hvor ungdom plassers. Det er ikke dette OT er til for. OT er en del av videregående opplæring med lover og retningslinjer som man må forholde seg til. Derfor ligger blant annet en utfordring i å tenke helhet og sammenheng, i forhold til utvikling av tiltak og koordinering av arbeidet. OT klarer i liten grad å gjøre noe med årsaken til at ungdom ikke klarer å gjennomføre videregående opplæring, men kan gjennom tett oppfølging og motivering støtte ungdom tilbake til et bedre liv. Noen informanter antyder at OT ikke kan være tjenesten som skal bringe alle ungdommer med et problem tilbake til videregående opplæring.

I den forrige kartleggingen ble det påpekt at det var utfordringer med å finne nok tilbud eller tiltaksplasser til all ungdom i målgruppen. Dette er et trekk som fremdeles er en utfordring for mange fylker i dag. Spesielt vanskelig er det å finne nok praksisplasser. I arbeidet med å finne tilbud til ungdom erfarer også enkelte informanter at foresatte kan komme med urealistiske mål. Dette skaper utfordringer og man må bruke tid på realitetsorientere foresatte. Det har derimot vist seg at det i enkelte fylker er et godt samarbeid med lokalt næringsliv. Lokalt næringsliv har vært positiv til å ta imot ungdom med tanke på alternative opplæringsarenaer, men bedriftene kan være sterkt presset også på andre områder. En annen utfordring er å finne nok tilpassende og skreddersydde tilbud til ungdom, samt at ungdom får mulig til å benytte sin rett innen videregående opplæring, og oppnår kompetanse.

I forlengelsen av dette, er det også noen informanter som trekker fram at skolen bør ha en mer aktiv rolle i utformingen av tiltak, gjennom at de videregående skolene bør ha et større register å spille på i tilretteleggingen av tilbud. Det er et ønske om flere tilpassende tilbud til målgruppen innen skolen, samtidig som det understreks at skolen og OT bør ha en økt forståelse for det felles ansvaret for ungdom som står utenfor videregående opplæring, noe som gjelder både i forhold til kommune og fylke.

Under kartleggingen ble det også fremhevet at OT har utfordringer med enkelte grupper som fremstår som ukartlagte. Dette gjelder først og fremst ungdom med minoritetsbakgrunn. Enkelte informanter fremhever at det er en voksende gruppe ungdom som befinner seg i denne målgruppen. Det etterlyses kompetanseheving om hvordan man skal tilnærme seg og kommunisere med ungdom med minoritetsbakgrunn og innvandrere, hvordan forholde seg til kulturelle faktorer, og hvordan forstå kjønnsrollemønstre.

Noen fylker oppgir at det er et behov for å vurdere samordning av ressursene til de ulike tjenestene i skolen, noe som også inkluderer PPT. Noen fylker ser at behovet ligger i å samordne en form for felles elevtjeneste i videregående skoler som kunne av rådgivningstjenesten, OT, skolehelsetjeneste og PPT. Argumentet for en slik organisering er at

det bør være kort vei mellom behov for hjelp og tilbud om hjelp. Ideelt sett bør det være en elevtjeneste som hele tiden er tilgjengelig for elevene i skoletiden.

En utfordring er å få til bedre systemforståelse av egen organisasjon, samt forbedre det tverretatlige samarbeidet. Enkelt informanter trekker fram at mye ressurser kan gå ned i tverretatlig samarbeid uten at man får gode resultater ut av det. Samarbeidet med kommunene understrekes å være godt, men er også varierende innad i de ulike fylkene. For å kunne realisere ambisjonen om godt og tverretatlig samarbeid, bør dette forankres på ulike nivåer blant relevante samarbeidsetater som jobber mot OT-ungdom. Det trekkes også fram at regional utvikling av tjenesten har et potensial. Enkelte av fylkene har dette som et fokus i den videre utviklingen av OT.

Noen av dem vi snakket med trakk også fram ønsket om at det utvikles en nasjonal stilling som jobber med OT, en stilling som kunne forankres i Utdanningsdirektoratet. Til tross for at OT har egne nasjonale samlinger, ønsker enkelte av våre informanter en nasjonal faginstans eller stilling, som man på fylkesnivået kan henvende seg til.

Noen av våre informanter trekker også fram et behov for å sette selve veiledningsarbeidet fram i søkelyset, gjennom et mer fokus på å gi god rådgivning og veiledning til ungdom.

7.7 Vurderinger av samarbeidet mellom oppfølgingstjenesten og skolens rådgiving

I spørreskjemaet ba vi respondentene vurdere ti påstander om samarbeidet mellom skolens rådgivning og OT. I figur 7.7.1 under ser vi en oversikt over andelen som har svart "I stor grad" på påstandene.

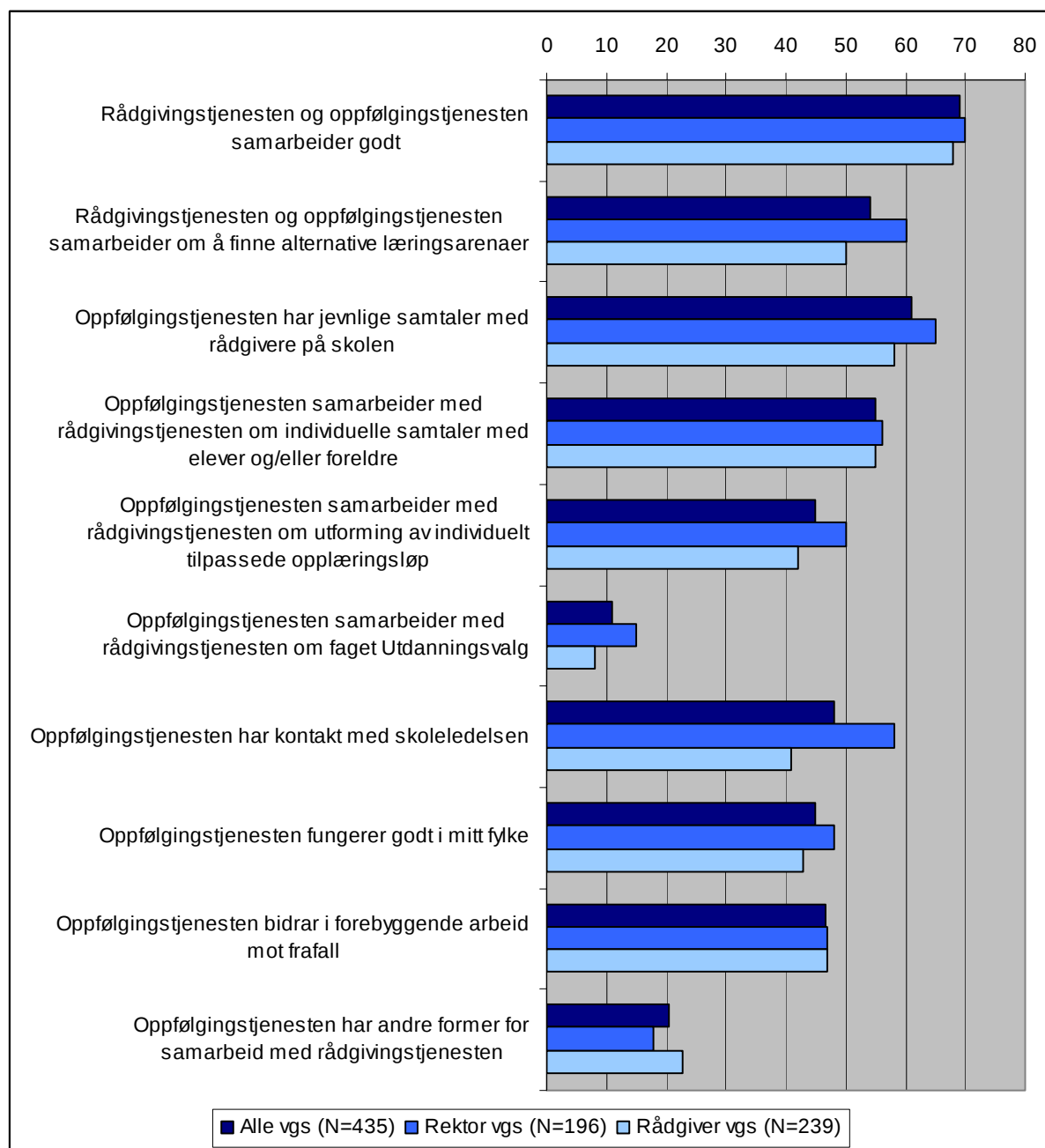
På den første påstanden oppgir 69 % av respondentene i videregående skole at skolens rådgiving og OT i stor grad samarbeider godt. Blant rektorene er 70 % som sier at rådgiverne i stor grad samarbeider godt med OT, mens tilsvarende tall for rådgiverne er 68 %.

Enkelte av vurderingene viser at OT er mindre involvert i samarbeidet. Når vi tar for oss i hvilken grad respondentene oppgir at OT samarbeider med rådgivingstjenesten om konkrete aktiviteter ser vi at 54 % av respondentene oppgir at rådgivingstjenesten og OT i stor grad samarbeider om å finne alternative læringsarenaer. Ser vi på tallene fra henholdsvis rektor og rådgiver ser vi at 60 % av rektorene svarer det samme, mens vi finner vi en annen vurdering blant rådgiverne; her sier 50 % at skolens rådgiverapparat i stor grad samarbeider med OT om å finne alternative læringsarenaer.

Når det gjelder vurderinger av OTs interaksjon med skolens rådgivning, oppgir 61 % av respondentene at OT i stor grad har jevnlig samtaler med rådgivere. 65 % av rektorene sier at OT i stor grad har jevnlig samtaler med rådgiverne på skolen. Vi finner en noe annerledes vurdering blant rådgivere; 58 % av rådgiverne svarer at OT i stor grad har jevnlig samtaler med rådgiverne på skolen.

I forhold til om OT samarbeider med skolens rådgivere om individuelle samtaler med elever/og eller foresatte, oppgir 55 % av respondentene at det i stor grad er samarbeid om dette. Her er rektorene og rådgiverne helt samstemte.

Figur 7.7.1 Vurdering av samarbeidet mellom rådgivingstjenesten og oppfølgingstjenesten.²⁴



På spørsmål om oppfølgingstjenesten samarbeider med skolens rådgivere i utformingen av individuelt tilpassede opplæringsløp svarer 21 % av respondentene at det i liten grad er samarbeid om dette. Derimot er det 45 % av respondentene som oppgir at OT i stor grad samarbeider med skolerådgivningen om utformingen av individuelt tilpassede opplæringsløp.

²⁴ Kun respondenter fra videregående skole som har svart "I stor grad", fordelt på rektor og rådgiver.

Når det gjelder samarbeidet om faget Utdanningsvalg ser dette ut til å være svært begrenset. Kun 15 % av rektorene og 8 % av rådgiverne mener at OT og skolens rådgivning i stor grad samarbeider om faget.

I forhold til om oppfølgingstjenesten har kontakt med skoleledelsen oppgir 19 % av respondentene at OT i liten grad har kontakt med skoleledelsen. Det samme svaret finner vi også blant rektors og rådgivers vurderinger. Videre er det 58 % av rektorene og 41 % av rådgiverne som oppgir at OT i stor grad har kontakt med skoleledelsen.

Det er svært få av respondentene som vurderer at OT i liten grad fungerer godt i sitt fylke. Det er derimot ikke et stort flertall blant skolene som sier at OT fungerer godt; 45 % av respondentene sier at OT i stor grad fungerer godt i sitt fylke. Blant rektorene er det faktisk 48 % av rektorene som oppgir at OT i stor grad fungerer godt i sitt fylke. Blant rådgiverne ser vi at 43 % sier at OT i stor grad fungerer godt i sitt fylke.

På det viktige spørsmålet om OT bidrar i forebyggende arbeid mot frafall, svarer 47 % av respondentene at OT i stor grad bidrar i dette arbeidet. Blant rektorene finner vi at ca. 38 % sier at OT i noen grad bidrar i arbeidet mot frafall. Rådgiverne har en annen vurdering; her oppgir 30 % av rådgiverne i noen grad at OT bidrar i det forebyggende arbeidet mot frafall.

Respondentenes syn på OT er generelt sett positive, men viser i ulik grad hvordan samarbeidet erfares, spesielt i forhold til vurderinger av konkrete aktiviteter som kan være sentrale for samarbeidsrelasjoner. Vi ser også at både rektor og rådgiver er relativt samstemte i sine vurderinger, og man kan i liten grad konkludere med at samarbeidet ikke er tilfredsstillende. Derimot er det innenfor konkrete aktiviteter at OT erfares å være mindre involvert; som for eksempel i arbeidet med å finne alternative opplæringsarenaer, være aktiv i samtaler med elever og foresatte, å organisere faget Utdanningsvalg, aktiviteter som kan tenkes å være viktig i det frafallsforebyggende arbeidet. Man kunne gjerne anta at OTs tilstedeværelse innenfor slike aktiviteter ville være høyere.

Et annet moment som må trekkes fram, og som kanskje er overraskende, er vurderinger i forhold til kontakt mellom OT og skoleledelsen, og i hvilken grad skolene vurderer at OT fungerer godt i sitt fylke. Tatt i betraktning at rektor tilskrives å få mer personalansvar – og i noen tilfeller faglig ansvarlig faglig for tjenesten – er vurderingene som sier at det er i liten grad er kontakt mellom OT og skoleledelsen, svært interessant.

Det andre forholdet som fortjener omtale i samspillet mellom skole og OT, er vurderinger av i hvilken grad OT fungerer godt i fylket. Under halvparten av respondentene oppgir at OT i stor grad fungerer godt i sitt fylke, men samtidig må det understrekes at det svært få som vurderer OTs arbeid som lite tilfredsstillende. Grunnen til at vi understreker dette, er at vi hadde forventet at dette tallet skulle være betydelig høyere. Nesten 3 av 10 skoler vurderer at OT fungerer i noen grad godt i sitt fylke. Dette er interessante forhold som fortjener større oppmerksomhet i senere del av evalueringen.

7.8 Oppsummering

Kapittelet har gjennomgått resultatene fra kartlegging av Oppfølgingstjenesten, gjennomført høsten 2009. Vi har søkt å belyse OTs formål og oppgaver slik de hjemlet i Opplæringsloven, hatt et tett fokus på nåværende organisering, uthevet hvilke oppgaver som oppleves som arbeids- og tidkrevende blant OT-medarbeidere, ressursituasjon og fremtidige hovedutfordringer, samt en gjennomgang av skolens syn på OT. Fokuset for kapittelets diskusjon har vært å knytte svar fra høstens kartlegging opp mot forrige nasjonale kartleggingen av OT gjennomført i 2004. Dette er gjort for å få et sammenligningsgrunnlag. Hvilke endringer har det vært i OT over de siste fem årene?

Kartleggingen fra 2004 fant at OT var preget av mangfold; mellom fylkene var det vanskelig å identifisere en felles organisasjonsmodell. Kartleggingen understreket dermed at fylkene i stor grad tok hensyn til lokale forutsetninger og virkeligheter, i sitt arbeid med å finne fram til passende organisasjonsmodell. Med andre ord; OT var preget mer av heterogenitet enn homogenitet i forhold til organisering. Vår kartlegging er mye i tråd med dette; OT karakteriseres fremdeles av mangfold. Det må understrekes at det har vært en stor utfordring i få full oversikt i organiseringen, men hovedinntrykket vårt er at det ikke har vært substansielle endringer i organiseringen, med unntak av noen få fylker. Flertallet av fylkene oppgir at de er godt fornøyde med nåværende organisering, og ser i liten grad behovet for endring.

Tar vi for oss detaljene viser kartleggingen at tre av fylkene har hatt det vi vil kalle for en omfattende gjennomgang av OT, en gjennomgang som har implikasjoner på organiseringen. To av fylkene oppgir at de har hatt full gjennomgang av OT og tjenestens mandat, mens ett fylke har foretatt en omorganisering der man har forankret tjenesten tettere opp mot skolen. Sett opp mot ulike nivåer innad i hvert fylke, antyder kartleggingen at det er få organisatoriske endringer på fylkesnivå og lokalt nivå. Derimot ser det ut til at OT erfarer størst endringer innenfor det regionale nivået; innad 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.

Sammenlignet med forrige kartlegging, er et annet inntrykk at ressurstilgangen virker å være stabil, men økende. Flertallet av fylkene virker å ligge på den samme totale ressurstilgangen som ved forrige kartleggingen. Med unntak av noen fylker, er det små justeringer. Andre fylker har klart å øke stillingsandelen med en hel eller en og halvstilling. Når det gjelder spørsmålet om arbeids- og tidkrevende oppgaver, viser kartleggingen at det å finne ungdom som står uten opplæring og gi dem et tilbud, kartlegging, oppfølging og veiledning og ungdom, og vedlikehold av samarbeidsrelasjoner, å være oppgaver som tar mye av OT-medarbeidernes arbeidshverdag.

Avslutningsvis viser kartleggingen at OT i større grad har orientert seg eller har en klarere dreining mot en forankring mot skolene. Dette kommer til uttrykk gjennom fokuset på det frafallsforebyggende arbeidet, men også i den kontinuerlige problematiseringen i grenseoppgangen mellom hva som skal være skolens og OTs ansvar.

8 Hva får man til? Om rådgivningens betydning og kvalitet

Hvilke resultater ser vi av arbeid med rådgivning i skolen? Hva opplever skolene selv at man er i stand til å påvirke, og hvordan er kvaliteten på det arbeidet som blir utført? Dette er selvsagt sentrale spørsmål i en evaluering. I denne omgang, der hensikten er å presentere status for skolens rådgivning i 2009, basert på vår kartlegging, vil vi selvsagt ikke gi de endelige svarene på disse store og sammensatte problemstillingene.

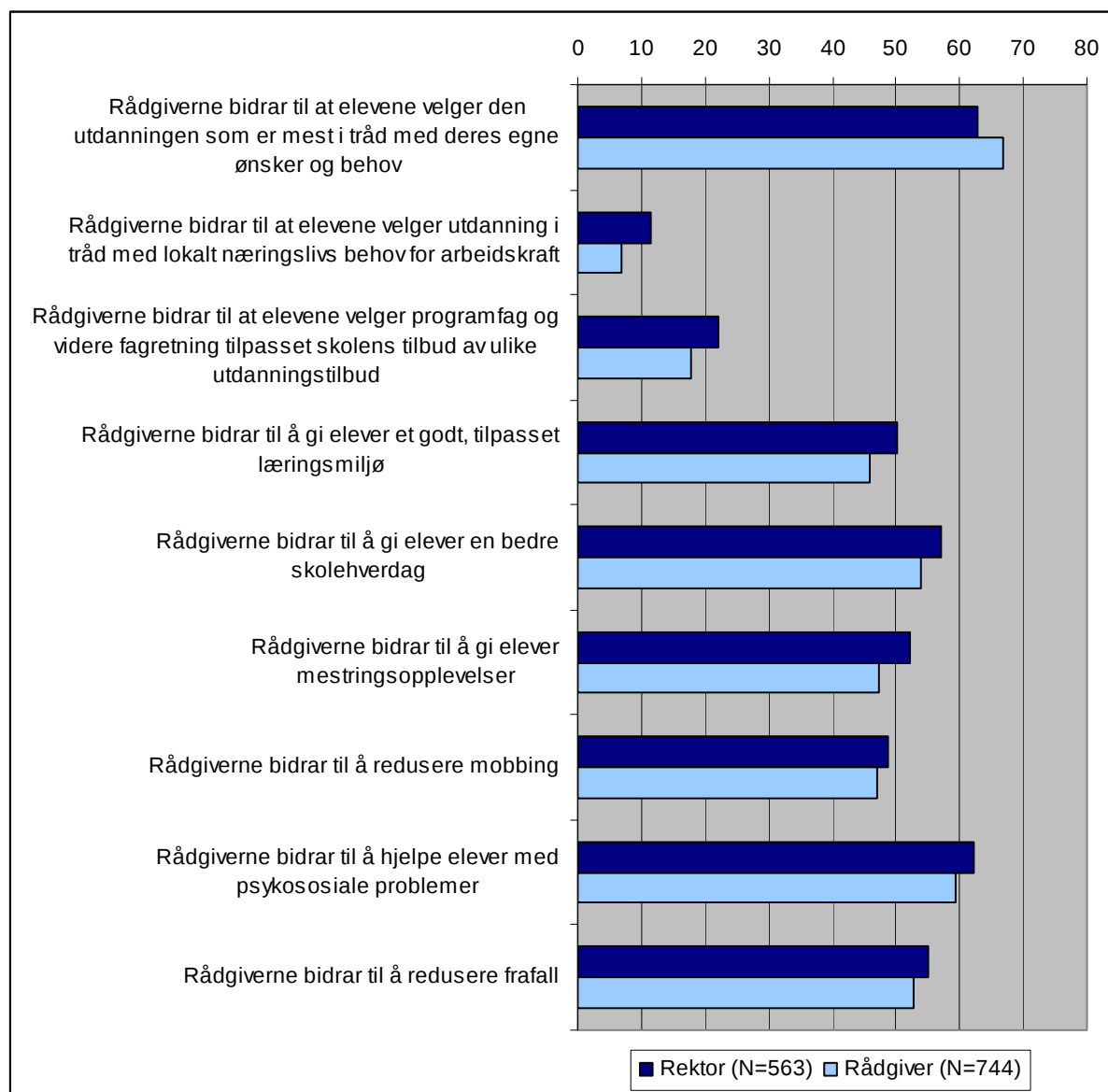
Vi vil imidlertid gi et bilde av skolenes egen vurdering av det arbeidet som gjøres med rådgivning, for å få et første bilde av total kvaliteten på området. I breddeundersøkelsen ba vi først rådgivere og rektorer om å vurdere i hvor stor grad rådgivningsarbeidet bidrar til å påvirke elevenes valg og skolehverdag, delt på ni dimensjoner. Deretter ba vi også om at respondentene skulle ta stilling til elleve spørsmål knyttet til kvaliteten på rådgivningen.

8.1 Hvilken betydning har rådgivningen?

Elevenes valg og skolehverdag påvirkes av en rekke ulike faktorer, både i og utenfor skolen. Rådgivningen i skolen er bare en del av dette helhetsbildet. Rådgivere vi har intervjuet, i dette og i tidligere prosjekter, har vært opptatt av å beskrive hvordan de må konkurrere med andre kilder for informasjon og påvirking, når det for eksempel gjelder å påvirke unges valg av utdanning og yrke. Det er slett ikke sikkert at rådgiver er den viktigste kilde for eksempel til informasjon rundt valg. Samtidig er det klart at rådgiver påvirker elevenes hverdag og valg. For å få et bilde av skolenes eget bilde av dette, spurte vi altså rektor og rådgiver i hvor stor grad man mente at man påvirker ulike sider ved elevenes situasjon.

Svarene på dette, ser vi illustrert i figur 8.1.1 som viser hvor mange av rektor og rådgiver som var enige i våre påstander/spørsmål.

Figur 8.1.1 Rådgivernes påvirkningskraft. Rektorer og rådgivere som har svart "I stor grad"

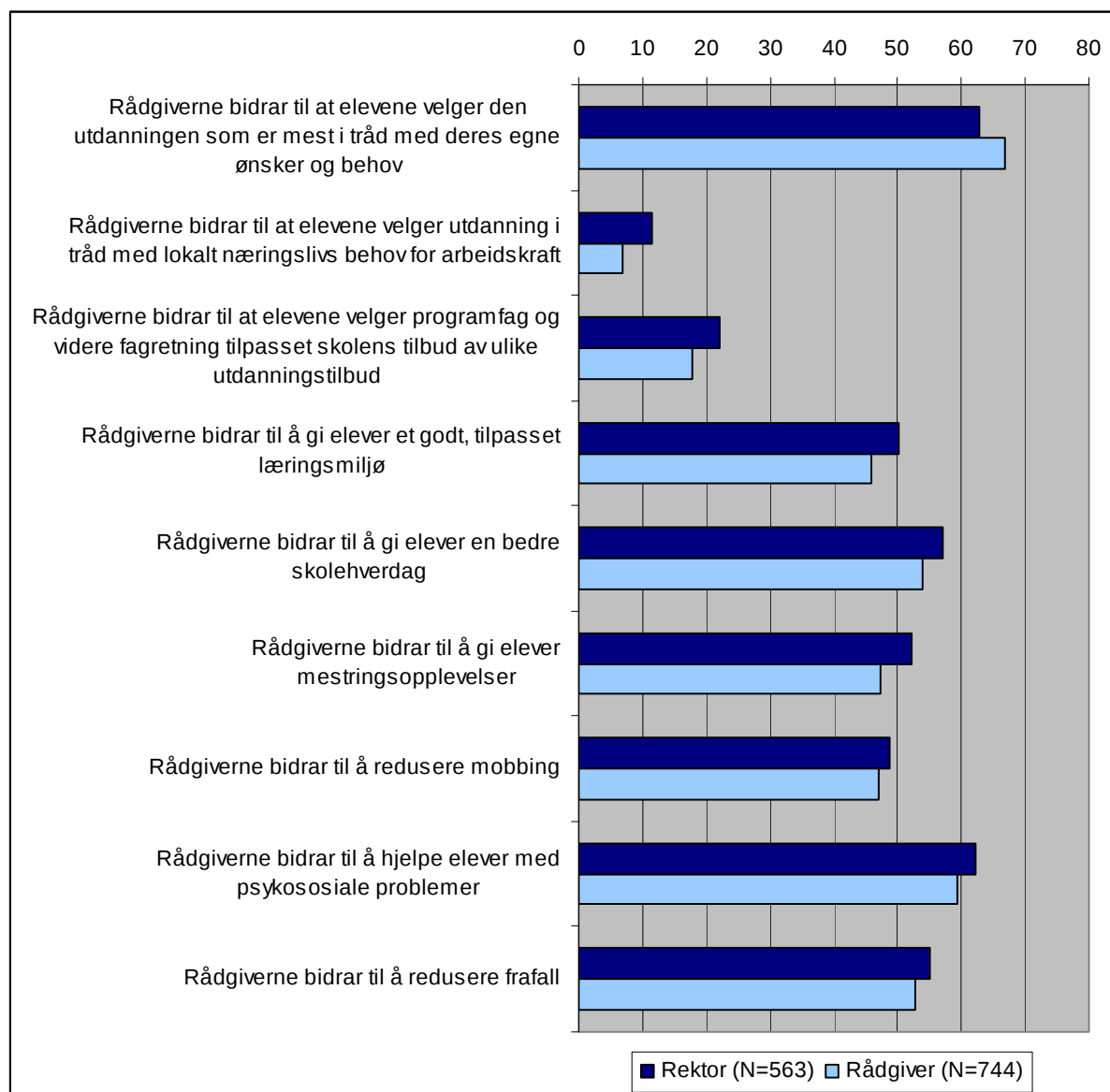


Som vi ser er det relativt stort samsvar mellom rektors og rådgivers vurderinger av tjenestens påvirkningskraft, selv om rektor generelt vurderer påvirkningen som litt større enn det rådgiver gjør.

Vi har tidligere sett at det er visse forskjeller mellom rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole, med hensyn til å vurdere egen kompetanse, og ikke minst behovet for eksterne støttespillere for å kunne utføre sine pålagte oppgaver. Finner vi tilsvarende forskjeller i rådgivernes vurdering av egen påvirkningskraft?

I figur 8.1.2 viser vi forskjellene i vurderingene av de samme spørsmålene fra rådgivere i grunnskole og videregående skole

Figur 8.1.2 Rådgivernes påvirkningskraft. De som har svart "I stor grad" fordelt på ungdomsskole og videregående skole



For det første ser vi at det er en relativt stor andel av rådgivere i begge skoleslag som vurderer at man har relativt stor grad av påvirkning på de fleste områder. Som vi ser vurderer rådgivere i videregående skole gjennomgående sin påvirkningskraft som større enn det som er tilfellet for rådgiverne i ungdomsskolen. Vi ser for eksempel at mens 71 % av rådgiverne i videregående mener at de bidrar til å redusere frafall, er det tilsvarende tallet i ungdomsskolen i underkant av 47 %.

Dette er som sagt tilfelle for alle de områdene vi spør om, med ett unntak. På spørsmålet om i hvilken grad rådgiverne bidrar til at elevene velger den utdanning som er mest i tråd med deres egne ønsker og behov, mener 71 % av rådgiverne i ungdomsskolen at dette er tilfelle, mens tilsvarende tall fra videregående skole er i underkant av 58 %.

Den kanskje mest nærliggende forklaringen av dette, er vel at det ofte oppleves slik at elevene har gjort de viktigste valgene før de begynner på videregående. Det er i 10. klasse man gjør de valgene som for mange oppleves som mest avgjørende i forhold til framtidig utdanning og yrke. Samtidig ser vel også rådgivere i videregående for alvor at man har med eldre elever å gjøre, og at deres valg skjer på et bredere grunnlag, og at rådgivers påvirkingskraft både er og bør være av mindre betydning?

En annen interessant tendens vi ser, er at rådgiverne i både ungdomsskole og videregående skole i liten grad mener at de bidrar til at elevene velger utdanning i tråd med lokalt næringslivs behov for arbeidskraft. 7 % i ungdomsskolen og 6 % i videregående er enige i at de påvirker på en slik måte. Dette svarer for øvrig til det vi så i kapittel 6.1, der dette var det området som rådgiverne tilla minst betydning

Heller ikke skolens tilbudsstruktur ser ut til å være svært viktig. 16 % av rådgiverne i ungdomsskolen, og 24 % i videregående skole, mener at de bidrar til at elevene velger programfag og videre fagretning tilpasset skolens tilbud av ulike utdanningstilbud.

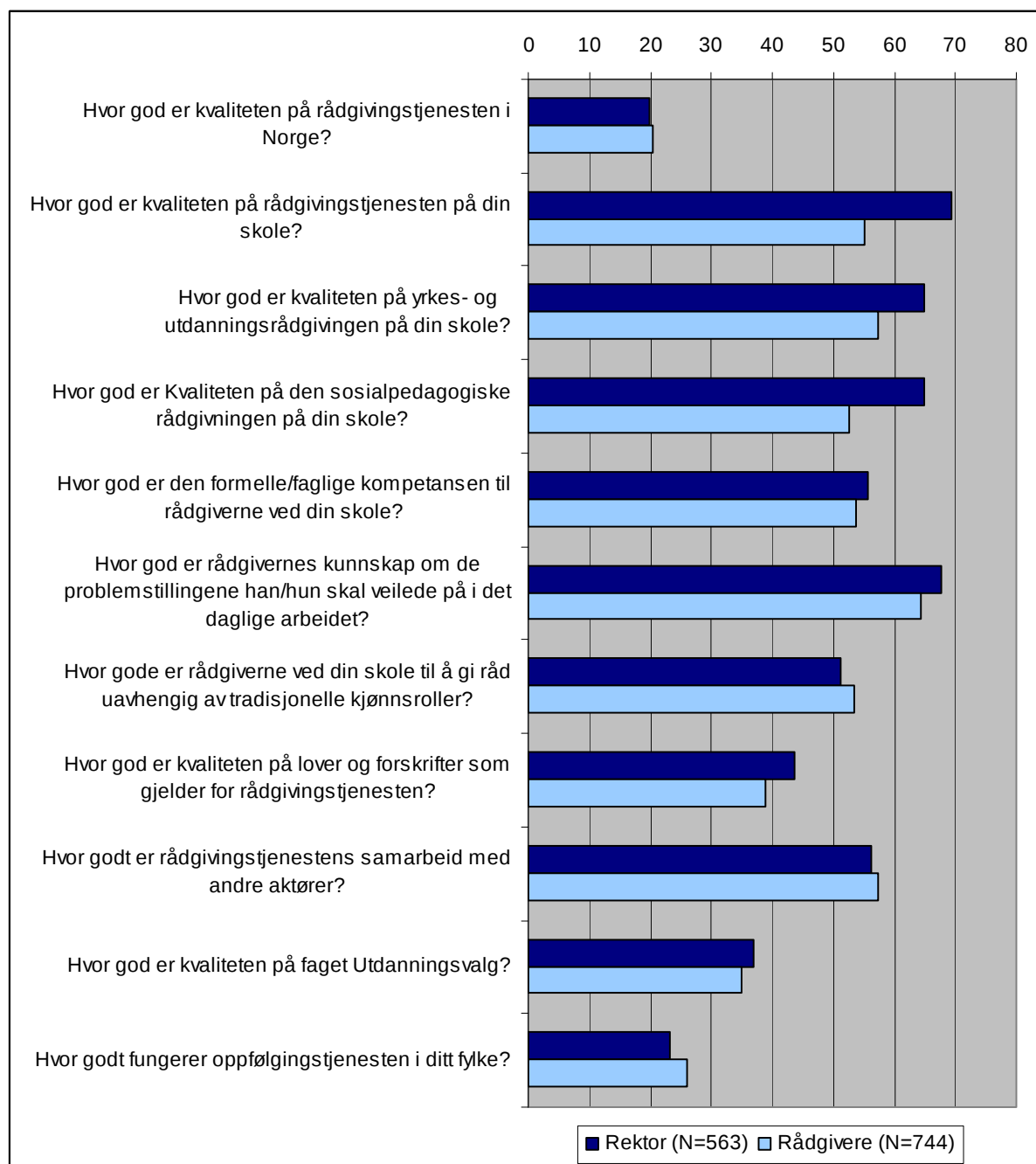
Etter vår mening viser dette også til en viss grad rådgivernes vektlegging av det vi tidligere har kalt skolerådgivningens tre ”oppdrag”. Det er elevens ønsker og behov som har hovedfokus, mens næringslivets og skolens behov ser ut til å komme i annen rekke.

8.2 Hvor gode råd? Om kvaliteten på rådgivningen i skolen?

Mange, også blant rådgiverne selv, har opp gjennom årene kommet med kritiske kommentarer til kvaliteten på skolens rådgivning.. Selv om vi her ikke skal felle den endelige dom i forhold til dette, er det interessant å se hvordan rådgivere og skoleledere selv vurderer kvalitet på dette arbeidet, etter mer enn ett tiår med fokus på styrking av denne delen av skolens virksomhet.

Vi stilte derfor både rådgiver og skoleleder 11 spørsmål der vi ba dem om å vurdere kvaliteten på rådgivningen etter ulike dimensjoner. Svarene ser vi i figur 8.2.1 som viser rektor og rådgivere som har vurderte kvaliteten som god eller svært god.

Figur 8.2.1 Samlet vurdering på kvaliteten på rådgivingstjenesten. Rektorer og rådgivere som har svart "God" eller "Svært god"



Det første vi ser, er at relativt få av våre respondenter vurderer kvaliteten på skolens rådgivning i Norge som svært god. 21 % av skolelederne og 20 % av rådgiverne svarer god eller svært god på dette spørsmålet.

Når vi videre spør om en vurdering av den totale kvaliteten på rådgivningen i egen skole, er svaret noe annerledes. Hele 72 % av skolelederne mener at denne er god eller svært god, mens 56 % av rådgiverne mener det samme.

Når vi differensierer kvalitetsspørsmålet, og ber om en kvalitetsvurdering av utdannings- og yrkesrådgivningen og den sosialpedagogiske rådgivningen ved egen skole, ser vi at en majoritet av både skoleledere og rådgivere mener at denne er god eller svært god. Skolelederne vurderer som vi ser begge deler høyere enn rådgiverne gjør, 28 % mot 57 % for utdannings- og yrkesrådgiving og 68 % mot 53 % for den sosialpedagogiske rådgivningen.

Rådgiverne er altså noe mer kritiske til kvaliteten på eget arbeid enn det skolelederne er. Dette kan være en naturlig følge av at det er de som ser det daglige arbeidet, og dermed også ser eventuelle svakheter med det. Helhetsinntrykket er imidlertid at både skoleeiere og rådgivere er relativt godt tilfreds med kvaliteten på arbeidet.

Vi ser også at både rådgivere og skoleledere er mellomfornøyd med kvaliteten på faget Utdanningsvalg. 39 % av skolelederne mener at kvaliteten på dette er god eller meget god, mens bare 36 % av rådgiverne er enige i dette. Vi merker oss også 54 % av skolelederne mener at skolens rådgivere er gode eller meget gode til å gi råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller. 54 % av rådgiverne er enige i dette.

Også når det gjelder OT er rektor og rådgiver relativt enige i sin vurdering av hvordan OT fungerer i fylket. Bare 25 % av skolelederne mener at OT fungerer god eller meget godt, mens 27 % av rådgiverne er enige i dette.

Det spørsmålet der vurderingene til rådgivere og skoleledere skiller seg mest fra hverandre, er for øvrig spørsmålet om kvaliteten på lov og forskrift for skolens rådgivning: Her svarer 46 % av skolelederne at kvaliteten på lov og forskrift er god eller meget god, mens bare 36 % av rådgiverne er enige i dette.

Vi ser altså en rådgiverstab som er relativt godt fornøyd med kvaliteten på eget arbeid, ved egen skole, samtidig som man er langt mindre fornøyd med kvaliteten på skolens rådgivning som helhet i Norge. Vi ser i alle fall to mulige forklaringer på dette.

For det første har skolens rådgivning i Norge vært utsatt for relativt massiv kritikk i mange år. Denne kritikken har også blitt delt av mange rådgivere og andre i skolen. Bildet av en tjeneste med dårlig kvalitet har på mange måter blitt internalisert også i skolen og hos rådgiverne. Når man så opplever kvaliteten på arbeidet ved egen skole som tilfredsstillende, generaliserer man derfor likevel ikke fra dette til totaltilstanden i Norge. Kanskje det negative bildet med andre ord ikke er så dekkende lengre?

Den andre forklaringen er selvsagt at man er tilbøyelig til å overvurdere kvaliteten på eget arbeid, og derfor gir overdrevne vurderinger av dette, i forhold til det man mener skjer i andre skole.

9 Konklusjon

Vi vil i det følgende kapittel se nærmere på noen av de viktigste funnene i vår kartlegging.

9.1 Lov og instruks

Forskriften for skolens rådgivning er nylig endret, og har blitt betydelig mer detaljert enn tidligere med hensyn til hvilke krav elevene har til rådgivning. Det samme gjelder for anbefalte kompetansekriterier for å bli ansatt som rådgiver. På denne måten har man ønsket å bidra til å heve kvaliteten på arbeidet, og sikre større grad av likebehandling og at elever i alle skoler får det de har krav på.

Vi ser at nasjonale krav og føringer til rådgivningen fortsatt er preget av kompromisser mellom behov/ønske om nasjonal styring, og lokal sjølråderett. Svært mye er fortsatt anbefalinger og forslag. Kompetansekriteriene er for eksempel anbefalinger, og ikke krav. Ny forskrift og nye kriterier for kompetanse går lengre i før i retning av presiseringer, men fortsatt er mye avhengig av lokale skoleeiere.

Det er en klar oppfatning blant de fleste av våre informanter om at man er på rett vei, både gjennom en mer detaljert forskrift, og gjennom mer detaljerte anbefalte kompetansekrav. Rådgiverne, praksisfeltet, er mer avmålt i sine vurderinger av forskriftens kvalitet enn det rektorene er. Fortsatt ser vi imidlertid det vi tolker som en oppfatning hos både skoleledere og rådgivere om at det er klart rom for forbedring på dette området.

Lov og forskrift for tjenesten er relativt godt kjent, og fungerer som styringsverktøy, men fortsatt er slik at daglig arbeid ofte kan komme foran forskriftens styring. Rådgivere opplever fortsatt at rammevilkår av ulike art gjør det vanskelig å oppfylle forskriftens ord. Særlig er tid opplevd som en barriere i forhold til å følge forskriften styringssignaler.

9.2 Kompetanse

Over 6 av 10 rådgivere i vårt utvalg har i dag utdanning rettet mot rådgivning. Når vi ser på tallene for henholdsvis grunnskolen og videregående skole ser vi at blant rådgiverne i grunnskolen er det 59 % som har utdanning rettet mot rådgivere, mens i videregående er det 82 % av rådgiverne som har det. Dette viser en ganske betydelig forskjell i kompetansenivå mellom grunnskolerådgivere og videregående rådgivere.

Sammenligner vi dette med Teig (2000:18) ser vi at i løpet av de siste ti årene har andelen rådgivere i grunnskolen uten utdanning rettet mot rådgivning økt fra 27 % til 40,9 %. For rådgivere i videregående har derimot andelen uten utdanning rettet mot rådgivning sunket fra 20 % til 16,3 %. En mulig konklusjon av dette er rådgivere i videregående i større grad har tatt utdanning rettet mot rådgivning, og i større grad rekruttert rådgivere med høyere kompetanse og at rådgivere i grunnskolen ikke har hatt det samme fokuset.

Over halvparten av rådgiverne i vår undersøkelse oppgir at de har mer enn et halvt års studium ved høyskole eller universitet. Vi må dermed kunne si at rådgiverne har relativt høyt utdanningsnivå. Teigs tilsvarende tall fra 2000 var på 50 %, og dermed ser vi at det totale

antallet med høyere utdanning rettet mot rådgivning som er lengre enn et halvt år er nesten uendret.

Ut fra dette mener vi det er naturlig å konkludere med at man i videregående skole har kommet lengre enn grunnskolen i profesjonaliseringen av sitt arbeid med rådgivning.

Det er stor enighet blant våre respondenter om at kompetanseutvikling er viktig. Særlig etterlyses mer kunnskap om arbeidsmarked, rådgivningsteori og -metodikk, og psykososiale problemstillinger. Vi ser at det blant rådgiverne finnes et stort opplevd behov for økt kunnskap, kanskje særlig rundt det som oppleves som et stort og komplisert arbeidsliv, et arbeidsliv i endring.

Relativt mange har deltatt på ulike kompetanseutviklingstiltak, men vi ser en klart synkende tendens jo mer omfattende/langvarige tiltak det dreier seg om. Fortsatt er det mye korte kurs og konferansedeltakelse det dreier seg om, når man snakker om kompetansehevingstiltak.

9.3 Rådgivningsressursen

En klar majoritet av våre respondenter fra begge skoleslag, både fra breddeundersøkelsen og i casestudiene, er enige om at dagens rådgivningsressurs er for lav til at man kan gi rådgivning av den kvalitet man bør etterstrebe, og som elevene har krav på.

Det vi ser som framveksten av en ny rådgiverrolle, med større vekt på systemrettet arbeid og inkludering av mange flere aktører ved skolen gir rådgiver mindre oppgaver rettet direkte mot elever. Samtidig stiller denne rådgiverrollen enda større krav til systemrettet arbeid for å få skolens totale rådgiversystem til å fungere. Å realisere intensjonen om rådgivning som hele skolens oppgave, er langt på vei rådgivers praktiske ansvar. Dette betyr i følge mange av våre informanter, at ressursbehovet øker.

Gjennom våre intervjuer har vi dessuten sett en ny utfordring i arbeidet. Den sterke fokuseringen på timetall i basisfag i skolen i dag, med tilsyn fra Fylkesmannen etc for å sikre at elevene får de timer de har krav på, har ført til den noen av våre informanter omtaler som en "nitid timetelling". Med den økte bevisstheten knyttet til hvorvidt elevene får den undervisning de har krav på, rapporterer flere rådgivere til oss at det har blitt en utfordring å få tatt elever ut fra ordinær undervisning for å delta i ulike aktiviteter og tiltak knyttet til rådgivning.

9.4 Rådgiverne oppgaver

Breddeundersøkelsen viser at rådgiveroppgaven er ekstremt sammensatt. Rådgivere utfører et stort spekter av til dels svært ulike oppgaver knyttet til feltet.

I det totale utvalget er det arbeidsoppgaver som vi vanligvis forbinder med yrkes- og utdanningsrådgiving som er mest fremtredende.

Vi ser også et større mangfold av oppgaver for rådgivere i videregående sammenlignet med ungdomsskolen, og når vi ser på tilsvarende resultater fra 2000 ser vi også en generell økning i arbeidsoppgaver, og da spesielt i videregående skole.

Når det gjelder rådgivere som i hovedsak driver med yrkes- og utdanningsrådgiving har disse mest befatning med de oppgaver som vi vanligvis forbinder med karriereveiledning og liknende. De som jobber med sosialpedagogisk rådgiving og innen oppfølgingstjenesten har et noe større mangfold av oppgaver i tillegg til de oppgaver som er nedfelt i forskriften.

9.5 Kjønnsperspektivet i rådgivningen

Norge har fortsatt et av de mest kjønnsdelte arbeidsmarked blant land det er naturlig å sammenlikne oss med. Gutter og jenter velger fortsatt svært tradisjonelt, og mange fag er fortsatt nærmest rene gutte- og jentefag.

Det arbeidet som ble startet med prosjektet Bevisste utdanningsvalg, der mange av deltakerne hentet gode erfaringer med tiltak som kunne oppmuntre gutter og jenter til å gjøre indre tradisjonelle valg, ble i svært liten grad videreført. Unntaket var noen lokale aktører som har arbeidet videre med erfaringene. Disse ildsjelene er alene ikke tilstrekkelig til å videreføre det arbeidet som BUV startet på nasjonalt nivå.

En følge av dette er at det ser ut som om kjønnsperspektivet er svært lite til stede i skolenes rådgivning i dag. Det legges lite vekt på slike problemstillinger i rådgivningsarbeidet, og få skoler har spesielle tiltak som skal hjelpe elevene til å ta bevisste, utradisjonelle valg.

9.6 Struktur og organisering

Vår kartlegging viser at rådgivningen oppleves som relativt godt forankret i skolens ledelse og planapparat. Dette mener vi er en forutsetning for videre utvikling av tjenesten. Rådgivning må være en sentral del av skolens virksomhet, ikke noe som bare drives av rådgiver.

Vi ser også at relativt få opplever at skoleeier er opptatt av skolens arbeid med rådgivning. Dette ser vi som et tegn på en svakhet i forhold til ambisjonen både om å heve total kvaliteten av rådgivningen i norsk skolen og utjevne forskjeller mellom enkeltskoler.

Vi ser tegn til at de utviklingsprosesser som har pågått over de siste tiårene, har gitt resultater. Strukturelle endringer i rådgivningsarbeidet har skjedd og skjer, og det er ting som tyder på at disse endringene også bidrar til økt kvalitet i prosess og resultat.

Vi har i breddeundersøkelsen sett nærmere på det vi ser som de to viktigste strukturelle/organisatoriske endringer som berører tjenesten; delt rådgivningstjeneste og arbeidet med partnerskap for karriereveiledning, slik det har materialisert seg i opprettelsen av eksterne karrieresenter.

Fire av ti skolene i vårt materiale, har delt rådgivningstjenesten. Antall skoler som har delt tjenesten, er relativt likt fordelt mellom ungdomsskole og videregående skole. Store skoler har delt rådgivningstjeneste i noe større grad enn små, men forskjellene er ikke store.

Med hensyn til vurdering av resultater av deling av tjenesten, ser vi et klart bilde. De som har prøvd delt rådgivningstjeneste, er stort sett fornøyd med resultatet. De som ikke selv har erfaringer med deling, er mye mer skeptiske til dette prinsippet.

Karrieresenter er fortsatt en organisatorisk endring under etablering, og prosessen har ikke komme like langt i alle fylker og regioner. Graden av samarbeid mellom skolenes rådgivere og slike senter varierer åpenbart, og det er vanskelig å si hvilke resultater dette vil føre til. Vi ser imidlertid at senter mange steder vurderes som et klart bidrag til økt prosess- og strukturkvalitet i tjenesten.

I vårt materiale ser vi fortsatt relativt lite samarbeid mellom rådgivere og slike senter, blant annet fordi vel 50 % av våre respondenter oppgir at det ikke finnes tilgjengelige karrieresenter der skolen er lokalisert. Samtidig ser vi klare forventninger om at slike senter kan spille en viktig rolle. Høyest forventninger til disse sentrene finner vi i ungdomskolen, forventningene er betydelig lavere i videregående skole.

Vi ser også fra våre casestudier og annen forskning, at samarbeidet mellom skolen og karrieresenter får relativt ulik form på ulike steder, og at det fortsatt noen steder er en vei å gå med hensyn til arbeidsdeling og rolleavklaring mellom karrieresenter og skolens rådgiverapparat.

9.7 Nettverk

Brede nettverk er viktig for rådgivningens kvalitet. Rådgiver er avhengig av å kunne spille på mange andre aktører i sitt arbeid.

Både breddeundersøkelsen og casestudiene så langt, tegner et bilde av at mange aktører i skolen er involvert i rådgivningsarbeidet i dag. Rådgiver samarbeider etter egen vurdering godt med mange ulike aktører i skolen, selv om vi ser at mange savner et større rådgiverfaglig nettverk. Vi kan kanskje konkludere med at man er på vei mot rådgivning som hele skolens oppgave, noe som har vært et viktig mål for mange.

Når vi ser de eksterne nettverk rundt skolens rådgivning, samarbeidet med ulike aktører utenfor skolen, framstår ikke dette nettverket som like viktig for mange. Dette gjelder uansett skoleslag. Vi ser også markerte forskjeller mellom ungdomsskole og videregående skole i forhold til hvem man samarbeider med – ulike utfordringer gir ulike nettverk. Det vi ser er at relativt få rådgivere rapporterer om mye samarbeid med bedrifter, bedriftsnettverket er åpenbart ikke like stort i alle skoler. Vi har jo tidligere også sett at kunnskap om lokalt næringsliv er en kompetanse svært mange rådgivere etterlyser mer av.

Derimot ser vi at det rapporteres om relativt mye samarbeid på tvers av skoleslag, mellom ungdomsskolens rådgivere og rådgiverne i videregående. Dette har da også vært et prioritert område gjennom flere år, og fra vår kartlegging kan det se ut som om dette nå oppleves å gi bære frukter.

Alt dette viser også noen av de nye utfordringer til rådgiver, den nye rådgiverrollen. Rådgiver må i større grad også spille rollen som koordinator og nettverksbygger, for å sørge for at nødvendige aktører, i og utenfor skolen, er involvert i arbeidet.

9.8 Oppfølgingstjenesten

Vår kartlegging viser for det første at Oppfølgingstjenesten fremdeles er preget av stort mangfold i organiseringen. OT preges fortsatt av svært ulike organisasjonsmodeller på mange dimensjoner.

De siste fem årene har mye av organiseringen forblitt den samme, med noen unntak: tre fylker har hatt omfattende gjennomgang av sin organisering, samt at OT virker å få en sterkere regional forankring innad i fylkene. Et inntrykk er at deler av OT beveger seg i retning av mer skolebaserte modeller.

Mange fylker erfarer en liten økning i ressursituasjonen, men fremdeles er dette preget av lite forandringer.

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.

9.9 Påvirkingskraft og resultat kvalitet

Rådgiverne i vår breddeundersøkelse er relativt optimistiske i forhold til vurdering av sin evne til å påvirke elevenes valg og skolehverdag. Man opplever å ha relativt stor påvirkingskraft på en rekke områder.

Det rådgiverne etter egen oppfatning bidrar minst til, er at elever velger utdanning og yrke i tråd med lokalt næringslivs behov for arbeidskraft. Etter vår mening viser dette også til en viss grad rådgivernes vektlegging av de vi tidligere har kalt de tre ”oppdrag” for skolens rådgivning.. Det er elevens ønsker og behov som har hovedfokus, mens næringslivets og skolens behov ser ut til å komme i annen rekke. Skolen, og rådgivningens rolle som lokalsamfunnsutvikler, kommer helt klart i annen rekke.

Det er også interessant å se at rådgiverne i videregående skole ser seg selv om en frafallsforebyggende aktør i mye større grad enn det rådgiverne i ungdomsskolen gjør. Dette kan jo være en følge av at mye av fokus rundt forebygging av frafall, har vært sentrert rundt videregående. Samtidig er det klart at den innsatsen som gjøres i ungdomsskolen, blant annet for å gi elevene mulighet til å gjøre bedre valg av retning i videregående skole, ar av stor betydning for forebygging av frafall. I den sammenheng er det interessant å registrere at

såpass mange rådgivere i ungdomsskolen ikke vurderer sin påvirkningskraft på dette området som svært stor.

Kartleggingen viser videre at en stor andel av både rådgivere og rektorer mener at rådgivningen ved egen skole holder høy kvalitet. En langt mindre andel av både rektorer og rådgivere mener derimot at skolens rådgivning i Norge holder god nok kvalitet.

En forklaring på dette er at skolen selv har internalisert ryktet om at rådgivningsarbeidet holder dårlig kvalitet, og at dette totalbildet ikke blir motbevist av at man opplever god kvalitet ved egen skole. En annen forklaring kan være at man overdriver kvaliteten, og ikke ser svakheten med eget arbeid like godt som man ser svakhetene i arbeidet på nasjonalt nivå.

Om skolens rådgivning i Norge faktisk er bedre enn sitt rykte, eller om skolene her er et eksempel på at man ser flisen i sin nestes øye, men overser bjelken i sitt eget, vil være et sentralt tema for resten av denne evalueringen.

10 Litteratur

Borgen, J. S., Vibe, N. og Røste, R. (2008) *Karriere Akershus: Evaluering av Partnerskap for karriereveiledning i Akershus*. Rapport 11/2008 NIFU STEP, Oslo.

Buland, T. og V. Havn. (2000) *Evaluering av prosjektet "Bevisste utdanningsvalg"*. *Delrapport IV: Fokus på elevene*, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, IFIM, Trondheim.

Buland, T. og V. Havn. (2001) *"Du trenger ikke være så steintøff for å velge utradisjonelt.."* *Sluttrapport fra evalueringen av "Bevisste utdanningsvalg"*, Rapport STF38 A01503, SINTEF IFIM, Trondheim.

Buland, T. og V. Havn. (2002) *Tusen blomster i fullt flor? Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"*: *Delrapport III*, STF38 A02508, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim.

Buland, T. og V. Havn. (2002) *Mangfold og aktivisering – Evaluering av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"*: *Delrapport IV*, STF38 A02513, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim.

Buland, T. og V. Havn. (2003) *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjenesten"*, STF38 A03510, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim

Buland, T. og V. Havn. (2004): *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen*. STF38 A04507. SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim

Buland, T. og I.H. Mathiesen. (2008) *Gode råd?: En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. SINTEF A8018, Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim.

Buland, T. og H. Haugsbakken (2009): *Papirbredden karrieresenter – materialisert partnerskap? Rapport fra evalueringen av Papirbredden karrieresenter*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim

Bungum, B. og T. Buland (2009): *Evaluering av implementering av sentral samarbeidsavtale AID - KS – Delrapport*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim

Bungum, B. og T. Buland (2010) : *Evaluering av implementering av sentral samarbeidsavtale AID - KS – Sluttrapport*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim - Under publisering

Eklund, T. (2005): *Hva skal jeg bli? Og hva passer jeg til? Bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner i helse- og sosialfaglige yrker*, Hovedoppgave i yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus, Oslo.

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

Feiring, M. og Helgesen, M. (2007) *Karriereveildning i Nordland – Evaluering av et forsøk*, NIBR-rapport 2007:17, NIBR, Oslo.

Finne, H., Levin, M. og Nilssen, T. (1995) "Trailing research: A Model for Useful Program Evaluation", *Evaluation*, 1 (1), 11-31.

Grøgaard, J. B., Midtsundstad, T. og Egge, M. (1999): *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*, FAFO-rapport 263, FAFO, Oslo 1999.

Havn, V., Buland, T., Finbak, L. og 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.

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet: *Ungdom i valg – Utdannings- og yrkesveiledning*, Nasjonalt læremiddelsenter (NLS), Oslo 1998.

NOU 2003: 16 *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003.

R.U.E. (2002): *Vejledning i andre lande – Frankrig, Finland og Norge*, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, København.

Røste, R. og Borgen, J. S. (2008) *Erfaringsanalyse av Partnerskap for karriereveildning i Telemark*, Rapport 2/2008, NIFU-Step, Oslo.

Stortingsmelding nr. 32 (1998-99) *Videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet av 26. mars 1999.

SOU 2001: 46; *Karriärvägledning.se.nu – Rapport från Utredningen om vägledningen i skolväsenet*, Stockholm 2001.

St.meld. nr 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet av 2. april 2004.

St. meld. nr. 16 (2006-2007)...*og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet 15. desember 2006.

Teig, A. (2000) *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*, HiO-rapport 2000:1, Høgskolen i Oslo, Oslo.

Teige, B. K. et.al. (2009) *Kunnskapsløftet på reise II: Andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløftet- et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* SINTEF A11803, Teknologi og samfunn, Læringsliv, Trondheim.

Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget.

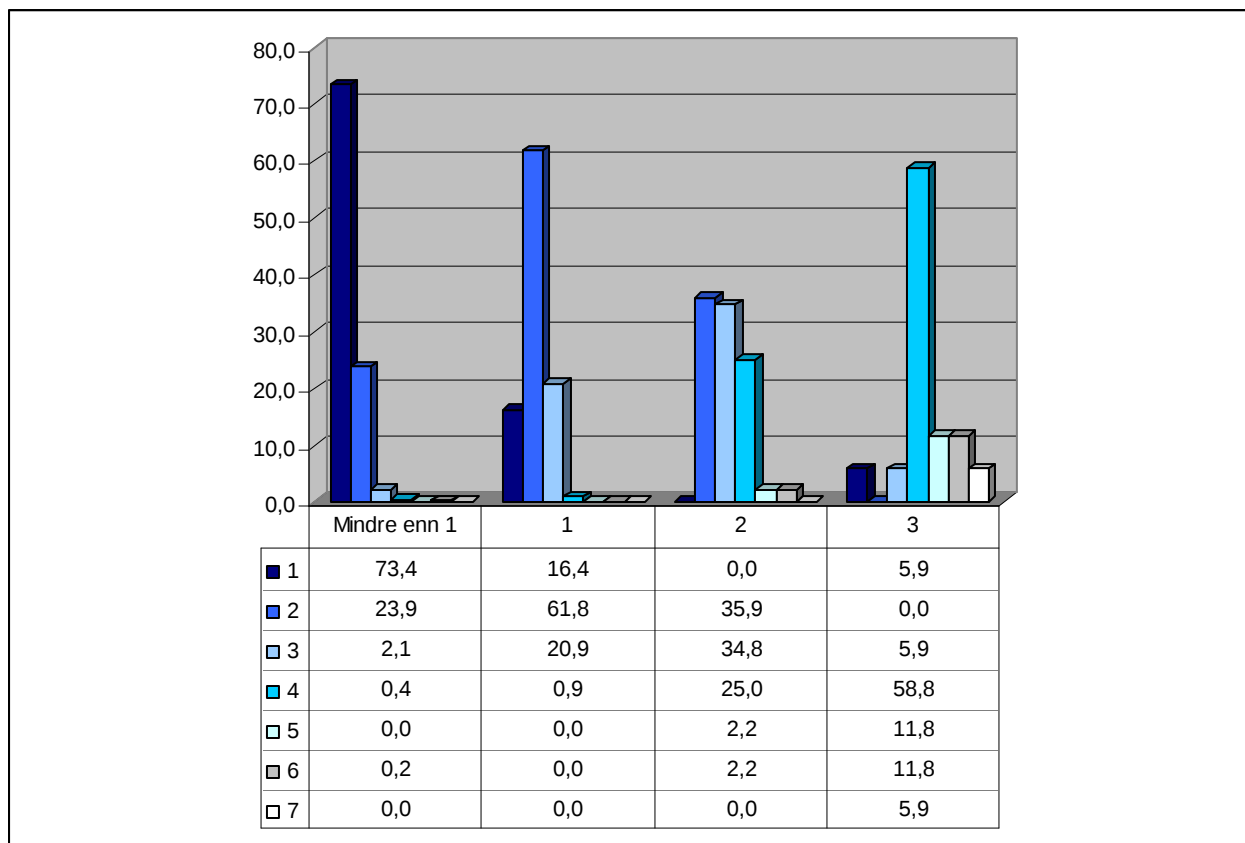
Telhaug, A. O. (1993) *Rådgivningens historie i Norge*, Forelesninger høsten 1993, Universitetet i Trondheim – AVH, Pedagogisk institutt.

Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund: Studentlitteratur.

11 Vedlegg

11.1 Vedlegg 1: Figurer og tabeller til kapittel 5

Figur 5.1.3 Antall rådgivere fordelt på antall årsverk, tall i prosent (N=743). Årsverk vannrett, antall rådgivere loddrett.



Tabell 5.3.1 Vurderinger av delt rådgivingstjeneste, de som har svart 5 eller 6 på en skala fra 1 helt uenig til 6 helt enig, tall i prosent.

	Delt rådgivingstjeneste							Ikke delt rådgivingstjeneste		
	Rådgiver	Rektor	GS	Vgs	YoU	Sos.ped	Alle	Rådgiver	Rektor	Alle
Delt rådgivingstjeneste fungerer godt	71,8	61,4	77,4	60	76,1	65,3	66,7	20,5	27	23,1
Delt rådgivingstjeneste gir bedre yrkes- og utdanningsrådgivning	72,1	65,6	75	66	77	66,7	69,3	30,5	30,1	30,3
Delt rådgivingstjeneste gir bedre sosialpedagogisk rådgivning	61,2	58,1	64,6	54	61,7	59,7	59,9	28,9	33,1	30,6
Delt rådgivingstjeneste bidrar til kompetanseheving av rådgiver	60,3	58,9	60,8	59	64,7	55,6	59,7	29,5	29,8	29,6
Delt rådgivingstjeneste gir bedre tid til å arbeide med den enkelte elev	60,6	51,9	64,6	52	62,7	53,5	56,8	28,9	31,8	30,1
Delt rådgivingstjeneste bidrar til at rådgivningen i større grad blir hele skolens oppgave	26,9	34,9	29,7	21	28,6	23,9	30,4	15,3	20,9	17,5
Delt rådgivingstjeneste har bidratt til å styrke samarbeidet med rådgivere på andre skoler og i andre skolelag	46,8	46,1	49,5	41	51,3	29,2	46,5	15	22,4	18
Delt rådgivingstjeneste er en god måte å organisere rådgivingstjenesten	71,8	65,1	75	65	75,6	62	68,9	26,1	29,4	27,4
Delt rådgivingstjeneste bidrar til mindre frafall	28,2	24,1	27,8	29	29,9	26,4	26,4	7,6	16,1	11

Tabell 5.3.2 Oversikt over antall respondenter som er grunnlaget for tabell 5.4.1

	Delt rådgivingstjeneste							Ikke delt rådgivingstjeneste		
	Rådgiver	Rektor	GS	Vgs	YoU	Sos.ped	Alle	Rådgiver	Rektor	Alle
Delt rådgivingstjeneste fungerer godt	309	236	210	99	234	72	545	381	256	637
Delt rådgivingstjeneste gir bedre yrkes- og utdanningsrådgivning	310	237	211	99	235	72	547	380	256	636
Delt rådgivingstjeneste gir bedre sosialpedagogisk rådgivning	310	236	211	99	235	72	546	380	257	637
Delt rådgivingstjeneste bidrar til kompetanseheving av rådgiver	310	236	211	99	235	72	546	380	255	635
Delt rådgivingstjeneste gir bedre tid til å arbeide med den enkelte elev	308	237	211	97	233	71	545	380	255	635
Delt rådgivingstjeneste bidrar til at rådgivningen i større grad blir hele skolens oppgave	309	237	210	99	234	71	546	380	253	633
Delt rådgivingstjeneste har bidratt til å styrke samarbeidet med rådgivere på andre skoler og i andre skolelag	309	235	210	99	234	72	544	380	255	635
Delt rådgivingstjeneste er en god måte å organisere rådgivningstjenesten	308	237	210	98	234	71	545	380	255	635
Delt rådgivingstjeneste bidrar til mindre frafall	309	236	210	99	234	72	545	380	255	635

Tabell 5.4.1 N for figur 5.4.1

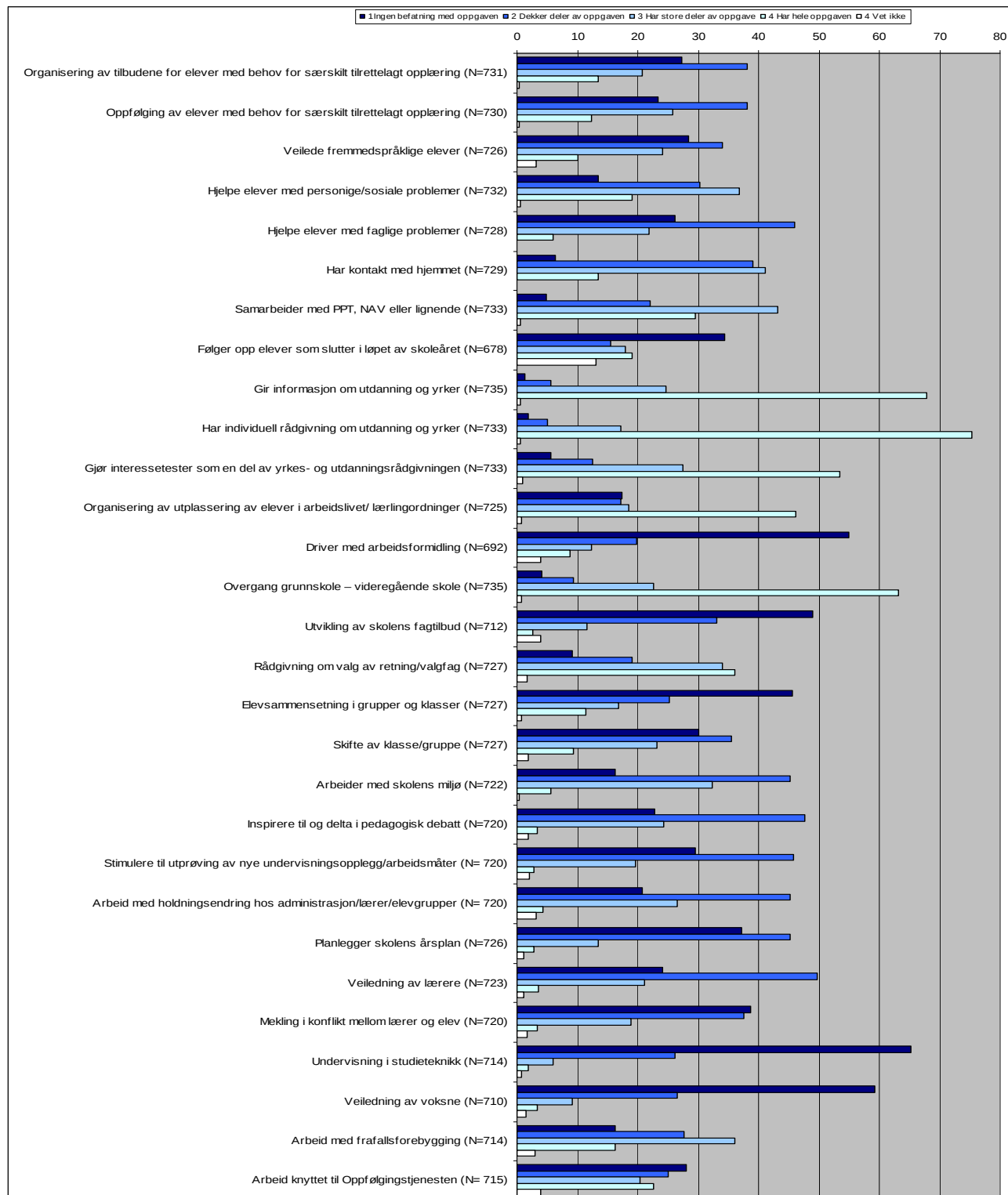
	Alle rådgivere	Rådgivere grunnskole	Rådgivere videregående
Rådgiverne samarbeider godt med kontaktlærer	738	498	237
Rådgiverne samarbeider godt med faglærerne	735	497	235
Rådgiverne samarbeider godt med skoleledelse	738	498	237
Rådgiverne samarbeider godt med helsesøster	737	497	237
Rådgiverne samarbeider godt med PPT	736	497	236
Rådgiverne samarbeider godt med andre aktører i egen skole	732	494	235
Rådgiverne samarbeider godt med hverandre	682	454	225
Samarbeidet med andre aktører på egen skole er viktig for rådgiverjobben	736	497	236
Rådgiverne har et godt faglig nettverk på skolen	714	476	235

Tabell 5.4.2 N for figur 5.4.2

	Alle rådgivere	Rådgivere i grunnskole	Rådgivere i videregående
Rådgiverne på skolen samarbeider med bedrifter	737	497	237
Rådgiverne på skolen samarbeider med rådgivere i andre skoleslag	738	497	238
Rådgiverne på skolen samarbeider med barnevernet	736	496	237
Rådgiverne på skolen samarbeider med BUP	737	495	239
Rådgiverne på skolen samarbeider med Oppfølgingstjenesten	729	487	239
Rådgiverne på skolen samarbeider med NAV	729	488	238
Rådgiverne på skolen samarbeider med helevesenet	731	493	235
Rådgiverne på skolen samarbeider med Opus	703	469	231
Rådgiverne på skolen samarbeider med andre aktører utenfor skolen	720	482	235
Det regionale/fylkeskommunale nettverksarbeidet er viktig for rådgiverjobben	726	491	232
Skoleeier er opptatt av rådgivingstjenestens arbeid	736	496	237
Rådgiverne er med på frafallsforebyggende arbeid i regi av skoleeier eller andre aktører	729	488	238

11.2 Vedlegg 2: Figurer og tabeller til kapittel 6

Figur 6.2.2 Hvilke arbeidsoppgaver har du som rådgiver, og hvor stor befatning har du med hver?



Tabell 6.2.1 Hvilke arbeidsoppgaver har du som rådgiver, og hvor stor befatning har du med hver av dem? (%)

	Ingen befatning med oppgaven	Dekker deler av oppgaven	Har store deler av oppgave	Har hele oppgaven	Vet ikke
Organisering av tilbudene for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (N=731)	27,2	38,2	20,7	13,5	0,4
Oppfølging av elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (N=730)	23,3	38,2	25,8	12,3	0,4
Veilede fremmedspråklige elever (N=726)	28,5	34	24,2	10,1	3,2
Hjelpe elever med personlige/sosiale problemer (N=732)	13,4	30,2	36,9	19	0,5
Hjelpe elever med faglige problemer (N=728)	26,1	46	21,8	5,9	0,1
Har kontakt med hjemmet (N=729)	6,4	39	41,2	13,4	
Samarbeider med PPT, NAV eller lignende (N=733)	4,8	22	43,1	29,6	0,5
Følger opp elever som slutter i løpet av skoleåret (N=678)	34,4	15,5	18	19	13,1
Gir informasjon om utdanning og yrker (N=735)	1,4	5,7	24,6	67,8	0,5
Har individuell rådgivning om utdanning og yrker (N=733)	1,9	5	17,2	75,3	0,5
Gjør interessedetester som en del av yrkes- og utdanningsrådgivningen (N=733)	5,6	12,6	27,4	53,5	1
Organisering av utplassering av elever i arbeidslivet/ lærlingordninger (N=725)	17,4	17,2	18,5	46,2	0,7
Driver med arbeidsformidling (N=692)	54,9	19,9	12,3	8,8	4
Overgang grunnskole – videregående skole (N=735)	4,2	9,4	22,6	63,1	0,7
Utvikling av skolens fagtilbud (N=712)	48,9	33	11,5	2,7	3,9
Rådgivning om valg av retning/valgfag (N=727)	9,1	19,1	34,1	36	1,7
Elevsammensetning i grupper og klasser (N=727)	45,7	25,3	16,8	11,4	0,8
Skifte av klasse/gruppe (N=727)	30,1	35,6	23,1	9,4	1,8
Arbeider med skolens miljø (N=722)	16,3	45,3	32,3	5,7	0,4
Inspirere til og delta i pedagogisk debatt (N=720)	22,8	47,6	24,3	3,3	1,9
Stimulere til utprøving av nye undervisningsopplegg/arbeidsmåter (N= 720)	29,6	45,8	19,7	2,8	2,1
Arbeid med holdningsendring hos administrasjon/lærer/elevergrupper (N= 720)	20,7	45,3	26,5	4,3	3,2
Planlegger skolens årsplan (N=726)	37,2	45,3	13,5	2,8	1,2
Veiledning av lærere (N=723)	24,2	49,8	21,2	3,6	1,2
Mekling i konflikt mellom lærer og elev (N=720)	38,6	37,6	18,8	3,3	1,7
Undervisning i studieteknikk (N=714)	65,3	26,2	6	1,8	0,7
Veiledning av voksne (N=710)	59,3	26,6	9,2	3,4	1,5
Arbeid med frafallsforebygging (N=714)	16,2	27,7	36,1	16,19	2,9
Arbeid knyttet til Oppfølgingstjenesten (N= 715)	28	25	20,4	22,7	3,9

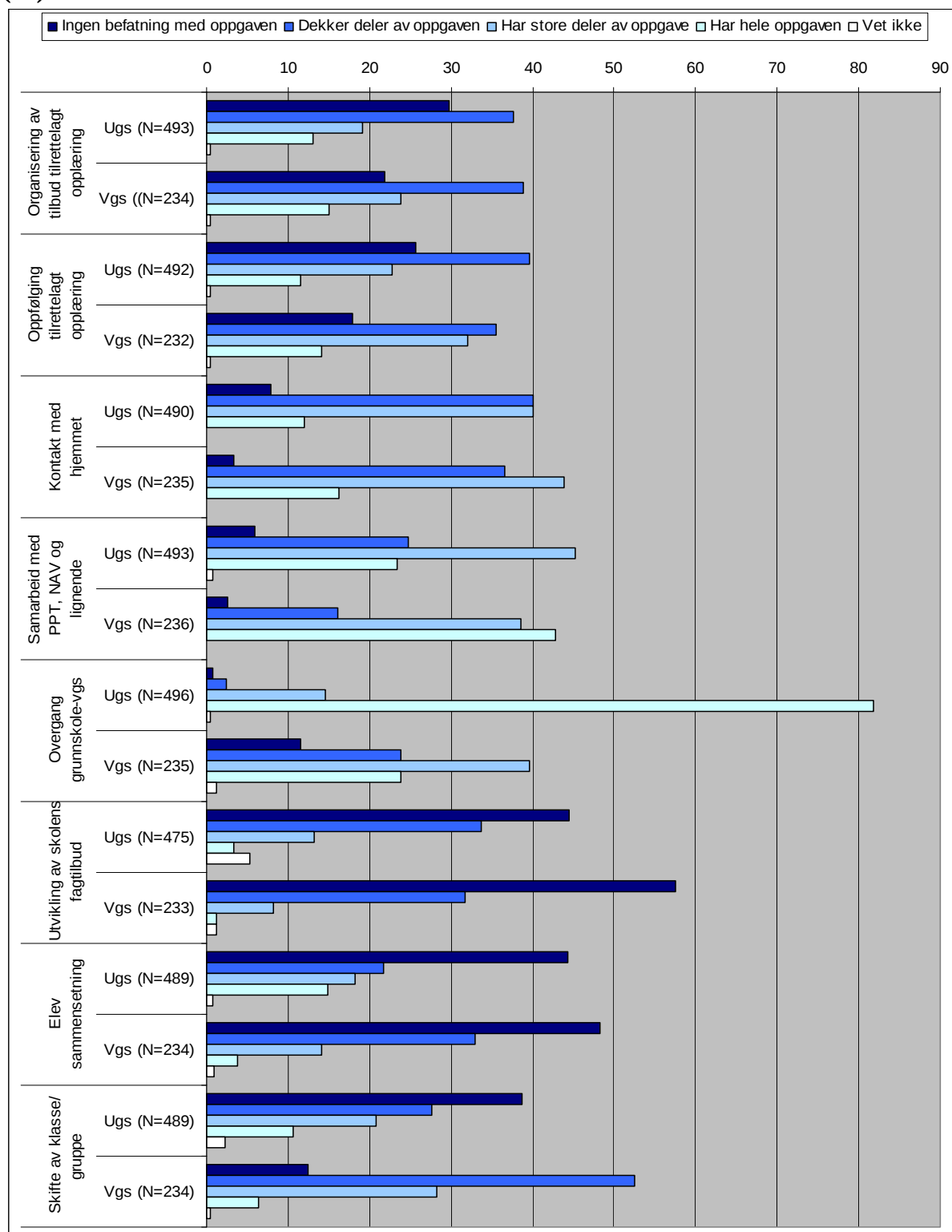
Tabell 6.2.2 Befatning med arbeidsoppgaver på tvers av skoleslag (%) *

	Skole type	Ingen befatning med	Deler av oppgaven	Store deler av oppgaven	Hele oppgaven	Vet ikke
Organisering av tilbudene for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring	Ugs (N=493)	29,8	37,7	19,1	13	0,4
	Vgs (N=234)	21,8	38,9	23,9	15	0,4
Oppfølging av elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring	Ugs (N=492)	25,6	39,6	22,8	11,6	0,4
	Vgs (N=232)	17,9	35,5	32,1	14,1	0,4
Veilede fremmedspråklige elever	Ugs (N=482)	34,7	29,4	21,8	10	4,1
	Vgs (N=232)	15,5	44	28,9	10,3	1,3
Hjelpe elever med personlige/sosiale problemer	Ugs (N=493)	18,1	35,9	31,6	13,6	0,8
	Vgs (N=235)	3,8	18,7	47,2	30,2	0
Hjelpe elever med faglige problemer	Ugs (N=489)	33,3	46,4	15,7	4,5	0
	Vgs (N=235)	11,1	45,5	34	8,9	0,4
Har kontakt med hjemmet	Ugs (N=490)	8	40	40	12	0
	Vgs (N=235)	3,4	36,6	43,8	16,2	0
Samarbeider med PPT, NAV eller lignende	Ugs (N=493)	5,9	24,7	45,2	23,3	0,8
	Vgs (N=236)	2,5	16,1	38,6	42,8	0
Følger opp elever som slutter i løpet av skoleåret	Ugs (N=439)	43,1	12,3	12,5	12,5	19,6
	Vgs (N=235)	18,7	21,7	27,7	30,6	1,3
Gir informasjon om utdanning og yrker	Ugs (N=496)	0,6	2,8	22,2	73,8	0,6
	Vgs (N=235)	3	11,9	29,8	54,9	0,4
Har individuell rådgivning om utdanning og yrker	Ugs (N=493)	1	2	14	82,4	0,6
	Vgs (N=236)	3,8	11,4	24,2	60,2	0,4
Gjør interessedtester som en del av yrkes- og utdanningsrådgivningen	Ugs (N=494)	1,6	10,3	26,9	60,7	0,4
	Vgs (N=235)	13,6	17,4	28,1	38,7	2,1
Organisering av utplassering av elever i arbeidslivet/ lærlingordninger	Ugs (N=488)	3,5	8,6	21,9	65,4	0,6
	Vgs (N=233)	46,4	34,8	11,6	6,4	0,9
Driver med arbeidsformidling	Ugs (N=458)	48	18,6	15,9	12	5,5
	Vgs (N=230)	69,1	21,7	5,2	2,6	1,3
Overgang grunnskole – videregående skole	Ugs (N=496)	0,8	2,4	14,5	81,9	0,4
	Vgs (N=235)	11,5	23,8	39,6	23,8	1,3
Utvikling av skolens fagtilbud	Ugs (N=475)	44,4	33,7	13,3	3,4	5,3
	Vgs (N=233)	57,5	31,8	8,2	1,3	1,3
Rådgivning om valg av retning/valgfag	Ugs (N=489)	8,6	14,7	31,3	43,4	2
	Vgs (N=234)	10,3	28,2	40,2	20,5	0,9
Elevsammensetning i grupper og klasser	Ugs (N=489)	44,4	21,7	18,2	14,9	0,8
	Vgs (N=234)	48,3	32,9	14,1	3,8	0,9
Skifte av klasse/gruppe	Ugs (N=489)	38,7	27,6	20,9	10,6	2,2
	Vgs (N=234)	12,4	52,6	28,2	6,4	0,4
Arbeider med skolens miljø	Ugs (N=488)	18,6	42,6	32,4	5,7	0,6
	Vgs (N=230)	11,7	50,9	31,7	5,7	0
Inspirere til og delta i pedagogisk debatt	Ugs (N=485)	22,1	46	26,6	3,5	1,9
	Vgs (N=231)	24,7	51,1	19,5	3	1,7
Stimulere til utprøving av nye undervisningsopplegg/arbeidsmåter	Ugs (N=485)	28,2	44,7	22,3	2,7	2,1
	Vgs (N=231)	32,9	47,6	14,7	3	1,7
Arbeid med holdningsendring hos administrasjon/lærer/elevgrupper	Ugs (N=484)	23,6	43,8	26,4	2,9	3,3
	Vgs (N=232)	15,1	48,7	26,3	7,3	2,6

Planlegger skolens årsplan	Ugs (N=487)	32,6	46,8	15,6	3,5	1,4
	Vgs (N=235)	46,4	42,6	9,4	1,3	0,4
Veiledning av lærere	Ugs (N=485)	23,7	49,5	21,9	3,5	1,4
	Vgs (N=234)	25,6	50	20,1	3,8	0,4
Mekling i konflikt mellom lærer og elev	Ugs (N=481)	44,7	35,3	14,8	3,1	2,1
	Vgs (N=235)	26,8	42,1	26,4	3,8	0,9
Undervisning i studieteknikk	Ugs (N=478)	64,6	26,8	5,9	1,9	0,8
	Vgs (N=232)	66,8	24,6	6,5	1,7	0,4
Veiledning av voksne	Ugs (N=473)	62,8	25,2	7,8	2,3	1,9
	Vgs (N=233)	52,4	30	11,6	5,2	0,9
Arbeid med frafallsforebygging	Ugs (N=476)	23,3	28,8	28,8	15,1	4,0
	Vgs (N=234)	2,1	26,1	50,4	20,9	0,4
Arbeid knyttet til Oppfølgingstjenesten	Ugs (N=478)	34,9	24,9	16,3	18,2	5,6
	Vgs (N=233)	13,7	25,8	28,3	31,8	0,4

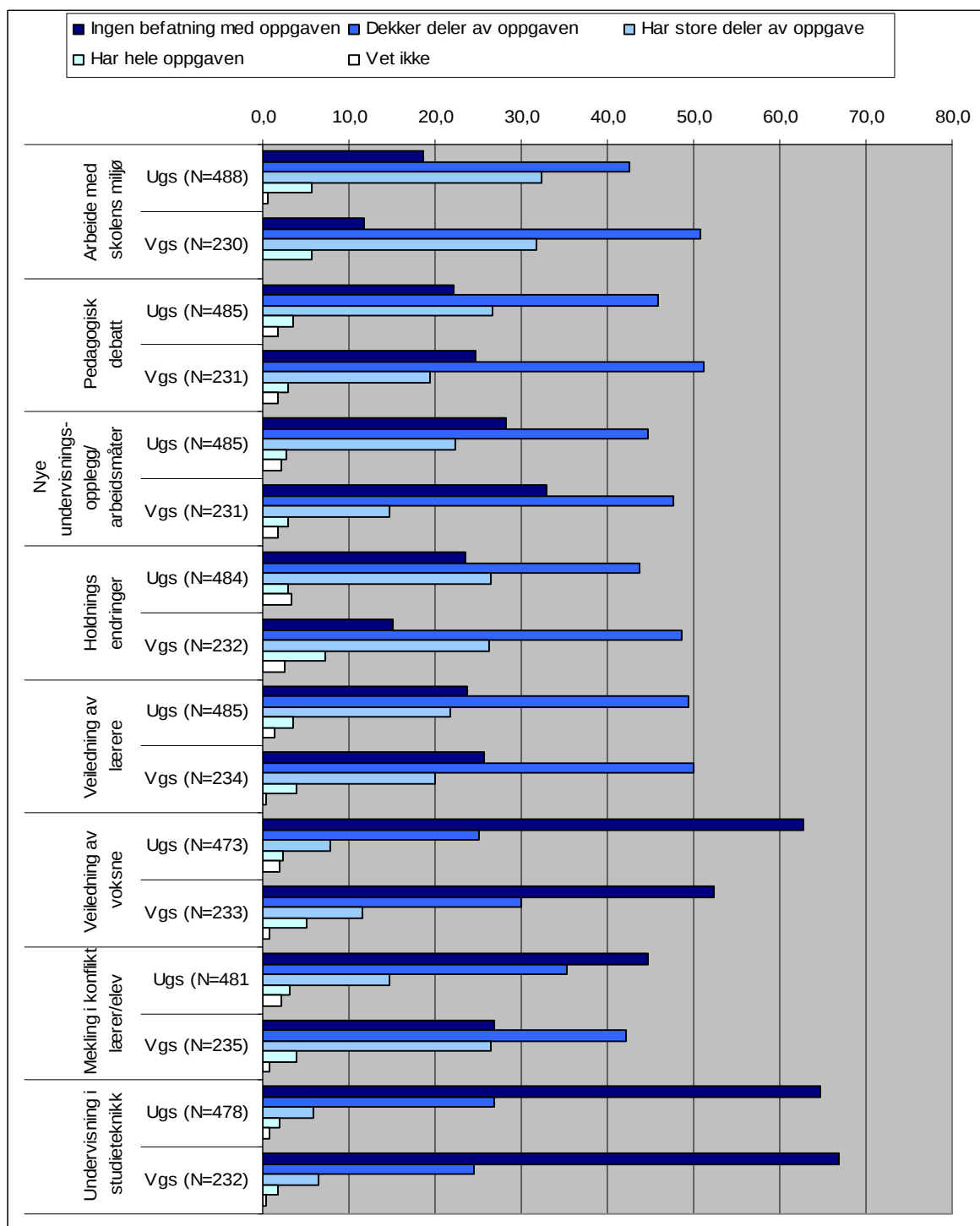
* Se også Figur 6.2.10 for bardigram.

Figur 6.2.3 Rådgivernes befatning med ulike arbeidsoppgaver på tvers av ulike skoleslag (%) *



* Det totale tallmaterialet for hele spørsmålsbatteriet fordelt på ulike typer skoler finnes i Tabell 6.2.2

Figur 6.2.10 Rådgivernes befatning med ulike arbeidsoppgaver på tvers av ulike skoleslag (%) *



* Det totale tallmaterialet for hele spørsmålsbatteriet fordelt på ulike typer skoler finnes i Tabell 6.2.2

Tabell 6.2.3 Befatning med arbeidsoppgaver på tvers av ulike typer rådgiving % *

	Type rådgiving	Ingen befatning med	Deler av oppg.	Store deler av oppg.	Hele oppg.	Vet ikke
Organisering av tilbudene for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (N= 725)	Yrkes/utd. (n=462)	30,1	41,3	16,9	11	0,6
	Sosialped. (n=213)	11,7	42,7	25,8	19,2	0,6
	Begge deler (n=344)	20,1	39,8	25	14,8	0,3
	OT (n=86)	18,6	43	20,9	17,4	0
Oppfølging av elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (N= 724)	Yrkes/utd. (n=461)	28,2	38,6	22,3	10,2	0,7
	Sosialped. (n=214)	10,3	37,4	31,8	20,1	0,5
	Begge deler (n=344)	16,3	37,2	32	14,2	0,3
	OT (n=87)	17,2	33,3	31	18,4	0
Veilede fremmedspråklige elever (N = 720)	Yrkes/utd. (n=460)	32,4	30,7	24,6	9,1	3,3
	Sosialped. (n=212)	20,3	38,2	28,3	10,4	2,8
	Begge deler (n=338)	22,8	41,1	22,2	10,7	3,3
	OT (n=87)	13,8	46	21,8	18,4	0
Hjelpe elever med personlige/sosiale problemer (N= 727)	Yrkes/utd. (n=465)	20	36,6	29,9	12,9	0,6
	Sosialped. (n=216)	0,9	15,7	50,9	32,4	0
	Begge deler (n=344)	1,7	21,8	49,4	26,7	0,3
	OT (n=89)	5,6	22,5	42,7	28,1	1,1
Hjelpe elever med faglige problemer (N= 723)	Yrkes/utd. (n=465)	31,2	45,2	19,7	3,9	0
	Sosialped. (n=216)	14,8	46,8	30,6	7,9	0
	Begge deler (n=343)	17,5	48,7	24,8	8,7	0,3
	OT (n=89)	19,1	47,2	24,7	9	0
Har kontakt med hjemmet (N= 723)	Yrkes/utd. (n=464)	9,1	40,5	40,1	10,3	0
	Sosialped. (n=216)	1,9	35,2	48,6	14,4	0
	Begge deler (n=341)	2,9	37	45,7	14,4	0
	OT (n=88)	3,4	33	46,6	17	0
Samarbeider med PPT, NAV eller lignende (N=729)	Yrkes/utd. (n=466)	6	25,1	44,4	24	0,4
	Sosialped. (n=216)	2,3	12	45,4	39,8	0,5
	Begge deler (n=345)	2,6	16,2	44,9	35,4	0,9
	OT (n=89)	1,1	12,4	39,3	47,2	0
Følger opp elever som slutter i løpet av skoleåret (N= 673)	Yrkes/utd. (n=438)	39,3	15,3	15,5	14,8	15,1
	Sosialped. (n=206)	22,3	15,5	21,8	27,7	12,6
	Begge deler (n=309)	25,9	14,6	21	25,9	12,6
	OT (n=87)	8	11,5	13,8	63,2	3,4
Gir informasjon om utdanning og yrker (N= 729)	Yrkes/utd. (n=469)	0,2	1,3	23,9	74,2	0,4
	Sosialped. (n=213)	4,2	10,8	30,5	54	0,5
	Begge deler (n=343)	0,6	6,1	29,7	62,7	0,9
	OT (n=89)	1,1	4,5	34,8	59,6	0
Har individuell rådgivning om utdanning og yrker (N= 727)	Yrkes/utd. (n=467)	0,2	1,1	17,1	81,2	0,4
	Sosialped. (n=213)	4,7	11,3	18,8	64,8	0,5
	Begge deler (n=343)	0,9	5,2	21	72	0,9
	OT (n=89)	0	5,6	25,8	68,5	0
Gjør interestetester som en del av yrkes- og utdanningsrådgivningen (N= 727)	Yrkes/utd. (n=466)	2,1	10,1	27,3	60,1	0,4
	Sosialped. (n=213)	13,1	13,6	28,6	43,7	0,9
	Begge deler (n=344)	4,9	13,4	31,7	48,3	1,7
	OT (n=88)	6,8	13,6	30,7	48,9	0
Organisering av utplassering av elever i arbeidslivet/ lærlingordninger (N= 721)	Yrkes/utd. (n=468)	13,9	15,2	20,1	50,4	0,4
	Sosialped. (n=215)	22,3	22,3	16,7	38,1	0,5
	Begge deler (n=336)	19,3	18,8	15,5	45,5	0,9

	OT (n=88)	26,1	29,5	18,2	25	1,1
Driver med arbeidsformidling (N= 689)	Yrkes/utd. (n=445)	52,6	20,2	13,5	9,4	4,3
	Sosialped. (n=208)	58,2	19,7	10,6	8,2	3,4
	Begge deler (n=321)	58,9	16,2	11,8	8,7	4,4
	OT (n=85)	55,3	25,9	12,9	4,7	1,2
Overgang grunnskole – videregående skole (N= 729)	Yrkes/utd. (n=467)	3,4	7,1	20,1	69	0,4
	Sosialped. (n=216)	7,9	12,5	26,9	51,9	0,9
	Begge deler (n=343)	4,1	9,3	26,8	59,2	0,6
	OT (n=88)	6,8	17	31,8	44,3	0
Utvikling av skolens fagtilbud (N= 706)	Yrkes/utd. (n=456)	43,9	35,5	12,3	3,5	4,8
	Sosialped. (n=208)	48,6	38,9	5,8	3,4	3,4
	Begge deler (n=333)	50,2	34,5	9,9	2,4	3
	OT (n=88)	45,5	35,2	13,6	3,4	2,3
Rådgivning om valg av retning/valgfag (N= 721)	Yrkes/utd. (n=465)	7,3	15,9	34,4	40,9	1,5
	Sosialped. (n=211)	10,4	26,5	33,2	28,9	0,9
	Begge deler (n=339)	7,4	20,9	35,7	34,5	1,5
	OT (n=89)	2,2	23,6	37,1	36	1,1
Elevsammensetning i grupper og klasser (N= 721)	Yrkes/utd. (n=464)	49,9	23,9	14,2	11,9	0,6
	Sosialped. (n=211)	37	32,2	18	12,8	0
	Begge deler (n=342)	42,1	27,2	19	11,1	0,6
	OT (n=89)	37,1	31,5	19,1	12,4	0
Skifte av klasse/gruppe (N= 721)	Yrkes/utd. (n=464)	36,6	34,4	20,9	8,4	1,3
	Sosialped. (n=211)	20,9	38,4	28,4	10,9	1,4
	Begge deler (n=342)	23,1	38,3	26,3	10,2	2
	OT (n=89)	10,1	43,8	27	18	1,1
Arbeider med skolens miljø (N= 716)	Yrkes/utd. (n=458)	19,9	44,8	30,8	4,1	0,4
	Sosialped. (n=210)	5,7	44,8	42,9	6,7	0
	Begge deler (n=339)	10	47,8	36	5,9	0,3
	OT (n=87)	9,2	44,8	40,2	5,7	0
Inspirere til og delta i pedagogisk debatt (N= 714)	Yrkes/utd. (n=459)	23,7	47,1	24,6	2,6	2
	Sosialped. (n=210)	17,6	47,1	27,6	4,8	2,9
	Begge deler (n=337)	19	51,3	23,7	3,6	2,4
	OT (n=88)	13,6	58	21,6	4,5	2,3
Stimulere til utprøving av nye undervisningsopplegg/ arbeidsmåter (N= 714)	Yrkes/utd. (n=460)	29,1	44,6	21,3	3,3	1,7
	Sosialped. (n=210)	24,3	49,5	23,3	1,4	1,4
	Begge deler (n=336)	29,5	48,2	19,3	1,5	1,5
	OT (n=86)	18,6	59,3	18,6	0	3,5
Arbeid med holdningsendring hos administrasjon/lærer/elevgrupper (N= 714)	Yrkes/utd. (n=458)	23,6	46,3	24	2,8	3,3
	Sosialped. (n=209)	13,9	46,9	32,5	4,3	2,4
	Begge deler (n=337)	14,8	48,1	29,4	5,3	2,4
	OT (n=87)	12,6	47,2	32,2	4,6	3,4
Planlegger skolens årsplan (N= 720)	Yrkes/utd. (n=464)	34,7	46,6	14	3,2	1,5
	Sosialped. (n=211)	40,3	43,1	12,8	3,3	0,5
	Begge deler (n=340)	39,1	45,6	12,4	2,4	0,6
	OT (n=88)	40,9	43,2	8	4,5	3,4
Veiledning av lærere (N=717)	Yrkes/utd. (n=460)	25,2	50	20,9	2,8	1,1
	Sosialped. (n=211)	17,5	49,3	26,5	6,6	0
	Begge deler (n=340)	21,8	54,1	20,6	2,6	0,9
	OT (n=88)	17	55,7	21,6	3,4	2,3
Mekling i konflikt mellom lærer og elev (N= 714)	Yrkes/utd. (n=458)	45,4	36	14	2,6	2
	Sosialped. (n=210)	20,5	44,8	29	4,3	1,4
	Begge deler (n=338)	27,8	39,9	27,2	3,8	1,2

	OT (n=88)	31,8	31,8	30,7	3,4	2,3
Undervisning i studieteknikk (N=708)	Yrkes/utd. (n=456)	65,8	25,4	5,7	2,2	0,9
	Sosialped. (n=208)	55,8	36,1	6,7	1	0,5
	Begge deler (n=334)	61,7	30,2	6,6	1,2	0,3
	OT (n=87)	65,5	28,7	3,4	1,1	1,1
Veiledning av voksne (N=704)	Yrkes/utd. (n=451)	62,3	25,3	7,8	2,9	1,8
	Sosialped. (n=207)	55,6	28	14	1	1,4
	Begge deler (n=334)	53,6	32,3	8,7	3,9	1,5
	OT (n=86)	51,2	27,9	12,8	7	1,2
Arbeid med frafallsforebygging (N= 708)	Yrkes/utd. (n=455)	18,5	27	34,7	15,6	4,2
	Sosialped. (n=210)	9	21,4	47,1	19	3,3
	Begge deler (n=344)	15	27,5	38,3	17,1	2,1
	OT (n=88)	4,5	18,2	42	33	2,3
Arbeid knyttet til Oppfølgingstjenesten (N= 709)	Yrkes/utd. (n=456)	29,6	26,1	20	19,1	5,3
	Sosialped. (n=210)	19,5	23,3	21,4	31	4,8
	Begge deler (n=334)	25,1	23,1	20,1	28,1	3,6
	OT (n=88)	0	9,1	19,3	70,5	1,1

11.3 Vedlegg 3: Spørreskjema

Velkommen til spørreundersøkelse om rådgivningstjenesten i norsk skole! (4.0)

Med dette ønsker vi deg velkommen til vår evaluering av rådgivningstjenesten i ungdomsskolen og videregående skole. Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å svare på spørsmålene våre. Vi understreker at spørreundersøkelsen er frivillig, du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten begrunnelse.

Utdanningsdirektoratet har gitt SINTEF Teknologi og samfunn i oppdrag å evaluere yrkes- og utdanningsrådgivningen, den sosialpedagogiske rådgivningstjenesten og Oppfølgingstjenesten i Norge. I den forbindelse utfører vi en landsomfattende spørreundersøkelse til **rektor og en rådgiver** ved alle landets ungdomsskoler og videregående skoler.

Ved å svare på dette skjemaet, bidrar du til å gi et solid grunnlag for evalueringen av rådgivningstjenesten. Dette vil kunne bidra til framtidig utvikling og styrking av denne viktige delen av norsk skole.

Hvordan svarer du?

De fleste spørsmålene svarer du på ved å krysse av det eller de svaralternativet du synes passer best. Til slutt i skjemaet kan du gi ytterligere informasjon og da er det bare å skrive dette inn i feltene ved siden av spørsmålet. Når du er ferdig klikker du bare på SEND.

Det tar ca. 30 minutter å fylle ut skjemaet.

Siden det er informasjon om skolen, regnes informasjonen å være "indirekte identifiserbar". Svarene fra undersøkelsen vil bli behandlet konfidensielt og blir arkivert og lagret hos SINTEF etter prosjektslutt for å kunne brukes til framtidig forskningsformål. Opplysningene som skal lagres/arkiveres og brukes til ny framtidig forskning vil være indirekte personidentifiserende. Opplysningene vil bli lagret hos SINTEF i fem år etter prosjektslutt i 31.10.2010.

Vi understreker at ingen opplysninger om enkeltpersoner som gis i spørreundersøkelsen vil kunne tilbakeføres til rapporter eller tidsskriftartikler basert på materialet i spørreundersøkelsen. Forskerne som deltar i prosjektet er underlagt taushetsplikt.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi håper at spørreskjemaet kan fylles ut så snart som mulig og innen **18.09.2009**.

Her følger viktig kontaktinfo:

Har du innloggingsproblemer eller andre tekniske problemer som gjør det vanskelig å gjennomføre spørreundersøkelsen, kan du kontakte forsker Halvdan Haugsbakken i SINTEF på e-post Halvdan.Haugsbakken@sintef.no eller mobil 92 08 45 07 eller telefon 73 59 25 66.

Har du henvendelser som gjelder undersøkelsens eller prosjektets innhold, kan du kontakte Prosjektleder Trond Buland på e-post Trond.Buland@sintef.no

1. Bakgrunnsopplysninger**1.1 Kjønn**Mann ☐ Kvinne ☐**1.2 Alder**18-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+ ☐**1.3 Er du rektor eller rådgiver?**Rektor ☐ Rådgiver ☐**1.4 Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?**Mindre enn 1 år ☐ 1-5 år ☐ 6-10 år ☐ 11-20 år ☐ 21-30år ☐ Mer enn 30 år ☐**1.5 Hvor lenge har du vært i din nåværende stilling?**Mindre enn 1 år ☐ 1-5 år ☐ 6-10 år ☐ 11-20 år ☐ 21-30 år ☐ Mer enn 30 år ☐**1.6 Hvilken type rådgivning er innenfor dine arbeidsoppgaver?**

Er ikke rådgiver	☐
Yrkes- og utdanningsrådgivning	☐
Sosialpedagogisk rådgiving	☐
Begge deler, generelt rådgivningsarbeid	☐
Oppfølgingstjenesten	☐

1.7 Hvilken type skole arbeider du ved?

Grunnskole, 1. til 10. trinn	☐
Ungdomsskole/ungdomstrinnet	☐
Videregående skole	☐
Både videregående skole og ungdomsskole	☐

1.8 Er skolen privat? Ja ☐ Nei ☐**1.9 Hvis du arbeider ved en videregående skole, hvilke programfag har skolen?**

Idrettsfag	☐
Musikk, dans og drama	☐
Studiespesialisering	☐
Bygg- og anleggsteknikk	☐
Design og håndverk	☐
Elektrofag	☐
Helse- og sosialfag	☐
Medier og kommunikasjon	☐
Naturbruk	☐
Restaurant- og matfag	☐
Service og samferdsel	☐

Teknikk og industriell produksjon

☐

1.10 Hvor mange elever er det ved den videregående skolen eller på ungdomstrinnet ved din skole?

Under 50 stk ☐ 50-100 stk ☐ 101 - 200 stk ☐ 201 – 300 stk ☐ 301 – 500 stk ☐ Over 500 stk ☐

1.11 Hvilket fylke ligger skolen i?

- Rogaland ☐
- Hordaland ☐
- Oslo ☐
- Akershus ☐
- Troms ☐
- Sør-Trøndelag ☐
- Møre og Romsdal ☐
- Vestfold ☐
- Oppland ☐
- Nord-Trøndelag ☐
- Hedmark ☐
- Østfold ☐
- Buskerud ☐
- Telemark ☐
- Nordland ☐
- Vest-Agder ☐
- Aust-Agder ☐
- Sogn og Fjordane ☐
- Finnmark ☐

2. Organisering

2.1 Hvor mange rådgivere er det ved skolen?

Antall **mannlig** rådgivere: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐
11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐

Antall **kvinnelige** rådgivere: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐
11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐

2.2 Hvor mange årsverk utgjør rådgivingstjenesten samlet?

Mindre enn 1. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ Mer enn 10 ☐

2.3 Er rådgivingstjenesten samlokalisert med andre elevtjenester på skolen?

Ja ☐ Nei ☐ Vet ikke ☐

2.4 I hvor stor grad er du uenig/enig er du i følgende utsagn?

Angi på en skala fra 1 til 6, der 1 er ikke i det hele tatt og 6 er i stor grad.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Rådgivingstjenesten er formelt forankret i skolens overordnede planapparat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten er forankret i skolens ledelse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivning er hele skolens ansvar/oppgave	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De ulike delene i rådgivingstjenesten er godt samordnet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen tenker helhetlig rundt rådgivingstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2.5 Har skolen delt rådgivingstjeneste, i betydningen delt mellom karriereveiledning/

yrkes- og utdanningsrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving? Ja ☐ Nei ☐ Vet ikke ☐

2.6 Hvis skolen har delt rådgivingstjeneste, i betydningen delt mellom karriereveiledning/yrkes- og utdanningsrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving, har disse...

- ☐ helt atskilt ansvar og oppgaver
- ☐ skilt ansvar og delvis overlappende oppgaver
- ☐ delt ansvar mellom yrkes- og utdanningsrådgiving og kontaktlærer/andre
- ☐ en annen ansvars- og oppgavefordeling

2.7 Har skolens rådgivere ansvar for ulike trinn/klasser? Ja ☐ Nei ☐ Vet ikke ☐

2.8 Har skolens rådgivere ansvar for ulike utdanningsprogram? Ja ☐ Nei ☐ Vet ikke ☐

2.9 Med tanke på delt rådgivingstjeneste, i betydningen delt mellom karriereveiledning /yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning, hvor uenig/enig er du i følgende utsagn?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Delt rådgivingstjeneste fungerer godt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste gir bedre yrkes- og utdanningsrådgivning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste gir bedre sosialpedagogisk rådgivning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste bidrar til kompetanseheving av rådgiver	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste gir bedre tid til å arbeide med den enkelte elev	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste bidrar til at rådgivningen i større grad blir hele skolens oppgave	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste har bidratt til å styrke samarbeidet med rådgivere på andre skoler og i andre skolelag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste er en god måte å organisere rådgivningstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Delt rådgivingstjeneste bidrar til mindre frafall	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Tid og ressurser

3.1 når det gjelder rådgivingstjenesten og de ressurser de har tilgjengelig, i hvor stor grad er du enig eller uenig

i de følgende utsagn?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Rådgivingstjenesten har tilstrekkelig med tid til arbeidet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten har tilstrekkelig med kontorlokaler	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten har tilstrekkelig med kontormateriell	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten har tilstrekkelig med informasjonsmateriell	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten har tilstrekkelig med andre hjelpemidler	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten har tilstrekkelig tilgang til datamaskiner og internett	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De tilgjengelige ressursene står i forhold til behovet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De tilgjengelige ressursene for rådgiverne bør økes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene får nok tid i skolehverdagen til rådgivning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Nettverk

4.1 Når det gjelder rådgivernes samarbeid med aktører på egen skole, i hvor stor grad er du enig i påstandene under?

Angi på skala fra 1-6, der 1 er ikke i det hele tatt og 6 angir i stor grad.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Rådgiverne samarbeider godt med kontaktlærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne samarbeider godt med faglærerne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne samarbeider godt med skoleledelse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne samarbeider godt med helsesøster	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne samarbeider godt med PPT	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne samarbeider godt med andre aktører i egen skole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne samarbeider godt med hverandre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeidet med andre aktører på egen skole er viktig for rådgiverjobben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne har et godt faglig nettverk på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.2 Deltar rådgivertjenesten på skolen i regionale rådgivernetttverk?

Ja ☐ Nei ☐ Vet ikke ☐ Har ikke/ikke relevant ☐

4.3 når det gjelder rådgivernes samarbeid med aktører utenfor skolen, i hvor stor grad er du enig i påstandene under?

Angi på skala fra 1-6, der 1 er ikke i det hele tatt og 6 angir i stor grad.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Rådgiverne på skolen samarbeider med bedrifter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med karrieresenter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med rådgivere i andre skoleslag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med barnevernet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med BUP	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med Oppfølgingstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med NAV	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med helevesenet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med Opus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen samarbeider med andre aktører utenfor skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det regionale/fylkeskommunale nettverksarbeidet er viktig for rådgiverjobben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeier er opptatt av rådgivingstjenestens arbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen er involvert i noen former for partnerskapsarbeid, Ungt entreprenørskap/elevbedrift og lignende	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Partnerskapsarbeid, Ungt entreprenørskap/elevbedrift og lignende er viktig i rådgivingstjenestens arbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eksterne/regionale karrieresenter kan styrke skolens rådgivingstjeneste	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne er med på frafallsforebyggende arbeid i regi av skoleeier eller andre aktører	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.4 Finnes det eksterne karriereveiledningssenter i din region?

Ja ☐ Nei ☐ Vet ikke ☐

4.5 Hvilke av disse rollene mener du at slike karrieresenter skal ha?

Veilede enkeltelever	☐
Veilede foreldre	☐
Veilede rådgivere fra skoleverket	☐
Bidra til kompetanseheving for rådgivere i skolen	☐
Bidra med kunnskap om arbeidsliv og utdanningssystem	☐
Fungere som møteplass/nettverk for rådgivere i skolen	☐
Veilede voksne	☐
Delta i forebyggende arbeid mot frafall	☐
Oppfølging av frafallselever	☐
Andre roller	☐
Vet ikke	☐

5. Faget Utdanningsvalg

5.1 Med tanke på organisering og gjennomføring av faget Utdanningsvalg, i hvor stor grad er du enig i påstandene under?

Angi på skala fra 1-6, der 1 er ikke i det hele tatt og 6 angir i stor grad.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Rådgivingstjenesten deltar i planleggingen av faget Utdanningsvalg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten deltar i organiseringen av faget Utdanningsvalg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten deltar i gjennomføringen av faget Utdanningsvalg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten deltar i etterarbeidet i faget Utdanningsvalg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten deltar i oppfølgingen av elever i faget Utdanningsvalg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5.2 Med tanke på faget Utdanningsvalg, i hvor stor grad er du enig i påstandene under?

Angi på skala fra 1-6, der 1 er ikke i det hele tatt og 6 angir i stor grad.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Faget Utdanningsvalg er viktig i rådgivingsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faget Utdanningsvalg gir elevene bedre grunnlag for å velge videre utdanning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faget Utdanningsvalg er arbeidskrevende for skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faget Utdanningsvalg har bidratt til å styrke kontakten med andre skoleslag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faget Utdanningsvalg har bidratt til å styrke kontakten med lokalt næringsliv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faget Utdanningsvalg bidrar til mindre frafall	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faget Utdanningsvalg burde hatt karakter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faget Utdanningsvalg burde hatt en klarere definert læreplan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Kompetanse

6.1 Har du utdanning rettet mot rådgivning?

Ja ☐

Nei ☐

6.2 Hvis ja, hva slags utdanning har du?

- Mindre kurs ☐
- 100-timers kurs ☐
- Videregående kurs for rådgivere ☐
- Studiepoenggivende fag i rådgivning, på høyskole eller universitet, under 30 sp (et halvt år) ☐
- Annen relevant utdannelse ☐

6.3 Stiller skolen krav om formell rådgiverkompetanse ved ansettelse av rådgiver?

- Ja, etter- og videreutdanningskurs ☐
- Ja, kurs på høyskole/universitet, minimum en halv årsenhet ☐
- Nei ☐
- Vet ikke ☐

6.4 Hvilke av disse formene for kompetanseheving har rådgiverne ved skolen deltatt på de siste tre år?

- Etter- og videreutdanningskurs ☐
- Kurs ved høyskole eller universitet ☐
- Hospitering ved bedrift ☐
- Deltakelse på konferanser, samlinger o.l. ☐
- Andre former for kompetanseheving ☐
- Har ikke deltatt på kompetansehevingstiltak ☐
- Vet ikke ☐

6.5 Med tanke på kompetansehevingstiltak for rådgivere, hvor uenig/enig er du i følgende utsagn?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Kompetanseheving er viktig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
På vår skole bruker vi nok tid og ressurser på kompetanseheving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
På vår skole har vi stort behov for kompetanseheving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vår skole har en klar strategi for kompetanseheving på rådgivningsområdet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6.6 Av alternativene nedenfor, hva mener du rådgiverne ved skolen har behov for mer kunnskap om?

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| Arbeidslivets krav | ☐ |
| Arbeidsmarkedet | ☐ |
| Lokalt næringsliv | ☐ |
| Utdanningssystemet | ☐ |
| Høyere utdanning | ☐ |
| Yrkesfaglige utdanningsløp | ☐ |
| Veiledningsteori og -metodikk | ☐ |
| Psykososiale utfordringer | ☐ |
| Psykisk helse | ☐ |
| Sosiale problemer | ☐ |
| Rusproblematikk | ☐ |
| Ingen av disse alternativene | ☐ |
| Annet | ☐ |

7. Oppgaver og praksis

7.1 Hvilke arbeidsoppgaver har du som rådgiver, og hvor stor befatning har du med hver av dem? (kun for rådgiver)

Sett kryss for hver av oppgavene nedenfor etter hvor stor befatning du har med dem.

	1 Ingen befatning med oppgaven	2 Dekker deler av oppgaven	3 Har store deler av oppgave	4 Har hele oppgaven	Vet ikke
Organisering av tilbudene for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølging av elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
Veilede fremmedspråklige elever	☐	☐	☐	☐	☐
Hjelpe elever med personlige/sosiale problemer	☐	☐	☐	☐	☐
Hjelpe elever med faglige problemer	☐	☐	☐	☐	☐
Har kontakt med hjemmet	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeider med PPT, NAV eller lignende	☐	☐	☐	☐	☐
Følger opp elever som slutter i løpet av skoleåret	☐	☐	☐	☐	☐
Gir informasjon om utdanning og yrker	☐	☐	☐	☐	☐
Har individuell rådgivning om utdanning og yrker	☐	☐	☐	☐	☐
Gjør interestetester som en del av yrkes- og utdanningsrådgivningen	☐	☐	☐	☐	☐
Organisering av utplassering av elever i arbeidslivet/ lærlingordninger	☐	☐	☐	☐	☐
Driver med arbeidsformidling	☐	☐	☐	☐	☐
Overgang grunnskole – videregående skole	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikling av skolens fagtilbud	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivning om valg av retning/valgfag	☐	☐	☐	☐	☐
Elevsammensetning i grupper og klasser	☐	☐	☐	☐	☐
Skifte av klasse/gruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeider med skolens miljø	☐	☐	☐	☐	☐
Inspirere til og delta i pedagogisk debatt	☐	☐	☐	☐	☐
Stimulere til utprøving av nye undervisningsopplegg/arbeidsmåter	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid med holdningsendring hos administrasjon/lærer/elevgrupper	☐	☐	☐	☐	☐
Planlegger skolens årsplan	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av lærere	☐	☐	☐	☐	☐
Mekling i konflikt mellom lærer og elev	☐	☐	☐	☐	☐
Undervisning i studieteknikk	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av voksne	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid med frafallsforebygging	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid knyttet til Oppfølgingstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐

7.2 I hvor stor grad er du enig i at de følgende temaene bør være sentralt i yrkes- og utdanningsrådgivningsarbeidet?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Det lokale næringslivets behov for arbeidskraft	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevenes egne ønsker og behov bør	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens tilbud og økonomi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens ønske om høy gjennomstrømning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7.3 Med tanke på det generelle rådgivningsarbeidet, i hvor stor grad mener du at rådgiverne bidrar til...

Angi på skala fra 1-6, der 1 er ikke i det hele tatt og 6 angir i stor grad.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
... at elevene velger den utdanningen som er mest i tråd med deres egne ønsker og behov	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... at elevene velger utdanning i tråd med lokalt næringslivs behov for arbeidskraft	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... at elevene velger programfag og videre fagretning tilpasset skolens tilbud av ulike utdanningstilbud	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... å gi elever et godt, tilpasset læringsmiljø	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... å gi elever en bedre skolehverdag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... å gi elever mestringsopplevelser	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... å redusere mobbing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... å hjelpe elever med psykososiale problemer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... å redusere frafall	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7.4 Med tanke på elevers yrkes- og utdanningsvalg, i hvor stor grad mener du de følgende kategoriene påvirker elevers valg?

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Foreldre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Søsken og annen familie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Media	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Trender	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utviklingen i arbeidsmarkedet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jobbmuligheter i lokalsamfunnet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tilbudet ved de nærmeste utdanningsinstitusjoner	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevenes mestring i fag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevenes interesser	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Kjønnsperspektiv

8.1 Har din skole spesielt fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn?
Ja ☐Nei ☐Vet ikke ☐
8.2 Har din skole spesielle tiltak knyttet til å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn?
Ja ☐Nei ☐Vet ikke ☐
8.3 hvor godt fungerer tiltakene nedenfor for å oppmuntre elever til å velge mindre tradisjonelt i henhold til kjønn?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er svært dårlig og 6 er svært godt.

	1 Svært dårlig	2	3	4	5	6 Svært godt	Vet ikke	Har ikke
Mulighet for hospitering og besøk med fokus på utradisjonelle yrkesvalg i henhold til kjønn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bruk av rollemodeller (menn/kvinner som har gjort utradisjonelle valg)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bruk av representanter for bedrifter som gjerne vil rekruttere utradisjonelt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Integrert som tema i det vanlige yrkes og utdanningsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Som en del av faget Utdanningsvalg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tema i individuelle samtaler	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ingen av disse, men vi har andre tiltak	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ingen særskilte tiltak på dette området	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8.4 Norge har et svært kjønnssegregert arbeidsmarked og elevene gjør i stor grad tradisjonelle yrkesvalg i forhold til kjønn. I hvor stor grad er du enig i påstandene under?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Rådgivere har fokus på kjønns betydning for unges valg av utdanning og yrke	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevers tendens til å gjøre tradisjonelle valg i henhold til kjønn er en utfordring i samfunnet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen og rådgivertjenesten kan bidra til å skape et mindre kjønnsdelt arbeidsmarked	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De fleste elever ved skolen min gjør tradisjonelle yrkesvalg i henhold til kjønn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Påvirkning fra foreldre fører til at ungdommen gjør tradisjonelle yrkesvalg i henhold til kjønn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevenes egne preferanser er årsak til at de gjør tradisjonelle yrkesvalg i henhold til kjønn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Påvirkning fra venner fører til at elever gjør tradisjonelle yrkesvalg i henhold til kjønn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biologi/naturlige disposisjoner fører til at elever gjør tradisjonelle yrkesvalg i henhold til kjønn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Holdninger i samfunnet påvirker elevenes valg av yrke og utdanning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene velger uten påvirkning fra samfunnet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8.5 Angående forholdet mellom kjønn og yrkesvalg, i hvor stor grad er du enig i påstandene under?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Yrkesidentitet og kjønnsidentitet er tett forbundet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er vanskelig å gjøre valg på tvers av kjønnsidentitet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Å velge utradisjonelt kan være stigmatiserende for den det gjelder	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jenter er bedre egnet til å utføre omsorgsyrker enn gutter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gutter har større forståelse for teknologi enn jenter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er naturlig at noen fag har større andel av det ene kjønnnet enn det andre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jenter som velger typiske guttefag er tøffe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gutter som velger typiske jentefag er tøffe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jenter og gutter sosialiseres forskjellig, og dette får følger for valg av utdanning og yrke	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De som velger utradisjonelt i henhold til kjønn har større sjanse for frafall enn andre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De som velger utradisjonelt i henhold til kjønn trenger ekstra oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De som velger utradisjonelt i henhold til kjønn finner seg godt tilrette	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jenter som velger utradisjonelt i henhold til kjønn, finner seg bedre til rette enn gutter som gjør det samme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Lover og forskrifter

9.1 Kjenner du til de lover og forskrifter som gjelder for rådgivingstjenesten? Ja ☐ Nei ☐ Delvis ☐

9.2 Kjenner du til de lover og forskrifter som gjelder for Oppfølgingstjenesten? Ja ☐ Nei ☐ Delvis ☐

9.3 Med tanke på det daglige rådgivningsarbeidet, i hvor stor grad er du enig eller uenig i de følgende utsagn?

Angi på en skala fra 1 – 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Lover og forskrifter er viktig i min daglige arbeidssituasjon	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgiverne på skolen utfører sine arbeidsoppgaver i henhold til lover og forskrifter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Økonomi er et viktig hinder for å utføre arbeidsoppgavene i henhold til lover og forskrifter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Endringer i lover og forskrifter på sentralt hold har innvirkning på rådgivernes daglige virke	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er samsvar mellom lover og forskrifter og lokal fortolkning og praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lover og forskrifter er tilstrekkelig klare på de retningslinjer, rettigheter og krav rådgivingstjenesten må forholde seg til	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lover og forskrifter stiller sterke nok krav til rådgivers kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene har tilstrekkelig kunnskap om egne rettigheter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tid er et viktig hinder for å utføre arbeidsoppgavene i henhold til lover og forskrifter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manglende kunnskap om lover og forskrifter er et viktig hinder for å utføre arbeidsoppgavene i henhold til lover og forskrifter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Oppfølgingstjenesten

10.1 Hvordan er Oppfølgingstjenesten organisert i ditt fylke?

- Oppfølgingstjenesten er organisert som en uavhengig tjeneste ☐
- Oppfølgingstjenesten er lokalisert utenfor skolen ☐
- Det er representanter for oppfølgingstjenesten på **noen** videregående skoler i regionen ☐
- Det er representanter for oppfølgingstjenesten på **alle** videregående skoler i regionen ☐
- Oppfølgingstjenesten er integrert i rådgivingstjenesten ved skolen ☐
- Oppfølgingstjenesten er organisert på en annen måte ☐

10.2 Med tanke på oppfølgingstjenesten, i hvor stor grad er du enig i påstandene under?

Angi på skala fra 1-6, der 1 er ikke i det hele tatt og 6 angir i stor grad.

	1 Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 I stor grad	Vet ikke
Rådgivingstjenesten og oppfølgingstjenesten samarbeider godt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rådgivingstjenesten og oppfølgingstjenesten samarbeider om å finne alternative læringsarenaer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten har jevnlig samtaler med rådgivere på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten samarbeider med rådgivingstjenesten om individuelle samtaler med elever og/eller foreldre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten samarbeider med rådgivingstjenesten om utforming av individuelt tilpassede opplæringsløp	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten samarbeider med rådgivingstjenesten om faget Utdanningsvalg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten har kontakt med skoleledelsen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten fungerer godt i mitt fylke	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten bidrar i forebyggende arbeid mot frafall	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten har andre former for samarbeid med rådgivingstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Samlet vurdering

11.1 Som en oppsummering av temaene i spørreskjemaet vil vi be deg gjøre en samlet vurdering av kvaliteten på ulike deler av rådgivingstjenesten.

Angi på skala fra 1-6, der 1 er svært dårlig og 6 er svært godt.

	1 Svært dårlig	2 Dårlig	3 Ganske dårlig	4 Ganske god	5 God	6 Svært god	Vet ikke
Hvor god er kvaliteten på rådgivingstjenesten i Norge?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god er kvaliteten på rådgivingstjenesten på din skole?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god er kvaliteten på yrkes- og utdanningsrådgivingen på din skole?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god er Kvaliteten på den sosialpedagogiske rådgivningen på din skole?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god er den formelle/faglige kompetansen til rådgiverne ved din skole?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god er rådgivernes kunnskap om de problemstillingene han/hun skal veilede på i det daglige arbeidet?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor gode er rådgiverne ved din skole til å gi råd uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god er kvaliteten på lover og forskrifter som gjelder for rådgivingstjenesten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor godt er rådgivingstjenestens samarbeid med andre aktører?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god er kvaliteten på faget Utdanningsvalg?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor godt fungerer oppfølgingstjenesten i ditt fylke?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11.2 Har du andre kommentarer til temaet eller spørreskjemaet?

.....

.....

.....

.....

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!